



universität
wien

MASTERARBEIT/ MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

Das Befinden von Schülerinnen und Schülern mit Sonderpädagogischem Förderbedarf in Neuen Mittelschulen

verfasst von / submitted by

Lisa-Maria Fischer

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

Wien, 2017/ Vienna 2017

Studienkennzahl lt. Studienblatt/
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 066848

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Bildungswissenschaft

Betreut von/ Co-Supervisor:

Univ.-Doz. Mag. Dr. Tamara Katschnig

Danksagung

Besonderer Dank gilt Univ.-Doz. Mag. Dr. Tamara Katschnig, welche mich beim Erstellen der Masterarbeit tatkräftig unterstützt hat und stets bemüht war, alle offenen Fragen zu klären. Durch ihre freundliche und motivierende Betreuung gelang es mir, die Masterarbeit fertigzustellen. Weiters möchte ich MMag. Mariella Knapp ein herzliches Dankeschön aussprechen, welche stets ein offenes Ohr für mich hatte und mir zahlreiche Forschungsdaten aus dem NOESIS-Projekt zur Verfügung stellte.

Ich möchte mich auch herzlich bei meinen beiden Brüdern Julian und Michael bedanken. Es freut mich und macht mich stolz, so äußerst kompetente Berater in meiner Familie zu haben. Ohne meine Brüder hätte ich es nie geschafft, das Studium abzuschließen.

Ein großes Dankeschön möchte ich auch meinem Freund Markus aussprechen, der mich im Laufe meines Studiums tatkräftig unterstützt und mir immer zur Seite gestanden hat.

Meinen Eltern danke ich ebenso für den emotionalen Beistand während des gesamten Studiums.

Wien, Juni 2017

Inhalt

1	Einleitung	5
1.1	Forschungsleitendes Interesse und persönlicher Zugang.....	9
1.2	Forschungsleitende Fragestellung	9
1.3	Zielsetzung der Arbeit.....	10
1.4	Aufbau und Methodik der Arbeit	11
2	Begriffsdefinitionen	16
2.1	Heterogenität	16
2.2	Inklusion.....	19
2.3	Schulkultur	21
2.4	Sonderpädagogischer Förderbedarf	22
3	Theoretische Strömungen und historische Entwicklungen zur Inklusion	24
3.1	Aktuelle bildungspolitische Maßnahmen und Diskurse	24
3.2	Inklusion als gesamtstaatlicher Ansatz	26
3.3	Österreichische, europäische und internationale Bildungsforschung und konkrete Forschungsergebnisse.....	29
3.4	Inklusion als Thema in der österreichischen Bildungslandschaft	34
3.5	Schulkultur, Kooperationsverhalten und Klassenklima	50
4	Darstellung des aktuellen österreichischen Schulsystems	53
4.1	Volksschulen.....	57
4.2	AHS-Unterstufe – Möglichkeiten und Limitierungen dieses Modells	57
4.3	Neue Mittelschule/AHS-Unterstufe – etappenweise Inklusion	58
4.4	Die Sonderschulen/ Zentren für Inklusiv- und Sonderpädagogik	63
4.5	Von der Sonderschule zum inklusiven Bildungssystem	65
4.6	Gegenüberstellung NMS und Zentren für Inklusiv- und Sonderpädagogik	66
4.7	Möglichkeiten nach Abschluss der Pflichtschulzeit	68

5	Empirisch-methodische Vorgehensweise	70
5.1	Empirische Datenerhebung mittels Fragebogen.....	71
5.2	Fragebogengestaltung.....	71
5.3	Beschreibung der Grundgesamtheit.....	72
5.4	Stichprobengröße und Beschreibung der Stichprobe.....	73
5.5	Grunddaten laut Statistik Austria.....	74
5.6	Durchführung der Datenerhebung.....	76
6	Methodische Vorgehensweise Datenaufbereitung	79
7	Deskriptive Auswertung – empirische Ergebnisse	90
7.1	Einleitung.....	90
7.2	Auswertung zum Klassenklima über Schulstufen.....	91
7.3	Auswertung zur Kooperation über Schulstufen.....	95
7.4	Auswertung zum Selbstkonzept Mathematik über Schulstufen.....	96
7.5	Auswertung zum Selbstkonzept Deutsch über Schulstufen.....	98
7.6	Auswertung zur Motivation über Schulstufen.....	99
7.7	Auswertung zu Lernbarrieren über Schulstufen.....	102
7.8	Auswertung zur Lehrer-Schüler-Beziehung über Schulstufen.....	104
7.9	Gegenüberstellung des Wohlbefindens nach Schüler-Lehrer-Eltern.....	105
7.10	Weiterer (Aus-)Bildungsweg nach der Grundschule.....	107
7.11	Höchst erwarteter Bildungsabschluss nach Lehrerperspektive.....	109
7.12	Zusammenfassung.....	110
8	Abschlussdiskussion und Ausblick	113
9	Literaturverzeichnis	123
10	Abbildungsverzeichnis	135
11	Tabellenverzeichnis	136
12	Abkürzungsverzeichnis	138

1 Einleitung

Inklusion hat besonders seit der Inkraftsetzung der UN-Behindertenkonvention (vgl. Truckenbrodt/Müller/Leonhardt, 2015) in Österreich im Jahr 2008 einen zentralen Stellenwert eingenommen. Darauf, dass sich die Schule an die natürliche Gegebenheit der Heterogenität unserer Gesellschaft anpassen soll und muss, und, dass das Inklusionskonzept nicht einzig und allein auf Kinder mit Behinderung abzielt, wurde bereits 1994 in der „Salamanca-Erklärung“ der UNESCO dringlich bemerkt. Darin wurde festgehalten, dass sich Schulen aller Kinder ohne Berücksichtigung an deren physischen, intellektuellen, sozialen und emotionalen Bedingungen anzupassen haben. Inklusion richtet sich nicht lediglich an Kinder mit Behinderung, sondern ebenso an begabte Kinder sowie an Straßen-, Waisen- und Flüchtlingskinder (vgl. McLaughlin, 2006, S. 928). In der Bildungspolitik wurde bereits vor einigen Jahren über die Einführung des Schulversuchs der Neuen Mittelschule (NMS) diskutiert und letztendlich 2008/09 die gemeinsame Beschulung von Kindern mit und ohne Behinderung in Neuen Mittelschulen als Modellversuch eingeführt (vgl. Feyerer, 2009, S. 2f). Sonderschulen sind in Österreich und Deutschland sowie allgemein in der Europäischen Union auf der Ebene der Sekundarstufe I ein Auslaufmodell und das kollektive Unterrichten aller Kinder stellt die Zukunft dar. Bildungsministerin Sonja Hammerschmid fordert, dass Sonderschulen bis 2020 zur Ausnahme werden sollen. In Neuen Mittelschulen und Volksschulen in ganz Österreich werden Schülerinnen und Schüler mit Behinderung ab sofort im gemeinsamen Unterricht beschult.

Durch Barrierefreiheit soll allen Menschen ein Zugang zum sozialen und kulturellen Leben garantiert und Partizipation in allen Bereichen ihres Lebens sichergestellt werden. Besonders Benachteiligung und Diskriminierung sollen der Vergangenheit angehören (vgl. Reich, 2012, S. 7). Da jedem Individuum das Recht auf maximale Förderung zusteht, kommt somit dem Konzept der Inklusion besondere Bedeutung zu. Additiv dazu, dass es als Menschenrecht zählt, soll jedem Mensch derselbe Anspruch auf Bildung zur Verfügung stehen, ohne dabei auf Selektionsverfahren zu stoßen. Das Hauptaugenmerk besteht in Österreich seit der Unterzeichnung der UN-Behindertenrechtskonvention darin, eine möglichst inklusive Schumatmosphäre zu schaffen. Des Weiteren sollen die Bildungschancen jedes Schülers und jeder

Schülerin erhöht werden (vgl. Biewer/Böhm/Schütz, 2015, S. 19). Eine inklusive Schule, wie die Neue Mittelschule, setzt ihren Schwerpunkt demnach auf die Einbindung in die Gesellschaft und das Schulumfeld, auf die Barrierefreiheit sowie auf die Unterstützung der Zusammenarbeit auf allen Ebenen. Sie hat ein gemeinsames Curriculum für alle Schüler und Schülerinnen und steht für die Gleichheit der Teilhabechancen. Mithilfe dieser Faktoren soll eine Erhöhung der Qualität im Hinblick auf das pädagogische Angebot erreicht werden, um eine Aussonderung von Schülern und Schülerinnen mit „special educational needs“ ausschließen zu können (vgl. Bundschuh/Heimlich/Krawitz, 2007, S. 139). Somit soll jeder Schüler und jede Schülerin die Chance haben, den für sich höchsten Bildungsabschluss zu erreichen. Klar ist dabei, dass dafür eine hohe Anzahl an Förderressourcen bereitgestellt sowie gezielte Förderung stattfinden muss, um gezielt auf besondere Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen eingehen zu können (vgl. BMBF, 2014). Um allen Schülerinnen und Schülern einen Bildungszugang zu ermöglichen, muss ebenso den institutionellen und organisatorischen Rahmenbedingungen besondere Beachtung zugeschrieben werden. Zusätzlich muss eine Umstrukturierung im Hinblick auf erweiterte Lehrstrategien und Lehrpläne stattfinden. Lehrer und Lehrerinnen, Administratoren und Administratorinnen und Schüler und Schülerinnen müssen ihre soziale und psychologische Einstellung in Bezug auf Inklusion anpassen (vgl. McLaughlin, 2006, S. 930). Dazu gehört beispielsweise, das Verhalten und Erleben von behinderten Menschen zu erklären, zu verstehen und/oder vorherzusagen. Des Weiteren werden darunter positive und negative Bewertungen von anderen Menschen, welche meist unbewusst ablaufen und das menschliche Verhalten beeinflussen, verstanden. Passen sich Lehrpersonen, Administratorinnen und Administratoren und Schüler und Schülerinnen an diese Gegebenheiten an, so kann Inklusion gelingen (vgl. McLaughlin, 2006, S. 930). Werden alle Schüler und Schülerinnen in Bildungsinstitutionen gemeinsam beschult, so stellt der Umgang mit Heterogenität mehr als nur einen Schlüsselbegriff im Bildungswesen dar (vgl. Reich, 2012, S. 7).

Im Zuge des NOESIS-Projekts werden für diese Masterarbeit die Daten mit aktuellen Statistiken Gesamtösterreichs verknüpft und untersucht, wie viele Schüler und Schülerinnen mit Sonderpädagogischem Förderbedarf im Alter von etwa zehn bis vierzehn Jahren in Sonderschulen, Zentren für Inklusiv- und Sonderpädagogik und

Neuen Mittelschulen angegeben werden. Ziel des NOESIS-Projekts ist die Betrachtung und Analyse der Rolle der niederösterreichischen Neuen Mittelschulen im gesamten Geflecht der niederösterreichischen Bildungsinstitutionen. In diesem ist ebenso der Inklusionsanspruch von der Schulreform verankert (vgl. NOESIS, 2012, S. 5).

Besonders spannend erscheint der Verfasserin der Aspekt, wie sich Schülerinnen und Schülern mit Sonderpädagogischem Förderbedarf in Neuen Mittelschulen fühlen. Interessant wird auch die vorherrschende Heterogenität in Neuen Mittelschulklassen empfunden. Unter Berücksichtigung des 2012 erschienenen NOESIS¹ (Niederösterreichisches Schulmodell im Schulversuch)- Arbeitsberichts „Das niederösterreichische Sonderschulwesen im Fokus“ (Geppert/Knapp/Hörmann, 2012) sowie aktueller Statistiken, wie viele Schüler und Schülerinnen mit Sonderpädagogischem Förderbedarf an Neuen Mittelschulen unterrichtet werden, stellt dieser Themenbereich einen äußerst aktuellen Diskussionspunkt dar.

Dieser Arbeitsbericht liefert eine erste Beschreibung der Situation von Sonderschulen im niederösterreichischen Bildungsgefüge aus dem Jahr 2012. Darin werden Daten von Lehrern und Lehrerinnen sowie Eltern an Sonderschulen samt Statistik Austria präsentiert und die aktuelle Entwicklung der Schulbesuchsbeteiligung im Sonderschulwesen in Niederösterreich aufgezeigt (vgl. Geppert/Knapp/Hörmann, 2012, S. 5f). Laut Statistik Austria besuchten in diesem Bundesland im Jahr 2015/16 34739 Schüler und Schülerinnen Neue Mittelschulen und 2828 Schülerinnen und Schüler Sonderschulen bzw. andere Schulen, in welchen sie nach dem Sonderschullehrplan unterrichtet werden. Statistik Austria zeigt auf, dass im Jahr 2015/16 in niederösterreichischen Neuen Mittelschulen 1086 Schülerinnen und Schüler mit Sonderpädagogischem Förderbedarf gezählt werden

¹ Das niederösterreichische Schulmodell der Neuen Mittelschule besteht seit dem Schuljahr 2009/2010. Die Ausdehnung der Bildungsbasis aller Schüler und Schülerinnen und die Gewährleistung von mehr Chancengerechtigkeit sind Ziele dieses Schulmodells. Dies schließt mit ein, dass Forderung und Förderung einen zentralen Stellenwert für die Erreichung dieses Ziels darstellen. Im Zuge dessen überprüft das NOESIS-Projektteam in niederösterreichischen Neuen Mittelschulen, ob das Schulmodell hält, was es verspricht. Besonderer Fokus liegt auf den Gelingensbedingungen schulischer Bildungskarrieren von Schülern und Schülerinnen. Es wird erhoben, in wie weit die pädagogischen Ziele des niederösterreichischen Schulmodells Anwendung finden und welche Chancen den betroffenen Schülern und Schülerinnen dadurch eröffnet werden (vgl. Universität Wien, 2009).

konnten (vgl. Statistik Austria, 2016). Erhobene Daten zur Wahrnehmung der Situation von Lehrern und Lehrerinnen sowie Eltern an Sonderschulen werden in diesem Arbeitsbericht ebenso präsentiert (vgl. Geppert/Knapp/Hörmann, 2012, S. 7).

Daraus ergibt sich folgender Arbeitstitel für diese Masterarbeit:

Das Befinden von Schülerinnen und Schülern mit Sonderpädagogischem Förderbedarf in Neuen Mittelschulen.

Da aktuell noch keinerlei Ergebnisse aus der Sicht der Schüler und Schülerinnen mit Behinderung in Neuen Mittelschulen vorliegen, werden im Zuge dieses Projekts die Perspektiven bzw. die Aspirationen der Kinder mit Sonderpädagogischem Förderbedarf genauer untersucht. Zu einem geringen Teil fließen jedoch auch Meinungen der Lehrer und Lehrerinnen sowie der Eltern im Hinblick auf dieses Schulmodell in die vorliegende Arbeit mit ein.

Interessant erscheint der Verfasserin auch, wie sich Schülerinnen und Schüler mit Sonderpädagogischem Förderbedarf in Neuen Mittelschulen in Bezug auf Lernen, Schul- und Klassenklima fühlen und ob sich deren Weiterbildungschancen aufgrund der Chancengleichheit sowie der Nicht-Etikettierung erhöhen.

Bereits in der Einleitung werden Aussagen und Stellungnahmen von verschiedenen Autorinnen und Autoren bezüglich Inklusion angeführt. Viele dieser Autorinnen und Autoren verwenden unterschiedliche Begriffe für Menschen mit intellektueller und/oder körperlicher Beeinträchtigung. Die Begriffe „Menschen mit besonderen und/oder speziellen Bedürfnissen“, oder „Menschen mit Beeinträchtigung oder Benachteiligung“ sind keine Seltenheit. Die UN-Behindertenrechtskonvention gebraucht den Begriff „Menschen mit Behinderung“ (vgl. UN-Behindertenrechtskonvention, 2008b). Das Zentrum für Selbstbestimmtes Leben in Wien, welches von Selbstvertretern und Selbstvertreterinnen gegründet wurde, verwendet ebenso die Bezeichnung „Menschen mit Behinderung“ (vgl. BIZEPS, o.J.). Aufgrund der Formulierung des Zentrums für Selbstbestimmtes Leben kann davon ausgegangen werden, dass sich Menschen mit Behinderung mit dieser Begriffsbezeichnung nicht diskriminiert fühlen. In den nachfolgenden Kapiteln wird für diese Zielgruppe der zuvor angeführte Begriff verwendet.

1.1 Forschungsleitendes Interesse und persönlicher Zugang

Mein Interesse an diesem Thema liegt im Zusammenhang von Inklusion und den Neuen Mittelschulen. Im Verlauf meines Studiums der Bildungswissenschaft habe ich mich mit dem Schwerpunkt „Inklusive Pädagogik bei speziellem Bedarf“ auseinandergesetzt. Dieses Thema interessiert mich insbesondere aufgrund der Tatsache, dass auch ich als klassenführende Volksschullehrerin ab sofort Kinder mit Behinderung in meiner Klasse unterrichten könnte. Außerdem möchte ich herausfinden, wie das Befinden von Schülerinnen und Schülern mit Sonderpädagogischem Förderbedarf in Neuen Mittelschulklassen eingeschätzt wird.

Weiters wurde mir schon häufig von Eltern und Erziehungsberechtigten von Kindern in Volksschulen mitgeteilt, dass der Übergang von der Volksschule in eine weiterführende Schule ein sehr wichtiger sei und Kinder in Neuen Mittelschulen nicht gut aufgehoben wären. Bevorzugt wählen Eltern für ihre Kinder Gymnasien aus, um nicht bereits mit jungem Alter „abgestempelt“ zu gelten. Die Zuschreibungen, die die Neuen Mittelschulen beispielsweise in Pressemeldungen erhalten, wirken und versprechen jedoch eine gute Schule.

Da Inklusion ein bildungspolitisches Dauerthema ist, bin ich gespannt, wie die Forderung nach Inklusion in niederösterreichischen Neuen Mittelschulen aus der Sicht von Schülern und Schülerinnen mit Sonderpädagogischem Förderbedarf umgesetzt wird. Spannend erscheint der Verfasserin ebenso, ob sich die Schulbesuchsquote von Schülerinnen und Schülern mit Sonderpädagogischem Förderbedarf in Neuen Mittelschulen bereits erhöht bzw. in Sonderschulen reduziert hat. Dies wird wiederum anhand von Tabellen von Statistik Austria ersichtlich gemacht.

1.2 Forschungsleitende Fragestellung

Aus dem oben angeführten Problemaufriss ergibt sich folgende Hauptforschungsfrage:

Wie wird der Besuch der Neuen Mittelschule in Bezug auf Klassenklima, Kooperation, Motivation, Lehrer-Schüler-Beziehung, Selbstkonzept Mathematik und Deutsch, Lernbarrieren, Bildungsaspirationen von Schülern und Schülerinnen mit Sonderpädagogischem Förderbedarf erlebt?

Diese Frage soll im Rahmen dieser Masterarbeit beantwortet und die Forschungslücke damit geschlossen werden.

1.3 Zielsetzung der Arbeit

Ziel der Arbeit ist es herauszufinden, wie Inklusion von Schülern und Schülerinnen mit Sonderpädagogischem Förderbedarf in Neuen Mittelschulklassen erlebt wird. Im Besonderen soll erörtert werden, wie sich Schülerinnen und Schüler mit Sonderpädagogischem Förderbedarf in heterogenen Klassen aus der Sichtweise der Lehrerinnen und Lehrer fühlen. Auch soll hierbei die Perspektive der Eltern betrachtet werden. Daraus folgt das zusätzliche Ziel der Arbeit, nämlich herauszufinden, ob aus der Sicht der Eltern sowie der Schüler und Schülerinnen selbst, auf Kinder bzw. Jugendliche mit Sonderpädagogischem Förderbedarf in Neuen Mittelschulen ausreichend eingegangen wird und wie sich ihr weiterer Bildungsweg gestaltet. Des Weiteren soll geprüft werden, inwieweit das Ziel der Chancengleichheit und Förderung aller Talente mit Fokus auf Kinder mit Sonderpädagogischem Förderbedarf in dieser Schulform erreicht wird. Heterogenität spielt in dieser Arbeit ebenso eine bedeutsame Rolle, da diese einerseits als Chance, andererseits als Belastung erlebt werden könnte.

Es ist Nicht-Ziel dieser Arbeit, die Aspirationen der Schülerinnen und Schülern mit Sonderpädagogischem Förderbedarf als Erfolg der Neuen Mittelschulen zu deuten. Ebenso ist es nicht vorgesehen, das Schulmodell auf ihre Gewährleistung zu prüfen bzw. zu untersuchen, ob das Schulmodell hält, was es verspricht, da lediglich die Sicht der Schüler und Schülerinnen sowie deren Lehrern bzw. Lehrerinnen sowie deren Eltern berücksichtigt werden.

Es werden zudem keine Schulen in die Untersuchung mit einbezogen, die nicht am NOESIS-Projekt teilnahmen. Zudem sollen keine Bildungsinstitutionen untersucht werden, welche nicht Teil der Neuen Mittelschule sind. Des Weiteren soll der Fokus nicht auf alle Schüler und Schülerinnen in Neuen Mittelschulen gelenkt werden, sondern lediglich auf Schüler und Schülerinnen mit Sonderpädagogischem Förderbedarf, welche an der NOESIS-Studie teilgenommen haben. Die Beleuchtung anderer Schulformen, wie Zentren für Inklusiv- und Sonderpädagogik bzw. Sonderschulen, wird zwar theoretisch erwähnt, jedoch im empirischen Teil der vorliegenden Arbeit unberücksichtigt bleiben.

Die nachfolgende Grafik veranschaulicht die Zielsetzung der vorliegenden Arbeit:

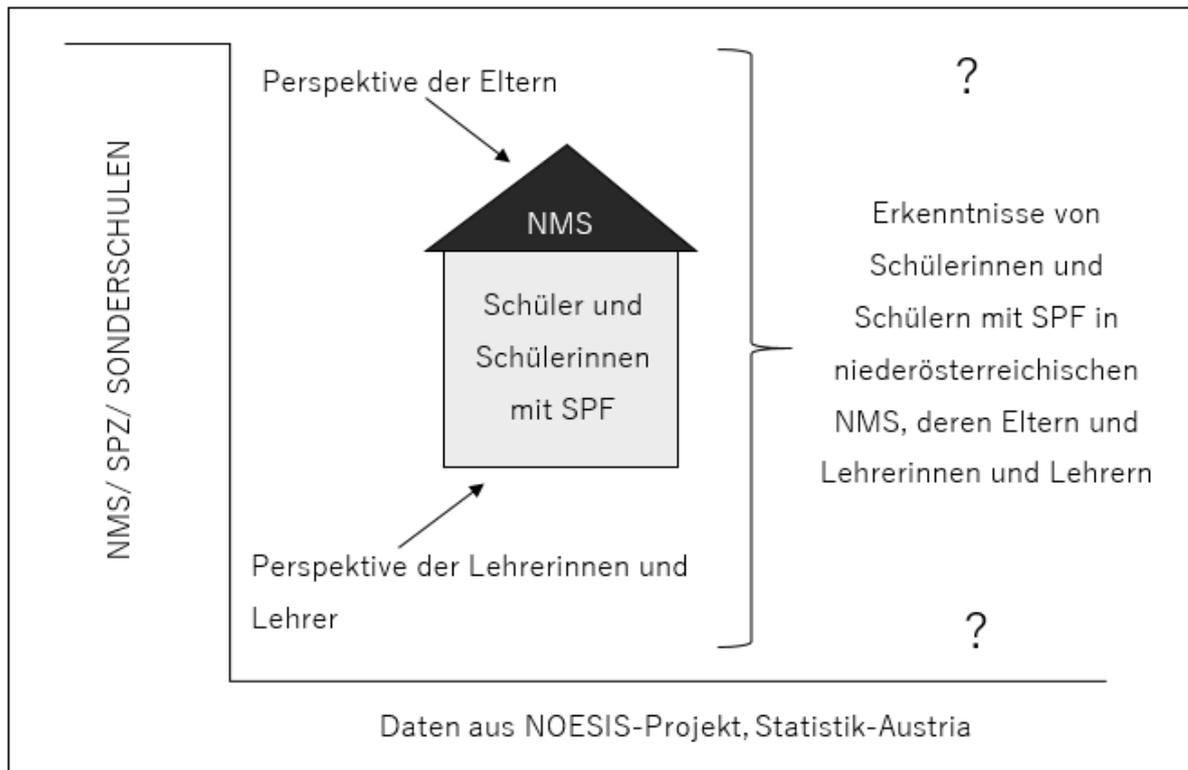


Abbildung 1: Ziele-Übersicht (Eigene Darstellung)

Anhand der Grafik wird nochmals ersichtlich, dass die Betrachtung der Schülerinnen und Schüler mit Sonderpädagogischem Förderbedarf in Neuen Mittelschulen im Fokus dieser Arbeit liegt und dabei auch die Sicht der Lehrerinnen und Lehrer sowie der Eltern ein Stück weit miteinfließt.

Spannend erscheinen der Verfasserin dieser Arbeit die Erkenntnisse von Schülerinnen und Schülern mit Sonderpädagogischem Förderbedarf in niederösterreichischen Neuen Mittelschulen, sowie derer Eltern und deren Lehrern und Lehrerinnen.

Im Anschluss wird der Aufbau und die Methodik der Arbeit näher erklärt.

1.4 Aufbau und Methodik der Arbeit

Die Arbeit gliedert sich in einen theoretischen und einen empirischen Teil, wo mittels Fragebogenerhebungen (quantitative Methode) Teilaspekte der Realität untersucht und erhoben werden. Um zu die für die Arbeit relevanten Daten zu gelangen, wird

auf eine schriftliche Erhebung mittels bereits vorhandener Fragebögen des NOESIS-Projekts zurückgegriffen. Dieses hat eine Projektlaufzeit von 2010 bis 2017. An dieser Erhebung nehmen Schülerinnen und Schüler, deren Eltern und alle Klassenvorstände in ausgewählten niederösterreichischen Neuen Mittelschulen freiwillig teil. Die Schülerfragebögen, die Rätselhefte, die Lehrerfragebögen und die Elternfragebögen wurden von NOESIS-Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen erstellt und der Verfasserin zur Verfügung gestellt. Die Antworten der ausgefüllten Fragebögen werden quantitativ analysiert und anschließend interpretiert. Als methodische Grundlage wird dafür unter anderem das Buch „Methoden der empirischen Sozialforschung“ von Peter Atteslander (2010) herangezogen. Eine genaue Beschreibung des Fragebogens erfolgt im Kapitel 5.2.

Zur Beantwortung der Forschungsfrage erscheint es der Verfasserin unabdinglich, eine möglichst große Anzahl von Untersuchungsfällen zu erheben. Zu diesem Zweck wurden Schüler und Schülerinnen in niederösterreichischen Neuen Mittelschulen zu Themen wie Lernen, Lernprozessen, Schulkultur, Übergang in weitere Schulen usw. befragt. In der gegenständlichen Arbeit wird, wie bereits erwähnt, lediglich Bezug auf Kinder mit Behinderung bzw. Kinder mit Sonderpädagogischem Förderbedarf in allen niederösterreichischen Neuen Mittelschulen genommen.

Im Zuge der Forschungs- und Erhebungsarbeit wird nach den Grundsätzen der quantitativen Forschung vorgegangen. Sowohl zahlenmäßige Ausprägungen als auch grundlegende Zusammenhänge können so sichtbar und überprüfbar gemacht werden (vgl. Lederer, o.J.).

Um die Arbeit im hier intendierten Kontext nachvollziehen und verstehen zu können, werden zu Beginn einige Begriffsdefinitionen vorgenommen. Dabei erfolgt eine Abklärung der maßgeblichen Begrifflichkeit und Terminologie von Heterogenität, Inklusion, Schulkultur und Sonderpädagogischer Förderbedarf. Einen Unterpunkt der Inklusion bilden die Inklusive Bildung und die Inklusive Pädagogik. Im Kapitel der Schulkultur wird eine Definition des Schul- und Klassenklimas dargelegt.

Im dritten Kapitel werden theoretische Strömungen und historische Entwicklungen zur Inklusion thematisiert. Unter anderem werden aktuelle bildungspolitische Maßnahmen und Diskurse, wie die UN-Behindertenrechtskonvention, EU- PISA-

Studie, Nationaler Aktionsplan des BMASK und der Nationale Bildungsbericht des BIFIE, beschrieben. Einen weiteren Unterpunkt bildet Inklusion als gesamtstaatlicher Ansatz. In diesem wird verdeutlicht, dass Inklusion die gesamte Gesellschaft betrifft sowie weitere Bereiche, wie Arbeitsplatz und Berufsleben, Politik und Kultur, Wohnen und Soziales und Freizeit und Sport, miteingeschlossen sind. Im Anschluss werden österreichische, europäische und internationale Bildungsforschung und konkrete Forschungsergebnisse dargestellt. Vor allem Österreich, Deutschland, Schweiz, Schweden und USA werden in Bezug auf Inklusion näher betrachtet. Der NOESIS-Arbeitsbericht „*Das niederösterreichische Sonderschulwesen im Fokus*“ von Geppert, Knapp, Hörmann u.a. (2012) wird ebenso vorgestellt und zentrale Ergebnisse daraus präsentiert. Zusätzlich werden themenspezifische Forschungsergebnisse, wie beispielsweise zu Wohlbefinden und sozialer Integration, angeführt.

Im Unterkapitel „Inklusion als Thema der österreichischen Bildungslandschaft“ wird die Entwicklung bis hin zur Inklusion beschrieben. Von den Anfängen von Exklusion und Separation zur Integration und Inklusion wird ausführlich berichtet. Im heutigen Bildungsgefüge nehmen Inklusiv Bildung und Pädagogik einen wichtigen Stellenwert ein, weswegen diese wichtigen Bausteine von angewandter Inklusion thematisiert werden. Da Inklusion in der Theorie oftmals als leicht umsetzbar beschrieben wird, wird in einem weiteren Schritt die Illusion von Inklusion angesprochen. Ebenso wird auf Vor- und Nachteile dieser eingegangen. Außerdem bilden rollenabhängige Perspektiven von Lehrerinnen und Lehrer, Schülerinnen und Schüler und Eltern einen wichtigen Punkt in der gegenständlichen Arbeit. Möglichkeiten zur Implementierung in Schulen und Herausforderungen bei der Umsetzung von Inklusion werden ebenso angeführt. Die Schulkultur, Kooperationsverhalten und Klassenklima werden nachfolgend beschrieben. Vor allem die Heterogenität als Schlüssel zur Schulkulturwandel soll kritisch hinterfragt werden. Weiters wird die Bedeutung und die Reichweite des Klassenklimas thematisiert.

Das aktuelle österreichische Schulsystem wird im vierten Kapitel dargestellt und beschrieben, in welchem zunächst die Volksschule kurz angeführt wird. Im Kapitel 4.2 wird die AHS-Unterstufe beschrieben. Da in der gegenständlichen Arbeit die Neue Mittelschule im Fokus liegt, wird im Kapitel 4.3 ausführlich darauf eingegangen.

Während zu Beginn die Neue Mittelschule als zukünftiges inklusives Schulmodell vorgestellt wird, folgen im Anschluss die zentralen (Reform-) Elemente und die Leistungsbeurteilung. Danach werden die Sonderschulen bzw. Zentren für Inklusiv- und Sonderpädagogik erläutert. Nachfolgend wird das Unterkapitel „Von der Sonderschule zum inklusiven Bildungssystem“ angeführt. Da Inklusion als ein Menschenrecht angesehen wird und der Bestand an Sonderschulen bis 2020 eher die Ausnahme darstellen soll, wird in einem nächsten Schritt das Modell der Neuen Mittelschule dem Konzept der Sonderschule bzw. des Zentrums für Inklusiv- und Sonderpädagogik gegenübergestellt. In dieser Gegenüberstellung soll ersichtlich werden, welche Auswirkungen die Abschaffung der Sonderschule auf die Neue Mittelschule hat. Dies bedeutet beispielsweise, dass in der Neuen Mittelschule Inklusion gelebt und auf Schüler und Schülerinnen mit Sonderpädagogischem Förderbedarf individuell eingegangen werden soll bzw. muss. Bevor auf die damit einhergehenden Problemfelder in der vorliegenden Masterarbeit eingegangen wird, werden die Möglichkeiten nach Abschluss der Pflichtschule beschrieben.

Im Anschluss an den theoretischen Teil folgt der empirische Teil mit der Datenerhebung mittels Fragebogen und im Anschluss die Fragebogengestaltung. Die Beschreibung der Grundgesamtheit, der Stichprobe sowie der Stichprobengröße erfolgt ebenso im Kapitel 5. Zusätzlich wird auf Grunddaten laut Statistik Austria näher eingegangen und die Durchführung der Datenerhebung beschrieben.

Im Kapitel 6 erfolgt die methodische Vorgehensweise der Datenaufbereitung. Die deskriptive Auswertung mit den empirischen Ergebnissen erfolgt im Anschlusskapitel. Darin werden Ergebnisse interpretiert, ausgewertet, dargestellt und letztlich Ergebnisse präsentiert. Unter anderem wird auf Klassenklima, Kooperation, Selbstkonzept Mathematik und Deutsch, Motivation, Lernbarrieren, Lehrer-Schüler-Beziehung, Wohlbefinden und weitere Bildungsweg nach der Grundschule Bezug genommen. Die Perspektive der Lehrerinnen und Lehrer in Bezug auf den höchst erwarteten Bildungsweg von Schülerinnen und Schülern mit Sonderpädagogischem Förderbedarf nach der Neuen Mittelschule wird ebenso beschrieben. Im Kapitel 7.12. erfolgt nochmals eine Zusammenfassung über die empirischen Ergebnisse im Rahmen der vorliegenden Masterarbeit.

Den Schlussteil bildet das Kapitel „Abschlussdiskussion und Ausblick“, in welchem die Beantwortung der forschungsleitenden Fragestellungen und die Zusammenfassung und Rückbindung an theoretische Eckpunkte angegeben werden. Zusätzlich werden Folgerungen aufgezeigt und ein Ausblick gegeben.

2 Begriffsdefinitionen

Um die Forschungsfrage verstehen und schlussendlich beantworten zu können, ist es vorerst notwendig, den Begriff der Heterogenität einer Begriffskonkretisierung zu unterziehen. Schließlich ist diese der Auslöser der Inklusion. Wäre unsere Gesellschaft in den Ausgangsbedingungen homogen, so müsste es keine Inklusion geben. Im Anschluss wird der Begriff der Inklusion sowie der Inklusiven Bildung geklärt. Anschließend erfolgt eine Definition der Sonderpädagogik und des Sonderpädagogischen Förderbedarfs. Erst dann kann die Arbeit im hier intendierten Sinn nachvollzogen werden. Aufgrund der Tatsache, dass in der vorliegenden Arbeit der Begriff der Schulkultur vertreten ist, erfolgt abschließend eine Klärung dieses Begriffes. Es muss festgehalten werden, dass keiner dieser Begriffe einer einheitlichen Definition unterliegt.

2.1 Heterogenität

Das Leben unserer heutigen Heranwachsenden ist von Heterogenität geprägt. Aufgrund der Tatsache, dass eine heterogene Gesellschaft Realität ist, nimmt der Begriff eine zentrale Rolle ein (vgl. Sturm, 2013, S. 14).

Heterogenität lässt sich aufgrund der unterschiedlichsten Vorerfahrungen feststellen. Es kann als eine Vielfalt in Lerngruppen verstanden werden, wobei es sich nicht einzig allein auf Bildungsinstitutionen beziehen muss. Ist von Heterogenität in Schulen die Rede, so versteht man unter Heterogenität die Vielfältigkeit der einzelnen Schülerinnen und Schüler. Passend dazu können beispielsweise kulturelle, soziale Unterschiede als auch leistungsbezogene Ausgangsfaktoren der Kinder genannt werden (vgl. Wenning, 2007, S. 26). Eine größtmögliche Heterogenität soll als Bereicherung für die Bildungsinstitutionen und alle Lernenden dienen und als Chance gesehen werden. Zusammengefasst bedeutet dies, dass dieser Begriff das System Schule im gesamten Geflecht bezeichnet. Damit geht einher, dass alle Personen, welche sich in diesen Zusammensetzungen befinden, den Umgang mit gesellschaftlichen Veränderungen widerspiegeln und zur Auflösung traditioneller Milieus beitragen können (vgl. Stroot/Boller/Rosowski, 2007, S. 13).

Heterogenität soll als gängige Bezeichnung zur Seite stehen, um Kategorisierungen vermeiden zu können (vgl. Ahrbeck, 2012, S. 68f).

Heterogenität kann mehrheitlich definiert werden, nämlich relativ, sozial-kulturell eingebunden, sozial-konstruiert und partial (vgl. Lang et al., 2010, S. 315f; Prengel, 2006, S. 30ff; Wenning, 2007; zit. n. Sturm, 2013, S. 15ff). Auf diese mehrheitliche Definition wird nachfolgend eingegangen:

- Heterogenität ist relativ: Der Begriff stammt aus dem Griechischen und bedeutet „Ungleichartigkeit“, womit auch Unterschiede oder Differenzen bezeichnet werden. Von Unterschiedlichkeit ist dann die Rede, wenn mindestens zwei Gesichtspunkte oder Eigenschaften miteinander verglichen werden und sozusagen ein Maßstab vorliegt (vgl. Sturm, 2013, S. 16). Dies wird im nachfolgenden Zitat verdeutlicht:

„Vergleiche setzen ihrerseits Gleichheit voraus. Heterogenität und Differenzen sind nur zu bestimmen und zu erkennen, wenn Homogenität, also Gleichheit, auf einer abstrakteren Ebene vorhanden ist.“ (Sturm, 2013, S. 16)

Dieses Zitat drückt ebenso aus, dass Homogenität und Heterogenität im Wechselspiel zueinanderstehen und dass das eine ohne das andere nicht beschreibbar ist. Heterogenität ist also relativ, da es an den jeweils angesetzten Maßstab gebunden ist. Erst die Angabe des Maßstabs konkretisiert, auf welchen Aspekt schulische Leistung genau Bezug nimmt und worin die Verschiedenartigkeit besteht. Leistung kann folglich niemals heterogen sein (vgl. Sturm, 2013, S. 16).

- Heterogenität ist in sozial-kulturelle Rahmenbedingungen eingebunden: Darunter wird die eingebundene Heterogenität in die *„Bedeutungen und Werte des jeweiligen Kontextes“* (Sturm, 2013, S. 16) verstanden. Dabei werden Vergleiche aus einer Perspektive heraus vorgenommen, die durch spezifische kulturelle und soziale Bedeutungen gekennzeichnet ist. *„Sowohl die Maßstäbe als auch die Wertung der Ergebnisse unterscheiden sich in kultureller, sozialer und auch in historischer Hinsicht und sind nicht statisch, sondern wandelbar.“* (Sturm, 2013, S. 17)
- Heterogenität ist sozial-konstruiert: Dies widerspiegelt das nachfolgende Zitat:

„Aus kontinuierlich vorgenommenen und in einem sozialen Zusammenhang relevanten Vergleichen heraus, können sich feste Begriffe oder Kategorien entwickeln, die zur Beschreibung herangezogen werden.“ (Sturm, 2013, S. 17f)

Diese Beschreibungen können verbal, anhand von Begriffen und Wörtern, oder nonverbal, anhand Symbole kultureller Repräsentationen erfolgen.

- Heterogenität ist partial: Besonders im schulischen Kontext ist Heterogenität auf einzelne Aspekte bezogen, anhand derer eine bestimmte Schülerschaft beschrieben wird. Da Differenzen zeitlich begrenzte Beschreibungen eines Zustandes sind, sind diese durch Entwicklung veränderbar (vgl. Sturm, 2013, S. 18).

Heterogenität im Lernprozess zeigt sich aufgrund der verschiedenen Leistungen und Lernerfolge der Schüler und Schülerinnen. Besonders in Bildungsinstitutionen lässt sich eine Heterogenität im Hinblick auf den Entwicklungsstand und des Alters der Kinder beobachten. Verschiedenheit zeigt sich ebenso im Hinblick auf sozial-kulturelle Herkunft, sprachliche Kompetenz, physische und psychische Gesundheit. Weiters werden Unterschiede in Interessensgebieten sowie alleine schon im Geschlecht der Kinder genannt. Um den Einsatz der Differenzierung und Individualisierung in Bildungsinstitutionen gewährleisten zu können, ist eine genaue Betrachtung dieser Kategorien unerlässlich (vgl. Wenning, 2007, S. 26). Diese erfolgt in Kapitel 3.4 dieser Arbeit.

Heterogenität als Chance bezieht sich nicht lediglich auf Lerngruppen, sondern auf das System Schule im Gesamten. Dies schließt mit ein, dass alle Personen, und somit Schüler und Schülerinnen, Lehrer und Lehrerinnen, Eltern, welche sich in einer gemeinsamen Bildungsinstitution befinden, zum Umgang gesellschaftlicher Veränderung beitragen können (vgl. Boller/Rosowski/Stroot, 2007, S. 13). Wird der Begriff der Heterogenität als positiv und wertneutral wahrgenommen, so impliziert dies die Sichtweise der Verschiedenheit als Vielfalt und als pädagogisches und gesellschaftliches Leitmotiv (vgl. Boller/Rosowski/Stroot, 2007, S. 14).

2.2 Inklusion

Allen Begriffsdefinitionen ist gemeinsam, dass sich Inklusion auf alle Bereiche des Lebens in der Gesellschaft, und nicht lediglich auf Bildungsinstitutionen bezieht. Nachfolgend wird eine Begriffsdefinition vorgelegt, welche Inklusion laut der Verfasserin dieser Arbeit gut widerspiegelt:

„Mit Inklusion ist international das Ziel verbunden, allen verschiedenen Angehörigen der nachwachsenden Generation angemessene Grundbildung an einem wohnortnahen, gemeinsamen Ort zukommen zu lassen.“ (Prenzel, 2014, S. 1)

Bevor weiter auf den Begriff der Inklusion eingegangen wird, wird in wissenschaftlichen Diskussionen zwischen einem engen sowie einem weiten Inklusionsbegriff unterschieden. Die Inklusion auf das Schulsystem bezogen sowie jene Zielgruppe der Kinder mit „special educational needs“, zählt zur Inklusion im engeren Sinne und stellt den Bezug zur Sonderpädagogik her (vgl. Biewer/Schütz, 2016, S. 124). Darunter wird das gemeinsame Beschulen von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Sonderpädagogischem Förderbedarf in Regelschulen verstanden. Zudem sollen dort alle Schüler und Schülerinnen Unterricht in höchster Qualität genießen können. Die Inklusion im weiteren Sinne meint generell die Teilnahme aller Menschen innerhalb der Gesellschaft (vgl. Kracke, 2014, S. 37). Grob betrachtet kann gesagt werden, dass verschiedene Gruppen von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung, die von Ausschluss in der Gesellschaft bedroht sind, zum weiten Inklusionsbegriff zählen. Dazu gehören ebenso Individuen, die aus ethischen, religiösen und/oder sprachlichen Gründen von Marginalisierung betroffen sind (vgl. Biewer/Schütz, 2016, S. 124). Inklusion bezieht sich auf die Erziehung und Aufnahme bzw. Miteinbeziehung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung in allgemeinen Schulklassen mit Gleichaltrigen ohne Behinderung. Zusätzlich werden im Inklusionskonzept alle Individuen in gleicher Weise als Teil einer Gruppe gesehen (vgl. Reynolds/Fletcher-Janzen, 2002, S. 495). Das Ziel soll, wie im nachfolgenden Zitat beschrieben, erreicht werden:

„The goal of inclusion, then, is to ensure that all students, regardless of any individual differences they may have, are fully included in the mainstream of life.“ (Reynolds/Fletcher-Janzen, 2002, S. 495)

Additiv zu diesem Zitat kann behauptet werden, dass Inklusion die Leistungsfähigkeit der Schüler und Schülerinnen anerkennt und fördert – und zwar auf allen Leistungsniveaus. Das Bemühen um gleiche Chancen für alle Individuen wird als Verpflichtung gesehen (vgl. Prengel, 2014, S. 4). Inklusion soll demnach nicht einzig als Aufgabe der Gesellschaft gesehen werden, da sie vorerst zur Aufgabe jedes einzelnen Individuums werden muss (vgl. Heimlich/Kahlert, 2014, S. 13). Unter Inklusion sind die in einer Gemeinschaft existenten Formen von Verschiedenartigkeit gemeint, welche es zu wertschätzen und zu nutzen gilt (vgl. Stangier/Thoms/mittendrin e.V., 2012, S. 20).

Da Inklusion und Bildung häufig in Kombination auftritt und damit vor allem das gemeinsame Lernen in Bildungsinstitutionen gemeint ist, erfolgt nachfolgend eine Erläuterung der Begriffe Inklusive Bildung und Inklusive Pädagogik.

Inklusive Bildung und inklusive Pädagogik

Da in der vorliegenden Arbeit immer wiederkehrend von Inklusiver Bildung gesprochen wird, wird nachfolgend eine Begriffsklärung vorgenommen. Definiert man Inklusive Bildung, so muss immer von einem menschenrechtlichen Kontext ausgegangen werden (vgl. Sauter, 2016, S. 176). Im nachfolgenden Zitat spiegelt sich dies deutlich wider:

„Inklusive Bildung meint Prozesse der Unterstützung einer und eines jeden einzelnen Lernenden – ohne Ausschluss und Ausnahme – und der daraus wachsenden Kraft für ein Ganzes, sei es eine Lern- oder Spielgruppe, eine Klasse, eine Kommune.“ (Platte, 2012, S. 142)

Inklusive Bildung zeichnet sich nicht lediglich in Schulen ab, sondern ist Bestandteil der Gesellschaft, genauer gesagt einer inklusiven Gesellschaft. Inklusive Bildung ist Aufgabe eines jeden Individuums (vgl. Heimlich/Kahlert, 2014, S. 12). Des Weiteren zählt die Möglichkeit einer am wohnortnahen, gemeinsamen Bildungsinstitution, in welcher alle Individuen der nachwachsenden Generation entsprechende Grundbildung erhalten können, zur Inklusiven Bildung (vgl. Prengel, 2014, S. 1).

Kurz zusammengefasst: *„Inklusive Bildung bedeutet einen Willkommen heißenden Umgang mit Verschiedenheit.“* (Platte, 2012, S. 143)

Das selbstverständliche Zusammensein und kollektive Lernen verschiedener Individuen stellt in der Umsetzung von Inklusion einen hohen Anspruch dar (vgl. Stangier/Thoms/mittendrin e.V., 2012, S. 9), was im Kapitel 3.4 näher beleuchtet wird.

Im Ansatz der Inklusiven Pädagogik steht die Wertschätzung der Heterogenität im Vordergrund. Zu beachten ist dabei, dass von einer unteilbaren Gruppe von Schülerinnen und Schülern in Bildungsinstitutionen ausgegangen wird. Behinderte sowie nicht-behinderte Kinder lernen gemeinsam. In der Inklusiven Pädagogik wird Kindern, welche eine Behinderung haben, entsprechende Förderung zugesichert. Ziel ist es, Menschen mit Behinderung im Bildungssystem nicht auszuschließen (vgl. Schöb, 2013). Im nachfolgenden Zitat wird vor allem verdeutlicht, dass nicht lediglich ein Umdenken beim Individuum stattfinden muss, sondern im System allgemein:

„Nicht das Individuum muss sich also an ein bestimmtes System anpassen, sondern das System muss umgekehrt die Bedürfnisse aller Lernenden berücksichtigen und sich gegebenenfalls anpassen“ (Schöb, 2013).

2.3 Schulkultur

Obwohl der Begriff der Schulkultur im Alltag immer wieder im Sprachgebrauch vorherrscht, ist eine einheitliche Definition nicht möglich. Häufig wird dieser Begriff im Zusammenhang mit Schule und Wohlbefinden verwendet. Da die Kultur jeder Schule ebenso zum Wohlbefinden der Schüler und Schülerinnen beiträgt und die gegenständliche Arbeit untersucht, ob und welchem Ausmaß sich Schülerinnen und Schüler mit Sonderpädagogischem Förderbedarf in Neuen Mittelschulen wohlfühlen, wird nachfolgend auf den Begriff der Schulkultur eingegangen.

Zu einem besseren Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler in Bildungsinstitutionen tragen sämtliche Rahmenbedingungen bei. Kinder und Jugendliche besuchen Schulen gerne, wenn sie neben schulischer Leistung ebenso Freundschaften pflegen und eine gute Lernatmosphäre genießen können. Dem Begriff der Schulkultur kommt dabei eine entscheidende Rolle zu (vgl. Bruneforth/Lassnigg/Vogtenhuber u.a., 2015, S. 102).

Schulkultur zielt auf eine Ebene schulischer Praxis ab und prägt die Qualität der Bildungsinstitutionen des jeweiligen Unterrichts. Unumstritten ist, dass jede Schule

seine eigene Schulkultur hat (vgl. Göhlich, 2015, S. 104). Dies lässt sich beispielsweise in den unterschiedlich akzeptierten Verhaltensweisen, in der eigenen Atmosphäre und in geltenden Kognitionen und Emotionen erkennen. Jede Schulkultur ist nur schwer und vor allem nicht von einem Tag auf den anderen änderbar. Es kann behauptet werden, dass jede Schulkultur Geschichte hat, an denen ihre Werte und Normen heraus entstanden sind (vgl. Esslinger-Hinz/Sliwka, 2011, S. 84).

Schul- und Klassenklima

Laut Ferdinand Eder (1996, S. 21), Universitätsprofessor und Leiter des Fachbereichs Erziehungswissenschaft an der Universität Salzburg, lässt sich dieser Begriff wie folgt erklären:

„Klima lässt sich inhaltlich beschreiben als eine von den Betroffenen (Schüler, Eltern und Lehrer) wahrgenommene spezifische Konfiguration wesentlicher Merkmale des erzieherischen Verhältnisses zwischen Lehrern und Schülern, des Verhältnisses von Schülern untereinander sowie erzieherisch bedeutsamer kollektiver Einstellungen und Verhaltensbereitschaften von Lehrern und Schülern innerhalb der jeweiligen Lernumwelt.“ (Eder, 1996, S. 21)

Anhand dieser Definition wird deutlich, dass Schul- und Klassenklima von allen beteiligten Personen in Bildungsinstitutionen abhängig ist. Schulklima und Klassenklima stehen in Wechselbeziehung zueinander. Das eine kann ohne dem anderen nicht bestehen (vgl. IBBW, 2005, S. 15).

2.4 Sonderpädagogischer Förderbedarf

Unter dem Gesichtspunkt der Inklusion nimmt die Sonderpädagogik eine zentrale Rolle ein. Ab sofort sollen Schülerinnen und Schüler mit und ohne Behinderung gemeinsam beschult werden. Ohne Sonderpädagogik ist die Umsetzung der Inklusion jedoch nur erschwert möglich.

Um von Sonderpädagogik im Zusammenhang mit Inklusion sprechen zu können, werden vorerst die Begriffe Sonderpädagogik und Sonderpädagogischer Förderbedarf geklärt.

Die Sonderpädagogik hat es im Normalfall immer mit vorhandenen Schwierigkeiten und Problemen zu tun. Darunter fallen besonders das Lernen und die Entwicklung unter erschwerten Bedingungen. Ist die allgemeine Pädagogik mit ihren

Handlungstätigkeiten am Ende angekommen und kann ihre Aufgaben nicht mehr erfüllen, so kommt die Sonderpädagogik zum Einsatz (vgl. Ahrbeck, 2012, S. 99).

Im nachfolgenden Zitat folgt eine von vielen möglichen Definitionen von Sonderpädagogik:

„Sonderpädagogik beschäftigt sich mit der Theorie und Praxis der Bildung und Erziehung unter sogenannten ‚erschweren Bedingungen‘ und verweist immer auf Ideen der Aussonderung aus dem Regelschulwesen und/oder auf die Notwendigkeit einer besonderen schulischen Förderung aufgrund eines individuellen Defektes.“ (von Stechow, 2016, S. 32)

Der Begriff der Sonderschule stammt vom Begriff der Sonderpädagogik ab und meint damit die Beschulung in speziellen Bildungsinstitutionen für Schüler und Schülerinnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (vgl. von Stechow, 2016, S. 32f). Nachfolgend wird in einem Zitat näher erläutert, wann sonderpädagogischer Förderbedarf vorliegt:

„Sonderpädagogischer Förderbedarf liegt dann vor, wenn die allgemeine Schule trotz zusätzlicher differenzierender Maßnahmen nicht in der Lage ist, auf die Lernbedürfnisse einzelner Schüler/-innen einzugehen und deshalb zusätzlich gezielte Maßnahmen zur Diagnostik, Intervention und Evaluation erforderlich sind.“ (Heimlich/Kahlert, 2014, S. 19)

Additiv zum zuvor erwähnten Zitat kann behauptet werden, dass

„[...] alle Maßnahmen zur Begleitung und Unterstützung von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen mit Lern- und Entwicklungsproblemen sowie Problemen in der gesellschaftlichen Teilhabe (...) auf ein selbstbestimmtes Leben in möglichst umfassender sozialer Inklusion abzielen.“ (Heimlich/Kahlert, 2014, S. 19)

Sozusagen drückt die Bedeutung des sonderpädagogischen Förderbedarfs aus, dass es Kinder und Jugendliche gibt, die in unterschiedlichen Förderschwerpunkten besondere Hilfestellungen benötigen (vgl. Ahrbeck, 2012, S. 70f). Spricht man über die diagnostizierte Behinderung bei Schülerinnen und Schülern in Österreichs Schulen, so ist die gängige Bezeichnung dafür sonderpädagogischer Förderbedarf. Damit ein Kind diesen Status erhält, muss, wie im Schulpflichtgesetz geregelt, vorab ein Antrag für die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs erfolgen. Dieser kann seitens der Eltern bzw. der Erziehungsberechtigten oder der Direktion angefordert werden (vgl. Schwab, 2014, S. 16). Im nächsten Kapitel folgen theoretische Strömungen und die historische Entwicklung zur Inklusion.

3 Theoretische Strömungen und historische Entwicklungen zur Inklusion

In diesem Kapitel werden theoretische Strömungen und die Entwicklungen zur Inklusion im Laufe der Zeit beschrieben. Ein Unterkapitel bilden aktuelle bildungspolitische Maßnahmen und Diskurse. In diesem werden Maßnahmen, welche zur Umsetzung der Inklusion beitragen, vorgestellt. Inklusion im gesamtstaatlichen Ansatz wird im Unterkapitel 3.2 beschrieben. Forschungsergebnisse aus Österreich, Europa und Amerika werden im weiteren Unterkapitel dargestellt. Das Thema der Inklusion in Österreichs Schulen wird ebenso angesprochen und die historische Entwicklung der Inklusion aufgezeigt. Das Unterkapitel 3.5 bezieht sich auf die Schulkultur, auf das Kooperationsverhalten und das Klassenklima.

3.1 Aktuelle bildungspolitische Maßnahmen und Diskurse

Derzeit tritt in den Medien beinahe täglich der Diskurs der Bildungsreform auf. Sämtliche Forderungen, wie beispielsweise das Schulautonomiepaket und die Abschaffung der Sonderschule, werden darin beschrieben. Oberste Priorität in Österreich hat jedoch die Chancengleichheit aller Kinder und Jugendlichen. Der Zugang zur bestmöglichen Bildung, ohne bereits vorläufig auf Selektionsverfahren stoßen zu müssen, steht somit im Vordergrund. Im Entwurf der Bildungsreform wird festgehalten, dass die individuelle Entwicklung jeder Schülerin und jedes Schülers von zentraler Bedeutung ist und durch das sogenannte Autonomiepaket jede Bildungsinstitution selbst entscheiden kann, wie diese umzusetzen sei. Wie der Name Autonomiepaket bereits verrät, inkludiert die Bildungsreform mehr Freiräume für jeden Schulstandort (vgl. BMB, 2017b, S. 3).

Die Bildungsreform ist jedoch nicht das einzige bildungspolitische Thema in Österreich. Nach wie vor wird über die Inklusion diskutiert und ihre Forderung in Erinnerung gerufen.

Um sichtbar zu machen, welche Maßnahmen in Österreich (auch in Bezug auf Inklusion) gesetzt werden, werden in den nachfolgenden Unterpunkten die UN-Behindertenrechtskonvention, die PISA-Studie, der Nationale Aktionsplan und der Nationale Bildungsbericht kurz beschrieben.

UN-Behindertenrechtskonvention

Die UN-Behindertenrechtskonvention ist in Österreich im Jahr 2008 in Kraft getreten. Dabei handelt es sich um einen internationalen Vertrag, in dem sich mehrere Staaten dazu verpflichtet haben, die Rechte von behinderten Menschen zu fördern und zu gewährleisten. Es besteht aus fünfzig Artikeln, in welchen verschiedene Bereiche des alltäglichen Lebens, wie beispielsweise Barrierefreiheit, Bewusstseinsbildung usw., angeführt sind. In diesen werden Forderungen beschrieben, welche zur Förderung und zum Schutz von Menschen mit Behinderung beitragen sollen. Im Artikel 24 ist das Recht auf Bildung von Menschen mit Behinderung angeführt, worunter auch die Möglichkeit des Besuchs einer allgemeinen Schule von Kindern mit Behinderung fällt (vgl. BMASK, 2016, S. 18). Besonders das inklusive Bildungssystem steht dabei im Vordergrund. Im Artikel 24 ist auch die Forderung der Abschaffung von Sonderschulen verankert (vgl. Reimann, o.J.).

EU – PISA-Studie

Die PISA-Studie (Programme for International Student Assessment) ist eine standardisierte Schulleistungsuntersuchung, in welcher Kenntnisse und Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im Alter von fünfzehn und sechzehn Jahren in über sechzig Ländern gemessen werden. Vor allem das Lesen, die Mathematik und die Naturwissenschaft fallen in die eruierten Kompetenzbereiche. Die Durchführung der PISA-Studie erfolgt alle drei Jahre. Ziel dieser Studie ist vor allem, die Qualität in verschiedenen Bildungsinstitutionen zu erheben sowie ihre Effektivität zu prüfen (vgl. PISA-Studie, 2016).

Nationaler Aktionsplan des BMASK

Im Nationalen Aktionsplan des Bundesministeriums für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz sind 250 Maßnahmen verankert, welche zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention in Österreich beitragen sollen. Der Nationale Aktionsplan ist mithilfe zahlreicher politischer Zielformulierungen und Leitlinien von 2012 bis 2020 umzusetzen. Besonderes Augenmerk liegt am Menschenrechts- und Gleichstellungsansatz. Im Nationalen Aktionsplan spielt auch die Inklusive Pädagogik, wie in der gegenständlichen Arbeit im Kapitel 3.1 beschrieben, eine große Rolle (vgl. BMASK, 2012, S. 9). Dieser gliedert sich in Behindertenpolitik,

Diskriminierungsschutz, Barrierefreiheit, Bildung, Beschäftigung, Selbstbestimmtes Leben, Gesundheit und Rehabilitation und Bewusstseinsbildung und Information. Daran ersichtlich ist, dass zentrale Aspekte im Leben eines Menschen mit Behinderung im Zentrum stehen (vgl. BMASK, 2012, S. 6f).

Nationaler Bildungsbericht des BIFIE

Im Nationalen Bildungsbericht 2015 des Bundesinstitutes für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens, welcher 2016 bereits zum dritten Male erschien, werden bereits umgesetzte Maßnahmen im Schulsystem evaluiert und Verbesserungen und Entwicklungen vorgeschlagen. Diese Bildungsforschung ist in zwei Bände unterteilt. Außerdem werden im Nationalen Bildungsbericht aktuelle Forschungsergebnisse mit bildungspolitischem Hintergrund präsentiert. Die Schulleitung im Wandel bzw. die Schulautonomie kann als Beispiel vorangehen. Im gegenständlichen Bericht werden zusätzlich Themen angesprochen, welche im Bildungssystem problemhaft erscheinen (vgl. Bruneforth/Eder/Krainer et al., 2016, S. 11). Dazu gehören im Nationalen Bildungsbericht 2015 die „*Qualität von Schule und Ergebnisse des Lernens*“, die „*Funktionsmängel im Schulsystem*“ und die „*Schulgovernance*“ (Bruneforth/Eder/Krainer et al., 2016, S. 353). Die darin vorkommenden Berichte wurden aus wissenschaftlicher Sicht verfasst, um den aktuellen Stand in österreichischen Bildungsinstitutionen zu hinterfragen und Verbesserungsvorschläge für die Zukunft heraus entstehen zu lassen (vgl. Bruneforth/Eder/Krainer et al., 2016, S. 353).

Da sich Inklusion nicht lediglich auf Bildungsinstitutionen bezieht, sondern alle Bereiche im Leben eines Menschen miteinschließt, wird im nächsten Unterkapitel „Inklusion als gesamtstaatlicher Ansatz“ darauf eingegangen.

3.2 Inklusion als gesamtstaatlicher Ansatz

Wie bereits erwähnt, beschränkt sich Inklusion nicht lediglich auf den schulischen Bereich, sondern bezieht sich auf alle Bereiche des menschlichen (Zusammen-) Lebens. In diesem Kapitel werden einzelne Bereiche, in denen Inklusion einen wesentlichen Stellenwert einnimmt, erläutert.

Durch die Umsetzung der Inklusion soll die Teilnahme aller Menschen in allen Bereichen des Lebens bzw. innerhalb der Gesellschaft gefördert und als

Selbstverständlichkeit angesehen werden. Vor allem Selbstbestimmung nimmt im Leben von Menschen mit Behinderung eine zentrale Rolle ein (vgl. Heimlich/Kahlert, 2014, 13). Wird der Blick auf Inklusion aus der gesamtgesellschaftlichen Perspektive geworfen, so ist damit das Miteinander Leben ohne dem Ausschließen bestimmter Menschengruppen zu verstehen.

Da Arbeit einen zentralen Lebensbereich im Leben von Individuen darstellt und es als Menschenrecht zählt, haben Menschen mit und ohne Behinderung das Recht, am Arbeitsmarkt teilzunehmen. Durch Arbeit erhält jedes Individuum einen Platz in der Gesellschaft (vgl. Doose, 2016, S. 448). Lange Zeit wurden Menschen mit Behinderung vom ersten Arbeitsmarkt ausgeschlossen. Häufig zahlen Betriebe lieber die Ausgleichsteuer, als Menschen mit Behinderung im Betrieb einzustellen. Besonders in den letzten Jahren wurden neue betriebliche Unterstützungsmöglichkeiten für Menschen mit Behinderung geschaffen. Diese sollen dieser Zielgruppe den Einstieg in das Berufsleben erleichtern sowie den Arbeitsalltag begleiten. Menschen mit Behinderung sollen nicht lediglich Zugang an extra für sie geschaffenen Arbeitsstätten erhalten, sondern mit Unterstützung in den ersten Arbeitsmarkt integriert werden (vgl. Doose, 2016, S. 451). Das Ziel, allen Menschen das Recht auf Arbeit zu gewähren, wird im nachfolgendem Zitat beschrieben:

„Eine positive Einstellung zur Vielfalt im Betrieb, ein effektiver Schutz vor Diskriminierung und gutes individuelles Unterstützungssystem sowie ein angemessener Nachteilsausgleich könnte die Inklusion im Arbeitsmarkt für alle ermöglichen.“ (Doose, 2016, S. 451)

Zur Inklusion im gesamtstaatlichen Ansatz zählen auch Politik und Kultur. Menschen mit Behinderung soll eine barrierefreie Teilhabe an kulturellen Veranstaltungen möglich sein. Selbstbestimmt sollen Theater, Konzerte, Kinos, Museen und andere Gaststätten besucht werden können. Sollte aufgrund der Behinderung ein Besuch an kulturellen Veranstaltungen für die betroffene Person alleine nicht möglich sein, so besteht die Möglichkeit, Hilfen zur Teilhabe am gesellschaftlichen Leben anzunehmen. Dazu gehören beispielsweise Fahrdienste oder familienentlastende Dienste. Oftmals bieten vor allem Kunst- und Kulturprogramme Menschen mit Behinderung an, ihre Stärken in diesen Bereichen zu fördern. Menschen mit Behinderung sollen nicht nur am Kulturleben teilnehmen können, sondern auch

selbst aktiv Theater spielen und Konzerte veranstalten können (vgl. BMAS, 2013). Selbstverständlich sollen sie auch die Chance haben, politisch aktiv zu sein. Die politische Partizipation ist im Artikel 29 der UN-Behindertenrechtskonvention verankert. Auch an demokratischen Wahlen sollen Menschen mit Behinderung teilnehmen können. Häufig ist die genannte Personengruppe in Selbstvertretungsorganisationen aktiv. Besonders die Selbstvertretung ist ein wesentlicher Bestandteil der politischen Partizipation von Menschen mit Behinderung (vgl. Wegscheider, 2013, S. 216-226).

Wohnen und Soziales zählen ebenso zum gesamtstaatlichen Ansatz von Inklusion. Die Wohnbedürfnisse von Menschen mit und ohne Behinderung sind in keiner Weise unterschiedlich. Wohnen ist in der Menschenrechtskonvention verankert und somit Recht jedes Menschen. Menschen mit Behinderung sind oftmals auf Unterstützung angewiesen. Diese kann in Form von stationärer bis zu ambulanter Betreuung reichen. Besonders offene Hilfen gewinnen zusätzlich an Bedeutung (vgl. Seifert, 2016, S. 454). Durch den *„Wandel von der institutionsorientierten zur personenzentrierten und gemeindenahen Unterstützung“* (Seifert, 2016, S. 455), wie in der UN-Behindertenrechtskonvention verankert, erhalten Menschen mit Behinderung mehr Selbstbestimmung in Bezug auf ihre Wohnbedürfnisse. Sie sollen ihren Wohnort und eventuelle Mitbewohner bzw. Mitbewohnerinnen selbst wählen können. Mithilfe gemeindenaher Unterstützungsleistungen, wie beispielsweise der persönlichen Assistenz, sollen Menschen mit Behinderung erfolgreich in die Gesellschaft integriert werden (vgl. Seifert, 2016, S. 456).

Auch Freizeit und Sport darf im gesamtstaatlichen Ansatz keinesfalls vergessen werden. Obwohl Freizeit einen wichtigen Bereich im Leben aller Menschen darstellt, wurde bis vor kurzem der inklusiven Freizeitgestaltung kaum Bedeutung zugesprochen (vgl. Markowetz, 2016, S. 459). Freizeit erfüllt jedoch zahlreiche Funktionen, wie im nachfolgenden Zitat beschrieben:

„Freizeit bestimmt Lebensstile, steuert unsere Work-Life-Balance, sorgt für Anerkennung, bietet Raum für Selbstverwirklichung und definiert den sozialen Status.“ (Markowetz, 2016, S. 459)

Anhand dieses Zitates wird der Stellenwert von Freizeit verdeutlicht. Freizeit spielt auch eine Rolle in der sozialen Anerkennung bzw. im Integriert sein von Menschen mit Behinderung. Besonders diese Zielgruppe kann durch aktives Freizeiterleben in die Gesellschaft integriert werden. Eine inklusive Freizeitpädagogik rückt somit immer mehr in den Mittelpunkt. Menschen mit und ohne Behinderung soll ein *„uneingeschränkter Zugang und die vorbehaltlose Zugehörigkeit zu allen Freizeiteinrichtungen von Städten, Kommunen wie Landkreisen und die selbstverständliche Teilhabe an allen Angeboten der Freizeitanbieter des sozialen Umfeldes“* (Markowetz, 2016, S. 462) gewährleistet werden. Menschen mit Behinderung kann mithilfe der Freizeitassistenten Unterstützung im Freizeitbereich zugesichert werden (vgl. Markowetz, 2016, S. 463). Sport ist für Menschen mit und ohne Behinderung von zentraler Bedeutung und dient oftmals als Ausgleich. Menschen mit Behinderung können auf diese Art soziale Kontakte knüpfen und zu einer gesunden Lebensweise beitragen (vgl. BMAS, 2013).

Im nachfolgenden Kapitel wird auf österreichische, europäische und internationale Bildungsforschung eingegangen. Zusätzlich werden konkrete Forschungsergebnisse vorgestellt.

3.3 Österreichische, europäische und internationale Bildungsforschung und konkrete Forschungsergebnisse

Die Umsetzung von Inklusion gelingt weltweit unterschiedlich. Obwohl die UN-Konvention für Menschen mit Behinderung Inklusion fordert, scheitert es häufig noch an der Umsetzung. In den nachfolgenden Unterkapiteln werden konkrete Forschungsergebnisse aus Österreich, Deutschland, Schweiz, Schweden und USA vorgestellt.

Österreich zählt in der Umsetzung der Inklusion noch lange nicht zu den Vorreitern. Deswegen stößt es immer wieder auf heftige Kritik. Zwar ist Österreich im Hinblick auf Inklusion um den Ausbau einer inklusiven Pädagogik bemüht, jedoch bereitet die Abschaffung der Sonderschulen in einigen Bereichen (noch) Sorgen (vgl. Rollingplanet, 2012). Im nachfolgenden NOESIS-Arbeitsbericht wird darauf eingegangen.

Österreich – NOESIS-Arbeitsbericht

Der 2012 erschienene Arbeitsbericht Nr. 14 „*Das niederösterreichische Sonderschulwesen im Fokus*“ von Geppert, Knapp, Hörmann und Diendorfer, welcher im Zuge des NOESIS-Projekts entstand, betrachtet und analysiert „*die Rolle der Neuen Niederösterreichischen Mittelschule (NÖMS) möglichst im gesamten Geflecht der niederösterreichischen Bildungsinstitutionen*“ (Geppert/Knapp/Hörmann et al., 2012, S. 5). Das Hauptaugenmerk wird auf die Sonderschulen, insbesondere auf die Perspektive von Eltern bzw. Erziehungsberechtigten und Lehrpersonen im Hinblick auf Chancen von Schülerinnen und Schülern und die Situation von Sonderschulen gelenkt. Daten von Statistik Austria wurden in diesem Arbeitsbericht ebenso miteinbezogen. Ergebnisse zeigen, dass Kinder, welche einst eine sonderpädagogische Einrichtung besuchten, meist ihre Pflichtschulzeit auch in derselben abschließen werden. Ebenso zeigte sich, dass sich die Zukunftschancen von Schülerinnen und Schülern mit Behinderung nur selten über einen Pflichtschulabschluss hinausbegeben. Die Einstellung von Eltern weist darauf hin, dass Eltern ihren Kindern trotzdem eine ihren Fähigkeiten und Fertigkeiten entsprechende Ausbildung zutrauen. Lehrkräfte waren hingegen der Meinung, dass Schülerinnen und Schüler mit Behinderung wohl kaum eine höhere Ausbildung als den Pflichtschulabschluss schaffen würden (vgl. Geppert/Knapp/Hörmann, 2012, S. 18f).

Inklusion in Deutschland

Inklusion zeigt in Deutschland langsam seine Wirkung. Die UN-Behindertenrechtskonvention wurde in diesem Land 2009 ratifiziert. Seither ist Deutschland dazu verpflichtet, Inklusion umzusetzen. Tatsächlich ist in Bezug auf die Schüler bzw. Schülerinnenquote von Kindern mit Behinderung in Regelschulklassen ein Anstieg zu erkennen. Beinahe jeder dritte Schüler bzw. jede dritte Schülerin wird im Jahr 2013/14 in regulären Schulklassen unterrichtet. Trotzdem zeigen sich einige Problemfelder in der Umsetzung von Inklusion (vgl. Klemm, 2015, S. 6). Beispielsweise steigen zwar die Anteile von Kindern mit Behinderung in Regelschulklassen, jedoch reduziert sich der Anteil der Kinder mit Behinderung in Förderschulen nur minimal. Ein weiteres Problem zeigt sich nach Absolvieren der Grundschule. Häufig neigt sich zu diesem Zeitpunkt Inklusion dem Ende zu. Auch in

der Ausbildung ist dieser Begriff oftmals noch ein Fremdwort. In diesem Zusammenhang kann festgehalten werden, dass Deutschland in der Umsetzung von Inklusion noch lange nicht am Ziel angekommen ist und weiterer Handlungsbedarf bestehen bleibt (vgl. Klemm, 2015, S. 6f).

Inklusion in der Schweiz

Seit Jahren wird auch in der Schweiz über die bestmögliche Umsetzung der Inklusion diskutiert. Erst im Jahr 2014 wurde die UN-Behindertenrechtskonvention auch von diesem Land unterzeichnet. Nach und nach gelingt es immer häufiger, Schülerinnen und Schüler mit Behinderung in Grund- und Oberstufe in Regelschulklassen zu unterrichten. In der Schweiz wurden in vielen Gemeinden bereits Sonderschulen abgeschafft (vgl. Sayilir, 2012, S. 10). Größtenteils erfolgt eine integrative Beschulung von Kindern mit Behinderung in allen Kantonen der Schweiz. Statistiken zeigen, dass der Anteil von Schülerinnen und Schülern an Sonderschulen sinkt, während der Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Behinderung an Regelschulen sich, wenn auch nur sehr schleichend, erhöht. In der Schweiz regeln die Kantone für sich, in welcher Form sie Inklusion umsetzen. Deswegen liegen bisher kaum gesamtschweizerische Studienergebnisse zur Umsetzung von Inklusion vor. Als Ziel für die Zukunft, als ein weiterer Schritt hin zur erfolgreichen Umsetzung von Inklusion, wird die Zusammenarbeit aller Kantone der Schweiz genannt. Fest steht jedoch zum jetzigen Zeitpunkt, dass Sonderschulen bestehen bleiben (vgl. MyHandicap, o.J.).

Inklusion in Schweden

Schweden gilt auch im Hinblick auf Inklusion als Vorbild. In Schweden besuchen Schülerinnen und Schüler die ersten neun Schuljahre auf derselben Grundschule. Gewählt werden kann lediglich zwischen privaten und öffentlichen Schulen (vgl. Süddeutsche Zeitung, 2015, S. 1). In diesem Land soll jedes Kind die Chance haben, in die nächst gelegene Schule zu gehen. Einem Kind mit Behinderung muss die Schule gerecht werden, indem es sich auf bauliche Gegebenheiten anpasst oder dem Schüler bzw. der Schülerin eine Begleitperson zur Verfügung stellt. Obwohl Schweden als Vorbild in der Umsetzung für Inklusion gesehen wird, stößt es ebenso an einige Hürden. Oftmals werden auch in diesem vorbildlichen Land Kinder mit

Behinderung in separaten Gruppen unterrichtet. Jedoch wird darauf hingewiesen, dass es sich hierbei lediglich um Übergangslösungen handelt. Gelingt die Inklusion eines Schülers bzw. einer Schülerin mit Behinderung in normalen Schulklassen nicht, so könne sie bzw. er in Spezialgruppen unterrichtet werden. Den Besuch dieser entscheiden sonderpädagogische Experten. Festgehalten werden muss, dass jedoch nur ein winziger Teil aller Schülerinnen und Schüler in dieser Beschulungsform unterrichtet wird (Süddeutsche Zeitung, 2015, S. 2).

Inklusion in den USA

Bereits seit mehr als vierzig Jahren ist Inklusion in den USA die Regel. Die USA gilt damit in der Umsetzung von Inklusion in Bildungsinstitutionen als großes, internationales Vorbild. Individuelle Förderung zählt in diesem Land im Alter von zwei Jahren bis zum Hochschulreife-Alter zur Normalität. Anders als in anderen Ländern lautet die Devise, dass Schülerinnen und Schüler mit Behinderung nicht in Regelschulklassen unterrichtet werden können, sondern müssen. Festgehalten werden muss, dass 95 Prozent aller Kinder und Jugendlichen mit Behinderungen im Alter von sechs bis einundzwanzig Jahren in regulären öffentlichen Schulen unterrichtet werden. In den USA ist es keine Seltenheit, Menschen mit Behinderung bis zum Abschluss der Highschool oder sogar zur Universität zu führen. Somit gelten die USA klar als Spitzenreiter der Inklusion (vgl. Hautkapp, 2014, S. 1f).

Themenspezifische Forschungsergebnisse

In diesem Unterkapitel werden Forschungsergebnisse zu bestimmten Themengebieten dargestellt. Unter anderem wird auf das Wohlbefinden, das Selbstkonzept, die soziale Stellung und soziale Integration eingegangen. Im Fokus liegen dabei vor allem empirische Untersuchungen aus Österreich und Deutschland.

In Deutschland zeigen Forschungsergebnisse, dass sich aus der Perspektive von Eltern und Lehrpersonen, Schülerinnen und Schüler mit Sonderpädagogischem Förderbedarf sehr wohl bis wohl in ihren Klassen fühlen (vgl. Gebhardt, 2012, S. 28).

Besonders für Schülerinnen und Schüler mit Sonderpädagogischem Förderbedarf spielen soziale Beziehungen und das Selbstkonzept eine entscheidende Rolle in der schulischen sowie persönlichen Entwicklung (vgl. Haeberlin et al., 1991; Klicpera &

Gasteiger-Klicpera, 2003a; Timmons & Wagner, 2008 zit. n. Gebhardt, 2012, S. 24). Forschungsergebnisse fielen diesbezüglich sehr unterschiedlich aus. Ergebnisse zeigten, dass in integrativen Klassen kaum negative Aspekte im Hinblick auf das Selbstkonzept der Schülerinnen und Schüler mit Sonderpädagogischem Förderbedarf feststellbar waren. Grundsätzlich waren kaum Unterschiede im Selbstkonzept zwischen Schülerinnen und Schülern mit und ohne Behinderung zu erkennen (vgl. Gebhardt, 2012, S. 25). Schülerinnen und Schüler mit Sonderpädagogischem Förderbedarf in Sonderschulen haben im Vergleich zu ihren Schülerinnen und Schülern mit Sonderpädagogischem Förderbedarf in Integrationsklassen kein unterschiedliches akademisches Selbstkonzept (vgl. Rossmann/Gasteiger-Klicpera/Gebhardt et al., 2011, zit. n. Gebhardt, 2012, S. 25).

Oftmals haben Eltern Bedenken, ein Kind mit Behinderung in einer Regelschulklasse unterrichten zu lassen. Die Sorge, dass Kind wäre möglicherweise Außenseiter und in der Klassengemeinschaft nicht integriert, kommt oft zum Vorschein. Der Großteil an befragten Lehrerinnen und Lehrer gab an, dass etwa fünfzig Prozent der Kinder mit Behinderung sehr häufig mit Klassenkameraden und Klassenkameradinnen kooperieren (vgl. Sumi et al., 2007, zit. n. Gebhardt, 2012, S. 26). Zusammengefasst kann gesagt werden, dass grundsätzlich positive Erfahrungen in integrativen Klassen gesammelt werden konnten. Wie bereits erwähnt, sind die Forschungsergebnisse jedoch sehr heterogen. In Österreich beispielsweise fanden Klicpera und Gasteiger-Klicpera (2003a) heraus, dass Schülerinnen und Schüler mit Sonderpädagogischem Förderbedarf nicht besonders hervorragend in ihren Klassen integriert sind. Außerdem zeigte sich, dass sich diese Zielgruppe weniger akzeptiert fühlte und häufiger aggressives Verhalten von ihren Mitschülerinnen und Mitschüler erfuhr. In der Befragung der Schülerinnen und Schüler mit Sonderpädagogischem Förderbedarf und deren Eltern bestätigte sich dies ebenso (vgl. Gebhardt, 2012, S. 27). Ergebnisse zeigen zusätzlich, dass Kinder mit Behinderung weniger soziale Beteiligung als Kinder ohne Behinderung erlebt haben (vgl. Schwab/Gebhardt et al., 2015, S. 1). Schülerinnen und Schüler mit Sonderpädagogischem Förderbedarf fühlen sich im Vergleich zu ihren Mitschülern und Mitschülerinnen deutlich weniger sozial integriert bzw. häufiger ausgeschlossen. Schülerinnen und Schüler mit Sonderpädagogischem Förderbedarf haben weniger dauerhafte Freundschaften als ihre gleichaltrigen Freunde ohne Sonderpädagogischem Förderbedarf (vgl.

Schwab/Gebhardt, u.a., 2015, S. 2). Es zeigt sich, dass sich Kinder und Jugendliche mit Sonderpädagogischem Förderbedarf in ihren Klassen weniger integriert fühlen als ihre Mitschüler bzw. Mitschülerinnen ohne Sonderpädagogischem Förderbedarf (vgl. Schwab/Gebhardt et al., 2015, S. 10). Ebenso kam in Österreich (Graz) zum Vorschein, dass Kinder mit Sonderpädagogischem Förderbedarf weniger gern mit ihren Mitschülern und Mitschülerinnen in der Klasse zusammen sind (vgl. Gebhardt, 2012, S. 120). In der Steiermark untersuchten Gebhardt, Schwab, Krammer u.a. (2012) die Leistung und Integration von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Behinderung in der 5.Schulstufe. Herausgefunden wurde, dass 77.3 Prozent aller Kinder und Jugendlichen mit Behinderung bereits in österreichischen regulären Schulklassen unterrichtet werden (vgl. Gebhardt, 2012, S. 7).

Schülerinnen und Schüler mit Sonderpädagogischem Förderbedarf werden weniger oft von ihren Klassenkameraden und Klassenkameradinnen für gemeinsame Aktivitäten gewählt. Auch in der Grazer Studie von Gebhardt, Schwab, Krammer u.a. (2012, S. 7) kam zum Vorschein, dass Schüler und Schülerinnen mit Sonderpädagogischem Förderbedarf weniger gut mit ihren Klassenkollegen und Klassenkolleginnen auskommen (vgl. Gebhardt/Schwab/Krammer et al., 2012, S. 7).

3.4 Inklusion als Thema in der österreichischen Bildungslandschaft

Inklusion ist aktuell ein bildungspolitisches Dauerthema. Seit mehreren Jahren ist dieser Begriff in den Medien sehr vertreten. Oftmals laufen Diskussionen über die Umsetzung der Inklusion. Jedoch kann noch nicht allzu lange von diesem Begriff gesprochen werden. Inklusion war nicht immer schon Thema der österreichischen Bildungslandschaft, sondern fand seinen Anfang erst in den 1970er Jahren. Seither wird über die Einführung der Inklusion zwar diskutiert, jedoch hat sie sich bis heute noch nicht flächendeckend durchgesetzt.

In diesem Kapitel wird die Entwicklung des einst exkludierenden, separierenden bis hin zum (heutigen) inkludierenden Bildungssystem beschrieben.

Die Anfänge von Exklusion und Separation

Vor mehreren hundert Jahren gab es im deutschsprachigen Raum noch keine öffentliche Unterstützung für behinderte Menschen. Da diese Zielgruppe als bildungsunfähig angesehen wurde, war von schulischer Ausbildung oder einer Lehre

keine Spur. Diese Ausgrenzung von Menschen mit Behinderung wird Exklusion genannt, in welcher behinderte Menschen keinen Zugang und auch keine Möglichkeit an der Teilnahme und Teilhabe am gesellschaftlichen Leben erhielten (vgl. Sander, 2006, S. 51).

Die nachfolgende Grafik zeigt, dass lediglich Schülerinnen und Schüler ohne Behinderung zusammen unterrichtet wurden. Ebenso ist ersichtlich, dass Kinder mit verschiedenen Behinderungen weder gemeinsam noch einzeln beschult wurden.

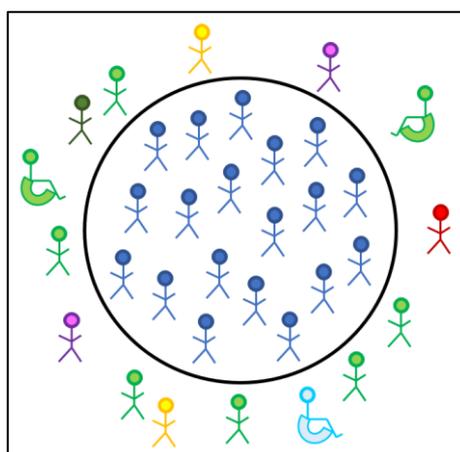


Abbildung 2: Exklusion (Eigene Darstellung)

Erst zur Zeit der Aufklärung entwickelten sich langsam erste, dauerhafte Bildungsanstalten für Menschen mit Behinderung. Jedoch muss erwähnt werden, dass diese speziellen Institutionen separiert vom allgemeinen Schulwesen existierten. Aufgrund dieser strikt getrennten Schulsysteme wird dies auch Separation genannt. Es begann nun die Zeit, auch Menschen mit Behinderung als bildungsfähige und wertvolle Persönlichkeiten anzuerkennen. Im Laufe des 19. Jahrhunderts wurden Kinder mit verschiedensten Behinderungen in Sonderschulen beschult. Ihre Entwicklung vollzog sich anfangs zwar langsam, nahm jedoch im Laufe der Zeit enorm zu (vgl. Sander, 2006, S. 51). In den 1960er Jahren wurde diese Aussonderung von Menschen mit Behinderung als ungerecht und unmenschlich angesehen und das Sonderschulwesen wurde heftig kritisiert.

Die nachfolgende Grafik spiegelt Separation deutlich wider. In dieser ist ersichtlich, dass eine Zwei-Gruppen-Theorie herrschte. Schülerinnen und Schüler mit Behinderung und Schülerinnen und Schüler ohne Behinderung wurden jeweils getrennt voneinander unterrichtet.

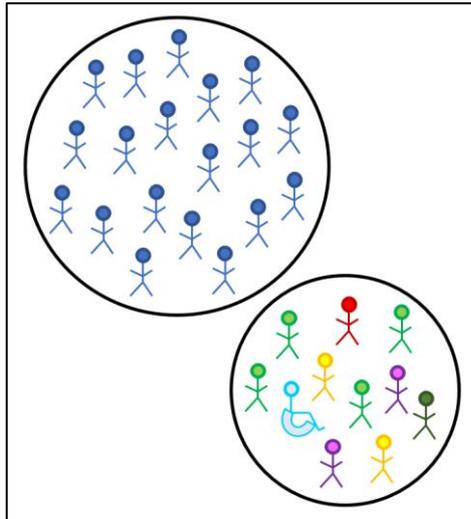


Abbildung 3: Separation (Eigene Darstellung)

Formen der Weiterentwicklung: Integration zur Inklusion

Obwohl zahlreiche Diskussionen und Proteste gestartet wurden, fand die Aufnahme von behinderten Kindern in allgemeinen Schulen mit einer sonderpädagogischen Unterstützung erst in den 1970er Jahren statt (vgl. Sander, 2006, S. 52). Exklusion und Separation gehörten nun der Vergangenheit an. Somit begann vor gut vierzig Jahren das Zeitalter der Integration. Die Zahl der integrativ beschulten Kinder mit Behinderung in allgemeinen Schulen nahm immer mehr zu. Individueller Förderung kam ein besonderer Stellenwert zu. Nur durch die Förderung nach individuellen Fähigkeiten kann Integration funktionieren. Kinder mit Behinderung wurden von dieser Zeit an ins gesellschaftliche Leben mitaufgenommen (vgl. Sander, 2006, S. 52).

In der unten angeführten Grafik ist erkennbar, dass innerhalb einer Gruppe eine weitere Gruppe bestehen kann. Dies lässt sich am Beispiel der Integration so erklären, dass innerhalb einer Regelschulklasse Schülerinnen und Schüler mit Behinderung in einer eigenen Gruppe innerhalb der Klasse gefördert und unterrichtet werden.

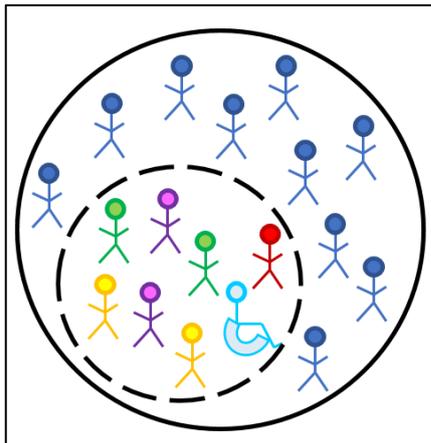


Abbildung 4: Integration (Eigene Darstellung)

Besonders in der deutschsprachigen Sonderpädagogik war die Abgrenzung der Begriffe Inklusion und Integration ein entscheidender Faktor. Inklusion kann keinesfalls den Begriff der Integration ersetzen, da Inklusion eine Weiterentwicklung der Integration meint und somit eine Aussonderung in Bildungsinstitutionen von vorneherein vermieden wird (vgl. Heimlich/Kahlert, 2014, S. 12). Nachfolgend werden einige Unterschiede zwischen Integration und Inklusion formuliert (vgl. Biewer/Schütz, 2016, S. 125).

Die Praxis der Integration würde die Eingliederung behinderter Kinder in die allgemeine Schule bedeuten, wobei in der Praxis der Inklusion das Leben und Lernen aller Kinder in der allgemeinen Schule verstanden wird. In der Praxis der Inklusion gibt es ausschließlich die Theorie der pädagogisch nicht-unterteilbaren heterogenen Gruppe, während in der Umsetzung der Integration stets eine Zwei-Gruppen-Theorie herrscht, nämlich die Unterteilung in behindert und nicht behindert. Gemeinsames und individuelles Lernen für alle Schülerinnen und Schüler sind in einer inklusiven Schule, wie beispielsweise in einer Neuen Mittelschule, fixer Bestandteil. Inklusion kann somit als ein umfassendes System für alle gesehen werden, dass aus vielen Minderheiten und Mehrheiten besteht. Anders als im Integrationssystem, in welchem Ressourcen zur Förderung behinderter Kinder bereitgestellt werden, werden im Inklusionssystem diese Ressourcen Kindern ohne spezieller Klassifizierung zugewiesen. In diesem Sinne muss nicht in einer Kombination von Schul- und Sonderpädagogik gedacht werden, sondern in einer Synthese von Schul- und Sonderpädagogik (vgl. Hinz, 2002, zit. n. Biewer/Schütz, 2016, S. 125). Der Inklusionsbegriff betrifft nicht nur wie anfänglich die Schule,

sondern mittlerweile auch andere pädagogische Bereiche (vgl. Biewer/Schütz, 2016, S. 125).

Kinder werden im Konzept der Integrationspädagogik zwar mit und ohne Sonderpädagogischem Förderbedarf gemeinsam unterrichtet, allerdings wird an der Unterscheidung zwischen Kindern mit und ohne Behinderung festgehalten. Nach der UN-Behindertenkonvention „[...] heißt Inklusion *Gemeinsamkeit von Anfang an und lebenslang jenseits konkreter Zuschreibungen wie behindert oder nichtbehindert*“ (Kracke, 2014, S. 37). Kinder mit Behinderung werden durch spezielle Unterstützung und Förderung in die Gemeinschaft der Schülerinnen und Schüler ohne Behinderung integriert (vgl. Wocken, 2001, S. 71f).

Zusätzlich wird erkannt, dass Menschen mit Behinderung das Recht auf dieselben Möglichkeiten der täglichen Herausforderungen und Routinen haben, wie Personen ohne Behinderung (vgl. McLaughlin, 2006, S. 928). Somit stellt Normalität einen entscheidenden Faktor am Weg zu Inklusion dar. Es ist schlüssig, dass im Inklusionskonzept verschiedenste Dimensionen von Heterogenität beachtet werden (vgl. Ravaud/Stiker, 2006, S. 924). Dabei soll nicht die Leistungsorientierung in den Hintergrund treten, sondern die Leistungsfähigkeit gesehen, geschätzt und gefördert werden (vgl. Prengel, 2014, S. 4).

Kurz zusammengefasst kann Inklusion auch als *„Ausdruck einer Philosophie der Gleichwertigkeit jedes Menschen, der Anerkennung von Verschiedenheit, der Solidarität der Gemeinschaft und der Vielfalt von Lebensformen“* (Seifert, 2006, S. 100) verstanden werden.

In der nachfolgenden Grafik wird nochmals verdeutlicht, dass im Rahmen der Inklusion nur noch von einer untrennbaren Gruppe an Menschen mit unterschiedlichsten Voraussetzungen und Fähigkeiten ausgegangen werden soll.

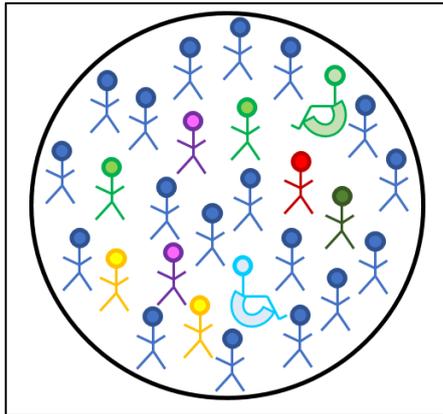


Abbildung 5: Inklusion (Eigene Darstellung)

Inklusive Bildung und Pädagogik

Fest steht damit auch, dass die Forderung nach Inklusion weit über Wissensvermittlung hinausgeht (vgl. Erdsiek-Rave/John-Ohnesorg, 2014, S. 14). Dies spiegelt sich im folgenden Zitat deutlich wider:

„Die größte Herausforderung für die Schulpädagogik wie für die Sonderpädagogik enthält jedoch die Forderung der inklusiven Bildung, auf eine Unterscheidung zwischen Menschen mit und Menschen ohne Behinderung zu verzichten, sondern vielmehr von Menschen mit individuellen Bedürfnissen auszugehen.“ (Heimlich/Kahlert, 2014, S. 12f)

Fest steht, dass dieses Verlangen nicht allein ohne sonderpädagogische Fachkompetenz vorstattengehen kann (vgl. Heimlich/Kahlert, 2014, S. 13). Sind Sonderpädagogen und Sonderpädagoginnen in Regelschulen eingesetzt, so wird ihr Image aufgewertet. Dies lässt sich deshalb sagen, da Erziehungsberechtigte bei Problemen ihrer Kinder mit Behinderung Rat innerhalb der besuchten Bildungsinstitution einholen können. Des Weiteren wird Anerkennung der Fachkompetenz von Sonderpädagogen und Sonderpädagoginnen sowie die Erweiterung von Fachkompetenz als Veränderung wahrgenommen (vgl. Heimlich/Kahlert, 2014, S. 19). Lehrer und Lehrerinnen müssen somit durch Aus- und Weiterbildung auf Inklusive Bildung sowie den Umgang mit heterogenen Lerngruppen ausreichend vorbereitet werden. Vorteilhaft wäre, wenn in Zukunft Lehrkräfte aller Schultypen bereits in der Ausbildung auf den Umgang mit Heterogenität und Inklusion vorbereitet werden würden (vgl. Erdsiek-Rave/John-Ohnesorg, 2014, S. 14).

Da alle Lehrpersonen über Grundkenntnisse der Sonderpädagogik verfügen sollten, ist 2009 eine Reform in der Pädagogen- und Pädagoginnenbildung in Kraft getreten. Nur durch ein Umdenken aller Akteure im pädagogischen Feld kann Inklusion erfolgreich umgesetzt werden. Mithilfe der LehrerInnenbildung NEU soll eine Befähigung aller Lehrkräfte am inklusiven Unterricht erreicht werden (vgl. Heimlich/Kahlert, 2014, S. 21). Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen stehen demnach vor der Aufforderung, ihr Arbeitsfeld vollkommen in inklusive Schulen zu verschieben (vgl. Heimlich/Kahlert, 2014, S. 104).

Im Jahr 2012 wurde in den in Österreich veröffentlichten „Nationalen Aktionsplan Behinderung 2012-2020“ (BMASK, 2012) die Inklusive Pädagogik als fester Bestandteil in der Ausbildung von Lehrer und Lehrerinnen in Pädagogischen Hochschulen sowie Studierenden von Lehrämtern an Universitäten verankert (BMASK, 2012, S. 55). Neue Mittelschulen haben inklusiven Charakter, während Hauptschulen mittlerweile der Vergangenheit angehören (vgl. Feyerer, 2015, S. 32). Lehrkräfte sollen die Heterogenität der Schüler und Schülerinnen nicht lediglich bewältigen, sondern diese als Chance nutzen können. Somit soll die Berücksichtigung der verschiedensten Bedürfnisse von Schülern und Schülerinnen mit und ohne Behinderung in der Klassengemeinschaft im Fokus stehen (vgl. Feyerer, 2015, S. 31). Als problematisch gestaltet sich die Tatsache, dass das Sekundarschulwesen in Österreich zweigeteilt ist. Nach Abschluss der Volksschule stehen Schülerinnen und Schüler vor der Wahl, eine Neue Mittelschule oder ein Gymnasium zu besuchen. Ein kleiner Teil davon wird nach wie vor in Zentren für Sonderpädagogik unterrichtet. Ebenso zeigt sich Uneinheitlichkeit in der Ausbildung der Lehrkräfte. Lehrerinnen und Lehrer, welche in einem Gymnasium unterrichten möchten, absolvieren ihr Studium an einer Universität, während Lehrer und Lehrerinnen, welche in einer Neuen Mittelschule arbeiten möchten, eine Pädagogische Hochschule abschließen. Ein Unterschied besteht ebenso im Abschluss dieser beiden Berufe. Neue Mittelschul-Lehrkräfte schließen ihr Studium in drei Jahren mit Bachelor ab, während Gymnasiallehrer und -lehrerinnen nach fünf Jahren einen Masterabschluss besitzen (vgl. Feyerer, 2015, S. 32f).

Seit Herbst 2015 werden zukünftige Lehrer und Lehrerinnen jedoch österreichweit für den Primarbereich auf neue Art und Weise ausgebildet. Die Sekundarschullehrer und

-lehrerinnen werden erst seit Oktober 2016 flächendeckend in Lehramtsstudien ausgebildet (vgl. BMB, 2017a, S. 1). Die Lehrer- und Lehrerinnenausbildung NEU hat zum Ziel, Pädagogen und Pädagoginnen auf neue Anforderungen wie beispielsweise die wachsende Heterogenität und Individualisierung bestmöglich vorzubereiten und Überforderung zu vermeiden. Ein großes Hauptaugenmerk soll zusätzlich auf die Inklusive Pädagogik gelegt werden. Bis auf letzteres hat sich die Durchsetzung der Inklusion auf die Primarstufe bzw. Pädagogischen Hochschulen konzentriert (vgl. Feyerer, 2015, S. 33).

Um bereits im Lehrberuf aktive Lehrer und Lehrerinnen in ihrer Arbeit mit Schülern und Schülerinnen mit und ohne Behinderung nicht zu überfordern, müssen entsprechende Veränderungen bzw. Anpassungen in der Fort- und Weiterbildung getroffen werden. Einen wesentlichen Faktor bildet vor allem die Verankerung der Inklusiven Pädagogik in der Lehrer- bzw. Lehrerinnenbildung NEU (vgl. Feyerer, 2015, S. 34).

Die Veränderung der Inklusion bezieht sich unter näherer Betrachtung jedoch ausschließlich auf die neu hinzukommenden Schülerinnen und Schüler mit Behinderung. Weder in Deutschland noch in Österreich werden Kinder und Jugendliche aufgrund ihrer sozialen Herkunft, ihres kulturellen und/oder sprachlichen Hintergrunds oder ihrer sexuellen Orientierung von Bildungsinstitutionen ausgeschlossen (vgl. Ahrbeck, 2012, S. 69). Die Veränderung für Lehrer und Lehrerinnen im Lehrberuf verändert sich jedoch im Fokus der Aufmerksamkeit. Damit wird der Blick im gemeinsamen Unterricht auf alle Schüler und Schülerinnen gerichtet. Für Lehrkräfte stellt sich in einer sehr heterogenen Schulklasse ohne kategorialen Zuordnungen wie des personenbezogenen Sonderpädagogischen Förderbedarfs die Frage, wem besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden soll (vgl. Ahrbeck, 2012, S. 77).

Pro Inklusion: Erwartungen, Ziele und Chancen

In der Inklusion können Vorteile sowie Nachteile gesehen werden. In diesem Unterpunkt werden lediglich Vorteile, im weiteren Unterpunkt nur Nachteile aufgezeigt. Inklusion bringt für Kinder und Jugendliche ohne Behinderung eine Menge an Vorteilen mit sich, wie beispielsweise soziale Akzeptanz, Unabhängigkeit,

„Nicht“-Etikettierung sowie Integration (vgl. Reynolds/Fletcher-Janzen, 2002, S. 495f). Ein Vorteil, der sich besonders bei Kindern mit Behinderung erwähnen lässt, ist, dass sie in der Umsetzung von Inklusion ihren „speziellen“ Status der Andersartigkeit verlieren und in dieser Phase Heterogenität als Normalität erkennen können. Menschen mit und ohne Behinderung lernen auf diese Art und Weise, dass jedes Individuum unterschiedlich und einzigartig ist. Inklusion kann somit als Bereicherung verstanden werden, in welcher jeder Mensch vom anderen lernen kann. Als Vorteil muss auch gesehen werden, dass das Selbstkonzept von Menschen mit Behinderung in inklusiven Settings stets steigt und auch ihre Bildungschancen als weit besser eingeschätzt werden (vgl. Schönwiese, 2008, S. 7).

Auf kurze sowie auf langfristige Zeit betrachtet, ist Inklusion kostentechnisch gesehen die zweckmäßigste, bildungspolitische Veränderung. Des Weiteren wird mit der Forderung der Inklusion Fremdes erkannt und Behindertenfeindlichkeit vorgebeugt bzw. als nicht mehr existent gewertet (vgl. Schönwiese, 2008, S. 7).

Contra Inklusion: Nachteile und Schwächen

Inklusion ist zwar ein bildungspolitisches Dauerthema, stößt in ihrer Umsetzung jedoch auf zahlreiche Probleme. Es wird als schöne Idee eines gleichberechtigten Lebens aller Menschen verkauft, in dem Exklusion keinen Platz mehr findet. Somit kann die Frage gestellt werden, ob Inklusion tatsächlich Realität oder nur Illusion darstellt. Die Inklusionstheorie hört sich zwar gut an, jedoch ist sie in der Praxis nicht einfach umsetzbar (vgl. Ahrbeck, 2011, S. 5). Einige kritische Betrachtungsweisen in Bezug auf die Umsetzung der Inklusion in Bildungsinstitutionen werden nachfolgend thematisiert.

Im Konzept der Inklusion auf schulischer Ebene sollen alle Schüler und Schülerinnen gemeinsam unterrichtet werden. Dies schließt mit ein, dass ebenso Kinder mit verschiedensten Behinderungen derselbe Zugang zur Bildung ermöglicht werden soll, ohne dabei auf Selektionsverfahren zu stoßen. Obwohl diese Forderung in der UN-Behindertenrechtskonvention festgeschrieben wurde, gehören Kinder mit Behinderung in Regelschulklassen mehrfach zu den unbeliebtesten Schülerinnen und Schülern. Nicht selten gehen damit auch psychische Belastungen einher (vgl. Ahrbeck, 2011, S. 32f). Des Weiteren ist die zuvor genannte Personengruppe

häufiger Diskriminierung ausgesetzt. Hinzu kommt, dass Lehrer und Lehrerinnen nur gering auf individuelle Probleme der Erziehungsschwierigkeiten eingehen können. Leistungsschwache Schülerinnen und Schüler profitieren in Regelschulklassen, laut einigen Inklusionskritikern, keinesfalls mehr (vgl. Ahrbeck, 2011, S. 34ff). Somit gibt es auch zahlreiche empirische Erkenntnisse, welche die Umsetzung von Inklusion verhindern sollten. Inklusionskritiker sprechen auch an, dass dadurch an keinem besseren Lernbetrieb gearbeitet wird, sondern es sich eher um ein Einführen eines neuen, fremden Unterrichtselementes handelt. In gewisser Weise könne die Inklusion von Kindern mit Behinderung in Regelschulklassen auch als bloßes „Nur-Dabeisein“ kritisiert werden. Die Sonderschulpädagogik brauchte lange Zeit, um über jede Art der Behinderung und ihren Umgang damit Bescheid zu wissen (vgl. WeltN24, 2014, S. 2). Die Qualität pädagogischer Arbeit von Seiten der Lehrkräfte müsse sich somit verbessern bzw. verändern (vgl. Ahrbeck, 2011, S. 42). Lehrerinnen und Lehrer müssen eine umfassende Ausbildung, welche eine sonderpädagogische inkludiere, erhalten. Dabei stellt sich die Frage, wie die Sonderpädagogik, welche vor kurzem noch in einem eigenen Studiengang studiert werden konnte und einen sehr umfassenden Bereich darstellt, in die allgemeine Schulpädagogik miteinfließen solle. Reichen denn bereits kleine Elemente daraus aus, um Lehrer und Lehrerinnen auf die jeweilige Behinderungsart von Kindern und Jugendlichen vorzubereiten? (vgl. WeltN24, 2014, S. 2). Oftmals wird diskutiert, inwieweit Inklusion in jedem Fall die richtige Lösung oder vielleicht doch die Förderschule die bessere Wahl für Schüler und Schülerinnen mit Sonderpädagogischem Förderbedarf sei. Ein Problem, welches darin bestehe, sei die beschlossene Sache der Inklusion seitens der Politik (vgl. Dammer, 2015, S. 21). Ein Problemfeld, welches sich darin zeigt, ist die Veränderung der inneren Einstellung, welche bei allen Menschen in gleicher Weise reformiert werden müsse (vgl. Dammer, 2015, S. 34). Obwohl für Menschen mit Behinderung Inklusion statt Exklusion oberste Priorität einnimmt, verschärft sich derzeit eine inkludierende Exklusion in den Sonderschulen und eine exkludierende Inklusion in den Regelschulen (vgl. Herz, 2015, S. 67). Als zusätzlich problematisch kann gesehen werden, dass die Idee der Inklusion ihren Ursprung nicht in der Schulpraxis nahm, sondern der Wunsch nach Inklusion und deren Umsetzung in der Politik entstand (vgl. WeltN24, 2014, S. 4).

Ein weiteres Problem in der Umsetzung von Inklusion besteht darin, dass nicht allein Bildungsinstitutionen Inklusion umzusetzen haben, sondern diese von der ganzen Gesellschaft geleistet werden muss. Somit wird deutlich, dass Inklusion ein sehr umfassender Anspruch ist (vgl. Brodkorb, 2013, S. 1). Im nachfolgenden Zitat wird verdeutlicht, weshalb Inklusion nicht einzig und allein in Bildungsinstitutionen umsetzbar ist:

„Inklusion will das real existierende gegliederte Schulsystem komplett durch eine Schule für alle ersetzen. In einer inklusiven Schullandschaft ist weder für Sonderschulen noch für das Gymnasium ein legitimer Platz vorgesehen“ (Brodkorb, 2013, S. 2).

Inklusion sei mehr als eine Frage der Haltung und der gelebten Beziehungen zu sehen. Unter dem Aspekt der Kultur des Lernens ist Inklusion ein neoliberales Modell der Massenerziehung mit kostengünstigem Input und Output, welches zum Scheitern verurteilt ist (vgl. Reich, 2014, S. 371). Passend dazu kann erwähnt werden, dass sich Inklusion nicht durch sinkende oder gleichbleibende Bildungsausgaben umsetzen lässt. Alleine die Ausstattung der Sonderschulen müsste in selber Qualität in Regelschulen zu finden sein.

Des Weiteren stehen Eltern der Einschulung ihrer Kinder mit Behinderung in Regelschulen oftmals ebenso skeptisch gegenüber. Nicht selten entscheiden sich Erziehungsberechtigte für ihr Kind gezielt für den Besuch einer Sonderschule. In gewisser Weise kann Inklusion auch als rücksichtlich gegenüber der Schülermehrheit gesehen werden. Wenn Schülerinnen und Schüler mit Behinderung einen Betreuer bzw. eine Betreuerin zur Verfügung gestellt bekommen, stellt sich zudem die Frage, ob tatsächlich von gemeinsamen oder nur lediglich von nebeneinander Lernen gesprochen werden kann (vgl. WeltN24, 2014, S. 3).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass Inklusion in vieler Weise (noch) lediglich als ein Wunschdenken gesehen werden kann – in ihrer Umsetzung jedoch (noch) auf zahlreiche Probleme stößt.

Rollenabhängige Perspektiven zum Thema Inklusion

In diesem Unterpunkt werden die Perspektiven der Schülerinnen und Schüler, der Lehrerinnen und Lehrer sowie der Eltern bzw. Erziehungsberechtigten zum Thema der Inklusion erläutert. Je nach Blickwinkel, von welchem Inklusion betrachtet wird,

ergeben sich unterschiedliche Meinungen und Ansichten. Während Lehrerinnen und Lehrer die Umsetzung der Inklusion wohl eher aus der Perspektive ihres Arbeitsumfelds Schule betrachten, sehen sich Schülerinnen und Schüler mit und ohne Behinderung wiederum in einer anderen Perspektive. Möglicherweise aus Perspektive des sozialen Miteinanders, des Klassenklimas, der Peer-Kontakte usw. Eltern von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung nehmen wiederum einen anderen Blickwinkel zur Inklusion ein. Nachfolgend wird auf die unterschiedlichen Perspektiven eingegangen.

Eltern bzw. Erziehungsberechtigten obliegt die Entscheidung, ob ihr Kind mit Behinderung eine inklusive Schule oder eine Sonderschule bzw. ein Zentrum für Inklusiv- und Sonderpädagogik besucht. Während in Sonderschulen die gezielte und individuelle Förderung von speziell geschulten Fachkräften als klarer Vorteil im Vordergrund steht, wird in Regelschulklassen das inklusive Setting als klar positiv gewertet. Jedoch besteht die Sorge, ob Schülerinnen und Schüler mit Behinderung von Kindern und Jugendlichen ohne Behinderung ausgeschlossen oder im schlimmsten Fall sogar gemobbt werden. Grundsätzlich möchten jedoch alle Eltern die unbeschwertere Teilnahme und Teilhabe ihres Kindes an der Gesellschaft (vgl. WeltN24, 2014, S. 4).

Aus der Sicht der Lehrerinnen und Lehrer reicht oftmals die Besänftigung, es gäbe Fortbildungen für das Gelingen eines inklusiven Lernsettings, nicht aus. Lediglich die Tatsache, dass sonderpädagogische Fachleute ebenso am Unterrichtsgeschehen teilnehmen, beruhigt. Oftmals fühlen sich Lehrerinnen und Lehrer ohne Sonderschulbildung mit der Thematik der Behinderung überfordert. Schwierigkeiten sehen Lehrerinnen und Lehrer gelegentlich in der Zusammenarbeit mit zusätzlich unterrichtenden Lehrpersonen innerhalb der Klasse. Festgehalten werden muss jedoch, dass sich Regelschullehrerinnen und -lehrer in Integrationsklassen nicht mehr belastet als in Regelschulklassen fühlen (vgl. Strasser, 2006, S. 12).

Aus der Schülerinnen- und Schülerperspektive muss zwischen Kindern mit und ohne Behinderung differenziert werden. Kinder und Jugendliche mit Behinderung erzielen in Regelschulklassen höhere Leistungsfortschritte als in Sonderschulklassen (vgl. Strasser, 2006, S. 11). Schülerinnen und Schüler ohne Behinderung zeigen in

Integrationsklassen keine Berührungsängste im Umgang mit Menschen mit Behinderung. Sie lernen Vielfalt als Normalität kennen und zu akzeptieren. Außerdem verfügen sie über bessere soziale Kompetenzen als Kinder in Regelschulklassen (vgl. Strasser, 2006, S. 12).

Möglichkeiten zur Implementierung in Schulen und damit verbundene Herausforderungen

Inklusion ist längst kein Fremdwort mehr. Trotzdem stellt sich häufig die Frage, wie die Umsetzung von Inklusion nun bestmöglich gelingen würde. Inklusiver Unterricht kann nur dann funktionieren, wenn Schule neu gedacht wird. Besonders der Unterricht von früher, mit Frontalunterricht und stundenlangem Sitzen gehören der Vergangenheit an. Inklusiver Unterricht für Schülerinnen und Schüler kann beispielsweise mit verschiedenen Methoden und Lernformen funktionieren. Dazu gehören Projektarbeit, Freiarbeit, Stationenarbeit, Werkstattarbeit usw. (vgl. Reinmann, o.J.). Auch die Zeit, in welcher Aufgaben erfüllt werden müssen, darf nicht im Zentrum stehen. Jedes Kind soll individuell in seinem Tempo lernen können. Unterschiedliche Sozialformen, wie Einzelarbeit, Partnerarbeit und Gruppenarbeit, können die Schumatmosphäre ein wenig auflockern und soziales Miteinander fördern. Die Lösung lautet Differenzierung. Kinder mit und ohne Behinderung sollen voneinander profitieren und miteinander lernen können. Sie sollen auf ihren Fertigkeiten und Fähigkeiten zugeschnittene Lernangebote erhalten (vgl. Reinmann, o.J.).

Eine inklusive Schule entsteht jedoch nicht von einem Tag auf den anderen. Kersten Reich hat in seinem Buch *„Inklusion und Bildungsgerechtigkeit - Standards und Regeln zur Umsetzung einer inklusiven Schule“* (2012) detailliert beschrieben, wie Inklusion möglich sein kann. Er erwähnt fünf notwendige Standards der Inklusion und Regeln zur Umsetzung der Standards. Laut Reich (2012, S. 147) gelingt mithilfe einer Inklusions-Checkliste und dem *„Index für Inklusion“* (Boban/Hinz, 2003b) die Umsetzung von Inklusion in Schulen. Der *„Index für Inklusion“* legt seinen Fokus vor allem auf die inklusive Schulentwicklung. Das nachfolgende Zitat beschreibt diesen ausführlich:

„Er ist eine Materialsammlung, die jeder Schule bei den nächsten Schritten ihrer Schulentwicklung hin zu einer Schule für alle helfen kann, die eine Pädagogik der Vielfalt anstrebt.“ (Boban/Hinz, 2003b)

Sonderpädagogen und Sonderpädagoginnen werden bei problematischen Lern- und Entwicklungssituationen eingesetzt. Ausgangspunkt ist somit die sonderpädagogische Förderung von Schülerinnen und Schülern. Die Sonderpädagogik kann in der Umsetzung von Inklusion als Unterstützung dienen, denn auch in Zukunft wird die sonderpädagogische Förderung nicht abnehmen. Trotz des „Index für Inklusion“ gibt es zahlreiche Herausforderungen in der Umsetzung von Inklusion zu meistern. Von Nöten wären beispielsweise weitere qualifizierte Fachkräfte für den Prozess der Inklusion und für ein inklusives Schulsystem. Zusätzlich sollten Sonderpädagogen und Sonderpädagoginnen zum festen Bestandteil in allgemeinen Schulformen werden (vgl. Heimlich/Kahlert, 2014, S. 20f).

In der Umsetzung der Inklusion im Zusammenhang mit Sonderpädagogik stehen Lehrer und Lehrerinnen vor einigen Herausforderungen. Da sich das Berufsbild der Lehrkräfte in inklusiven Bildungsinstitutionen verändert und Lehrer und Lehrerinnen mit verschiedensten Lernprozessen konfrontiert sind, zeigt sich beispielsweise in sozialen oder kulturelle Unterschieden sowie abweichenden leistungsbezogenen Ausgangsbedingungen der Schülerinnen und Schüler. Kurz gefasst haben Lehrkräfte mit verschiedensten Herausforderungen zu tun, da Schulklassen in Bildungsinstitutionen sehr heterogen sind (vgl. Reich, 2012, S. 7).

Studien zeigen, dass sich ein Großteil der Sekundarschullehrer bzw. Sekundarschullehrerinnen nicht ausreichend für Lernanforderungen von Schülern und Schülerinnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf ausgebildet fühlen. Ein kollegialer Austausch müsste beispielsweise zur Selbstverständlichkeit werden. Dabei sollten sich alle Lehrkräfte, welche mit dem Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Klasse arbeiten, über Lernfortschritte und andere Vorfälle gegenseitig berichten. Betrachtet man in diesem Hinblick das Modell der Neuen Mittelschule näher, so zeigt sich, dass das System der Doppelbesetzung dabei als Vorteil gesehen werden kann. Darunter wird das Unterrichten von Regelschullehrkräften und sonderpädagogischen Fachkräften im Fachunterricht verstanden. Besteht allerdings eine Klasse aus mindestens fünf Schülerinnen bzw.

Schülern mit Sonderpädagogischem Förderbedarf, so ist erst bei dieser Anzahl eine zweite Lehrperson mit voller Unterrichtsverpflichtung vorgesehen (vgl. Biewer/Böhm/Schütz, 2015, S. 18).

Inklusion bedeutet für Lehrerinnen und Lehrer mit den unterschiedlichsten Vorerfahrungen und eventuellen Schwierigkeiten, die Schülerinnen und Schüler mitbringen, umgehen zu lernen. Das schließt mit ein, dass leistungsstarke und leistungsschwache Schüler und Schülerinnen entsprechende Förderung innerhalb der Regelschule erhalten.

In der Forderung nach Inklusion gehen einige weitere Problemfelder miteinher. Der britische Professor für Pädagogische Psychologie und besondere pädagogische Bedürfnisse Brahm Norwich (2009, S. 453ff) spricht in diesem Zusammenhang von einem „identification dilemma“, „curriculum dilemma“ und „location dilemma“. Übersetzt wird von Problemen im Hinblick auf Identifikation, Lehrplan und Ort der Inklusion gesprochen. Datler und Wininger (2016, S. 59) sprechen ebenso von Dilemmata, auf welche nachfolgend eingegangen wird.

Zur kategorialen Zuordnung zählt beispielsweise die Bezeichnung stigmatisierender Etiketten, wie „behindert“, „beeinträchtigt“. Das Problem darin besteht im Nicht-Benennen der vorhandenen Defizite. Die Idee, Inklusion kenne keine Bezeichnung wie Behinderung bzw. Nicht-Behinderung gibt zu denken, und stellt vor allem auch aus psychoanalytischer Sicht eine Wunschvorstellung dar. Immerhin kann Behinderung durch ein verändertes Schulsystem nicht verschwinden. Durch die Verabschiedung von Klassifizierungen sowie kategorialen Zuordnungen würden bloß neue Dilemmata entstehen. Zudem stellt sich die Frage, wie die Verteilung der Förderressourcen nach überindividuellen Kriterien erfolgen würde (vgl. Datler/Wininger, 2016, S. 59). Wird die Zwei-Gruppen-Theorie der Menschen mit und der Menschen ohne Behinderung aufgegeben, so stehen Menschen mit Behinderung nicht mehr im besonderen Augenmerk. Aufgrund Dekategorisierung soll so zu sagen der diskriminierende Charakter verloren gehen. Ein weiteres Problem besteht darin, dass nicht lediglich Dekategorisierungen im Zentrum stehen, sondern ebenso andere kategorialen Zuordnungen unterlassen werden sollen (vgl. Ahrbeck, 2012, S. 70f). Das damit eingehende Ziel ist die Veränderungen normativer Erwartungen auf breiter Ebene und die Realität durch Aufgabe eines neuen Begriffes in ein neues Format zu

bringen. In diesem Zusammenhang handelt es sich wohl eher um eine Illusion (vgl. Ahrbeck, 2012, S. 75).

Im Problemfeld des Curriculums besteht die Gefahr, dass mit nur einem gemeinsamen Lehrplan für alle Schülerinnen und Schüler, Lernende mit Sonderpädagogischem Förderbedarf dem Lernstoff aufgrund fehlender Lernvoraussetzungen nicht folgen können. Das Dilemma der schulischen Platzierung meint die inadäquaten Voraussetzungen im Bestehen von Regelschulen (vgl. Biewer/Schütz, 2016, S. 125). In Regelschulen werden Kinder mit Sonderpädagogischem Förderbedarf beispielsweise von den Altersgenossen separiert. Damit ist jedoch eine nötige Unterstützung für effektives Lernen nicht der Fall. Fest steht, dass es an speziell ausgebildetem Fachpersonal fehlt und dies wiederum zur Folge hat, dass unzureichend Ressourcen in inklusiven Schulen eingesetzt werden können (vgl. Biewer/Datler, 2011, S. 460).

Ein weiteres Problemfeld stellt die Ablösung des Begriffes „Heilpädagogik“ dar. Die Frage taucht auf, ob Heilpädagogik nun an ihrem Ende angekommen sei und vom Begriff der Sonderpädagogik abgelöst wurde. Ist dies der Fall, so bleibt zu hinterfragen, wie die bestehenden Probleme und Beeinträchtigungen von Menschen dann noch bezeichnet werden dürfen. Fest steht, dass der Bedarf an Hilfen nach wie vor gebraucht wird und die Auflösung aller Sonderschulen nicht gleich die Etablierung einer Inklusiven Pädagogik gleichsetzt (vgl. Biewer/Datler, 2011, S. 461). Es muss hinzugefügt werden, dass durch die menschenrechtlich verstandene Gleichheit keine Aufhebung von Unterschieden folgen darf, sondern lediglich die Möglichkeit aller Menschen gesehen werden soll, ihre eigenen Lebensentwürfe zu finden und zu verwirklichen (vgl. Sauter, 2016, S. 175).

Werden Schulen zu inklusiven Schulen umgestaltet, so dürfen die räumlichen Bedingungen nicht außer Acht gelassen werden. Sonderpädagogische Förderung braucht auch Organisation. Das bedeutet, dass Sonderpädagogischer Förderbedarf unter dem Leitbild der Inklusiven Bildung neu durchdacht werden muss. Fest steht, dass Sonderschulen keinesfalls in das Konzept der inklusiven Schulen fallen, da sie stets exkludieren und separieren (vgl. Heimlich/Kahlert, 2014, S. 81). Ein größeres Problem besteht jedoch, wie im nachfolgenden Zitat beschrieben:

„Zur größten Herausforderung wird allerdings gehören, dass alle Unterrichtsinhalte so didaktisch-methodisch aufbereitet werden, dass sie von allen Schülerinnen und Schülern auch angeeignet werden können.“
(Heimlich/Kahlert, 2014, S. 103)

Für Lehrer und Lehrerinnen jedes Fachgebietes würde dies die Aufbereitung des kompletten Lernstoffes bzw. Lerninhaltes in unterschiedlichen Schwierigkeitsstufen bedeuten, so dass ebenso Schülerinnen und Schüler mit Sonderpädagogischem Förderbedarf dem Lerninhalt folgen können. Frontales Unterrichten würde demnach immer mehr an Bedeutung verlieren, da besonders Arbeiten in Gruppen von Schülern und Schülerinnen mit ähnlichem Lernniveau im Vordergrund steht.

3.5 Schulkultur, Kooperationsverhalten und Klassenklima

Im gegenständlichen Kapitel wird anfangs auf die vorherrschende Heterogenität in Bildungsinstitutionen eingegangen. Im Anschluss werden die Bedeutung und die Reichweite des Klassenklimas beschrieben.

Gelebte Heterogenität als Schlüssel zum Schulkulturwandel?

Da in der Arbeit immer wieder von Heterogenität gesprochen wird und eine heterogene Schülerschaft die Realität darstellt, wird in diesem Kapitel näher darauf eingegangen.

Heterogenität kann auch Probleme mit sich bringen, beispielsweise die Betrachtung in Verbindung mit gesellschaftlichen Normen und Normalitätserwartungen. Heterogenität wird in der Integrations- und Inklusionspädagogik als positiver Ausgangspunkt zur Förderung sozialer und vor allem individueller Entwicklungsprozesse gesehen. Heterogenität stellt auch insofern eine Herausforderung dar, welche sich mit unveränderlich zugeschriebenen Merkmalen beschäftigt, die für Bildungsprozesse von Lernenden eine fundamentale Bedeutung einnehmen. Gerade über diese findet Selektion im Bildungssystem statt (vgl. Hagedorn, 2009, S. 405). Mithilfe von individueller Förderung und Differenzierung können Unterrichtsmaßnahmen zu einem positiven Umgang mit Heterogenität beitragen und sogar als Erleichterung erlebt werden.

Folgendes Zitat definiert Differenzierung deutlich:

„Unter Differenzierung wird einmal das variierende Vorgehen in der Darbietung und Bearbeitung von Lerninhalten verstanden, zum anderen die Einteilung bzw. Zugehörigkeit von Lernenden zu Lerngruppen nach bestimmten Kriterien.“
(Bönsch, 2011, S. 14)

Dieses Zitat meint damit die Aufbereitung des Lernstoffs in unterschiedliche Lernniveaus. Somit soll jeder Schülerin und jedem Schüler der Lernstoff in optimaler Weise zur Verfügung stehen (vgl. Bönsch, 2011, S. 14). Die nachfolgende Grafik von Hans Traxler verdeutlicht, warum jeder Schüler und jede Schülerin einen ihr angepassten Lernstoff benötigt:



Abbildung 6: Differenzierung (Quelle: Hans Traxler)

Das Ziel der Differenzierung im Unterricht und der individuellen Förderung ist eng verknüpft mit der Einführung der Bildungsstandards und der gewachsenen Bedeutung von kompetenzorientiertem Unterricht. Mithilfe von Differenzierung im Unterricht sollen Lerninhalte so aufbereitet werden, dass jeder Schüler und jede Schülerin folgen kann. Dabei variiert die Darbietung und Bearbeitung von Lerninhalten. Jeder Lernende soll auf seine Art und Weise die bestmögliche Lernchance nutzen können (vgl. Bönsch, 2011, S. 14). Individualisierung und Differenzierung zielen darauf ab, möglichst allen Kindern und Jugendlichen die Chance zu geben, ihr Lernpotenzial voll auszuschöpfen. Damit sind diese Themen gemeint, die den Unterricht in allen Schulstufen, Schularten und Fächern gleichermaßen und täglich betreffen. Damit Benachteiligung einzelner Schülerinnen

und Schüler in Schulklassen vermieden wird, soll individuelle Förderung und Differenzierung Anwendung finden. Die Verschiedenheit der Zusammensetzung der Schülerpopulation fordert von allen Lehrern und Lehrerinnen eine potenzialorientierte individuelle Förderung (vgl. Bruneforth/Eder/Krainer, 2015, S. 42). Eine gute, inklusive Schulkultur hat auf Schülerinnen und Schüler mit und ohne Behinderung jedenfalls positive Auswirkungen (vgl. Schneider, 2005, S. 29). Nachfolgend wird auf die Bedeutung und Reichweite des Klassenklimas eingegangen.

Bedeutung und Reichweite des Klassenklimas

Die Bedeutung des Klassenklimas nimmt einen wesentlichen Faktor in Bezug auf das Wohlbefinden und die Zufriedenheit ein. Jedes Individuum hat das Bedürfnis Wertschätzung zu erfahren, soziale Beziehungen zu haben und das Gefühl des Miteinanders zu kennen. Ein positives Klassenklima stärkt das Selbstbewusstsein und gibt sozialen und emotionalen Halt (vgl. Schneider, 2005, S. 27). In Schulen, in welchen ein gutes Schulklima herrscht, sind Schülerinnen und Schüler leistungsbereiter. Außerdem haben sie Freude beim Schulbesuch. Weiters zeigen Kinder und Jugendliche weniger oft problematisches Verhalten (vgl. Schneider, 2005, S. 28). Die Schulqualität Allgemeinbildung, kurz SQA, ist seit 2014 zum festen Bestandteil in Österreichs Schulen geworden. Ein wesentlicher Qualitätsbereich ist der Lebensraum Klasse und Schule. Darunter fällt auch das Klassenklima. Demnach ist ein gutes Klassenklima von einer pädagogischen Grundhaltung, welche beispielsweise durch eine gute Lehrer-Schüler-Beziehung oder dem Umgang zwischen Lehrpersonen und Schulleiter bzw. Schulleiterinnen erkennbar ist, abhängig. Außerdem ist das Schulleben allgemein ein wichtiger Bestandteil, wie beispielsweise der Umgangston untereinander, Konfliktlösestrategien usw. Fest steht, dass das Klassenklima von vielen Faktoren abhängig ist. Die Regeln und sozialen Werte dürfen dabei nicht in Vergessenheit geraten (vgl. BMB, 2014).

4 Darstellung des aktuellen österreichischen Schulsystems

Alle Menschen der Welt haben das Recht auf Bildung. Somit wurden Schulsysteme geschaffen, in welchen Schulbildung ermöglicht wird. Diese Einrichtungen können Kinderkrippen und Kindergärten, alle Schulsysteme im Pflichtschulbereich und alle Hochschulsysteme und Universitäten sein. In diesem Kapitel wird das aktuelle österreichische Schulsystem dargestellt. Auf die Volksschule, die Allgemeinbildende Höhere Schule (AHS), die Neue Mittelschule (NMS) und die Sonderschule bzw. Zentren für Inklusiv- und Sonderpädagogik (ZIS) wird Bezug genommen. Im Fokus liegt dabei die Betrachtung der Neuen Mittelschulen. Ebenso werden die Möglichkeiten nach Abschluss der Pflichtschulzeit aufgezählt.

Beinahe auf jedem Kontinent existieren Gesamtschulen, an denen Kinder und Jugendliche gemeinsam beschult werden (vgl. Esslinger-Hinz/Sliwka, 2011, S. 50). Nachfolgend erfolgt eine präzise Definition dieses Schulkonzepts:

„Das Konzept der Gesamtschule beruht auf der Forderung nach mehr Chancengleichheit im Bildungswesen und möchte deshalb vor allem der zu frühen Bildungslaufbahnentscheidung, der mangelhaften Förderung einzelner Schüler entsprechend ihren Neigungen und Interessen, dem nicht bedarfsgerechten Fächerangebot anderer Schulformen sowie den sozialen Selektionstendenzen im Bildungswesen entgegenwirken.“ (Esslinger-Hinz/Sliwka, 2011, S. 50)

Österreich stellt im Konzept der Gesamtschule noch eher die Ausnahme dar, da stets mehrgliedrige Schulsysteme bevorzugt vorkommen. Dies spiegelt sich in der nachfolgenden Grafik, in welcher die Bildungswegentscheidungen von Kindern im Alter von sechs bis zehn Jahren mit und ohne Sonderpädagogischem Förderbedarf aufgezeigt werden, deutlich wider:

Tabelle 1: Bildungswegentscheidungen (Eigene Darstellung)

Bildungswegentscheidungen im Alter von 6-10 Jahren		
Sonderschule/ Zentren für Inklusiv- und Sonderpädagogik	Neue Mittelschule	AHS Unterstufe
	Volksschule	

Fest steht jedoch, dass andere Länder mit dem Gesamtschulkonzept im internationalen PISA-Test weit bessere Ergebnisse erzielen als Österreich. Schulsysteme, die ausschließlich über Gesamtschulen verfügen, sind erfolgreichere Schulsysteme (vgl. Esslinger-Hinz/Sliwka, 2011, S. 50). Die staatlichen Schulen in Österreich zählen zu einem gegliederten Schulsystem. Das bedeutet, dass Schüler und Schülerinnen nach üblichen vier Volksschuljahren unterschiedliche weiterführende Schulen besuchen. Die Volksschule beginnt im Alter von sechs Jahren und dauert insgesamt vier Jahre. Im Anschluss folgt die Sekundarstufe I mit einer Dauer von vier Jahren, welche die Möglichkeit eines Besuchs der Unterstufe einer Allgemeinbildenden Höheren Schule oder einer Neuen Mittelschule umfasst. Anschließend kann die Sekundarstufe II besucht werden. Bei dieser kann zwischen einer berufsbildenden oder einer allgemeinbildenden Ausbildung gewählt werden. Die Sekundarstufe II dauert bis zum Abschluss in der Regel zwischen drei und fünf Jahren. Danach schließt die Postsekundär- und Tertiärstufe an, zu welchen das Vorliegen einer Studienberechtigung unerlässlich ist. Die Berufs- und Lehrlingsausbildung gehört ebenso zu diesem Bereich und findet bei achtzig Prozent der Jugendlichen in der zehnten Schulstufe Anwendung (vgl. PISA-Studie Österreich, 2016, S. 2). Anhand dieser Auflistung wird ersichtlich, dass Kinder und Jugendliche im Laufe ihres Lebens mit zahlreichen Bildungsübergängen in Berührung kommen und einige markante Entscheidungen bezüglich ihres weiteren Lebens zu treffen haben (vgl. Helsper, 2013, S. 21). Übergänge, auch Transitionen

genannt, sind wesentliche Bestandteile schulischer Bildungsverläufe. Nicht allein im schulischen Kontext, sondern ebenso im familiären Kontext sind Übergänge beispielsweise im Übertritt von Familie in den Kindergarten, vom Kindergarten in die Grundschule, von der Grundschule in weitere Bildungsinstitutionen und so weiter zu finden. Festhalten lässt sich, dass österreichische Schülerinnen und Schüler im Vergleich zu Kindern in anderen Ländern, relativ frühzeitig (nämlich bereits mit zehn Jahren) wissen müssen, wie sich ihre weitere Bildungskarriere gestalten soll (vgl. Bruneforth/Lassnigg/Vogtenhuber et al., 2015, S. 122). Die erste Schnittstelle beginnt beim Eintritt in die Pflichtschulzeit. Bereits hier gilt es zu entscheiden, welche Schulform das Kind besuchen soll. Zur Auswahl stehen die Vorschulstufe, der Besuch einer Volksschule oder einer Sonderschule bzw. eines Zentrums für Inklusiv- und Sonderpädagogik. Der Übertritt nach der Volksschule gestaltet sich als markanter Punkt im Leben eines Kindes. Soll es die Neue Mittelschule oder eine AHS-Unterstufe besuchen? Österreich ist eines der wenigen Länder, welches bereits in jungem Alter der Kinder eine Trennung auf unterschiedliche Schultypen vorsieht. Nach der Sekundarstufe I muss im Alter von etwa vierzehn Jahren darüber nachgedacht werden, wie die weitere Bildungslaufbahn aussehen soll. Nach Beenden der neunjährigen Pflichtschulzeit müssen Jugendliche wissen, ob sie in den Beruf eintreten oder weitere Bildungswege einschlagen möchten (vgl. Bruneforth/Lassnigg/Vogtenhuber et al., 2015, S. 78).

Bildungsübergänge können von Kindern und Jugendlichen und deren Eltern als krisenhaftes Ereignis empfunden werden. Die Arbeit an Nahtstellen, besonders in Kindergärten und Volksschulen wird angestrebt. Ebenso müsste eine Verbesserung an der Nahtstelle von Volksschule zur Sekundarstufe I und der im Anschluss folgenden Sekundarstufe II im Vordergrund stehen. Da dies in Österreich noch nicht ausreichend der Fall ist, stellen Bildungsübergänge häufig eine Krise im Verlauf von Transitionen dar. Ein Problem, welches sich darin widerspiegelt, ist zum einen durch strukturelle Unterschiedlichkeiten gekennzeichnet. Dazu zählen beispielsweise die unterschiedlichen Zuständigkeiten in verschiedenen Schultypen und Schulformen oder die unterschiedlichen Ausbildungen der Lehrerinnen und Lehrer. Zum anderen gestalten sich die mangelnde Zeit- und die mangelnden Ressourcen des Lehrpersonals als markante Hürde an der Nahtstellenarbeit. Besonders Schülerinnen und Schüler mit Sonderpädagogischem Förderbedarf würde eine gelingende

Kooperation von unterschiedlichen Schultypen den Übergang in weitere Bildungsinstitutionen wesentlich erleichtern. Fest steht jedenfalls, dass die Entscheidung über den weiteren Bildungsverlauf nach der Volksschule im Alter von zehn Jahren zu früh vonstattengeht (vgl. Bruneforth/Eder/Krainer, 2015, S. 37). Die Möglichkeit derselben Chancen steht im Leben eines Schülers bzw. einer Schülerin in Bildungsinstitutionen an oberster Stelle.

In Österreich besuchen laut Statistik Austria im Jahr 2015/16 567544 Schüler und Schülerinnen Pflichtschulen. Davon besuchen 329551 Kinder Volksschulen, 28565 Kinder Hauptschulen, 179480 Schülerinnen und Schüler Neue Mittelschulen, 13813 Schüler und Schülerinnen Sonderschulen und 16135 Jugendliche Polytechnische Schulen (vgl. Statistik Austria, 2016). Der Schrei nach Reformen im österreichischen Schulsystem ist ebenso bekannt, wie die stammende Grundstruktur dieses Bildungssystems aus dem 19. Jahrhundert. Über die gewünschte Reformierung besteht jedoch große Uneinigkeit. Derzeit werden finanzielle Mittel bevorzugt in Neue Mittelschulen, sowie in den Ausbau von Ganztageschulen und die Verlängerung der Sprachförderung gesteckt (vgl. PISA-Studie Österreich, 2016, S. 3).

Da sich die gegenständliche Arbeit besonders auf den Schultyp der Neuen Mittelschule beschränkt und den Blick ebenso auf die Beschulung von Schülerinnen und Schüler mit Behinderung lenkt, folgt im Anschluss eine nähere Beschreibung über mögliche Beschulungsformen für Kinder mit Sonderpädagogischem Förderbedarf. Das Konzept der Sonderschulen bzw. der Zentren für Sonder- und Inklusivpädagogik wird anschließend kurz erläutert.

Besteht bei Schülern und Schülerinnen zusätzlicher Förderbedarf bzw. hat das Kind Sonderpädagogischen Förderbedarf, so gibt es einige Bildungsinstitutionen, welche vom Kind besucht werden können. Kinder mit zusätzlichem Förderbedarf können statt in Sonderschulen auch in Volksschulen, Neuen Mittelschulen, der Unterstufe der Allgemeinbildenden Höheren Schule, der Polytechnischen Schule und der einjährigen Haushaltungsschule unterrichtet werden. Die optimale und bestmögliche Förderung der Schüler und Schülerinnen mit Sonderpädagogischem Förderbedarf wird durch die Anwendung besonderer Lehrpläne und gegebenenfalls durch den Einsatz einer qualifizierten Lehrkraft gewährleistet (vgl. BMB, 2016).

Da in der vorliegenden Arbeit lediglich die Situation von Schülerinnen und Schüler im Alter von etwa zehn bis vierzehn Jahren näher beleuchtet wird, wird die Beschulung von Kindern mit Sonderpädagogischem Förderbedarf in Volksschulen, in der Unterstufe der Allgemeinbildenden Höheren Schule und der Polytechnischen Schule nachfolgend lediglich kurz angeschnitten.

4.1 Volksschulen

In Österreich ist ein Kind ab sechs Jahren schulpflichtig. Bei Volksschulen handelt es sich um eine vierjährige Schule. Nach Absolvierung dieser vier Schuljahre findet der Übertritt in eine weiterführende Schule, wie beispielsweise in eine Neue Mittelschule oder in die AHS-Unterstufe, statt. Ist ein Kind im Alter von sechs Jahren zwar schulpflichtig, jedoch nicht schulreif, so besteht die Möglichkeit, als Vorschulkind unterrichtet zu werden. Dies kann entweder in einer eigens eingerichteten Vorschulklasse oder gemeinsam mit der 1.Schulstufe erfolgen (vgl. OeAD, 2014b).

Kinder mit Behinderung können in Integrationsklassen unterrichtet werden. In diesen werden Kinder mit und ohne Behinderung gemeinsam von einer Volksschulpädagogin und einer Sonderschulpädagogin bzw. einer speziell ausgebildeten Pädagogin gefördert und gefordert. Kennzeichnend in diesen Klassen ist, dass der Lehrplan individuell an jedes Kind angepasst werden kann (vgl. OeAD, 2014b).

Nach Abschluss der vierjährigen Volksschule können Schülerinnen und Schüler mit Behinderung entweder den Besuch einer Sonderschule oder den integrativen Besuch in einer Neuen Mittelschule oder einer AHS-Unterstufe beschreiten (vgl. OeAD, 2014b). Die Neue Mittelschule wird im nachfolgenden Unterkapitel genau beschrieben. Vorerst wird jedoch die AHS-Unterstufe kurz erläutert.

4.2 AHS-Unterstufe – Möglichkeiten und Limitierungen dieses Modells

Der Besuch einer AHS-Unterstufe erstreckt sich von der fünften bis zur achten Schulstufe und befähigt zum Besuch einer AHS-Oberstufe. Voraussetzung für den Besuch einer AHS-Unterstufe ist ein erfolgreicher Abschluss der Volksschule mit einem „Sehr gut“ oder „Gut“ in den Gegenständen Deutsch und Mathematik. Sollte ein Kind ein „Befriedigend“ in diesen Hauptfächern haben, so kann im Konferenzbeschluss die AHS-Reife beschlossen werden. In dieser Schulform steht die umfassende Allgemeinbildung im Vordergrund. Außerdem wird bereits in diesen

vier Schuljahren an den Voraussetzungen für den Besuch einer Universität gearbeitet (vgl. OeAd, 2014b). Obwohl in der UN-Menschenrechtskonvention die Forderung der Inklusion auch im Bildungswesen im Fokus steht, besucht kaum ein Kind mit Behinderung eine AHS-Unterstufe. Somit kann dieses Modell im Hinblick auf Inklusion als limitiert eingestuft werden.

4.3 Neue Mittelschule/AHS-Unterstufe – etappenweise Inklusion

Das UN-Behinderteneinstellungsgesetz fordert die Umsetzung der Inklusion. Dementsprechend muss im österreichischen Bildungswesen gehandelt werden. Die inklusive Schule stellt jedoch nur einen Teilbereich der Neuen Mittelschule dar. Nachfolgend wird auf die Neue Mittelschule als zukünftiges, inklusives Schulmodell näher eingegangen.

NMS als zukünftiges inklusives Schulmodell

Die Neue Mittelschule ist in Österreich seit 2012 im Regelschulwesen verankert. Bereits im letzten Jahr wurden alle Hauptschulen zu Neuen Mittelschulen umstrukturiert. Das pädagogische Konzept dieser Pflichtschulform bietet allen Zehn- bis Vierzehnjährigen nach Absolvierung der Volksschule eine vierjährige gemeinsame zeitgemäße Beschulung (vgl. BKA, 2016a, S. 1).

Der Auftrag der Neuen Mittelschulen ist, alle Kinder und Jugendlichen abhängig von ihren Interessen, Potenzialen und Kompetenzen entsprechend für den Übertritt in eine weiterführende mittlere und höhere Schule vorzubereiten. Ebenso soll auf das Berufsleben im weiteren Sinne hintrainiert werden. Das selbstgesteuerte und selbstständige Lernen spielt hierbei eine entscheidende Rolle (BMB, 2016, S. 1). Somit lautet der Auftrag der Neuen Mittelschule wie folgt:

„Jede Neue Mittelschule hat den Auftrag, zeitgemäße Schule im Dienst des Lernens der Schülerinnen und Schüler zu gestalten, um maximale Bildungschancen und Zukunftsoptionen für jedes Kind zu sichern. Junge Menschen werden in ihrer Entwicklung zu mündigen, beitragenden Mitgliedern der Gesellschaft gefordert und gefördert, damit sie resilient und kompetent dem unbekanntem Morgen begegnen können.“ (Westfall-Greiter/Schratz/Hofbauer, 2015, S. 1)

Im Modell der Neuen Mittelschulen steht die individuelle Förderung jedes Schülers bzw. jeder Schülerin im Mittelpunkt. Somit nimmt Chancengerechtigkeit sowie

Individualisierung und Differenzierung eine zentrale Rolle ein. Um dies gewährleisten zu können, erfolgt der Unterricht nach dem Lehrplan der Neuen Mittelschule und wird von Hauptschul- und AHS-Lehrkräften in Form von Teamteaching gehalten. Die Möglichkeit einer schulischen Tagesbetreuung besteht an zahlreichen Neuen Mittelschulen (vgl. OeAD, 2014a, S. 1f).

Nachfolgend wird auf die interne Organisation der Neuen Mittelschule eingegangen. Passend dazu wird der Neue Mittelschul-Lehrplan, das pädagogische Konzept und die Bildungs- und Berufsberatung beschrieben. Das Beschulen von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung wird ebenso erwähnt. Folgende Maßnahmen zur Chancengleichheit werden im Nationalen Bildungsbericht 2012 zum Gelingen der Neuen Mittelschule angestrebt (vgl. Bacher/Eder, 2013, S. 13):

- *Weiterentwicklung von Konzepten zur Erfassung von Bildungsarmut und deren Operationalisierung* (Bacher/Eder, 2013, S. 13): Dazu zählt unter anderem die Bestimmung von Standards und deren Entwicklung von speziellen Programmen zur bewussten Förderung von jeglichen Adressaten.
- *Forcierung des Konzepts der durchgängigen Sprach(en)förderung* (Bacher/Eder, 2013, S. 13): Durch die Anwendung dieses Konzeptes würden nicht lediglich Schüler und Schülerinnen profitieren, sondern alle Kinder. Dies lässt sich daraus schließen, dass die schulische Sprache auf den familiären Sprachgebrauch Einfluss nimmt.
- *Reduktion des Einflusses außerschulischer Faktoren auf den Bildungserfolg* (Bacher/Eder, 2013, S. 13): In NMS soll der Unterricht so gestaltet sein, dass äußere Einflüsse, wie Herkunft, Religion, Kultur, keinen Einfluss auf den Bildungs- und Schulerfolg haben. Mangelnde familiäre Unterstützung soll keine negativen Auswirkungen auf Schüler und Schülerinnen zur Folge haben. Lehrpersonen sind somit in ihrer Diagnose- und Interventionskompetenz gefordert, um benachteiligte Kinder und Jugendliche effizient zu fördern. Unerlässlich ist für Lehrkräfte dabei die Aus- und Weiterbildung, zur Aneignung dieser Kompetenzen.
- *Objektivierung der Leistungsanforderungen für die Übergänge im Bildungssystem* (Bacher/Eder, 2013, S. 13): Diese Maßnahme kann als vorübergehender Ausgleich primärer Herkunftseffekte bezeichnet werden. Bei

sekundären Herkunftseffekten ist die NMS ebenso gefordert, im Übergang in weitere Bildungssysteme diese nicht wirksam werden zu lassen.

- *Verstärkter Einsatz innerer Differenzierungsformen* (Bacher/Eder, 2013, S. 13): Auf die Förderung aller Kinder und Jugendlichen soll gezielt eingegangen und äußere Differenzierungsformen reduziert werden.
- *Förderung von Ganztageschulen* (Bacher/Eder, 2013, S. 13):: Auch im Bereich der Neuen Mittelschulen ist der Ausbau von ganztägigen Strukturen gefordert. Eine wirksame herkunftsunabhängige Bildung soll damit gewährleistet werden.
- *Berücksichtigung der Arbeitsbedingungen der Schulen bei der Mittelzuweisung* (Bacher/Eder, 2013, S. 13): Schüler und Schülerinnen aus sozial benachteiligten Familien und mit anderer Muttersprache soll mehr Recht auf finanzielle Mittel zustehen.
- *Förderung der schulischen Autonomie* (Bacher/Eder, 2013, S. 13): Damit wird die Mitarbeit des Umfelds in Betracht gezogen (vgl Bacher/Eder, 2013, S. 13).

Zusätzlich zu den zuvor erwähnten Maßnahmen kann Chancengleichheit wie folgt zusammengefasst werden:

„Chancengerechtigkeit (...) bedeutet, dass trotz Unterschieden in Herkunft, Geschlecht, Religion (...) oder anderer Zuschreibungskategorien kein Kind durch die Schule in seiner Entwicklung behindert wird. Ein Indikator für gelungene Schulsysteme ist daher, dass Schüler und Schülerinnen entsprechend ihrem individuellen Chancenreichtum, unabhängig von den mehr oder weniger idealen Startbedingungen, vergleichbare Lernerfolge erzielen. Das Ziel ist, dass jede, jeder mit möglichst vielen Zukunftsoptionen die Schule verlässt.“ (Westfall-Greiter/Schratz, 2015, S. 14)

Neue Mittelschule – zentrale (Reform-) Elemente

Im Modell der Neuen Mittelschulen gibt es keine Leistungsgruppen, wie einst in Hauptschulen in den Fächern Mathematik, Deutsch und Lebende Fremdsprache Englisch. Dies schließt mit ein, dass Kinder und Jugendliche in Neuen Mittelschulen in allen Unterrichtsfächern gemeinsam unterrichtet werden. Damit dieses Schulmodell funktioniert und auf alle Bedürfnisse der Schüler und Schülerinnen eingegangen werden kann, wurden einige pädagogische Maßnahmen zur inneren Differenzierung des Unterrichts und zur Individualisierung des Lernens gesetzlich verankert. Eine Klasse wird in allen Hauptfächern von zwei Lehrerinnen bzw. Lehrern

unterrichtet (vgl. BMB, 2016, S. 1). Somit soll auf die individuellen Bedürfnisse jedes Schülers bzw. jeder Schülerin eingegangen werden. Zwar werden Schwächen der Kinder nicht vernachlässigt, besonderes Augenmerk liegt jedoch auf der Begabungs- und Begabtenförderung mit Blick auf die Stärken und Talente der Kinder und Jugendlichen. Die bestmögliche Förderung steht somit im Zentrum. Dies schließt mit ein, dass Schülerinnen und Schülern ausreichend Zeit und Unterstützung angeboten wird, um die Lerninhalte im selbst gewählten Lerntempo erfassen zu können (vgl. OeAD, 2014a, S. 1). Zusätzlich besteht für Kinder und Jugendliche die Möglichkeit voneinander zu profitieren. Da nicht alle Schüler und Schülerinnen zur selben Zeit denselben Lernstoff auf die gleiche Art und Weise lernen müssen, kann Unterforderung bzw. Überforderung vermieden und die Freude am Lernen erhalten bleiben (vgl. BMB, 2016, S. 2).

In Neuen Mittelschulen erfolgt auch die Umsetzung der Maßnahmen zur inklusiven Pädagogik und Diversität (vgl. BMB, 2016, S. 2). Das schließt mit ein, dass in Neuen Mittelschulen ebenso Schülerinnen und Schüler mit Behinderung und Sonderpädagogischem Förderbedarf beschult werden. Aufgrund der Tatsache, dass Kinder und Jugendliche mit und ohne Behinderung tagtäglich gemeinsam lernen, werden emotionale Barrieren abgebaut und Beziehungen aufgebaut. Ein weiterer erwähnenswerter Punkt ist die Stärkung der sozialen Kompetenz von Schülern und Schülerinnen mit und ohne Sonderpädagogischem Förderbedarf. Werden Klassen als Integrationsklassen geführt, so unterrichten diese der Fachlehrer bzw. die Fachlehrerin und ein Sonderpädagoge bzw. eine Sonderpädagogin, welcher bzw. welche den Schwerpunkt auf die Förderung der Kinder mit Sonderpädagogischem Förderbedarf legt. Die Bildungswegentscheidung spielt in den dritten und vierten Klassen eine wichtige Rolle. Bereits ab der siebten Schulstufe werden Jugendliche mithilfe Kinder-Lehrer-Eltern-Gespräche (KEL-Gespräche) zumindest einmal jährlich mit der zukünftigen Bildungs- und Berufsentscheidung konfrontiert (vgl. OeAD, 2014a, S. 2). Dabei werden Leistungsfortschritte und Lernprozesse thematisiert und somit das Verantwortungsbewusstsein der Schüler und Schülerinnen gestärkt (vgl. BMB, 2016, S. 2).

Werden Schüler und Schülerinnen vertieft beurteilt, so entspricht dies dem Beurteilungsschema der AHS-Unterstufe (vgl. BMB, 2016, S. 2).

Auffallend dabei ist trotz dieser beiden Beurteilungsmöglichkeiten, dass die Schüler und Schülerinnen gemeinsam unterrichtet werden und nicht nach Leistungen eingeteilt werden. Additiv zum Zeugnis wird den Jugendlichen eine Leistungsbeschreibung überreicht. In dieser sind die Leistungsstärken detailliert aufgelistet. Individualisiert wird in Neuen Mittelschulen in Form von immer wechselnden Gruppenzusammensetzungen, Bildung von Förder- und Leistungskursen und dem Teamteaching der Lehrpersonen (vgl. BKA, 2016a, S. 1). Das Ziel der NMS ist die Vorbereitung auf den Besuch von weiterführenden Schulen. Der positive Abschluss dieser Pflichtschulform befähigt die Schüler und Schülerinnen zum Übertritt in die weiterführende Schule. Im Falle eines nicht möglichen Übertritts aufgrund fehlender Leistung kann eine Aufnahmeprüfung abgelegt werden (vgl. BKA, 2016a, S. 1). Wird ein Schüler bzw. eine Schülerin vertieft unterrichtet, so ist eine negative Note nicht mehr vorgesehen (vgl. Wimmer, 2014, S. 2).

Anschließend erfolgt der Versuch, das Konzept der Sonderschule dem Konzept der inklusiven Schule wie beispielsweise der Neuen Mittelschule gegenüber zu stellen. Vorerst werden Sonderschulen bzw. Zentren für Inklusiv- und Sonderpädagogik näher beschrieben.

4.4 Die Sonderschulen/ Zentren für Inklusiv- und Sonderpädagogik

Bevor auf das Konzept der Sonderschule näher eingegangen wird, muss darauf hingewiesen werden, dass Sonderschulen seit kurzem als Zentren für Inklusiv- und Sonderpädagogik (ZIS) bezeichnet werden. Die Verfasserin dieser Arbeit verwendet diese Begriffe jedoch synonym.

„Zentren für Inklusiv- und Sonderpädagogik sind Sonderschulen, die die Aufgabe haben, durch Bereitstellung und Koordination sonderpädagogischer Maßnahmen in anderen Schularten dazu beizutragen, dass Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in bestmöglicher Weise auch in allgemeinen Schulen unterrichtet werden können“ (SchOG §27a, Abs.1 zit. n. ZIS Thalgau, 2016).

Zusammengefasst bedeutet dieses Zitat, dass *„Zentren für Inklusiv- und Sonderpädagogik [...] die Aufgabe, als Kompetenz- und Ressourcenzentren eine erfolgreiche Umsetzung des integrativen Unterrichtes sicher zu stellen“* haben (BMB, 2016).

Seit zwanzig Jahren entwickelt sich das Konzept der Segregation zur Integration und Inklusion. Das bedeutet, dass sich das Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtswesen für Kinder mit Sonderpädagogischem Förderbedarf verändert. Anfangs wurde ein Vorteil in der Einführung von Sonderschulen gesehen, da damit das Ziel einer bestmöglichen Förderung durch Fachkräfte erfolgen würde. Zusätzlich würde soziale Ausgrenzung vermieden werden. Nach gewisser Zeit überwogen jedoch einige negative Aspekte, wie beispielsweise die getrennte Förderung, vorhandene Stigmatisierung und das Verwenden von Kategorisierungen (vgl. Feyerer, 2009, S. 1).

Unterschieden wird zwischen Inklusiver Bildung und den Sonderschulen bzw. Zentren für Inklusiv- und Sonderpädagogik. Inklusive Bildung kann für Kinder mit und ohne Behinderung integrativ im Kindergarten, in Volksschul- und Neuen Mittelschulklassen und in der Unterstufe der Allgemeinbildenden Höheren Schule stattfinden. Ebenso in Polytechnischen Schulklassen und in Haushaltungsschulen wird Inklusive Bildung ermöglicht, wobei bei allen Schulformen die gemeinsame Lernerfahrung im Mittelpunkt steht (vgl. OeAD, 2014a, S. 1).

In Sonderschulen werden Schülerinnen und Schüler mit Behinderung von speziell geschulten Sonderschullehrern und Sonderschullehrerinnen individuell mithilfe verschiedenster Unterrichtsmethoden unterrichtet. Die österreichische Sonderschule besteht aus neun Schulstufen, wobei das letzte Schuljahr aus dem Berufsvorbereitungsjahr besteht. Der Besuch dieser Schulform dauert längstens zwölf Jahre. Dabei steht das Ziel der weiteren Berufsausbildung bzw. der Besuch weiterführender Schulen im Vordergrund. Schüler und Schülerinnen der Sonderschule werden entweder nach dem Sonderschul-, dem Volksschul-, dem Neuen Mittelschullehrplan, dem Lehrplan der Polytechnischen Schule oder einer Sonderschule anderer Art unterrichtet (vgl. OeAD, 2014a, S. 1). Folgende Sonderschularten können von Kindern mit Sonderpädagogischem Förderbedarf besucht werden (SchOG §25. Absatz 2, zit. n. BKA, 2016b):

„Allgemeine Sonderschule (für leistungsbehinderte oder lernschwache Kinder)

- *Sonderschule für körperbehinderte Kinder*
- *Sonderschule für sprachgestörte Kinder*
- *Sonderschule für schwerhörige Kinder*
- *Sonderschule für Gehörlose (Institut für Gehörlosenbildung)*
- *Sonderschule für sehbehinderte Kinder*
- *Sonderschule für blinde Kinder (Blindeninstitut)*
- *Sondererziehungsschule (für erziehungsschwierige Kinder)*
- *Sonderschule für Kinder mit erhöhtem Förderbedarf“ (SchOG §25 Absatz 2, zit. n. BKA, 2016b).*

Inklusion wird als ein Menschenrecht angesehen und der Bestand an Sonderschulen soll laut Bildungsministerin Sonja Hammerschmid bis 2020 eher die Ausnahme darstellen. Deshalb wurden im Jahr 2015 von Hammerschmid inklusive Modellregionen geschaffen, in welchen die Weiterentwicklung inklusiver Bildung im Vordergrund steht. An diesem Modellprojekt müssen alle Schulformen von der Volksschule bis zur Allgemein Bildenden Höheren Schule und der Berufsbildenden Mittleren Schule verpflichtend teilnehmen. Gestartet wurde im Jahr 2015 in der Steiermark, in Tirol und Kärnten. Aus diesem Grund wird das inklusive Bildungssystem im nächsten Unterkapitel näher erläutert.

4.5 Von der Sonderschule zum inklusiven Bildungssystem

Wie bereits erwähnt, kamen Schülern und Schülerinnen mit Sonderpädagogischem Förderbedarf vor etlichen Jahren Maßnahmen in stationärer Form zu gute. Zur bestmöglichen Förderungen etablierten sich nach und nach mobile und integrative Möglichkeiten (vgl. Heimlich/Kahlert, 2014, S. 85). Integrationsklassen stellten eine Brückenfunktion dar. In einer Integrationsklasse werden Schülerinnen und Schüler mit festgestelltem Sonderpädagogischen Förderbedarf integrativ in Regelschulklassen, wie beispielsweise in Volksschul-, Neuen Mittelschul-, AHS-Klassen unterrichtet. Der einzige Unterschied zwischen Kindern und Jugendlichen mit und ohne Sonderpädagogischem Förderbedarf besteht in der didaktischen Vorgehensweise bzw. in den unterschiedlichen Lehrplänen. Während Schülerinnen und Schüler ohne Sonderpädagogischem Förderbedarf nach dem Lehrplan des

jeweiligen Schultyps unterrichtet werden, werden Kinder und Jugendliche mit Sonderpädagogischem Förderbedarf nach Lehrplan mit entsprechendem Förderschwerpunkt bzw. des Sonderschul-Lehrplans unterrichtet (vgl. Schönfelder, o.J.). Integrationsklassen werden von zwei Lehrern bzw. Lehrerinnen geführt. Meist handelt es sich in dieser Zusammensetzung um einen Fachlehrer bzw. einer Fachlehrerin und einem Sonderpädagogen bzw. Sonderpädagogin (vgl. BKA, 2016c).

In der Gegenwart angekommen, kommt Schulen folgender Bildungsauftrag entgegen:

„In einer inklusiven Schule kommt dem Gemeinsamen Unterricht die Aufgabe zu, alle Schülerinnen und Schüler in ihren individuellen Bedürfnissen in das Unterrichtsgeschehen mit einzubeziehen und dabei von vornherein auf jegliche Form der Aussonderung zu verzichten. Von daher verbieten sich Kategorisierungen [...]. Es gilt vielmehr, sich auf alle Schülerinnen und Schüler in konsequenter Individualisierung einzustellen.“ (Heimlich/Wember, 2012, S. 77)

Die deutsche Sonderschullehrerin Ines Boban und der deutsche Professor Dr. Andreas Hinz (2003a, 14) zeigen mit dem von ihnen übersetzten Index für Inklusion drei wesentliche Faktoren zur Umsetzung einer inklusiven Schule auf. Der Index für Inklusion soll Schulen mithilfe eines Selbstevaluationsprozesses auf die Umstellung zum neuen Schulmodell unterstützen. Laut diesen beiden Autoren spielen dabei inklusive Kulturen, Strukturen und Praktiken eine zentrale Rolle (vgl. Boban/Hinz, 2003a, S. 14).

Passend zum zuvor erwähnten Zitat lässt sich festhalten, dass die Umsetzung der inklusiven Schule höchste Priorität aufweist. Im Modell der Neuen Mittelschule soll dies bereits größtenteils Anwendung finden. Nun erfolgt der Versuch der Gegenüberstellung von Neuen Mittelschulen und Zentren für Inklusiv- und Sonderpädagogik.

4.6 Gegenüberstellung NMS und Zentren für Inklusiv- und Sonderpädagogik

In dieser Gegenüberstellung soll ersichtlich werden, welche Auswirkungen die Abschaffung der Sonderschule auf die Neue Mittelschule hat. Dies bedeutet beispielsweise, dass in Neuen Mittelschulen Inklusion gelebt und auf Schüler und Schülerinnen mit Sonderpädagogischem Förderbedarf individuell eingegangen

werden soll. Während in Sonderschulen Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichsten Behinderungen in kleineren Lerngruppen beschult werden, werden im Konzept der Neuen Mittelschule Kinder und Jugendliche mit und ohne Sonderpädagogischem Förderbedarf gemeinsam in einer Klasse unterrichtet. Sonderpädagogen und Sonderpädagoginnen sollen in Zukunft nicht mehr in Sonderschulen ihren Arbeitsplatz haben, sondern zu fixen Bestandteil in inklusiven Schulklassen werden. Während in Sonderschulen Behinderung thematisiert und Kinder kategorisiert werden, sehen Neue Mittelschulen davon ab. Dies lässt sich auch darin erkennen, dass diese neue Beschulungsform ein gemeinsames Curriculum für alle Schülerinnen und Schüler vorsieht. Die nachfolgende Tabelle dient zur Veranschaulichung:

Tabelle 2: Gegenüberstellung NMS Sonderschule (Eigene Darstellung)

Neue Mittelschule	Sonderschule
Gemeinsame Beschulung von Kindern mit und ohne Sonderpädagogischem Förderbedarf	Beschulung aller Kinder mit unterschiedlichsten Behinderungsarten
Fachlehrkräfte unterrichten gemeinsam mit Sonderpädagogen bzw. Sonderpädagoginnen-Doppelbesetzung	Sonderpädagogen bzw. Sonderpädagoginnen unterrichten
Dekategorisierung von Behinderung	Kategorisierung von Behinderung
Ein Curriculum für alle Schüler und Schülerinnen	Auswahl des Curriculums auf die Art der Behinderung

Obwohl die Sonderschulen bzw. die Zentren für Inklusiv- und Sonderpädagogik als wichtiger Teil der gesamten Bildungsinstitutionen im Verlauf der Übergänge in andere Schulformen miteinbezogen werden, zeigt sich in den Tabellen von Statistik Austria im Hinblick der Schulbesuchsquote von Schüler und Schülerinnen mit Sonderpädagogischem Förderbedarf seit Beginn der 2000er Jahre ein Stillstand (vgl. Biewer/Böhm/Schütz, 2015, S. 19). Zwar bleiben die Ursachen dafür unbeantwortet, jedoch steht fest, dass der Möglichkeit der Ganztagesbetreuung des Kindes ein entscheidendes Kriterium zukommt. In vielen Zentren für Sonder- und Inklusivpädagogik ist eine ganztägige Betreuung problemlos händelbar, während

diese Option in anderen Schulformen, wie beispielsweise der Neuen Mittelschule häufig fehlt. Zusätzlich verfügen Sonderschulen vermehrt über technische, räumliche und architektonische Gegebenheiten, welche für Schülerinnen und Schüler mit Sonderpädagogischem Förderbedarf von Nöten sind. Zentren für Inklusiv- und Sonderpädagogik bieten vor allem in diesem Hinblick Unterstützung an (vgl. Biewer/Böhm/Schütz, 2015, S. 19).

Nachfolgend werden Möglichkeiten nach Abschluss der Pflichtschulzeit aufgezählt.

4.7 Möglichkeiten nach Abschluss der Pflichtschulzeit

Nach Absolvierung der Neuen Mittelschule, der AHS-Unterstufe oder auch der Sonderschule bzw. des Zentrums für Inklusiv- und Sonderpädagogik hat eine Schülerin bzw. ein Schüler mehrere Möglichkeiten. Zur Auswahl stehen Polytechnische Schulen, Berufsschulen oder Lehren, Berufsbildende Mittlere Schulen, Berufsbildende Höhere Schulen oder Allgemeinbildenden Höhere Schulen.

Die Polytechnische Schule dient zum Abschluss des neunten Pflichtschuljahres und hat die Allgemeinbildung, Berufsorientierung und Berufsgrundbildung zum Ziel. Im Anschluss an diese ist der Übertritt in die Lehre oder in eine weiterführende Schule möglich (vgl. OeAd, 2014c).

Eine weitere Möglichkeit bietet der Besuch einer Berufsschule. Bei dieser Option handelt es sich um ein duales System, in welchem parallel Unterricht und Berufsausbildung in einem Lehrbetrieb stattfindet. Dies ist jedoch erst nach Abschluss der Pflichtschulzeit möglich (vgl. OeAd, 2014c).

Fällt die Entscheidung eines Schülers bzw. einer Schülerin auf eine Berufsbildende Mittlere Schule, so handelt es sich dabei zwischen einer ein- bis vierjährigen Ausbildung, welche je nach Ausbildungsart variiert. Im Vergleich dazu handelt es sich bei Berufsbildenden Höheren Schulen um eine fünfjährige Ausbildung mit Reife- und Diplomprüfungsabschluss, welcher zum Besuch an einer Universität oder Fachhochschule berechtigt. Anders als bei Allgemeinbildenden Höheren Schulen erhält man in Berufsbildenden Höheren Schulen die Chance, den erlernten Beruf auszuführen. In Allgemeinbildenden Höheren Schulen dauert die Ausbildung daher auch ein Jahr kürzer und somit vier Jahre (vgl. OeAd, 2014c).

Obwohl Inklusive Bildung nicht mit Abschluss der ersten acht Schuljahre beendet sein soll, besucht nach wie vor nur ein sehr geringer Teil der Menschen mit Behinderung die Oberstufe einer Allgemeinbildenden Höheren Schule oder eine Berufsbildende Höhere Schule. Häufiger besuchen diese Polytechnische Schulen oder absolvieren das Berufsvorbereitungsjahr (vgl. OeAD, 2014c).

Im Anschluss folgt der empirische Teil der Arbeit, welcher mit dem Kapitel 5 „Empirische-methodische Vorgehensweise“ beginnt.

5 Empirisch-methodische Vorgehensweise

In der empirisch-quantitativen Sozialforschung gibt es unterschiedliche Möglichkeiten, Daten zur Analyse und Beantwortung von Forschungsfragen zu erheben. Um die Arbeit im hier intendierten Kontext verstehen und nachvollziehen zu können, wird vorerst die empirische Sozialforschung erläutert. Im Anschluss wird die Fragebogenuntersuchung beschrieben. Die ersten Unterkapitel beschreiben die Methodenauswahl zur empirischen Datenerhebung, die Fragebogengestaltung, die Beschreibung der Grundgesamtheit, die Stichprobengröße und die Beschreibung der Stichprobe. Grunddaten von Statistik Austria fließen in dieses Kapitel ebenso mit ein. Den Abschluss dieses Kapitels bildet die Durchführung der Datenerhebung. Darauf hingewiesen werden muss, dass in diesem Kapitel auf die Genderschreibweise bei den Begriffen Schülerfragebogen, Lehrerfragebogen und Lehrer-Schüler-Beziehung verzichtet wird.

Empirische Sozialforschung

Wie bereits in empirischer Sozialforschung im Namen erwähnt, handelt es sich hierbei um eine auf Erfahrung basierte Wissenschaft. Kurz übersetzt kann die empirische Sozialforschung auch Erfahrungswissenschaft genannt werden. Prof. Dr. Horst Otto Mayer, welcher Hochschullehrer an der Fachhochschule Vorarlberg mit dem Schwerpunktthema Markt- und Sozialforschung ist, schreibt in seinem Buch *„Interview und schriftliche Befragung“* ergänzend dazu folgendes Zitat: *„Gemeinsam ist den empirischen Wissenschaften die Annahme einer realen, unabhängig vom Beobachter existierenden Welt“* (Mayer, 2013, S. 16). Damit Erkenntnisgewinn erfolgt, können unterschiedliche Forschungsmethoden und zugrundeliegende Methodologien Anwendung finden. Wird von empirischem Vorgehen gesprochen, so ist darunter das *„Ausgehen von Erfahrungstatsachen“* zu verstehen. (vgl. Raithel, 2008, S. 11). Die empirische Sozialforschung hat somit die Aufgabe, reale Erfahrungen zu überprüfen. Zu diesen gehören beispielsweise *„beobachtbares menschliches Verhalten, von Menschen geschaffene Gegenstände sowie durch Sprache vermittelte Meinungen, Informationen über Erfahrungen, Einstellungen, Werturteile, Absichten“* (Atteslander, 2010, S. 3f). Zu den bekanntesten Datenerhebungsmethoden zählen die Beobachtung, die Befragung, das Experiment und die Inhaltsanalyse (vgl. Atteslander, 2010, S. 54). Ziel empirischer

Sozialforschung ist es, sozial konstruierte Realität zu erklären (vgl. Raithel, 2008, S. 12).

5.1 Empirische Datenerhebung mittels Fragebogen

Die Befragung mittels Fragebogen wurde für diese Masterarbeit als methodische Vorgehensweise zur Datenerhebung ausgewählt. Zur Analyse und Auswertung der Fragestellung wurde die Datenerhebung jedoch auf die methodische Vorgehensweise der Befragung mittels Fragebogen beschränkt. Mithilfe von Befragungen mittels Fragebögen werden Erfahrungen bzw. Wahrnehmungen einer bestimmten Zielgruppe zu bestimmten Themen gesammelt. Sie wird zur Umfrage großer Gruppen eingesetzt und ist leicht praktikabel (vgl. Atteslander, 2010, S. 109). Festgehalten werden muss, dass diese Erhebungsmethode häufig angewendet wird, sich jedoch grundlegend in ihrer Standardisierung, in ihrer Form der Kommunikation und ihres Durchführungsorts unterscheidet (vgl. Zierer/Speck/Moschner, 2013, S. 63). Jede Befragung kann in Typen unterteilt werden, welche sich in der Art der Strukturierung unterscheiden. Eine Befragung kann wenig bis stark strukturiert sein. Bei der Erhebungsmethode der Befragung muss bereits vor der eigentlichen Feldarbeit durchdacht werden, wie der Fragebogen konstruiert wird. Bedacht werden muss besonders, inwieweit einzelne Fragen die Freiheitsspielräume der Befragten einschränken. Additiv dazu müssen der Inhalt, die Anzahl und die Reihenfolge der Fragen fixiert werden. Die (einfache) sprachliche Formulierung muss in Fragebögen berücksichtigt werden, so dass die Zielgruppe die gestellten Fragen richtig verstehen kann (vgl. Atteslander, 2010, S. 133ff).

5.2 Fragebogengestaltung

Die Datenerhebung mittels Befragung wurde basierend auf eigens vorgefertigten NOESIS- Fragebögen, jeweils für Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer und Eltern durchgeführt. Alle Fragebögen beinhalten geschlossene Fragen, welche Mehrfachantworten, Skalen- oder Ja-Nein- Auswahlmöglichkeiten ermöglichen.

Die nachfolgenden Unterkapitel liefern eine detaillierte Beschreibung der jeweils verwendeten Fragebögen zur Schüler- und Schülerinnen-, Lehrer- und Lehrerinnen- und Elternbefragung.

Schülerfragebogen nach Katschnig, Geppert und Killian (2011)

Der Schülerfragebogen wurde erstellt, um außer- und innerschulische Lernressourcen, Klassenklima, Bildungsaspiration und Wahrnehmung von Aspekten des Schulmodells der Neuen Mittelschule einzelner Schülerinnen und Schüler, basierend auf geschlossenen Fragen unter Verwendung von Mehrfachantworten, Skalen- oder Ja-Nein- Auswahlmöglichkeiten, näher zu untersuchen (vgl. Katschnig/Geppert/Killian, 2011, S. 115).

Lehrerfragebogen nach Katschnig, Geppert und Killian (2011)

Der Lehrerfragebogen wurde zur Beurteilung von Schülerinnen und Schülern bezogen auf das Klassenklima, deren Arbeitshaltung und Leistungsindikatoren sowie die jeweils erwartete Bildungskarriere und Übertrittsempfehlungen, erstellt (vgl. Katschnig/Geppert/Killian, 2011, S. 116).

Elternfragebogen nach Katschnig, Geppert und Killian (2011)

Der Elternfragebogen soll Daten bezogen auf Indikatoren der Schulwahlentscheidung, außerschulische Lernressourcen, Erwartungen an den Übertritt in die Sekundarstufe II, sozioökonomische Variablen, demografische Angaben, kulturelle Praxis, Bildungsaspiration der Eltern in Bezug auf deren Kind, erheben (vgl. Katschnig/Geppert/Killian, 2011, S. 117).

5.3 Beschreibung der Grundgesamtheit

Unter Grundgesamtheit versteht man im Kontext der gegenständlichen Arbeit alle jene Schülerinnen und Schüler in Neuen Mittelschulen des Bundeslandes Niederösterreichs, welche die Merkmalsausprägung „Sonderpädagogischer Förderbedarf“ aufweisen. Um die Repräsentativität der Stichprobe (welche aus der Grundgesamtheit gezogen wird) beurteilen zu können, ist eine detaillierte zahlenmäßige Erfassung und Darstellung der existenten Grundgesamtheit forschungsrelevant. In Niederösterreich besuchen laut Erhebung von Statistik Austria im Jahr 2015/2016 1086 Schülerinnen und Schüler mit Sonderpädagogischem Förderbedarf Neue Mittelschulen – dies entspricht 3,13 Prozent aller Schüler und Schülerinnen (insgesamt 34739) in niederösterreichischen Neuen Mittelschulen. Die für die gegenständliche Untersuchung relevante Grundgesamtheit umfasst somit

1086 Personen. Da aus der Grundgesamtheit eine Klumpenstichprobe gezogen wird, wird die Merkmalsausprägung „Sonderpädagogischer Förderbedarf“ keiner weiteren z.B. geschlechterspezifischen Differenzierung unterzogen.

5.4 Stichprobengröße und Beschreibung der Stichprobe

Für die gegenständliche Forschungsarbeit wurde eine Stichprobengröße von insgesamt 95 Personen gewählt – dies entspricht rund 8,75 Prozent der Grundgesamtheit (1086). Die Stichprobenauswahl dieser Forschungsarbeit beschränkt sich auf eine Klumpenstichprobe, in welcher ausgewählte Schulklassen in niederösterreichischen Neuen Mittelschulen mittels Fragebogen zu Klassenklima, Bildungsaspiration, Bildungskarriere (siehe Kapitel 5.2 Fragebogengestaltung) befragt wurden. Die Daten wurden durch eigene Fragebögen jeweils für Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer und Eltern erhoben. Die Klumpenstichprobe erscheint der Verfasserin deshalb sinnvoll, da ganze Schulklassen pädagogische Einheiten darstellen, welche über einen gewissen Zeitraum eine gemeinsame Lernbiographie durchlaufen (vgl. Böhm-Kasper, 2009, S. 41). Diese Stichprobe soll ein verkleinertes Abbild der Grundgesamtheit darstellen. Aus der Stichprobe werden wiederum alle Schülerinnen und Schüler mit Sonderpädagogischem Förderbedarf näher betrachtet. Dabei handelt es sich um einen Teilbereich der ursprünglichen Stichprobe (Teilmenge des gesamten Stichprobenumfangs). Die in dieser Forschungsarbeit zu analysierende Stichprobe umfasst ausschließlich jene Teilmenge der Gesamtmenge aller befragten Schülerinnen und Schüler, welche Sonderpädagogischen Förderbedarf aufweisen. Das Kennzeichen „Sonderpädagogischer Förderbedarf“ wird je Schülerin bzw. Schüler mittels Lehrerfragebogen erhoben.

Die Fragebögen wurden jeweils den Schülerinnen und Schülern, Lehrerinnen und Lehrern sowie Eltern ausgewählter Klassen und Schulstufen in unterschiedlichen Kohorten in niederösterreichischen Neuen Mittelschulen, in den Schulstufen fünf bis acht, zur Beantwortung ausgehändigt. Festgehalten werden muss, dass die Stichprobe in der gegenständlichen Arbeit lediglich einen Bruchteil der Schülerinnen und Schüler mit Sonderpädagogischem Förderbedarf darstellt, da ebenso Schülerinnen und Schüler mit Sonderpädagogischem Förderbedarf in Zentren für Inklusiv- und Sonderpädagogik unterrichtet werden. Zusätzlich muss erwähnt

werden, dass die Teilnahme an der Fragebogenuntersuchung freiwillig vonstattenging, und nicht alle Schülerinnen und Schüler mit Sonderpädagogischem Förderbedarf daran teilgenommen haben.

Die Verteilung der an der Befragung teilgenommenen Schülerinnen und Schülern mit Sonderpädagogischem Förderbedarf wird in der nachfolgenden Tabelle und Grafik dargestellt:

Tabelle 3: Verteilung Schülerinnen und Schüler mit SPF (Eigene Darstellung)

	Keine Angabe	weiblich	männlich	Gesamt
1. Kohorte		3,00	5,00	8
2. Kohorte	16,00	24,00	26,00	66
3. Kohorte		11,00	10,00	21
Gesamt	16,00	38,00	41,00	95

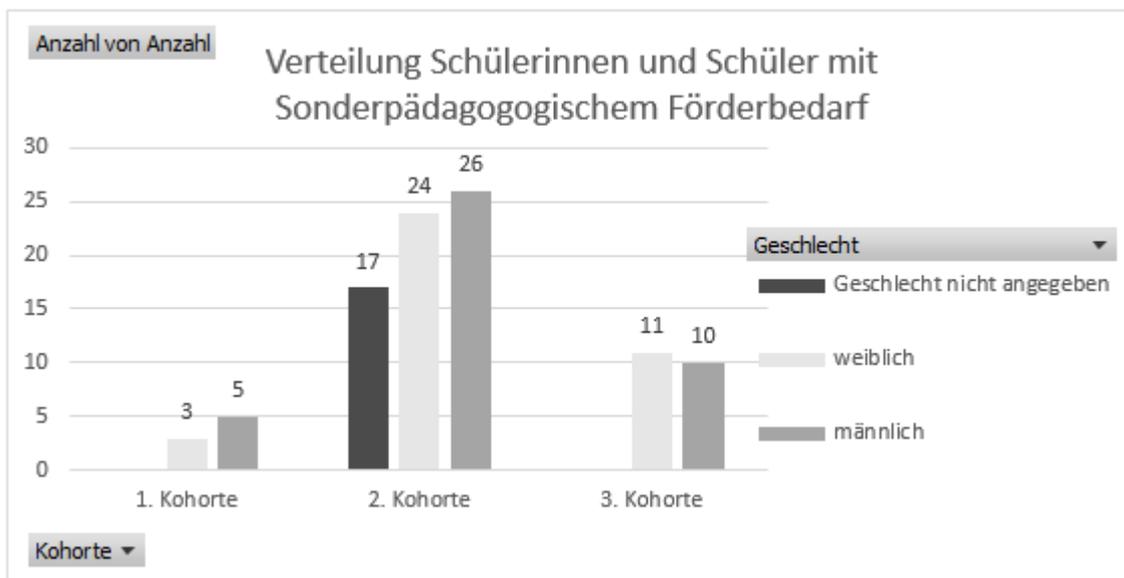


Abbildung 8: Verteilung Schülerinnen und Schüler mit SPF (Eigene Darstellung)

5.5 Grunddaten laut Statistik Austria

Die nachfolgenden Tabellen zeigen die Grundgesamtheit aller Schülerinnen und Schüler mit Sonderpädagogischem Förderbedarf in Österreichischen Schulen. In dieser Arbeit wird das Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern in niederösterreichischen Neuen Mittelschulen mittels Klumpenstichprobe untersucht. Laut den nachfolgenden Tabellen erhöht sich die Anzahl der Schülerinnen und Schüler in niederösterreichischen Neuen Mittelschulen von 2014/15 auf 2015/16 um

dreiundzwanzig Prozent (von 28171 auf 34739 SchülerInnen), wobei sich die Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit Sonderpädagogischem Förderbedarf lediglich um dreizehn Prozent (von 963 auf 1086 SchülerInnen) erhöht. Im Vergleich 2014/15 zu 2015/16, ist die Anzahl von Schülerinnen und Schülern mit Sonderpädagogischem Förderbedarf niederösterreichweit um drei Prozent rückläufig (von 6020 auf 5834 Schüler und Schülerinnen).

Tabelle 4: Schülerinnen/Schüler mit SPF 2014/15 (Quelle: Statistik Austria, 2015)

Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf 2014/15										
Schultyp ¹⁾ Klassentyp ²⁾	Öster- reich	Burgen- land	Käm- ten	Nieder- öster- reich	Ober- öster- reich	Salz- burg	Steier- mark	Tirol	Vorarl- berg	Wien
Schülerinnen und Schüler insgesamt										
Schultypen insgesamt	566.342	17.864	34.823	110.014	105.554	38.289	74.986	51.683	31.429	101.700
Volksschulen	328.143	10.069	20.625	62.694	59.148	20.994	43.103	28.095	16.838	66.577
Hauptschulen	59.568	338	2.218	12.374	14.728	7.366	7.535	4.446	852	9.711
Neue Mittelschulen	148.568	6.702	10.824	28.171	27.140	7.269	21.447	15.984	11.482	19.549
Sonderschulen ³⁾	14.247	347	491	3.856	1.338	1.636	715	1.531	1.097	3.236
Polytechnische Schulen	15.816	408	665	2.919	3.200	1.024	2.186	1.627	1.160	2.627
darunter Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF)										
Schultypen zusammen	30.632	804	2.084	6.020	5.304	2.185	3.271	2.122	2.116	6.726
Volksschulen	6.260	150	566	680	1.572	206	949	254	352	1.531
Hauptschulen	2.205	8	117	382	654	93	304	74	25	548
Neue Mittelschulen	7.063	256	838	963	1.552	216	1.192	221	579	1.246
Sonderschulen ³⁾	14.247	347	491	3.856	1.338	1.636	715	1.531	1.097	3.236
Polytechnische Schulen	857	43	72	139	188	34	111	42	63	165
Anteil der Schülerinnen und Schüler mit SPF in den einzelnen Schultypen in %										
Schultypen zusammen	5,4	4,5	6,0	5,5	5,0	5,7	4,4	4,1	6,7	6,6
Volksschulen	1,9	1,5	2,7	1,1	2,7	1,0	2,2	0,9	2,1	2,3
Hauptschulen	3,7	2,4	5,3	3,1	4,4	1,3	4,0	1,7	2,9	5,6
Neue Mittelschulen	4,8	3,8	7,7	3,4	5,7	3,0	5,6	1,4	5,0	6,4
Sonderschulen ³⁾	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Polytechnische Schulen	5,4	10,5	10,8	4,8	5,9	3,3	5,1	2,6	5,4	6,3
Verteilung der Schülerinnen und Schüler mit SPF auf Klassentypen										
Klassentypen zusammen	30.632	804	2.084	6.020	5.304	2.185	3.271	2.122	2.116	6.726
in Sonderschulklassen	11.624	223	461	2.961	1.257	805	653	1.096	933	3.235
integriert unterrichtet	19.008	581	1.623	3.059	4.047	1.380	2.618	1.026	1.183	3.491
in Volksschulklassen	7.453	202	590	1.088	1.612	581	986	444	426	1.524
in Hauptschulklassen	2.577	4	119	516	681	260	316	109	25	547
in NMS-Klassen	8.051	332	842	1.268	1.571	478	1.205	431	669	1.255
in Polytechn. Klassen	927	43	72	187	183	61	111	42	63	165
Verteilung der Schülerinnen und Schüler mit SPF auf Klassentypen in %										
Klassentypen zusammen	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
in Sonderschulklassen	37,9	27,7	22,1	49,2	23,7	36,8	20,0	51,6	44,1	48,1
integriert unterrichtet	62,1	72,3	77,9	50,8	76,3	63,2	80,0	48,4	55,9	51,9
in Volksschulklassen	24,3	25,1	28,3	18,1	30,4	26,6	30,1	20,9	20,1	22,7
in Hauptschulklassen	8,4	0,5	5,7	8,6	12,8	11,9	9,7	5,1	1,2	8,1
in NMS-Klassen	26,3	41,3	40,4	21,1	29,6	21,9	36,8	20,3	31,6	18,7
in Polytechn. Klassen	3,0	5,3	3,5	3,1	3,5	2,8	3,4	2,0	3,0	2,5

Q: STATISTIK AUSTRIA, Schulstatistik. Erstellt am 14.12.2015. 1) Schultyp der Schülerinnen und Schüler, Zuordnung gemäß dem unterrichteten Lehrplan. - 2) Typ der besuchten Klasse, Zuordnung gemäß dem von der überwiegenden Anzahl der Schülerinnen und Schüler in dieser Klasse besuchten Schultyp. - 3) Inkl. Schülerinnen und Schüler, die nach dem Lehrplan der Sonderschule in anderen Schulen unterrichtet werden.

Tabelle 5: Schülerinnen/Schüler mit SPF 2015/16 (Quelle: Statistik Austria, 2016)

Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf 2015/16										
Schultyp ¹⁾ Klassentyp ²⁾	Öster- reich	Burgen- land	Kärn- ten	Nieder- öster- reich	Ober- öster- reich	Salz- burg	Steier- mark	Tirol	Vorarl- berg	Wien
Schülerinnen und Schüler insgesamt										
Schultypen insgesamt	567.544	17.837	34.321	110.119	105.571	38.063	74.851	51.848	31.328	103.606
Volksschulen	329.551	10.177	20.401	62.671	59.205	20.832	43.174	28.147	16.780	68.164
Hauptschulen	28.565	82	1.298	5.866	7.903	4.454	2.767	2.090	617	3.488
Neue Mittelschulen	179.480	6.860	11.566	34.739	33.782	10.001	26.102	18.353	11.778	26.299
Sonderschulen ³⁾	13.813	327	382	3.787	1.363	1.663	675	1.624	1.026	2.966
Polytechnische Schulen	16.135	391	674	3.056	3.318	1.113	2.133	1.634	1.127	2.689
darunter Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF)										
Schultypen zusammen	30.701	817	2.155	5.834	5.462	2.191	3.323	2.147	2.127	6.645
Volksschulen	6.409	159	654	664	1.562	161	1.004	166	383	1.656
Hauptschulen	951	-	61	139	345	64	93	30	18	201
Neue Mittelschulen	8.542	294	915	1.086	1.977	268	1.395	276	635	1.696
Sonderschulen ³⁾	13.813	327	382	3.787	1.363	1.663	675	1.624	1.026	2.966
Polytechnische Schulen	986	37	143	158	215	35	156	51	65	126
Anteil der Schülerinnen und Schüler mit SPF in den einzelnen Schultypen in %										
Schultypen zusammen	5,4	4,6	6,3	5,3	5,2	5,8	4,4	4,1	6,8	6,4
Volksschulen	1,9	1,6	3,2	1,1	2,6	0,8	2,3	0,6	2,3	2,4
Hauptschulen	3,3	-	4,7	2,4	4,4	1,4	3,4	1,4	2,9	5,8
Neue Mittelschulen	4,8	4,3	7,9	3,1	5,9	2,7	5,3	1,5	5,4	6,4
Sonderschulen ³⁾	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Polytechnische Schulen	6,1	9,5	21,2	5,2	6,5	3,1	7,3	3,1	5,8	4,7
Verteilung der Schülerinnen und Schüler mit SPF auf Klassentypen										
Klassentypen zusammen	30.701	817	2.155	5.834	5.462	2.191	3.323	2.147	2.127	6.645
in Sonderschulklassen integriert unterrichtet	10.984	213	368	2.828	1.241	764	640	1.068	876	2.986
in Volksschulklassen	19.717	604	1.787	3.006	4.221	1.427	2.683	1.079	1.251	3.659
in Hauptschulklassen	7.636	211	663	1.093	1.619	594	1.020	383	428	1.625
in NMS-Klassen	1.172	-	61	206	367	178	94	51	18	197
in Polytechn. Klassen	9.866	357	921	1.530	2.019	591	1.413	584	740	1.711
in Polytechn. Klassen	1.043	36	142	177	216	64	156	61	65	126
Verteilung der Schülerinnen und Schüler mit SPF auf Klassentypen in %										
Klassentypen zusammen	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
in Sonderschulklassen integriert unterrichtet	35,8	26,1	17,1	48,5	22,7	34,9	19,3	49,7	41,2	44,9
in Volksschulklassen	64,2	73,9	82,9	51,5	77,3	65,1	80,7	50,3	58,8	55,1
in Hauptschulklassen	24,9	25,8	30,8	18,7	29,6	27,1	30,7	17,8	20,1	24,5
in NMS-Klassen	3,8	-	2,8	3,5	6,7	8,1	2,8	2,4	0,8	3,0
in Polytechn. Klassen	32,1	43,7	42,7	26,2	37,0	27,0	42,5	27,2	34,8	25,7
in Polytechn. Klassen	3,4	4,4	6,6	3,0	4,0	2,9	4,7	2,8	3,1	1,9

Q: STATISTIK AUSTRIA, Schulstatistik. Erstellt am 29.11.2016. 1) Schultyp der Schülerinnen und Schüler, Zuordnung gemäß dem unterrichteten Lehrplan. - 2) Typ der besuchten Klasse, Zuordnung gemäß dem von der überwiegenden Anzahl der Schülerinnen und Schüler in dieser Klasse besuchten Schultyp. - 3) Inkl. Schülerinnen und Schüler, die nach dem Lehrplan der Sonderschule in anderen Schulen unterrichtet werden.

5.6 Durchführung der Datenerhebung

Die Fragebögen wurden in ausgewählten Klassen in niederösterreichischen Neuen Mittelschulen ausgehändigt und eigenständig, freiwillig und anonym von der jeweiligen Zielperson ausgefüllt. Teilnehmende Personen beantworten die gestellten Fragen durch Ankreuzen eines Index-Wertes, abhängig von der Übereinstimmung mit der jeweiligen Fragestellung.

Schülerfragebogen

Das Ausfüllen des Fragebogens basierte auf freiwilliger Teilnahme der Schülerinnen und Schüler und dauerte abhängig von der jeweiligen Schulstufe zwischen vierzig und fünfzig Minuten. Die Durchführung dieser Erhebung erfolgte im Rahmen eines Wissenschaftspraktikums von Studierenden an der Universität Wien. Diese instruierten die Kinder durch den Fragebogen und hielten fest, dass in diesem ihre Meinung kundgetan werden soll bzw. kann. Zusätzlich konnten die Studierenden auf eventuelle Verständnisprobleme der Kinder eingehen und diese klären (vgl. Katschnig/Geppert/Killian, 2011, S. 115).

Lehrerfragebogen

Die Klassenlehrerinnen bzw. die Klassenlehrer wurden in die NOESIS-Untersuchung integriert, da sie als Experten bzw. Expertinnen an der Seite der Schülerinnen bzw. Schüler gelten. Den Klassenvorständen oblag, ob sie an der Befragung teilnehmen wollten oder nicht. Es war vorgesehen, dass die Lehrer bzw. Lehrerinnen den Fragebogen zur selben Zeit wie ihre Schülerinnen bzw. Schüler den Schülerfragebogen ausfüllten. Studierende der Universität Wien baten die Lehrkräfte, während der Befragung der Kinder die Klassen zu verlassen.

Elternfragebogen

Der Elternfragebogen wurde den Schülerinnen und Schülern am Tag ihrer Befragung mit nach Hause gegeben. Das Ausfüllen dieser Fragebögen nahm in etwa fünfzehn Minuten in Anspruch. Die Eltern gaben anschließend den ausgefüllten Fragebogen in das mitgeschickte Kuvert. Das Kuvert wurde verschlossen der Klassenlehrerin bzw. dem Klassenlehrer abgegeben.

Die Klassenvorstände übermittelten nach Erhalt der Elternfragebögen den Studierenden der Universität Wien die Daten in einem bereits adressierten, verschlossenen Kuvert (vgl. Katschnig/Geppert/Killian, 2011, S. 117).

Die Datenerhebung in ausgewählten Schulen in Niederösterreich fand einmal jährlich im Zeitraum von 2010 bis 2017 in unterschiedlichen Kohorten statt. Die nachfolgende Tabelle zeigt die Datenerhebungszeitpunkte in den unterschiedlichen Schulstufen und Kohorten. Die Datenauswertung beschränkt sich auf die grau gekennzeichneten

Zellen. Zur Beantwortung der in dieser Masterarbeit behandelten Fragestellung, sind lediglich Daten von der fünften bis achten Schulstufe relevant. Da zum Auswertungszeitpunkt Daten der 3. Kohorte in den Schulstufen 6 bis 8 nicht vorhanden waren, wurden diese in der Auswertung nicht weiter berücksichtigt.

Tabelle 6: Datenerhebungszeitpunkte, Kohortenübersicht (Eigene Darstellung)

	4.Schulstufe	5.Schulstufe	6.Schulstufe	7.Schulstufe	8.Schulstufe	9.Schulstufe
2010	Kohorte 1	Kohorte 1				
2011	Kohorte 2	Kohorte 2	Kohorte 1			
2012	Kohorte 3	Kohorte 3	Kohorte 2	Kohorte 1		
2013			Kohorte 3	Kohorte 2		
2014				Kohorte 3	Kohorte 1	
2015					Kohorte 2	Kohorte 1
2016					Kohorte 3	Kohorte 2
2017						Kohorte 3

Im nächsten Kapitel wird die methodische Vorgehensweise der Datenaufbereitung für diese Masterarbeit erklärt und die einzelnen Schritte für die Datenauswertung ausführlich beschrieben.

6 Methodische Vorgehensweise Datenaufbereitung

Der Verfasserin der gegenständlichen Arbeit wurden sämtliche Daten des NOESIS-Projekts von den NOESIS-Mitarbeiterinnen bzw. Mitarbeitern bereitgestellt. Darunter fielen die Kohorte 1 und 2 mit Daten aus der 5.-8.Schulstufe und die Kohorte 3 mit Daten aus der 5.Schulstufe. Die mittels Fragebogen erhobenen Daten wurden in drei unterschiedlichen SPSS Datenfiles bereitgestellt (jeweils ein File pro Kohorte). Jedes SPSS Datenfile beinhaltet sowohl Variablen zur Beantwortung der Fragen aus dem Schülerfragebogen, Lehrerfragebogen und Elternfragebogen.

Die Datenaufbereitung wird nachfolgend dargestellt und beschrieben:

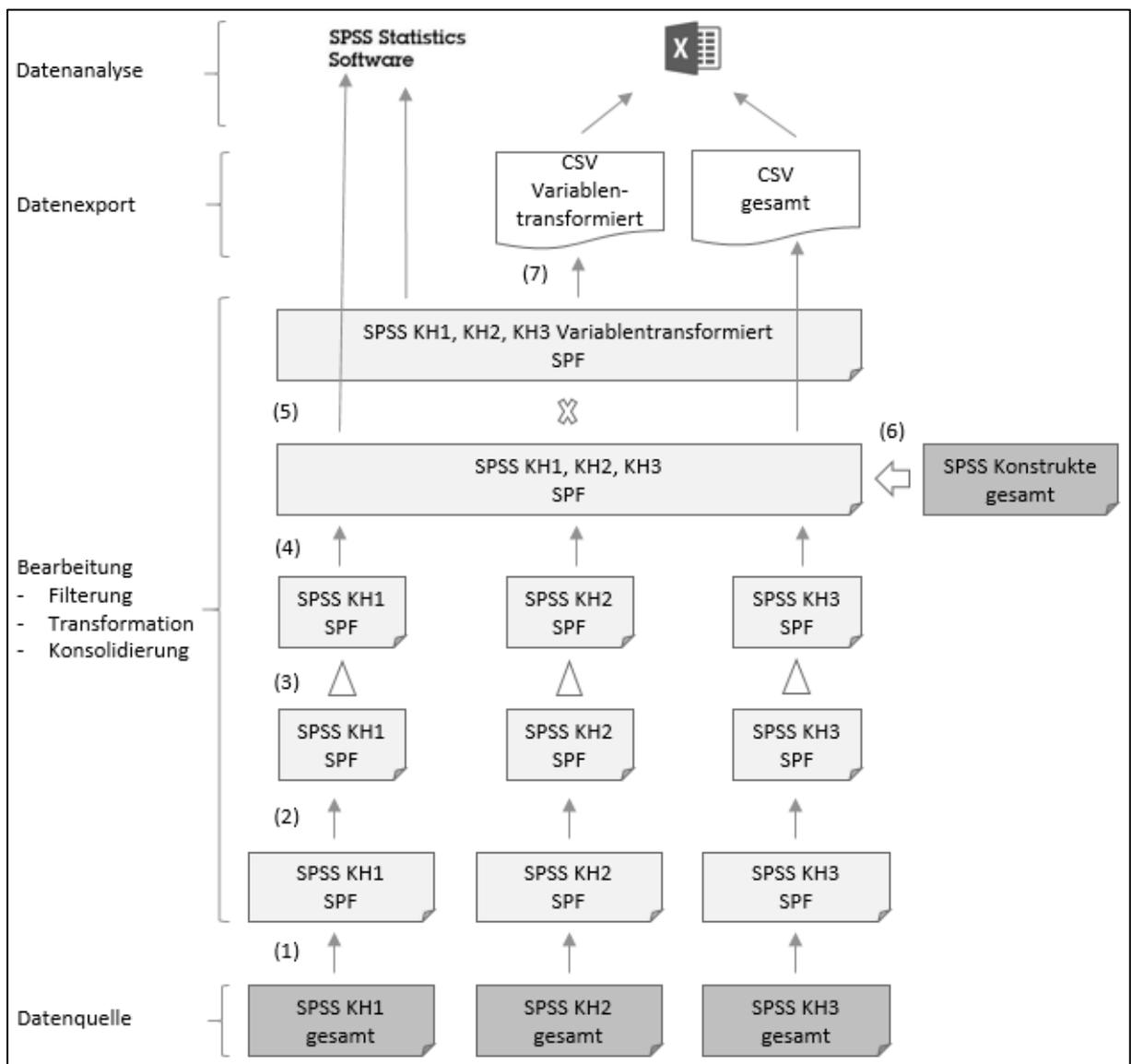


Abbildung 9: Datenaufbereitungsmodell (Eigene Darstellung)

1) Datenfilterung nach Schülerinnen und Schülern mit Sonderpädagogischem Förderbedarf aus Datenquellen

Da in der vorliegenden Arbeit lediglich Schüler und Schülerinnen mit Sonderpädagogischem Förderbedarf näher betrachtet werden, wurden in einem ersten Schritt alle relevanten Datensätze passend zur gewünschten Zielgruppe herausgefiltert. Hierfür wurde als Filterkriterium die Variable „Sonderpädagogischer Förderbedarf“, enthalten im Lehrerfragebogen, herangezogen. Sonderpädagogischer Förderbedarf in mindestens einem Fach sowie im Verhalten wurde von der Verfasserin dieser Arbeit ebenso als Sonderpädagogischer Förderbedarf-Status definiert. Des Weiteren wurden als zusätzliche Filterkriterien die „besondere Förderung“ und „Integrationskind“ verwendet. Das Kriterium des ASO-Lehrplans in mindestens einem Fach wurde ebenso als entsprechendes Sonderpädagogisches Förderbedarf-Kriterium in Verwendung genommen.

Folgende Kriterien, welche (laut Definition der Verfasserin dieser Arbeit) den Sonderpädagogischen Förderbedarf-Status der Schülerinnen und Schüler nicht kennzeichnen, wurden nicht in die Analyse miteinbezogen.

- Deutschkurs
- Leseförderung
- AO-Schüler/in
- Rechtschreibtraining
- Förderunterricht
- Mathematik- und Leseförderung
- Einzelne Förderstunden
- 1x wöchentlicher Termin bei Beratungslehrer/in
- Hörprobleme
- ADHS
- Andere Schulform als NÖMS (AHS, HS)

2) Entfernen nicht benötigter Variablen aus Datenquellen

Aufgrund der Vielzahl an Variablen in den jeweiligen SPSS Datenfiles, wurden alle für diese Arbeit irrelevanten und nicht benötigten Variablen gelöscht. Die Verfasserin

beschränkt sich auf 56 Fragen aus dem Schülerfragebogen, 13 Fragen aus dem Elternfragebogen und 10 Fragen aus dem Lehrerfragebogen.

Die nachfolgende Liste zeigt alle ausgewählten und verwendeten Variablen aus den unterschiedlichen Fragebögen, welche für deskriptive Auswertungen verwendet werden sollen.

Schülerfragebogen

Tabelle 7: Verwendete Fragen Schülerfragebogen (Eigene Darstellung)

1 Ich fühle mich in der Klasse wohl
2 Ich bin froh, dass ich in diese Schule gehe
3 Ich wäre gerne in einer anderen Schule.
4 Ich wäre gerne in einer anderen Klasse.
5 Meine Schulkollegen lachen über Schüler, die anders sind.
6 In der Klasse verstehen wir uns gut.
7 Meine Klassenkameraden sind nett zu mir.
8 Ich bin gern in meiner Klasse.
9 Wenn jemand einen Fehler macht, freuen sich die anderen
10 In der Klasse sind wir alle gute Freunde.
11 Wenn ich etwas nicht weiß, helfen mir meine Freunde.
12 Wir helfen uns gegenseitig.
13 Ich spiele und rede mit meinen Klassenkollegen/ Ich habe gerne Kontakt zu meinen Klassenkollegen.
14 Die Lehrer bemühen sich, alle Schüler gerecht zu behandeln.
15 Ich habe Schwierigkeiten beim Lernen.
16 Die Lehrer erklären so schnell, dass ich kaum mitkomme.
17 Die Lehrer sorgen dafür, dass alle Schüler alles verstehen.
18 Meine Lehrer nehmen mich ernst.
19 Im Unterricht ist mehr als nur ein/e Lehrer/in in der Klasse.
20 Bekommst du jetzt Nachhilfe?
21 Weißt du schon, welchen Schulabschluss du machen möchtest?
22 Wie sicher bist du, dass du den Schulabschluss schaffen wirst?
23 Alle Kinder dürfen mitspielen.
24 Ich fühle mich überall wohl in der Schule.
25 Ich möchte auf jeden Fall in dieser Schule bleiben.
26 Wenn einem/r Schüler/in etwas gelungen ist, freuen sich die anderen mit ihm/ihr.
27 Ich wäre gerne der/die Beste in der Klasse.
28 Ich beschäftige mich mit dem Lernen, auch wenn ich nicht muss.
29 Ich lerne gerne.
30 Ich fehle nicht gerne in der Schule.
31 Ich habe Angst, Fehler zu machen.
32 Ich höre erst auf zu üben, wenn ich alles verstanden habe.
33 Schule ist wichtig für mich.
34 Ich strengte mich an, um gute Noten zu bekommen.

35 Gute Noten sind wichtig für mich.
36 Ich lerne gerne Neues, auch wenn es schwierig ist.
37 Den Lehrern ist es wichtig, wie es mir geht.
38 Wenn ich etwas gut gemacht habe, lobt mich mein/e Lehrer/in.
39 Ich respektiere meine Lehrer.
40 Mir wird zumindest von einer/m Lehrer/in geholfen.
41 Mir fällt Mathematik leicht.
42 Mathematik verstehe ich schnell.
43 Ich bringe in Mathematik gute Leistungen.
44 Ich kann gut Kopfrechnen.
45 Mir fällt das Fach Deutsch leicht.
46 Im Fach Deutsch verstehe ich alles schnell.
47 Ich bringe in Deutsch gute Leistungen.
48 Grammatik verstehe ich gut.
49 Lesen kann ich sehr gut.
50 Beim Aufsatz schreiben mache ich viele Fehler.
51 Mir wird im Unterricht schnell langweilig.
52 Was ich in der Schule gelernt habe, vergesse ich schnell wieder.
53 Oft finde ich meine Schulsachen nicht.
54 Wenn etwas schwierig ist, gebe ich schnell auf.
55 Welche Schulform wirst du im nächsten Schuljahr besuchen?
56 Was möchtest du nach der Schulzeit machen?

Elternfragebogen

Tabelle 8: Verwendete Fragen Elternfragebogen (Eigene Darstellung)

1 Fühlt sich in der Schule wohl.
2 Hat gute Freunde in der Klasse.
3 Kommt mit den Lehrkräften gut aus.
4 Lernt gerne
5 Hausübungsmenge
6 Schwierigkeit der Hausübungen
7 Schwierigkeit der Prüfungen
8 Welche Schulform wird Ihr Kind im nächsten Schuljahr besuchen? (2014/2015)
9 Wie zufriedensind Sie mit der Vorbereitung der jetzigen Schule auf den Übertritt in die weiterführende Schule für Ihr Kind?
10 Welche Schulform haben Sie für Ihr Kind angestrebt?
11 Das Schulmodell hält was es verspricht.
12 In der NMS werden besonders die schwachen SchülerInnen gefördert.
13 Die NMS bietet eine optimale Berufsvorbereitung.

Lehrerfragebogen

Tabelle 9: Verwendete Fragen Lehrerfragebogen (Eigene Darstellung)

1 Wie sicher sind Sie, dass dies die richtige Schule für das Kind ist?
1a Andere Schulempfehlung
2 Fühlt sich wohl.
3 Hat schon Freunde in der Klasse.
4 Geht gerne in die Schule.
4 Geht gerne in die Schule.
5 Kommt mit LehrerInnen gut aus.
6 Lernt gerne.
7 Stört im Unterricht.
8a Kurzfristige Merkfähigkeit.
8b Langfristige Merkfähigkeit.
8c Aufmerksamkeit
9a Besondere Förderung notwendig.
9b Bemerkungen
9c Bekommt der/die SchülerIn sonderpädagogische Förderung?
10 Höchst erwarteter Bildungsabschluss.

3) Einheitliche Definition Variablenlabels und Werttransformation

In den zugrundeliegenden SPSS Datenfiles wurden unterschiedliche Variablenlabels vorgefunden. Damit die einzelnen Datensätze aus den unterschiedlichen Datenfiles miteinander verglichen und ausgewertet werden können, wurden einheitliche Variablenlabels definiert. Zusätzlich wurden alle für die Auswertung verwendeten Variablen geprüft und abweichende Variablenlabels an die festgelegte Label-Definition angepasst. Die nachfolgende Tabelle beschreibt eine einheitliche Definition der festgelegten und verwendeten Variablenlabels:

Definition Variablenlabels für Schülerfragebogen

Tabelle 10: Definition Variablenlabels Schüler (Eigene Darstellung)

Allgemeine Fragen	1= stimmt nicht 2= stimmt manchmal 3= stimmt genau
Nachhilfe	1= nein 2= ja
Welchen Schulabschluss möchtest du machen?	0= weiß noch nicht 1= HS/NMS 2= Abschluss einer mittleren Schule 3= Matura
Wie sicher bist du, dass du den Schulabschluss schaffen wirst?	1= ganz unsicher 2= ziemlich unsicher 3= ziemlich sicher 4= ganz sicher
Welche Schulform wirst du nächstes Jahr besuchen?	1= Lehre beginnen 2= Polytechnische Schule 3= Berufsbildende Mittlere Schule 4= (Oberstufen) Gymnasium 5= Berufsbildende Höhere Schule
Was möchtest du nach der Schule machen?	0= weiß ich noch nicht 1= Beruf erlernen 2= studieren 3= Geld verdienen

Definition Variablenlabels für Elternfragebogen

Tabelle 11: Definition Variablenlabels Eltern (Eigene Darstellung)

Fühlt sich in der Schule wohl Hat gute Freunde in der Klasse Kommt mit Lehrkräften gut aus Lernt gerne	1= trifft zu 2= trifft etwas zu 3= trifft kaum zu 4= trifft gar nicht zu
Hausübungsmenge Schwierigkeit der Hausübungen Schwierigkeit der Prüfungen	1= zu wenig/zu leicht 2= genau richtig 3= zu viel/zu schwer 4= weiß ich nicht
Schule nächstes Jahr	1= Polytechnische Schule (oder College für Berufsorientierung) 2= Berufsbildende mittlere Schule 3= Gymnasium 4= Berufsbildende Höhere Schule 5= Andere
Wie zufrieden mit Vorbereitung jetziger Schule auf Übertritt in weiterführende Schule	1= sehr zufrieden 2= zufrieden 3= nicht zufrieden
Welche Schulform haben Sie angestrebt?	1= Polytechnische Schule 2= Berufsbildende Mittlere Schule 3= Gymnasium 4= Berufsbildende Höhere Schule 5= Andere
Das Schulmodell hält was es verspricht In der NMS werden besonders die schwachen Schüler und Schülerinnen gefördert Die NMS bietet eine optimale Berufsvorbereitung	1= stimme zu 2= unentschieden 3= stimme nicht zu 4= kann ich nicht beurteilen

Definition Variablenlabels für Lehrerfragebogen

Tabelle 12: Definition Variablenlabels Lehrer (Eigene Darstellung)

Wie sicher richtige Schule	1= sehr sicher 2= sicher 3= unsicher 4= sehr unsicher
2 Fühlt sich wohl 3 Hat schon Freunde in der Klasse 4 Geht gerne in die Schule 5 Kommt mit Lehrer gut aus 6 Lernt gerne 7 Stört im Unterricht 9a Besondere Förderung notwendig? 9b Sonderpädagogische Förderung?	0= nicht angekreuzt 1= angekreuzt
Langfristige und kurzfristige Merkfähigkeit Aufmerksamkeit	1= sehr hoch 2= hoch 3= eher niedrig 4= sehr niedrig 5= kann ich nicht beurteilen
Höchst erwarteter Bildungsabschluss	1= Pflichtschule 2= Lehrabschluss 3= Meisterprüfung 4= Berufsbildende Mittlere Schule 5= Matura 6= Kolleg 7= Hochschulabschluss

Anpassung Variablenlabels in Schülerfragebogen

Kohorte 1

Tabelle 13: Variablenlabels Schüler angepasst Kohorte 1 (Eigene Darstellung)

Frage/Schulstufe	5	6	7	8
Allgemeine Fragen				
Nachhilfe	X	X	X	X
Schulabschluss machen möchtest				
Sicher Schulabschluss schaffen				
Welche Schulform nächstes Jahr				
Was nach Schule machen				

Kohorte 2

Tabelle 14: Variablenlabels Schüler angepasst Kohorte 2 (Eigene Darstellung)

Frage/Schulstufe	5	6	7	8
Allgemeine Fragen			X	X
Nachhilfe	X	X	X	X
Schulabschluss machen möchtest		X	X	X
Sicher Schulabschluss schaffen		X	X	X
Welche Schulform nächstes Jahr				X
Was nach Schule machen				X

Anpassung Variablenlabels in Elternfragebogen

keine Anpassung notwendig

Anpassung Variablenlabels in Lehrerfragebogen

Kohorte 1

Tabelle 15: Variablenlabels Lehrer angepasst Kohorte 1 (Eigene Darstellung)

Frage/Schulstufe	5	6	7	8
Wie sicher richtige Schule	X	X		
2 Fühlt sich wohl				
3 Hat schon Freunde in der Klasse				
4 Geht gerne in die Schule				
5 Kommt mit Lehrer gut aus				
6 Lernt gerne				
7 Stört im Unterricht				
9a Besondere Förderung notwendig				
9c Sonderpäd. Förderung?				
Langfristige Merkfähigkeit	X	X		
Kurzfristige Merkfähigkeit	X	X		
Aufmerksamkeit	X	X		
Höchst erwarteter Bildungsabschluss				

Kohorte 2

Tabelle 16: Variablenlabels Lehrer angepasst Kohorte 2 (Eigene Darstellung)

Frage/Schulstufe	5	6	7	8
Wie sicher richtige Schule	X			
2 Fühlt sich wohl				
3 Hat schon Freunde in der Klasse				
4 Geht gerne in die Schule				
5 Kommt mit Lehrer gut aus				
6 Lernt gerne				
7 Stört im Unterricht				
9a Besondere Förderung notwendig				
9c Sonderpäd. Förderung?				
Langfristige Merkfähigkeit	X		X	
Kurzfristige Merkfähigkeit	X		X	
Aufmerksamkeit	X		X	
Höchst erwarteter Bildungsabschluss				

4) Konsolidierung drei Kohorten in gemeinsames SPSS Datenfile

Die erhobenen Daten wurden je Kohorte in unterschiedlichen SPSS Datenfiles bereitgestellt. Zur gemeinsamen Analyse und Auswertung wurden die unterschiedlichen Datenfiles in ein gemeinsames Datenfile konsolidiert und zusammengefasst.

5) Variablenkonsolidierung und Transformation

Die Datenerhebung mittels Fragebogen wurde in ausgewählten Klassen jeweils von der fünften bis achten Schulstufe durchgeführt. Die Ergebniswerte einzelner Fragestellungen wurden jeweils in unterschiedlichen Variablen (je Schulstufe) gespeichert. Damit eine konsolidierte Auswertung je Schulstufe möglich ist, wurden Variablen zu gleichen Ergebniswerten, jedoch unterschiedlicher Schulstufen, in eine gemeinsame Variable zusammengefasst. Die Kennzeichnung der Schulstufe erfolgt über eine eigens eingefügte Variable „Schulstufe“.

6) Eingliederung bereitgestellter Konstrukte in Datenfile

Zur konsolidierten Auswertung einzelner Fragen für eine zentrale Fragestellung, wurden einzelne Fragen mittels Faktorenanalyse zu einem gemeinsamen Konstrukt zusammengefasst. Diese Fragenkomplexe wurden von Mitarbeiterinnen des NOESIS-Projekts bereitgestellt und in die aufbereitete Datenbasis integriert.

7) CSV Export und MS Excel Import

Zur deskriptiven Auswertung anhand unterschiedlicher Variablen und Charakteristika wurden die in SPSS aufbereiteten Daten in eine CSV Datei (Comma Separated Values) exportiert. Die exportierten Datensätze wurden mittels Microsoft Excel Standard Importfunktion in ein eigenes Tabellenblatt importiert. Die importierten Datensätze wurden mit einer Pivot-Tabelle zur Auswertung, nach unterschiedlichen Charakteristika und Dimensionen, verknüpft. Zur grafischen Ergebnisvisualisierung wurde die Pivot-Tabelle mit einem Pivot-Diagramm verknüpft.

7 Deskriptive Auswertung – empirische Ergebnisse

In diesem Kapitel erfolgt anfangs die Einleitung und im Anschluss die einzelnen themenbezogenen Auswertungen. Den Abschluss dieses Kapitels bildet eine Zusammenfassung, in welcher die wesentlichen Erkenntnisse und Ergebnisse dargestellt werden.

7.1 Einleitung

Zur deskriptiven Auswertung mussten die bereitgestellten NOESIS-Daten, wie in Kapitel 6 „Methodische Vorgehensweise Datenaufbereitung“ beschrieben, in einheitlichen, deskriptiv-auswertbaren Formaten und Strukturen transformiert und zusammengefasst werden. Die nachfolgende deskriptive Auswertung basiert auf den Ergebnisdatenbestand im Kapitel 6. Die Auswertung beschränkt sich auf die Zählung absoluter Häufigkeiten, Berechnung von Mittelwerten und Gruppenmittelwerten. Zusätzlich werden die vom NOESIS-Team bereitgestellten Skalen-Konstrukte, welche basierend auf unterschiedlichen Fragestellungen mittels Faktorenanalyse und Reliabilitätsanalyse gebildet wurden, in die Auswertung mitaufgenommen. Die jeweils in der Analyse verwendeten Konstrukte werden in der Auswertung und Ergebnisbeschreibung explizit angeführt. Die fragebogenübergreifende Auswertung zwischen Schülerinnen- und Schüler-, Lehrerinnen- und Lehrer- und Elternfragebogen wird anhand von Kreuztabellen durchgeführt.

Fragestellungen werden jeweils über Schulstufen hinweg ausgewertet. Da zum Zeitpunkt der Auswertung in Kohorte 3 jeweils nur Daten der fünften Schulstufe vorhanden waren, wird die Auswertung auf vollständige Datensets der Kohorten 1 und 2 beschränkt.

Die nachfolgende Auswertung soll in übersichtlicher Form, als Tabelle und Diagramm, das Empfinden von Schülerinnen und Schülern zu Fragestellungen bezogen auf Klassenklima, Kooperation, Selbstkonzept in Mathematik und Deutsch, Motivation, Lernbarrieren und Beziehungsaspekt zwischen Lehrenden und Lernenden mit Sonderpädagogischem Förderbedarf untersuchen. Zusätzlich wird die Zufriedenheit der Schülerinnen und Schüler sowie deren Bildungsaspiration untersucht.

7.2 Auswertung zum Klassenklima über Schulstufen

Über die nachfolgend angegebenen Fragestellungen wurden Daten, bezogen auf das Klassenklima, erhoben. Diese wurden in ein gemeinsames Konstrukt mittels Faktorenanalyse zusammengefasst und ausgewertet. Folgende Fragestellungen in Bezug auf das Klassenklima sind in den jeweiligen Fragebögen enthalten:

Tabelle 17: Fragenkomplex Klassenklima (Eigene Darstellung)

Ich fühle mich in der Klasse wohl
Ich bin froh, dass ich in diese Schule gehe.
Ich wäre gerne in einer anderen Schule.
Ich wäre gerne in einer anderen Klasse.
Meine Schulkollegen lachen über Schüler, die anders sind.
Ich bin gern in meiner Klasse.
Wenn jemand einen Fehler macht, freuen sich die anderen.
Ich fühle mich überall wohl in der Schule.
Ich möchte auf jeden Fall in dieser Schule bleiben.

Frage 1 „Ich fühle mich in der Klasse wohl“ wurde exemplarisch nach Schulstufen differenziert folgendermaßen beantwortet:

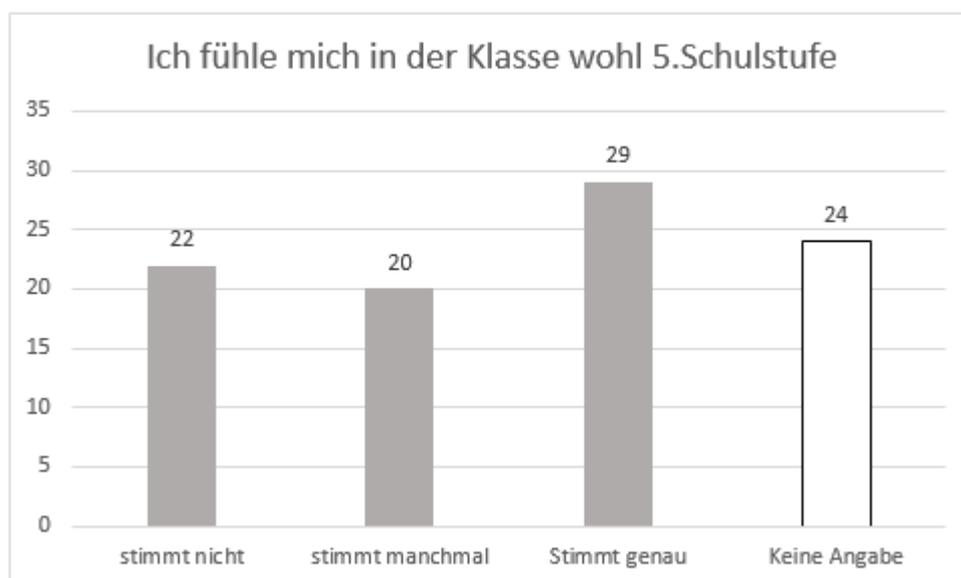


Abbildung 10: Ich fühle mich in der Klasse wohl 5.Schulstufe (Eigene Darstellung)

Wie anhand der oben visualisierten Frage (welche eine von neun Einzelfragen des Fragekomplexes „Klassenklima“ darstellt) ersichtlich, lässt sich die Systematik der Datengenerierung und -verarbeitung sowie die Aussagekraft der Einzelfragen im Hinblick auf das Konstrukt „Klassenklima“ nachvollziehen.

Während in der 5.Schulstufe eine annähernd gleichmäßige Drittelung der Verteilung betreffend das empfundene Wohlfühlen in der Klasse wahrnehmbar ist, ändert sich das Antwortverhalten, wie an den nachfolgend angeführten Darstellungen ersichtlich, maßgeblich (in den höheren Schulstufen). In der 5.Schulstufe fühlen sich 49 von 71 Antwortgebern in der Klasse wohl bzw. manchmal wohl und 22 Schülerinnen und Schüler nicht wohl. Von den 95 befragten Schülerinnen und Schülern mit Sonderpädagogischem Förderbedarf machten 24 keine Angabe. Auffallend ist, dass bei der Befragung der 6.Schulstufe eine geringere Antwortbereitschaft konstatiert werden konnte. Von den 95 Befragten antwortete lediglich ein Drittel und diese stimmten zu fünfzig Prozent zu, sich in der Klasse wohl zu fühlen und die anderen fünfzig Prozent sich manchmal wohl zu fühlen. Unter den 32 Schülerinnen und Schülern, die antworteten, befand sich keiner, die bzw. der sich nicht in der Klasse wohl fühlte. Dies spiegelt sich in der nachfolgenden Grafik wider.

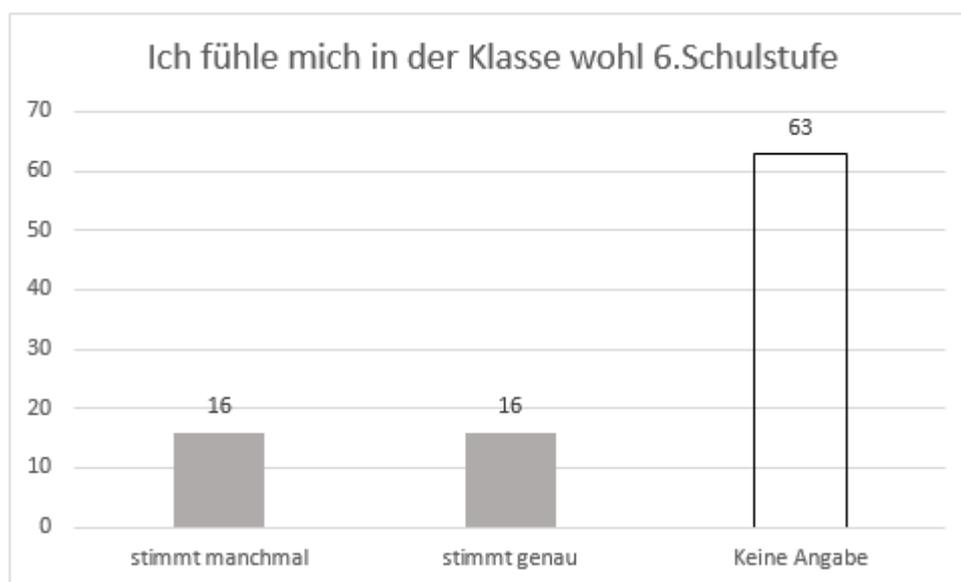


Abbildung 11: Ich fühle mich in der Klasse wohl 6.Schulstufe (Eigene Darstellung)

In der 7.Schulstufe war die Antwortbereitschaft betreffend dem Wohlfühlen am geringsten. Hier haben nur 10 von 95 Befragten geantwortet. Aufgrund der geringen

Datenmenge wird hier von einer Interpretation Abstand gehalten. Jedoch befindet sich darunter keine Schülerin bzw. kein Schüler mit Sonderpädagogischem Förderbedarf, welche bzw. welcher sich in der Klasse nicht wohl fühlt.

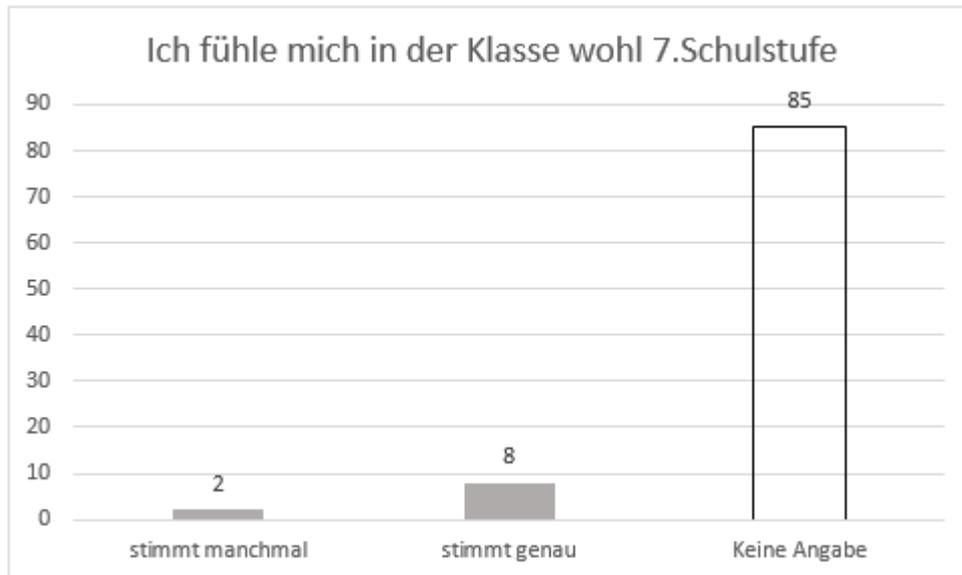


Abbildung 12: Ich fühle mich in der Klasse wohl 7.Schulstufe (Eigene Darstellung)

In der 8.Schulstufe waren 43 Schülerinnen und Schüler bereit, eine Antwort zu geben. Zahlenmäßig lässt sich hier eine ähnlich hohe Zufriedenheit betreffend dem Wohlfühlen feststellen wie in der 5.Schulstufe. Niemand beantwortete die Frage nach dem Wohlfühlen negativ.

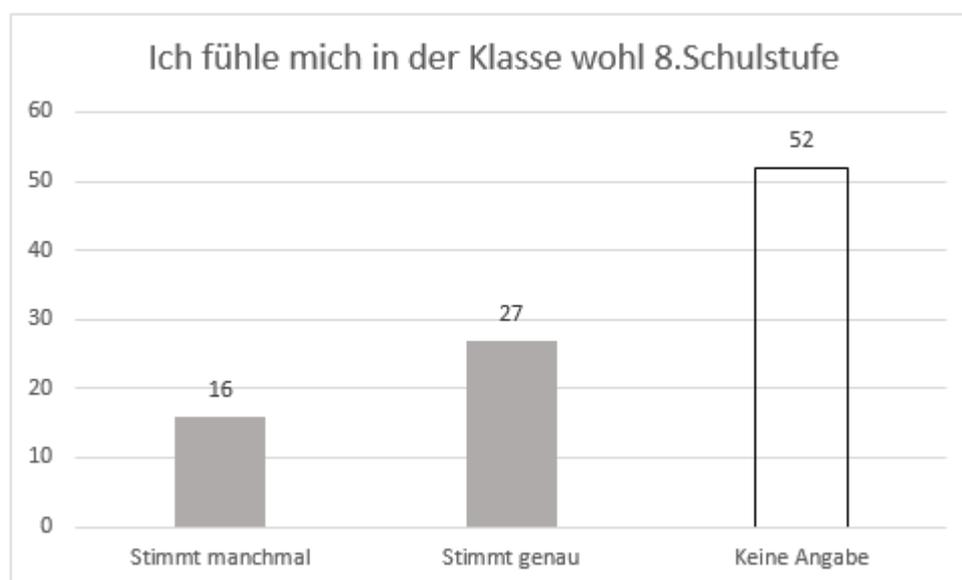


Abbildung 13: Ich fühle mich in der Klasse wohl 8.Schulstufe (Eigene Darstellung)

Die anschließenden Darstellungen beziehen sich auf die Gesamtvariable „Klassenklima“ aller Schülerinnen und Schüler mit Sonderpädagogischem Förderbedarf in den Kohorten 1 und 2, jeweils in den Schulstufen 5 bis 8.

Tabelle 18: Klassenklima Schüler SPF gesamt (Eigene Darstellung)

	1. Kohorte	2. Kohorte	Mittelwert
5. Klasse	2,60	2,31	2,35
6. Klasse	2,71	1,42	1,62
7. Klasse	2,60	1,64	2,12
8. Klasse	2,17	1,47	1,57

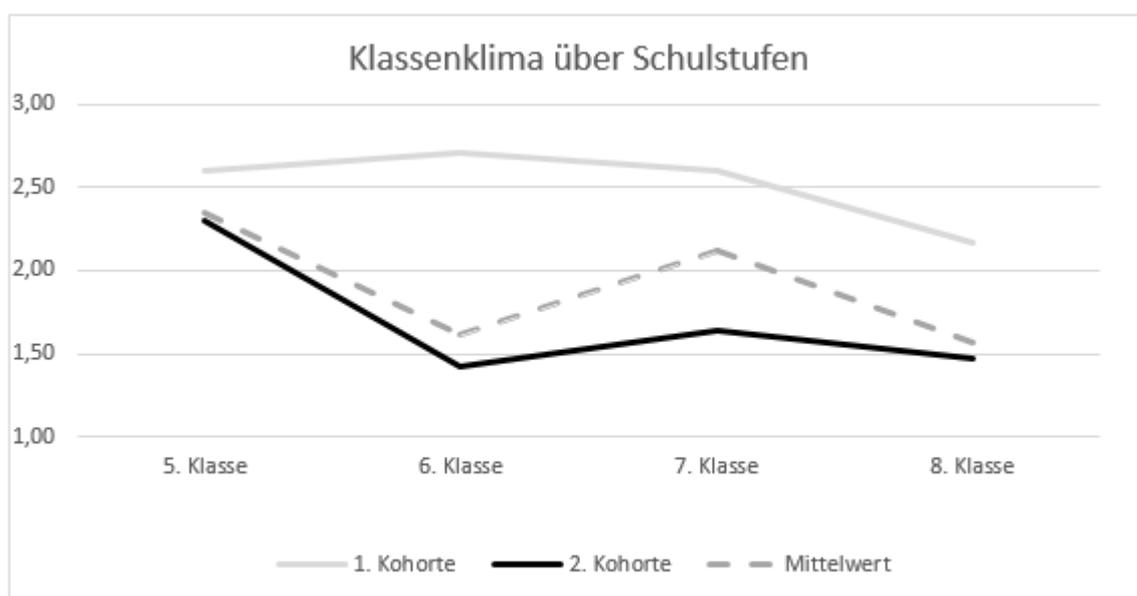


Abbildung 14: Klassenklima über Schulstufen (Eigene Darstellung)

Die oben angeführte Grafik zeigt aus Sicht der Schüler und Schülerinnen mit Sonderpädagogischem Förderbedarf in der 5.Schulstufe in beiden Kohorten ein durchaus gut empfundenes Klassenklima, im Mittel 2.35. Dies lässt sich an den drei möglichen Bewertungspunkten (1 = stimmt nicht, 2 = stimmt manchmal, 3 = stimmt genau) ablesen. Der größte Unterschied im Empfinden des Klassenklimas lässt sich in der 6.Schulstufe am deutlichsten feststellen. Während Schüler und Schülerinnen mit Sonderpädagogischem Förderbedarf in Kohorte 1 das Klassenklima als relativ gut bewerten, zeigt sich in Kohorte 2 eher gegenteiliges. Beide Auswertungen und Visualisierungen der Ergebnisse zur Bewertung des Klassenklimas zeigen in beiden Kohorten einen stetigen, abnehmenden Trend von der 5. bis zur 8. Schulstufe.

7.3 Auswertung zur Kooperation über Schulstufen

Die nachfolgend aufgelisteten Fragestellungen wurden zur Datenerhebung in Bezug auf Kooperation und Zusammenarbeit in der Klasse angegeben. Alle erhobenen Antworten werden zur gemeinsamen Auswertung mittels Faktorenanalyse in ein gemeinsames Konstrukt zusammengefasst.

Folgende Fragestellungen in Bezug auf Kooperation sind in den jeweiligen Fragebögen enthalten:

Tabelle 19: Fragenkomplex Schüler SPF gesamt (Eigene Darstellung)

Wenn ich etwas nicht weiß, helfen mir meine Freunde.
Ich spiele und rede mit meinen Klassenkollegen.
In der Klasse sind wir alle gute Freunde.
In der Klasse verstehen wir uns gut.
Meine Klassenkameraden sind nett zu mir.
Alle Kinder dürfen mitspielen.
Wir helfen uns gegenseitig.
Wenn ein Kind etwas nicht kann, helfe ich ihm.
Ich vergleiche die HÜ mit meinen Freunden.
Wenn jemand etwas gegen unsere Klasse sagt, halten wir alle zusammen.
Wenn einem/r Schüler/in etwas gelungen ist, freuen sich die anderen mit ihm/ihr.
In unserer Klasse ist es allen wichtig, gute Leistungen zu bringen.
Die meisten Schüler in dieser Klasse lernen gerne.

Die nachfolgende Auswertung beschreibt die Beurteilung der Kooperation aller Schülerinnen und Schüler mit Sonderpädagogischem Förderbedarf in den Kohorten 1 und 2, jeweils in den Schulstufen 5 bis 8.

Tabelle 20: Kooperation Schüler gesamt (Eigene Darstellung)

	1. Kohorte	2. Kohorte	Mittelwert
5. Klasse	2,22	2,30	2,29
6. Klasse	2,32	1,66	1,76
7. Klasse	2,71	1,75	2,23
8. Klasse	2,31	1,62	1,72

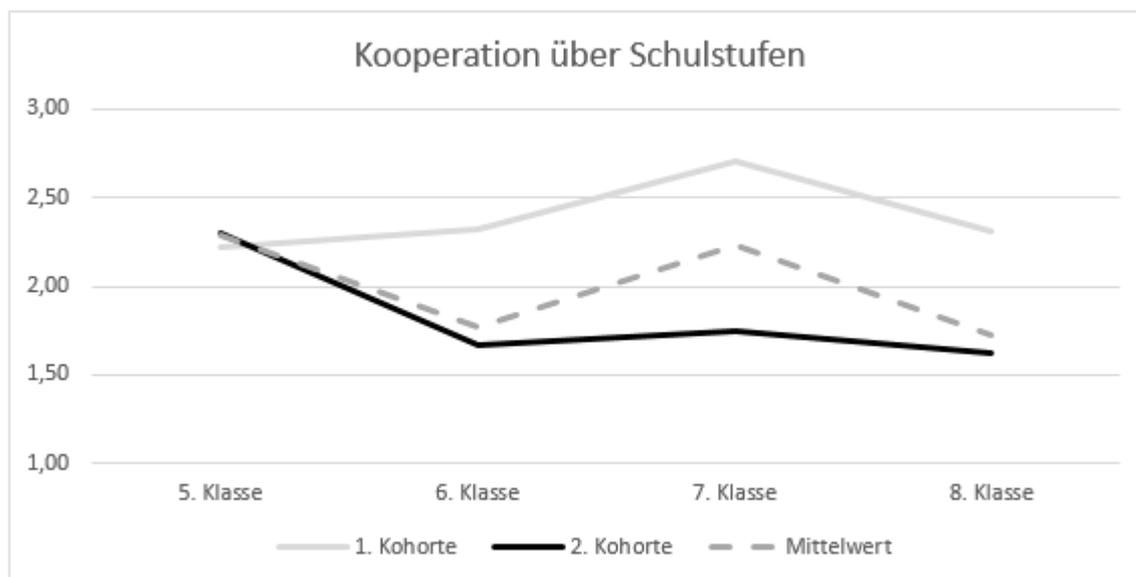


Abbildung 15: Kooperation über Schulstufen (Eigene Darstellung)

Gemäß der oben dargestellten Grafik und Tabelle kann erkannt werden, dass die Zusammenarbeit und Kooperation zwischen Schülerinnen und Schülern aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern mit Sonderpädagogischem Förderbedarf in Kohorte 1 über die unterschiedlichen Schulstufen in den Schulstufen 6 bis 8 jeweils besser bewertet werden als in Schulstufe 5. In Kohorte 2 kann ein gegenläufiger Trend erkannt werden.

7.4 Auswertung zum Selbstkonzept Mathematik über Schulstufen

Zur Analyse und Untersuchung zu Selbstkonzept Mathematik über unterschiedliche Schulstufen hinweg, wird anhand nachfolgend angegebener Fragestellungen ein eigenes Konstrukt gebildet.

Tabelle 21: Fragenkomplex Selbstkonzept Mathe (Eigene Darstellung)

Mir fällt Mathematik leicht.
Mathematik verstehe ich schnell.
Ich bringe in Mathematik gute Leistungen.
Ich kann gut Kopfrechnen.
Neues lerne ich schnell.

Die nachfolgende Auswertung beschreibt die Beurteilung des Selbstkonzepts Mathematik aller Schülerinnen und Schüler mit Sonderpädagogischem Förderbedarf in den Kohorten 1 und 2, jeweils in den Schulstufen 5 bis 8.

Tabelle 22: Selbstkonzept Mathe Schüler SPF gesamt (Eigene Darstellung)

	1. Kohorte	2. Kohorte	Mittelwert
5. Klasse	2,16	1,85	1,90
6. Klasse	2,25	1,96	2,00
7. Klasse	2,44	1,65	2,05
8. Klasse	2,21	2,06	2,08

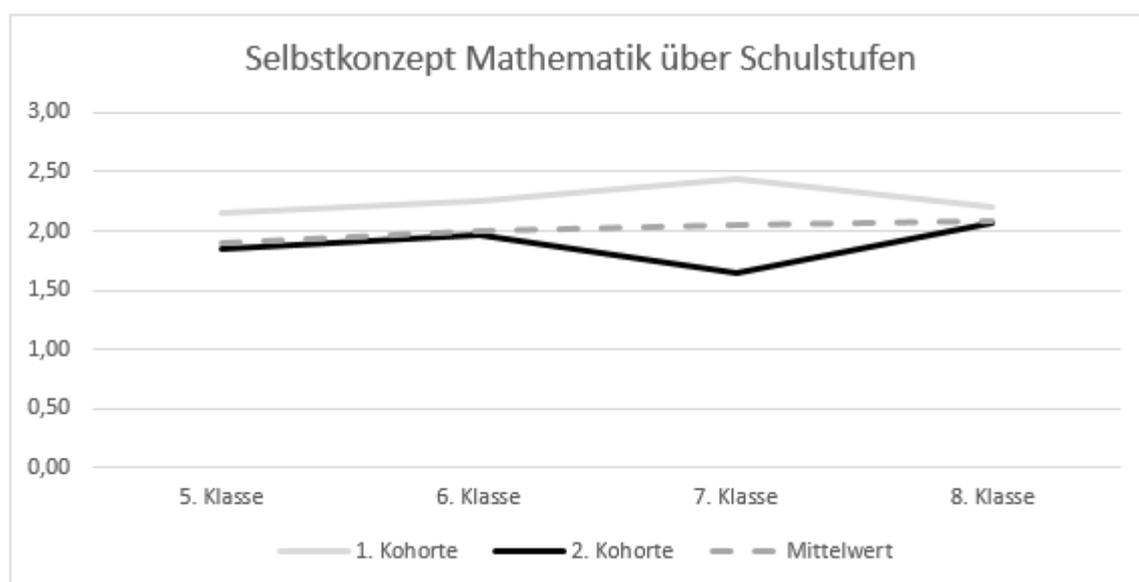


Abbildung 16: Selbstkonzept Mathematik über Schulstufen (Eigene Darstellung)

Gemäß der oben dargestellten Tabelle bzw. des oben dargestellten Diagramms kann erkannt werden, dass das Selbstkonzept in Mathematik mit zunehmender Schulstufe von Schülerinnen und Schülern mit Sonderpädagogischem Förderbedarf als immer

besser empfunden wird. Lediglich Kohorte 2, stellt in der 7. Schulstufe durch einen rückläufigen Wert, eine Ausnahme dar.

7.5 Auswertung zum Selbstkonzept Deutsch über Schulstufen

Zur Analyse und Untersuchung zum Selbstkonzept Deutsch über unterschiedliche Schulstufen hinweg, wird anhand nachfolgend angegebener Fragestellungen ein eigenes Konstrukt gebildet.

Tabelle 23: Fragenkomplex Selbstkonzept Deutsch (Eigene Darstellung)

Mir fällt das Fach Deutsch leicht.
Im Fach D verstehe ich alles immer schnell.
Ich bringe in Deutsch gute Leistungen.
Beim Aufsatz schreiben mache ich viele Fehler.
Grammatik verstehe ich gut.
Ich verstehe neue Sachen immer schnell.
Lesen kann ich sehr gut.

Die nachfolgende Auswertung beschreibt die Beurteilung des Selbstkonzepts Deutsch aller Schülerinnen und Schüler mit Sonderpädagogischem Förderbedarf in den Kohorten 1 und 2, jeweils in den Schulstufen 5 bis 8.

Tabelle 24: Selbstkonzept Deutsch Schüler SPF gesamt (Eigene Darstellung)

	1. Kohorte	2. Kohorte	Mittelwert
5. Klasse	2,26	2,11	2,13
6. Klasse	2,46	1,89	1,95
7. Klasse	2,60	1,54	2,07
8. Klasse	2,17	1,81	1,86

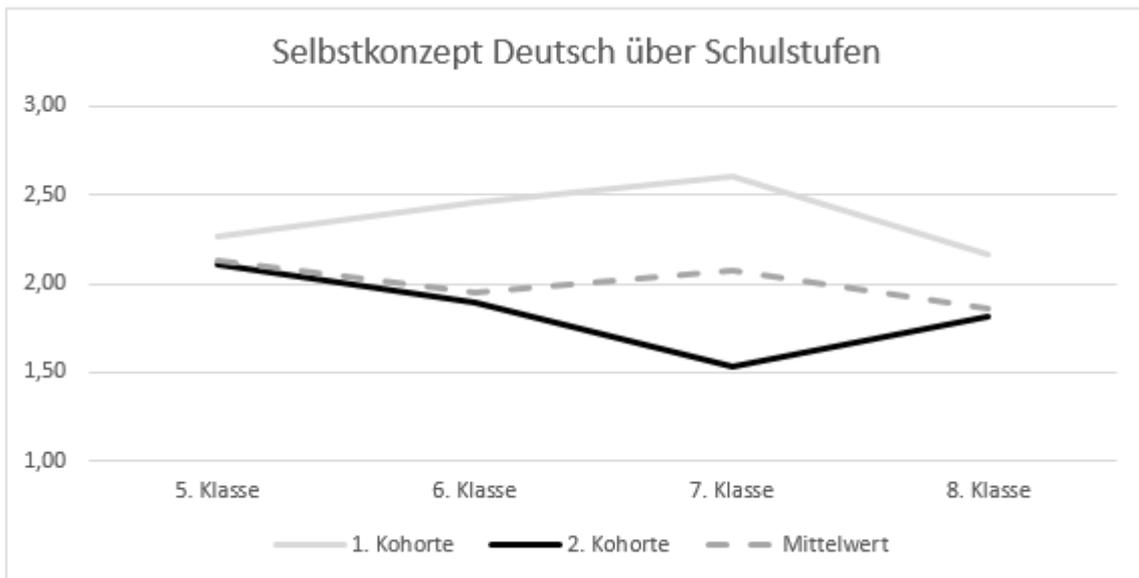


Abbildung 17: Selbstkonzept Deutsch über Schulstufen (Eigene Darstellung)

Das Selbstkonzept Deutsch wird von den Schülerinnen und Schülern mit Sonderpädagogischem Förderbedarf in den Kohorten 1 und 2 unterschiedlich wahrgenommen. Während in Kohorte 1 die Bewertung des Selbstkonzepts Deutsch von Schulstufe 5 bis Schulstufe 7 stetig zunimmt, wird in Schulstufe 8 ein leichter Rückgang verzeichnet. Gegenteilig zu Kohorte 1 wird das Selbstkonzept Deutsch in Kohorte 2 bewertet.

7.6 Auswertung zur Motivation über Schulstufen

Zur Analyse und Untersuchung zur Motivation über unterschiedliche Schulstufen hinweg, wird anhand nachfolgend angegebener Fragestellungen ein eigenes Konstrukt gebildet.

Tabelle 25: Fragenkomplex Motivation (Eigene Darstellung)

Ich wäre gern der Beste in der Klasse.
Ich beschäftige mich mit dem Lernen, auch wenn ich nicht muss.
Ich fehle nicht gerne in der Schule.
Jemand wie ich hat nicht viele Möglichkeiten.
Ich möchte auf jeden Fall in der Schule bleiben.
Gute Noten sind wichtig für mich.
Schule ist wichtig für mich.
Ich strengte mich an, um gute Noten zu bekommen.

Ich lerne gerne.
Ich habe manchmal Angst Fehler zu machen.
Ich höre erst auf zu üben, wenn ich alles verstanden habe.

Wie unter Kapitel 7.2 wird auch hier aus dem Gesamtkomplex „Motivation“ eine Einzelfrage zur Veranschaulichung der für die Motivation relevanten Variable „Ich lerne gerne“ ausgewählt und im Detail dargestellt.

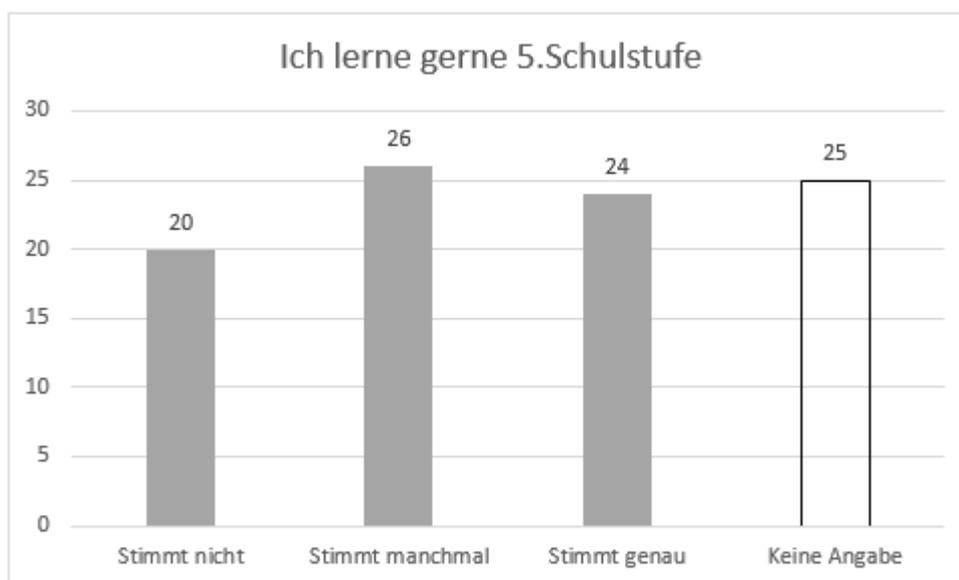


Abbildung 18: Ich lerne gerne 5.Schulstufe (Eigene Darstellung)

Von den 70 Schülerinnen und Schülern der fünften Schulstufe mit Sonderpädagogischem Förderbedarf, welche die Frage beantworteten, gaben rund 34 Prozent an, nicht gerne zu lernen. Im Gegensatz dazu lässt sich feststellen, dass von den 43 Schülerinnen und Schüler der achten Schulstufe, welche die Frage beantworteten, rund 23 Prozent nicht gerne lernen. Daraus lässt sich schlussfolgern, dass der Wille und die Freude am Lernen mit zunehmender Schulstufe steigen.

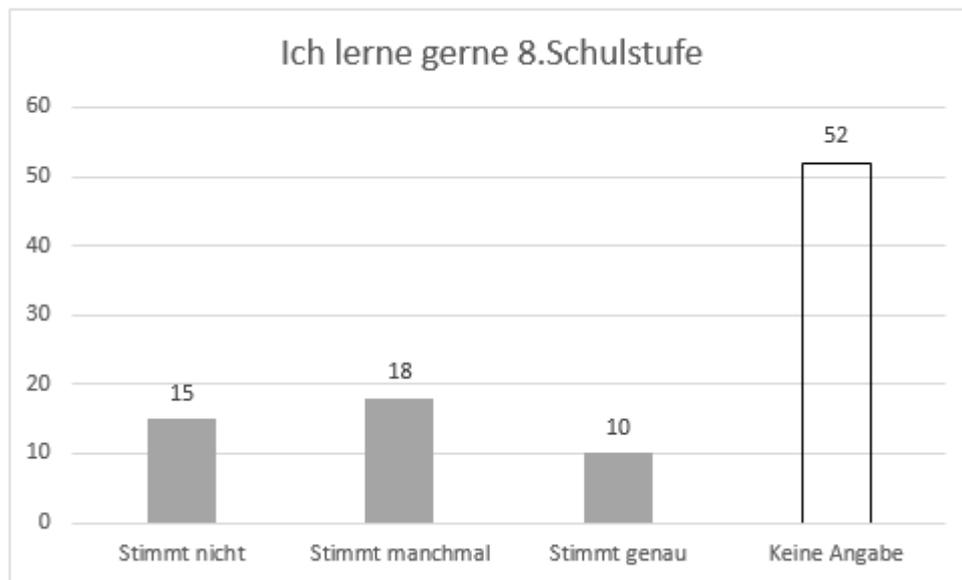


Abbildung 19: Ich lerne gerne 8.Schulstufe (Eigene Darstellung)

Die nachfolgende Auswertung beschreibt die Motivation aller Schülerinnen und Schüler mit Sonderpädagogischem Förderbedarf in den Kohorten 1 und 2, jeweils in den Schulstufen 5 bis 8.

Tabelle 26: Motivation Schüler SPF gesamt (Eigene Darstellung)

	1. Kohorte	2. Kohorte	Mittelwert
5. Klasse	2,53	2,25	2,29
6. Klasse	2,32	1,64	1,74
7. Klasse	2,44	1,52	1,98
8. Klasse	1,97	1,73	1,76

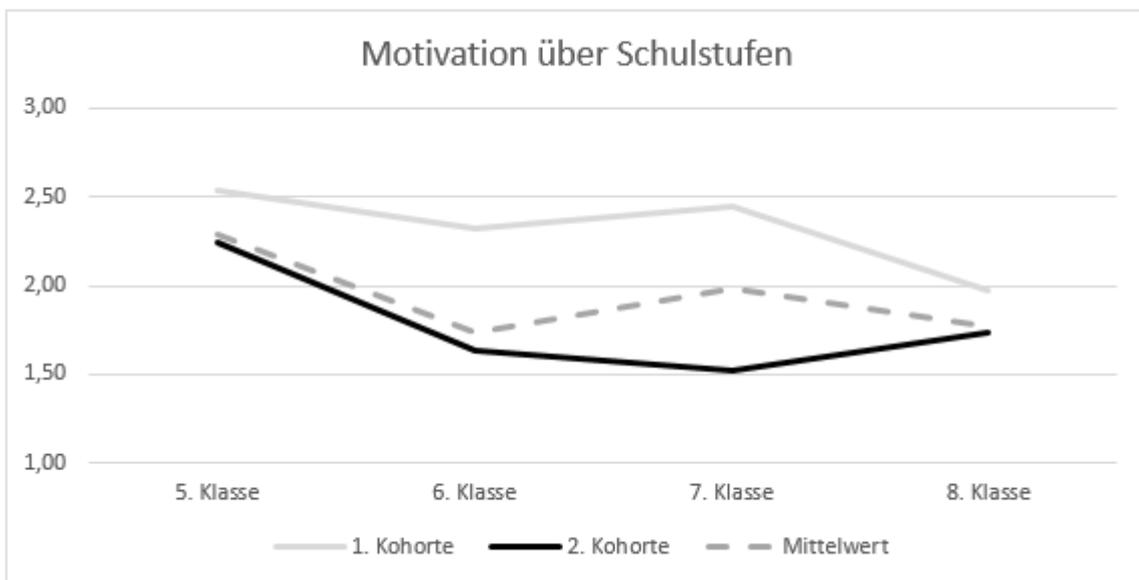


Abbildung 20: Motivation über Schulstufen (Eigene Darstellung)

Die oben angegebene Grafik zeigt, dass die Motivation der Schüler und Schülerinnen mit Sonderpädagogischem Förderbedarf ab der 5. Schulstufe stetig abnimmt. Ein gering besser bewertetes Motivationsempfinden wird mit Ausnahme in der 1. Kohorte in der 7. Schulstufe bzw. in der 2. Kohorte in der 8. Schulstufe verzeichnet.

7.7 Auswertung zu Lernbarrieren über Schulstufen

Zur Analyse und Untersuchung von Lernbarrieren über unterschiedliche Schulstufen hinweg, wird anhand nachfolgend angegebener Fragestellungen ein eigenes Konstrukt gebildet.

Tabelle 27: Fragenkomplex Lernbarrieren (Eigene Darstellung)

Mir wird im Unterricht schnell langweilig.
Ich habe Schwierigkeiten beim Lernen.
Was ich in der Schule gelernt habe, vergesse ich schnell wieder.
Oft finde ich meine Schulsachen nicht.
Wenn etwas schwierig ist, gebe ich schnell auf.
Wenn ein zweiter Lehrer in der Klasse ist, finde ich das störend

Die nachfolgende Auswertung beschreibt empfundene Lernbarrieren aller Schülerinnen und Schüler mit Sonderpädagogischem Förderbedarf in den Kohorten 1 und 2, jeweils in den Schulstufen 5 bis 8.

Tabelle 28: Lernbarrieren Schüler SPF gesamt (Eigene Darstellung)

	1. Kohorte	2. Kohorte	Mittelwert
5. Klasse	1,72	1,98	1,94
6. Klasse	1,30	2,15	2,02
7. Klasse	1,60	1,91	1,76
8. Klasse	1,69	1,94	1,91

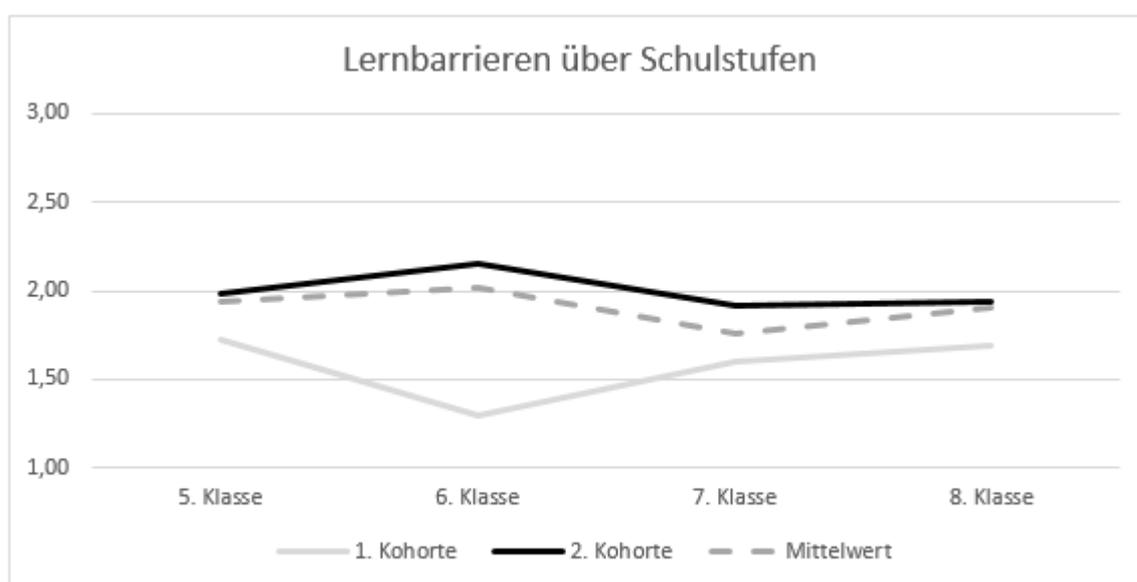


Abbildung 21: Lernbarrieren über Schulstufen

Die oben dargestellte Grafik zeigt den Verlauf von empfundenen Lernbarrieren von Schülerinnen und Schülern mit Sonderpädagogischem Förderbedarf in den Schulstufen fünf bis acht. Sowohl in Kohorte 1 als auch Kohorte 2 werden Lernbarrieren permanent mit einem Mittelwert in einem Intervall von 1.6 bis 2.1 bewertet. Lediglich in Schulstufe 6 in Kohorte 1 wird ein abweichend schlechterer Mittelwert für Lernbarrieren errechnet.

7.8 Auswertung zur Lehrer-Schüler-Beziehung über Schulstufen

Zur Abbildung und Auswertung empfundener Lehrer-Schüler-Beziehung von Schülerinnen und Schülern mit Sonderpädagogischem Förderbedarf, wird anhand nachfolgender Fragestellungen ein eigenes Konstrukt gebildet.

Tabelle 29: Fragenkomplex Lehrer-Schüler-Beziehung (Eigene Darstellung)

Wenn ich etwas gut gemacht habe, lobt mich mein/e Lehrer/in.
Unsere Lehrer lassen uns vieles selbst entscheiden.
In unserer Schule gibt es klare Regeln, wie man sich als Schüler zu verhalten hat.
Die Lehrer bemühen sich, alle Schüler gerecht zu behandeln.
Die Lehrer interessieren sich auch für unsere persönlichen Probleme und Erlebnisse.
Wenn es zwischen den Schülern Streit gibt, helfen die Lehrer, den Streit zu schlichten.
Die Lehrer sind offen für unsere Meinungen.
Ich respektiere meine Lehrer.
Mir wird zumindest von einer/m Lehrer/in geholfen.
Ich finde es gut, dass wir jetzt in jedem Fach eine/n andere/n Lehrer/in haben.
Wir besprechen Fehler, die wir gemacht haben, in der Klasse.
Die Lehrer erklären so schnell, dass ich kaum mitkomme
Bei uns kontrollieren die Lehrer was wir können.
Die Lehrer sorgen dafür, dass alle Schüler alles verstehen.
Meine Lehrer nehmen mich ernst.
Den Lehrern ist es wichtig, wie es mir geht.
Unsere Lehrer richten sich nach unseren Wünschen.
Unsere Lehrer gestalten den Unterricht so, dass die Schüler selbstständig arbeiten können.
Unsere Lehrer geben uns Tipps, wie man einen Stoff am besten lernen kann.
Wenn ich Probleme/Schwierigkeiten in der Schule habe, gibt es jemanden, der mir helfen kann.
Die Lehrer gestalten den Unterricht interessant und abwechslungsreich.
Bei uns werden die Hausübungen von den Lehrern angeschaut.

Die nachfolgende Auswertung beschreibt die empfundene Lehrer-Schüler-Beziehung aller Schülerinnen und Schüler mit Sonderpädagogischem Förderbedarf in den Kohorten 1 und 2, jeweils in den Schulstufen 5 bis 8.

Tabelle 30: Lehrer-Schüler-Beziehung gesamt (Eigene Darstellung)

	1. Kohorte	2. Kohorte	Mittelwert
5. Klasse	2,29	2,34	2,33
6. Klasse	2,55	1,48	1,64
7. Klasse	2,49	1,60	2,05
8. Klasse	2,20	1,45	1,56

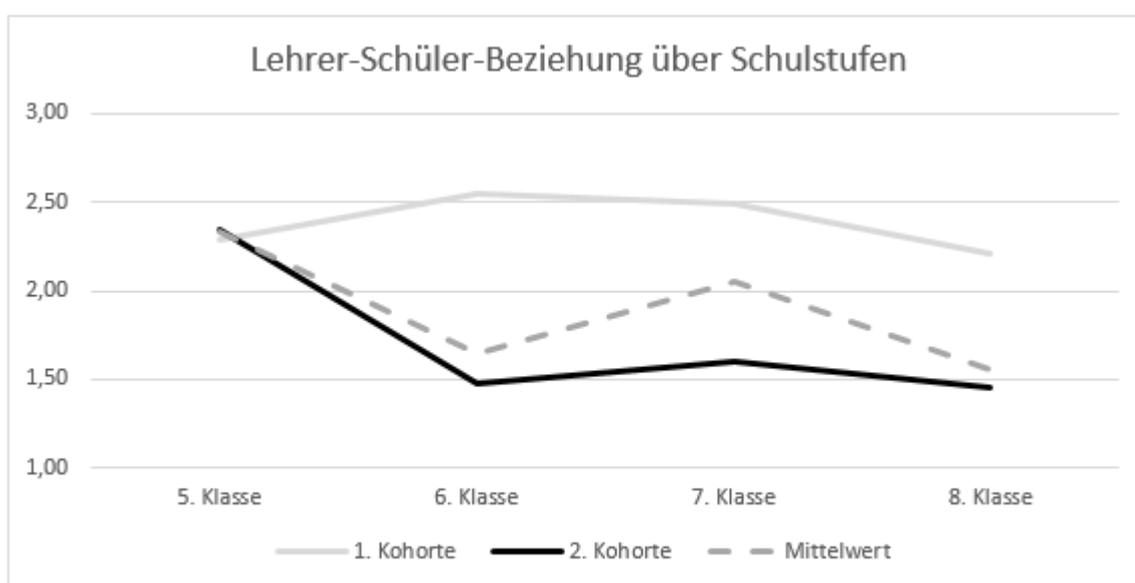


Abbildung 22: Lehrer-Schüler-Beziehung über Schulstufen (Eigene Darstellung)

Die Lehrer-Schüler-Beziehung wird mit Ausnahme der 5. Schulstufe in der Kohorte 1 im Mittel um einen Bewertungspunkt besser empfunden als in Kohorte 2.

7.9 Gegenüberstellung des Wohlbefindens nach Schüler-Lehrer-Eltern

Die nachfolgend angeführten Kreuztabellen stellen die absoluten Häufigkeiten erhobener Daten der Merkmalsausprägung bezogen auf das Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern mit Sonderpädagogischem Förderbedarf in niederösterreichischen Neuen Mittelschulen, in Kombination zu Befragungsergebnissen jeweils aus Schüler- und Lehrerfragebogen sowie Eltern- und Lehrerfragebogen dar.

Die nachfolgend dargestellte Tabelle bzw. Grafik zeigt, dass in zirka zwei Drittel (63 Prozent, d.h. 27 gleiche Bewertungen aus gesamt 43 vorhandenen Datensätzen) der Lehrer-Schüler-Einschätzung bezogen auf das Wohlbefinden, gleich eingeschätzt wird. In 37 Prozent der Fälle wird das Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern mit Sonderpädagogischem Förderbedarf in niederösterreichischen Neuen Mittelschulen von Lehrern bzw. Lehrerinnen nicht gleich eingeschätzt bzw. bewertet.

Tabelle 31: Kreuztabelle Wohlfühlen Schüler Lehrer (Eigene Darstellung)

		2 Fühlt sich wohl.		Gesamt
		nicht angekreuzt	angekreuzt	gesamt
1 Ich fühle mich in der Klasse	stimmt manchmal	5	11	16
	stimmt genau	5	22	27
Gesamt	gesamt	10	33	43

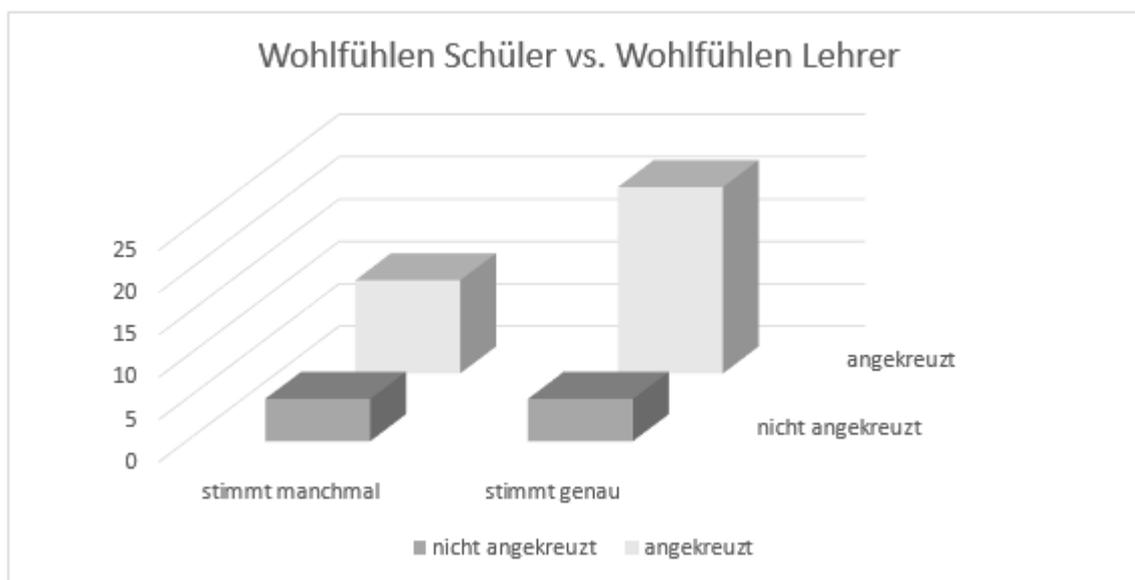


Abbildung 23: Wohlfühlen Schüler vs. Wohlfühlen Lehrer (Eigene Darstellung)

Gleich wie Lehrer bzw. Lehrerinnen schätzen auch ca. sechzig Prozent (14 aus gesamt 23 Bewertungen) der Eltern das Wohlbefinden deren Kindern in der Schule gleich ein. Werden die nicht eindeutig zuordenbaren Angaben aus dem Elternfragebogen „trifft etwas zu“ in die Berechnung mitaufgenommen, werden in ca. 83 Prozent (19 aus gesamt 23 Bewertungen) der Eltern-Schülereinschätzung bezogen auf das Wohlfühlen in der Klasse gleich eingeschätzt.

Tabelle 32: Kreuztabelle Wohlfühlen Eltern Schüler (Eigene Darstellung)

1 Fühlt sich in der Schule wohl. * 1 Ich fühle mich in der Klasse wohl Kreuztabelle				
		1 Ich fühle mich in der Klasse wohl		Gesamt
		stimmt manchmal	stimmt genau	
1 Fühlt sich in der Schule wohl.	trifft zu	4	13	17
	trifft etwas zu	2	3	5
	trifft kaum zu	1	0	1
Gesamt		7	16	23

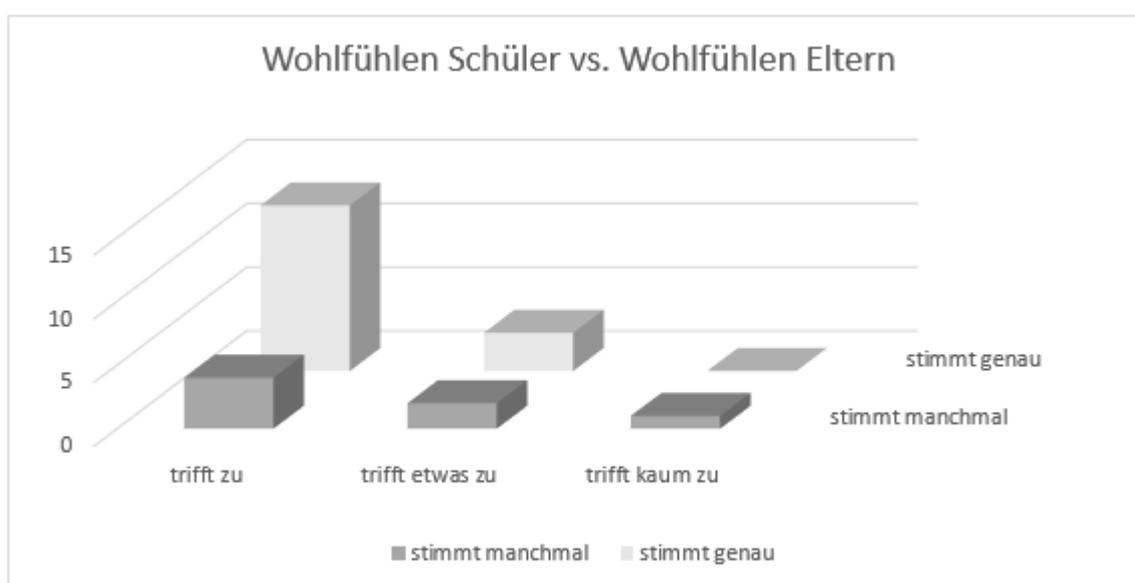


Abbildung 24: Wohlfühlen Schüler vs. Wohlfühlen Eltern (Eigene Darstellung)

7.10 Weiterer (Aus-)Bildungsweg nach der Grundschule

Die nachfolgende Tabelle und die nachfolgende Grafik stellen deutlich dar, dass der überwiegend größte Teil (29 Prozent) aller Schülerinnen und Schüler mit Sonderpädagogischem Förderbedarf nach der Grundschule eine Lehre beginnt. Lediglich zwei Prozent aller Schülerinnen und Schüler äußerten den Wunsch, einmal ein Studium zu absolvieren. Wichtig ist zu vermerken, dass die Angabe zu weiteren (Aus-)Bildungsvorhaben lediglich von 41 Prozent der analysierten Datensätze eine Angabe zu weiteren Aus- und Bildungsvorhaben enthalten.

Tabelle 33: Was nach Schulzeit machen (Eigene Darstellung)

56 Was möchtest du nach der Schulzeit machen?					
	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente	
	weiß ich noch nicht	7	7,4	17,5	17,5
	Beruf erlernen/ Lehre studieren	28	29,5	70,0	87,5
	Geld verdienen	2	2,1	5,0	92,5
	Gesamt	3	3,2	7,5	100,0
Fehlend	System	40	42,1	100,0	
Gesamt		55	57,9		
		95	100,0		

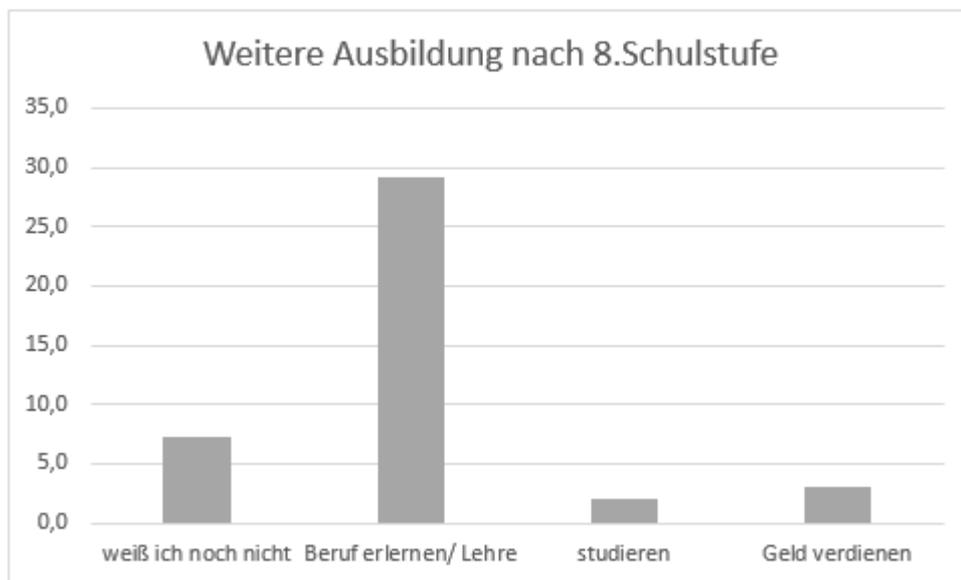


Abbildung 25: Weitere Ausbildung nach 8.Schulstufe (Eigene Darstellung)

Wie schon in der vorab analysierten Fragestellung zu nächsten Ausbildungsschritten bzw. Bildungsvorhaben nach der 8. Schulstufe, wird auch in der nachfolgenden Tabelle und nachfolgenden Grafik deutlich, dass der überwiegend größte Teil aller Schülerinnen und Schüler mit Sonderpädagogischem Förderbedarf (35 Prozent) nach der 8. Schulstufe entweder eine Lehre beginnen möchte bzw. die Polytechnische Schule als weitere Ausbildung in Betracht zieht. Lediglich ein bis zwei Prozent aller Schülerinnen und Schüler mit Sonderpädagogischem Förderbedarf sind

interessiert, entweder eine Berufsbildende Mittlere bzw. Berufsbildende Höhere Schule zu besuchen.

Tabelle 34: Schulform nächstes Jahr (Eigene Darstellung)

55 Welche Schulform wirst du im nächsten Schuljahr besuchen?					
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Lehre	13	13,7	31,7	31,7
	Polytechnische Schule	25	26,3	61,0	92,7
	berufsbildende mittlere Schule	1	1,1	2,4	95,1
	berufsbildende höhere Schule	2	2,1	4,9	100,0
	Gesamt	41	43,2	100,0	
Fehlend	System	54	56,8		
Gesamt		95	100,0		

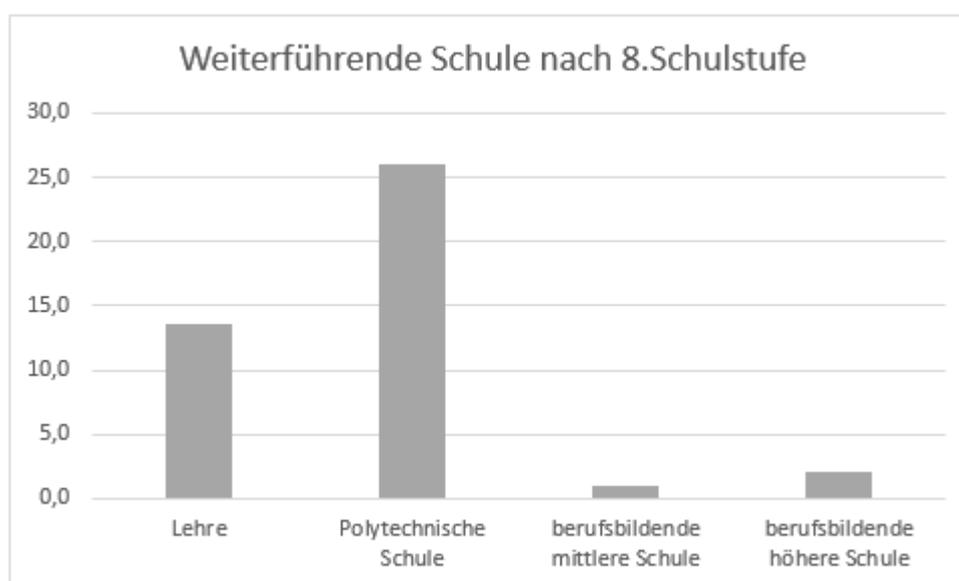


Abbildung 26: Weiterführende Schule nach 8.Schulstufe (Eigene Darstellung)

7.11 Höchst erwarteter Bildungsabschluss nach Lehrerperspektive

Die nachfolgende Tabelle und die nachfolgende Grafik zeigen den höchst erwarteten Bildungsabschluss von Schülerinnen und Schülern mit Sonderpädagogischem Förderbedarf in der 8.Schulstufe von der Perspektive der Lehrerinnen und Lehrern. Ersichtlich ist, dass der Großteil der befragten Lehrpersonen der Meinung ist, dass eine Lehre der höchst erwartete Bildungsabschluss von Schülerinnen und Schülern mit Sonderpädagogischem Förderbedarf ist. An zweiter Stelle steht, wie im

Säulendiagramm ersichtlich, der Pflichtschulabschluss. Von der Grundgesamtheit gaben allerdings nur fünfzig Lehrerinnen und Lehrer eine Antwort auf diese Frage im Fragebogen. Den Abschluss einer Meisterprüfung wurde von keinem der Befragten angegeben. Die Berufsbildende Mittlere Schule und die Matura wurden lediglich von je einer Lehrerin bzw. einem Lehrer angekreuzt. Aufgrund dieser geringen Anzahl werden diese beiden angekreuzten Antworten als irrelevant betrachtet.

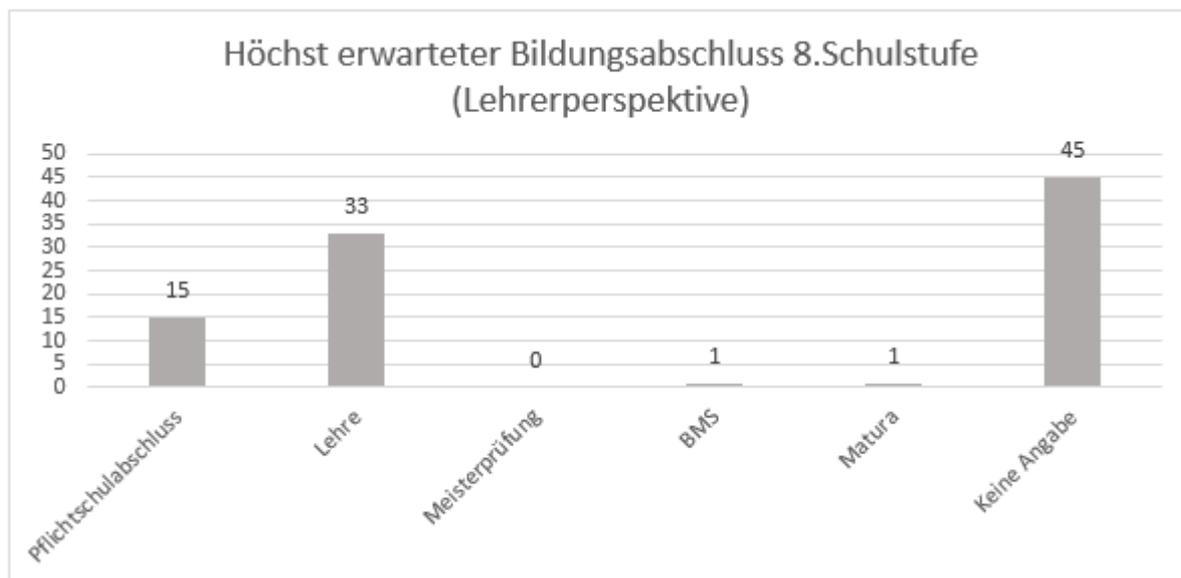


Abbildung 27: Höchst erwarteter Bildungsabschluss (Eigene Darstellung)

7.12 Zusammenfassung

In der vorliegenden Arbeit werden Einschätzungen und Bewertungen auf einer vordefinierten Bewertungsskala zu Fragestellungen bezogen auf das Klassenklima, Kooperation in der Klasse, Selbstkonzept Mathematik, Selbstkonzept Deutsch, Schülerinnen- und Schülermotivation, Lernbarrieren, Lehrer-Schüler-Beziehung sowie die Beurteilung des Wohlbefindens von Schülern und Schülerinnen mit Sonderpädagogischem Förderbedarf in der Klasse, erhoben. Zusätzlich werden die Aus- und Weiterbildungsvorhaben nach der 8. Schulstufe analysiert. Allgemein zeigt sich ein Trend, dass in allen Fragestellungen, mit Ausnahme der Auswertung aus Kapitel 7.7 Auswertung zu Lernbarrieren über Schulstufen, in Kohorte 1 bessere Beurteilungsergebnisse aufgezeigt werden, als in Kohorte 2. Allen möglichen Fragestellungen liegt eine Bewertungsskala von drei möglichen Bewertungspunkten (1 = stimmt nicht, 2 = stimmt manchmal, 3 = stimmt genau) zugrunde. Themengleiche Fragestellungen wurden mittels Faktorenanalyse zu einem

gemeinsamen Beurteilungswert zusammengefasst. Im Mittel wird das Klassenklima in Kohorte 1 (2.5 Bewertungspunkte) um einen Bewertungspunkt besser bewertet als in Kohorte 2 (1.5 Bewertungspunkte). Die Einzelfrage „Ich fühle mich in der Klasse wohl“ zeigt, dass sich Schülerinnen und Schüler mit Sonderpädagogischem Förderbedarf in der fünften Schulstufe nicht wohl fühlen. Interessant erscheint jedoch, dass sich dieses Empfinden bis zur achten Schulstufe soweit positiv verändert, dass kein Schüler bzw. keine Schülerinnen sich nicht wohl in der Klasse fühlt. Obwohl diese Einzelfrage über Schuljahre hinweg positive Veränderungen zeigt, bleibt der gegenläufige Trend im Fragenkomplex „Klassenklima“ gegenläufig. Während für Schülerinnen und Schüler mit Sonderpädagogischem Förderbedarf in der Kohorte 1 die Kooperation in der Klasse mit fortlaufender Schulstufe stetig zunimmt, ist in Kohorte 2 nach der 5. Schulstufe ein Rückgang von 0,7 Bewertungspunkten (2,3 Bewertungspunkten auf 1,66 Bewertungspunkten) rückläufig. Die Auswertung zu Selbstkonzept Deutsch und Mathematik zeigt denselben Kurvenverlauf. Sowohl in Kohorte 1 als auch in Kohorte 2 wird für Selbstkonzept Deutsch und Mathematik ein Anstieg in den Bewertungspunkten von Schulstufe 5 bis Schulstufe 6 verzeichnet. Für das Selbstkonzept in den Schulstufen 6 und 7 wird in Kohorte 1 ein Anstieg, in Kohorte 2 ein Rückgang festgestellt. Die Fragestellungen zu Motivation werden in beiden Kohorten mit einem rückläufigen Trend von Schulstufe 5 bis Schulstufe 8 bewertet (Kohorte 1: 2.53 auf 1.97 Bewertungspunkte, Kohorte 2: 2.25 auf 1.73 Bewertungspunkte). Liegt das Hauptaugenmerk aus diesem Fragenkomplex lediglich auf der Einzelfrage „Ich lerne gerne“, so sind durchaus positivere Bewertungen erkennbar. Demzufolge wurde im Rahmen dieser Masterarbeit herausgefunden, dass der Prozentwert von Schülerinnen und Schülern mit Sonderpädagogischem Förderbedarf von 34 Prozent Ende der fünften Schulstufe auf 23 Prozent sank. An dieser Stelle muss hinzugefügt werden, dass die Anzahl an Rückmeldungen in der achten Schulstufe weitaus geringer ausfiel. Während Lernbarrieren in Kohorte 2 konstant einen Wert um 2.00 in den Schulstufen 5 bis 8 aufweisen, wird in Kohorte 1 ein Beurteilungswert um 1.75 Bewertungspunkte verzeichnet (Ausnahme 6. Schulstufe 1.30 Bewertungspunkte). Während Schülerinnen und Schüler mit Sonderpädagogischem Förderbedarf in Kohorte 1 die Lehrer-Schüler-Beziehung in den Schulstufen 6 bis 8 mit einem Beurteilungswert von 2.5 Bewertungspunkten bewerten, werden in Kohorte 2 im

Mittel lediglich 1.5 Bewertungspunkte vergeben. Sowohl in Kohorte 1 als auch in Kohorte 2 konnten zwei Drittel aller Eltern und LehrerInnen das Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler richtig bewerten und einschätzen. Im Wohlbefinden zeigt sich aus der Perspektive von Schülerinnen und Schüler mit Sonderpädagogischem Förderbedarf und deren Eltern ebenso zu achtzig Prozent Übereinstimmung. Zirka 39 Prozent aller Schülerinnen und Schüler haben nach der 8. Schulstufe vor, eine Lehre bzw. Polytechnische Schule zu absolvieren. Das Erlernen eines Berufes sowie das eigenständige Geld-Verdienen zählen zu den hauptsächlichen Aus- und Weiterbildungsvorhaben nach der 8. Schulstufe von Schülerinnen und Schülern mit Sonderpädagogischem Förderbedarf. Lediglich zwei bis vier Prozent aller Schülerinnen und Schüler haben vor, nach der 8. Schulstufe eine weiterführende Schule zu besuchen. Nach Lehrerperspektive zeigt sich, dass diese ebenfalls der Meinung sind, dass Schülerinnen und Schüler mit Sonderpädagogischem Förderbedarf den Pflichtschulabschluss oder eine Lehre abschließen können. In bereits vorhandenen Forschungsergebnissen ist zusätzlich ersichtlich, dass Lehrerinnen und Lehrer ihren Schülerinnen und Schülern mit Sonderpädagogischem Förderbedarf den Abschluss der Pflichtschule oder die Absolvierung einer Lehre als höchstmöglichen Bildungsabschluss zutrauen (vgl. Geppert/Knapp/Hörmann, 2012, S. 18f). Aufgrund der zuvor erwähnten und in dieser Masterarbeit entstandenen Forschungsergebnisse kann somit von einer Übereinstimmung in Bezug auf den weiteren Ausbildungsweg gesprochen werden.

8 Abschlussdiskussion und Ausblick

Das Ziel dieser Masterarbeit war es herauszufinden, wie Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit Sonderpädagogischem Förderbedarf empfunden wird. Zudem sollte die dazugehörige Perspektive der Lehrerinnen und Lehrern sowie der Eltern analysiert werden. Im Fokus des Interesses lag zusätzlich, wie sich der weitere Bildungsweg von Schülerinnen und Schülern mit Sonderpädagogischem Förderbedarf nach Abschluss der Neuen Mittelschule gestaltet.

Die im Rahmen der Forschung aufgestellte Forschungsfrage lautet wie folgt:

Wie wird der Besuch der Neuen Mittelschule in Bezug auf Klassenklima, Kooperation, Motivation, Lehrer-Schüler-Beziehung, Selbstkonzept Mathematik und Deutsch, Lernbarrieren, Bildungsaspirationen von Schülern und Schülerinnen mit Sonderpädagogischem Förderbedarf erlebt?

Um diese beantworten zu können, wurden anfangs im Rahmen des theoretischen Teils die Themenbereiche der Inklusion, der Schulkultur, der Neuen Mittelschule und der Sonderpädagogik einer näheren Betrachtung unterzogen.

Zusammengefasst kann gesagt werden, dass im Rahmen der Inklusion noch Aufholbedarf besteht. Zwar ist das Konzept der Inklusion theoretisch ausgereift, jedoch in der Praxis oft noch schwierig umsetzbar. Ein Grund dafür könnte sein, dass Inklusion eine beschlossene Sache seitens der Politik war und sein Ursprung nicht in Schulen entstand (vgl. WeltN24, 2014, S. 4). Interessant erscheint auch, dass Inklusion weltweit unterschiedlich umgesetzt wird. Österreich zählt im Hinblick auf Inklusion nicht zu den besten Ländern der Welt. Zwar ist es um den Ausbau einer inklusiven Bildung bemüht, jedoch bereitet die Abschaffung der Sonderschulen (noch) Sorgen. Fest steht, dass Inklusion nur dann gelingen kann, wenn Schule neu gedacht wird. In diesem Sinne muss auf die Unterscheidung von Menschen mit und ohne Behinderung verzichtet werden und von Menschen mit individuellen Bedürfnissen ausgegangen werden (vgl. Heimlich/Kahlert, 2014, S. 12f). Erst, wenn Lehrerinnen und Lehrer auf den Umgang mit Heterogenität und Inklusive Bildung ausreichend vorbereitet werden, und diesem Sinne in Bildungsinstitutionen differenziert und individualisiert wird, kann von einem positiven Schritt in Richtung Inklusion gesprochen werden. Individualisierung und Differenzierung können als

Stichworte für Inklusion bezeichnet werden. Die Aufbereitung des kompletten Lernstoffes bzw. Lerninhaltes in unterschiedliche Schwierigkeitsstufen muss in Schulen zur Normalität werden. Aufgrund der nicht mehr bestehenden Leistungsgruppen, der neuen Leistungsbeurteilung und der Anwesenheit zweier Lehrerinnen und Lehrern in Hauptfächern kann gesagt werden, dass Neue Mittelschulen gute Voraussetzungen für eine gelingende Inklusion haben. Trotzdem muss erwähnt werden, dass sich alle Bildungsinstitutionen an die Bedürfnisse aller Lernenden anzupassen haben und alle Lehrerinnen und Lehrer bereits in ihrer Ausbildung ausreichend auf den Umgang mit Heterogenität und Inklusion vorbereitet werden müssen (vgl. Schöb, 2013). Es darf nicht vergessen werden, dass Inklusion nicht einzig als Aufgabe der Gesellschaft gesehen werden darf, sondern Aufgabe eines jeden einzelnen Menschen ist (vgl. Heimlich/Kahlert, 2014, S. 13). Kinder mit Sonderpädagogischem Förderbedarf werden heutzutage häufiger in Pflichtschulen unterrichtet. Im Konzept der Inklusion sollen jeder Schülerin und jedem Schüler die bestmöglichen Chancen für die Zukunft geboten werden. Wie bereits erwähnt, stehen die Chancengleichheit sowie höhere Bildungschancen im Vordergrund. Fraglich ist nun, ob dies in der Neuen Mittelschule tatsächlich umgesetzt wird und Schülerinnen und Schüler mit Sonderpädagogischem Förderbedarf nach Abschluss dieser Schulform bessere Chancen im weiteren Bildungsweg haben.

Im empirischen Teil wurde zu den Themenbereichen Klassenklima, Kooperation, Selbstkonzept Mathematik und Deutsch, Motivation, Lernbarrieren und Lehrer-Schüler-Beziehung ein Verlaufsdiagramm von der fünften bis zur achten Schulstufe erstellt. Die Ergebnisse werden nachfolgend präsentiert und mit weiteren aktuellen empirischen Forschungsdaten verknüpft.

Das Klassenklima wurde im Rahmen der vorliegenden Arbeit näher betrachtet. Dabei kam zum Vorschein, dass zuvor genanntes von Schülerinnen und Schülern mit Sonderpädagogischem Förderbedarf in Neuen Mittelschulklassen als durchaus gut empfunden wird. Im Verlauf über Schulstufen zeigte sich jedoch ein stetig abnehmender Trend von der fünften bis zur achten Schulstufe. Eine Grazer Studie untersuchte, wie gut Schülerinnen und Schüler mit Behinderung in Regelschulklassen integriert sind. Dabei wurde festgestellt, dass sich diese weniger akzeptiert fühlen und häufiger Opfer von aggressivem Verhalten sind (vgl. Gebhardt, 2012, S. 27).

Zudem kam zum Vorschein, dass Kinder mit Sonderpädagogischem Förderbedarf eher ungern mit ihren Mitschülerinnen und Mitschülerin zusammen in eine Klasse gehen (vgl. Gebhardt, 2012, S. 120). In weiterer Folge wurde herausgefunden, dass Kinder mit Behinderung weniger soziale Beteiligung als Kinder ohne Behinderung in ihren Klassen erfahren. Dass Schülerinnen und Schüler mit Sonderpädagogischem Förderbedarf häufiger ausgeschlossen werden und weniger dauerhafte Freundschaften haben, zeigte sich ebenso in einer Grazer Studie (vgl. Schwab/Gebhardt et al., 2015, S. 2). Der deutsche Erziehungswissenschaftler und Inklusionskritiker Bernd Ahrbeck erwähnt in seinen veröffentlichten Büchern und Artikeln ebenso, dass Kinder mit Behinderung zu den unbeliebtesten Schülern und Schülerinnen zählen und sich häufiger diskriminiert fühlen (vgl. Ahrbeck, 2011, S. 32f). Die Sorge der Eltern ist ebenso, dass ihr Kind mit Behinderung in Regelschulklassen ausgeschlossen und im schlimmsten Fall sogar gemobbt werden könnte. Der Wunsch der Eltern besteht darin, dass ihr Kind unbeschwert am Leben der Gesellschaft teilnehmen kann (vgl. WeltN24, 2014, S. 4).

Als interessant stellte sich auch die Beantwortung der Frage nach dem Wohlfühlen in der Klasse (Einzelfrage aus dem Fragekomplex „Klassenklima“) heraus. Demzufolge fühlt sich beim Eintritt in die Neue Mittelschule (5.Schulstufe) ein hoher Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Sonderpädagogischem Förderbedarf nicht wohl. Dieses Empfinden veränderte sich bis zum Ende der Neuen Mittelschule zum Positiven. In der achten Schulstufe gab es keine einzige Nennung einer Schülerin oder eines Schülers, dass sie sich in der Klasse unwohl fühlen. Trotzdem weist der Fragenkomplex „Klassenklima“ über die vier Jahre betrachtet, einen gegenläufigen Trend auf.

Kurz zusammengefasst kann die Forschungsfrage im Hinblick auf das Klassenklima wie folgt beantwortet werden: Das Klassenklima wurde im Rahmen der NOESIS-Studie von Schülerinnen und Schülern mit Sonderpädagogischem Förderbedarf zwar als durchaus gut bewertet, jedoch muss hinzugefügt werden, dass im Laufe der Schuljahre ein ständig abnehmbarer Trend zu erkennen ist. Wie in der österreichischen Studie von Gebhardt im Jahr 2012 ersichtlich wurde und ebenso der deutsche Inklusionskritiker Bernd Ahrbeck in seinem Buch schreibt, dass Kinder mit Behinderung in Regelschulklassen weniger integriert sind und kaum dauerhafte

Freunde und Freundinnen haben, dürfte das Klassenklima über die Zeit hinweg an Qualität abnehmen. Trotz des Umstandes, dass das Klassenklima bis zum Ende der achten Schulstufe eine negative Entwicklung erfährt, fühlen sich Schülerinnen und Schüler mit Sonderpädagogischem Förderbedarf in der achten Schulstufe in ihren Klassen wohl bzw. manchmal wohl. Erklären lässt sich dieser Umstand auch aus der Komplexität des Konstrukts „Klassenklima“, welches sich aus vielen verschiedenen Faktoren zusammengesetzt und anhand neun divergierender Einzelparameter gemessen wird.

Das Thema Kooperation wurde von Schülerinnen und Schülern mit Sonderpädagogischem Förderbedarf in Neuen Mittelschulklassen in der gegenständlichen Arbeit ebenso analysiert. Die Ergebnisse zeigen über Schulstufen hinweg stets unterschiedliche Ausprägungen. In einer Grazer Studie wurde in Erfahrung gebracht, dass Schülerinnen und Schüler mit Sonderpädagogischem Förderbedarf von ihren Mitschülerinnen und Mitschülern weniger oft zu Aktivitäten gewählt werden. Im Jahr 2012 wurde additiv dazu herausgefunden, dass diese Zielgruppe weniger gut mit den Klassenkolleginnen und Klassenkollegen auskommen würde (vgl. Gebhardt/Schwab/Krammer et al., 2012, S. 7). Wird die Perspektive der Lehrpersonen auf Schülerinnen und Schüler mit Sonderpädagogischem Förderbedarf im Hinblick auf Kooperation geworfen, so zeigen internationale Forschungsergebnisse, dass in etwa fünfzig Prozent mit Klassenkameradinnen und Klassenkameraden kooperiert wird (vgl. Sumi et al., 2007, zit. n. Gebhardt, 2012, S. 26). Der österreichische Universitätsprofessor Dr. Volker Schönwiese, welcher an der Universität Innsbruck lehrt, fand passend dazu heraus, dass Kinder ohne Behinderung in Inklusionsklassen ihren Mitschülern und Mitschülerinnen mit Behinderung gegenüber Fremdes erkennen und Behindertenfeindlichkeit als nicht mehr existent werten (vgl. Schönwiese, 2008, S. 7). Der Rektor an der Hochschule für Heilpädagogik Urs Strasser in Zürich ist zusätzlich der Meinung, dass Kinder ohne Behinderung in Inklusionsklassen über bessere soziale Kompetenz verfügen als Kinder ohne Behinderung in Regelschulklassen (vgl. Strasser, 2006, S. 12).

Zusammengefasst kann die vorliegende Forschungsfrage wie folgt beantwortet werden: Schülerinnen und Schüler mit Sonderpädagogischem Förderbedarf

kooperieren mit ihren Mitschülerinnen und Mitschülern durchaus unterschiedlich gut. Es konnte kein eindeutiger Hinweis auf gelungene oder nicht gelungene Kooperation festgestellt werden.

In der vorliegenden Masterarbeit wurde ein Blick auf das Selbstkonzept Mathematik und Deutsch geworfen. Bereits vorhandene Studien zu diesen Themenbereichen zeigen unterschiedliche Ergebnisse. Österreichische Forschungen zeigen, dass Schülerinnen und Schüler mit Sonderpädagogischem Förderbedarf kaum negative Aspekte im Hinblick auf das Selbstkonzept zu erkennen gaben. Additiv dazu konnten kaum Unterschiede im Selbstkonzept zwischen Schülerinnen und Schüler mit und ohne Sonderpädagogischem Förderbedarf gefunden werden (vgl. Gebhardt, 2012, S. 25). Der Universitätsprofessor Dr. Schönwiese fand passend dazu in Österreich heraus, dass das Selbstkonzept von Kindern mit Behinderung in inklusiven Settings stets steigt und die Bildungschancen somit als weit besser eingeschätzt werden (vgl. Schönwiese, 2008, S. 7).

Im Rahmen dieser Masterarbeit wurde herausgefunden, dass das Selbstkonzept in Mathematik von Schülerinnen und Schülern mit Sonderpädagogischem Förderbedarf mit zunehmender Schulstufe als immer besser eingestuft wird. Im Selbstkonzept Deutsch sind ähnliche Ergebnisse erkennbar, jedoch ist in der 8.Schulstufe ein leichter Rückgang zu verzeichnen.

Die Motivation wurde von Schülerinnen und Schülern mit Sonderpädagogischem Förderbedarf in Neuen Mittelschulen im NOESIS-Projekt über die Schuljahre hinweg immer negativer bewertet. Bevor man jedoch aus diesem Ergebnis vorschnelle Schlüsse zieht, ist es immanent wichtig, sich die Einzelergebnisse im Detail anzusehen. Auch wenn der Fragenkomplex „Motivation“ mit den Jahren eine negative Prägung aufweist, zeigt die Variable „Ich lerne gerne“ einen gegensätzlichen Trend. Der Prozentwert der Schülerinnen und Schüler mit Sonderpädagogischem Förderbedarf sank von 34 Prozent Ende der fünften Schulstufe auf 23 Prozent in der achten Schulstufe. An dieser Stelle muss jedoch angemerkt werden, dass die Anzahl der Rückmeldungen in der achten Schulstufe geringer war. Diesem Umstand Rechnung tragend könnte man den logischen Schluss ziehen, dass Schülerinnen und Schüler mit Sonderpädagogischem Förderbedarf mehr Freude am Lernen haben. Der Rektor Urs Strasser fand in der

Schweiz heraus, dass Kinder mit Behinderung in Regelschulklassen durchaus höhere Leistungsfortschritte als in Sonderschulklassen erzielen (vgl. Strasser, 2006, S. 11).

Betreffend den Fragenkomplex „Lernbarrieren“ lässt sich über alle vier Schuljahre bzw. Schulstufen vor allem bei Kohorte 2 eine relativ lineare Entwicklung feststellen. Demzufolge lassen sich aufgrund der vorliegenden Daten keine Einflussfaktoren identifizieren beziehungsweise lässt sich davon keine schülerspezifische Differenzierung durch das Lehrpersonal erkennen.

Auffällig ist, dass die Lehrer-Schüler-Beziehung bei der Kohorte 2 zu Beginn der fünften Schulstufe noch relativ gut ist und bis zur sechsten Schulstufe kontinuierlich abnimmt. Von der sechsten bis zur achten Schulstufe bleibt die Lehrer-Schüler-Beziehung relativ konstant, jedoch auf niedrigem Niveau. Im Gegensatz zur eben erwähnten 2. Kohorte lässt sich bei Kohorte 1 diese Entwicklung nicht erkennen. Die Lehrer-Schüler-Beziehung befindet sich zu Beginn und am Ende auf nahezu gleichem Niveau und erfährt auch dazwischen keine extremen Schwankungen. Warum die Lehrer-Schüler-Beziehung bei Kohorte 2 innerhalb eines Jahres eine derart drastische Verschlechterung erfährt, lässt sich aus den Datensätzen nicht erklären.

Eine Gegenüberstellung des Wohlbefindens nach der Bewertung von Schülerinnen und Schülern, Lehrerinnen und Lehrern und Eltern erfolgte anschließend. Dabei wurde das Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern sowie von Lehrerinnen und Lehrern zu etwa zwei Drittel gleich eingeschätzt. In der Betrachtung des Wohlbefindens von Schülerinnen und Schülern sowie deren Eltern lag die Übereinstimmung bei etwa achtzig Prozent. In Deutschland wurde festgestellt, dass sich der Großteil der Schülerinnen und Schüler mit Sonderpädagogischem Förderbedarf in Regelschulklassen sehr wohl bis wohl fühlt (vgl. Gebhardt, 2012, S. 28).

Im Rahmen der Arbeit wurde der weitere (Aus-)Bildungsweg nach der Neuen Mittelschule von Schülerinnen und Schülern mit Sonderpädagogischem Förderbedarf in einem Diagramm dargestellt. Hierbei zeigt sich, dass der größte Teil aller befragten Schülerinnen und Schüler mit Sonderpädagogischem Förderbedarf nach

Abschluss der Neuen Mittelschule eine Lehre beginnen oder eine Polytechnische Schule besuchen möchte. Nur ein kleiner zweiprozentiger Anteil hat den Wunsch, im späteren Leben zu studieren. Das Interesse eine Berufsbildende Mittlere bzw. Berufsbildende Höhere Schule zu besuchen, besteht bei Schülerinnen und Schülern mit Sonderpädagogischem Förderbedarf ebenso nur zu ein bis zwei Prozent. Amerikanische Forschungsergebnisse hingegen zeigen, dass Schülerinnen und Schüler mit Behinderung manchmal in High-Schools unterrichtet werden oder Universitäten besuchen (vgl. Hautkapp, 2014, S. 1f). An diesen Daten ist erkennbar, dass Inklusion zwar in Amerika entsprechend angekommen ist, jedoch in Österreich noch viel Aufholbedarf besteht. In Amerika ist Inklusion bereits seit mehr als vierzig Jahren Normalität. In österreichischen Studien wurde herausgefunden, dass Kinder, welche einst eine Sonderschule besuchten, nur selten den Pflichtschulabschluss in einer anderen Schule absolvieren (vgl. Geppert/Knapp/Hörmann, 2012, S. 18f). In Deutschland wurde in weiterer Folge herausgefunden, dass Inklusion mit Abschluss der Pflichtschule endet (vgl. Klemm, 2015, S. 6f). Während Eltern sehr optimistisch sind und ihren Kindern mit Sonderpädagogischem Förderbedarf trotz dieser Etikettierung mehr als lediglich den Abschluss der Pflichtschule zutrauen, gaben Lehrerinnen und Lehrer in Österreich an, Schülerinnen und Schüler mit Sonderpädagogischem Förderbedarf würden laut ihrer Meinung keine höhere Ausbildung als den Pflichtschulabschluss erreichen können (vgl. Geppert/Knapp/Hörmann, 2012, S. 18f). Im Rahmen dieser Masterarbeit wurde die Perspektive der Lehrerinnen und Lehrer in Bezug auf den weiteren Bildungsweg nach der Neuen Mittelschule betrachtet. Dabei kam zum Vorschein, dass der Großteil der Lehrpersonen der Meinung ist, Schülerinnen und Schüler mit Sonderpädagogischem Förderbedarf würden keine höhere Ausbildung als den Pflichtschulabschluss oder eine Lehre schaffen. Verknüpft man diese Ergebnisse mit den Ergebnissen der Schülerinnen und Schüler mit Sonderpädagogischem Förderbedarf, so ist Übereinstimmung erkennbar.

Werden die bereits vorhandenen Forschungsergebnisse mit den empirischen Daten dieser Masterthesis verknüpft, so zeigt sich ebenso Übereinstimmung. Laut Statistik Austria 2015/16 ist ersichtlich, dass 3056 Schülerinnen und Schüler Polytechnische Schulen besuchen und darunter 158 Jugendliche mit Sonderpädagogischem Förderbedarf fallen (vgl. Statistik Austria, 2016). Das sind in etwa 5,2 Prozent aller

Kinder und Jugendlichen mit Behinderung in dieser Schulform. Im Jahr 2014/15 waren es etwa 4,8 Prozent (vgl. Statistik Austria, 2015). Daraus lässt sich ableiten, dass innerhalb eines Schuljahres der Besuch von Schülerinnen und Schülern mit Sonderpädagogischem Förderbedarf in Polytechnischen Schulen um einen geringen Prozentsatz stieg. Hinterfragt werden müsste, weshalb die Frage „*Was möchtest du nach der Schulzeit machen?*“ nur von lediglich 41 Prozent aller Jugendlichen beantwortet wurde. Ob es wohl nur daran liegt, dass die Zielgruppe ihren weiteren Bildungsweg selbst noch nicht weiß (wie im Fragebogen angegeben), ist fraglich.

Kurzum kann die beforschte Frage wie folgt zusammengefasst beantwortet werden: Der Großteil der Schülerinnen und Schüler mit Sonderpädagogischem Förderbedarf in Neuen Mittelschulen gab bei der Befragung an, nach Abschluss der Pflichtschule eine Lehre zu beginnen oder einen Beruf zu erlernen. Der Besuch der Polytechnischen Schule wird ebenso oft von dieser Zielgruppe angegeben. Lehrpersonen gaben als höchst erwarteten Bildungsabschluss ebenso den Pflichtschulabschluss oder eine Lehre an. Somit kann von Übereinstimmung gesprochen werden. Die Frage, ob sich die Chancen von Schülerinnen und Schülern in Neuen Mittelschulen im Vergleich zu Sonderschulen somit tatsächlich verbessert haben, bleibt offen.

In dieser Arbeit sowie im gesamten Kontext Inklusion kommt zum Vorschein, dass an diesem Thema nach wie vor gearbeitet werden muss. Inklusion kann als Langzeitprojekt gesehen werden, welches in seiner Umsetzung Schritt für Schritt unterstützt werden muss. Wie bereits in der Arbeit erwähnt, muss ein Umdenken von allen Beteiligten erfolgen, damit Inklusion gelingen kann. Um ein aussagekräftiges Abbild der Realität zu erhalten und mögliche Veränderungen ersichtlich zu machen, kann die empirische Sozialforschung einen wesentlichen Beitrag leisten.

Mit weiteren Forschungsvorhaben, beispielsweise im NOESIS-Projekt, könnte vermehrt auch die Perspektive von Schülerinnen und Schülern mit Sonderpädagogischem Förderbedarf eingenommen werden. In dieser Arbeit konnte dies aufgrund weniger Forschungsdaten leider nur in geringem Ausmaß erfolgen. Sichtbar wurde dieses Defizit vor allem anhand der teilweise geringen

Antwortbereitschaft der Schülerinnen und Schüler, der Lehrerinnen und Lehrer und Eltern betreffend bestimmter Fragenkomplexe in einigen Schulstufen.

Ein Anknüpfungspunkt wäre zusätzlich, die untersuchten Bereiche wie beispielsweise im NOESIS-Projekt das Klassenklima, die Motivation, die Kooperation, Lernbarrieren, Lehrer-Schüler-Beziehung, das Wohlbefinden und den weiteren Ausbildungsweg nach der Grundschule näher zu untersuchen. Bezugnehmend auf das Umfrageergebnis betreffend dem Wohlfühlen in der Klasse erscheint es als wichtig und notwendig, hier weitere Analysen anzustreben. Um weitere Schlüsse aus den Ergebnissen ziehen zu können, wäre die Beantwortung der Frage des „Warum“ sich Schülerinnen und Schüler in der Klasse wohl fühlen näher zu beleuchten. Die dafür maßgeblichen Einflussfaktoren gilt es zu identifizieren, um zukünftig von Beginn der fünften Schulstufe gezielt auf das Wohlbefinden (im positiven Sinne) der Schülerinnen und Schüler mit Sonderpädagogischem Förderbedarf einwirken zu können. Anzunehmen ist nämlich, dass im Laufe der vier Schuljahre ein Prozess abläuft, der direkten Einfluss auf das Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler nimmt. Da die Daten der Studie die Interpretation zulassen, dass Schülerinnen und Schüler, welche sich in der Klasse wohlfühlen, mehr Freude am Lernen haben, gilt es, die maßgeblichen Prozessbeschleuniger zu lokalisieren und entsprechend gegebener Möglichkeiten zu optimieren. Denkbar wäre, dass es sich bei den eben genannten Einflussfaktoren nicht bloß um ein Spezifikum betreffend Schülerinnen und Schüler mit Sonderpädagogischem Förderbedarf handelt, sondern anzunehmen ist, dass es allgemein gültige Einflussdimensionen respektive Motivatoren betrifft. Die Verfasserin der gegenständlichen Arbeit ist nach eingehender Analyse der vorliegenden Daten davon überzeugt, dass die Lehrerin bzw. der Lehrer als einer der prioritären Schlüssel zum Erfolg fungiert und durch entsprechendes, individuelles und empathisches Eingehen auf die Erwartungshaltungen und Bedürfnisse von Schülerinnen und Schülern mit Sonderpädagogischem Förderbedarf zur positiven Perzeption beisteuern kann. Maßgeblich für ein positives Lernumfeld erscheint auch die Zusammensetzung des Klassengefüges. Auch wenn es derzeit nicht der Realität entspricht, wird hier empfohlen, auf eine je nach Situation erforderliche, unterschiedliche, angemessene Zusammensetzung der Klasse Bedacht zu nehmen. Gleichzeitig muss immer mitberücksichtigt werden, dass nicht nur die Interessen der

Schülerinnen und Schüler mit Sonderpädagogischem Förderbedarf im Fokus stehen, sondern auch die restlichen Klassenmitglieder keine Benachteiligung erfahren, in ihrer Lernentwicklung jene Aufmerksamkeit durch Lehrpersonen erhalten und somit keinerlei Abstriche machen müssen.

Im Hinblick auf eine bundesländerübergreifende Aussagekraft wäre eine möglichst große Anzahl an befragten Schülerinnen und Schülern mit Sonderpädagogischem Förderbedarf von zentraler Bedeutung. Interessant wäre ebenso, nicht lediglich das Schulmodell der Neuen Mittelschule zu analysieren, sondern auch andere Schulsysteme in die Forschung miteinzubeziehen. Eine Beobachtung der Veränderungen der Schüler- bzw. Schülerinnenzahlen mit Sonderpädagogischem Förderbedarf in den einzelnen Schulformen wäre ein logischer nächster Schritt. Der Verfasserin dieser Masterarbeit erscheint es auch spannend, Vergleiche zwischen Schülerinnen und Schülern mit und ohne Sonderpädagogischem Förderbedarf im Hinblick auf die oben genannten Themenbereiche in unterschiedlichen Schulformen zu untersuchen.

Auch wenn das Konzept der Inklusion heute noch von vielen als befremdend empfunden wird, scheint es das Potenzial zu haben, zukünftig bei erfolgreicher Umsetzung die österreichische Bildungslandschaft zu revolutionieren.

9 Literaturverzeichnis

Printquellen

- Ahrbeck, Bernd (2012): Der Umgang mit Behinderung. 2.Auflage. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Atteslander, Peter (2010): Methoden der empirischen Sozialforschung. 13. neu bearbeitete und erweiterte Auflage, Berlin: Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG.
- Biewer, Gottfried/ Datler, Wilfried (2011): Mikrodynamik und Makrostrukturen – Herausforderungen und Gefahren zukünftiger Entwicklung von der Heilpädagogik zur Inklusiven Pädagogik. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 11/2011, S. 459-463.
- Biewer, Gottfried/ Böhm, Eva Theresa/ Schütz, Sandra (2015): Inklusive Pädagogik als Herausforderung und Chance für die Sekundarstufe. In: Biewer, Gottfried/ Böhm, Eva Theresa/ Schütz, Sandra (Hrsg.) (2015): Inklusive Pädagogik in der Sekundarstufe. Stuttgart: Kohlhammer Verlag, S. 11-25.
- Biewer, Gottfried/ Schütz, Sandra (2016): Inklusion. In: Hedderich, I. e.a. (Hrsg.): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag, S. 151-155.
- Boller, Sebastian/ Rosowski, Elke/ Stroot, Thea (2007): Heterogenität in der Sekundarstufe II. In: Boller, Sebastian/ Rosowski, Elke/ Stroot, Thea (Hrsg.): Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 12-20.
- Böhm-Kasper, Oliver (2009): Quantitative Methoden in der Erziehungswissenschaft (Grundwissen Erziehungswissenschaft), (o.O): WBG Verlag.
- Bönsch, Manfred (2011): Erfolgreiches Lernen durch Differenzierung im Unterricht. Braunschweig: Westermann Verlag.
- Brodkorb, Matthias (2013): Warum Inklusion unmöglich ist. Über schulische Paradoxien zwischen Liebe und Leistung. In: Profil 04/2013, S. 25-34.

- Bundschuh, Konrad/ Heimlich, Ulrich/ Krawitz, Rudi (2007): Integration/Inklusion: In: Dies. (Hrsg.): Wörterbuch Heilpädagogik. Ein Nachschlagewerk für Studium und pädagogische Praxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag, S. 136-139.
- Dammer, Karl-Heinz (2015): Gegensätze ziehen sich an. Gemeinsamkeiten und Synergieeffekte zwischen Inklusion und Neoliberalismus. In: Kluge, Sven/ Liesner, Andrea/ Weiß, Edgar (Hrsg.) (2015): Inklusion als Ideologie. Frankfurt/Main: Peter Lang (Jahrbuch für Pädagogik 2015), S. 21-39.
- Datler, Wilfried/ Wininger Michael (2016): Psychoanalytische Zugänge. In: Hedderich; I. e.a. (Hrsg.): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag, S. 55-60.
- Doose, Stefan (2016): Arbeit. In: Hedderich; I. e.a. (Hrsg.): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag, S. 448-453.
- Erdsiek-Rave, Ute (Hrsg.)/ John-Ohnesorg, Marei (2014): Lehrerbildung im Spannungsfeld von Schulreformen und Inklusion. Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Esslinger-Hinz, Ilona/ Sliwka, Anne (2011): Schulpädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Feyerer, Ewald (2015): Inklusive Bildung – ein wichtiges Thema der Lehrer/innenbildung in Österreich. In: Fischer, Christian/ Buschmann (Hrsg.) u.a.: Umgang mit Vielfalt. Aufgaben und Herausforderungen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Münster: Waxmann Verlag, S. 31-40.
- Gebhardt, Markus/ Schwab, Susanne/ Krammer, Mathias u.a. (2012): Achievement and Integration of students with and without special educational needs (SEN) in the fifth grade. In: The journal of Special Education and Rehabilitation,. Band 13. Ausgabe 3/4. Skopje: Institute of Special Education, S. 7-19.
- Gebhardt, Markus (2013): Integration und schulische Leistungen in Grazer Sekundarstufenklassen. Eine empirische Pilotstudie. Band 3. Wien: LIT Verlag GmbH & Co. KG.

- Göhlich, Michael (2015): Schulkultur. In: Apel, Hans-Jürgen/ Sacher, Werner (Hrsg.): Studienbuch Schulpädagogik. 3.Auflage, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag, S. 104-120.
- Häder, Michael (2010): Empirische Sozialforschung. Eine Einführung. 2.Auflage. Wiesbaden: Julius Klinkhardt Verlag.
- Hagedorn, Jörg (2009): Heterogenität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung. Über die Schwierigkeit die Einheit in der Differenz zu denken. In: Hagedorn, Jörg/ Schurt, Verena/ Streber, Corinna u.a. (2009): Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule. Heterogenität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 403-423.
- Heimlich, Ulrich/ Wember, Franz B. (Hrsg.) (2012): Didaktik des Unterrichts im Förderschwerpunkt Lernen. Ein Handbuch für Studium und Praxis. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Heimlich, Ulrich/ Kahlert, Joachim (Hrsg.) (2014): Inklusion in Schule und Unterricht: Wege zur Bildung für alle (Praxis Heilpädagogik). 2.Auflage. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Helsper, Werner (2013): Die Bedeutung von Übergängen im Bildungsverlauf. Einleitender Beitrag. In: Siebholz, Susanne/ Schippling, Anne (Hrsg.) u.a.: Prozesse sozialer Ungleichheit. Bildung im Diskurs. Wiesbaden: Springer Verlag, S. 21-28.
- Herz, Birgit (2015): Inklusionssemantik und Risikoverschärfung. In: Kluge, Sven/ Liesner, Andrea/ Weiß, Edgar (Hrsg.)(2015): Inklusion als Ideologie. Frankfurt/Main: Peter Lang (Jahrbuch für Pädagogik 2015), S. 59-76.
- Kirchhoff, Sabine/ Kuhnt, Sonja/ Lipp, Peter u.a. (2010): Der Fragebogen. Datenbasis, Konstruktion und Auswertung. 5.Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Klemm, Klaus (2015): Inklusion in Deutschland. Daten und Fakten. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

- Kracke, Bärbel (2014): Schulische Inklusion – Herausforderungen und Chancen. In: Psychologische Rundschau 65, Göttingen: Hogrefe Verlag, S. 237-240.
- Kromrey, Helmut/ Roose, Jochen/ Strübing, Jörg (2016): Empirische Sozialforschung. Modelle und Methoden der standardisierten Datenerhebung und Datenauswertung mit Annotationen aus qualitativ-interpretativer Perspektive. 13.Auflage. München: UVK Verlagsgesellschaft.
- Mayer, Horst Otto (2013): Interview und schriftliche Befragung. Grundlagen und Methoden empirischer Sozialforschung. 6.Auflage. München: Oldenbourg Verlag.
- Markowetz, Reinhard (2016): Freizeit. In: Hedderich, I. e.a. (Hrsg.): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag, S. 459-465.
- McLaughlin, M.J. (2006): Inclusive Education. In: Albrecht, G.L. (Ed.): Encyclopedia of Disability. Vol. II. Sage Publikations: Thousand Oaks, N.Y., New Delhi, S. 928-930.
- Norwich, Brahm (2009): Dilemmas of difference and the identification of special educational needs/disability: international perspectives. In: British Educational Research Journal, Vol.35, No.3, UK, S. 447-467.
- Opp, Günther (Hrsg.)/ Theunissen, Georg (2009): Handbuch schulische Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.
- Platte, Andrea (2012): Inklusive Bildung als internationale Leitidee und pädagogische Herausforderung. In: Balz, Hans-Jürgen/ Benz, Benjamin/ Kuhlmann, Carola (Hrsg.): Soziale Inklusion. Grundlagen, Strategien und Projekte in der Sozialen Arbeit. Wiesbaden: Springer Verlag für Sozialwissenschaften, S. 141-162.
- Prenzel, Annedore (2014): Inklusive Bildung: Grundlagen, Praxis, offene Fragen. In: Häcker, Thomas/ Walm, Maik (Hrsg.): Inklusion in Schule und LehrerInnenbildung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag, S. 1-19.

- Projektteam NOESIS (2013): Die vielen Wirklichkeiten der Neuen Mittelschule. Zur Evaluation der Niederösterreichischen Mittelschule. Graz: Leykam Buchverlagsgesellschaft.
- Raithel, Jürgen (2008): Quantitative Forschung. Ein Praxiskurs. 2., durchgesehene Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ravaud, Jean-François/ Stiker, Henri-Jacques (2006): Inclusion and Exclusion. In: Albrecht, G.L.(Ed.): Encyclopedia of Disability. Vol. II. Sage Publikations: Thousand Oaks, N.Y., New Delhi, S. 923-928.
- Reich, Kersten (2012): Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Standards und Regeln zur Umsetzung einer inklusiven Schule. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Reich, Kersten (2014): Inklusive Didaktik. Bausteine für eine inklusive Schule. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Reynolds, Cecil R./ Fletcher-Janzen, Elaine (2002): Concise Encyclopedia of Special Education. Wiley: Hoboken, S. 495-497.
- Sander, Alfred (2006): Liegt Inklusion im Trend? In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 75. Jg., München und Basel: Ernst Reinhardt Verlag, S. 51-53.
- Sauter, Sven (2016): Erziehung, Bildung, Entwicklung und Heterogenität. In: Hedderich, I. e.a. (Hrsg.): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag, S. 169-178.
- Sayilir, Cornelia Frigerio (2012): Zur Entwicklung einer inklusiven Pädagogik in der Schweiz. In: Babylonia, 03/2012, S. 10-16.
- Schneider, Rolf (2005): Klassenklima, Schulklima, Schulkultur. Wichtige Elemente einer gesundheitsfördernden Schule. In: Regierungspräsidium Stuttgart (Hrsg.): Informationsdienst zur Suchtprävention. Gesundheitsförderung durch Schulentwicklung und Schulentwicklung durch Gesundheitsförderung. Eine Handreichung für die Lehrerinnen und Lehrer für Informationen zur Suchtprävention in Baden-Württemberg. Ausgabe Nr. 18, Stuttgart: E. Kurz & Co., S. 27-40.

- Scholl, Armin (2015): Die Befragung. 3.Auflage. München: UVK Verlagsgesellschaft.
- Schönwiese, Volker (2008): Warum auf schulische Integration/Inklusion nicht verzichtet werden kann. In: Resinger, Paul/ Schratz, Michael (Hrsg.): Schule im Umbruch. Innsbruck: Innsbruck University Press, S. 1-9.
- Schwab, Susanne (2014): Schulische Integration, soziale Partizipation und emotionales Wohlbefinden in der Schule. Ergebnisse einer empirischen Längsschnittstudie. Band 4. Wien: LIT Verlag GmbH & Co. KG.
- Seifert, Monika (2006): Inklusion ist mehr als Wohnen in der Gemeinde. In: Dederich, M./ Greving, H./ Rödler, P. (Hrsg.) u.a.: Inklusion statt Integration. Heilpädagogik als Kulturtechnik. Gießen: Psychosozial-Verlag, 98-113.
- Seifert, Monika (2016): Wohnen. In: Hedderich; I. e.a. (Hrsg.): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag, S. 454-458.
- Stangier, Stephanie/ Thoms, Eva-Maria, mittendrin e.V. (Hrsg.) (2012): Eine Schule für alle. Inklusion umsetzen in der Sekundarstufe. Müllheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Strasser, Urs (2006): Eine Schule für alle: Integration und Inklusion auch in der Schweiz? Eine Standortbestimmung. In: Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik 03/2006, Zürich: Stiftung Schweizer Zentrum für Heil- und Sonderpädagogik, S. 6-14.
- Stroot, Thea (Hrsg.)/ Boller, Sebastian/ Rosowski, Elke (2007): Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Sturm, Tanja (2013): Lehrbuch Heterogenität in der Schule. München, Basel: Reinhardt Verlag, UTB. 14-33.
- Truckenbrodt, Tilly (Hrsg.)/ Müller, Katharina/ Leonhardt, Annette (2015): Die UN-Behindertenrechtskonvention und ihre Umsetzung. Beiträge zur Interkulturellen und International vergleichenden Heil- und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.

- Von Stechow, Elisabeth (2016): Sonderpädagogik als Pädagogik für besondere Schulen. In: Hedderich; Biewer; Markowetz (Hrsg.): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag, 32-37.
- Wegscheider, Angela (2013): Politische Partizipation von Menschen mit Behinderungen. Linz. In: SWS-Rundschau. 53, Heft 2/2013, S. 216 – 234.
- Wenning, Norbert (2007): Heterogenität als Dilemma für Bildungseinrichtungen. In: Boller, Sebastian/ Rosowski, Elke/ Stroot, Thea (Hrsg.): Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 21-31.
- Westfall-Greiter, Tanja/ Schratz, Barbara/ Hofbauer, Christoph (2015): Gute Schule. Neue Mittelschule. Grundlagen für einen förderlichen Diskurs. Wien: o. V.
- Wocken, Hans (2001): Das Haus der inklusiven Schule. Baustellen – Baupläne – Bausteine. Hamburg: Feldhaus Verlag.
- Zierer, Klaus/ Speck, Karsten/ Moschner, Barbara (2013): Methoden erziehungswissenschaftlicher Forschung. München: Ernst Reinhardt Verlag.

Internetquellen

Bacher, Johann/ Eder, Ferdinand (2013): Schlussfolgerungen aus dem Nationalen Bildungsbericht 2012. Salzburg: BIFIE, S. 13-14. Online abrufbar unter: https://www.bifie.at/system/files/dl/Schlussfolgerungen_nbb12_20130312_0.pdf [Stand: 28.07.2016].

BIZEPS – Zentrum für Selbstbestimmtes Leben (o.J.): Was ist Bizeps? <https://www.bizeps.or.at/bizeps/> [Stand: 19.03.2017].

BKA (2016a): Neue Mittelschule. Wien. Online abrufbar unter: <https://www.help.gv.at/Portal.Node/hlpd/public/content/11/Seite.1760170.html> [Stand: 19.06.2016].

BKA (2016b): Schulorganisationsgesetz (SchOG) §25. Organisationsformen der Sonderschule. Online abrufbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009265> [Stand: 05.11.2016].

BKA (2016c): Formen der integrativen schulischen Ausbildung. Wien. Online abrufbar unter: <https://www.help.gv.at/Portal.Node/hlpd/public/content/123/Seite.1230200.html> [Stand: 17.03.2017].

BMAS (2013): Einfach teilhaben. Berlin. Online abrufbar unter: http://www.einfach-teilhaben.de/DE/StdS/Mobilitaet/Kunst_Kultur/kunst_kultur_node.html [Stand: 23.05.2017].

BMASK (2012): Nationaler Aktionsplan Behinderung 2012-2020. Strategie der österreichischen Bundesregierung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention. Inklusion als Menschenrecht und Auftrag. Wien. Online abrufbar unter: <https://broschuerenservice.sozialministerium.at/Home/Download?publicationId=165> [Stand: 07.05.2017].

BMASK (2016): UN-Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderung und Fakultativprotokoll – Neue deutsche

- Übersetzung. Wien: Sozialministerium. Online abrufbar unter: <https://broschuerenservice.sozialministerium.at/Home/Download?publicationId=19> [Stand: 10.05.2017].
- BMB (2014): SQA – Schulqualität Allgemeinbildung. Wien. Online abrufbar unter: <http://www.sqa.at/mod/page/view.php?id=47> [Stand: 29.05.2017].
- BMB (2016): Die Neue Mittelschule. Wien. Online abrufbar unter: <https://www.bmb.gv.at/schulen/bw/nms/index.html> [Stand: 19.06.2016].
- BMB (2017a): PädagogInnenbildung Neu. Wien. Online abrufbar unter: <https://www.bmb.gv.at/schulen/pbneu/index.html> [Stand: 08.02.2017].
- BMB (2017b): Update Schule. Eine Information zum Autonomiepaket der Bildungsreform. Wien. Online abrufbar unter: <https://www.bmb.gv.at/schulen/autonomie/updateschule.pdf?5v2mpi> [Stand: 31.05.2017].
- BMBF (2014): Neue Mittelschule, GZ: BGBl. Nr. 314/1981 in der Fassung BGBl I Nr. 49/2005, Wien. Online abrufbar unter: <http://www.neuemittelschule.at/> [Stand: 24.04.2016].
- Boban, Ines/ Hinz, Andreas (2003a): Der Index für Inklusion – eine Möglichkeit zur Selbstevaluation von „Schule für alle“. In: Feuser, Georg (Hrsg.): Integration heute – Perspektiven ihrer Weiterentwicklung in Theorie und Praxis. Hamburg: Peter Lang, 37-46. Online abrufbar unter: <http://www.schule-bw.de/schularten/sonderschulen/kooperation/clema/3Inklusion.pdf> [Stand: 22.10.2016].
- Boban, Ines/ Hinz, Andreas (2003b): Der Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Online abrufbar unter: <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20German.pdf> [Stand: 31.05.2017].
- Bruneforth, Michael (Hrsg.)/ Lassnigg, Lorenz/ Vogtenhuber, Stefan u.a. (2016): Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren. In: Nationaler

Bildungsbericht 1 Österreich 2015. Graz. Online abrufbar unter:
https://www.bifie.at/system/files/dl/NBB_2015_Band1_v1_final_WEB.pdf
[Stand: 25.07.2016].

Bruneforth, Michael/ Eder, Ferdinand/ Krainer, Konrad u.a. (2016): Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. In: Nationaler Bildungsbericht 2 Österreich 2015. Graz. Online abrufbar unter:
https://www.bifie.at/system/files/dl/NBB_2015_Band2_v1_final_WEB.pdf
[Stand: 25.07.2016].

Feyerer, Ewald (2009): A4: Qualität in der Sonderpädagogik: Rahmenbedingungen für eine verbesserte Erziehung, Bildung und Unterrichtung von Schüler/inne/n mit sonderpädagogischem Förderbedarf. In: BIFIE: NBB Österreich 2009, Band 2, Online abrufbar unter: <https://www.bifie.at/buch/1024/4> [Stand: 25.07.2016].

Geppert, Corinna/ Knapp, Michaela/ Hörmann, Bernadette u.a. (2012): NOESIS. Niederösterreichisches Schulmodell im Schulversuch. Arbeitsbericht Nr.14, November 2012. Das niederösterreichische Sonderschulwesen im Fokus. Online abrufbar unter: <http://www.noesis-projekt.at/uploads/Arbeitsbericht-Nr.14-November-2012.docx.pdf> [Stand: 01.02.2016].

Hautkapp, Dirk (2014): Inklusion in den USA. Gemeinsamer Unterricht ist seit den 70er Jahren selbstverständlich. In: General-Anzeiger. 30.03.2014. Online abrufbar unter: <http://www.general-anzeiger-bonn.de/news/politik/Gemeinsamer-Unterricht-ist-seit-den-70er-Jahren-selbstverst%C3%A4ndlich-article1312622.html> [Stand: 19.05.2017].

IBBW (2005): Auf dem Weg zu einem besseren Klassen- und Schulklima an der Grundschule. Modelle und Praxis. Göttingen. Online abrufbar unter: https://www.bildung-lsa.de/pool/schulqualitaet/8_schulklima.pdf [Stand: 19.03.2017].

Katschnig, Tamara/ Geppert, Corinna/ Killian, Michaela (2011): NOESIS. Niederösterreichisches Schulmodell im Schulversuch. Arbeitsbericht Nr. 4, Juni 2011. Zwischenbilanz Transitions. Online abrufbar unter: <http://www.noesis-projekt.at/uploads/Arbeitsbericht-4.pdf> [Stand: 05.11.2016].

- Lederer, Bernd (o.J.): Quantitative Auswertungsmethoden. Online abrufbar unter: https://www.uibk.ac.at/iezw/mitarbeiterinnen/senior-lecturer/bernd_lederer/downloads/quantitative-auswertungsmethoden_201412.pdf [Stand: 04.05.2016].
- MyHandicap (o.J.): Die Internetplattform für Menschen mit Behinderung und chronischer Krankheit. St.Gallen. Online abrufbar unter: www.myhandicap.ch [Stand: 04.05.2017].
- OeAD GmbH (2014a): Neue Mittelschule (NMS). Wien. Online abrufbar unter: www.bildungssystem.at [Stand: 19.06.2016].
- OeAD GmbH (2014b): Schule- Unterstufe. Wien. Online abrufbar unter: <http://www.bildungssystem.at/schule-unterstufe/> [Stand: 27.05.2017].
- OeAD GmbH (2014c): Schule – Oberstufe. Wien. Online abrufbar unter: <http://www.bildungssystem.at/schule-oberstufe/> [Stand: 25.05.2017].
- PISA-Studie Österreich (2016): Bildungssystem Österreich. Online abrufbar unter: <http://www.pisa-austria.at> [Stand: 29.06.2016].
- Reimann, Lisa (o.J.): Inklusionsfakten. Über Mythen und fakten rund um das Thema Inklusion. Berlin. Online abrufbar unter: www.inklusionsfakten.de [Stand: 10.05.2017].
- Rollingplanet (2012): Inklusion in Europa. Wer es gut macht, wer es schlecht macht. München. Online abrufbar unter: <http://rollingplanet.net/inklusion-in-europa-wer-es-gut-macht-wer-es-schlecht-macht/> [Stand: 23.05.2017].
- Schöb, Andrea (2013): Definition Inklusion. Bad Rodach. Online abrufbar unter: <http://www.inklusion-schule.info/inklusion/definition-inklusion.html> [Stand: 10.05.2017].
- Schönfelder, Jens (o.J.): Oswald-Berkhan-Schule. Förderschule Schwerpunkt geistige Entwicklung. Braunschweig. Online abrufbar unter: <https://bs-obs.de/definitionvon-kooperation-2/> [Stand: 18.03.2017].
- Statistik Austria (2015): Schulstatistik. Wien. Online abrufbar unter: http://www.statistik-austria.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/

[bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/schulen_schulbesuch/029658.html](http://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/schulen_schulbesuch/029658.html)

[Stand: 26.05.2016].

Statistik Austria (2016): Schulstatistik. Wien. Online abrufbar unter: http://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/schulen_schulbesuch/index.html [Stand: 01.03.2017].

Süddeutsche Zeitung (2015): Wir zeigen unseren Schülern, wie die Gesellschaft ist. 26.01.2015. S.1-4. Online abrufbar unter: <http://www.sueddeutsche.de/bildung/inklusion-in-schweden-wir-zeigen-unseren-schuelern-wie-die-gesellschaft-ist-1.2313420> [Stand: 19.05.2017].

UN-Behindertenrechtskonvention (2008a): Arbeit und Beschäftigung. Online abrufbar unter: <http://www.behindertenrechtskonvention.info/arbeit-und-beschaeftigung-3921/> [Stand: 10.10.2015].

UN-Behindertenrechtskonvention (2008b): Übereinkommen über die Recht von Menschen mit Behinderungen. Online abrufbar unter: <https://www.behindertenrechtskonvention.info/> [Stand: 18.03.2017].

Universität Wien (2009) (Hrsg.): NOESIS. Niederösterreichische Schule in der Schulentwicklung. Online abrufbar unter: <http://www.noesis-projekt.at/> [Stand: 24.03.2016].

WeltN24 (2014): Die Inklusion schadet den Behinderten selbst. 06.07.2014. S. 1-5. Online abrufbar unter: <https://www.welt.de/debatte/kommentare/article129854880/Die-Inklusion-schadet-den-Behinderten-selbst.html> [Stand: 26.05.2017].

Wimmer, Manfred (2014): Das Niederösterreichische Schulmodell. Online abrufbar unter: <http://www.noesis-projekt.at/no-schulmodell/ziele/> [Stand: 02.05.2016].

ZIS Thalgau (Hrsg.)(2016): Online abrufbar unter: <http://www.zis-thalgau.salzburg.at/unsere-schule/sonderpaedzentrum.html> [Stand: 05.11.2016].

10 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Ziele-Übersicht (Eigene Darstellung).....	11
Abbildung 2: Exklusion (Eigene Darstellung).....	35
Abbildung 3: Separation (Eigene Darstellung).....	36
Abbildung 4: Integration (Eigene Darstellung)	37
Abbildung 5: Inklusion (Eigene Darstellung).....	39
Abbildung 6: Differenzierung (Quelle: Hans Traxler)	51
Abbildung 7: NMS Beurteilung (Quelle: Oe24, Abrufdatum: 20.09.2016).....	62
Abbildung 8: Verteilung Schülerinnen und Schüler mit SPF (Eigene Darstellung) ..	74
Abbildung 9: Datenaufbereitungsmodell (Eigene Darstellung)	79
Abbildung 10: Ich fühle mich in der Klasse wohl 5.Schulstufe (Eigene Darstellung)	91
Abbildung 11: Ich fühle mich in der Klasse wohl 6.Schulstufe (Eigene Darstellung)	92
Abbildung 12: Ich fühle mich in der Klasse wohl 7.Schulstufe (Eigene Darstellung)	93
Abbildung 13: Ich fühle mich in der Klasse wohl 8.Schulstufe (Eigene Darstellung)	93
Abbildung 14: Klassenklima über Schulstufen (Eigene Darstellung)	94
Abbildung 15: Kooperation über Schulstufen (Eigene Darstellung).....	96
Abbildung 16: Selbstkonzept Mathematik über Schulstufen (Eigene Darstellung) ..	97
Abbildung 17: Selbstkonzept Deutsch über Schulstufen (Eigene Darstellung).....	99
Abbildung 18: Ich lerne gerne 5.Schulstufe (Eigene Darstellung)	100
Abbildung 19: Ich lerne gerne 8.Schulstufe (Eigene Darstellung)	101
Abbildung 20: Motivation über Schulstufen (Eigene Darstellung).....	102
Abbildung 21: Lernbarrieren über Schulstufen	103
Abbildung 22: Lehrer-Schüler-Beziehung über Schulstufen (Eigene Darstellung)	105
Abbildung 23: Wohlfühlen Schüler vs. Wohlfühlen Lehrer (Eigene Darstellung) ...	106
Abbildung 24: Wohlfühlen Schüler vs. Wohlfühlen Eltern (Eigene Darstellung) ...	107
Abbildung 25: Weitere Ausbildung nach 8.Schulstufe (Eigene Darstellung)	108
Abbildung 26: Weiterführende Schule nach 8.Schulstufe (Eigene Darstellung)	109
Abbildung 27: Höchst erwarteter Bildungsabschluss (Eigene Darstellung)	110

11 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Bildungswegentscheidungen (Eigene Darstellung).....	54
Tabelle 2: Gegenüberstellung NMS Sonderschule (Eigene Darstellung)	67
Tabelle 3: Verteilung Schülerinnen und Schüler mit SPF (Eigene Darstellung)	74
Tabelle 4: Schülerinnen/Schüler mit SPF 2014/15 (Quelle: Statistik Austria, 2015) .	75
Tabelle 5: Schülerinnen/Schüler mit SPF 2015/16 (Quelle: Statistik Austria, 2016) .	76
Tabelle 6: Datenerhebungszeitpunkte, Kohortenübersicht (Eigene Darstellung)	78
Tabelle 7: Verwendete Fragen Schülerfragebogen (Eigene Darstellung).....	81
Tabelle 8: Verwendete Fragen Elternfragebogen (Eigene Darstellung)	82
Tabelle 9: Verwendete Fragen Lehrerfragebogen (Eigene Darstellung)	83
Tabelle 10: Definition Variablenlabels Schüler (Eigene Darstellung).....	84
Tabelle 11: Definition Variablenlabels Eltern (Eigene Darstellung).....	85
Tabelle 12: Definition Variablenlabels Lehrer (Eigene Darstellung).....	86
Tabelle 13: Variablenlabels Schüler angepasst Kohorte 1 (Eigene Darstellung).....	87
Tabelle 14: Variablenlabels Schüler angepasst Kohorte 2 (Eigene Darstellung).....	87
Tabelle 15: Variablenlabels Lehrer angepasst Kohorte 1 (Eigene Darstellung).....	88
Tabelle 16: Variablenlabels Lehrer angepasst Kohorte 2 (Eigene Darstellung).....	88
Tabelle 17: Fragenkomplex Klassenklima (Eigene Darstellung).....	91
Tabelle 18: Klassenklima Schüler SPF gesamt (Eigene Darstellung)	94
Tabelle 19: Fragenkomplex Schüler SPF gesamt (Eigene Darstellung)	95
Tabelle 20: Kooperation Schüler gesamt (Eigene Darstellung)	96
Tabelle 21: Fragenkomplex Selbstkonzept Mathe (Eigene Darstellung)	97
Tabelle 22: Selbstkonzept Mathe Schüler SPF gesamt (Eigene Darstellung)	97
Tabelle 23: Fragenkomplex Selbstkonzept Deutsch (Eigene Darstellung)	98
Tabelle 24: Selbstkonzept Deutsch Schüler SPF gesamt (Eigene Darstellung).....	98
Tabelle 25: Fragenkomplex Motivation (Eigene Darstellung)	99
Tabelle 26: Motivation Schüler SPF gesamt (Eigene Darstellung)	101
Tabelle 27: Fragenkomplex Lernbarrieren (Eigene Darstellung)	102
Tabelle 28: Lernbarrieren Schüler SPF gesamt (Eigene Darstellung)	103
Tabelle 29: Fragenkomplex Lehrer-Schüler-Beziehung (Eigene Darstellung)	104
Tabelle 30: Lehrer-Schüler-Beziehung gesamt (Eigene Darstellung).....	105
Tabelle 31: Kreuztabelle Wohlfühlen Schüler Lehrer (Eigene Darstellung)	106
Tabelle 32: Kreuztabelle Wohlfühlen Eltern Schüler (Eigene Darstellung)	107

Tabelle 33: Was nach Schulzeit machen (Eigene Darstellung) 108
Tabelle 34: Schulform nächstes Jahr (Eigene Darstellung) 109

12 Abkürzungsverzeichnis

AHS	Allgemeinbildende Höhere Schule
ASO	Allgemeine Sonderschule
BHS	Berufsbildende Höhere Schule
BKA	Bundeskanzleramt
BMASK	Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz
BMB	Bundesministerium für Bildung
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Frauen
BMUKK	Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur
HS	Hauptschule
IBBW	Institut für berufliche Bildung und Weiterbildung
NBB	Nationaler Bildungsbericht
NMS	Neue Mittelschule
NOESIS	Niederösterreichisches Schulmodell im Schulversuch
OeAD	Österreichischer Austauschdienst
SPF	Sonderpädagogischer Förderbedarf
UN	United Nations (englisch) Vereinte Nationen (deutsch)
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (englisch) Organisation der Vereinten Nationen für Erziehung, Wissenschaft und Kultur (deutsch)
ZIS	Zentrum für Inklusiv- und Sonderpädagogik

Kurzfassung der Masterarbeit

In der vorliegenden Masterarbeit wird die Sichtweise auf den Schultyp der Neuen Mittelschule von Schülerinnen und Schülern mit Sonderpädagogischem Förderbedarf näher untersucht. Diese neue Schulform ist seit 2012 im österreichischen Regelschulwesen verankert. Dadurch erhält Inklusion einen neuen Stellenwert. Die Umsetzung der Inklusion soll in Neuen Mittelschulen mittlerweile zum fixen Bestandteil in österreichischen Schulen geworden sein. Das bedeutet, dass Schülerinnen und Schüler mit und ohne Beeinträchtigung im selben Klassenverband gemeinsam unterrichtet werden.

Diese Arbeit verfolgt das Ziel, die Wahrnehmung bezogen auf das Klassenklima, Kooperation, Lehrer-Schüler-Beziehung, Selbstkonzept Mathematik und Deutsch, Lernbarrieren, Motivation und Bildungsaspiration von Schülerinnen und Schüler mit Sonderpädagogischem Förderbedarf in niederösterreichischen Neuen Mittelschulen darzustellen. Die Wahrnehmungen von Lehrerinnen und Lehrern sowie von Eltern vor allem in Bezug auf Wohlbefinden fließen ebenso in die Analyse mit ein. Der Schultyp der Neuen Mittelschule zielt darauf ab, jedem Kind gleiche Chancen zur Verfügung zu stellen, ohne dabei auf Selektionsverfahren stoßen zu müssen. Durch Differenzierung und Individualisierung sollen jedem Schüler und jeder Schülerin maximale Bildungschancen und bestmögliche Zukunftsoptionen geboten werden können. Sonderschulen sollen langsam zum Auslaufmodell werden. Die Arbeit hinterfragt, ob das Modell der Neuen Mittelschule auch aus Sicht der Schülerinnen und Schüler mit Sonderpädagogischem Förderbedarf die beste Lösung darstellt. Besonders auf die Wahrnehmung dieser Zielgruppe in Bezug auf Schul- bzw. Klassenklima, Selbstkonzept Deutsch und Mathematik, Kooperation, Lehrer-Schüler-Beziehung, Bildungsbarrieren, Lernprozesse, Wohlbefinden und Bildungsübergänge wird in der gegenständlichen Arbeit Bezug genommen. Um auf diese Thematik eingehen zu können, wurden mittels bereits vorhandener Fragebögen aus dem NOESIS-Projekt Daten der jeweiligen Zielgruppe gesammelt, analysiert und letztlich interpretiert und beschrieben.

Abstract

The present master thesis examines the views on the „New Secondary School“ from the perspective of students with special educational needs. This new type of school has been incorporated into the formal school system in 2012. As a consequence, inclusion gained a different importance as it has become a permanent component in the Austrian School System. Thus, students with and without any special educational needs share the same class and are taught together. The aim of this paper is to outline the perception of students with special educational needs regarding classroom atmosphere, collaboration, the student-teacher relationship, mathematics and German self-concept, learning barriers, motivation and educational aspirations in the “New Secondary Schools” in Lower Austria. The perception of teachers and parents has also been taken into consideration especially with regard to overall wellbeing. One of the objectives of the new form of Secondary School is to allow equal opportunities for each and every child, regardless of any selection process. By means of differentiation and individualization the most valuable educational opportunity and best possible future options shall be achieved. Thereby the special needs schools will become a phase-out model. This paper examines whether the New Secondary Schools represent the best possible option from the point of view of students with special educational needs. Especially the perception of the target group concerning school- and classroom atmosphere, mathematics and German self-concept, collaboration, the student-teacher relationship, learning barriers, learning processes, wellbeing and educational transitions are being analysed. In order to investigate the present subject matter a study among the target group was carried out on the basis of the already existing NOESIS-project questionnaires. This paper outlines, analyses and interprets the findings.

Curriculum Vitae

Persönliche Daten

Name: Lisa-Maria Fischer

Geboren am: 19. Jänner 1990 in Güssing (Burgenland)

Staatsbürgerschaft: Österreich

Familienstand: Ledig

Ausbildung

1996 – 2000 Volksschule Güssing

2000 – 2004 Hauptschule Güssing

2004 – 2009 Bundesanstalt für Kindergartenpädagogik Oberwart

2009 – 2012 Pädagogische Hochschule Eisenstadt

Juni 2012 Lehramtsprüfung für Volksschulpädagogik (Bachelor of Education, BEd)

2012 – 2017 Masterstudium Bildungswissenschaft an der Universität Wien

Berufliche Tätigkeit im pädagogischen Bereich

2010 - 2012 Kinder in Wien: Klein- und Kleinstkindpädagogin beim Pädagogischen Verein Wien

Seit 2012 Stadtschulrat Wien: Vollzeitlicher Lehrdienst mit Klassenführung an einer Volksschule im 9. Bezirk

Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig verfasst habe und nur die ausgewiesenen Hilfsmittel verwendet habe. Diese Arbeit wurde daher weder an einer anderen Stelle eingereicht noch von anderen Personen vorgelegt.

Wien, 28. Juni 2017

Lisa-Maria Fischer
Lisa-Maria Fischer