



universität
wien

Diplomarbeit

Titel der Arbeit

INTEGRATION VON KINDERN MIT SONDERPÄDAGOGISCHEM FÖRDERBEDARF

Verfasserin

Sabine Pacas

Angestrebter akademischer Grad

Magistra der Naturwissenschaften (Mag. rer. nat.)

Wien, im Mai 2008

Studienkennzahl: 298

Studienrichtung: Psychologie

Betreuer: Mag. Dr. Alfred Schabmann

INHALTSVERZEICHNIS

1	Einleitung	- 5 -
2	Begriffsklärungen	- 6 -
2.1	Definition des Begriffs „Integration“	- 6 -
2.2	Inklusion – Weiterentwicklung oder Vertiefung des Integrationsbegriffs?	- 7 -
2.3	Definition des Begriffs „Behinderung“, verschiedene Behinderungsarten und deren Integrationsmöglichkeiten	- 8 -
2.3.1	Sprachstörungen	- 9 -
2.3.2	Verhaltensauffälligkeiten, Störungen der Aufmerksamkeit, der Aktivität und des Sozialverhaltens	- 10 -
2.3.2.1	Förderklasse.....	- 11 -
2.3.2.2	Mosaikklassse	- 11 -
2.3.2.3	Nestklasse	- 11 -
2.3.3	Lernbehinderungen/ Teilleistungsstörungen	- 12 -
2.3.3.1	Legasthenie/ Lese – Rechtschreib – Schwäche	- 12 -
2.3.3.2	Rechenschwäche.....	- 14 -
2.3.4	Geistige Behinderungen	- 14 -
2.3.5	Körperbehinderungen	- 15 -
2.3.6	Hörschädigung/Gehörlosigkeit.....	- 16 -
2.3.7	Sehbehinderung/ Blindheit	- 17 -
2.3.8	Mehrfachbehinderung.....	- 18 -
2.4	Der sonderpädagogische Förderbedarf.....	- 19 -
2.5	Das Sonderpädagogische Zentrum	- 21 -
2.6	Sonderpädagogik	- 23 -
3	Chronologische historische Entwicklung von den Anfängen der Integration in Österreich	- 23 -
4	Das derzeitige Schulsystem in Österreich in Bezug auf Integration	- 29 -
4.1	Gesetzeslage	- 29 -
4.2	Der österreichische Lehrplan.....	- 31 -
4.3	Verschiedene Integrationsmodelle	- 32 -

4.3.1	Integrationsklasse / Integrative Klasse.....	- 33 -
4.3.2	Kooperative Klassen (KOOP).....	- 33 -
4.3.3	Förderklasse / Kleinklasse	- 34 -
4.3.4	Stützlehrerkonzept	- 35 -
5	Fördernde und hemmende Rahmenbedingungen.....	- 36 -
5.1	Organisatorische Vorgaben.....	- 36 -
5.2	Unterrichtsmöglichkeiten.....	- 37 -
5.2.1	Das Teamteaching.....	- 37 -
5.2.1.1	Strukturelle Beziehungen.....	- 38 -
5.2.1.2	Beziehungsmäßige Rahmenbedingungen	- 38 -
5.2.2	Offene Unterrichtsformen, die die Eigenständigkeit fördern.....	- 39 -
6	Wissenschaftliche Studien zum gemeinsamen Unterricht behinderter und nicht behinderter Kinder	- 40 -
6.1	Evaluation der Schulversuche zum gemeinsamen Unterricht behinderter und nicht behinderter Kinder von Werner Specht (1993).....	- 40 -
6.1.1	Das Rahmenkonzept	- 40 -
6.1.2	Der Untersuchungsplan.....	- 41 -
6.1.3	Stichprobe und Durchführung der Befragung.....	- 41 -
6.1.4	Grundstimmungen der Lehrer.....	- 42 -
6.1.5	Ergebnisse der Studie.....	- 42 -
6.1.6	Integrations- versus Segregationseffekt.....	- 43 -
6.1.7	Ergebnisse zur Aus- und Weiterbildung sowie zur Supervision.....	- 43 -
6.2	Evaluation über „Qualität in der Sonderpädagogik: Ein Forschungs- und Entwicklungsprojekt“	- 44 -
6.2.1	Das Zwei – Phasen - Konzept des QSP	- 45 -
6.2.2	Stichprobe	- 45 -
6.2.3	Ergebnisse des Projekts.....	- 46 -
6.2.4	Fokusthemen und Ergebnisse der Arbeitsgruppen.....	- 47 -
7	Empirischer Teil:.....	- 49 -
7.1	Stichprobenbeschreibung.....	- 49 -
7.2	Datenreduktion.....	- 50 -
7.2.1	Fortbildungsbereich (B2)	- 50 -

7.2.2	Berufszufriedenheit (B3)	- 52 -
7.2.3	Belastung durch Tätigkeit (B4)	- 53 -
7.2.4	Lehrerkooperation (C2)	- 54 -
7.2.5	Unterrichtsformen (D1)	- 56 -
7.2.6	Verwirklichung des integrativen Unterrichts (D2)	- 57 -
7.2.7	Besondere Merkmale des Unterrichtes (D3)	- 59 -
7.2.8	Gründe für die Integrationsklassen (E3)	- 60 -
7.3	Auswertung der Fragestellungen	- 61 -
7.3.1	Motivation für Tätigkeit als Integrationslehrer (B1)	- 61 -
7.3.2	Fortbildung (B2)	- 64 -
7.3.3	Zufriedenheit (B3)	- 67 -
7.3.4	Belastung durch Tätigkeit (B4)	- 68 -
7.3.5	Lehrerkooperation (C2)	- 71 -
7.3.6	Unterrichtsformen (D1)	- 73 -
7.3.7	Verwirklichung des integrativen Unterrichts (D2)	- 74 -
7.3.8	Besondere Merkmale des Unterrichtes (D3)	- 75 -
7.3.9	Raumgestaltung und Unterrichtsmaterialien (D5)	- 78 -
7.3.10	Integrationswürdige Beeinträchtigungen (E1)	- 80 -
7.3.10.1	Aus Sicht des Volksschullehrers	- 80 -
7.3.10.2	Aus Sicht des Sonderschullehrers	- 81 -
7.3.11	Für welche Beeinträchtigungen fühlen sich die Lehrer gut ausgebildet? (E2)	- 83 -
7.3.12	Gründe für die Integration (E3)	- 85 -
7.3.13	Anregungen und Kritik (F1)	- 86 -
8	Interpretation, Diskussion und Schlussfolgerungen	- 89 -
8.1	Ergebnisse der Untersuchung	- 89 -
8.1.1	Ergebnisse zum Bereich Erfahrung mit Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf	- 89 -
8.1.2	Ergebnisse zum Bereich Fortbildung	- 90 -
8.1.3	Ergebnisse zum Bereich Zufriedenheit versus Belastung	- 91 -
8.1.4	Ergebnisse zum Bereich Lehrerkooperation	- 91 -
8.1.5	Ergebnisse zum Bereich Unterrichtsformen	- 92 -
8.1.6	Ergebnisse zum Bereich Besondere Merkmale des Unterrichtes	- 92 -

8.1.7	Ergebnisse zum Bereich Raumgestaltung und Unterrichtsmaterialien.....	- 93 -
8.1.8	Ergebnisse zum Bereich Beeinträchtigungen	- 93 -
8.1.9	Ergebnisse für den Bereich Gründe für die Integration	- 94 -
8.1.10	Ergebnisse zum Bereich Anregung und Kritik	- 94 -
8.2	Schlussfolgerungen	- 94 -
9	Zusammenfassung.....	- 95 -
	Literaturverzeichnis.....	- 99 -
	Tabellenverzeichnis.....	- 104 -
	Abbildungsverzeichnis.....	- 107 -
	Anhang.....	-1-

1 EINLEITUNG

Im Zuge der vorliegenden Diplomarbeit soll gezeigt werden, welche Rahmenbedingungen im Hinblick auf den integrativen Unterricht von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) an Wiener Volksschulen seit der gesetzlichen Verankerung bestehen bzw. aus der Sicht der betreffenden Lehrer wünschenswert wären.

Die Erhebung erfolgte 1993 und 2006 mittels Fragebögen, die an Volks- und Sonderschulpädagogen in Integrationsklassen in Absprache mit dem Stadtschulrat ausgeteilt wurden. Voraussetzungen dafür waren die Zustimmung der Leiter integrativ geführter Volksschulklassen sowie die Freiwilligkeit und Anonymität der befragten Diplompädagogen. Der 1993 genehmigte Fragebogen wurde für 2006 mit Zustimmung der Integrationsberatungsstelle des Wiener Stadtschulrates neu adaptiert, wobei die Begriffe „Sonderpädagogischer Förderbedarf“ und „Beeinträchtigung“ statt „Behinderung“ eingeführt wurden.

Die vorliegende Arbeit geht zuerst auf die zentralen Begriffe der Untersuchung ein und soll es dem Leser erleichtern, diese besser zu verstehen. Kapitel 3 zeigt die chronologische historische Entwicklung der integrativen Anfänge in Österreich auf. Weiters wird das derzeitige Schulsystem in Österreich in Bezug auf Integration beschrieben und die fördernden und hemmenden Rahmenbedingungen erörtert. In der Empirie wird die Stichprobe beschrieben, für einige Berechnungen erfolgt eine Datenreduktion, danach werden die Fragestellungen ausgewertet. Anschließend werden die wichtigsten und aussagekräftigsten Argumente zusammengefasst. Die wichtigsten wissenschaftlichen Evaluationen, die dieses Thema betreffen, wurden unter der Leitung Werner Spechts in der Steiermark und später österreichweit durchgeführt und sind im Kapitel 6 dargestellt. Die Ergebnisse werden mit denen der vorliegenden Studie in Kapitel 8 verglichen.

Abschließend wird darauf hingewiesen, dass die jeweilige Anführung weiblicher Endungen ausgenommen bei Zitaten oder bei Nennung von Personen in der gesamten Diplomarbeit weggelassen wird, um die leichtere Lesbarkeit zu gewährleisten.

2 BEGRIFFSKLÄRUNGEN

„Integration“, „Inklusion“, „Behinderung“ und „Sonderpädagogischer Förderbedarf“ sind Begriffe, denen im schulischen Bereich immer mehr Bedeutung zukommt.

2.1 DEFINITION DES BEGRIFFS „INTEGRATION“

Den Begriff „Integration“ finden wir bereits in der lateinischen Sprache. Er leitet sich ab vom Nomen „integratio, -onis“, was so viel wie „Erneuerung“ bedeutet, das Verb „integrare“ kann mit „wieder herstellen“, „erneuern“ und „von Neuem beginnen“ übersetzt werden. Unter dem Adverb „integer“ versteht man unter Anderem so viel wie „ungeschwächt“, „unversehrt oder „ganz“ (Stowasser, 1997, S. 274).

Der Duden erklärt „Integration“ mit „Vervollständigung“, „Eingliederung“ und „Summierung“ (Duden, 2006, S.535).

In Lexiken und Fremdwörterbüchern wird besagter Begriff als „Wiederherstellung einer Einheit“, „Zusammenschluss von Teilen zu einem übergeordneten Ganzen“ bzw. als „Vereinigung“ umschrieben (Lexikon, 2003, S. 397).

Im 19.Jhdt. erlangte der Integrationsbegriff sowohl in der Philosophie, der Soziologie und der Psychologie gesellschaftspolitische Bedeutung.

Gitta Bintinger erkennt im Begriff der Integration die „sozial- und bildungspolitische Absicht“, behinderte Menschen gesellschaftlich einzubinden (Bintinger, 2002, S. 18).

Da es aber nach wie vor kein „verbrieftes“ Anrecht auf Integration für alle Personen gibt, existieren nach wie vor traditionell geführte Sondereinrichtungen neben integrativen Institutionen. Um integriert leben zu können, müssen „behinderte Menschen“ selbst aktiv werden und sich mit damit einhergehenden Problemen auseinandersetzen. Bis zum jetzigen Zeitpunkt konnten Segregation und Selektion nicht aus allen Bereichen der Gesellschaft beseitigt werden (ebd., 2002, S. 18).

2.2 INKLUSION – WEITERENTWICKLUNG ODER VERTIEFUNG DES INTEGRATIONSBEGRIFFS?

Inklusion wird sowohl als Weiterentwicklung als auch Vertiefung des Integrationsgedankens gesehen. Nach Gitta Bintinger bedeutet Inklusion, dass jeder einzelne Mensch

- als vollwertig anzusehen ist, egal, welche Leistungen er erbringt.
- verpflichtet ist, alle Anderen als Gleichberechtigte zu akzeptieren.
- berechtigt ist, als ebenbürtig angesehen zu werden.
- auf die Gesellschaft angewiesen ist, um sich entfalten zu können.
- als Individuum handelt.
- Anspruch auf ein Miteinander - ein Teilhaben - hat.
- ein Anrecht auf Integration anstelle von Segregation hat (ebd., 2002, S. 19).

Ewald Feyerer sieht Inklusion als den nächsten Schritt nach der Integration an. Psychisch und physisch beeinträchtigte Kinder und Jugendliche werden im Regelschulwesen integrativ unterrichtet. Eine Minderheit wird also unter gewissen Bedingungen von einer Mehrheit an- bzw. aufgenommen (Feyerer, 2007, S.12). Er meint: „Inklusion bedeutet ein selbständiges Miteinander und lässt Verschiedenheit im Gemeinsamen bestehen. Verschiedenheit wird als bereichernder Wert erlebt und ist Ausgangspunkt für jegliches pädagogisches Handeln“ (ebd., 2007, S. 12).

Wenn wir nach dem Inklusionsprinzip handeln wollen, muss die Lehrerbildung überdacht werden. Anstatt Behinderungsarten zu kategorisieren, sollte die Möglichkeit geschaffen werden, auf Bereiche wie Denk- und Handlungsfähigkeit, sprachliche und motorische Gegebenheiten, Soziale Kompetenz und Wahrnehmung näher einzugehen.

Traditionelle Positionen sollen überdacht werden und Integration statt Segregation die Norm sein. Um Kindern kulturelle Vielfalt nahe zu bringen, bedarf es einer Bandbreite an Ausbildungsmöglichkeiten. Die Schule soll nicht nur kognitives Wissen vermitteln und spezifische Fertigkeiten fördern, sondern auf die Einzigartigkeit und die individuellen Bedürfnisse jedes Schülers eingehen. Das höchste Ziel des inklusiven Unterrichts sollte sein, dass integrative Schule als Norm angesehen wird und Schule für nicht behinderte Kinder als Ausnahme (Feyerer, 2003, S. 16ff).

2.3 DEFINITION DES BEGRIFFS „BEHINDERUNG“, VERSCHIEDENE BEHINDERUNGSARTEN UND DEREN INTEGRATIONSMÖGLICHKEITEN

Der Begriff „Behinderung“ lässt sich nicht kurz und prägnant definieren. Jede der Umschreibungen zeigt bestimmte Akzentuierungen auf und alle Sichtweisen greifen ineinander über. Ein Kind wird als physisch oder psychisch beeinträchtigt angesehen, wenn es dem allgemeinen Unterricht in der Regelschule nicht ohne spezielle Förderungsmaßnahmen folgen kann. Diese Kriterien werden vom Gesetzgeber festgelegt.

Gitta Binting und Marianne Wilhelm sehen den Begriff „Behinderung“ in Bezug auf das ökosystematische Erklärungsmodell als Folgeerscheinung einer Beeinträchtigung oder eines Defizits. Ein Mensch ist demnach kein Wesen, das Mängel aufweist, sondern wird von Bedingungen, die das Umfeld betreffen, behindert. Aus der Sicht des Schülers ist das unter anderem der Unterricht. Ein beeinträchtigtes Kind weist – wie jedes „gesunde“ – individuelle Fähigkeiten und Fertigkeiten auf, stößt aber auch früher an die Grenzen seines Könnens (Wilhelm et al., 2002, S. 32).

Hans Eberwein vertritt folgende Meinung über dieses Thema:

Menschen mit Behinderungen dürfen nicht länger nur unter symptomorientierten Gesichtspunkten betrachtet und behandelt werden. Sie sind als Ganzheit zu begreifen in all ihren subjektiven Seinsschichten, in ihrer biografischen Gewordenheit sowie in ihren lebensweltlichen und gesellschaftlichen Bezügen. Diese ganzheitliche Sichtweise verbietet Kategorisierungen, Einstufungen und Ausgrenzungen (Eberwein und Knauer, 2002, S. 17).

Jutta Schöler schreibt in ihrem Beitrag über den Umgang mit beeinträchtigten Menschen. Ihrer Meinung nach herrscht in diesem Zusammenhang eine traditionelle Ab- bzw. Aussonderung vor, bei der versucht wird, Menschen, die sich „atypisch“ zum Großteil der Gesellschaft verhalten, von diesem zu segregieren.

Deshalb ist sie vor allem für eine Änderung des Begriffes „Behinderte“. Wenn das Kind eine Beeinträchtigung bzw. ein Defizit aufweist, ist das eines von vielen Merkmalen seiner Persönlichkeit, aber es gibt nicht allein über die Gesamtperson Aufschluss.

In der Schule gilt der Begriff „behindert“ noch immer als Entscheidungsbegründung, um beeinträchtigte Kinder in die Sonderschule einzuweisen.

Der Integrationsgedanke will aber, dass das gemeinsame Lernen von Kindern mit und ohne Behinderungen als Normalität angesehen wird (Schöler, 2002, S. 109ff).

Nach Werner Specht ist der Ausdruck „Behinderung“ kein Merkmal der Persönlichkeit, sondern ein Vorgang, weswegen eine Person nur beeinträchtigt werden kann.

Jörg Fegert sieht in diesem Begriff einen „Folgezustand“, der sowohl die persönliche als auch die schulische Entwicklung beeinträchtigen und zu psychischen Problemen führen kann (Fegert und Frühauf, 1999, S.16).

2.3.1 SPRACHSTÖRUNGEN

Eine Sprachentwicklungsverzögerung bzw. – störung basiert meistens auf einer Retardierung. Das sprachentwicklungsauffällige Kind unterscheidet sich gegenüber seiner altershomogenen Gruppe dadurch, dass es Defizite kaum von alleine aufholen wird (Welling, 2006, S. 83ff).

Definitionsgemäß dürfen keine anderen Krankheitsbilder für die Störung verantwortlich sein, sondern es muss eine eigenständige Entwicklungsbeeinträchtigung bestehen. Das Erlernen der Sprache hängt vom Zusammenspiel mehrerer Komponenten ab, nämlich von intakten Sprechorganen, von funktionierendem Gehör und Sehvermögen sowie intakter Psychomotorik und Leistungsfähigkeit.

Es gibt eine Vielzahl von Sprachbehinderungen, wie Sprachentwicklungsstörungen, Dysarthrien (Störungen der Aussprache bei cerebralen Bewegungsstörungen), das Stottern (Blockaden beim Sprechablauf), Poltern, Näseln, Stammeln (Dyslalie), den Mutismus sowie den Dysgrammatismus und Dyssyntaxien, um nur einige zu nennen.

Kinder brauchen für das korrekte Erlernen der Sprache Raum und Zeit. Bezugspersonen können es durch Einfühlungsvermögen, aktives Zuwenden und Zuhören zum Sprechen motivieren. Ob ein Kind sprachauffällig ist, ist oft schwierig zu beurteilen. Die veränderte Aussprache wird an einer Norm gemessen. Im Kindergarten- oder im Vorschulalter liegt noch bei mehreren Kindern eine soziale Sprachauffälligkeit vor. Diese nimmt durch Sprachförderung und biologische Reifungsprozesse mit dem Alter des Kindes ab. Beim

Eintritt in die Schule gibt es nur noch wenige Kinder, die wirklich sprachbehindert sind bzw. sprachsonderpädagogische Fördermaßnahmen benötigen.

Eine Sprachförderung, die frühzeitig, also schon im Kindergartenalter, beginnt, kann vielen Kindern mit Sprachproblemen sogar einen Eintritt in die Volksschule ermöglichen (Hansen und Stein, 1997, S. 181ff).

2.3.2 VERHALTENS AUFFÄLLIGKEITEN, STÖRUNGEN DER AUFMERKSAMKEIT, DER AKTIVITÄT UND DES SOZIALVERHALTENS

Das Verhalten einer Person zeigt, ob das Individuum Normen akzeptiert oder sich über diese hinwegsetzt. Bei so genannten Verhaltensauffälligkeiten ist von Abweichungen die Rede, die aber von der Gesellschaft genau festgelegt werden müssen. Wann weicht ein Verhalten ab? Wen stört es? Derjenige, der zu beurteilen hat, gibt eine persönliche Stellungnahme über das zu befindende Verhalten ab. Wenn ein Kind als verhaltensauffällig diagnostiziert wird, ist es wichtig, wer diese Aussage trifft. Sieht ein Pädagoge dieselben Verhaltensweisen als auffällig an wie ein Psychologe, ein Psychagoge oder ein Sozialarbeiter? Der Begriff „Auffälligkeit“ muss also genau definiert werden.

Das Auftreten auffälligen Verhaltens ist hauptsächlich in sozialen Situationen erkennbar. Der pädagogisch Handelnde soll sich auf alle Fälle eindeutig abgrenzen, aber Akzeptanz und Zuwendung zeigen (Hansen und Stein, 1997, S. 219ff).

Hyperaktivität bei Kindern wird von Eltern und Lehrern oft als sehr belastend angesehen. Trotzdem es für das ADHS (das „Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitätssyndrom“) klare Richtlinien gibt, ist es schwierig, eine Diagnose zu stellen, da jüngere Kinder generell ein unruhigeres, zappeliges Verhalten an den Tag legen (Klicpera und Gasteiger - Klicpera, 2007, S. 103).

Meistens tritt das ADHS mit Verhaltensauffälligkeiten und auch mit Teilleistungsstörungen auf, deshalb sind bei der Beschulung alle Defizite und Beeinträchtigungen zu berücksichtigen, um das betroffene Kind bestmöglich zu fördern.

Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten bedürfen spezieller Stützmethoden, da sie mit ihren Bedürfnissen sowohl auf die Mitschüler als auch auf die Lehrer einwirken und oft Zuwendung und Aufmerksamkeit einfordern. Eine Beschulung in integrativer Form erfolgt vor allem in Kleingruppen, da die betroffenen Kinder oft sozial – emotional benachteiligt sind. Diese Kleingruppen lassen sich in drei Gruppen einteilen, nämlich in die Förderklasse, die Mosaikklasse und die Nestklasse.

2.3.2.1 FÖRDERKLASSE

Verhaltensauffällige Schüler können vorübergehend in einer Förderklasse beschult werden. Hier kommen speziell ausgebildete Lehrer zum Einsatz, um mit den Kindern sozial und emotional erworbene Störungen aufzuarbeiten. Die Erziehungsberechtigten der Schüler verpflichten sich, mit den Lehrern der Klasse zu kooperieren, damit die Kinder nach einer gewissen Zeit wieder in der Regelschulklasse unterrichtet werden können.

2.3.2.2 MOSAIKKLASSE

Schüler, die Probleme haben, sich in eine Großgruppe einzufügen, können während der Schuleingangsphase (also in den ersten beiden Jahren der Grundstufe I) in einer Mosaikklasse unterrichtet werden. Dort bereiten Pädagogen Kinder mit Defiziten im sozialen und emotionalen Bereich, denen also diese „Mosaikteilchen“ fehlen, behutsam auf den Umstieg in eine Großklasse vor.

2.3.2.3 NESTKLASSE

In der Nestklasse können Schüler, die ihre Probleme, Ängste und Sorgen nicht ausdrücken können, aufgenommen werden. Für die Kleingruppe gilt der Volksschullehrplan. Zusätzlich erhalten die Kinder gezielte therapeutische Fördermaßnahmen. Speziell ausgebildete Lehrer versuchen, den Kindern die nach innen gerichteten Aggressionen zu nehmen und ihre

Kontaktscheu abzubauen. Auch diese Beschulung findet nur temporär statt und soll die Integration in einer Großklasse vorbereiten.

Die Zuständigkeit für sozial – emotional benachteiligte Kinder, die in Kleingruppen unterrichtet werden, fällt in die Kompetenz des Direktors des zuständigen überregionalen Sonderpädagogischen Zentrums. Für die Zeit, in der das Kind in einer Kleingruppe unterrichtet wird, schließt das betreuende SPZ mit den Erziehungsberechtigten einen schriftlichen Vertrag ab (Mörwald und Stender, 2007, S. 23ff).

2.3.3 LERNBEHINDERUNGEN/ TEILLEISTUNGSSTÖRUNGEN

Teilleistungsstörungen sind, wie der Name schon sagt, Leistungsdefizite in verschiedenen Bereichen, auch gekoppelt mit auffälligem Verhalten.

Oft wird der Begriff „Lernbehinderung“ als Bezeichnung für Kinder, die in die allgemeine Sonderschule wechseln, verwendet. Allerdings handelt es sich dabei nicht um eine persönliche Eigenschaft des Schülers, sondern vielmehr um das Ergebnis komplexer Prozesse, wobei auch das soziale Umfeld miteinbezogen wird.

Für lernbehinderte Kinder ist es von Bedeutung, ob sie in ihrer Klasse mittels „Frontalunterricht“ beschult werden oder ob sie mit Hilfe offener Lehr- und Lernformen individuell nach ihrem Leistungsstand, auf verschiedenen Ebenen zum gleichen Thema, arbeiten können. In den letzten Jahren wird der Ausdruck „lernbehindert“ zurückhaltender verwendet und durch den Begriff „schulschwach“ ersetzt. Der gemeinsame Unterricht von Kindern mit und ohne Beeinträchtigung gewinnt als Pendant zur Allgemeinen Sonderschule immer mehr an Bedeutung (Mand, 2002, S. 360ff).

2.3.3.1 LEGASTHENIE/ LESE – RECHTSCHREIB – SCHWÄCHE

Der Legasthenieerlass (Erlass GZ 33543/26-V/4 (V/8)/2001 beinhaltet folgende Erklärung:

Die Legasthenie bzw. Lese – Rechtschreib - (und Rechen) Schwäche ist ein ernst zu nehmendes Problem, das nicht mit Sinnesbehinderungen, mit Lernrückständen

mit seelischen, motorischen, ausdrucksbezogenen Störungen oder mit ethnisch/ kulturell bedingten Schwierigkeiten beim Zweitspracherwerb verwechselt werden darf. Seine Nichtberücksichtigung kann sich nachteilig auf die Bildungslaufbahn und die Lebensgestaltung auswirken (Community Integration Sonderpädagogik, 2008).

Vom ungarischen Neurologen Pal Ranschburg geprägt, bedeutet der Begriff der „Legasthenie“ übersetzt so viel wie „Leseschwäche“. In der Fachliteratur wird auch von Dyslexie, Lese - Rechtschreibstörung, Teilleistungsschwäche, Lernstörung, isolierter Rechtschreibstörung, Leseschwäche oder Lese – Rechtschreibschwäche gesprochen.

Lese – Rechtschreibschwierigkeiten liegen vor, wenn die Informationsprozesse, die dem Schreiben und Lesen zugrunde liegen, nicht ausreichend funktionieren und die Fähigkeiten unter den allgemeinen und/ oder den individuell zu erwartenden Leistungen liegen. Am häufigsten verbreitet ist die folgende Auslegung, nämlich, dass der Schüler in allen Fächern überdurchschnittliche bis zumindest durchschnittliche Intelligenz aufweist im Gegensatz zur unzulänglichen Leistung im Lese – und Rechtschreibbereich.

Die beeinträchtigte Entwicklung der Lesefertigkeiten basiert oft auf Sprachentwicklungsstörungen. Außerdem ist die Lese – Rechtschreibstörung (auch LRS genannt) von anderen Defiziten, wie motorischen, rezeptiven, expressiven, physischen und sozialen Störungen, von ethnisch/ kulturell bedingten Problemen beim Erlernen der Zweitsprache, von Lernrückständen, verminderten kognitiven Fähigkeiten und neurologischen Krankheitsbildern abzugrenzen. Treten die Beeinträchtigungen gemeinsam mit der LRS auf, müssen die Fördermaßnahmen angepasst werden. Gerade im Bereich des Schriftspracherwerbs ist es wichtig, die Individualität des Schülers hervorzuheben, was einen handlungsorientierten Unterricht, der Eigenständigkeit zulässt, voraussetzt.

Die Institution Schule hat die Aufgabe, Kinder mit Lese – Rechtschreibstörungen bestmöglich zu fördern und auf ihre Bedürfnisse und Lernvoraussetzungen einzugehen. Dafür gibt es so genannte „individuelle Förderpläne“, die folgende Schritte beinhalten: Schwierigkeiten erkennen, Ausgangsanalyse, Zielsetzung, geplante Fördermaßnahmen, Förderungsablauf und Evaluierung des Förderplans (Krötzel, 2007, S. 9ff).

2.3.3.2 RECHENSCHWÄCHE

Rechenschwäche ist auch unter verschiedenen anderen Namen wie Dyskalkulie, Arithmastenie, Rechenstörung, Rechenerwerbsschwäche, etc. bekannt.

Es gibt eine Reihe von Erklärungsmodellen, die einander nicht unbedingt ausschließen, sondern auch in Zusammenhang gelten können, z.B.: das entwicklungspsychologische, das neuropsychologische, das fehleranalytische und das systemische Erklärungsmodell (Krötzl, 2006, S. 5ff). Aus „psychologisch – pädagogischer“ Sichtweise erklärt die Arbeitsgruppe „Dyskalkulie“ der Schulpsychologie - Bildungsberatung unter Koordination von Dr. Gerhard Krötzl Dyskalkulie sinngemäß so: Als rechenschwach gelten Kinder, die trotz bestmöglicher Förderung fehlerhafte Denkprozesse aufgrund mangelnder Vorstellungskraft entwickeln. Somit können sie keine geeigneten Lösungsmuster für die Grundlagen der Grundrechnungsarten oder des Zahlenaufbaus erkennen. Das Auftreten solcher Rechenstörungen ist ungefähr ebenso häufig wie das von Lese – Rechtschreibschwierigkeiten. Die Dyskalkulie kann unterschiedliche Erscheinungsbilder und Ausprägungsgrade aufweisen (ebd., S. 7).

Für eine Diagnostik ist eine Überprüfung der Leistungen des Kindes - durch Unterstützung geeigneter Testverfahren – notwendig und mit den Lehrzielen der jeweiligen Schulstufe als Richtwert zu vergleichen.

Wenn die pädagogische Abklärung der Rechenschwäche nicht ausreicht, wäre es ratsam, auch psychologisch zu diagnostizieren. Das würde zutreffen, wenn zu den rechnerischen Problemen auch emotionale Befindlichkeitsstörungen wie Prüfungsangst, Motivationsprobleme, Mehrbelastung, etc. hinzukommen (ebd., S. 17ff).

Differenzierte, offene Unterrichtskonzepte, die auf die individuellen Bedürfnisse eingehen, sind auch bei der Integration von rechenschwachen Schülern dem Frontalunterricht vorzuziehen.

2.3.4 GEISTIGE BEHINDERUNGEN

Eine geistige Behinderung äußert sich dadurch, dass sie sich bereits vor dem 18. Lebensjahr manifestiert, die Leistungsfähigkeit eines Menschen deutlich unter dem allgemeinen Durchschnitt liegt und eine eigenständige Lebensweise kaum möglich ist. Es wird zwischen

der leichten (IQ von ca. 55 – 70), einer mittelschweren (IQ von ca. 40 – 55) und einer schweren geistigen Behinderung (IQ von ca. 20 – 40) unterschieden (DSM IV, 2005, S. 1).

Für so genannte Menschen mit geistiger Behinderung müssen therapeutische Maßnahmen, individuelle Unterstützung und Pflege gewährleistet und spezielle Erziehungsmaßnahmen zur Verfügung gestellt werden (Hansen und Stein, 1997, S.90).

Um eine optimale Förderung für geistig behinderte Kinder zu erzielen, ist es von großer Bedeutung, so bald wie möglich mit Fördermaßnahmen zu beginnen, nach dem Motto: „ Je früher, desto besser!“ Ein Kind, das psychische Defizite aufweist, hat nicht nur Probleme, weil es langsamer „begreift“ bzw. sein Lernvorgang anders abläuft als bei „gesunden“ Kindern, sondern es können körperliche Entwicklungsrückstände mit der geistigen Retardierung einhergehen.

2.3.5 KÖRPERBEHINDERUNGEN

Hansen und Stein sehen eine Körperbehinderung als „,eine überwindbare oder anhaltende Beeinträchtigung der Bewegungsfähigkeit eines Menschen infolge einer Schädigung, die sich auf seine Stütz- und Bewegungsfunktionen auswirkt““ (Hansen und Stein, 1997, S.112).

Die cerebralen Bewegungsstörungen aufgrund frühkindlicher Hirnschädigungen bilden die größte Gruppe bei den körperlichen Defiziten. Charakteristisch dafür sind die Veränderung der Muskelspannung und eine Koordinationsstörung von Bewegungsabläufen in unterschiedlichen Schweregraden. Weiters zählen Gliedmaßenfehlbildungen (z.B.: Contergan), fortschreitender Muskelschwund sowie unfallsbedingte Querschnittslähmungen zu dieser Kategorie.

Es ist zu berücksichtigen, ob der bewegungsbeeinträchtigte Schüler in einer allgemeinen Schule so unterrichtet wird, dass auf seine Bedürfnisse in vollem Umfang eingegangen werden kann. Mit der diagnostizierten Körperbehinderung werden für das betroffene Kind individuelle Trainingsprogramme erstellt, um bestimmte Bewegungsmuster leichter zu erlernen. Allerdings muss hier auf ein ausgewogenes Maß von Fremd- und Selbstbestimmung geachtet werden, damit seine Selbsttätigkeit gewährleistet bleibt (Hansen und Stein, 1997,

S. 112ff).

Wenn das nicht der Fall ist, hat eine Sonderschule für Körperbehinderte für ihn Vorrang. Für jedes einzelne körperlich beeinträchtigte Kind ist zu prüfen, nach welchem Lehrplan es unterrichtet werden kann, ob die baulichen und organisatorischen Rahmenbedingungen der Regelschule geschaffen sind und ob alle notwendigen Ressourcen und Fördermaßnahmen ermöglicht werden können.

2.3.6 HÖRSCHÄDIGUNG/GEHÖRLOSIGKEIT

Alle Menschen, die eine Beeinträchtigung ihrer Hörfähigkeit aufweisen, werden als „hörgeschädigt“ bezeichnet, wobei das Ausmaß dieses Defizits sehr unterschiedlich und unscharf sein kann. Bei schwerhörigen Kindern ist die Verständigung über die Sprache aufgrund der Hörbeeinträchtigung gestört, kann aber – je nach Grad der Störung - meist durch technische Hilfsmittel wahrgenommen werden.

In der Literatur wird bei Schwerhörigkeit zwischen geringgradigem (20 – 40%), mittelgradigem (40 - 60%), hochgradigem (60 – 80%) und an Taubheit grenzendem (80 – 95%) Hörverlust unterschieden, die Grenzen sind fließend. Kann die gesprochene Sprache auch mit technischen Hilfsmitteln nicht wahrgenommen werden, spricht man von Gehörlosigkeit (Hansen und Stein, 1997, S.100).

Bei Gehörlosigkeit und hochgradiger Hörschädigung ist eine Laufbahn in der Sonderschule für schwerhörige Kinder vorzuziehen, der Großteil hörgeschädigter Kinder kann jedoch integrativ beschult werden.

Auch ich unterrichtete vor einigen Jahren ein hörbehindertes Mädchen in einer Wiener Volksschule. Mittlerweile studiert die junge Dame und lebt mit ihrem Freund zusammen. Eine Hörhilfe braucht sie auch heute noch.

Ein vom Arzt verordnetes Hörgerät, individuell an die Bedürfnisse des hörbehinderten Schülers angepasst, hat sich bei den meisten Kindern bewährt. Diese „Hilfe“ ermöglicht im günstigsten Fall eine nahezu „normale“ wahrnehmungsgetreue Aufnahme von akustischen Reizen und Signalen. Natürlich muss die Lehrkraft öfters kontrollieren, ob der Schüler das Gerät auch richtig benutzt und ob es funktionstüchtig ist.

Meine Schülerin drehte das Hörgerät – kurz, nachdem sie es bekommen hatte, einfach ab, wenn sie nicht mehr zuhören wollte oder ihr der Geräuschpegel (z. B. bei Musikerziehung oder wegen des Straßenlärms bei Ausflügen) zu viel wurde.

Zu bedenken ist auch, dass die oft störenden Nebengeräusche durch die technische Hörhilfe ebenso verstärkt werden können. Hörbeeinträchtigte Schüler, die kein technisches Hilfsgerät verwenden, sollten daher in der Mitte des Raumes ihren Sitzplatz haben, wobei das besser hörende Ohr der Klasse zugewandt ist.

Es ist wichtig, dass die Mitschüler das hörgeschädigte Kind akzeptieren, unterstützen und über die möglichen Probleme einer auditiven Behinderung Bescheid wissen.

Meine hörbehinderte Schülerin hatte anfangs das Gefühl, dass die anderen Kinder über sie sprachen und sie ausgrenzen wollten. Mit Gesprächen zwischen Schülern, Lehrern und Eltern konnten wir eventuelle Missverständnisse ausräumen. Das Mädchen wurde akzeptiert und war wegen ihres freundlichen Wesens sehr beliebt in der Klasse.

Eine integrative Beschulung fordert daher alle Schüler und Lehrer zu aktivem, gemeinsamen Tun auf. Das behinderte Kind muss die angebotene Unterstützung annehmen und seine Situation akzeptieren können, sich trotz seiner Defizite im Verband wohl fühlen. Den Lehrern wird die Aufgabe zuteil, beeinträchtigte und nicht behinderte Schüler unter passenden Rahmenbedingungen nach ihren Bedürfnissen zu unterrichten. Soziales Lernen und differenzierte Unterrichtsformen sind daher meiner Ansicht nach für jede Integrationsklasse „oberstes Gebot“!

2.3.7 SEHBEHINDERUNG/ BLINDHEIT

Der Oberbegriff „Sehschädigung“ fasst die Kategorien „Sehbehinderung“ und „Blindheit“ zusammen und unterteilt die Beeinträchtigung des Sehens nach Schweregraden in verschiedene Gruppen. Es obliegt den Augenärzten, Sehbehinderung bzw. Blindheit einzustufen.

Hansen und Stein beschreiben den Begriff der Blindheit folgendermaßen: „„Blinde Menschen müssen sich die Informationen aus der Umwelt, die Sehende visuell aufnehmen, vollständig oder überwiegend über andere Wahrnehmungssysteme – insbesondere Gehör -

und Tastsinn - aneignen. Die Funktionsfähigkeit der verbliebenen Sinne kann durch günstige Lernbedingungen gesteigert werden““ (Hansen und Stein, 1997, S. 154).

Die Blindheit verändert Lernprozesse und – inhalte, abhängig vom Zeitpunkt, an dem die Schädigung begann, auch bezüglich des Alters, von der verbliebenen Restsehfähigkeit, der Dauer der Blindheit und möglichen anderen Beeinträchtigungen.

Für das Lernen in der Schule braucht ein sehbehindertes Kind besondere sehbehindertenspezifische, methodische, didaktische und optische Hilfestellungen, da es die Informationen aus der Umwelt verzerrt und ungenau wahrnimmt. Diese sind unabhängig von Art und Grad der Sehschädigung zur Verfügung zu stellen.

Sehbehinderte Schüler können unter Lichtempfindlichkeit leiden, was bei der Auswahl des Sitzplatzes unbedingt berücksichtigt werden sollte. Der Lichteinfall beim Schreiben und Lesen ist sowohl in der Schule als auch daheim für das Schreiben der Hausübung von Bedeutung (ebd., S.152ff).

Außerdem muss das schulische Umfeld das Kind trotz seines herabgesetzten Sehvermögens akzeptieren. Eine Integration wird umso schwieriger, je mehr zusätzliche Beeinträchtigungen ein Sehbehinderter entwickelt hat.

Blinde und stark sehbehinderte Kinder sind auf besondere Unterrichtsmethoden und auf individuelle Hilfen angewiesen und brauchen speziell ausgebildete Lehrer. Daher ist eine integrative Beschulung in einer Regelklasse äußerst schwierig aufgrund der zu schaffenden äußeren Rahmenbedingungen, die nicht zuletzt sehr kostspielig wären.

2.3.8 MEHRFACHBEHINDERUNG

Wenn ein Kind bzw. eine Person körperliche Beeinträchtigungen, Störungen der Sinnesorgane oder Verhaltensauffälligkeiten gemeinsam mit geistiger Behinderung aufweist, spricht man auch von „Mehrfachbehinderung“.

Kinder mit mehreren Beeinträchtigungen sind von Geburt an auf eine besondere Unterstützung und Betreuung angewiesen. Bei mehrfach- und schwerstbehinderten Kindern sind meist nicht nur physische und psychische Defizite vorhanden, sondern diese können mit emotionalen, kommunikativen und sozialen Beeinträchtigungen verbunden sein.

Der Schuleintritt erfordert meist neue spezielle Hilfsangebote. So muss bedacht werden, dass neben spezifisch ausgebildeten Lehrern auch Pflegekräfte bzw. medizinisch – therapeuti-

ches Fachpersonal gebraucht wird. Für die integrative Beschulung müssen sowohl die baulichen Rahmenbedingungen bereit- gestellt werden (z.B.: Aufzug für Rollstuhlfahrer oder behindertengerechte WC- Anlagen) als auch die finanziellen Mittel für Personal und Fördermaßnahmen.

Die so genannte „Schwerste Behinderung“ beinhaltet Beeinträchtigungen, die die Persönlichkeitsentwicklung hemmen. Sie kann prä-, peri- und postnatale Ursachen haben.

Mehrfach- und schwerstbehinderte Kinder können oftmals andere Personen über Körper- oder Hautkontakt erleben. Mittels emotionaler Betroffenheit können sie ihr Umfeld wahrnehmen. Die betroffenen Kinder versuchen, sich mit ihrem Körper mitzuteilen und auf sich aufmerksam zu machen (Hansen und Stein, 1997, S. 148).

Je schwerer die Defizite eines Kindes sind, desto wichtiger ist es, dieses mit einer Bandbreite von Maßnahmen zum handelnden Tun anzuregen, auch wenn es aufgrund seiner gravierenden Beeinträchtigungen die Lernziele der Kinder in der Regelschule nicht annähernd erreichen kann. Da auf die Individualität jedes Schülers eingegangen werden soll, sieht Schöler es als Notwendigkeit an, sich vom Begriff „Kinder mit Behinderungen“ zu trennen. Jeder Schüler hat ein Recht auf eine Umgebung, die Anderssein annimmt, Eigenverantwortung zulässt und in der soziale Verantwortlichkeit von Bedeutung ist (Schöler, 2002, S.115ff).

Ob mehrfach – bzw. schwerstbehinderte Kinder in der Regelschule integrativ beschult werden können – darüber gibt es geteilte Meinungen. Wie die befragten Lehrer in dieser Untersuchung von 1993 und 2006 darüber urteilen, ist in Kapitel 7.3.10 nachzulesen.

2.4 DER SONDERPÄDAGOGISCHE FÖRDERBEDARF

Der sonderpädagogische Förderbedarf brachte dem österreichischen Schulwesen eine maßgebliche Erweiterung schulischer Fördermaßnahmen. Im schulrechtlichen Sinn ist der so genannte SPF im § 8 des Schulpflichtgesetzes verankert.

Sowohl physisch als auch psychisch behinderten Kindern soll demnach sinngemäß schulische Bildung und Erziehung ermöglicht werden aufgrund ihrer individuellen Bedürfnisse, wenn sie dem altersgemäßen Unterricht an der Pflichtschule nicht uneingeschränkt folgen können. Das schulische Versagen darf also nur auf die Behinderung des Kindes zurückzuführen sein.

Erst nach Feststellung des SPFs gemäß § 8 des Schulpflichtgesetzes wird über die Zuteilung von Fördermaßnahmen entschieden.

Nicht für alle körperlichen Beeinträchtigungen kommt ein sonderpädagogischer Förderbedarf in Betracht. Es genügt oft, diese organischen Einschränkungen zu berücksichtigen (z.B. bei Hör- oder Sehschädigung, Körperbehinderung). Im Bereich der Grundstufe I und II, also der Volksschule, werden ebenfalls Fördermaßnahmen angeboten, die sich mit sonderpädagogischen Förderkonzepten überschneiden können.

Es ist sinnvoll, für Kinder, die als Volksschüler aufgenommen wurden, erst nach einem längeren Beobachtungszeitraum (frühestens am Ende des ersten Schuljahres) einen Antrag auf sonderpädagogischen Förderbedarf zu stellen.

In der selektiven Schuleingangsphase können anfängliche Lernbeeinträchtigungen auch auf mangelnde Schulreife oder Eingewöhnungsschwierigkeiten zurückzuführen sein. Da die Schuleingangsmodelle die Möglichkeit bieten, die Grundstufe I innerhalb von 3 Jahren zu absolvieren, ist es wünschenswert, diese einem Antrag auf SPF vorzuziehen. Auch das Wiederholen einer Schulstufe kann in Betracht gezogen werden, wenn die Wahrscheinlichkeit besteht, das Lerndefizit auf diese Weise aufzuholen.

Erst, wenn ausgeschlossen werden kann, dass die Schülerleistung dem Lehrplan auf einer anderen Schulstufe der gleichen Schulart entspricht, wird der SPF in diesem Gegenstand beim Bezirksschulrat beantragt.

Es ist erforderlich, die gesetzten Maßnahmen in regelmäßigen Abständen zu überprüfen, da es aufgrund der individuellen Entwicklung des Schülers und der gesetzten Förderungen möglich sein kann, dass sich der sonderpädagogische Förderbedarf verändert, im günstigsten Fall entfällt. Ob ein lernschwaches Kind auch im Rahmen des Klassenverbandes vom Klassenlehrer oder von einem Stützlehrer außerhalb des Regelunterrichts betreut wird, fällt in die besonderen Lehrverpflichtungsregelungen in § 48 Abs. 3 des LDG. Beim Übertritt in die Sekundarstufe ist eine neue Festlegung des sonderpädagogischen Förderbedarfs vorzunehmen (Mörwald und Stender, 2007, S. 2ff; Community Integration Sonderpädagogik, 2008).

Der sonderpädagogische Förderbedarf wird - wie folgt - festgestellt:

Zuerst wird ein Antrag auf sonderpädagogischen Förderbedarf von den Erziehungsberechtigten, der Schulleiterin bzw. von Amts wegen gestellt aufgrund einer physischen oder einer psychischen Behinderung. Dieser kann bei Schuleintritt (durch den Volksschuldirektor, den Leiter des Sonderpädagogischen Zentrums, durch ein schulärztliches oder ein

schulpsychologisches Gutachten, letzteres mit Einverständnis der Eltern) oder am Ende der Grundstufe I der Volksschule (durch den Leiter der Volksschule oder des SPZs, Klassenlehrer oder Lehrer, die das Kind fördern) beantragt werden.

In einer regionalen Kommission (bestehend aus Bezirksschulinspektor, Leiter eines Sonderpädagogischen Zentrums, Leitern der Pflichtschulen, Schulpsychologen und Vertretern von Team-, Förder- und Stützlehrern, ev. anderen Experten) werden die Anträge geprüft.

Auf Wunsch der Eltern bzw. Erziehungsberechtigten kann eine mündliche Verhandlung in deren Anwesenheit stattfinden, gegebenenfalls mit einer Person ihres Vertrauens.

Der Bezirksschulinspektor stellt in einem Bescheid fest, ob der sonderpädagogische Förderbedarf zuerkannt wird oder nicht.

Bei Feststellung bestehen für das betroffene Kind folgende Möglichkeiten:

- Es wird in eine Integrationsklasse aufgenommen.
- Es wird mittels Einzelintegration an einer Volksschule unterrichtet.
- Es wird in einem Sonderpädagogischen Zentrum beschult (Mörwald und Stender, 2007, S. 7ff)

2.5 DAS SONDERPÄDAGOGISCHE ZENTRUM

Die Projektgruppe „Schulpädagogische Zentren im Gemeinwesen (SPZ)“ führte unter der Leitung von Univ.-Prof. Dr. Mag. Hans Hovorka ab Anfang 1993 eine eineinhalbjährige, österreichweite Untersuchung über Aufbau und Aufgabenbereiche Sonderpädagogischer Zentren durch. Diese Studie brachte folgende Erkenntnisse:

Das Sonderpädagogische Zentrum wird zur „Drehscheibe“ integrativen Unterrichts. Neben dem Unterrichten zählen auch Kontaktaufnahme und Kooperation mit anderen Institutionen und Dienstleistungseinrichtungen zu den wichtigsten Aufgaben. Behindertenspezifische Dienste, medizinisch – therapeutische und soziale Einrichtungen sowie Schulbehörden sind bedeutende Kooperationspartner. Die Überforderung von Lehrern und Schulleitern sowie Finanzierungsprobleme könnten die Entwicklung Sonderpädagogischer Zentren erschweren (Hovorka, 1994, S. 3ff).

Mittlerweile sind an allen Sonderschulen Wiens pädagogische Zentren eingerichtet. Die 15. SchOG – Novelle legt deren Aufgaben im SchOG § 27a fest.

Der § 27a erklärt, dass Sonderpädagogische Zentren Sonderschulen sind, die mit der Aufgabe betraut werden, anderen Schularten sonderpädagogische Förderungen und Maßnahmen bereitzustellen und zu koordinieren. So kann der Unterricht für Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf auch in allgemeinen Schulen auf optimaler Ebene stattfinden.

Weiters besagt er, dass der Landesschulrat bestimmten Sonderschulen den Status eines Sonderpädagogischen Zentrums gewähren kann, wenn der Bezirksschulrat das beantragt. Dies hat einvernehmlich mit dem Schulerhalter zu geschehen. Der Bezirksschulrat hat die Aufgaben des SPZs zu übernehmen, wenn in einem Schuldistrikt keine Sonderschule geeignet erscheint.

Auch für die Lehrer, die an allgemeinen Schulen Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf zusätzlich betreuen, ist das Sonderpädagogische Zentrum verantwortlich (UrhG. 1, SchOG § 27a Abs. 1, 2, 3, S. 16).

Den Leitern dieser Sonderpädagogischen Zentren obliegt es, zusätzlich zu ihren ursprünglichen Aufgaben, den integrativen Unterricht in ihrer Region bestmöglich zu organisieren bzw. zu koordinieren. Dies wird gewährleistet, indem sonderpädagogische Fördermaßnahmen, bereitgestellt werden, um Schüler mit SPF in einer Regelschule gezielt zu fördern (Community Integration Sonderpädagogik, 2008).

Die Sonderpädagogischen Zentren sind sowohl untereinander als auch mit den Bezirksschulinspektoren, dem Landesschulinspektor Gerhard Tuschel, dem Bezirksschulinspektor RR Richard Felsleitner und der Integrationsberatungsstelle im Stadtschulrat vernetzt. Der Aufgabenbereich umfasst die Einrichtung und Betreuung von Integrationsklassen an Regelschulen und am eigenen Standort, Einzelintegration, Elternberatung, Schülerbegutachtung, die Schaffung notwendiger Rahmenbedingungen für integrativen Unterricht, den regelmäßigen Kontakt zu Sonderpädagogen, die in Integrationsklassen an Regelschulen unterrichten, Öffentlichkeitsarbeit und ein breites Spektrum an administrativen, pädagogischen und organisatorischen Tätigkeiten (Mörwald und Stender, 2007, S. 10).

2.6 SONDERPÄDAGOGIK

Die Sonderpädagogik sah und sieht es als ihr Ziel an, Schüler mit psychischen und physischen Defiziten in die Gesellschaft zu integrieren. Aber kann Eingliederung wirklich durch Segregation erreicht werden?

Trotzdem die schulische Integration in den letzten Jahren enorme Fortschritte gemacht hat, zweifeln auch Verfechter des Integrationsgedankens, ob sich alle organischen und geistigen Behinderungen in der Regelschule bestmöglich beschulen lassen.

Hierzu wird auf die Ergebnisse in den Kapiteln 7.3.10 und 7.3.11 im empirischen Teil der Arbeit verwiesen, wie Diplompädagogen mit Volksschulbildung bzw. Sonderschulbildung bei den Befragungen 1993 und 2006 über die mögliche Integration verschiedener Behinderungsarten geurteilt haben.

3 CHRONOLOGISCHE HISTORISCHE ENTWICKLUNG VON DEN ANFÄNGEN DER INTEGRATION IN ÖSTERREICH

Historisch betrachtet war die Einführung der Sonderschulen ein großer Schritt gegen die jahrhundertelange Isolierung und Ausgrenzung behinderter Menschen. Das Recht auf Bildung und Erziehung wurde Kindern mit körperlichen und geistigen Defiziten lange Zeit mittels segregierender Beschulung zugestanden.

Bereits 1974 wurden in Klagenfurt Versuchsklassen der „Integrierten Grundschule“ eingerichtet und im Artikel 3 der 5. Novelle zum Schulorganisationsgesetz, BGBl. Nr. 323/1975 als gesetzliche Grundlage dieser Schulversuche fixiert. Dieser Schulversuch ging von der Schulentwicklung aus und wurde nicht von Eltern initiiert (Gruber und Petri, 1989, S. 8).

Während der nächsten Jahre verringerte sich die Wertigkeit dieses Schulversuchs und fand nur mehr in Form der „Fördervolksschule“ mit enger Aufgabenstellung statt. Aus dem eigentlichen sonderpädagogischen Schulversuch wurde nun ein Grundschulversuch, dessen schwierige organisatorische Vorgaben sich mehr und mehr als Belastung des Unterrichts

herausstellten. Der Schulversuch wurde deshalb mit der 7. Novelle zum Schulorganisationsgesetz ersatzlos eingestellt.

1976 wird an Wiener Schulen ein Konzept zur Integration erziehungsschwacher Kinder vorgestellt und getestet. Der Unterricht findet sowohl mit zusätzlichen Beratungslehrern als auch in speziellen Förderklassen statt (Anlanger, 1993, S. 20).

Nahezu zeitgleich bilden sich im Jahr 1981 - dem von der UNO deklarierten, internationalen Jahr behinderter Personen - Elterninitiativen, die für die Förderung behinderter Kinder eintreten und dies medienwirksam an die Öffentlichkeit bringen (Gruber und Petri, 1989, S. 8ff).

Die Ausarbeitung eines Entwurfes für Integrationsklassen wird 1982 fertig. Daran maßgeblich beteiligt sind vor allem eine Sonderschullehrerin, eine Schulpsychologin und einige Mitarbeiter. Diese erste Fassung beschäftigt sich nur allgemein mit Behinderung und Integration. Die endgültige Fassung wird erstmals in Stegersbach / Burgenland erprobt.

1982 wird eine Beschreibung des Projekts eingereicht und dem Sonderschulinspektor auf dem Dienstweg übermittelt. Dieser sieht jedoch keine Möglichkeit, dieses Konzept in der Praxis umzusetzen (Anlanger, 1993, S. 3).

1983 findet das „2. Steirische Seminar zur Förderung des schwerstbehinderten Kindes“ statt. Nach Debatten über Integration wird ein Forderungskatalog entwickelt, der beim Plenum erörtert wird. Daraus entsteht der „Arbeitskreis Integration“, der im Jänner 1984 die Modellbeschreibung „Grundlinien für einen Schulversuch Sozialintegrative Grundschule“ herausgibt und zahlreiche Broschüren an Politiker, Wissenschaftler und diverse Schulvertreter weiterleitet. Allerdings stagniert auch hier in der Steiermark die integrative Entwicklung, da die Dienstbehörde die Lehrerinitiativen nicht zulässt (ebd., S. 27ff).

1984 erreicht eine Elterninitiative aufgrund positiver Erfahrungen mit integrativer Erziehung im Kindergarten einen Schulversuch, nämlich die Errichtung einer Integrationsklasse (nach § 7, SchOG) an der Volksschule in Oberwart/ Burgenland, basierend auf dem burgenländischen Konzept von 1982. Mit aktiver Öffentlichkeitsarbeit erreichen die betroffenen Eltern eine positive Berichterstattung der Medien. Der Grundgedanke des Schulversuchs „Integrierte Klasse“ („Kinderschule“) besteht darin, dass zwei Lehrkräfte (ein Volksschul- und ein Sonderschullehrer mittels Teamteaching unterrichten. In dieser Klasse wird versucht, geistig-, körper- und lernbehinderte Kinder in die Regelschule einzugliedern. Einige

Behinderungsarten werden in diesem Konzept als nicht integrierbar angesehen. Die Bewilligung dieser Integrationsklassen erfolgt erst im Juni 1985 rückwirkend als Vorversuch. Im Februar 1985 wird das 1. Integrationssymposium in Bad Tatzmannsdorf/ Burgenland vom Verein BUNGIS (Behinderte und Nichtbehinderte gemeinsam in der Schule) organisiert, bei dem Schulpsychologen, Soziologen und Vertreter vom Sektor Schule, Pädagogische Akademie und Universität sowie aus dem Unterrichtsministerium vertreten sind. Aufgrund des Erfolges finden ab diesem Zeitpunkt alljährlich Integrationssymposien statt, jeweils in einem anderen Bundesland.

Im Frühjahr 1985 wird die ARGE Integration Wien gegründet. Renate Jung, die Mutter eines behinderten Bubens nutzt das Symposium und ruft Interessierte auf mitzuhelfen, auch in Wien eine Integrationsklasse einzurichten. Ihr Forderungskatalog, der aus 8 Punkten besteht, erhält Zustimmung. Dieser betrifft die Beratung, die Gesetzeslage, die Kontakte des Kindes zu zuständigen Personen, die Lehrerqualifikation, die Schülerhöchstzahl, die Stützlehrerarbeit, den Transport und die Vernetzung von Integrationsschulen.

Es wird ein Konzept vorbereitet, das sich unter anderem auf eine Projektbeschreibung der ISI Graz stützt. Diese wird dem Wiener Stadtschulrat im Oktober 1985 übergeben.

Im Herbst 1985 wird erstmals eine Integrationsklasse in Kalsdorf/ Steiermark eingerichtet. 70% der Eltern befürworten den Schulversuch, 20% sind dagegen, 10% stehen ihm gleichgültig gegenüber. Auch in Weißenbach bei Reutte in Tirol startet im Schuljahr 1985/ 86 ein Integrationsversuch. Der Elternvereinsobmann für Behinderte setzt sich sehr dafür ein.

Im März 1986 wird eine „Miteinander - Klasse“ in Wien geschaffen, in der geistig schwerstbehinderte Kinder mit Volksschülern unterrichtet werden. Der Entwurf dieses Schulversuchs „Integrationsklasse“ wird von Bezirksschulinspektor Dr. Walter Weidinger herausgegeben. Die Durchführung dieses Schulversuchs obliegt im Schuljahr 1986/87 der Volksschule Leopoldgasse 3 in 1020 Wien (Anlanger, 1993; S. 44ff).

Allerdings ruft dieser integrative Konzeptentwurf Kritik seitens Initiativgruppen hervor. Sie prangern an, dass der Unterricht in zwei Klassenräumen zum Großteil getrennt durchgeführt wird. In einem Aufnahmeverfahren über die Sonderschule werden nur schwerstbehinderte Kinder integriert, was als Einschränkung angesehen wird.

Vom 4. – 6. April 1986 findet das 2. Integrationssymposium in Bad Tatzmannsdorf / Burgenland statt. Es wird mit einem Vortrag eröffnet, der hervorhebt, dass alle Behinderten ohne Ausnahme ein Recht auf Integration haben (ebd., S. 53ff).

Diese beiden Symposien in Bad Tatzmannsdorf bewirken, dass auch die politischen Parteien sich nun mit dem Integrationsgedanken befassen.

Am 10.04.1986 wird der Entschließungsantrag des Bundesrats präsentiert, in dem der Bundesminister für Unterricht, Kunst und Sport aufgefordert wird, den Schulversuch zur Integration behinderter Kinder in allgemeinen Schulen gesetzlich zu verankern. Außerdem sollte durch personelle Umstrukturierungen im Unterrichtsministerium der Sonderschulbereich und die Behindertenpädagogik flächendeckend und ohne Mehrkosten möglich gemacht werden (Gruber und Petri, 1989, S. 10).

Der Grundsatzterlass „Körperbehinderte oder sinnesbehinderte Kinder im Schulwesen Österreichs“ vom 2. Mai 1986 spricht sich für die Aufnahme von Kindern mit psychischen und physischen Defiziten in die Regelschule aus, anstatt, dass sie nur geduldet werden.

Am 5. September 1986 etabliert sich in Wien die Arbeitsgemeinschaft für Integration „Gemeinsam leben – gemeinsam lernen“, die sich als gemeinnütziger Verein ansieht, dessen Tätigkeit nicht auf Gewinn ausgerichtet ist. Ziel ist es, vor allem auf dem Erziehungs- und Bildungssektor die Segregation Behinderter zu verhindern.

Im Schuljahr 1986/ 87 gibt es in Österreich bereits 14 Integrationsklassen.

Am 23. April 1987 bringt eine Wiener Elterngruppe ihr Anliegen an Ministerin Dr. Hawlicek vor, integrative Schulversuche als gesetzlichen Auftrag in die 11. SchOG – Novelle einzubinden (Anlanger, 1993, S. 72ff).

Vom 30. April – 3. Mai 1987 findet das 3. Integrationssymposium in Oberschützen/ Burgenland statt. Die Initiativgruppen wollen, dass ihre Vorstellungen sowohl in die Praxis umgesetzt als auch auf politischer Ebene realisiert werden.

Das 2. Otto Glöckel – Symposium wird vom 11. -14. Mai 1987 im Pädagogischen Institut in Wien veranstaltet. Der jetzige Landesschulinspektor Gerhard Tuschel, Referent für Sonderschulpädagogik im Stadtschulrat für Wien, nimmt in einem Skriptum Stellung über behinderte Kinder im Wiener Schulwesen. Er meint, es gäbe in der Bundeshauptstadt ausgebildete Experten für jede beliebige Behinderungsart.

Der Nationalrat stimmt im Juni 1987 über die 10. SchOG – Novelle ab und diese wird mehrheitlich angenommen.

20 Integrationsklassen sind im Schuljahr 1987/88 in Wien eingerichtet (ebd., S. 83ff).

Im Jänner 1988 wird im 15. Wiener Gemeindebezirk, Gaspasse 8 – 10 die Integrationsberatungsstelle des Wiener Stadtschulrates geschaffen.

Das Unterrichtsministerium leitet im März 1988 einen Konzeptentwurf für integrative Schulversuche an die Initiativgruppe weiter. Der Punkt „Begrenzung der Schulversuche auf 5% der Sonderschulklassen“ soll laut Initiativen auf bestehende Klassen an Volksschulen, Hauptschulen und AHS übertragen werden.

Von 22. – 24. April 1986 veranstaltet die Wiener Arbeitsgruppe „Gemeinsam leben – gemeinsam lernen“ das 4. Integrationssymposium in Wien (Anlanger, 1993, S. 97ff).

Die 11. SchOG – Novelle wird am 30. Juni 1988 im Bundesgesetzblatt veröffentlicht. § 7 und § 131a dienen nun gemeinsam mit den Ausführungsgesetzen der Bundesländer als gesetzliche Grundlage für die Durchführung integrativer Schulversuche.

Die bereits erwähnte 5% Klausel im Entwurf des Rahmenkonzepts wird auf 10% der Sonderschulklassen des jeweiligen Bundeslandes erhöht. Allerdings blockiert diese Regelung die Eröffnung weiterer Versuchsklassen in Volksschulen und auf der Sekundarstufe aufgrund der prozentuellen Limitierung der Sonderschulkassen (Anlanger, 2005, S. 8).

Obwohl die Novelle sich auch mit der Fortführung integrativer Schulversuche in die Sekundarstufe I befasst, gibt es zu diesem Zeitpunkt noch keine Erfahrungsberichte darüber.

Die 11. SchOG – Novelle wird mit 1. September 1988 wirksam.

Im August 1988 wird ein Modell für die Sekundarstufe I publiziert, vom Arbeitskreis des ISI konzipiert. Es trägt die Bezeichnung „Rahmenplan für einen Schulversuch Sozialintegrative Mittelschule“ (Anlanger, 2005, S. 9).

Im Schuljahr 1988/89 werden österreichweit 50 Integrationsklassen geführt, davon 19 in Wien. Diesen stehen 2600 Sonderschulklassen gegenüber (Anlanger, 1993, S. 134).

Das 5. Integrationssymposium trägt den Titel „Schule ohne Aussonderung – Leben ohne Aussonderung, Integration in Kindergarten, Schule und Arbeitswelt“ (Czasch, 1995, S.15) und findet von 4. – 7. Mai 1989 in Reutte/ Tirol statt. Mehrere Tiroler Vereinigungen fungieren bei diesem Symposium als Veranstalter. Österreichweit gibt es 1989/90 neben 77 integrativ geführten Klassen 28 Förder- und 42 kooperative Klassen.

Der Verein „Miteinander“ organisiert vom 24. – 26. Mai 1990 das 6. Integrationssymposium in Linz/ Oberösterreich. Prof. Dr. Erwin Ringel ist einer der Vortragenden (ebd.; S. 135ff).

Am 8. Juni 1991 findet ein Symposium am Wiener BRG Anton Kriegergasse mit dem Titel „Eine gemeinsame Schule für behinderte und nicht behinderte Kinder – Recht oder Gnade?“

statt. Elterninitiativen fordern vom Nationalrat „Integration als Recht, nicht als Gnade“ (Anlanger, 2005, S. 9)!

Im Februar 1991 wird diese Forderung den im Parlament vertretenen Parteien übergeben.

Das 7. Integrationssymposium wird am 11. November 1991 unter dem Titel „Behinderte Gesellschaft – Integration statt Aussonderung“ in Graz abgehalten.

Gegen Ende des Schuljahres 1990/91 führt Dr. Specht eine empirische Untersuchung der verschiedenen Integrationsmodelle am Zentrum für Schulversuche und Schulentwicklung Abt. II Klagenfurt durch. Er vergleicht folgende Modellvarianten: Integrative Klasse, Kooperative Klasse, Klein- oder Förderklasse und Stützlehrer (Anlanger, 2005, S. 10).

Auf diese 4 Formen wird in 4.3. noch näher eingegangen.

Am 1. April 1992 wird das Wiener Integrationsbüro gegründet, das sich aus verschiedenen Arbeitsgruppen zusammensetzt (Arbeitsgemeinschaft: - 10 Jahre, Arbeitsgemeinschaft: 10 – 15 Jahre). Zuerst ist diese Institution im 20. Wiener Gemeindebezirk angesiedelt, nach mehreren Umsiedlungen ist das Büro jetzt im 15. Wiener Gemeindebezirk untergebracht.

Im Herbst 1992 erfolgt erstmals der Übertritt zweier integrativer Volksschulklassen an AHS – Unterstufen, eine in Wien, eine in Bruck an der Mur.

Im Großen und Ganzen geht der neue Schulversuch mit den bestehenden Hauptschulversuchen konform. Trotz massiver Widerstände seitens der Gegner des Schulversuchs setzt sich dieser letztendlich durch.

Unter dem Motto: „Gesetz statt Gnade!“ unternehmen alle Arbeitskreise, Vereinigungen und Elterninitiativen in Österreich, die sich mit Integration befassen, im Oktober 1992 eine „Sternfahrt“ nach Wien. Da der Schulversuch im Juni auslaufen soll, versuchen sie, auf die bevorstehende gesetzliche Regelung eines gemeinsamen Unterrichts behinderter und nicht behinderter Schüler einzuwirken.

Am 1. Dezember 1992 wird im Parlament die Petition „Zur Wahrung der Menschenrechte von Familien mit behinderten Kindern“ überreicht, die von über 60.000 Menschen unterzeichnet und unterstützt wird.

Darüber findet am 17. März 1993 im Parlament ein „Hearing“ statt, allerdings unter Ausschluss der Öffentlichkeit. Die Forderungen des Petitionsausschuss werden an den Unterrichtsausschuss weitergeleitet mit der Empfehlung, die Forderungen anzuhören und bei den Verhandlungen über die 15. SchOG – Novelle zu berücksichtigen. (Anlanger, 1993, S. 198)

Mit minimalen Änderungen wird am 4. Mai 1993 die Gesetzesvorlage zur 15. SchOG – Novelle in einer Ministerratssitzung abgesegnet (Anlanger, 2005, S. 11).

Am 7. und 8. Juli 1993 wird die 15. SchOG – Novelle im Parlament beschlossen. Der Bundesrat behandelt diese am 14. Juli 1993 und gibt seine verfassungsmäßige Zustimmung (Anlanger, 1993, S. 237ff).

Im Oktober 1993 wird auf dem 9. Integrationssymposium in Feldkirch/ Vorarlberg der Dachverband „Integration Österreich“ gegründet, zu deren Obmann Heinz Forcher gewählt wird.

Außerdem werden 1993 die „Standardregeln über Chancengleichheit für behinderte Menschen“ von der UNO deklariert.

1994 nehmen Vertreter von 92 Regierungen und 25 internationalen Organisationen an der „World Conference on Special Needs Education“ in Salamanca teil.

1995 veröffentlichen Gruber und Specht die Evaluation der Schulversuche im Bereich der Sekundarstufe I, die aber keine unterstützende Gesetzgebung nach sich zieht.

Die 17. SchOG – Novelle wird am 28. November 1996 beschlossen. Integration ist auch in der Sekundarstufe I möglich, entsprechende Regeln fehlen jedoch.

1998 versucht das Ministerium erstmalig, die Sekundarstufe II mit einer Evaluation aller existierenden Modelle vorzubereiten. Bis zu diesem Zeitpunkt sind Schulversuche auf der 9. Schulstufe und darüber hinaus, mit Ausnahme der PTS, untersagt.

1999 wird der Schuleingangsbereich für die Grundschule neu geregelt. Er besagt, dass behinderte Kinder drei statt zwei Jahre in der Grundstufe I verbleiben dürfen, allerdings mit der Konsequenz, dass ihnen die berufsvorbereitende 9. Schulstufe fehlen wird (Rutte, 1999, S. 15ff).

4 DAS DERZEITIGE SCHULSYSTEM IN ÖSTERREICH IN BEZUG AUF INTEGRATION

4.1 GESETZESLAGE

Die Schulgesetzgebung ist in Österreich für alle Bundesländer gleich. Allerdings haben die einzelnen Bundesländer aufgrund der offen formulierten Gesetze einen Gestaltungsraum.

Zu diesen Bundesgesetzen zählen das Schulunterrichtsgesetz, das Schulpflichtgesetz und das Schulunterrichtsgesetz. Diese definieren die Rahmenbedingungen des österreichischen Schulwesens. Im Jahr 1962 erfolgte mit der Schulreform die gesetzliche Grundlage von Sonderschulen, differenziert nach Behinderungsarten.

§ 80 des Wiener Schulgesetzes erklärt die Schulversuche für den integrativen Unterricht. Dieser besagt sinngemäß, dass Schulversuche zum gemeinsamen Unterricht behinderter und nicht behinderter Kinder bis einschließlich der achten Schulstufe und der Polytechnischen Schule durchgeführt werden dürfen.

Weiters kann bei Bedarf ein Pädagoge mit sonderpädagogischer Qualifikation angefordert werden, um die Förderung der beeinträchtigten Schüler zu gewährleisten. Differenzierungsmaßnahmen und offene Unterrichtsformen sollen gemeinsame Lernprozesse ermöglichen (UrhG. 2, 1997, S.46).

Der § 81 erklärt, dass für eine mögliche Einrichtung Sonderpädagogischer Zentren an Schulstandorten sowie für die Durchführung der Schulversuche erforderliche Vereinbarungen zwischen Bund und Land zu treffen sind (ebd., S. 46).

Die Integrationswelle, behinderte und nicht behinderte Kinder gemeinsam zu beschulen, begann Mitte der 80er – Jahre. Zuerst wurden Schulversuche gesetzlich geregelt, mit 1993 wurde der integrative Unterricht in der Volksschule in der Schulgesetznovelle festgehalten.

Die 1988 erlassene 11. Novelle zum SchOG regelte die Möglichkeit der Durchführung von Schulversuchen zum gemeinsamen Unterricht behinderter und nicht behinderter Kinder.

Da es eine Vielfalt von unterschiedlichsten integrativen Ansätzen gab, wurde ein Rahmenkonzept für die Schulversuche zum gemeinsamen Unterricht behinderter und nicht behinderter Schüler definiert (Gruber und Petri, 1989), das vom BMUKK veröffentlicht wurde.

Der § 7 und der § 131a des SchOG in der Fassung der 11. SchOG – Novelle vom Juni 1988 besagen, dass Schulversuchspläne aufzustellen sind, die als Grundlage der Schulversuche dienen. Sie müssen in jeder Versuchsschule aufliegen. Darin enthalten sollen Ziel, Dauer und Durchführungseinzelheiten sein (Anlanger, 1993, S. 100).

1996 wurde die integrative Beschulung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Sekundarstufe I gesetzlich verankert.

1998 wurde eine weitere Gesetzesgrundlage geschaffen, das Berufsvorbereitungsjahr in der

9. Schulstufe an Sonderschulen. Für die 7. Schulstufe in der Sonderschule wurde die Verbindliche Übung „Berufsorientierung“ beschlossen (Community Integration Sonderpädagogik, 1ff, 2008).

4.2 DER ÖSTERREICHISCHE LEHRPLAN

Im § 6 des SchOG wird erklärt, dass die Lehrpläne aller Schulen, die im Bundesgesetz geregelt sind, vom zuständigen Bundesministerium mittels Verordnung festzulegen sind.

Im Artikel I, § 1 und § 3 werden die Lehrpläne für Volksschulen und Sonderschulen erlassen.

§ 3 (2) erklärt, dass für die Sonderschule für körperbehinderte Kinder je nach Alter und Bildungsmöglichkeit der jeweilige LP der Volksschule, der Hauptschule, des Polytechnischen Lehrgangs oder einer Sonderschule anderer Art gilt. Bei letzterem Lehrplan ist auch der Pflichtgegenstand Leibesübungen, seit dem heurigen Schuljahr 2007/08 durch den Ausdruck „Bewegung und Sport“ ersetzt, genau definiert.

§ 3 (3) hält fest, dass für die Sonderschule für sprachgestörte Kinder ebenfalls nach Alter und Bildungsfähigkeit ebenfalls der jeweilige Lehrplan der VS, der HS, des PTS oder einer Sonderschule anderer Art gilt. Dabei sind zwei zusätzliche Wochenstunden / Schulstufe für Sprachtherapie vorgesehen.

§ 3 (4) ist für die Sonderschule für schwerhörige Kinder gültig. Auch hier sind dieselben Lehrpläne wie bei § (3) festgesetzt.

Zusätzlich zur geltenden Stundentafel werden für die Vorschulstufe zwei, für die 1. – 4. Schulstufe je drei und für die 5. bis 8. Schulstufe je zwei Wochenstunden für therapeutische und funktionelle Übungen festgesetzt. Dazu gehören verschiedene Übungen zur systematischen Hörerziehung (mit zusätzlichen Hörhilfen) zur Verbesserung mangelhafter Aussprache, im Lippenlesen und um Leistungsrückstände aufgrund der Hörbehinderung abzubauen.

Auch in § 3 (5) kommen für die Sonderschule der sehbehinderten Kinder wie in § 3 (3) und § 3 (4) die jeweiligen Lehrpläne zur Verwendung.

Für die 5. bis 7. Schulstufe kommen zwei und für die 8. Schulstufe eine Wochenstunde für den Pflichtgegenstand „Maschinschreiben“ hinzu.

Auch für die Heilstättenschule § 3 (7) und für die Sprachheilkurse § 3 (8) sowie für Kurse zur Feststellung der Sonderschulbedürftigkeit gemäß § 25 Abs. 6 des SchOG § 3 (9) werden Lehrpläne und Dauer der Kurse genau geregelt (UrhG. 3, 2007, S. 1ff).

4.3 VERSCHIEDENE INTEGRATIONSMODELLE

Die integrativen Schulversuche wurden bis zur gesetzlichen Verankerung des gemeinsamen Unterrichts behinderter und nicht behinderter Schüler (1993 für die VS, 1996 für die HS und AHS – Unterstufe) wissenschaftlich unterstützt und begleitet. Fördernde und hemmende Rahmenbedingungen, die integrativen bzw. inklusiven Unterricht beeinflussen, werden im Kapitel 5 erklärt.

Nach Specht (1993) sind Rahmenmodelle von Gruber und Petri

„idealisierte Festschreibungen praktischer Formen der Verwirklichung des Schulversuchs, wie sie sich im Laufe der Entwicklung der integrativen Bewegung in Österreich historisch ausgebildet haben“ (Werner Specht, 1993, S.2).

Diese integrativen Konzepte folgen sozusagen einer bestimmten Tradition. Auch in der heutigen Zeit, in der dieser Schulversuch bereits im österreichischen Regelschulwesen verankert ist, lässt sich die Integration behinderter und nicht behinderter Kinder im Großen und Ganzen, eventuell auch in variierten Form einem dieser Modelle zuordnen.

Vier Modellvarianten wurden angeboten:

Integrationsklasse oder integrative Klasse

Kooperative Klasse

Klein- oder Förderklasse

Stützlehrer

4.3.1 INTEGRATIONSKLASSE / INTEGRATIVE KLASSE

Eine Ausgliederung behinderter Kinder nach Art und Schweregrad der Behinderung soll vermieden werden. Alle österreichischen Lehrpläne sind gültig. In diesen Klassen unterrichten jeweils ein Volksschullehrer und eine zweite Lehrperson mit sonderpädagogischer Ausbildung.

Durch dieses Zwei - Pädagogensystem (in einem Großteil der Unterrichtsstunden) entspricht dieses Modell am ehesten den Vorstellungen der Elterninitiativen. Es werden durchschnittlich vier bis fünf Kinder mit verschiedenen Behinderungsarten in einer Klasse integriert, die Klassenschülerzahl ist vermindert (vielfach mit Bezug auf Art und Schweregrad der Behinderung). Die maximale Obergrenze soll möglichst nicht überschritten werden.

Für jedes Integrationskind ist eine individuelle Planung vorzusehen, der zu entnehmen sein muss, nach welchem Lehrplan das Kind unterrichtet wird und, ob den Bedürfnissen, die aufgrund der Behinderung auftreten, dem Bildungsauftrag entsprochen werden kann. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, vom herkömmlichen Frontalunterricht abzuweichen.

Offene Lehr- und Lernformen wie reformpädagogischer Unterricht, Projektunterricht, Kooperatives Lernen, Freiarbeit, Wochenplanarbeit, Differenziertes und Selbsttätiges Lernen werden angestrebt. Außerdem gibt es alternative Formen der Leistungsbeurteilung für alle Schüler dieser Klasse.

4.3.2 KOOPERATIVE KLASSEN (KOOP)

Dieses Modell wird in erster Linie der räumlichen Integration gerecht. Sonderschulklassen werden in der Regelschule geführt. Diese Nähe soll Sozialkontakte zwischen Sonderschulkindern und Schülern einer Regelklasse fördern. Ein gemeinsamer Unterricht findet hauptsächlich in Nebenfächern, d.h. weniger leistungsorientierten Unterrichtsbereichen, in möglichen Projekten und bei gemeinsamen Schulveranstaltungen statt.

Kooperative Klassen bleiben - schulorganisatorisch gesehen - Klasseneinheiten mit entsprechenden Lehrplänen. Jene Unterrichtsinhalte, die ähnliche Bildungsaufträge aufweisen, eignen sich für einen gemeinsamen Unterricht von Regel- und Sonderschülern, wobei Art und Ausmaß der Behinderung ein zu berücksichtigender Faktor ist. Befürworter dieser

kooperativen Klasse gehen davon aus, dass in dieser besonderen Form der Sonderschulklasse eher ähnliche Behinderungsarten vorliegen, was die Organisation bezüglich entsprechender Lehrpläne erleichtert. Bei der Einrichtung Kooperativer Klassen sollte besonderes Augenmerk auf günstige räumliche Bedingungen gerichtet werden (z.B.: nebeneinander liegende Klassenräume). Außerdem ist eine gute Kooperation zwischen den Lehrerkollegien der verschiedenen Schultypen eine wichtige Voraussetzung. Neue Planstellen sind für diesen Schulversuch nicht vorgesehen.

Die Ergebnisse zum Modellvergleich nach Werner Specht (ebd., 37) zeigen, dass die Förderungsmöglichkeiten der Kooperativen Variante eher gering sind.

Durch die zeitweilige räumliche und zeitliche Segregation kann der Integrationsgedanke nur schwer in die Realität umgesetzt werden.

4.3.3 FÖRDERKLASSE / KLEINKLASSE

In Förderklassen (Kleinklassen) wird nach dem Volksschul- bzw. Hauptschullehrplan unterrichtet, obwohl sie von Sonderschullehrern geführt werden.

Im Schuleingangsbereich besteht die Möglichkeit, die Grundstufe I in drei Schuljahren zu absolvieren. Sollte diese Verlängerung der Lernzeit nicht ausreichen, um das Lernziel zu erlangen, darf vom § 131a Abs. 2 SchOG Gebrauch gemacht werden.

In einer Förderklasse sollen die Schüler Rahmenbedingungen vorfinden, die zur Überwindung von Lern- und Verhaltensschwierigkeiten führen. Ziel ist es, durch vorübergehende äußere Differenzierung, die Defizite in Verhaltens- und Lernbereich aufzuholen bzw. auszugleichen und dadurch die Voraussetzungen für eine spätere Rückführung in die Regelklasse zu sichern.

Den Schülern sollen so Versagensängste genommen werden. Um Teilfertigkeiten besser trainieren zu können, werden möglichst viele Förderungsangebote sowie therapeutische und funktionelle Übungen verwendet. Die Verbindungen zur Stammklasse sollen während dieser Zeit gewährleistet bleiben. Das setzt voraus, dass die Jahresplanungen von Stamm- und Förderklasse aufeinander abgestimmt werden (Gruber und Petri, 1989, S. 29ff und 48ff).

Dieses Integrationsmodell wird bereits im Schuljahr 1985/86 in Oberösterreich in der Volksschule erprobt, zwei Jahre später, 1987/88, in der Sekundarstufe übernommen.

Eine sonderpädagogisch ausgebildete Lehrkraft unterrichtet sechs bis zehn Schüler möglichst nach Volksschul- bzw. Hauptschullehrplan.

Die Kooperation mit den Regelklassen ist wünschenswert und kann in unterschiedlichen Formen erfolgen. Die Bandbreite möglicher Kooperation reicht vom gemeinsamen Unterricht in verschiedenen Gegenständen bis hin zu übergeordneten Schulveranstaltungen.

1991/92 wird versucht, auch behinderte Kinder in der Förderklasse zu beschulen. Das Lehrplanniveau soll den Fähigkeiten der Schüler angepasst werden und ein gemeinsamer Unterricht mit einer Regelklasse hat stattzufinden. Maximal zwei Schulstufen werden in einer Förderklasse mittels offener und handlungsorientierter Lehr- und Lernformen unterrichtet.

In der Praxis kann sich dieses modifizierte Modell nicht etablieren, da die wichtigsten Integrationsprämissen nicht erfüllt werden können (Feyerer, 2005, S. 8).

4.3.4 STÜTZLEHRERKONZEPT

Eine Lehrkraft mit sonderpädagogischer Ausbildung unterstützt einzelne Schüler mit SPF bzw. möglichen integrierbaren Behinderungen stundenweise in der Regelklasse.

Der Vorteil ist, dass dies in Wohnortnähe erfolgen kann. Vor allem in ländlichen Gebieten, wo nicht genug behinderte Kinder für eine Integrationsklasse vorhanden sind, wird dieses Modell angewandt.

Der Stützlehrer soll in bestimmten Unterrichtssequenzen - je nach Bedarf – die zu integrierenden Kinder nach ihren individuellen Bedürfnissen unterstützen, damit sie dem allgemeinen Unterricht so gut wie möglich folgen können. Oft sind das spezielle Fördermaßnahmen, die parallel zum Lehrplan der Regelklasse stattfinden. Der Stützlehrer hilft nicht nur dem behinderten Schüler, sondern unterstützt den Klassenlehrer bei der Unterrichtsplanung und etwaigen Fragen über Akzeptanz des Integrationskindes seitens der Mitschüler und bei der Entscheidung über den weiteren Bildungsweg. Weiters bietet er auch Eltern und Schülern seine Hilfe an.

Als Betreuungsformen sind sowohl die integrative Beschulung durch den Stützlehrer im Klassenverband als auch eine Gruppen- oder Einzelbetreuung möglich. Art und Ausmaß der Lernbeeinträchtigung des Schülers sind ausschlaggebend für die individuelle Förderung.

Im Stützlehrerkonzept wird das Integrationskind nur stundenweise betreut, in den anderen Unterrichtsbereichen wird es wie alle anderen Schüler der Regelklasse vom Klassenlehrer

beschult, was für Gegner dieses Modells die optimale Lösung darstellt (Gruber und Petri, 1989, S. 32ff; Feyerer, 2005, S. 6).

In Spechts Evaluation der Schulversuche zum gemeinsamen Unterricht behinderter und nicht behinderter Kinder stellten die befragten Lehrer fest, dass mit dem Stützlehrerkonzept hauptsächlich positive Erfahrungen bei Schülern mit leichten Behinderungen gemacht wurden. Dieses Modell findet deswegen auch heute noch unter den Pädagogen am wenigsten Anklang (Specht, 1993, S. 5; Gruber und Petri, 1989, S. 44ff).

5 FÖRDERNDE UND HEMMENDE RAHMENBEDINGUNGEN

5.1 ORGANISATORISCHE VORGABEN

Zu den äußeren Rahmenbedingungen, die zum Gelingen oder Scheitern einer integrativen Beschulung beitragen, zählen die baulichen Gegebenheiten. Es ist von Bedeutung, ob die Integrationsklasse im Schulhaus selbst oder außerhalb des Gebäudes (zum Beispiel in einer Containerklasse) eingerichtet wird, was wiederum zu Separation führen würde.

Ist nur ein Klassenraum vorhanden, gibt es kaum Rückzugsmöglichkeiten. Optimal sind zwei Klassenzimmer, die durch eine Türe verbunden sind.

Ich hatte das Privileg, in so einer Umgebung integrativ zu unterrichten. Den einen Raum nutzten wir (meine Kollegin und ich) für den offenen, montessori - orientierten Unterricht, der zweite Raum war hauptsächlich für Reflexionen, Arbeiten im Sitzkreis, Lesen und spielerisches Lernen sowie für die Pausengestaltung reserviert.

Manche Unterrichtssequenzen teilten meine Kollegin und ich uns folgendermaßen auf:

Jede bekam 10 Regelschüler und drei Integrationskinder. Eine Gruppe lernte z.B. Englisch in einem Raum, während sich die zweite mit der Einführung von neuem Montessorimaterial beschäftigte, danach wurden die Gruppen getauscht. So hatten die Kinder die Möglichkeit, sich intensiver mit dem jeweiligen Thema zu beschäftigen und öfter dranzukommen.

In den Anfängen der Integration gab es oft zu wenige Absprachen zwischen den Leitern von SPZ und Regelschule. So kam es vor, dass neben physisch und psychisch beeinträchtigten

Kindern auch schwierige Schüler in diese Klassen eingeschrieben wurden, was einer harmonischen Klassengemeinschaft nicht immer zuträglich war. So wurde die Schülerhöchstzahl des Öfteren überschritten.

Bei der empirischen Untersuchung konnte vor allem bei der Umfrage 1993 festgestellt werden, dass bis zu sechs Kinder, oft mit schweren Defiziten, in einer Integrationsklasse beschult wurden, wobei die Schülerhöchstzahl nicht immer eingehalten werden konnte.

§ 10 Abs. 2 des Ausführungsgesetzes für Wien legt für den gemeinsamen Unterricht von Regelschülern und Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf fest, dass eine Verminderung der Klassenschülerhöchstzahl um einen Schüler für jedes Kind, das eine Leistungsbehinderung oder eine Lernschwäche aufweist, zu erfolgen hat. Für einen Schüler mit einer anderen Behinderungsform ergibt sich eine Reduzierung um zwei Kinder. Die Klassenschülerhöchstzahl soll 21 nicht überschreiten (Mörwald und Stender, 2007, S. 17).

5.2 UNTERRICHTSMÖGLICHKEITEN

5.2.1 DAS TEAMTEACHING

Das Teamteaching in einer Integrationsklasse ist für das Gelingen eines gemeinsamen Unterrichts von Regelschülern und Kindern mit SPF von großer Wichtigkeit.

Aufgrund der jeweiligen Ausbildung werden gelernte Volksschul-, Hauptschul- und Sonderschullehrer mit divergierenden Ansichten und Haltungen an die vielfältigen Aspekte, wie sie in einer integrativen Einrichtung gefordert werden, unterschiedlich herangehen. Die Teamarbeit fordert von den Pädagogen, die gemeinsam unterrichten wollen, ein hohes Maß an Kooperationsbereitschaft und das Zulassen verschiedener Sichtweisen.

Die starre Aufteilung in fachliche oder organisatorische Kompetenzbereiche muss behutsam mit den Bedürfnissen einer integrativen Einrichtung in Einklang gebracht werden. Für jeden Lehrer, der in einer Integrationsklasse arbeitet, sollte das Fördern von Gemeinsamkeit und Miteinander, aber auch von individuellen Bedürfnissen und Leistungsfähigkeiten oberste Priorität haben.

Die „Akzeptanz“ spielt sowohl in der Lehrer – Lehrer -, Lehrer – Schüler-, Schüler- Schüler-, Lehrer – Eltern- und Eltern – Schülerbeziehung eine große Rolle. In der Fachliteratur treten

zwei Aspekte bei der Betrachtungsweise von „Teamarbeit“ in den Vordergrund, nämlich die Begriffe „Struktur“ und „Beziehung“ (Kabon und Wöfl, 2003, S.33ff).

5.2.1.1 STRUKTURELLE BEZIEHUNGEN

Zu den strukturellen Beziehungen zählen Hierarchie, Zielvorstellungen, Zeit- und Raumfaktoren sowie das Zugehörigkeitsgefühl zur Gruppe.

Der Auftraggeber, meistens der unmittelbare Vorgesetzte in unserem Schulsystem, gibt zu erfüllende Vorgaben an das „Integrationsteam“ weiter. Sind diese Arbeitsaufträge nicht konkret genug, kann es zu Missverständnissen und Konflikten führen. Deshalb muss die gestellte Aufgabe nicht nur ein vorrangiges Ziel beinhalten, sondern auch gezielte Planungsangaben. Es gibt hierarchische Vorgaben, die in Gesetzen, im Dienstrecht, in Erlässen und Verordnungen sowie in Richtlinien für Schulversuche eindeutig festgelegt sind. Regelmäßige Planungszeiten bzw. Teambesprechungen sind nicht schulrechtlich definiert. Es liegt in der Eigenverantwortung aller Gruppenmitglieder, Treffen zu arrangieren und gemeinsam einen effizienten Unterricht, der für alle akzeptabel ist, zu planen (ebd.,2003, S.34ff)

5.2.1.2 BEZIEHUNGSMÄßIGE RAHMENBEDINGUNGEN

Ähnliche Vorstellungen sowie kollegiale Wertschätzung sind unbedingte Voraussetzungen für ein funktionierendes Team. Jedes einzelne Mitglied hat Bedürfnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die es in die Teamarbeit einbringen kann. Allerdings kommt es zu Konflikten, wenn sich eine Person auf Kosten des/ der Anderen in den Vordergrund drängt.

Es kann ein Trugschluss sein, zu glauben, dass man mit dem Arbeitskollegen unbedingt ein freundschaftliches Verhältnis aufbauen muss, um ein störungsfreies, harmonisches Arbeitsklima zu erreichen.

Das Respektieren eigener und fremder Grenzen kann in distanzierten Arbeitsbeziehungen oft leichter fallen. Um entspannt und konstruktiv miteinander zu unterrichten, ist es wichtig, Ermutigung und Wertschätzung durch das berufliche Umfeld zu erfahren. Eine „gesunde

Portion“ Selbstvertrauen aller Mitglieder kann das gesamte Team stärken und ein harmonisches Miteinander begünstigen.

Das Übernehmen von Verantwortung fällt einer Gruppe, die zusammenhält, meist leichter als einem Einzelnen.

Konkurrenzkämpfe lassen sich vermeiden, wenn die Autoritätsverhältnisse gemeinsam geklärt werden. Sind die Teammitglieder gleichberechtigt oder übernimmt eine Person die Führungsrolle? Egal, wie die Positionen aufgeteilt sind – der Einzelne soll sich im Team wohl fühlen und Wertvorstellungen bzw. Normen, auf die sich die Mitglieder zuvor geeinigt haben, befolgen und sich ihnen verpflichtet fühlen (Kabon und Wöfl, 2003, S. 36ff).

Gelingt es den Pädagogen, ein positives Arbeitsklima im Rahmen des Teamteachings zu schaffen, führt das zu einer wertvollen Bereicherung für den integrativen Unterricht, was sowohl Schülern als auch Lehrern zugute kommt.

Schwierigkeiten und Probleme im Integrationsteam können oft nicht eigenständig gelöst werden. Deshalb gibt es seit dem Schuljahr 1988/89 für Pädagogen, die in Integrationsklassen arbeiten, das Angebot der Supervision, also eine Möglichkeit, Konflikte mit professioneller Hilfe zu lösen. Dabei kann sowohl eine Supervision für das Integrationsteam als auch für eine Gruppe in Anspruch genommen werden (Bews, 1996, S.34ff).

5.2.2 OFFENE UNTERRICHTSFORMEN, DIE DIE EIGENSTÄNDIGKEIT FÖRDERN

Integrativer Unterricht bedeutet, dass jedes einzelne Kind zur selben Zeit nach seinen individuellen Bedürfnissen und Begabungen mit unterschiedlichsten Unterrichtsmaterialien und Arbeitsangeboten gefördert und je nach Entwicklungsstufe zu einem „eigenständigen, handelnden Tun“ angeregt wird. Die Voraussetzung dafür ist die systematische Abkehr vom Frontalunterricht und die Hinwendung zu offenen Lernformen, wie z.B. reformpädagogische Unterrichtsformen, Jena, Montessori, Projektunterricht, differenziertes und offenes Lernen, Kooperatives Lernen und viele mehr.

Eva Prammer – Semmler, selbst Pädagogin in der Integration, schreibt, dass der Unterricht um die Integrationskinder herum aufgebaut werden muss. Erst später kommt sie zu der Ansicht, dass alle Kinder in ihrem Werden durch Integration unterstützt werden sollen. Auch

sie ist von der Wichtigkeit reformpädagogischer Konzepte überzeugt (Prammer – Semmler, 2002, S. 133).

6 WISSENSCHAFTLICHE STUDIEN ZUM GEMEINSAMEN UNTERRICHT BEHINDERTER UND NICHT BEHINDERTER KINDER

Es gibt zwei wissenschaftliche Studien, die das Bundesministerium für Unterricht und Kunst in Auftrag gegeben hat. Beide wurden unter der Leitung von Werner Specht durchgeführt und ausgewertet und fanden zufälligerweise ziemlich zeitgleich mit der hier beschriebenen Untersuchung statt.

6.1 EVALUATION DER SCHULVERSUCHE ZUM GEMEINSAMEN UNTERRICHT BEHINDERTER UND NICHT BEHINDERTER KINDER VON WERNER SPECHT (1993)

6.1.1 DAS RAHMENKONZEPT

Da ab dem Schuljahr 1993/94 die Integration behinderter Kinder in der Volksschule in Österreich rechtlich verankert werden sollte, wurde eine bundesweite Befragung der Volks-, Haupt- und Sonderschullehrer mittels eines 20-seitigen Fragebogens unter der Leitung Werner Spechts durchgeführt.

Die Daten von ca. 800 Lehrern aus 400 Klassen wurden in dieser Untersuchung erhoben. Hauptsächlich wurden Fragen zur inneren Organisation integrativer Beschulung gestellt, weiters wurden die Aus- und Fortbildungsmöglichkeiten und die damit verbundenen Probleme betrachtet.

Die Fragen wurden sowohl statistisch als auch qualitativ ausgewertet. Dieses Konzept fand nicht nur in Österreich, sondern auch international Anerkennung.

Mittels vier Modellvarianten wurde geprüft, wie bestmögliche Grundlagen für integrative Beschulung geschaffen werden konnten. In Kapitel 4.3 wird auf diese Integrationsmodelle genauer eingegangen.

Die Fragestellungen, die dieser wissenschaftlichen Studie zugrunde lagen, umfassten:

- ein harmonisches und funktionierendes Miteinander
- einen engagierten Einsatz der Lehrer gekoppelt mit Arbeitszufriedenheit
- Kooperationsbereitschaft der Lehrer und
- bestmögliche Förderung jedes Schülers in allen Bereichen

6.1.2 DER UNTERSUCHUNGSPLAN

Der Untersuchungsplan umfasste die Lehrer als Zielgruppe und den Lehrerfragebogen mit Auswahlantworten sowie Möglichkeiten eigener Stellungnahmen als Methode.

Im Rahmen der Befragung wurden drei verschiedene Variablengruppen erfasst, nämlich

- 1) objektive Bedingungen der Lehreraufgabe (Bedingungen der Umwelt und der Lehrperson),
- 2) auf subjektiver Wahrnehmung basierende Umweltbedingungen der Arbeit und
- 3) Faktoren der Arbeitsqualität in der Klasse (Specht, 1993a, S.19; Specht, 1993b, S.11).

6.1.3 STICHPROBE UND DURCHFÜHRUNG DER BEFRAGUNG

1991 wurde den Leitern der Schulstandorte mit integrativem Schwerpunkt ein Schulleiterfragebogen geschickt, in dem Rahmendaten erhoben wurden. Der Lehrerfragebogen wurde an sämtliche in der Klasse tätige Lehrer geschickt, Religions- und Werklehrer wurden extra angeschrieben.

Zeitgleich zur Lehrerbefragung wurden die Daten der Integrationskinder zum Zeitpunkt der Untersuchung erhoben. Dazu gehörten Identifikationsvariablen über Schule, Klasse, Geschlecht, Geburtsdatum und Initialen, weiters kategorisierte Grobklassifikation der Behinderungsarten, Angaben über den Lehrplan und Angaben über zusätzliche Förder- und Therapiemaßnahmen sowie deren Ausmaß.

Es war Ziel dieser Untersuchung, Informationen über die Zusammensetzung der Versuchsklassen auf Grund der Behinderungen zu gewinnen. Außerdem wollte man über die Betreuungsdichte und den Bedarf an therapeutischem Zusatzpersonal sowie über modell-spezifische Unterschiede nähere Details erhalten.

6.1.4 GRUNDSTIMMUNGEN DER LEHRER

In allen vier Modellen wurde der pädagogische Aspekt des Schulversuchs, behinderte und nicht behinderte Kinder gemeinsam zu beschulen, positiv bewertet.

56, 1% der befragten Pädagogen fanden die Integration von allen Kindern sinnvoll, egal welche Behinderungsarten sie hatten. Außerdem wurden die Lehrkräfte über Lehrerkooperation, Arbeitszufriedenheit und –belastung, Ausstattungen der Schule, dienstrechtliche Vor- und Nachteile, das soziale Klima, Aus- und Fortbildung sowie über Supervision befragt.

6.1.5 ERGEBNISSE DER STUDIE

Die Pädagogen der vier Modellvarianten bewerteten den Integrationsgedanken unterschiedlich.

Am positivsten sahen Lehrer des Konzepts Integrative Klasse diesen Punkt. An die 74% waren der Meinung, alle behinderten Schüler sollten integriert werden. Die Diplompädagogen der anderen Modelle vertraten eher die Ansicht, nur leichter behinderte Kinder integrativ zu beschulen.

Die Konzepte Integrative Klasse (IK) und Stützlehrer (SL) zeigten mehr Bereitschaft seitens der Lehrer, sich für Integration zu engagieren als die beiden teilintegrativen Modelle Förderklasse (FK) und Kooperative Klasse (KK).

Das Stützlehrermodell wurde vor allem in ländlichen Gebieten als die kostengünstigere Variante integrativer Beschulung (im Gegensatz zur Integrationsklasse) angesehen, da hier keine Mindestzahl behinderter Schüler notwendig ist.

Im Modell der Kooperativen Klasse zeigten sich im Vergleich zu den anderen Konzepten eher geringe Förderungsmöglichkeiten der behinderten Schüler. Außerdem gelang es kaum, ein optimales Lernklima für alle Schüler herzustellen.

Die Lehrer der einzelnen Bundesländer beurteilten die Kooperative Modellvariante sehr unterschiedlich. Im Burgenland und in der Steiermark war man relativ zufrieden mit den Bedingungen. In Tirol und Niederösterreich wurde das Modell kritisiert und einer stärker integrativen Variante der Vorzug gegeben.

6.1.6 INTEGRATIONS- VERSUS SEGREGATIONSEFFEKT

In Integrativen Klassen liegt das Hauptaugenmerk eindeutig auf der Integration. Wenn differenzierter Unterricht stattfindet, dann nur aufgrund von Begabungsschwerpunkten, aber nicht durch räumliche Trennung.

In Stützlehrerklassen werden die behinderten Kinder auch einzeln oder in Gruppen gefördert. Der Unterricht erfolgt dann in einigen Unterrichtseinheiten getrennt von den Regelschülern.

Förderklassen haben auf den ersten Blick eher segregierenden Charakter. Die lernbehinderten Kinder werden zusammen unterrichtet und das Ziel ist, diese so weit zu fördern, um sie nach einer gewissen Zeit in die Regelklasse zurückführen zu können.

In Kooperativen Klassen werden behinderte und nicht behinderte Schüler nur zeitlich begrenzt in bestimmten Gegenständen oder bei Projekten und Schulfesten gemeinsam unterrichtet.

Lernschwache Schüler haben in heterogenen Klassen die Möglichkeit des Modelllernens, in leistungshomogenen Klassen befinden sich schwache Schüler in höheren Leistungsgruppen in einer ungünstigeren Situation als gute Schüler in unteren Leistungsgruppen.

6.1.7 ERGEBNISSE ZUR AUS- UND WEITERBILDUNG SOWIE ZUR SUPERVISION

Pädagogen, die in integrativ geführten Klassen unterrichteten, zeigten erhöhtes Interesse an sonderpädagogischen Fortbildungsmöglichkeiten und spezifischen Behinderungsarten. Zu erklären ist dieser Umstand dadurch, dass hier viele Diplompädagogen mit Volksschullehramt, also Lehrkräfte ohne Fachausbildung auf sonderpädagogischem Sektor, unterrichteten. Weiters wollten Lehrer in Integrationsklassen sich in offenen Unterrichtsmethoden (Freinet, Montessori, Kooperatives und Projektorientiertes Lernen, etc.) weiterbilden.

Sonderschulpädagogen wählten verständlicherweise weniger Fortbildungen im sonderpädagogischen Bereich, zeigten aber erhöhtes Interesse im Fortbildungsbereich der offenen Lehrmethoden und bei Kursen über Teamteaching.

Unterschiede ergaben sich auch bei den Bundesländern. In Tirol, der Steiermark und in Oberösterreich gab es ein breit gefächertes Fortbildungsangebot, das auch von vielen Lehrern genutzt und als zufrieden stellend angesehen wurde.

Ein geringes Fortbildungsangebot und dadurch entstandene Unzufriedenheit fand sich in Salzburg, Wien und Niederösterreich.

Das Angebot der Supervision wurde von einer knappen Mehrheit der Pädagogen als positiv angesehen. Die Nachfrage war größer als das Angebot.

Nur 16% der Lehrkräfte konnten ein regelmäßiges Angebot in Anspruch nehmen. Ungefähr 60% der Lehrer sahen Supervisionsgruppen als wünschenswert an (Specht, 1993, S. 8 – 167).

6.2 EVALUATION ÜBER „QUALITÄT IN DER SONDERPÄDAGOGIK: EIN FORSCHUNGS- UND ENTWICKLUNGSPROJEKT“

Ungefähr 12 Jahre nach der gesetzlichen Verankerung der Integration von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Volksschule wurde von 2004 bis 2006 unter der Leitung Werner Spechts ein Forschungsprojekt durchgeführt und ausgewertet (Specht, 2006, S.7 ff). Der Grund dafür war, dass die Zukunftskommission eine umfassende empirische Studie des integrativen Schwerpunktes im Schulwesen für eine Standardentwicklung in der Sonderpädagogik voraussetzte.

Diese Evaluation hatte zum Ziel, Rahmenbedingungen und Ressourcen zu überprüfen sowie Verbesserungsvorschläge für die Integration in pädagogischem, schulorganisatorischem und bildungspolitischem Sinn zu entwickeln. Als aussichtsreichste Möglichkeit zur Sicherung der Schulqualität wurden Bildungsstandards angesehen, die die Kompetenzen und Fähigkeiten der Schüler zu bestimmten Zeitpunkten durch empirische Messverfahren prüfen und definieren sollten. Allerdings war der sonderpädagogische Bereich vom Bildungsministerium bis zu diesem Zeitpunkt von dieser Entwicklung ausgenommen.

6.2.1 DAS ZWEI – PHASEN - KONZEPT DES QSP

Das Projekt „QSP“ versuchte, Standards sonderpädagogischer Förderung in der Schule präziser zu formulieren, nämlich, wie die Unterrichtsgestaltung sein sollte, um

- 1) das größtmögliche Förderungsmaß für die individuelle kognitive Entwicklung des Schülers zu erreichen und
- 2) die Integrationschancen so gut wie möglich zu erhöhen.

Diese Standards werden bildungswissenschaftlich „Opportunity – to – learn – Standards“ genannt und beziehen sich auf Input und Prozesse des Lernens aus schulischer Sicht.

Die Bestandsaufnahme der österreichischen Sonderpädagogik und welche Faktoren sie fördern war ein Ziel des Projekts. Dazu gehörten die Durchführung und Auswertung einer Expertenbefragung, eine Längsschnittuntersuchung schulstatistischer Daten der Schuljahre 1994/95 bis 2002/03 und eine Datenanalyse der steirischen Studie „Schule BEWUSST“, die, da sie die Sekundarstufe betrifft, hier nicht näher erörtert wird.

Der zweite Teil des Projekts behandelte die gewonnenen Eindrücke und Erfahrungen, die die gemeinsame Beschulung behinderter und nicht behinderter Kinder mit sich brachten.

Das QSP – Projekt versuchte, eine Zwischenbilanz über die seit 1993 gesetzlich verankerte Integration von Kindern mit SPF zu ziehen und das Verhältnis zwischen dieser und dem Sonderschulbereich aufzuzeigen (Specht, 2006, S.13ff; Specht und Seel, 2007, S.8ff).

6.2.2 STICHPROBE

Pädagogen, Leiter integrativer allgemeiner Pflicht- und Sonderschulen, Vertreter der Praxis, der Lehrerbildung, der Bildungspolitik, der Schulaufsicht und -verwaltung, sowie außerschulische Experten (Sozialamt, Schulpsychologie, Universität), Initiativgruppen, Eltern und Obleute im Pflichtschulbereich wurden befragt. Außerdem wurden an 310 Personen, die aus öffentlichen Adressregistern herausgesucht wurden, Fragebögen verschickt.

6.2.3 ERGEBNISSE DES PROJEKTS

Die Projektergebnisse werden hier kurz zusammengefasst:

- Seit der gesetzlichen Verankerung der Integration in Österreichs Schulen nahm der Anteil der Kinder mit SPF zunächst stetig zu, ab dem Schuljahr 2000/01 stagnierte diese Bewegung. Dieser Umstand ließ sich nicht durch Sättigungseffekte erklären.
- Zwischen 1994 und 2003 stieg die Anzahl der Schüler mit SPF von 2,97% auf 3,43% an. Im Grundschulbereich ging sie zurück und blieb ab 1997/98 konstant. Dies wäre damit zu erklären, dass die Schüler in den ersten Schuljahren noch beobachtet werden, bevor sie den SPF zuerkannt bekommen.
- Aufgrund der Möglichkeiten, die die Bundesgesetze der jeweiligen Region bieten, ergaben sich bundesländerspezifisch sehr unterschiedliche Entwicklungen hinsichtlich der Integrationsquote.
- Bei der Frage nach den Erfolgseinschätzungen der Integrationspädagogik zeigte sich ein Konsens unter den Experten der Sonderpädagogik. Die integrative Unterrichtsform wurde kaum mehr angezweifelt.
- Ob alle Schüler mit SPF integriert werden können, wurde von ungefähr der Hälfte der Befragten bejaht, von der anderen verneint. Dass es sowohl integrative als auch sonderpädagogische Schulformen gab bzw. gibt, wird vom Großteil der befragten Experten begrüßt, da alle Schüler bestmöglich gefördert werden können.
- Neben positiven Aussagen wurde auch auf Qualitätsmängel in der Praxis integrativer Beschulung hingewiesen.
- Fast zwei Drittel beantworteten die Frage nach qualitätsfördernden Veränderungen im Schulrecht. Der Großteil übte konstruktive Kritik am bestehenden System.
- Die Mehrheit der Aussagen bezog sich auf den personellen Ressourcenpool, wobei der vermehrte Einsatz von Personal ohne pädagogische Ausbildung für unterstützende Tätigkeiten als effizient und kostengünstiger angesehen wurde.
- Zwei Drittel der Befragten beantworteten diese Frage. Ungefähr die Hälfte sprach sich für Ergebnis- bzw. Produktstandards und an die 70% für Prozessstandards im Bereich der Sonderpädagogik aus. Weiters wurde eine adäquate Ausbildung für alle Pflichtschullehrer, finanzielle Abgeltung für den Mehraufwand, eine reduzierte Klassenschülerzahl für

Integrationsklassen, entsprechende Klassenausstattung, Qualitätskontrollen sowie Unterstützungssysteme wie Supervision oder kollegiale Hospitation gefordert.

- Ein Fünftel der Antworten ergab, dass keine neuen Lehrpläne erforderlich wären, weitere 20% sahen Defizite in Verbindung mit den Lehrplänen, 60% gaben konkrete Verbesserungsvorschläge an. Bei den Aussagen zu Lehrplanreformen gab es Unterschiede bei den Stellungnahmen. Kritik bzw. Vorschläge für Reformen gab es häufiger von „Nichtpädagogen“.
- Die befragten Personen waren sich uneinig, welchen Kindern unter welchen Umständen ein SPF zuerkannt werden soll. Es gibt 35 Aussagen zu dessen Definition (Specht et al., 2006, S. 23ff; Specht et al., 2007, S.11ff).

6.2.4 FOKUSTHEMEN UND ERGEBNISSE DER ARBEITSGRUPPEN

In Arbeitsgruppen wurden die sieben „Fokusthemen“, die sich aus den Ergebnissen herauskristallisierten, behandelt.

- Das Angebot von Sonderschule und integrativer Beschulung erwies sich als Hemmschwelle für eine Weiterentwicklung. Da die notwendigen Ressourcen nicht überall bereit gestellt werden konnten, war die Wahlfreiheit nicht gegeben.
- Die Förderressourcen sollten autonom von der jeweiligen Schule geregelt werden können, allerdings sollte es eine Qualitätssicherung in Form von Rechenschaftslegung der individuellen Förderpläne geben.
- Sonderpädagogische Zentren sollten für die Aufteilung materieller und personeller Ressourcen verantwortlich sein, aber getrennt von den Aufgaben der Schulleitung.
- Statt der Feststellung des SPFs sollte ein geeignetes diagnostisches Verfahren angewendet werden, das bundesweit einheitlich wäre und als Grundlage individueller Förderplanung gelten könnte.
- Prozessstandards sonderpädagogischer Fördermaßnahmen wären verbindlich vorgeschriebene individuelle Förderpläne, die ständig den jeweiligen Erfordernissen angepasst werden müssten.

- Integrationsklassen mit dem Zwei – Lehrer – System wurde als effizienteste Möglichkeit gesehen, Kinder individuell zu fördern. Einzelintegration mit Stützlehrern sollte nur in Einzelfällen erfolgen.
- Klare Regelungen über – für alle Bundesländer einheitliche - materielle und personelle Ressourcen wurden als Mindeststandards angesehen (Specht et al., 2006, S. 51ff).

In den Arbeitsgruppen waren Personen verschiedener Professionalitäten wie wissenschaftlich orientierte Menschen, Vertreter aus Lehrerbildungsanstalten, der Schulpraxis, der Schulaufsicht, der Bildungs- und Schulverwaltung sowie der Behindertenarbeit vertreten. Gegenseitiger Respekt und Wertschätzung konnte die gemeinsame Arbeit bereichern und anfängliche Konflikte abgebaut werden.

Ziel war es, Qualitätsstandards für den integrativen Unterricht zu erstellen, zu sichern und ihre Einhaltung zu gewährleisten. Individuelle Förderungsmaßnahmen, präventive Unterstützungsmöglichkeiten sowie ein gesetzlich vorgeschriebenes, bundesweit gültiges Verfahren zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs sollten definiert werden. Werner Specht erachtet es als notwendig, im Anschluss an das QSP – Projekt zwei Aspekte weiter zu bearbeiten, nämlich:

- Ein flächendeckendes Konzept der individuellen Förderpläne muss ermöglicht werden. Es darf nicht der Eindruck zusätzlicher Beanspruchung entstehen, sondern als Unterstützung wahrgenommen werden können.
- Der zweite Aspekt gilt den Sonderpädagogischen Zentren. Ihre Kompetenzen sollen Controlling, Unterstützung und die Verwaltung der Ressourcen beinhalten (Specht et al, 2007, S.18ff und S. 85ff).

7 EMPIRISCHER TEIL:

STUDIE ÜBER INTEGRATION VON KINDERN MIT SONDERPÄDAGOGISCHEM FÖRDERBEDARF – EINE ERHEBUNG ÜBER DEN ENTWICKLUNGSSTAND AN WIENS VOLKSSCHULEN

Diese Untersuchung soll die Einstellung von Volksschul- und Sonderschullehrern in Bezug auf die integrative Beschulung von Kindern mit SPF in der Volksschule in den Jahren 1993 und 2006 aufzeigen.

Gibt es signifikante Unterschiede in den Lehrermeinungen oder sind ähnliche Ansichten vorherrschend? Welche Rahmenbedingungen sehen die einzelnen Pädagogengruppen als unerlässlich für die integrative Beschulung an?

7.1 STICHPROBENBESCHREIBUNG

Im Jahr 1993 gab es in Wien 85 Integrationsklassen im Volksschulbereich, daher wurden über den Stadtschulrat für Wien ebenso viele Fragebögen an die betreffenden Schulen ausgegeben. 39 wurden retourniert, davon konnten 30 ausgewertet werden.

2006 gab es bereits 278 Integrationsschulen an Wiens Volksschulen. Diesmal wurden – in Absprache mit den Landesschulinspektoren Mag. Dr. Wolfgang Gröpel und Gerhard Tuschel - 100 Fragebögen ausgegeben. Die Rücklaufquote betrug diesmal 51 retournierte Exemplare. Da aber 14 vom jeweiligen Integrationsteam gemeinsam ausgefüllt worden waren, blieben nur 37 für die Auswertung übrig. Insgesamt liegen also erhobene Daten von Lehrern aus 67 Klassen vor.

Zwei Volksschullehrer (7%) waren 1993 männlich, 28 waren weiblich (93%). Für die Sonderschullehrer ergab sich 1993 die gleiche Geschlechtsverteilung.

Im Jahr 2006 waren 3 (8%) der Diplompädagogen für Volksschulen männlich und 31 (84%) weiblich. Von drei Klassenlehrern fehlte die Geschlechtsangabe. Bei den Sonderschulpädagogen konnte die gleiche Verteilung festgestellt werden.

Das Durchschnittsalter der Volksschullehrer lag 1993 bei 37,00 (S=6,88) Jahren, jenes der Lehrpersonen für Sonderschulen bei 29,97 (S=6,64) Jahren. Der Altersunterschied in Abhängigkeit des Status des Lehrers ist signifikant ($F(1,28)=13,526$; $p<0,001$).

Im Erhebungsjahr 2006 waren die Volksschulpädagogen durchschnittlich 41,06 (S=9,46) Jahre alt, die Sonderschullehrer wiesen einen Mittelwert von 38,48 (S=7,93) Jahren auf. Der Altersunterschied zwischen Volks- und Sonderschullehrern ist 2006 nicht signifikant ($F(1,31)=1,575$, $p=0,219$).

Es kann auch festgestellt werden, dass die Lehrer im Jahr 2006 signifikant älter sind als im Jahr 1993 ($F(1,59)=21,353$; $p=0,001$). 1993 waren die Pädagogen im Durchschnitt 33,53 (S=4,53) Jahre alt, 2006 ergab sich bezüglich des Alters ein Mittelwert von 39,86 (S=5,97) Jahren.

Im Jahr 1993 waren die Volksschullehrer 2,60 (S=1,52) Jahre als Integrationslehrer tätig, für die Lehrkräfte mit Sonderschulausbildung ergibt sich ein Mittelwert von 2,40 (S=1,79) Jahren.

2006 arbeiteten die befragten Volksschullehrer bereits 6,71 (S=4,25) Jahre als Integrationslehrer, die Diplompädagogen mit Sonderschulausbildung unterrichteten 7,75 (S=4,83) Jahre in einer Integrationsklasse.

7.2 DATENREDUKTION

Um die Vielzahl der Items zu reduzieren, wird trotz des eher ungünstigen Skalenniveaus für einzelne Bereiche des Fragebogens eine Faktorenanalyse nach der Hauptkomponentenanalyse gerechnet. Im Anschluss an die Faktorenanalyse wird für jeden gewonnenen Faktor eine Reliabilitätsüberprüfung durchgeführt, indem die interne Konsistenz nach Cronbach berechnet wird.

7.2.1 FORTBILDUNGSBEREICH (B2)

Die Fragestellung lautet: In welchen Aufgabenbereichen finden Pädagogen eine Fortbildung zweckmäßig? Für die Items zu gewünschten bzw. für notwendig erachteten „Fortbildungsmaßnahmen“ ist eine Faktorenanalyse zulässig. Der Bartlett-Test (χ^2

(36)=179,494; $p < 0,001$) ist hoch signifikant, das KMO – Kriterium liegt bei 0,697 und ist als mittel zu bezeichnen (Backhaus et. al, 2005, S. 274).

Es werden drei Faktoren extrahiert, die insgesamt 57% an Varianz erklären können. Der erste Faktor erklärt 21% an Varianz, der zweite 20% und der dritte 16%. Im ersten Faktor werden Aussagen, die die Fortbildung betreffen, zusammengefasst. Die Ladungen in diesem Faktor liegen zwischen 0,62 und 0,81, die Trennschärfen weisen Werte zwischen 0,50 und 0,56 auf. Die interne Konsistenz liegt bei 0,72 (Cronbach'sches Alpha) und weist eine hinreichend große Messgenauigkeit auf.

Im zweiten Faktor sind Aussagen zu den „Lehrmethoden“ enthalten, die Ladungen in diesem Faktor bewegen sich in einem Bereich zwischen 0,33 und 0,72, die Trennschärfen zwischen 0,26 und 0,41. Der Reliabilitätskoeffizient nimmt einen Wert von 0,56 an und kann noch als akzeptabel bezeichnet werden.

Der dritte Faktor enthält Items zur „Verhaltensauffälligkeit“, die Ladungen liegen zwischen 0,76 bzw. 0,77, die Trennschärfe weist einen Wert von 0,37 auf. Es ergibt sich ein Cronbach- α von 0,54, das ebenfalls an der unteren Grenze der Akzeptanz liegt.

Tabelle 1: Ladungen, Trennschärfen und Reliabilitätskoeffizienten, Aussagen zum Bereich „Fortbildung“

B2 Fortbildung	Ladung	IST	Cronbach α
Faktor 1: Fortbildung (erklärte Varianz: 21%)			
Förderung sozialer und lebenspraktischer Fertigkeiten	0,81	0,56	0,72
Förderung der Integration	0,81	0,54	
Didaktik der Behindertenarbeit	0,62	0,50	
Faktor 2: Lehrmethoden (erklärte Varianz: 20%)			
Spezielle therapeutische Methoden	0,72	0,34	0,56
Lernzielkontrolle	0,70	0,41	

Erstellen individueller Unterrichtspläne	0,64	0,37
Elternberatung	0,33	0,26

Faktor 3: Auffälligkeiten (erklärte Varianz: 16%)

Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten	0,77	0,37	0,54
Diagnostik von Lernschwierigkeiten	0,76	0,37	

7.2.2 BERUFSZUFRIEDENHEIT (B3)

Bei den Aussagen über die „Zufriedenheit im Unterricht“ wurde nur ein Faktor extrahiert, der rund 55% an Varianz erklären kann. Das KMO – Kriterium beträgt 0,619, der Bartlett-Test ist hoch signifikant ($\chi^2(3)=35,943$; $p<0,001$). Die Ladungen der drei Items bewegen sich zwischen 0,68 und 0,79, die Trennschärfen liegen in einem Bereich zwischen 0,34 und 0,45. Der Reliabilitätskoeffizient nimmt einen Wert von 0,58 an und ist für Gruppenvergleiche hinreichend groß.

Tabelle 2: Ladungen, Trennschärfen und Reliabilitätskoeffizienten, Aussagen zum Bereich „Berufszufriedenheit“

B3 Berufszufriedenheit	Ladung	IST	Cronbach α
Anerkennung seitens der Eltern	0,79	0,34	0,58
Anerkennung der Lehrertätigkeit	0,76	0,42	
Sinnvolle Betätigung	0,68	0,45	

7.2.3 BELASTUNG DURCH TÄTIGKEIT (B4)

Bei den Aussagen zu den „Belastungen im Unterricht“ wird ein KMO – Kriterium von 0,626 berechnet, der Bartlett-Test ist hoch signifikant ($\chi^2(28)=183,297$; $p<0,001$). Es kann daher eine Faktorenanalyse auf die Korrelationsmatrix angewendet werden. Nach der Hauptkomponentenmethode werden drei Faktoren extrahiert, die gemeinsam 64% der Varianz der ursprünglichen Korrelationsmatrix erklären können.

Durch den ersten Faktor werden 31% an Varianz erklärt, durch den zweiten 18% und durch den dritten 16%. Im ersten Faktor sind Items zum gesteigerten Aufwand enthalten, die Ladungen liegen knapp unter 0,0, die Trennschärfen weisen einen Wert von 0,61 auf. Der Reliabilitätskoeffizient zeigt einen Wert von 0,76 auf und ist als zufrieden stellend zu bewerten.

Im zweiten Faktor sind die Aussagen enthalten, die mögliche „Belastungen durch das Kollegium“ erfassen. Die Ladungen liegen über 0,8, die Trennschärfe der beiden Aussagen liegt bei 0,51. Das Cronbach'sche Alpha weist einen Wert von 0,68 auf und ist akzeptabel. Im dritten Faktor sind die Aussagen enthalten, die die Unsicherheiten betreffen. Die Ladungen liegen dabei zwischen 0,52 und 0,78, die Trennschärfen liegen in einem Bereich zwischen 0,32 und 0,45. Der Reliabilitätskoeffizient wird mit 0,58 berechnet und ist als akzeptabel zu bezeichnen.

Tabelle 3: Ladungen, Trennschärfen und Reliabilitätskoeffizienten, Aussagen zum Bereich „Belastung durch Tätigkeit“

B4 Belastung durch Tätigkeit	Ladung		Cronbach α
Faktor 1: Aufwand (erklärte Varianz: 31%)			
Höherer Arbeitsaufwand	0,88	0,61	0,76
Höherer Zeitaufwand	0,86	0,61	
Faktor 2: Kollegium (erklärte Varianz: 18%)			

Mangelnde Anerkennung seitens der Kollegen	0,88	0,51	0,68
Geringe Unterstützung durch Direktor	0,81	0,51	

Faktor 3: Unsicherheiten (erklärte Varianz: 16%)

Unsicherheit aufgrund mangelnder Erfahrung	0,78	0,32	0,58
Absprache bei Unterrichtsgestaltung	0,64	0,37	
Unzureichende Beratung und Anleitung	0,62	0,45	
Überforderung im psychischen Bereich	0,52	0,35	

7.2.4 LEHRERKOOPERATION (C2)

Bei den Aussagen zur Kooperation der beiden Pädagogen ergibt sich ein KMO – Kriterium von 0,73, der Bartlett-Test ist deutlich signifikant ($\chi^2(66)=354,619$; $p<0,001$). Die Anwendung einer Faktorenanalyse ist gerechtfertigt.

Bei der Faktorenanalyse werden vier Faktoren extrahiert, die insgesamt 61% an Varianz erklären können. Der erste Faktor leistet 29% an Varianzaufklärung. Die Ladungen in diesem Faktor liegen zwischen 0,47 und 0,81, die Trennschärfen liegen in einem Wertebereich von 0,46 bis 0,71. Der Reliabilitätskoeffizient ist mit 0,82 als zufrieden stellend zu bewerten. Dieser Faktor umfasst im Wesentlichen Aussagen zur Teamarbeit.

Der zweite Faktor erklärt rund 13% an Varianz und beinhaltet die Aussagen zur Administration. Die Ladungen sind mit rund 0,75 relativ hoch, der Reliabilitätskoeffizient liegt jedoch nur bei 0,49. Für den dritten Faktor ergibt sich ein Reliabilitätskoeffizient von 0,54, der erklärte Varianzanteil liegt bei 10%. Es sind Aussagen enthalten, die den gemeinsamen Unterricht betreffen. Die Ladungen weisen Werte von -0,71 und 0,81 auf. Die Trennschärfe erreicht einen Wert von 0,37.

Der vierte Faktor erklärt zwar 9% an Varianz, der Reliabilitätskoeffizient liegt jedoch nur bei 0,14. Dieser Faktor wird für die weitere Ergebnisdarstellung nicht mehr berücksichtigt.

Bei einer 3 – Faktorenlösung ist keine sinnvolle Interpretation möglich. Die Abkürzung VL steht in der Tabelle für Volksschullehrer.

Tabelle 4: Ladungen, Trennschärpen und Reliabilitätskoeffizienten, Aussagen zum Bereich „Lehrerkooperation“

C2 Lehrerkooperation	Ladung	IST	Cronbach α
Faktor 1: Teamarbeit (erklärte Varianz: 29%)			
Konstruktive Gespräche mit Teamlehrer	0,81	0,69	0,82
Problemlösungen im Team leichter	0,80	0,71	
Unterstützung durch Teamlehrer	0,77	0,60	
Ähnliche methodisch-didaktische Vorstellungen	0,70	0,51	
Beeinträchtigung durch Teamlehrer	-0,65	0,58	
Gemeinsame Unterrichtsplanung und -gestaltung	0,47	0,46	
Faktor 2: Administration (erklärte Varianz: 13%)			
Hauptverantwortung hauptsächlich bei VL	0,77	0,34	0,49
Administration durch einen Lehrer	0,74	0,34	
Faktor 3 : gemeinsamer Unterricht (erklärte Varianz: 10%)			
Regelmäßiges Abwechseln beim Unterrichten aller Kinder	0,81	0,37	0,54
Teamlehrer unterrichtet nur Kinder seines Kompetenzbereiches	-0,71	0,37	

Faktor 4: Lösungskompetenz

(erklärte Varianz: 9,5%, zu geringe Reliabilität)

Gemeinsame Inanspruchnahme der Supervision	0,83	0,07	0,14
Spezialgebiete eines Lehrers/einer Lehrerin	0,57	0,07	

7.2.5 UNTERRICHTSFORMEN (D1)

Bei den fünf Aussagen zu den Unterrichtsformen wird ein KMO – Kriterium von 0,68 ermittelt, der Bartlett-Test ist signifikant ($\chi^2(10)=94,856$; $p<0,001$). Die beiden Faktoren können 63% an Varianz erklären, wobei der erste Faktor 43% und der zweite 21% erklärt. Der erste Faktor enthält die Aussagen zur Lernform, die Ladungen liegen alle über 0,7, die Trennschärfen zwischen 0,46 und 0,57. Das Cronbach'sche Alpha nimmt einen Wert von 0,70 an. Der zweite Faktor weist ein Cronbach'sches Alpha von 0,18 auf und wird nicht weiter verwendet.

Tabelle 5: Ladungen, Trennschärfen und Reliabilitätskoeffizienten, Aussagen zum Bereich „Unterrichtsformen“

D1 Unterrichtsformen	Ladung	IST	Cronbach α
Faktor 1: offene Lernformen (erklärte Varianz: 43%)			
Offenes Lernen	0,77	0,57	0,70
Selbsttätiges Lernen	0,77	0,55	
Kooperatives Lernen	0,72	0,46	

Faktor 2: handlungsorientierter Unterricht

(erklärte Varianz: 21%)

Projektunterricht	0,77	0,14	0,18
Differenziertes Lernen	-0,62	0,14	

7.2.6 VERWIRKLICHUNG DES INTEGRATIVEN UNTERRICHTS (D2)

Bei den Aussagen zur Verwirklichung des integrativen Unterrichts ergibt sich ein KMO – Kriterium von 0,587, das als eher gering zu bezeichnen ist. Der Bartlett-Test ist hoch signifikant ($\chi^2(91)=232,113$, $p<0,001$). Es werden drei Faktoren extrahiert, die zusammen 48% an Varianz erklären können.

Der erste Faktor beinhaltet Aussagen zum „integrativen Unterricht“. Dieser Faktor erklärt 26% an Varianz, die Ladungen liegen zwischen 0,54 und 0,80, die Trennschärfen zwischen 0,40 und 0,60. Es wird ein Reliabilitätskoeffizient von 0,72 berechnet.

Der zweite Faktor erklärt 12% Varianz und enthält Aussagen zum „stressreduzierten Lernen“. Das Item „Einzelförderung durch entspannten, stressfreien Unterricht“ wird bei der Skalenbildung nicht berücksichtigt, da die Trennschärfe nur 0,19 beträgt und der Reliabilitätskoeffizient durch Weglassen von 0,63 auf 0,65 leicht ansteigt. Die Ladungen in diesem Faktor liegen somit zwischen 0,47 und 0,70, die Trennschärfen zwischen 0,36 und 0,50.

Der dritte Faktor, durch den 10% Varianz erklärt werden können, weist einen zu geringen Reliabilitätskoeffizienten ($\alpha=0,46$) auf und wird für weitere Auswertungen nicht berücksichtigt. Auch unter Miteinbeziehung dieses Faktors ändert sich die Berechnung nur geringfügig.

Tabelle 6: Ladungen, Trennschärpen und Reliabilitätskoeffizienten, Aussagen zum Bereich „Verwirklichung des Integrativen Unterrichts“

D2 Verwirklichung des Integrativen Unterrichts	Ladung	IST	Cronbach α
Faktor 1: Integrativer Unterricht			
(erklärte Varianz: 26%)			
Individuelle Schülerbetreuung möglich	0,80	0,60	0,72
Abwechslungsreicherer Unterricht durch Zweilehrersystem	0,66	0,44	
Hilfestellung durch bessere Schüler	0,62	0,53	
Gleichberechtigung aller Schüler	0,61	0,40	
Übung lebenspraktischer Fertigkeiten	0,54	0,47	
Faktor 2: entspannter, stressfreier Unterricht			
(erklärte Varianz: 12%)			
Offener Unterricht durch Lehrplan möglich	0,70	0,47	(0,63; 0,65)
Einzelförderung erforderlich	0,61	0,19	
Vermeidung von Zeit- und Leistungsdruck	0,60	0,36	
Abbau des Konkurrenzdenkens durch Differenzierung	0,59	0,50	
Praxisorientiertes Lernen öfter anwendbar	0,47	0,44	
Faktor 3: Selbsttätigkeit			
(erklärte Varianz: 10%), nicht verwendet			
Projektorientierter Unterricht auch hier durchführbar	0,73	0,43	0,46

Nachahmung nicht behinderter Kinder	0,55	0,22
Ausgewogenheit der Arbeitsmethoden	0,54	0,19
Schülerelbsttätigkeit im Vordergrund	0,52	0,25

7.2.7 BESONDERE MERKMALE DES UNTERRICHTES (D3)

Bei den Aussagen zu den „besonderen Merkmalen des Unterrichts“ wird nur ein Faktor extrahiert, der rund 43% an Varianz erklären kann. Das KMO – Kriterium liegt bei 0,641, der Bartlett-Test ist signifikant ($\chi^2(6)=18,852$; $p=0,004$). Der Reliabilitätskoeffizient liegt bei $\alpha=,54$, die Ladungen nehmen Werte zwischen 0,55 und 0,75 an, die Trennschärfen liegen in einem Wertebereich zwischen 0,27 bis 0,44.

Tabelle 7: Ladungen, Trennschärfen und Reliabilitätskoeffizienten, Aussagen zum Bereich „Besondere Merkmale des Unterrichts“

D3 Besondere Merkmale des Unterrichts	Ladung	IST	Cronbach α
Überforderung der I-Kinder in der Großgruppe	0,75	0,27	0,54
SPF Schüler bedürfen ständiger Zuwendung	0,65	0,32	
Reduktion des allgemeinen Arbeitstempos	0,65	0,32	
SPF Schüler benötigen mehr Hilfestellung	0,55	0,44	

7.2.8 GRÜNDE FÜR DIE INTEGRATIONSKLASSEN (E3)

Bei der Begründung für den „Integrationsunterricht“ ergibt sich ein KMO – Kriterium von 0,68, der Bartlett-Test ist signifikant ($\chi^2(21)=158,138$; $p<0,001$). Die Durchführung einer Faktorenanalyse ist durch diese Werte gerechtfertigt. Es werden zwei Faktoren extrahiert, die zusammen 52% an Varianz erklären. Der erste Faktor kann 36% an Varianz erklären, die Aussagen umfassen vorrangig die sozialen Motive für eine Integration. Die Ladungen liegen zwischen 0,53 und 0,89, die Trennschärfen zwischen 0,40 und 0,66. Es ergibt sich ein durchaus brauchbarer Reliabilitätskoeffizient von 0,69. Der zweite Faktor weist hingegen nur ein Cronbach'sches Alpha von 0,42 auf und wird für weitere Auswertungen nicht berücksichtigt.

Tabelle 8: Ladungen, Trennschärfen und Reliabilitätskoeffizienten, Aussagen zum Bereich „Gründe für Integrationsklassen“

E3 Gründe für Integrationsklassen	Ladung	IST	Cronbach α
Faktor 1: Soziales			
Soziale Anerkennung von Randgruppen und Minderheiten	0,89	0,66	0,69
Vorurteilsabbau	0,82	0,52	
Förderung der Solidarität	0,58	0,41	
Abbau von Konkurrenzdenken	0,53	0,40	
Faktor 2: Bildung			
größerer Lernerfolg für SPF Schüler	0,71	0,25	0,42
Lehrerfortbildung	0,69	0,27	
Elternunterstützung	0,57	0,26	

7.3 AUSWERTUNG DER FRAGESTELLUNGEN

Die Auswertung der Faktoren erfolgt mittels Varianzanalyse für Messwiederholungen. Der Messwiederholungsfaktor wird repräsentiert durch den Status des Lehrers (Volksschullehrer vs. Sonderschullehrer). Als unabhängige Variable geht das Erhebungsjahr in die Varianzanalyse ein.

Durch die Verwendung der Varianzanalyse für Messwiederholungen sind pro abhängiger Variable folgende Fragestellungen prüfbar:

- 1) Volks- und Sonderschullehrer unterscheiden sich in der Bewertung eines Faktors**
(unabhängig vom Erhebungsjahr)
- 2) Es existiert eine Wechselwirkung zwischen Status des Lehrers und Erhebungsjahr**
- 3) In Abhängigkeit des Erhebungsjahres finden sich Unterschiede in der Bewertung**
(Volks- und Sonderschullehrer sind in der Bewertung zusammengefasst).

Zusätzlich werden noch die Items des Bereichs „Motivation für den Unterricht in der Integrationsklasse“, „Kritik und Anregungen“, sowie „Ausstattung und Unterrichtsmaterialien“ ausgewertet, wobei bei letzterem Punkt nur die Veränderung über das Erhebungsjahr von Interesse ist. Für die Bereiche „Motivation“ und „Kritik und Anregungen“ wird mittels Wilcoxon-Test pro Erhebungsjahr untersucht, ob sich die Lehrergruppen in den einzelnen Aussagen unterscheiden. Weiters wird noch überprüft, ob über die Erhebungsjahre signifikante Unterschiede zu finden sind, indem die Bewertungen der beiden Lehrer gemittelt werden.

7.3.1 MOTIVATION FÜR TÄTIGKEIT ALS INTEGRATIONSLEHRER (B1)

Die Auswertung auf Unterschiede der Beweggründe der Tätigkeit nach Status des Lehrers wird für jedes Untersuchungsjahr getrennt durchgeführt.

Volks- und Sonderschullehrer unterscheiden sich im Jahr 1993 in den Bereichen „Erfahrung mit Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf“ ($z=-3,442$; $p=0,001$). Von den

Diplompädagogen mit Volksschullehrerausbildung geben 53% an, keine Erfahrungen mit diesen Kindern zu haben, bei den Sonderschulpädagogen sind es hingegen nur 7%. Sonderschullehrer zeigen also im Jahr 1993 mehr Erfahrung im Umgang mit Kindern mit SPF. Weitere Motive für die Tätigkeit als Integrationslehrer sind nicht signifikant (siehe Tabelle 9).

Die Lehrer konnten im Fragebogen unter folgenden Kategorien wählen:

„trifft zu“ (TZ), „trifft teilweise zu“ (TTZ) und „trifft nicht zu“ (TNZ).

Wird eine Alpha Korrektur durchgeführt, so ist das Ergebnis hier noch immer signifikant. Die Sonderschulpädagogen fühlen sich im Umgang mit Kindern mit SPF besser ausgebildet.

Tabelle 9: „Motivation für Tätigkeit als Integrationslehrer“, getrennt nach Lehrerstatus: 1993 (Angaben in Prozent)

	Volksschullehrer			Sonderschullehrer			Teststatistik	
	TZ	TTZ	TNZ	TZ	TTZ	TNZ	z	p
Erfahrung mit SPF	20	27	53	68	25	7	-3,442	0,001
Interesse an I-Klasse	90	7	3	79	10	10	-1,095	0,273
Informationsaustausch mit Kollegen	40	23	37	45	31	24	-0,976	0,329
Möglichkeit eigener Klasse	7	7	87	14	7	79	-0,921	0,357
Erweiterung des eigenen Aufgabebereiches	63	27	10	45	28	28	-1,525	0,127

Im Jahr 2006 lassen sich Unterschiede bei den Motiven „Erfahrung mit sonderpädagogischem Förderbedarf“ ($z=-2.021$; $p=0,043$) und „Interesse an einer Integrationsklasse“ ($z=-2,000$; $p=0,046$) belegen. Im Jahr 2006 haben rund 46% der Volksschullehrer keine Erfahrung mit Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, bei den Lehrkräften mit Sonderschul-

ausbildung sind es hingegen nur 19%. Das Motiv „Interesse an Integrationsklassen“ ist bei Sonderschullehrern stärker ausgeprägt, rund 94% aller Sonderschulpädagogen stimmen dem ganz zu, bei den Volksschullehrern sind es nur 80%. Bei Durchführung der Alpha – Fehler – Adjustierung besteht kein signifikanter Unterschied zwischen den Lehrergruppen. Volks- und Sonderschullehrer werden in den weiteren Tabellen mit VL und SL abgekürzt.

Tabelle 10: „Motivation für Tätigkeit als Integrationslehrer“, getrennt nach Lehrerstatus: 2006 (Angaben in Prozent)

	VL			SL			Teststatistik	
	TZ	TTZ	TNZ	TZ	TTZ	TNZ	z	p
Erfahrung mit SPF	33	21	46	50	31	19	-2,021	0,043
Interesse an I-Klasse	80	20	0	94	6	0	-2,000	0,046
Informationsaustausch mit Kollegen	30	26	43	29	35	35	0,000	1,000
Möglichkeit eigener Klasse	33	11	56	16	19	66	-0,906	0,365
Erweiterung des eigenen Aufgabenbereiches	73	12	15	50	34	16	-0,722	0,470

Betrachtet man die Veränderung der Motive von 1993 auf 2006, so ist bei „Interesse an einer Integrationsklasse“ ein signifikanter Unterschied gegeben. Allerdings hat dieses eher abgenommen. Für 1993 ergab sich, Volks- und Sonderschullehrer zusammengenommen, ein Mittelwert von 2,17, im Jahr 2006 liegt der Mittelwert bei 2,57. Ebenfalls signifikant ist das Motiv „eine eigene Klasse zu erhalten“ ($z=-2,077$; $p=0,038$). Dieses hat im Laufe der Zeit an Bedeutung eingebüßt. Nach einer Alpha Korrektur ist ein signifikanter Unterschied im Bereich „Interesse an I – Klassen gegeben.

Tabelle11: Vergleich der „Lehrerurteile“ (gemittelt) über die Erhebungsjahre, Teststatistiken

	1993	2006	Ges.	z	p
Erfahrung mit SPF	2,10	2,16	2,13	-0,384	0,701
Interesse an I-Klasse	2,17	2,57	2,38	-3,190	0,001
Informationsaustausch	2,13	1,88	2,00	-1,505	0,132
Eigene Klasse	1,28	1,64	1,48	-2,077	0,038
Erweiterung des Aufgabenbereiches	2,37	2,46	2,42	-0,869	0,385

7.3.2 FORTBILDUNG (B2)

Die Pädagogen wurden befragt, in welchen Aufgabenbereichen sie eine Fortbildung zweckmäßig finden würden.

Bei dem Faktor „Fortbildung“ sind zwischen Volks- und Sonderschullehrern keine signifikanten Unterschiede zu finden ($F(1,57)=1,690$; $p=0,199$).

Auch die Wechselwirkung von Untersuchungsjahr und Status des Lehrers ist nicht signifikant ($F(1,57)=0,709$).

Weiters zeigt sich auch, das - über alle Lehrer betrachtet - im Faktor „Fortbildung“ zwischen den Untersuchungsjahren keine Unterschiede bestehen ($F(1,57)=0,037$; $p=0,849$). Die Mittelwerte sind in Tabelle 12 dargestellt.

Tabelle 12: Mittelwerte und Standardabweichung des Faktors „Fortbildung“ , Gesamt, getrennt nach Erhebungsjahr und Status des Lehrers

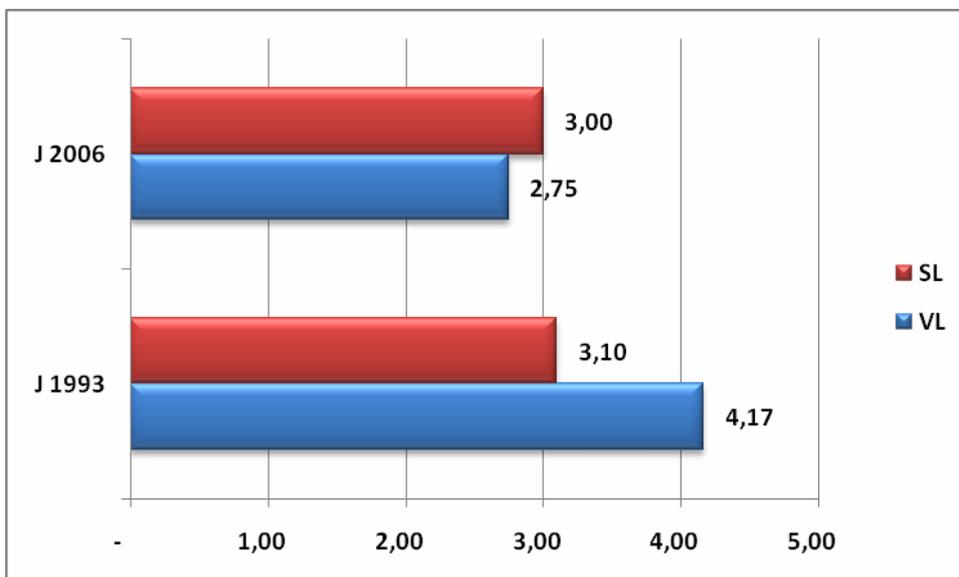
	1993		2006		Gesamt (Lehrer)	
	MW	Sd	MW	Sd	MW	Sd
VL	2,53	1,59	2,34	2,16	2,44	1,88

SL	2,03	1,96	2,07	1,91	2,05	1,92
Gesamt	2,28	1,51	2,21	1,56	2,25	1,52

Beim Faktor „Lehrmethoden“ finden sich zwischen Volks- und Sonderschulpädagogen keine signifikanten Unterschiede ($F(1,56)=1,481$; $p=0,229$). Es lässt sich jedoch eine tendenzielle Wechselwirkung zwischen Status der Lehrer und Untersuchungsjahr belegen ($F(1,56)=3,851$; $p=0,055$; $\eta^2=0,064$). Während die Mittelwerte bei den Sonderschullehrern über die Zeit praktisch unverändert sind, kommt es bei den Diplompädagogen mit Volksschullehrerausbildung zu einem signifikanten Rückgang der Zustimmung bei den „Lehrmethoden“ (siehe Abbildung 1).

Letztere sehen eine Verbesserung der zur Verfügung stehenden therapeutischen Methoden, dem Erstellen individueller Lehrpläne, bei der Lernzielkontrolle und der Elternberatung als unerlässlich an.

Abbildung 1: Wechselwirkung zwischen Status des Lehrers und Erhebungsjahr beim Faktor „Lehrmethoden“



Werden Volks- und Sonderschullehrer in ihrem Urteil zusammengefasst, so lässt sich ein signifikanter Rückgang in diesem Faktor feststellen ($F(1,56)=4,451$; $p=0,039$; $\eta^2=0,074$). Die

in dem Faktor „Lehrmethoden“ zusammengefassten Unterrichtsmethoden verlieren über die Zeit an Zustimmung, wobei dies besonders stark bei den Volksschulpädagogen zutrifft.

Tabelle 13: Mittelwerte und Standardabweichung des Faktors „Lehrmethoden“, Gesamt, getrennt nach Erhebungsjahr und Status des Lehrers

	1993		2006		Gesamt (Lehrer)	
	MW	Sd	MW	Sd	MW	Sd
VL	4,17	1,56	2,75	2,12	3,48	1,97
SL	3,10	1,77	3,00	2,02	3,05	1,88
Gesamt	3,63	1,11	2,88	1,60	3,27	1,41

Beim dritten Faktor, der „Fortbildung bezüglich Verhaltensauffälligkeiten“ sind zwischen Volks- und Sonderschullehrern keine signifikanten Unterschiede zu finden ($F(1,59)=0,189$; $p=0,665$). Auch die Wechselwirkung von Status des Lehrers und Untersuchungsjahr ist nicht signifikant ($F(1,59)=1,562$; $p=0,216$). Schließlich kann auch noch gezeigt werden, dass über die Zeit, wenn Volks- und Sonderschulpädagogen in ihrer Meinung zusammengefasst werden, keine signifikante Veränderung stattfindet ($F(1,59)=0,147$; $p=0,703$). Alle Mittelwerte sind in Tabelle 14 dargestellt.

Tabelle 14: Mittelwerte und Standardabweichung des Faktors „Fortbildung bezüglich Verhaltensauffälligkeit“, Gesamt, getrennt nach Erhebungsjahr und Status des Lehrers

	1993		2006		Gesamt (Lehrer)	
	MW	Sd	MW	Sd	MW	Sd
VL	0,97	1,16	0,65	0,98	0,80	1,08

SL	0,63	1,03	0,81	1,14	0,72	1,08
Gesamt	0,80	0,77	0,73	0,74	0,76	0,75

7.3.3 ZUFRIEDENHEIT (B3)

Bei der Zufriedenheit durch Arbeit lässt sich ein knapp tendenziell signifikanter Unterschied in Abhängigkeit des Status des Lehrers feststellen ($F(1,58)=2,753$; $p=0,102$; $\eta^2=0,045$). Die Berufszufriedenheit ist bei den Volksschullehrern etwas höher als bei den Sonderschullehrkräften. Für Diplompädagogen, die eine Ausbildung zum Volksschullehrer haben, ergibt sich ein Mittelwert von 1,95 ($Sd=1,52$), für Sonderschullehrer wird ein Mittelwert von 1,60 ($Sd=1,39$) bestimmt. Eine Wechselwirkung zwischen Status des Lehrers und Erhebungsjahr besteht nicht ($F(1,58)=1,055$; $p=0,309$). Auch bezüglich der Berufszufriedenheit lässt sich kein Unterschied zwischen den Untersuchungsjahren feststellen ($F(1,58)=0,138$; $p=0,712$).

Tabelle 15: Mittelwerte und Standardabweichung des Faktors „Berufszufriedenheit durch Tätigkeit“, gesamt, getrennt nach Erhebungsjahr und Status des Lehrers

	1993		2006		Gesamt (Lehrer)	
	MW	Sd	MW	Sd	MW	Sd
VL	1,90	1,16	2,00	1,84	1,95	1,52
SL	1,77	1,41	1,43	1,38	1,60	1,39
Gesamt	1,83	1,07	1,72	1,35	1,78	1,21

7.3.4 BELASTUNG DURCH TÄTIGKEIT (B4)

Bei der Bewertung des Aufwandes als Belastung ist ein tendenziell signifikanter Unterschied in Abhängigkeit des Status des Lehrers gegeben ($F(1,58)=3,973$; $p=0,051$, $\eta^2=0,064$). Sonderschullehrer erleben dabei die Belastung vergleichsweise höher als Volksschulpädagogen. Für Sonderschullehrkräfte ergibt sich bei dem Faktor „Aufwand“ ein Mittelwert von 3,75 ($Sd=1,31$), für die Volksschullehrer wird ein Mittelwert von 3,32 ($Sd=1,38$) errechnet.

Eine Wechselwirkung von Status des Lehrers und Erhebungsjahr ist nicht gegeben ($F(1,58)=1,505$; $p=0,225$).

Die Bewertung des Aufwands als Belastung bleibt über die Erhebungsjahre hinweg unverändert ($F(1,58)=1,859$; $p=0,178$).

Tabelle 16: Mittelwerte und Standardabweichung des Faktors „Belastung durch Aufwand“, Gesamt, getrennt nach Erhebungsjahr und Status des Lehrers

	1993		2006		Gesamt (Lehrer)	
	MW	Sd	MW	Sd	MW	Sd
VL	3,63	1,40	3,00	1,31	3,32	1,38
SL	3,80	1,24	3,70	1,39	3,75	1,31
Gesamt	3,72	1,06	3,35	1,02	3,53	1,05

Bezüglich der „wahrgenommenen Belastung durch das Kollegium“, ist ein signifikanter Unterschied zwischen Volks- und Sonderschullehrern gegeben ($F(1,56)=4,889$; $p=0,031$; $\eta^2=0,080$). Der Mittelwert für Diplompädagogen mit Volksschullehramt liegt bei 4,62 ($Sd=1,37$), für Sonderschullehrer ergibt sich ein Mittelwert von 5,03 ($Sd=1,21$). Daraus ist also zu schließen, dass sich Sonderschulpädagogen durch das Verhalten der Kollegen in größerem Ausmaß belastet fühlen als Volksschullehrer.

Eine Wechselwirkung zwischen Untersuchungsjahr und Status des Lehrers ist nicht gegeben ($F(1,56)=2,297$; $p=0,135$).

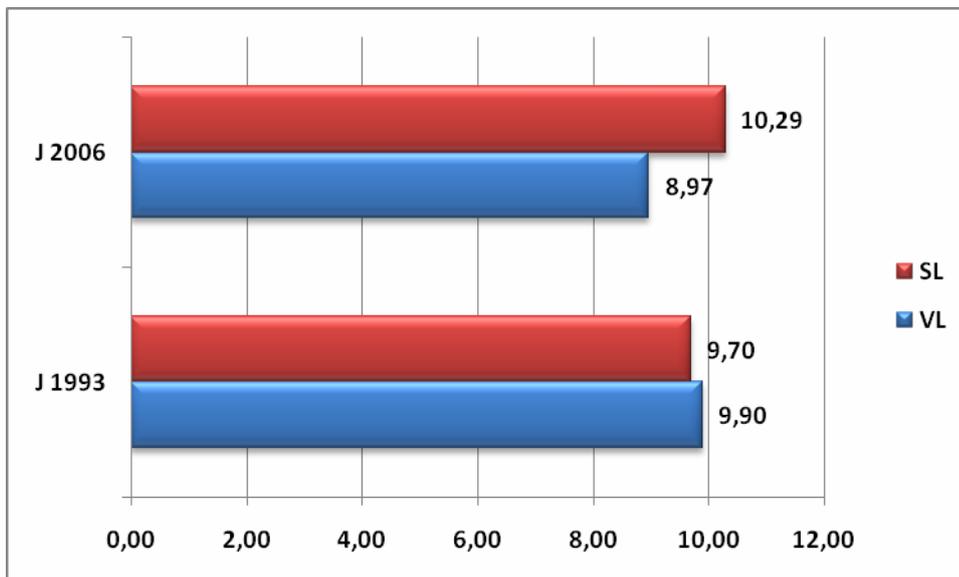
Es kann aber eine signifikante Veränderung über die Zeit festgestellt werden ($F(1,56)=5,073$; $p=0,028$, $\eta^2=0,083$). Die Lehrer, die im Jahr 1993 an der Befragung teilnahmen, wiesen einen durchschnittlichen Mittelwert von 4,53 ($Sd=1,22$) auf, die Lehrer im Jahr 2006 zeigen einen Mittelwert von 5,14 ($Sd=0,77$). Daraus ist zu folgern, dass die Belastung durch das Verhalten des Kollegiums im Jahr 2006 signifikant größer eingeschätzt wird.

Tabelle 17: Mittelwerte und Standardabweichung des Faktors „Belastung durch Kollegium“, Gesamt, getrennt nach Erhebungsjahr und Status des Lehrers

	1993		2006		Gesamt (Lehrer)	
	MW	Sd	MW	Sd	MW	Sd
VL	4,47	1,46	4,79	1,29	4,62	1,37
SL	4,60	1,43	5,50	0,69	5,03	1,21
Gesamt	4,53	1,22	5,14	0,77	4,83	1,07

Bezüglich des Faktors „Unsicherheiten“ ist zwischen den beiden Lehrergruppen kein signifikanter Unterschied feststellbar ($F(1,59)=2,591$; $p=0,113$). Es lässt sich jedoch eine signifikante Wechselwirkung zwischen Status des Lehrers und Erhebungsjahr feststellen ($F(1,59)=4,766$; $p=0,033$; $\eta^2=0,075$). Aus nachfolgender Grafik ist ersichtlich, dass bei den Sonderschullehrern die Verunsicherung ansteigt, während sie bei den Volksschullehrern zurückgeht.

Abbildung 2: Wechselwirkung zwischen Status des Lehrers und Erhebungsjahr beim Faktor „Unsicherheiten“



Werden beide Lehrergruppen zusammengefasst, so findet sich beim Faktor „Unsicherheit“ zwischen den Erhebungsjahren 1993 und 2006 kein signifikanter Unterschied ($F(1,59)=0,165$; $p=0,686$).

Tabelle 18: Mittelwerte und Standardabweichung des Faktors „Belastung durch Unsicherheiten“, Gesamt, getrennt nach Erhebungsjahr und Status des Lehrers

	1993		2006		Gesamt (Lehrer)	
	MW	Sd	MW	Sd	MW	Sd
VL	9,90	1,63	8,97	2,69	9,43	2,26
SL	9,70	1,99	10,29	2,08	10,00	2,04
Gesamt	9,80	1,54	9,63	1,74	9,71	1,63

7.3.5 LEHRERKOOOPERATION (C2)

Auf die Fragestellung, wie sich die Diplompädagogen die Zusammenarbeit mit dem Teamlehrer vorstellen, sind keine signifikanten Differenzen feststellbar ($F(1,64)=0,001$; $p=0,980$). Weiters existiert auch keine Wechselwirkung zwischen Erhebungsjahr und Status des Lehrers ($F(1,64)=1,575$; $p=0,214$).

Auch zwischen den Erhebungsjahren ist kein Unterschied feststellbar ($F(1,64)=0,304$; $p=0,583$).

Tabelle 19: Mittelwerte und Standardabweichung des Faktors „Teamarbeit“, Gesamt, getrennt nach Erhebungsjahr und Status des Lehrers

	1993		2006		Gesamt (Lehrer)	
	MW	Sd	MW	Sd	MW	Sd
VL	1,17	2,20	1,14	1,94	1,15	2,05
SL	0,90	1,73	1,42	2,08	1,18	1,93
Gesamt	1,03	1,77	1,28	1,81	1,17	1,78

Bezüglich des Faktors „Administration“ ist in Abhängigkeit des Status des Lehrers ein signifikanter Unterschied statistisch belegbar ($F(1,64)=11,714$; $p=0,001$; $\eta^2=0,155$). Für die Volksschullehrer ergibt sich ein Mittelwert von 2,73 ($Sd=1,27$), für die Sonderschullehrer wird ein durchschnittlicher Wert von 3,26 ($Sd=0,92$) errechnet. Sonderschulpädagogen sehen sich also in stärkerem Ausmaß für die Administration verantwortlich als Volksschullehrer. Eine Wechselwirkung zwischen Status des Lehrers und Erhebungsjahr ist nicht gegeben ($F(1,64)=0,360$; $p=0,551$).

Tabelle 20: Mittelwerte und Standardabweichung des Faktors „Administration“, Gesamt, getrennt nach Erhebungsjahr und Status des Lehrers

	1993		2006		Gesamt (Lehrer)	
	MW	Sd	MW	Sd	MW	Sd
VL	2,87	1,20	2,61	1,34	2,73	1,27
SL	3,50	0,78	3,06	0,98	3,26	0,92
Gesamt	3,18	0,86	2,83	0,93	2,99	0,91

Zwischen den Erhebungsjahren ist kein signifikanter Unterschied erkennbar ($F(1,64)=2,479$; $p=0,120$).

Bezüglich des Faktors „Gemeinsames Unterrichten“ sind zwischen Volks- und Sonderschullehrern keine signifikanten Unterschiede feststellbar ($F(1,64)=2,555$, $p=0,115$). Eine Wechselwirkung zwischen Status des Lehrers und Erhebungsjahr ist statistisch ebenfalls nicht belegbar ($F(1,64)=0,021$; $p=0,885$).

Die Unterschiede zwischen den Erhebungsjahren 1993 und 2006 ($F(1,64)=2,676$; $p=0,107$; $\eta^2=0,040$) sind jenseits der Signifikanzgrenze. Die Zusammenarbeit wird 2006 eher besser bewertet als 1993. Im Jahr 1993 lag der von Volks- und Sonderschulpädagogen zusammengefasste Mittelwert bei 0,65 ($Sd=0,79$), im Jahr 2006 wird ein Mittelwert von 1,01 ($Sd=0,98$) berechnet.

Tabelle 21: Mittelwerte und Standardabweichung des Faktors „Gemeinsames Unterrichten“, Gesamt, getrennt nach Erhebungsjahr und Status des Lehrers

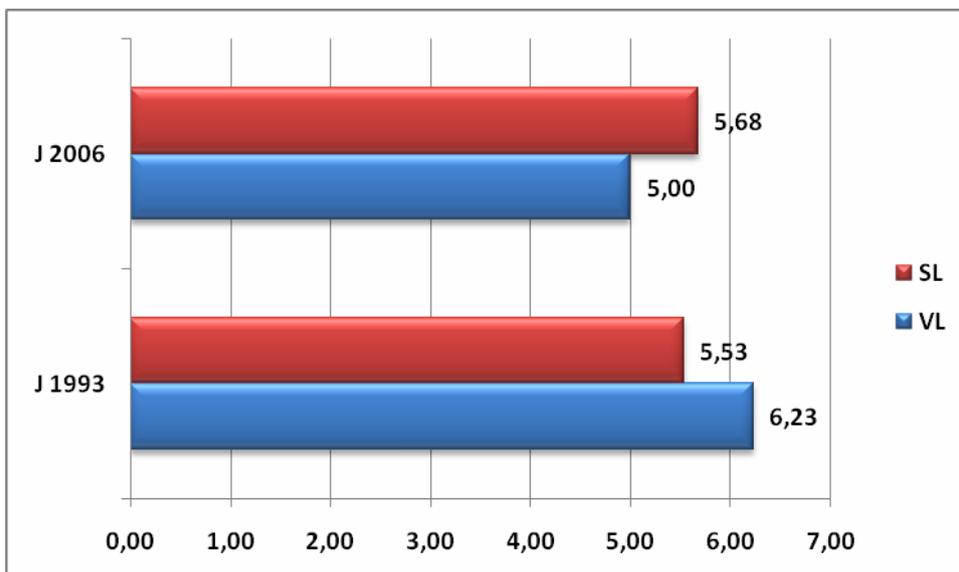
	1993		2006		Gesamt (Lehrer)	
	MW	Sd	MW	Sd	MW	Sd
VL	0,77	1,01	1,11	1,24	0,95	1,14

SL	0,53	0,82	0,92	1,05	0,74	0,97
Gesamt	0,65	0,79	1,01	0,98	0,85	0,91

7.3.6 UNTERRICHTSFORMEN (D1)

Bezüglich des Faktors „offene Lernformen“ findet sich zwischen den beiden Lehrergruppen kein signifikanter Unterschied ($F(1,65)=0,001$, $p=0,975$). Es ist jedoch eine tendenziell signifikante Wechselwirkung zwischen Status des Lehrers und Erhebungsjahr festzustellen ($F(1,65)=3,153$; $p=0,080$). Betrachtet man die Mittelwerte, so ist zu erkennen, dass die Sonderschullehrer die im Faktor „offene Lernformen“ subsummierten Methoden über die Zeit hinweg praktisch unverändert anwenden, während es bei den Diplompädagogen mit Volksschullehramt zu einem Rückgang dieser Unterrichtsformen kommt.

Abbildung 3: Wechselwirkung zwischen Status des Lehrers und Erhebungsjahr beim Faktor „offene Lernformen“ (Mittelwerte)



Bezüglich der Erhebungsjahre ist beim Faktor „offene Lernformen“ kein signifikanter Unterschied feststellbar ($F(1,65)=0,763$; $p=0,386$).

Tabelle 22: Mittelwerte und Standardabweichung des Faktors „offene Lernformen“, Gesamt, getrennt nach Erhebungsjahr und Status des Lehrers

	1993		2006		Gesamt (Lehrer)	
	MW	Sd	MW	Sd	MW	Sd
VL	6,23	2,74	5,00	2,92	5,55	2,89
SL	5,53	2,69	5,68	3,45	5,61	3,11
Gesamt	5,88	2,31	5,34	2,72	5,58	2,54

7.3.7 VERWIRKLICHUNG DES INTEGRATIVEN UNTERRICHTS (D2)

Bezüglich des Faktors „Integrativer Unterricht“ sind zwischen den beiden Lehrergruppen keine signifikanten Unterschiede feststellbar ($F(1,64)=0,054$; $p=0,817$). Weiters ist auch keine Wechselwirkung zwischen Erhebungsjahr und Status des Lehrers statistisch belegbar ($F(1,64)=1,547$; $p=0,218$).

Ebenfalls nicht signifikant ist der Unterschied zwischen den Erhebungsjahren ($F(1,64)=0,897$; $p=0,347$).

Tabelle 23: Mittelwerte und Standardabweichung des Faktors „Integrativer Unterricht“, Gesamt, getrennt nach Erhebungsjahr und Status des Lehrers

	1993		2006		Gesamt (Lehrer)	
	MW	Sd	MW	Sd	MW	Sd
VL	0,72	1,25	1,22	1,51	1,00	1,41
SL	1,00	1,34	1,03	1,21	1,02	1,26
Gesamt	0,86	1,16	1,12	1,06	1,01	1,10

Auch beim Faktor „entspannter, stressfreier Unterricht“ sind zwischen Volks- und Sonderschullehrern keine signifikanten Unterschiede belegbar ($F(1,64)=0,227$; $p=0,636$). Die Wechselwirkung von Status des Lehrers und Erhebungsjahr weist ebenfalls keine statistische Relevanz auf ($F(1,64)=0,970$; $p=0,328$). Die Unterschiede zwischen 1993 und 2006 sind auch nicht signifikant ($F(1,64)=2,341$; $p=0,131$).

Tabelle 24: Mittelwerte und Standardabweichung des Faktors „entspannter, stressfreier Unterricht“, Gesamt, getrennt nach Erhebungsjahr und Status des Lehrers

	1993		2006		Gesamt (Lehrer)	
	MW	Sd	MW	Sd	MW	Sd
VL	1,62	1,45	2,30	1,75	2,00	1,65
SL	1,93	1,28	2,19	1,43	2,08	1,36
Gesamt	1,78	1,18	2,24	1,27	2,04	1,24

7.3.8 BESONDERE MERKMALE DES UNTERRICHTS (D3)

Bei der Beurteilung des Faktors „Besondere Merkmale des Unterrichts“ sind zwischen Volks- und Sonderschulpädagogen keine signifikanten Unterschiede erueierbar ($F(1,64)=0,112$; $p=0,739$). Die Wechselwirkung zwischen Status des Lehrers und Erhebungsjahr ist nicht signifikant ($F(1,64)=1,065$; $p=0,306$). Zwischen den Erhebungsjahren 1993 und 2006 besteht jedoch ein hoch signifikanter Unterschied ($F(1,64)=19,621$; $p<0,001$, $\eta^2=0,235$). Die „Besonderheiten des integrativen Unterrichts“ werden von den 2006 befragten Lehrern gravierender wahrgenommen als von den Lehrern 1993. Lag der Mittelwert 1993 bei 1,25 ($Sd=0,85$), so ergibt sich für 2006 ein durchschnittlicher Wert von 1,54 ($Sd=1,13$).

Tabelle 25: Mittelwerte und Standardabweichung des Faktors „Besondere Merkmale des Unterrichts“, Gesamt, getrennt nach Erhebungsjahr und Status des Lehrers

	1993		2006		Gesamt (Lehrer)	
	MW	Sd	MW	Sd	MW	Sd
VL	0,69	1,00	1,03	1,56	0,88	1,34
SL	1,55	1,09	2,14	1,22	1,88	1,19
Gesamt	1,12	0,85	1,54	1,13	1,35	1,03

Berechnet man jedes einzelne Item getrennt, ist folgendes festzustellen:

Bezüglich der Frage „SPF - Schüler benötigen mehr Hilfestellung“ ist kein signifikanter Unterschied zwischen Volks- und Sonderschulpädagogen gegeben ($F(1,63)=0,060$; $p=0,807$). Auch die Wechselwirkung von Lehrerstatus und Erhebungsjahr ist nicht signifikant ($F(1,63)=0,060$; $p=0,807$). Der Unterschied zwischen den Erhebungsjahren gesamt ist jedoch deutlich signifikant ($F(1,63)=11,951$; $p=0,001$; $\eta^2=0,159$). Die Einschätzung, dass Kinder mehr Hilfestellung benötigen steigert sich von 1993 auf 2006 von 1,62 auf 1,91.

Tabelle 26: Mittelwerte und Standardabweichung der Frage „SPF - Schüler benötigen mehr Hilfestellung“, Gesamt, getrennt nach Erhebungsjahr und Status des Lehrers

	1993		2006		Gesamt	
	MW	Sd	MW	Sd	MW	Sd
VL	1,62	0,49	1,89	0,32	1,77	0,42
SL	1,62	0,49	1,92	0,28	1,78	0,41
Gesamt	1,62	0,39	1,91	0,26	1,78	0,35

Bei der Frage nach der ständigen Zuwendung ist ein nicht signifikantes Ergebnis beim Unterschied in Abhängigkeit des Lehrerstatus gegeben ($F(1,63)=1,445$; $p=0,234$). Eine Wechselwirkung von Erhebungsjahr und Lehrerstatus ist nicht gegeben ($F(1,63)=0,002$;

p=0,966). Die Unterschiede zwischen den Erhebungsjahren sind deutlich signifikant ($F(1,63)=11,189$; $p=0,001$; $\eta^2=0,151$). Die Feststellung, dass I-Kinder ständige Zuneigung bedürfen, erhöht sich von 1,05 im Jahr 1993 auf 1,50 im Jahr 2006.

Tabelle 27: : Mittelwerte und Standardabweichung der Frage „SPF - Schüler benötigen ständige Zuwendung“, Gesamt, getrennt nach Erhebungsjahr und Status des Lehrers

	1993		2006		Gesamt	
	MW	Sd	MW	Sd	MW	Sd
VL	1,00	0,71	1,44	0,65	1,25	0,71
SL	1,10	0,67	1,56	0,56	1,35	0,65
Gesamt	1,05	0,58	1,50	0,49	1,30	0,57

Bei der Frage nach der Reduktion des Arbeitstempos ist ein knapp nicht signifikantes Ergebnis beim Unterschied in Abhängigkeit des Lehrerstatus gegeben ($F(1,63)=3,987$; $p=0,050$; $\eta^2=0,060$). Sonderschullehrer sehen ein geringeres Ausmaß bei der Reduktion als Volksschulpädagogen. Die Wechselwirkung von Erhebungsjahr und Lehrerstatus ist nicht signifikant ($F(1,63)=0,333$, $p=0,566$). Signifikant unterschiedlich sind die Mittelwerte jedoch nach dem Erhebungsjahr ($F(1,63)=4,683$; $p=0,034$, $\eta^2=0,069$). Die Ansicht, dass das Arbeitstempo reduziert wird nimmt über die Zeit zu. 1993 lag der Mittelwert bei 0,30, 2006 ergibt sich ein Mittelwert von 0,63.

Tabelle 28: Mittelwerte und Standardabweichung „Reduktion des Arbeitstempos, Gesamt, getrennt nach Erhebungsjahr und Status des Lehrers

	1993		2006		Gesamt	
	MW	Sd	MW	Sd	MW	Sd
VL	0,38	0,62	0,75	0,81	0,58	0,75
SL	0,24	0,58	0,50	0,74	0,38	0,68
Gesamt	0,30	0,50	0,62	0,63	0,48	0,59

Bezüglich der Einschätzung der Überforderung der I-Kinder sind zwischen den Lehrern keine Unterschiede statistisch belegbar ($F(1,63)=0,299$; $p=0,587$). Eine Wechselwirkung von Lehrerstatus und Erhebungsjahr ist nicht gegeben ($F(1,63)=2,461$; $p=0,122$). Die Unterschiede zwischen den Erhebungsjahren sind wiederum signifikant ($F(1,63)=7,683$; $p=0,007$). Die Einschätzung, dass die Integrationskinder (I – Kinder) überfordert sind, nimmt zu. 1993 war der Mittelwert bei 1,12, im Jahr 2006 ergibt sich ein Mittelwert von 1,45.

Tabelle 29: Mittelwerte und Standardabweichung „Überforderung der I - Kinder“, Gesamt, getrennt nach Erhebungsjahr und Status des Lehrers

	1993		2006		Gesamt	
	MW	Sd	MW	Sd	MW	Sd
VL	1,03	0,57	1,50	0,61	1,29	0,63
SL	1,21	0,62	1,42	0,55	1,32	0,59
Gesamt	1,12	0,52	1,45	0,45	1,30	0,51

7.3.9 RAUMGESTALTUNG UND UNTERRICHTSMATERIALIEN (D5)

Signifikante Veränderungen von 1993 auf 2006 lassen sich bei „Rückzugsmöglichkeit nach Bedarf“, dem „Zur-Verfügung-Stellen von Unterrichtsmaterialien durch den Schulerhalter“ und der „Zufriedenheit mit der Grundausstattung“ feststellen. Gegenüber 1993 erhöht ist die Zustimmung zu der Aussage, dass es Rückzugsmöglichkeiten nach Bedarf gibt, ebenso wie die Zufriedenheit mit der Grundausstattung. Auch nach der Alpha Korrektur sind diese Ergebnisse signifikant.

Schließlich lassen sich noch zwei tendenziell signifikante Ergebnisse finden. Der Integrationsraum wird 2006 nicht nur von Integrationskindern genutzt. In diesem Jahr geben die Lehrer aber auch an, dass weniger Material für alle Sinnesgebiete zur Verfügung steht. Alle Teststatistiken sowie Mittelwerte sind den Tabellen 30 und 31 zu entnehmen.

Tabelle 30: Vergleich der „Raumgestaltung“ nach Erhebungsjahr, Mittelwert je Aussage (0=trifft nicht zu; 2=trifft zu)

	1993	2006	Gesamt	z	p
Benützung eines Zweitraumes möglich	0,55	0,32	0,43	-1,318	0,187
Nur I-Kinder benützen Zusatzraum	1,48	1,15	1,30	-1,786	0,074
Zutritt für alle Schüler	0,68	0,66	0,67	-0,358	0,721
Rückzugsmöglichkeit nach Bedarf	0,20	0,66	0,46	-3,524	0,000

Tabelle 31: Vergleich der „Unterrichtsmaterialien“ nach Erhebungsjahr, Mittelwert je Aussage (0=trifft nicht zu; 2=trifft zu)

	1993	2006	Gesamt	z	p
Unterrichtsmaterialien vom Schulerhalter	1,28	0,92	1,08	-2,492	0,013
Unterrichtsmaterialien von Lehrern	0,28	0,19	0,23	-0,776	0,438
Unterrichtsmaterialien vom Elternverein	1,18	1,24	1,22	-0,366	0,714
Zufriedenheit mit Grundausstattung	1,48	1,04	1,24	-2,636	0,008
Material für alle Sinnesgebiete	1,05	0,76	0,89	-1,937	0,053
Unterschiedliche Materialien für Freiarbeit	1,28	1,16	1,22	-1,412	0,158
Herstellen des Materials durch Schüler	0,66	0,45	0,54	-1,301	0,193

7.3.10 INTEGRATIONSWÜRDIGE BEEINTRÄCHTIGUNGEN (E1)

7.3.10.1 AUS SICHT DES VOLKSSCHULLEHRERS

Insgesamt überwiegen Lernstörungen (94%), Sprachentwicklungsstörungen (92%) und Körperbehinderungen (91%). Bei diesen Beeinträchtigungen ist eine hohe Akzeptanz für die Aufnahme in eine Integrationsklasse aus Sicht des Volksschullehrers gegeben. Signifikante Veränderungen über die Erhebungsjahre gibt es bei Verhaltensauffälligkeiten, ($p < 0,001$), Geistiger Behinderung ($p = 0,001$), Gehörlosigkeit ($p = 0,011$) sowie Hörschädigung ($p = 0,049$), Sehbehinderung ($p = 0,007$), und Mehrfachbehinderung ($p < 0,001$). Für die genannten Behinderungen sinkt die Sinnhaftigkeit einer Integration von 1993 auf 2006. Nach der Alpha – Adjustierung sind die Bereiche Verhaltensauffälligkeit, Geistige Behinderung und Mehrfachbehinderung weiterhin signifikant.

Tabelle 32: Welche Beeinträchtigungen sind für Aufnahme in Integrationsklassen sinnvoll, gesamt, getrennt nach Jahr aus Sicht des Volksschullehrers

	1993	2006	Insgesamt	χ^2 (1)	p
Sprachentwicklungsstörung	97%	89%	92%	1,259	0,262
Verhaltensauffälligkeit	76%	27%	48%	15,523	<0,001
Lernbehinderung	97%	92%	94%	0,620	0,431
Geistige Behinderung	90%	51%	68%	10,995	0,001
Körperbehinderung	97%	86%	91%	1,993	0,158
Hörschädigung	86%	65%	74%	3,872	0,049
Gehörlosigkeit	48%	19%	32%	6,459	0,011
Sehbehinderung	93%	65%	77%	7,382	0,007
Blindheit	48%	30%	38%	2,376	0,123
Mehrfachbehinderung	66%	19%	39%	14,786	<0,001

7.3.10.2 AUS SICHT DES SONDERSCHULLEHRERS

Aus der Sicht des Sonderschullehrers sind Kinder mit Lernbehinderung (99%), Körperbehinderung (94%) und Sprachentwicklungsstörungen besonders gut für die Integrationsklassen geeignet. Unterschiede nach dem Erhebungszeitraum finden sich bei Verhaltensauffälligkeiten, ($p=0,004$), Geistiger Behinderung ($p=0,003$), Gehörlosigkeit ($p=0,001$) Sehbehinderung ($p=0,048$), und Mehrfachbehinderung ($p<0,003$). Bei den genannten Beeinträchtigungen sinkt die Zustimmung von 1993 auf 2006. Nach der Alpha Korrektur ist der Bereich Sehbehinderung nicht mehr signifikant.

Tabelle 33: Welche Beeinträchtigungen sind für Aufnahme in Integrationsklassen sinnvoll, gesamt, getrennt nach Jahr aus Sicht des Sonderschullehrers

	1993	2006	Insgesamt	$\chi^2 (1)$	p
Sprachentwicklungsstörung	93%	95%	94%	0,047	0,828
Verhaltensauffälligkeit	80%	46%	61%	8,091	0,004
Lernbehinderung	100%	97%	99%	0,823	0,364
Geistige Behinderung	97%	68%	81%	8,971	0,003
Körperbehinderung	97%	92%	94%	0,673	0,412
Hörschädigung	83%	78%	81%	0,260	0,610
Gehörlosigkeit	57%	19%	36%	10,268	0,001
Sehbehinderung	90%	70%	79%	3,902	0,048
Blindheit	57%	35%	45%	3,106	0,078
Mehrfachbehinderung	60%	24%	40%	8,764	0,003

Die Auswertung der unterschiedlichen Beurteilung von Volks- und Sonderschulpädagogen erfolgt mittels McNemar-Test, da das Merkmal abhängig gemessen wurde (Volks- vs. Sonderschullehrer) und eine dichtome Merkmalsausprägung hat.

Betrachtet man nun die unterschiedliche Einstufung von Volks- und Sonderschullehrern, so ist bei der Erhebung 1993 bei keiner einzigen Beeinträchtigung eine signifikant unterschiedliche Beurteilung zwischen Volks- und Sonderschullehrer gegeben.

Tabelle 34: Welche Beeinträchtigungen sind für Aufnahme in Integrationsklassen sinnvoll, gesamt, getrennt nach Status des Lehrers, Jahr 1993

	VL	SL	p
Sprachentwicklungsstörung	97%	93%	1,00
Verhaltensauffälligkeit	76%	80%	0,687
Lernbehinderung	97%	100%	-
Geistige Behinderung	90%	97%	-
Körperbehinderung	97%	97%	1,00
Hörschädigung	86%	83%	1,00
Gehörlosigkeit	48%	57%	0,500
Sehbehinderung	93%	90%	1,00
Blindheit	48%	57%	0,625
Mehrfachbehinderung	66%	60%	0,687

Im Jahr 2006 findet sich kein signifikanter Unterschied zwischen Volks- und Sonderschullehrer. Tendenziell auffällig ist der Unterschied bei Verhaltensauffälligkeiten, im Jahr 2006 finden Volksschullehrer Schüler mit diesen Beeinträchtigungen weniger geeignet als Sonderschullehrer.

Tabelle 35: Welche Beeinträchtigungen sind für Aufnahme in Integrationsklassen sinnvoll, gesamt, getrennt nach Status des Lehrers: Jahr 2006

	VL	SL	p
Sprachentwicklungsstörung	89%	95%	0,687
Verhaltensauffälligkeit	27%	46%	0,065
Lernbehinderung	92%	97%	0,625
Geistige Behinderung	51%	68%	0,180
Körperbehinderung	86%	92%	0,727
Hörschädigung	65%	78%	0,180
Gehörlosigkeit	19%	19%	1,00
Sehbehinderung	65%	70%	0,774
Blindheit	30%	35%	0,774
Mehrfachbehinderung	19%	24%	0,754

7.3.11 FÜR WELCHE BEEINTRÄCHTIGUNGEN FÜHLEN SICH DIE LEHRER GUT AUSGEBILDET? (E2)

Diplompädagogen mit Volksschullehramt fühlen sich 2006 in den Bereichen Geistige Behinderung, Hörschädigung und Sehbehinderung schlechter ausgebildet als 1993. Diese sind nach der Alpha – Adjustierung nicht mehr signifikant.

Tabelle 36: Für welche Bereiche fühlen Sie sich gut ausgebildet, Unterschiede zwischen 1993 und 2006, Volksschullehrer

	1993	2006	Gesamt	χ^2 (1)	p
Sprachentwicklungsstörung	41%	19%	29%	4,001	0,045
Verhaltensauffälligkeit	52%	27%	38%	4,214	0,040
Lernbehinderung	69%	57%	62%	1,030	0,310
Geistige Behinderung	66%	16%	38%	16,793	0,000
Körperbehinderung	41%	19%	29%	4,001	0,045
Hörschädigung	38%	8%	21%	8,652	0,003
Gehörlosigkeit	7%	3%	5%	0,659	0,417
Sehbehinderung	34%	5%	18%	9,240	0,002
Blindheit	7%	3%	5%	0,659	0,417
Mehrfachbehinderung	17%	5%	11%	2,402	0,121

Sonderschulpädagogen sehen sich 2006 für die Bereiche Geistige Behinderung, Hörschädigung, Sehbehinderung, Körperbehinderung und Mehrfachbehinderung schlechter ausgebildet als 1993. Nach der Alpha Korrektur sind die Bereiche Sehbehinderung und Körperbehinderung nicht mehr signifikant.

Tabelle 37: Für welche Bereiche fühlen Sie sich gut ausgebildet, Unterschiede zwischen 1993 und 2006, Sonderschullehrer

	1993	2006	Gesamt	χ^2 (1)	p
Sprachentwicklungsstörung	63%	43%	52%	2,680	0,102
Verhaltensauffälligkeit	40%	35%	37%	0,168	0,682
Lernbehinderung	97%	95%	96%	0,166	0,683

Geistige Behinderung	93%	54%	72%	12,581	0,000
Körperbehinderung	50%	22%	34%	5,918	0,015
Hörschädigung	43%	11%	25%	9,254	0,002
Gehörlosigkeit	10%	0%	4%	3,873	0,049
Sehbehinderung	37%	11%	22%	6,374	0,012
Blindheit	7%	5%	6%	0,047	0,828
Mehrfachbehinderung	43%	8%	24%	11,309	0,001

Betrachtet man die Veränderung über die Zeit, so finden sich nur bei Verhaltensauffälligkeit, Lernbehinderung, Gehörlosigkeit und Blindheit keine signifikanten Unterschiede. Die Einschätzung, dass man gut ausgebildet ist, verschlechtert sich bei allen Behinderungen von 1993 auf 2006.

Tabelle 38: Für welche Bereiche gut ausgebildet, Vergleich zwischen Volks- und Sonderschullehrer, Erhebungsjahr 1993

	VL	SL	p
Sprachentwicklungsstörung	41%	63%	0,118
Verhaltensauffälligkeit	52%	40%	0,549
Lernbehinderung	69%	97%	0,021
Geistige Behinderung	66%	93%	0,021
Körperbehinderung	41%	50%	0,549
Hörschädigung	38%	43%	0,791
Gehörlosigkeit	7%	10%	1,00
Sehbehinderung	34%	37%	1,00
Blindheit	7%	7%	1,00
Mehrfachbehinderung	17%	43%	0,039

Tabelle 39: Für welche Bereiche gut ausgebildet, Vergleich zwischen Volks- und Sonderschullehrer, Erhebungsjahr 2006

	VL	SL	p
Sprachentwicklungsstörung	19%	43%	0,049
Verhaltensauffälligkeit	27%	35%	0,549

Lernbehinderung	57%	95%	0,001
Geistige Behinderung	16%	54%	0,001
Körperbehinderung	19%	22%	1,00
Hörschädigung	8%	11%	1,00
Gehörlosigkeit	3%	0%	-
Sehbehinderung	5%	11%	0,625
Blindheit	3%	5%	1,00
Mehrfachbehinderung	5%	8%	1,00

7.3.12 GRÜNDE FÜR DIE INTEGRATION (E3)

Beim Faktor „Gründe für die Integration“ ist ein hoch signifikanter Unterschied zwischen Volks- und Sonderschullehrern gegeben ($F(1,62)=27,633$; $p<,001$; $\eta^2=0,308$). Für die Volksschullehrer ergibt sich ein Mittelwert von 0,88 ($Sd=1,34$), für die Sonderschullehrer liegt der Mittelwert mit 1,88 ($Sd=1,19$) jedoch deutlich höher. Diplompädagogen mit Sonderschullehramt stimmen sozialen Gründen für das Führen einer Integrationsklasse in höherem Ausmaß zu als Volksschullehrer.

Zwischen 1993 und 2006 kann schließlich noch ein tendenziell signifikanter Unterschied festgestellt werden ($F(1,62)=3,398$; $\eta^2=0,070$; $p=0,052$). Die Zustimmung zur Integration wächst von 1993 auf 2006 an.

Tabelle 40: Mittelwerte und Standardabweichung des Faktors „Gründe für Führung von Integrationsklassen“, Gesamt, getrennt nach Erhebungsjahr und Status des Lehrers

	1993		2006		Gesamt (Lehrer)	
	MW	Sd	MW	Sd	MW	Sd
VL	0,69	1,00	1,03	1,56	0,88	1,34
SL	1,55	1,09	2,14	1,22	1,88	1,19

Gesamt 1,12 0,85 1,54 1,13 1,35 1,03

7.3.13 ANREGUNGEN UND KRITIK (F1)

Über die eigenen Erfahrungen bzw. Einstellungen zu Arbeitssituation, Information und Beratung durch den Dienstgeber sind folgende Ergebnisse ersichtlich:

Betrachtet man das Jahr 1993, so findet sich bei den Aussagen zu „Anregungen und Kritik“ im Bereich „Ausreichende Information“ ein signifikanter Unterschied zwischen den Volks- und Sonderschullehrern ($z=-2,967$; $p=0,003$). Hier zeigen Pädagogen mit Volksschullehramt ein weniger zustimmendes Antwortverhalten als Sonderschullehrkräfte.

Ebenfalls signifikant ist der Unterschied bei der Aussage zur „Finanziellen Abgeltung“.

($z=-2,310$; $p=0,021$). Diplompädagogen im Volksschulbereich weisen hier eine höhere Zustimmung auf als Sonderschullehrer. Tendenziell signifikant ist das Ergebnis bei der Aussage nach dem Wunsch nach weiteren Integrationslehrern ($z=-1,897$; $p=0,058$). Wieder zeigen Volksschulpädagogen eine höhere Zustimmung als Diplompädagogen im Sonderschulbereich. Nach der Alpha - Fehler - Adjustierung sind keine signifikanten Ergebnisse mehr zu erwarten.

Tabelle 41: Anregende und kritische Aussagen, getrennt nach Status des Lehrers, sowie Teststatistik, Jahr 1993

	VL			SL			Teststatistik	
	TZ	TTZ	TNZ	TZ	TTZ	TNZ	z	p
Teamlehrerauswahl	90	10	0	97	3	0	-1,000	0,317
Ausreichende Informationen und Beratung für Arbeit	7	48	45	13	67	20	-2,140	0,032

Überforderung durch Arbeitssituation	3	24	72	7	27	67	-0,462	0,644
Finanzielle Abgeltung für erhöhten Arbeitsaufwand	83	17	0	60	33	7	-2,310	0,021
Klassenzusammensetzung problematisch	14	17	69	13	33	53	-1,508	0,132
Wunsch nach weiterer I-Lehrer-Tätigkeit	83	17	0	67	30	3	-1,897	0,058

Im Jahr 2006 finden sich zwischen Volks- und Sonderschullehrern nur bei der Aussage bezüglich „Ausreichender Information“ signifikante Unterschiede ($z=-2,082$; $p=0,037$). Die Zustimmung ist, wie im Jahr 1993, bei Volksschullehrern geringer. Nach der Alpha Korrektur ist dieser Bereich nicht mehr signifikant.

Tabelle 42: Anregende und kritische Aussagen“, getrennt nach Status des Lehrers, sowie Teststatistik, Jahr 2006

	VL			SL			Teststatistik	
	TZ	TTZ	TNZ	TZ	TTZ	TNZ	z	p
Teamlehrerauswahl	92	5	3	92	5	3	0,000	1,000
Ausreichende Informationen und Beratung für Arbeit	29	49	23	43	51	5	2,082	0,037
Überforderung durch Arbeitssituation	8	43	49	14	24	62	0,646	0,518

Finanzielle Abgeltung für erhöhten Arbeitsaufwand	59	32	9	59	27	14	0,000	1,000
Klassenzusammensetzung problematisch	30	32	38	16	38	46	1,580	0,114
Wunsch nach weiterer I-Lehrer-Tätigkeit	76	21	3	73	19	8	0,489	0,625

Betrachtet man nun die Veränderungen, so sind nur bei der Aussage „Ausreichende Informationen“ signifikante Unterschiede zwischen 1993 und 2006 gegeben ($z=-3,285$; $p=0,001$). Diese Aussage wurde im Jahr 1993 mit höherer Zustimmung bewertet als im Jahr 2006. Diese sind auch nach der Alpha Korrektur noch signifikant.

Tabelle 43: Veränderung bei den Aussagen „Anregungen und Kritik“ von 1993 auf 2006, Mittelwerte (1=trifft nicht zu, 3=trifft zu), sowie Teststatistik

	1993	2006	Gesamt	z	p
Teamlehrerauswahl	1,07	1,11	1,09	-0,098	0,922
Ausreichende Informationen und Beratung für Arbeit	2,21	1,79	1,98	-3,285	0,001
Überforderung durch Arbeitssituation	2,66	2,45	2,54	-1,412	0,158
Finanzielle Abgeltung für erhöhten Arbeitsaufwand	1,33	1,50	1,42	-1,259	0,208
Klassenzusammensetzung problematisch	2,47	2,19	2,31	-1,837	0,066
Wunsch nach weiterer I-Lehrer-Tätigkeit	1,28	1,29	1,29	-0,221	0,825

8 INTERPRETATION, DISKUSSION UND SCHLUSSFOLGERUNGEN

In der vorliegenden Erhebung wurde vom Stadtschulrat für Wien die Genehmigung der Befragung und die vorangehende telefonische Benachrichtigung der Schulleiter erteilt. Das Ausfüllen der Lehrerfragebögen erfolgte auf der Basis der Freiwilligkeit an den Schulen, an denen der Leiter im Vorfeld seine Zustimmung die Untersuchung gegeben hatte. Untersucht wurden Berufserfahrung, Berufsentscheidung und Zufriedenheit, Lehrerkooperation, Ansichten über gemeinsamen Unterricht und Zweckmäßigkeit, Integration verschiedener Beeinträchtigungen.

8.1 ERGEBNISSE DER UNTERSUCHUNG

8.1.1 ERGEBNISSE ZUM BEREICH ERFAHRUNG MIT KINDERN MIT SONDERPÄDAGOGISCHEM FÖRDERBEDARF

In Kapitel 7.3.1 Motivation für Tätigkeit (B1) werden jeweils beide Pädagogen einer Integrationsklasse befragt. Sonderschullehrkräfte fühlen sich im Bereich Erfahrung mit Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in beiden Erhebungsjahren besser ausgebildet als deren Kollegen mit Volksschullehramt. 1993 geben 53% der Grundschullehrer an, keine Erfahrung mit SPF zu haben. Im Gegensatz dazu fühlen sich nur 7% der Sonderschulpädagogen zu wenig für den Umgang mit SPF ausgebildet.

Im Vergleich dazu befürworteten in Spechts Evaluation 56,1% die volle Integration aller Kinder in der Regelschule, 38,1% sahen die Integration leicht beeinträchtigter Kinder als machbar an, 5,8% äußerten sich gegen Integration und befürworteten den Unterricht in der Sonderschule (Specht, 1993a, S. 37).

Beim QSP 2006 waren sich die befragten Personen uneinig, welchen Kindern unter welchen Umständen ein SPF zuerkannt werden sollte. Es wurde begrüßt, dass es sowohl integrative als auch sonderpädagogische Schulformen gab und gibt (Specht, 2007, S. 13ff). In den Arbeitsgruppen war ein Fokusthema, dass statt der Feststellung des SPFs ein geeignetes diagnostisches Verfahren angewendet werden sollte, das bundesweit einheitlich wäre (ebd., 2007, S.22).

Gerade der Umgang mit Kindern, bei denen der SPF festgestellt wird, wirft heute eine Menge Fragen auf. Es wird von Seiten des Arbeitgebers versucht, mit Hilfe individueller Förderpläne insbesondere auf diese Schüler bestmöglich einzugehen. Es wird von den Lehrkräften und der Schulleitung mit Einbindung der Eltern alles daran gesetzt, das Kind so früh und so gut wie möglich mit den geeigneten Fördermaßnahmen zu beschulen, bevor ein SPF ausgesprochen wird.

Die Pädagogischen Hochschulen reagieren bereits auf den Umstand, dass sich Volksschullehrer im Umgang mit Kindern mit SPF nicht so gut ausgebildet fühlen wie ihre Kollegen mit Sonderschullehramt. Es werden Hospitationen und eine Praxisausbildung in Integrationsklassen für alle Lehrämter im Pflichtschulbereich angeboten. Teilweise wird es sogar so gehandhabt, dass ein Studierender des Sonderschullehramts mit einem Studierenden des Volksschullehramts probeweise zusammen in einer I – Klasse unterrichten kann.

Das Motiv Interesse an einer Integrationsklasse ist im Jahr 2006 ebenfalls bei Pädagogen mit Sonderschullehramt (mit 84%) stärker ausgeprägt. 80% der integrativ arbeitenden Volksschullehrer ist es wichtig, in einer Integrationsklasse zu unterrichten.

In beiden Evaluationen Werner Spechts wurde der Unterrichtserfolg integrativer Beschulung ebenfalls hoch eingeschätzt (Specht, 1993a, S. 37 und S. 53ff; Specht, 2007, S.12ff).

8.1.2 ERGEBNISSE ZUM BEREICH FORTBILDUNG

Im Bereich Fortbildung bestehen keine signifikanten Ergebnisse zwischen den Lehrergruppen, weder bei der Wechselwirkung von Unterrichtsjahr und Status des Lehrers noch zwischen den Untersuchungsjahren. Bei den Diplompädagogen mit Volksschullehrer-ausbildung kommt es über die Zeit allerdings zu einem signifikanten Rückgang der Zustimmung bei den Lehrmethoden. Vielleicht ist das damit zu erklären, dass Volksschullehrer in der heutigen Zeit sowieso schon mit fortschrittlichen Lehrmethoden unterrichten.

8.1.3 ERGEBNISSE ZUM BEREICH ZUFRIEDENHEIT VERSUS BELASTUNG

Die Berufszufriedenheit ist bei den Volksschulpädagogen etwas höher als bei ihren sonderpädagogisch ausgebildeten Kollegen, allerdings ist dieser Wert nicht signifikant.

Dafür nehmen Diplompädagogen mit Sonderschulbildung die Belastung durch die Tätigkeit stärker wahr. Der Bereich Belastung durch die Kollegen zeigt eine signifikante Veränderung über die Jahre, was in den Kapiteln 7.3.3 Zufriedenheit (B3) und 7.3.4 Belastung durch Tätigkeit (B4) genauer erklärt wird.

Im Vergleich dazu zeigte die Befragung von Specht von 1993, dass Zufriedenheit und Bereicherung durch den Unterricht überwogen. Allerdings war zu erkennen, dass die Lehrer neben der - mit dem gemeinsamen Unterricht einhergehende Befriedigung - auch Belastung empfanden. (Specht, 1993a, S. 39ff)

Es wäre interessant zu erheben, inwieweit sich Lehrer, die in der Regelschule tätig sind, von Pädagogen im integrativen Bereich bei den Vorstellungen über Zufriedenheit und Belastung in ihren Ansichten unterscheiden.

8.1.4 ERGEBNISSE ZUM BEREICH LEHRERKOOPERATION

Sonderschulpädagogen sehen sich in stärkerem Ausmaß für die Administration verantwortlich als Volksschullehrer. Das überrascht insofern, da bislang der Volksschullehrer für die Verwaltungstätigkeit (Klassenbuchführung, Ausfüllen der Schülerstammbücher, etc.) zuständig war. Viele Integrationsteams teilten sich auch diese Arbeit. Die administrative Tätigkeit wird seit dem Schuljahr 2006/07 finanziell abgegolten und der Kompetenzbereich ist somit geklärt.

Ansonsten gibt es keine signifikanten Unterschiede in der Einschätzung der Lehrerkoope-
ration.

Im Vergleich zur vorliegenden Studie zeigte auch die Evaluation Spechts 1993 ein positives Bild bei der Einschätzung der Bereicherung durch die Lehrerkoope-
ration auf. Nur 9% der Lehrer waren mit den Bedingungen der Zusammenarbeit unzufrieden (Specht, 1993a, S.40ff). Natürlich gehört viel mehr zu einer positiven Zusammenarbeit als die Frage, wer für die Administration zuständig ist. Wichtig ist, dass ein positives Arbeitsklima durch die

Rahmenbedingungen unterstützt wird. Bei Problemen im Integrationsteam kann eine Supervision in Anspruch genommen werden, was im Kapitel 5.2.12 kurz angesprochen wird.

8.1.5 ERGEBNISSE ZUM BEREICH UNTERRICHTSFORMEN

Bei den Volksschullehrern kommt es im Jahr 2006 zu einem Rückgang bei der Verwendung offener Lernformen. Mutmaßungen dazu wären, dass der offene Unterricht im Volksschulbereich eigentlich schon „Standard“ geworden ist und die Pädagogen im Grundschulbereich es nicht mehr für notwendig erachten, das extra zu erwähnen.

Eine integrative Beschulung ist mit Frontalunterricht nur schwer möglich. Mit Sicherheit hat sich bei der integrativen Beschulung sehr viel zum Positiven verändert und es werden durch die mannigfaltigen Möglichkeiten offener Lernformen wirklich gute Erfolge erzielt.

8.1.6 ERGEBNISSE ZUM BEREICH BESONDERE MERKMALE DES UNTERRICHTS

Betrachtet man die einzelnen Items getrennt, lässt sich folgendes feststellen: Bezüglich der Fragen, ob SPF – Schüler mehr Hilfestellung und ständige Zuwendung brauchen, erhält man deutlich signifikante Ergebnisse bezüglich der Erhebungsjahre. Die Einschätzung, dass beeinträchtigte Kinder mehr auf Hilfe angewiesen sind und ständiger Zuwendung bedürfen, steigert sich im Jahr 2006. Auch bezüglich des Faktors Überforderung von Integrationskindern erhöht sich die Zustimmung aller Lehrer über die Jahre.

Diese Bewertungen können dahingehend interpretiert werden, dass alle Lehrer, die im integrativen Bereich arbeiten, fundierte Zusatzausbildungen in Anspruch nehmen können. Da das Unterrichten in I – Klassen auf Freiwilligkeit beruht, informieren sich interessierte Lehrer sehr genau darüber, was sie erwartet.

8.1.7 ERGEBNISSE ZUM BEREICH RAUMGESTALTUNG UND UNTERRICHTSMATERIALIEN

Bei der Frage nach einer Rückzugsmöglichkeit nach Bedarf und der Zufriedenheit mit der Grundausrüstung zeigen sich auch nach der Alpha Korrektur signifikante Ergebnisse. Die Zusatzräume werden 2006 öfter genutzt und das nicht nur von Integrationskindern. Es ist bemerkenswert, dass auf dem Sektor integrativer Beschulung der Rotstift noch nicht angesetzt wird und die Lehrer mit der Grundausrüstung zufriedener sind als 1993.

In Spechts erster Evaluation tauchten dagegen Klagen über die mangelnde materielle und personelle Ausstattung der Schulen auf. Außerdem fehlte geeignetes Material für individuelles selbsttätiges Lernen in offenen Lernformen.

Ein Drittel der befragten Lehrer fühlte sich dadurch beim Unterrichten massiv eingeschränkt (Specht, 2007, S. 14).

So gesehen dürfte die Zufriedenheit mit der Grundausrüstung mit den Jahren gestiegen sein. Da die Entscheidung über die Ausstattung dem jeweiligen Bundesland obliegt, werden entsprechende Verordnungen gefordert, die österreichweit gelten. Dazu wäre noch zu sagen, dass im Rahmen der Schulbuchbestellung auch therapeutische Zusatzmaterialien für Integrationsklassen bestellt werden dürfen, wobei ein bestimmtes Limit des Kontingents nicht überschritten werden darf. Ebenso kann seit einigen Jahren über den „Warenkorb“ geeignetes Material für jede Klasse bestellt werden. Dieser gewährt jeder Schule jährlich ein bestimmtes Budget, abhängig von der Schüleranzahl, wobei Materialien über die MA 56 bestellt bzw. durch Vorlegen der Rechnungen auch anderweitig gekauft werden können. Am Ende jedes Schuljahres wird dieser „Warenkorb“ abgerechnet.

8.1.8 ERGEBNISSE ZUM BEREICH BEEINTRÄCHTIGUNGEN

Insgesamt ist bei Volksschullehrern eine hohe Akzeptanz bei Lernstörungen (92%), Sprachentwicklungsstörungen (92%) und Körperbehinderungen (91%) für eine Aufnahme in eine Integrationsklasse zu erkennen. Für die anderen Beeinträchtigungen sinkt die Sinnhaftigkeit einer Integration im Jahr 2006.

Aus Sicht der Sonderschulpädagogen können besonders Kinder mit Lernbehinderung (99%), Körperbehinderung (91%) und Sprachentwicklungsstörungen ((94%) integrativ beschult werden.

Die Einschätzung, dass man gut ausgebildet ist, verschlechtert sich bei beiden Lehrergruppen bei allen Behinderungen von 1993 auf 2006.

In diesem Bereich ist eine bessere Ausbildung der Studierenden an den Pädagogischen Hochschulen wünschenswert und nach Ansicht der Verfasserin unumgänglich.

8.1.9 ERGEBNISSE FÜR DEN BEREICH GRÜNDE FÜR DIE INTEGRATION

Sonderschulpädagogen stimmen sozialen Gründen für das Führen einer Integrationsklasse in höherem Ausmaß zu als Volksschullehrer. Die Zustimmung zur Integration wächst von 1993 auf 2006 an, was wieder zeigt, dass der integrativen Beschulung immer mehr Bedeutung zukommt.

8.1.10 ERGEBNISSE ZUM BEREICH ANREGUNG UND KRITIK

Im Bereich Ausreichende Informationen zeigen Volksschulpädagogen ein weniger zustimmendes Antwortverhalten als Sonderschullehrkräfte. Dieses Ergebnis ist allerdings nach der Alpha Korrektur nicht mehr signifikant. 1993 fühlen sich beide Lehrergruppen besser über Belange von Integrationsklassen informiert als 2006. Auch hier wäre es wünschenswert, bundesweite Richtlinien von der Schulbehörde zu erhalten.

8.2 SCHLUSSFOLGERUNGEN

Insgesamt ist zu sagen, dass die integrative Beschulung in Österreich durchaus positive Fortschritte erzielt hat, trotz anfänglicher Skepsis des Arbeitgebers und dem Großteil der Lehrerschaft. Die Anforderungen an die Qualifikation der Pädagogen im Rahmen der Integration haben sich in den letzten Jahren geändert und die Pädagogischen Hochschulen

haben die Aufgabe, entsprechende Ausbildungen anzubieten bzw. sie allen Lehrern im Pflichtschulbereich zu ermöglichen.

Unterstützung und Qualitätssicherung haben von der Schulaufsicht gewährleistet zu sein, d.h. Ressourcen im materiellen und personellen Bereich müssen zur Verfügung gestellt werden.

Voraussetzung für eine gute Förderung aller Schüler ist das Engagement qualifizierter Lehrkräfte, die Bereitschaft der Schulbehörde, diese zu unterstützen sowie optimale oder zumindest zufrieden stellende Rahmenbedingungen.

Zur Zeit werden sowohl für Schüler mit Beeinträchtigungen als auch für Kinder, bei denen kein SPF festgestellt wurde, die aber wegen verschiedener Umstände Hilfestellungen brauchen (z.B. nach langer Krankheit, aufgrund von Entwicklungsverzögerungen, etc.) individuelle Förderpläne erstellt.

Ziel ist es, dass der sonderpädagogische Förderbedarf mit Hilfe eines geeigneten diagnostischen Verfahrens, das bundesweit einheitlich ist, festgestellt werden kann.

9 ZUSAMMENFASSUNG

Die vorliegende Arbeit setzt sich mit der Integration von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Wiens Volksschulen seit der gesetzlichen Verankerung in Österreich auseinander. Ziel der Studie ist es aufzuzeigen, ob es signifikante Unterschiede in den Lehrermeinungen zur integrativen Beschulung gibt oder ob ähnliche Ansichten vorherrschen sowie die Überprüfung, welche Rahmenbedingungen die beiden Pädagogengruppen dafür als unerlässlich erachten. Da es nur wenige wissenschaftliche Studien zu diesem Thema gibt, soll diese Untersuchung einen kleinen Beitrag leisten, Einblick in die Arbeit, Zufriedenheit und Wünsche von Volks- und Sonderschulpädagogen im integrativen Bereich zu geben.

In der Theorie werden die verwendeten Begriffe erläutert, die historische Entwicklung chronologisch beschrieben sowie auf das derzeitige Schulsystem mit Gesetzeslage und Lehrplänen in Bezug auf Integration eingegangen. Weiters werden Integrationsmodelle, fördernde und hemmende Rahmenbedingungen sowie zwei wissenschaftliche Evaluationen zum gemeinsamen Unterricht beeinträchtigter und nicht beeinträchtigter Kinder unter der Leitung Werner Spechts dargestellt und erörtert.

In der ersten Studie erfolgt 1993 eine bundesweite Befragung aller Pflichtschullehrer im integrativen Bereich mittels Fragebogen, die zweite im Jahr 2006 behandelt die Qualität in der

Sonderpädagogik („QSP“) mittels eines Zwei – Phasen – Konzepts, nämlich einerseits per Fragebogen und andererseits in Form von Arbeitsgruppen, in denen Fokusthemen behandelt werden.

Die vorliegende empirische Untersuchung erfolgte mit Genehmigung des Wiener Stadtschulrats in Form von Fragebögen, die an Volks- und Sonderschullehrer im integrativen Bereich verschickt wurden. Die Befragung erfolgte zu zwei Zeitpunkten, nämlich 1993 und 2006. Von 185 befragten Lehrerteams konnten die Antworten von je 67 Volks- und Sonderschullehrern ausgewertet werden.

Das Hauptaugenmerk bezieht sich auf Fragestellungen, die für die einzelnen Bereiche ausgewertet werden.

- 1) Volks- und Sonderschullehrer unterscheiden sich in der Bewertung eines Faktors (unabhängig vom Erhebungsjahr).
- 2) Es existiert eine Wechselwirkung zwischen Status des Lehrers und Erhebungsjahr.
- 3) In Abhängigkeit des Erhebungsjahres finden sich Unterschiede in der Bewertung (Volks- und Sonderschullehrer sind in der Bewertung zusammengefasst).

Es konnte herausgearbeitet werden, dass sich Sonderschullehrer 1993 im Umgang mit Kindern mit SPF besser ausgebildet fühlen als Volksschulpädagogen (B1).

Bei Volksschullehrern kommt es bei der Zustimmung zu der Aussage „Lehrmethoden“ 2006 zu einem signifikanten Rückgang (B2).

Die Berufszufriedenheit ist bei den Volksschulpädagogen etwas höher als bei Sonderschullehrern (B3).

Die Sonderschulpädagogen fühlen sich durch das Verhalten der Kollegen in höherem Maß belastet als Lehrer mit Volksschulbildung, besonders im Jahr 2006 (B4).

Überraschenderweise sehen sich Diplompädagogen mit Sonderschullehramt in stärkerem Ausmaß für die Administration verantwortlich (C2).

Bezüglich der Aussage „offene Lernformen“ kommt es bei den Volksschulpädagogen 2006 zu einem Rückgang dieser Unterrichtsformen (D1).

Auf die Frage, ob SPF – Schüler mehr Hilfestellung und ständige Zuwendung brauchen, erhält man deutlich signifikante Ergebnisse bezüglich der Erhebungsjahre. 2006 erhöht sich die Zustimmung aller Lehrer bezüglich der Einschätzung der Überforderung von Integrationskindern (D3).

2006 werden laut Lehrerangaben weniger Unterrichtsmaterialien vom Schulerhalter zur Verfügung gestellt, ebenso sinkt die Zufriedenheit mit der Grundausstattung. In diesem Jahr gibt es mehr Rückzugsmöglichkeiten für eine Kleingruppe als 1993, die auch von nicht beeinträchtigten Kindern benutzt werden (D5).

Beide Lehrergruppen sehen vor allem Kinder mit Lernbehinderungen, Sprachentwicklungsstörungen und Körperbehinderungen als geeignet für die integrative Beschulung an (E1 und E2).

Die Zustimmung zur Integration wächst von 1993 auf 2006 an. Sonderschullehrer stimmen sozialen Gründen für das Führen einer Integrationsklasse in höherem Ausmaß als ihre Kollegen mit Volksschullehramt zu (E3).

Sonderschullehrkräfte fühlen sich vom Arbeitgeber ausreichender über ihre Tätigkeit in Integrationsklassen informiert. Allerdings sind diese Ergebnisse nach der Alpha Korrektur nicht mehr signifikant. 1993 wird die Aussage „ausreichende Informationen“ von beiden Lehrergruppen mit höherer Zustimmung bewertet als 2006 (F1).

Abschließend wäre folgendes zu bemerken: Die schulische Integration hat durchaus positive Fortschritte erzielt. Die Aufgabe des Schulerhalters ist es, den Pflichtschullehrern die dafür notwendigen Zusatzqualifikationen sowie Rahmenbedingungen zu ermöglichen. Außerdem hat er für die Bereitstellung von optimalen Fördermaßnahmen zu sorgen sowie personelle und materielle Ressourcen zur Verfügung zu stellen und ist für Koordination und Vernetzung aller dafür erforderlichen Stellen verantwortlich.

In den letzten Jahren wurden immer mehr Integrationsklassen eingerichtet, was darauf zurückzuführen ist, dass Lehrer, Eltern und Schüler sich für diese Form der Beschulung einsetzen und mit dieser zufrieden sind. Nur unter Einsatz aller Beteiligten kann Integration erfolgreich sein. Vielleicht werden ja in Zukunft Regelklassen die Ausnahme sein!

LITERATURVERZEICHNIS

- ANLANGER, O. (1993): Behinderten Integration, Geschichte eines Erfolges, Wien: Dachs Verlag.
- ANLANGER, O. (2005): Die Entwicklung der Integration in Österreich. In: Didaktik - unabhängige Zeitschrift für Bildungsforschung. Online abgefragt unter: <http://didaktik-on.net/cgi-bin/didaktik.cgi?id=0000020>, download am 25.2.2008
- BACKHAUS, K. (2005): Multivariate Analysemethoden, 11. Auflage, Berlin: Springer Verlag.
- BEWS, S. (1996): Integrativer Unterricht in der Praxis. Erfahrungen – Probleme – Analysen, 2. aktualisierte Auflage Innsbruck – Wien: Studien Verlag.
- BINTINGER, G. (2002): Von der Integration zur Inklusion. In: Wilhelm, M. et al., Eine Schule für dich und mich! Inklusiven Unterricht, Inklusive Schule gestalten, Innsbruck: Studien Verlag.
- COMMUNITY INTEGRATION SONDERPÄDAGOGIK (2008): Online abgerufen unter: <http://www.cisonline.at>, download am 28.3.2008.
- DSM IV (2005): Störungen, die Gewöhnlich Zuerst im Kleinkindalter in der Kindheit oder Adoleszenz diagnostiziert werden. Online abgerufen unter: <http://194.209.107.19/open/aerzte/dsm.4.html>, download am 25.9.2005.
- FEGERT, J. und FRÜHAUF, T. (1999): Integration von Kindern mit Behinderungen. Seelische, geistige und körperliche Behinderung, Verlag Deutsches Jugendinstitut.
- FEYERER, E. und MÖRWALD, B. (2003): Qualitäten integrativer Schulen. Ein kritischer Blick auf die Situation in Wien. In: Integrationsjournal. Der Stadtschulrat informiert, Druck: SSR für Wien.

- FEYERER, E. (2005): „Außenklasse“ – Chancen und Gefahren eines kooperativen Modells.
Online abgerufen unter:
<http://bidok.uibk.ac.at.library/feyerer-aussenklasse.html>, download am 18.2.2008.
- FEYERER, E. (2007): Unterstützende Maßnahmen zur Qualitätssicherung in der Integration im Rahmen der Lehreraus- und – weiterbildung. In: BMUKK (Hrsg.), Integration in der Praxis. Begleitende und unterstützende Maßnahmen zur Qualitätssicherung in der Integration .
- GRUBER, H. und PETRI, G. (1989): Schulversuche zum gemeinsamen Unterricht behinderter und nicht behinderter Kinder. Rahmenkonzepte und Ergebnisse einer ersten Befragung von Versuchslehrern, BMUKK, Zentrum für Schulversuche und Schulentwicklung, Abt. II, Druck: SSR für Wien.
- HANSEN, G. und STEIN, R. (1997): Sonderpädagogik konkret. Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen, 2. verbesserte Auflage, Rieden: WB-Druck GmbH & Co. Buchproduktions-KG.
- HELL, I. (2003): Neues großes Lexikon in Farbe, Buch und Zeit, Köln: Verlagsgesellschaft mbH.
- HOVORKA, H. (1994): Sonderpädagogische Zentren als Kooperationsbeispiele netzwerkorientierter Gemeinwesenarbeit, Druck: Universität Klagenfurt.
- KABON, L. und WÖLFL, G. (2003): Teamarbeit – eine lohnende Investition. In: Mörwald, B. und Pannos, J., Integrationsjournal. Der Stadtschulrat für Wien informiert, Druck: SSR für Wien.
- KLICPERA, C. und GASTEIGER KLICPERA, B. (2007): Psychische Störungen im Kindes- und Jugendalter, Wien: facultas.wuv.

- KRÖTZL, G. (Hrsg.) (2006): Rechenschwäche. Eine Handreichung für Pädagoginnen und Pädagogen, 1.Auflage, erstellt von der AG „Dyskalkulie“ der Schulpsychologie - Bildungsberatung, BMUKK, Abt.V/4b, Druck: SSR für Wien.
- KRÖTZL, G. (Hrsg.) (2006): Die schulische Behandlung der Lese - Rechtschreib - Schwäche. Eine Handreichung. erstellt von der AG der Schulpsychologie – Bildungsberatung, aktualisierte und inhaltlich überarbeitete Neuauflage der Erstausgabe aus dem Jahr 2001, BMUKK, Abt. V/4, Druck: SSR für Wien.
- MAND, J. (2002): Zur Integration von Kindern und Jugendlichen mit so genannter Lernbehinderung. In: Eberwein, H. und Knauer, S. (Hrsg.), Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam, 6. Auflage, Weinheim und Basel - Beltz Verlag.
- MÖRWALD, B. und STENDER, J. (2007): Leitfaden für schulische Integration in Wien, Druck: SSR für Wien.
- PRAMMER – SEMMLER, E. (2002): Integration Schwerstbehinderter Schüler/innen gründet im didaktischen Umdenken und im kooperativen Gestalten unterrichtlicher Prozesse. In: Feyerer, E. und Prammer, W. (Hrsg.), Eine kindgerechte Schule für alle, Linz: Universitätsverlag Rudolf Trauner.
- RUTTE, V. (1999): Ermöglicht und nicht gefördert. In: Flieger, P. et al., Behinderung, Integration in der Schule. Positionen, Praxis, Zukunft, Wien: Verein der Förderer der Schulhefte.
- SCHÖLER, J. (2002): Kinder und Jugendliche mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen. Auf der Suche nach neuen Begriffen. In: Eberwein , H. und Knauer, S. (Hrsg.), Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam, 6. Auflage, Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

SPECHT, W. (1993a): Evaluation der Schulversuche zum gemeinsamen Unterricht behinderter und nichtbehinderter Kinder. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Lehrerinnen und Lehrern im Schulversuch, BMUKK, Zentrum für Schulversuche und Schulentwicklung, Abt. II, Druck: SSR für Wien.

SPECHT, W. (1993b): Evaluation der Schulversuche zum gemeinsamen Unterricht behinderter und nichtbehinderter Kinder. Online abgerufen unter: <http://bidokuibk.ac.at/specht-evaluation-kap1-4.html>, download am 18.2.2008.

SPECHT, W. et al. (2006): Qualität in der Sonderpädagogik: Ein Forschungs- und Entwicklungsprojekt. In: ZSEReport, Wien. Das Zukunftsministerium, BMBWK.

SPECHT, W. et al. (2007): Individuelle Förderung im System Schule. Strategien für die Weiterentwicklung von Qualität in der Sonderpädagogik. bifie (Hrsg.), Graz Klagenfurt: Kopierstelle des bifie.

STOWASSER (1997): Wien: öbv & hpt Verlagsgesellschaft.

TUSCHEL, G., MÖRWALD, B. und PANNOS, J. (2002): Integration im Pflichtschulbereich. Der Stadtschulrat Wien informiert, Druck: SSR für Wien.

URHG. 1: SchOG § 27a Abs. 1, 2, 3; veröffentlicht in: <http://www.bmukk.gv.at>, 2008, S.16).

URHG. 2: § 80 (1) und (2); veröffentlicht im LGBl. für Wien, 1997, S. 46, vom 21.10.1997.

URHG. 3: § 3; veröffentlicht im Österreichischen Lehrplan in Community Integration Sonderpädagogik (2008): Online abgerufen unter: <http://www.cisonline.at>, download am 28.3.2008.

WELLING, A. (2006): Einführung in die Sprachbehindertenpädagogik, Verlag München.

WERMKE; M. (Hrsg.) (2006): Duden, Die deutsche Rechtschreibung, 24., völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage, Mannheim – Leipzig – Wien – Zürich: Dudenverlag.

WILHELM, M. et al. (2002): Eine Schule für dich und mich! Inklusiven Unterricht, Inklusive Schule gestalten, Innsbruck: Studien Verlag.

TABELLENVERZEICHNIS

Tabelle: 1 Ladungen, Trennschärfen und Reliabilitätskoeffizienten, Aussagen zum Bereich „Fortbildung“	- 51 -
Tabelle 2: Ladungen, Trennschärfen und Reliabilitätskoeffizienten, Aussagen zum Bereich „Berufszufriedenheit“	- 53 -
Tabelle 3: Ladungen, Trennschärfen und Reliabilitätskoeffizienten, Aussagen zum Bereich „Belastung durch Tätigkeit“	- 53 -
Tabelle 4: Ladungen, Trennschärfen und Reliabilitätskoeffizienten, Aussagen zum Bereich „Lehrerkooperation“	- 55 -
Tabelle 5: Ladungen, Trennschärfen und Reliabilitätskoeffizienten, Aussagen zum Bereich „Unterrichtsformen“	- 56 -
Tabelle 6: Ladungen, Trennschärfen und Reliabilitätskoeffizienten, Aussagen zum Bereich „Verwirklichung des Integrativen Unterrichts“	- 58 -
Tabelle 7: Ladungen, Trennschärfen und Reliabilitätskoeffizienten, Aussagen zum Bereich „Besondere Merkmale des Unterrichts“	- 59 -
Tabelle 8: Ladungen, Trennschärfen und Reliabilitätskoeffizienten, Aussagen zum Bereich „Gründe für Integrationsklassen“	- 60 -
Tabelle 9: „Motivation für Tätigkeit als Integrationslehrer“, getrennt nach Lehrerstatus: 1993 (Angaben in Prozent)	- 62 -
Tabelle 10: „Motivation für Tätigkeit als Integrationslehrer“, getrennt nach Lehrerstatus: 2006 (Angaben in Prozent)	- 63 -
Tabelle11: Vergleich der „Lehrerurteile“ (gemittelt) über die Erhebungsjahre, Teststatistiken	- 64 -
Tabelle 12: Mittelwerte und Standardabweichung des Faktors „Fortbildung“, Gesamt, getrennt nach Erhebungsjahr und Status des Lehrers	- 64 -
Tabelle 13: Mittelwerte und Standardabweichung des Faktors „Lehrmethoden“, Gesamt, getrennt nach Erhebungsjahr und Status des Lehrers	- 66 -

Tabelle 14: Mittelwerte und Standardabweichung des Faktors „Fortbildung bezüglich Verhaltensauffälligkeit“, Gesamt, getrennt nach Erhebungsjahr und Status des Lehrers - 66 -

Tabelle 15: Mittelwerte und Standardabweichung des Faktors „Berufszufriedenheit durch Tätigkeit“, gesamt, getrennt nach Erhebungsjahr und Status des Lehrers... - 67 -

Tabelle 16: Mittelwerte und Standardabweichung des Faktors „Belastung durch Aufwand“, Gesamt, getrennt nach Erhebungsjahr und Status des Lehrers - 68 -

Tabelle 17: Mittelwerte und Standardabweichung des Faktors „Belastung durch Kollegium“, Gesamt, getrennt nach Erhebungsjahr und Status des Lehrers- 69 -

Tabelle 18: Mittelwerte und Standardabweichung des Faktors „Belastung durch Unsicherheiten“, Gesamt, getrennt nach Erhebungsjahr und Status des Lehrers ... - 70 -

Tabelle 19: Mittelwerte und Standardabweichung des Faktors „Teamarbeit“, Gesamt, getrennt nach Erhebungsjahr und Status des Lehrers - 71 -

Tabelle 20: Mittelwerte und Standardabweichung des Faktors „Administration“, Gesamt, getrennt nach Erhebungsjahr und Status des Lehrers - 72 -

Tabelle 21: Mittelwerte und Standardabweichung des Faktors „Gemeinsames Unterrichten“, Gesamt, getrennt nach Erhebungsjahr und Status des Lehrers - 72 -

Tabelle 22: Mittelwerte und Standardabweichung des Faktors „offene Lernformen“, Gesamt, getrennt nach Erhebungsjahr und Status des Lehrers - 74 -

Tabelle 23: Mittelwerte und Standardabweichung des Faktors „Integrativer Unterricht“, Gesamt, getrennt nach Erhebungsjahr und Status des Lehrers - 74 -

Tabelle 24: Mittelwerte und Standardabweichung des Faktors „entspannter, stressfreier Unterricht“, Gesamt, getrennt nach Erhebungsjahr und Status des Lehrers - 75 -

Tabelle 25: Mittelwerte und Standardabweichung des Faktors „Besondere Merkmale des Unterrichts“, Gesamt, getrennt nach Erhebungsjahr und Status des Lehrers ...- 76 -

Tabelle 26: Mittelwerte und Standardabweichung der Frage „SPF - Schüler benötigen mehr Hilfestellung“, Gesamt, getrennt nach Erhebungsjahr und Status des Lehrers -76 -

Tabelle 27: Mittelwerte und Standardabweichung der Frage „SPF - Schüler benötigen ständige Zuwendung“, Gesamt, getrennt nach Erhebungsjahr und Status des Lehrers	- 77 -
Tabelle 28: Mittelwerte und Standardabweichung „Reduktion des Arbeitstempos, Gesamt, getrennt nach Erhebungsjahr und Status des Lehrers	- 77 -
Tabelle 29: Mittelwerte und Standardabweichung „Überforderung der I - Kinder“, Gesamt, getrennt nach Erhebungsjahr und Status des Lehrers.....	- 78 -
Tabelle 30: Vergleich der „Raumgestaltung“ nach Erhebungsjahr, Mittelwert je Aussage (0=trifft nicht zu; 2=trifft zu).....	- 79 -
Tabelle 31: Vergleich der „Unterrichtsmaterialien“ nach Erhebungsjahr, Mittelwert je Aussage (0=trifft nicht zu; 2=trifft zu)	- 79 -
Tabelle 32: Welche Beeinträchtigungen sind für Aufnahme in Integrationsklassen sinnvoll, gesamt, getrennt nach Jahr aus Sicht des Volksschullehrers.....	- 80 -
Tabelle 33: Welche Beeinträchtigungen sind für Aufnahme in Integrationsklassen sinnvoll, gesamt, getrennt nach Jahr aus Sicht des Sonderschullehrers	- 81 -
Tabelle 34: Welche Beeinträchtigungen sind für Aufnahme in Integrationsklassen sinnvoll, gesamt, getrennt nach Status des Lehrers, Jahr 1993	- 82 -
Tabelle 35: Welche Beeinträchtigungen sind für Aufnahme in Integrationsklassen sinnvoll, gesamt, getrennt nach Status des Lehrers: Jahr 2006	- 82 -
Tabelle 36: Für welche Bereiche fühlen Sie sich gut ausgebildet, Unterschiede zwischen 1993 und 2006, Volksschullehrer	- 83 -
Tabelle 37: Für welche Bereiche fühlen Sie sich gut ausgebildet, Unterschiede zwischen 1993 und 2006, Sonderschullehrer	- 83 -
Tabelle 38: Für welche Bereiche gut ausgebildet, Vergleich zwischen Volks- und Sonderschullehrer, Erhebungsjahr 1993	- 84 -
Tabelle 39: Für welche Bereiche gut ausgebildet, Vergleich zwischen Volks- und Sonderschullehrer, Erhebungsjahr 2006	- 85 -

Tabelle 40: Mittelwerte und Standardabweichung des Faktors „Gründe für Führung von Integrationsklassen“, Gesamt, getrennt nach Erhebungsjahr und Status des Lehrers	- 85 -
Tabelle 41: Anregende und kritische Aussagen, getrennt nach Status des Lehrers, sowie Teststatistik, Jahr 1993	- 86 -
Tabelle 42: Anregende und kritische Aussagen“, getrennt nach Status des Lehrers, sowie Teststatistik, Jahr 2006	- 87 -
Tabelle 43: Veränderung bei den Aussagen „Anregungen und Kritik“ von 1993 auf 2006, Mittelwerte (1=trifft nicht zu, 3=trifft zu), sowie Teststatistik	- 88 -

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Wechselwirkung zwischen Status des Lehrers und Erhebungsjahr beim Faktor „Lehrmethoden“	- 65 -
Wechselwirkung zwischen Status des Lehrers und Erhebungsjahr beim Faktor „Unsicherheiten“	- 70 -
Wechselwirkung zwischen Status des Lehrers und Erhebungsjahr beim Faktor „offene Lernformen“ (Mittelwerte).....	- 73 -

Fragebogen 1993

Studie über

**Integration von Kindern
mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der
Volksschule**

Eine empirische Erhebung
über den Entwicklungsstand
an Wiens Volksschulen

DiplomandInnen:

Sabine Pacas
Rosensteingasse 92/1/13
1170 Wien

Monika Trauer
Flurschützstraße 36/12/54
1120 Wien

Wissenschaftliche Betreuung:

Univ. Prof. DDr. Christian Klicpera
Institut für Psychologie der Universität Wien
Abteilung für Klinische- und Gesundheitspsychologie

Ziel der Studie:

Die vorliegenden Fragebögen wurden im Rahmen einer Diplomarbeit konzipiert. Ziel dieser Untersuchung ist es, die derzeitige Situation der in Wien bestehenden Volksschulklassen, in denen behinderte Kinder integriert werden, zu erfassen.

Zielgruppe

Es werden sowohl volks- als auch Sonderschullehrer/innen, die in Integrationsklassen im Raum Wien unterrichten, befragt.

Wir ersuchen sowohl die VS-Lehrerin/ den VS-Lehrer, als auch die Integrationslehrerin/ den Integrationslehrer den Lehrer/innen-Fragebogen auszufüllen.

Anonymität

Selbstverständlich werden Ihre Angaben in diesen Fragebögen anonym behandelt

Beantwortung

Kreuzen Sie bitte für jede zutreffende Antwort das dafür vorgesehene Kästchen an und/oder schreiben Sie noch weitere Antworten in die dafür vorgesehenen Zeilen.

Herzlichen Dank

Für Ihr Bemühen und Ihre Mitarbeit möchten wir Ihnen herzlich danken. Wir hoffen, dass diese Untersuchung dazu beitragen wird, einen Einblick in den integrativen Unterricht an Wiens Volksschulen zu ermöglichen.

bitte ausfüllen

Amtstitel des Lehrers: VI / VObl Inspektionsbezirk _____
SI / SObl

Geschlecht m w

Alter _____ Jahre Datum _____

Fragebogen 1993

A Ausbildung und Berufserfahrung

1	Welche Lehramtsprüfungen haben Sie abgeschlossen? <input type="checkbox"/> Lehramt für Volksschulen <input type="checkbox"/> Lehramt für Sonderschulen <input type="checkbox"/> Lehramt für Hauptschulen	5	Haben Sie während der Zeit als Integrationslehrer/in zusätzliche Fortbildungskurse besucht? <input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nein
2	Wie viele Dienstjahre haben Sie bereits absolviert? _____ Jahre	Wenn ja, wie lange dauerten diese Kurse? <input type="checkbox"/> bis zu 1 Tag <input type="checkbox"/> bis zu 3 Tage <input type="checkbox"/> bis zu 1 Woche <input type="checkbox"/> bis zu 1 Semester <input type="checkbox"/> anderes: _____	
3	Wie lange arbeiten Sie schon als Integrationslehrer/in? _____ Jahre und ____ Monate	Können Sie uns einige Angaben über diese Kurse machen? z.B. Supervision, Regionalteam für I-Lehrer/innen etc _____ _____ _____	
4	Haben Sie, während des Studiums zusätzliche Fortbildungskurse oder Seminare, im Hinblick auf Integration und Arbeit mit behinderten Kindern besucht? <input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nein	6 Sind Sie der Meinung, dass sich die Weiterbildungskurse, die Sie besucht haben, positiv auf Ihre Unterrichtsarbeit auswirken? <input type="checkbox"/> trifft zu <input type="checkbox"/> trifft teilweise zu <input type="checkbox"/> trifft nicht zu	
Wenn ja, wie lange dauerten diese Kurse? <input type="checkbox"/> bis zu 1 Tag <input type="checkbox"/> bis zu 3 Tage <input type="checkbox"/> bis zu 1 Woche <input type="checkbox"/> bis zu 1 Semester <input type="checkbox"/> anderes: _____		Können Sie uns einige Angaben über diese Kurse machen? z.B. Hospitationen, Seminar, Vorlesung, Inhalt der Veranstaltung etc _____ _____ _____	

B Berufsentscheidung und Zufriedenheit

1	Welche der folgenden Gründe waren für Sie ausschlaggebend um als Integrationslehrer/in zu arbeiten?			
		trifft zu	trifft teilw. zu	trifft nicht zu
	a Persönliche Erfahrung mit behinderten Kindern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	b Interesse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	c Informationsaustausch mit anderen Kollegen/innen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	d Es war eine der wenigen Möglichkeiten, in einer eigenen Klasse zu unterrichten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	e Erweiterung des eigenen Aufgabenbereiches	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	f Sonstige Gründe _____			

2	In welchen Aufgabenbereichen würden Sie eine Fortbildung zweckmäßig finden ?			
		trifft zu	trifft teilw. zu	trifft nicht zu
	a Diagnostik von Lernschwierigkeiten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	b Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	c Erstellen individueller Unterrichtspläne	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	d Lernzielkontrolle	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	e Förderung der Integration behinderter und nicht behinderter Kinder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	f Förderung sozialer und lebenspraktischer Fertigkeiten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	g Didaktik der Behindertenarbeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	h Spezielle therapeutische Methoden der Behindertenarbeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	i Beratung der Eltern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	j Teamarbeit /Teamteaching	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

B Berufentscheidung und Zufriedenheit

3	Wie befriedigend erscheint Ihnen Ihre derzeitige Tätigkeit als Integrationslehrer/in?			
		trifft zu	trifft teilw. zu	trifft nicht zu
	a Gefühl sich sinnvoll zu betätigen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	b Anerkennung Ihrer Tätigkeit im Rahmen der Schule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	c Anerkennung und Dankbarkeit seitens der Eltern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	d Sonstiges _____ _____			
4	Erscheint Ihnen an Ihrer derzeitigen Tätigkeit als Integrationlehrer/in etwas besonders belastend?			
		trifft zu	trifft teilw. zu	trifft nicht zu
	a Überforderung im psychischen Bereich	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	b Höherer Arbeitsaufwand (aufwändigere Vorbereitungen)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	c Höherer Zeitaufwand (Weiterbildung, Supervision, Teambesprechungen)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	d Mangelnde Anerkennung seitens der Kollegen/innen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	e Unsicherheit aufgrund mangelnder Erfahrung in einer I-Klasse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	f Geringe Unterstützung durch den/die Direktor/in	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	g Unterrichtsgestaltung muss mit dem/r Teamlehrer/in abgesprochen werden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	h Zu wenig Beratung und Anleitung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	i Sonstiges _____ _____			

C Lehrerkooperation

1	Konnten Sie den/die Teamlehrer/in, mit dem Sie derzeit in der Integrationsklasse zusammenarbeiten, selbst wählen?			
	<input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nein			
2	Wie gestalten Sie die Zusammenarbeit mit dem/der Teamlehrer/in?			
		ja	manchmal	nein
a	Mein/e Kollege/in und ich haben ähnliche methodisch-didaktische Vorstellungen vom Unterricht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b	Gemeinsame Gestaltung und Planung des Unterrichts	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c	Supervisionsangebote werden gemeinsam in Anspruch genommen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d	Die administrativen Arbeiten gehören ausschließlich zu meinem Aufgabenbereich	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e	Der/die Teamlehrer/in unterrichtet nur jene Kinder, die dem Lehrplan seines Kompetenzbereiches unterliegen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f	Durch den/die Kollege/in fühle ich mich bei der Arbeit unterstützt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g	Schwierigkeiten können im Lehrerteam leichter und befriedigender gelöst werden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h	Durch den/die Teamlehrer/in fühle ich mich während des Unterrichts gestört	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i	Mit dem/der Kollege/in finden oft konstruktive Gespräche statt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j	Die Hauptverantwortung über die Klasse liegt hauptsächlich beim/bei der Volksschullehrer/in	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k	Wechseln Sie sich mit dem/der Kollegen/in beim Unterrichten in Bezug auf die ganze Klasse regelmäßig ab?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l	Manche Unterrichtsgebiete werden je nach Interesse nur von einem/r Lehrer/in unterrichtet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Wenn ja, führen Sie diese bitte kurz an (z.B. Teilgebiete im Sachunterricht, Musikerziehung, Leibesübungen, etc): _____ _____			
3	Können Sie noch weitere Vor- oder Nachteile, die eine solche Teamarbeit mit sich bringt, nennen?			
	_____ _____			

D Der gemeinsame Unterricht

1	Folgende Unterrichtsformen finden in Ihrer Klasse Anwendung: Nennen Sie bitte, wenn möglich, Beispiele					
		nie/ selten	1-2 Std./W	3-5 Std./W	6-10 Std./W	über 10 Std./W
a	Kooperatives Lernen Partner- und Gruppenarbeit, Gruppenunterricht Beispiel _____	<input type="checkbox"/>				
b	Offenes Lernen, Freiarbeit, Lernspiele Beispiel _____	<input type="checkbox"/>				
c	Differenziertes Lernen Innere Differenzierung, schülerzentrierte Begabtenförderung, individuelle Arbeitsprogramme, spezifisches Übungsmaterial Beispiel _____	<input type="checkbox"/>				
d	Projektunterricht, Projektarbeit, Projektorientierter Unterricht Beispiel _____	<input type="checkbox"/>				
e	Selbsttätiges Lernen Selbständiges Erarbeiten von Lerninhalten, Unterrichtsmethoden, die auf Selbsttätigkeit des Kindes ausgerichtet sind wie z.B. <i>Freinet,</i> <i>Montessori, Jena, Reformpädagogischer</i> <i>Unterricht</i> Beispiel _____	<input type="checkbox"/>				
f	Sonstiges _____ _____					

D Der gemeinsame Unterricht

2 Inwieweit läßt sich der integrative Unterricht in Ihrer Klasse verwirklichen?				
Beschreiben Sie bitte anhand folgender Aussagen, die derzeitige Unterrichtssituation in Ihrer Klasse:				
		trifft zu	trifft teilw. zu	trifft nicht zu
a	Durch das Zweielehrersystem ist ein intensiverer und abwechslungsreicherer Unterricht, mit weniger Leerläufen, möglich	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b	Effiziente und individuelle Betreuung der Schüler/innen wird ermöglicht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c	Selbsttätigkeit der Schüler/innen wird in den Vordergrund gestellt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d	Praxisorientiertes und anschauliches Lernen kann in der Klasse öfters angewendet werden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e	Hilfestellung durch gute und schnelle Schüler/innen ist gewährleistet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f	Durch gezielte Differenzierung der Lernangebote wird Konkurrenzdenken weitgehend abgebaut	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g	Es besteht ein ausgewogenes Verhältnis von individuellem und gemeinsamem Arbeiten, als auch von freiem und gebundenem Arbeiten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h	Der Zeit- und Leistungsdruck kann weitgehend vermieden werden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i	Die behinderten Schüler/innen können sich an "gängigen" Verhaltensmustern orientieren; sie lernen durch Nachahmung bzw. durch Hilfestellung Nichtbehinderter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j	Lebenspraktische Fertigkeiten können in unserem Klassenverband gut geübt werden (An- und Ausziehen, Toilette benutzen, Hände waschen, selbstständig essen, Tischmanieren, Regeln der Kommunikation, soziales Verhalten in der Gruppe, Verhalten im Verkehr, Einkaufen etc)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k	Die behinderten Schüler/innen fühlen sich nicht isoliert, denn sie haben die gleichen Rechte wie alle anderen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l	Der Lehrplan bietet genügend Spielraum für reformpädagogischen Unterricht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
m	Der Projektorientierte Unterricht kann in einer I-Klasse genau so gut stattfinden wie in einer herkömmlichen Klasse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
n	Schülerzentriertes Lernen ist unbedingt erforderlich; ebenso Einzelförderung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3 Kreuzen Sie bitte an, worauf man während des Unterrichts mit I-Kindern, Ihrer Meinung nach besonders achten sollte:				
		trifft zu	trifft teilw. zu	trifft nicht zu
a	Man muß den integrativen Schüler/innen öfter Hilfestellungen geben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b	Integrationskinder bedürfen ständiger Zuwendung und verhalten sich auffälliger, wenn sie zu wenig beachtet werden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c	Das allgemeine Arbeitstempo muß reduziert werden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d	Manchmal fühlen sich I-Kinder in der Großgruppe überfordert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e	Es kommt vor, dass Frustrationen entstehen, wenn die Leistungen behinderter Kinder mit denen anderer verglichen werden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Welche Bereiche sind Ihrer Meinung nach im vorgegebenen Lehrplan nicht oder zu wenig berücksichtigt (z.B. Erziehung zum Miteinander, Sozialisierungsprozesse, alternative Unterrichtsmethoden, Lehrausgänge etc.): <hr/> <hr/> <hr/>			

D Der gemeinsame Unterricht

5	Raumgestaltung und Unterrichtsmaterialien:			
		trifft zu	trifft teilw. zu	trifft nicht zu
a	Es besteht die Möglichkeit, während der Unterrichtszeit einen zweiten Raum benützen zu können	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b	Der Zusatzraum wird hauptsächlich von den I-Kindern benützt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c	Alle Kinder haben Zutritt zu diesem Raum; die Gruppenzusammensetzung ist flexibel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d	Die Kinder können sich nach Bedarf an einen ungestörten Platz (Lesecke, Kuschecke etc) zurückziehen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e	Die Materialien für den offenen Unterricht werden zur Verfügung gestellt:			
	- vom Schulerhalter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	- von den Lehrern/innen gekauft bzw. selbst hergestellt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	- vom Elternverein	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f	Sie sind mit der Grundausrüstung für den integrativen Unterricht zufrieden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g	Das zur Verfügung stehende Material spricht weitgehend alle Sinnesgebiete der Schüler an	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h	Für das freie Lernen/Freiarbeit werden in unserer Klasse unterschiedliche Arbeitsbücher und Materialien verwendet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i	Die Schüler/innen stellen Lernutensilien eigenständig her	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j	Welche zusätzlichen Materialien könnten den Unterricht Ihrer Meinung nach bereichern? z.B. Bücher mit Großdruck für Sehbehinderte			
	<hr/>			

<p>1</p>	<p>Für welche Arten von Behinderungen halten Sie Integration für zweckmäßig und sinnvoll?</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Sprachentwicklungsstörungen <input type="checkbox"/> Verhaltensauffälligkeiten <input type="checkbox"/> Lernbehinderungen <input type="checkbox"/> geistige Behinderung <input type="checkbox"/> Körperbehinderung <input type="checkbox"/> Hörschädigung <input type="checkbox"/> Gehörlosigkeit <input type="checkbox"/> Sehbehinderung <input type="checkbox"/> Blindheit <input type="checkbox"/> Mehrfachbehinderung 	<p>3</p> <p>Welche Gründe sprechen Ihrer Meinung nach für eine Integration ?</p> <p>a größerer Lernerfolg der Behinderten</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> trifft zu <input type="checkbox"/> trifft teilweise zu <input type="checkbox"/> trifft nicht zu <p>b emotionale Befindlichkeit (keine Segregation)</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> trifft zu <input type="checkbox"/> trifft teilweise zu <input type="checkbox"/> trifft nicht zu <p>c Abbau eines übersteigerten Konkurrenzdenkens</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> trifft zu <input type="checkbox"/> trifft teilweise zu <input type="checkbox"/> trifft nicht zu <p>d Förderung der Solidarität</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> trifft zu <input type="checkbox"/> trifft teilweise zu <input type="checkbox"/> trifft nicht zu <p>e soziale Anerkennung von Randgruppen und Minderheiten</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> trifft zu <input type="checkbox"/> trifft teilweise zu <input type="checkbox"/> trifft nicht zu <p>f Abbau von Vorurteilen</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> trifft zu <input type="checkbox"/> trifft teilweise zu <input type="checkbox"/> trifft nicht zu <p>g Unterstützung der Eltern von I-Kindern</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> trifft zu <input type="checkbox"/> trifft teilweise zu <input type="checkbox"/> trifft nicht zu <p>h Weiterbildungsmöglichkeit für Lehrer/innen</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> trifft zu <input type="checkbox"/> trifft teilweise zu <input type="checkbox"/> trifft nicht zu <p>i Weitere Gründe _____</p>
<p>2</p>	<p>Für welche Behinderung/Auffälligkeit fühlen Sie sich gut ausgebildet?</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Sprachentwicklungsstörungen <input type="checkbox"/> Verhaltensauffälligkeiten <input type="checkbox"/> Lernbehinderungen <input type="checkbox"/> geistige Behinderung <input type="checkbox"/> Körperbehinderung <input type="checkbox"/> Hörschädigung <input type="checkbox"/> Gehörlosigkeit <input type="checkbox"/> Sehbehinderung <input type="checkbox"/> Blindheit <input type="checkbox"/> Mehrfachbehinderung 	

F Anregungen und Kritik

1	Stimmen die folgenden Feststellungen mit Ihren eigenen Erfahrungen bzw. Einstellungen überein?				
		trifft zu	trifft teilw. zu	trifft nicht zu	
	a	Ich möchte mir den/die Lehrer/in, mit dem/r ich zusammenarbeite, selbst aussuchen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	b	Ich erhalte ausreichende Informationen und Beratung für meine Arbeit (z.B. durch Direktion, SPZ etc).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	c	Die derzeitige Arbeitssituation überfordert mich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	d	Der erhöhte Arbeitsaufwand sollte finanziell abgegolten werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	e	Die derzeitige Klassenzusammensetzung ist problematisch.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	f	Ich würde nach dieser Klasse wieder als Integrationslehrer/in arbeiten wollen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	<p>Persönliche Anregungen und Kritik:</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>				
<p>Herzlichen Dank für Ihr Bemühen!</p>					

Fragebogen 2006

Studie über

**Integration von Kindern
mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der
Volksschule**

Eine empirische Erhebung
über den Entwicklungsstand
an Wiens Volksschulen

Diplomandinnen:

Sabine Pacas
Rosensteingasse 92/1/13
1170 Wien

Monika Trauer
Flurschützstraße 36/12/54
1120 Wien

Wissenschaftliche Betreuung:

Univ. Prof. DDr. Christian Klicpera
Institut für Psychologie der Universität Wien
Abteilung für Klinische- und Gesundheitspsychologie

Ziel der Studie

Die vorliegenden Fragebögen wurden im Rahmen einer Diplomarbeit konzipiert. Im Jahr 1993 wurde bereits eine empirische Erhebung über den Entwicklungsstand an Wiens Volksschulen durchgeführt.

Ziel dieser Untersuchung ist es, die derzeitige Situation der in Wien bestehenden Volksschulklassen, in denen Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf integriert werden, zu erfassen. Außerdem werden im Zuge einer Langzeitstudie die Ergebnisse beider Erhebungen verglichen.

Zielgruppe

Wir ersuchen sowohl die VS-Lehrerin/ den VS-Lehrer, als auch die Integrationslehrerin/ den Integrationslehrer den Lehrer/innen-Fragebogen auszufüllen.

Anonymität

Selbstverständlich werden Ihre Angaben in diesen Fragebögen anonym behandelt.

Beantwortung

Kreuzen Sie bitte für jede zutreffende Antwort das dafür vorgesehene Kästchen an und/oder schreiben Sie noch weitere Antworten in die dafür vorgesehenen Zeilen.

Herzlichen Dank

Für Ihr Bemühen und Ihre Mitarbeit möchten wir Ihnen herzlich danken. Wir hoffen, dass diese Untersuchung dazu beitragen wird, einen Einblick in den integrativen Unterricht an Wiens Volksschulen zu ermöglichen.

bitte ausfüllen

Amtstitel des Lehrers:	VI / VObl <input type="checkbox"/>	Inspektionsbezirk _____
	SI / SObl <input type="checkbox"/>	
	Dipl Päd <input type="checkbox"/>	
Geschlecht	m <input type="checkbox"/> w <input type="checkbox"/>	
Alter	_____ Jahre	Datum _____

A Ausbildung und Berufserfahrung

1	<p>Welche Lehramtsprüfungen haben Sie abgeschlossen?</p> <p><input type="checkbox"/> Lehramt für Volksschulen <input type="checkbox"/> Lehramt für Sonderschulen <input type="checkbox"/> Lehramt für Hauptschulen</p>	5	<p>Haben Sie während der Zeit als Integrationslehrer/in zusätzliche Fortbildungskurse besucht?</p> <p><input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nein</p>
2	<p>Wie viele Dienstjahre haben Sie bereits absolviert?</p> <p>_____ Jahre</p>	5	<p>Wenn ja, wie lange dauerten diese Kurse?</p> <p><input type="checkbox"/> bis zu 1 Tag <input type="checkbox"/> bis zu 3 Tage <input type="checkbox"/> bis zu 1 Woche <input type="checkbox"/> bis zu 1 Semester <input type="checkbox"/> anderes: _____</p>
3	<p>Wie lange arbeiten Sie schon als Integrationslehrer/in?</p> <p>_____ Jahre und ____ Monate</p>	5	<p>Können Sie uns einige Angaben über diese Kurse machen? z.B. Supervision, Regionalteam für I-Lehrer/innen etc</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
4	<p>Haben Sie, während des Studiums zusätzliche Fortbildungskurse oder Seminare, im Hinblick auf Integration und Arbeit mit Kindern bei denen sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt wurde, besucht?</p> <p><input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nein</p>	6	<p>Sind Sie der Meinung, dass sich die Weiterbildungskurse, die Sie besucht haben, positiv auf Ihre Unterrichtsarbeit auswirken?</p> <p><input type="checkbox"/> trifft zu <input type="checkbox"/> trifft teilweise zu <input type="checkbox"/> trifft nicht zu</p>
	<p>Wenn ja, wie lange dauerten diese Kurse?</p> <p><input type="checkbox"/> bis zu 1 Tag <input type="checkbox"/> bis zu 3 Tage <input type="checkbox"/> bis zu 1 Woche <input type="checkbox"/> bis zu 1 Semester <input type="checkbox"/> anderes: _____</p> <p>Können Sie uns einige Angaben über diese Kurse machen? z.B. Hospitationen, Seminar, Vorlesung, Inhalt der Veranstaltung etc</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>		

B Berufsentscheidung und Zufriedenheit

1	Welche der folgenden Gründe waren für Sie ausschlaggebend um als Integrationslehrer/in zu arbeiten?			
		trifft zu	trifft teilw. zu	trifft nicht zu
	a Persönliche Erfahrung mit beeinträchtigten Kindern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	b Interesse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	c Informationsaustausch mit anderen Kollegen/innen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	d Es war eine der wenigen Möglichkeiten, in einer eigenen Klasse zu unterrichten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	e Erweiterung des eigenen Aufgabenbereiches	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	f Sonstige Gründe _____			

2	In welchen Aufgabenbereichen würden Sie eine Fortbildung zweckmäßig finden ?			
		trifft zu	trifft teilw. zu	trifft nicht zu
	a Diagnostik von Lernschwierigkeiten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	b Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	c Erstellen individueller Unterrichtspläne	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	d Lernzielkontrolle	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	e Förderung der Integration behinderter und nicht behinderter Kinder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	f Förderung sozialer und lebenspraktischer Fertigkeiten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	g Didaktik der Behindertenarbeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	h Spezielle therapeutische Methoden der Behindertenarbeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	i Beratung der Eltern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	j Teamarbeit /Teamteaching	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

B Berufentscheidung und Zufriedenheit

3	Wie befriedigend erscheint Ihnen Ihre derzeitige Tätigkeit als Integrationslehrer/in?			
		trifft zu	trifft teilw. zu	trifft nicht zu
	a	Gefühl sich sinnvoll zu betätigen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	b	Anerkennung Ihrer Tätigkeit im Rahmen der Schule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	c	Anerkennung und Dankbarkeit seitens der Eltern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	d	Sonstiges		

4	Erscheint Ihnen an Ihrer derzeitigen Tätigkeit als Integrationlehrer/in etwas besonders belastend?			
		trifft zu	trifft teilw. zu	trifft nicht zu
	a	Überforderung im psychischen Bereich	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	b	Höherer Arbeitsaufwand (aufwändigere Vorbereitungen)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	c	Höherer Zeitaufwand (Weiterbildung, Supervision, Teambesprechungen)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	d	Mangelnde Anerkennung seitens der Kollegen/innen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	e	Unsicherheit aufgrund mangelnder Erfahrung in einer I-Klasse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	f	Geringe Unterstützung durch den/die Direktor/in	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	g	Unterrichtsgestaltung muss mit dem/r Teamlehrer/in abgesprochen werden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	h	Zu wenig Beratung und Anleitung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	i	Sonstiges		

C Lehrerkooperation

1	Konnten Sie den/die Teamlehrer/in, mit dem Sie derzeit in der Integrationsklasse zusammenarbeiten, selbst wählen?			
	<input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nein			
2	Wie gestalten Sie die Zusammenarbeit mit dem/der Teamlehrer/in?			
		ja	manchmal	nein
a	Mein/e Kollege/in und ich haben ähnliche methodisch-didaktische Vorstellungen vom Unterricht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b	Gemeinsame Gestaltung und Planung des Unterrichts	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c	Supervisionsangebote werden gemeinsam in Anspruch genommen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d	Die administrativen Arbeiten gehören ausschließlich zu meinem Aufgabenbereich	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e	Der/die Teamlehrer/in unterrichtet nur jene Kinder, die dem Lehrplan seines Kompetenzbereiches unterliegen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f	Durch den/die Kollege/in fühle ich mich bei der Arbeit unterstützt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g	Schwierigkeiten können im Lehrerteam leichter und befriedigender gelöst werden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h	Durch den/die Teamlehrer/in fühle ich mich während des Unterrichts gestört	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i	Mit dem/der Kollege/in finden oft konstruktive Gespräche statt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j	Die Hauptverantwortung über die Klasse liegt hauptsächlich beim/bei der Volksschullehrer/in	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k	Wechseln Sie sich mit dem/der Kollegen/in beim Unterrichten in Bezug auf die ganze Klasse regelmäßig ab?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l	Manche Unterrichtsgebiete werden je nach Interesse nur von einem/r Lehrer/in unterrichtet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Wenn ja, führen Sie diese bitte kurz an (z.B. Teilgebiete im Sachunterricht, Musikerziehung, Leibesübungen, etc): _____ _____			
3	Können Sie noch weitere Vor- oder Nachteile, die eine solche Teamarbeit mit sich bringt, nennen?			
	_____ _____			

D Der gemeinsame Unterricht

1 Folgende Unterrichtsformen finden in Ihrer Klasse Anwendung: Nennen Sie bitte, wenn möglich, Beispiele						
		nie/ selten	1-2 Std./W	3-5 Std./W	6-10 Std./w	über 10 Std./W
a	Kooperatives Lernen Partner- und Gruppenarbeit, Gruppenunterricht Beispiel _____	<input type="checkbox"/>				
b	Offenes Lernen, Freiarbeit, Lernspiele Beispiel _____	<input type="checkbox"/>				
c	Differenziertes Lernen Innere Differenzierung, schülerzentrierte Begabtenförderung, individuelle Arbeitsprogramme, spezifisches Übungsmaterial Beispiel _____	<input type="checkbox"/>				
d	Projektunterricht, Projektarbeit, Projektorientierter Unterricht Beispiel _____	<input type="checkbox"/>				
e	Selbsttätiges Lernen Selbständiges Erarbeiten von Lerninhalten, Unterrichtsmethoden, die auf Selbsttätigkeit des Kindes ausgerichtet sind wie z.B. <i>Freinet,</i> <i>Montessori, Jena, Reformpädagogischer</i> <i>Unterricht</i> Beispiel _____	<input type="checkbox"/>				
f	Sonstiges _____ _____					

D Der gemeinsame Unterricht

2 Inwieweit lässt sich der integrative Unterricht in Ihrer Klasse verwirklichen?				
Beschreiben Sie bitte anhand folgender Aussagen, die derzeitige Unterrichtssituation in Ihrer Klasse:				
		trifft zu	trifft teilw. zu	trifft nicht zu
a	Durch das Zweilehrersystem ist ein intensiverer und abwechslungsreicherer Unterricht, mit weniger Leerläufen, möglich	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b	Effiziente und individuelle Betreuung der Schüler/innen wird ermöglicht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c	Selbsttätigkeit der Schüler/innen wird in den Vordergrund gestellt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d	Praxisorientiertes und anschauliches Lernen kann in der Klasse öfters angewendet werden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e	Hilfestellung durch gute und schnelle Schüler/innen ist gewährleistet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f	Durch gezielte Differenzierung der Lernangebote wird Konkurrenzdenken weitgehend abgebaut	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g	Es besteht ein ausgewogenes Verhältnis von individuellem und gemeinsamem Arbeiten, als auch von freiem und gebundenem Arbeiten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h	Der Zeit- und Leistungsdruck kann weitgehend vermieden werden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i	Die Schüler/innen mit SPF können sich an "gängigen" Verhaltensmustern orientieren; sie lernen durch Nachahmung bzw. durch Hilfestellung Nichtbehinderter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j	Lebenspraktische Fertigkeiten können in unserem Klassenverband gut geübt werden (An- und Ausziehen, Toilette benutzen, Hände waschen, selbstständig essen, Tischmanieren, Regeln der Kommunikation, soziales Verhalten in der Gruppe, Verhalten im Verkehr, Einkaufen etc)		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k	Die Schüler/innen mit SPF fühlen sich nicht isoliert, denn sie haben die gleichen Rechte wie alle anderen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l	Der Lehrplan bietet genügend Spielraum für reformpädagogischen Unterricht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
m	Der Projektorientierte Unterricht kann in einer I-Klasse genau so gut stattfinden wie in einer herkömmlichen Klasse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
n	Schülerzentriertes Lernen ist unbedingt erforderlich; ebenso Einzelförderung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3 Kreuzen Sie bitte an, worauf man während des Unterrichts mit I-Kindern, Ihrer Meinung nach besonders achten sollte:				
		trifft zu	trifft teilw. zu	trifft nicht zu
a	Man muss den integrativen Schüler/innen öfter Hilfestellungen geben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b	Integrationskinder bedürfen ständiger Zuwendung und verhalten sich auffälliger, wenn sie zu wenig beachtet werden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c	Das allgemeine Arbeitstempo muss reduziert werden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d	Manchmal fühlen sich I-Kinder in der Großgruppe überfordert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e	Es kommt vor, dass Frustrationen entstehen, wenn die Leistungen von SPF Kindern mit denen anderer verglichen werden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Welche Bereiche sind Ihrer Meinung nach im vorgegebenen Lehrplan nicht oder zu wenig berücksichtigt (z.B. Erziehung zum Miteinander, Sozialisierungsprozesse, alternative Unterrichtsmethoden, Lehrausgänge etc.): <hr/> <hr/> <hr/>			

D Der gemeinsame Unterricht

5		Raumgestaltung und Unterrichtsmaterialien:		
		trifft zu	trifft teilw. zu	trifft nicht zu
a	Es besteht die Möglichkeit, während der Unterrichtszeit einen zweiten Raum benützen zu können	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b	Der Zusatzraum wird hauptsächlich von den I-Kindern benützt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c	Alle Kinder haben Zutritt zu diesem Raum; die Gruppenzusammensetzung ist flexibel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d	Die Kinder können sich nach Bedarf an einen ungestörten Platz (Lesecke, Kuschecke etc) zurückziehen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e	Die Materialien für den offenen Unterricht werden zur Verfügung gestellt:			
	- vom Schulerhalter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	- von den Lehrern/innen gekauft bzw. selbst hergestellt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	- vom Elternverein	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f	Sie sind mit der Grundausrüstung für den integrativen Unterricht zufrieden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g	Das zur Verfügung stehende Material spricht weitgehend alle Sinnesgebiete der Schüler an	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h	Für das freie Lernen/Freiarbeit werden in unserer Klasse unterschiedliche Arbeitsbücher und Materialien verwendet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i	Die Schüler/innen stellen Lernutensilien eigenständig her	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j	Welche zusätzlichen Materialien könnten den Unterricht Ihrer Meinung nach bereichern? z.B. Bücher mit Großdruck für Sehbehinderte			

<p>1</p>	<p>Für welche Arten von Behinderungen halten Sie Integration für zweckmäßig und sinnvoll?</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Sprachentwicklungsstörungen <input type="checkbox"/> Verhaltensauffälligkeiten <input type="checkbox"/> Lernbehinderungen <input type="checkbox"/> geistige Behinderung <input type="checkbox"/> Körperbehinderung <input type="checkbox"/> Hörschädigung <input type="checkbox"/> Gehörlosigkeit <input type="checkbox"/> Sehbehinderung <input type="checkbox"/> Blindheit <input type="checkbox"/> Mehrfachbehinderung 	<p>3</p> <p>Welche Gründe sprechen Ihrer Meinung nach für eine Integration?</p> <p>a größerer Lernerfolg der Schüler/innen mit SPF</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> trifft zu <input type="checkbox"/> trifft teilweise zu <input type="checkbox"/> trifft nicht zu <p>b emotionale Befindlichkeit (keine Segregation)</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> trifft zu <input type="checkbox"/> trifft teilweise zu <input type="checkbox"/> trifft nicht zu <p>c Abbau eines übersteigerten Konkurrenzdenkens</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> trifft zu <input type="checkbox"/> trifft teilweise zu <input type="checkbox"/> trifft nicht zu <p>d Förderung der Solidarität</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> trifft zu <input type="checkbox"/> trifft teilweise zu <input type="checkbox"/> trifft nicht zu <p>e soziale Anerkennung von Randgruppen und Minderheiten</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> trifft zu <input type="checkbox"/> trifft teilweise zu <input type="checkbox"/> trifft nicht zu <p>f Abbau von Vorurteilen</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> trifft zu <input type="checkbox"/> trifft teilweise zu <input type="checkbox"/> trifft nicht zu <p>g Unterstützung der Eltern von I-Kindern</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> trifft zu <input type="checkbox"/> trifft teilweise zu <input type="checkbox"/> trifft nicht zu <p>h Weiterbildungsmöglichkeit für Lehrer/innen</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> trifft zu <input type="checkbox"/> trifft teilweise zu <input type="checkbox"/> trifft nicht zu <p>i Weitere Gründe _____</p>
<p>2</p>	<p>Für welche Behinderung/Auffälligkeit fühlen Sie sich gut ausgebildet?</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Sprachentwicklungsstörungen <input type="checkbox"/> Verhaltensauffälligkeiten <input type="checkbox"/> Lernbehinderungen <input type="checkbox"/> geistige Behinderung <input type="checkbox"/> Körperbehinderung <input type="checkbox"/> Hörschädigung <input type="checkbox"/> Gehörlosigkeit <input type="checkbox"/> Sehbehinderung <input type="checkbox"/> Blindheit <input type="checkbox"/> Mehrfachbehinderung 	

F Anregungen und Kritik

1	Stimmen die folgenden Feststellungen mit Ihren eigenen Erfahrungen bzw. Einstellungen überein?			
		trifft zu	trifft teilw. zu	trifft nicht zu
	a Ich möchte mir den/die Lehrer/in, mit dem/r ich zusammenarbeite, selbst aussuchen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	b Ich erhalte ausreichende Informationen und Beratung für meine Arbeit (z.B. durch Direktion, SPZ etc).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	c Die derzeitige Arbeitssituation überfordert mich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	d Der erhöhte Arbeitsaufwand sollte finanziell abgegolten werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	e Die derzeitige Klassenzusammensetzung ist problematisch.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	f Ich würde nach dieser Klasse wieder als Integrationslehrer/in arbeiten wollen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	<p>Persönliche Anregungen und Kritik:</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>			
	<p>Herzlichen Dank für Ihr Bemühen!</p>			

ABSTRACT

Die vorliegende Arbeit setzt sich mit der Integration von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Wiens Volksschulen seit der gesetzlichen Verankerung in Österreich auseinander. Ziel der Studie ist es aufzuzeigen, ob es signifikante Unterschiede in den Lehrermeinungen zur integrativen Beschulung gibt oder ob ähnliche Ansichten vorherrschen sowie die Überprüfung, welche Rahmenbedingungen die beiden Pädagogengruppen dafür als unerlässlich erachten. Da es nur wenige wissenschaftliche Studien zu diesem Thema gibt, soll diese Untersuchung einen kleinen Beitrag leisten, Einblick in die Arbeit, Zufriedenheit und Wünsche von Volks- und Sonderschulpädagogen im integrativen Bereich zu geben.

In der Theorie werden die verwendeten Begriffe erläutert, die historische Entwicklung chronologisch beschrieben sowie auf das derzeitige Schulsystem mit Gesetzeslage und Lehrplänen in Bezug auf Integration eingegangen. Weiters werden Integrationsmodelle, fördernde und hemmende Rahmenbedingungen sowie zwei wissenschaftliche Evaluationen zum gemeinsamen Unterricht beeinträchtigter und nicht beeinträchtigter Kinder unter der Leitung Werner Spechts dargestellt und erörtert.

In der ersten Studie erfolgt 1993 eine bundesweite Befragung aller Pflichtschullehrer im integrativen Bereich mittels Fragebogen, die zweite im Jahr 2006 behandelt die Qualität in der Sonderpädagogik („QSP“) mittels eines Zwei – Phasen – Konzepts, nämlich einerseits per Fragebogen und andererseits in Form von Arbeitsgruppen, in denen Fokusthemen behandelt werden.

Die vorliegende empirische Untersuchung erfolgte mit Genehmigung des Wiener Stadtschulrats in Form von Fragebögen, die an Volks- und Sonderschullehrer im integrativen Bereich verschickt wurden. Die Befragung erfolgte zu zwei Zeitpunkten, nämlich 1993 und 2006. Von 185 befragten Lehrerteams konnten die Antworten von je 67 Volks- und Sonderschullehrern ausgewertet werden.

Das Hauptaugenmerk bezieht sich auf Fragestellungen, die für die einzelnen Bereiche ausgewertet werden.

- 1) Volks- und Sonderschullehrer unterscheiden sich in der Bewertung eines Faktors (unabhängig vom Erhebungsjahr).
- 2) Es existiert eine Wechselwirkung zwischen Status des Lehrers und Erhebungsjahr.
- 3) In Abhängigkeit des Erhebungsjahres finden sich Unterschiede in der Bewertung (Volks- und Sonderschullehrer sind in der Bewertung zusammengefasst).

Es konnte herausgearbeitet werden, dass sich Sonderschullehrer 1993 im Umgang mit Kindern mit SPF besser ausgebildet fühlen als Volksschulpädagogen (B1).

Bei Volksschullehrern kommt es bei der Zustimmung zu der Aussage „Lehrmethoden“ 2006 zu einem signifikanten Rückgang (B2).

Die Berufszufriedenheit ist bei den Volksschulpädagogen etwas höher als bei Sonderschullehrern (B3).

Die Sonderschulpädagogen fühlen sich durch das Verhalten der Kollegen in höherem Maß belastet als Lehrer mit Volksschulbildung, besonders im Jahr 2006 (B4).

Überraschenderweise sehen sich Diplompädagogen mit Sonderschullehramt in stärkerem Ausmaß für die Administration verantwortlich (C2).

Bezüglich der Aussage „offene Lernformen“ kommt es bei den Volksschulpädagogen 2006 zu einem Rückgang dieser Unterrichtsformen (D1).

Auf die Frage, ob SPF – Schüler mehr Hilfestellung und ständige Zuwendung brauchen, erhält man deutlich signifikante Ergebnisse bezüglich der Erhebungsjahre. 2006 erhöht sich die Zustimmung aller Lehrer bezüglich der Einschätzung der Überforderung von Integrationskindern (D3).

2006 werden laut Lehrerangaben weniger Unterrichtsmaterialien vom Schulerhalter zur Verfügung gestellt, ebenso sinkt die Zufriedenheit mit der Grundausstattung. In diesem Jahr gibt es mehr Rückzugsmöglichkeiten für eine Kleingruppe als 1993, die auch von nicht beeinträchtigten Kindern benutzt werden (D5).

Beide Lehrergruppen sehen vor allem Kinder mit Lernbehinderungen, Sprachentwicklungsstörungen und Körperbehinderungen als geeignet für die integrative Beschulung an (E1 und E2).

Die Zustimmung zur Integration wächst von 1993 auf 2006 an. Sonderschullehrer stimmen sozialen Gründen für das Führen einer Integrationsklasse in höherem Ausmaß als ihre Kollegen mit Volksschullehramt zu (E3).

Sonderschullehrkräfte fühlen sich vom Arbeitgeber ausreichender über ihre Tätigkeit in Integrationsklassen informiert. Allerdings sind diese Ergebnisse nach der Alpha Korrektur nicht mehr signifikant. 1993 wird die Aussage „ausreichende Informationen“ von beiden Lehrergruppen mit höherer Zustimmung bewertet als 2006 (F1).

Abschließend wäre folgendes zu bemerken: Die schulische Integration hat durchaus positive Fortschritte erzielt. Die Aufgabe des Schulerhalters ist es, den Pflichtschullehrern die dafür notwendigen Zusatzqualifikationen sowie Rahmenbedingungen zu ermöglichen. Außerdem hat er für die Bereitstellung von optimalen Fördermaßnahmen zu sorgen sowie personelle und materielle Ressourcen zur Verfügung zu stellen und ist für Koordination und Vernetzung aller dafür erforderlichen Stellen verantwortlich.

In den letzten Jahren wurden immer mehr Integrationsklassen eingerichtet, was darauf zurückzuführen ist, dass Lehrer, Eltern und Schüler sich für diese Form der Beschulung einsetzen und mit dieser zufrieden sind. Nur unter Einsatz aller Beteiligten kann Integration erfolgreich sein. Vielleicht werden ja in Zukunft Regelklassen die Ausnahme sein!

LEBENS LAUF

Persönliche Angaben

Name	Sabine Pacas
Geburtsdatum	07.07.1961
Geburtsort	Wien
Staatsbürgerschaft	Österreich
Familienstand	ledig

Ausbildung

Schulbildung	1967 – 1971:	Volksschule Galileigasse
	1971 – 1979:	neusprachliches Gymnasium Parhamerplatz
Reifeprüfung	31.05.1979	
Weiterbildung	1979 – 1981:	Pädagogische Akademie Strebersdorf
Lehramtsprüfung	10.06.1981	
Weiterbildung	seit WS 1983/84: nebenberuflich: Studium der Psychologie Nebenfach: Psychiatrie	

Berufliche Tätigkeit

seit 14.09.1981:	Tätigkeit als Volksschullehrerin in der Volksschule Galileigasse
seit 1986:	Blockpraktika von Studenten der Pädagogischen Akademien Ettenreichgasse und Strebersdorf
SS 1990:	Sechswöchiges Fachpraktikum in der Semmelweißklinik
seit 1992:	Besuchsschullehrerin für Studenten der PÄDAK Ettenreich- gasse (jetzt: Pädagogische Hochschule)
1994/95:	Personalvertreterin für den 5. Inspektionsbezirk (9. Wiener Gemeindebezirk)
1995/96:	Unterrichtsvorführungen als Lehrerin in der VS Stiftgasse
seit 1996/97:	Tätigkeit als Volksschullehrerin in der VS Wichtelgasse
2001:	Titel: Volksschuloberlehrerin
2005:	Titel: Diplompädagogin
WS 2007/08:	interimsmäßige Leitervertretung neben Klassenlehrertätigkeit

Zusatzausbildungen:

27.10. 1992:

Diplom: Montessoriausbildung

2000 – 2003:

Akademielehrgang „Sicherheitsmanagement für Schule“

Brandschutz-, Zivilschutz- und Strahlenschutz Ausbildung