



universität
wien

DISSERTATION/ DOCTORAL THESIS

Titel der Dissertation/Title of the Doctoral Thesis

Empirische Studie im Rahmen eines internationalen Forschungsprojekts mit Mixed Methods Ansatz über kooperative Beziehungen zwischen Elternhaus und Schule, deren Unterschiede und Gemeinsamkeiten im Bildungskontext von Kindern mit Behinderungen in Äthiopien, Thailand und Österreich

verfasst von/ submitted by:

Dipl.- Päd. Anja Ozik-Scharf (M.A.)

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Doktorin der Philosophie (Dr. phil.)

Wien, 2015

Studienkennzahl laut Studienblatt/

degree programme code as it appears on the student

record sheet:

A 092 297

Dissertationsgebiet lt. Studienblatt/

field of study as it appears on the student record

sheet:

Pädagogik

Betreut von/ Supervisor:

Univ. Prof. Dr. Gottfried Biewer

Inhaltsverzeichnis

Abstract	5
1 Einleitung.....	7
2 Relevanz des Themas und aktueller Stand der Forschung	14
2.1 Historische und aktuelle Bezüge von Bildung und Behinderung in.....	
Äthiopien, Thailand und Österreich	15
2.1.1 Netzwerk um Bildung in Österreich	18
2.1.2 Netzwerk um Bildung in Thailand.....	27
2.1.3 Netzwerk um Bildung in Äthiopien.....	41
2.2 Die Bedeutung der ICF und ICF-CY für den Forschungsprozess.....	52
2.3 Perspektivendifferenzierung- Ziele des Projekts und Forschungsfragestellungen dieser Dissertation.....	56
3 Forschungsstand und Forschungslücken der Dissertation	60
3.1 Forschungsschwerpunkte der Dissertation	60
3.2 Empirische Forschungslücken	61
4 Theoretische Grundlagen	64
4.1 Bezugssysteme vergleichender heilpädagogischer Theorie und Praxis.....	64
4.2 Die ökologisch-systemische Theorie von Bronfenbrenner	68
4.3 Kultur und Kulturvergleich	70
4.4 Kulturdimensionen in Österreich, Thailand und Äthiopien	81
5 Ausgewählte schulische Kontextfaktoren	99
5.1 Schule, Behinderung und Bildung im internationalen Diskurs	105
5.2 Kommunikation und Kooperation zwischen Familie und Schule &..... im pädagogischen Team in der Schule	116
5.3 Bedeutung von Kooperation, Zufriedenheit und Wertschätzung im	
schulischen Kontext	127
6 Methodisches Konzept der empirischen Erhebungen im Forschungsprozess .	133
6.1 Verbindungen des quantitativen mit qualitativem Vorgehen.....	138
6.2 Die Methode der quantitativen Datenerhebung	143
6.2.1 Bestandaufnahme der Umweltfaktoren und Hypothesengenerierung durch Fragebogen A.....	146

6.2.2	Operationalisieren, Untersuchungsplanung und Durchführung der Befragung mit Fragebogen B mit der Fokussierung auf: Kooperative Beziehungen im Schulkontext	154
6.2.3	Beschreibungen der Stichproben	161
6.2.4	Beschreibung des Auswertungsverfahrens	166
6.2.5	Auswertung der Ergebnisse des Fragebogens B der Untersuchungsländer: Österreich, Thailand und Äthiopien	169
6.2.5.1	Force A – Rahmenbedingungen für Kooperation zwischen Elternhaus und Schule im schulischen Kontext	171
6.2.5.1.1	Ressourcen im Land (RIL-L) aus Lehrerperspektive	176
6.2.5.1.2	Intrinsische und extrinsische Motivatoren im Schulkontext (MOS-E) aus Sicht der Eltern	180
6.2.5.2	Force B- Grundhaltungen im familiären Umfeld für Kooperation zwischen Elternhaus und Schule	184
6.2.5.2.1	Ressourcen durch Elternhaus und Mitschüler (RES-E) aus Sicht der Eltern	185
6.2.5.2.2	Ressourcen von Eltern und Mitschüler (RES-L) aus Sicht der Lehrer	195
6.2.5.3	Force C – Grundhaltungen in der Schule	199
6.2.5.3.1	Kooperative Ressourcen in Schule (RIS-E) aus Sicht der Eltern	201
6.2.5.3.2	Kooperationskomponenten des Personals an der Schule (KPS-L) aus Sicht der Lehrer	204
6.2.5.4	Kooperationskomponenten zwischen Elternhaus und Schule als wirksame Förderinstrumente in Bildungsprozessen	207
6.2.5.4.1	Kooperationskomponenten zwischen Familie und Schule (KFS-E) aus Sicht der Eltern	209
6.2.5.4.2	Kooperative Ressourcen für LehrerInnen & Schulleitung (RFL-L) aus Sicht der LehrerInnen	215
6.2.5.4.3	Wertschätzung als Basis der Kooperation für Schule und Kind aus der Lehrerperspektive (WB-L)	218
6.2.5.5	Reflexionen von Kooperationskomponenten aus Eltern- und Lehrerperspektive	221
6.2.5.5.1	Wichtigkeiten von Kooperationskomponenten im Schulalltag	221
6.2.5.5.2	Zufriedenheit mit der Kooperation zwischen Familie und Schule ... & in der Schule	230
7	Diskussionen	240
7.1	Interpretationen der Ergebnisse	240
7.2	Limitationen der Untersuchung	251
7.3	Implikationen der Untersuchung	252
8	Literaturverzeichnis	258

8.1	Anhang mit Zeitplan	285
8.2	Abkürzungsverzeichnis	286
8.3	Abbildungsverzeichnis.....	287
8.4	Tabellenverzeichnis.....	289
9	Lebenslauf.....	291
10	Eidesstattliche Erklärung	295

Abstract

Kooperationsbeziehungen zwischen Elternhaus und Schule sind ein wichtiges Instrument der Partizipations- und Unterrichtsgestaltung sowie der schulischen Organisationsentwicklung für Kinder mit Behinderungen, welche in verschiedenen Kulturen wahrnehmbar sind. Die vorliegende Arbeit leistet einen Beitrag zur heilpädagogischen kulturvergleichende Forschung und untersucht Ausprägungsformen kooperativer Einflussbereiche im schulischen Kontext aus Eltern- und Lehrerperspektive. Fokussiert wird auf die Untersuchungsbereiche der Kooperation nach J. Epstein zwischen Elternhaus und Schule. Zu diesen gehören die Rahmenbedingungen der Schule (Force A), Erfahrungen, Einstellungen und Grundhaltungen im Elternhaus (Force B) und in der Schule (Force C) sowie die inter-institutionellen Ausprägungen der Kooperationsgestaltung für Kinder mit Behinderungen im schulischen Kontext in den Hauptstädten Wien (Österreich), Bangkok (Thailand) und Addis Abeba (Äthiopien). Aufgrund der Komplexität der Ausgangssituation hinsichtlich der kulturellen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Differenziertheit der Untersuchungsländer und der vorhandenen methodischen Datengrundlage wurden in multikulturellen Forscherteams mehrsprachige Datenerhebungsinstrumente entwickelt und der Hauptuntersuchung eine quantitative Primärerhebung vorangestellt. Die Ergebnisse der ersten Befragung dienten als Grundlage für die Ableitung und Formulierung von Unterscheidungs- und Beziehungshypothesen und der methodischen Erarbeitung der Hauptuntersuchung mit der Fokussierung auf die kooperativen Beziehungen zwischen Elternhaus und Schule für Kinder mit Behinderungen im schulischen Kontext. Die Auswertung der Ergebnisse der Sekundäruntersuchung umfassen neben den umfangreichen demographischen Daten auch die Darstellung von Unterschieden und Gemeinsamkeiten der untersuchten Kooperationsbereiche aus Eltern- und Lehrerperspektive an Schulen für Kinder mit Behinderungen in den Untersuchungsländern. Die Untersuchungsergebnisse dieser Dissertation sind eingebettet in ein Forschungsprojekt der Universität Wien mit dem Titel: Gesellschaftliche und kulturelle Aspekte der Klassifikation von Behinderungen in Bildungssystemen in Kooperation mit der Srinakharinwirot Universität in Bangkok und der Addis Abeba Universität.

Abstract

Cooperative relations between home and school are an important instrument in organizing participation and school lessons as well as in developing school as an institution for children with disabilities, and are perceivable in different cultures.

This thesis contributes to the cross-cultural research in therapeutic education and examines manifestations of cooperative spheres of influence in the school context, seen from parents' and teachers' perspectives. It focuses on the study areas of cooperation between home and school by J. Epstein. These include the school environment (Force A), experience, basic philosophy and attitudes at home (Force B) and at school (Force C) as well as the inter-institutional forms of co-operation activities in the school context for children with disabilities in the capitals of Vienna (Austria), Bangkok (Thailand) and Addis Ababa (Ethiopia).

Due to the intricacy of the status quo regarding the cultural, social and economic complexity of the countries studied and the existing methodological data set, multilingual data-collection instruments had been developed by multicultural research teams, and the main study preceded by a quantitative field research.

The results of the first survey served as the basis for the derivation and formulation of distinction and relations hypotheses and also the methodological development of the main study with a focus on the cooperative relationship between home and school for children with disabilities in the school context. The analysis of the results from the secondary survey comprises the extensive demographic data as well as the presentation of the differences and similarities in the investigated areas of cooperation, seen from parents' and teachers' perspectives, in schools for children with disabilities in the study countries.

The results of this thesis are embedded in a research project at the University of Vienna with the title: Social and cultural aspects of the classification of disabilities in education systems in cooperation with Srinakharinwirot University, Bangkok and cooperation with Srinakharinwirot University, Bangkok and Addis Ababa University.

1 Einleitung

***„Das WIR gewinnt.
Kooperation und Kommunikation sind der
Schlüssel für ein WERT(E)volles Miteinan-
der.“ (Ozik-Scharf)***

Der Forschungsgegenstand der vergleichenden Heil- und Sonderpädagogik ist durch die internationale Vernetzung von großer wissenschaftlicher Bedeutung. Durch die Globalisierung sind internationale und interkulturelle pädagogische und sonderpädagogische Forschungsprojekte aktuell unverzichtbar. Globalisierung bedeutet auch, dass bildungspolitische Leitideen und Reformen sowie Ergebnisse erziehungswissenschaftlicher Forschung stärker als je zuvor zirkulieren. In supranationalen Gremien, in internationalen Konferenzen der Bildungsminister sowie in erziehungswissenschaftlichen Kongressen und Tagungen auf Weltskala findet dieser Austausch regelmäßig statt. Der Transfer insbesondere in Länder auf verschiedenen Kontinenten wird beschleunigt durch die Durchschlagskraft der Wirksamkeitsstudien der internationalen Organisationen (vgl. Allemann-Ghionda 2004, S. 12).

Darauf gründet sich auch die Entwicklung des Projektes clasdisa (Classification of Disabilities in the Field of Education) mit dem Ziel einen wesentlichen Beitrag zum internationalen Diskurs zu leisten. Eine wesentliche Arbeitsgrundlage des Projektes clasdisa bildet die Klassifikation von Behinderung im Rahmen der ICF/ICF-CY (Classification of Functioning, Disability and Health). Sie diene diesem Projekt als Orientierung für die Erhebung und Dokumentation von Daten und deren Nutzung. In diesem Projekt sollte geprüft werden, inwiefern dieses Forschungsinstrument auch für die Messung von u.a. Lebensqualität, Umwelt- und Förderfaktoren und Barrieren an Schulen mit Kindern mit Behinderungen dienen kann (vgl. Hrsg. Institut für Medizinische Dokumentation Information 2010, S. 6 ff.).

Das Forschungsvorhaben dieser Dissertation ist Teil dieses Projektes und konzentriert sich auf die Ermittlung von möglichen Förderfaktoren und Barrieren der schulischen Umwelt. Es versucht einen quantitativen länderübergreifenden Vergleich von fördernden und hemmenden Umweltfaktoren an Schulen, insbesondere den dahinter liegenden Werten, Einstellungen und kooperativen Beziehungen im Schulkontext von Kindern mit Behinderungen. Diese können speziell als Umweltfaktoren die Aktivität und Partizipation von Schülern mit Behinderungen beeinflussen. Im Fokus dieser wissenschaftlichen Untersuchung stehen Untersuchungsgruppen aus den

Hauptstädten der Länder Äthiopien (Addis Abeba), Thailand (Bangkok) und Österreich (Wien). Diese vergleichende Untersuchung und deren Ergebnisse sollen eine wesentliche Bereicherung des kulturvergleichenden Forschungsprozesses sein, insbesondere da die Untersuchungsgruppen formal sehr unterschiedlich erscheinen. Somit hat diese Arbeit auch spezifische methodische Herausforderungen des wissenschaftlichen Arbeitens zu bewältigen. Interessant sind die zu prüfenden Aspekte insbesondere, da einige Bildungswissenschaftler die Meinung vertreten, „Je nach kultureller und sozioökonomischer Konstellation gehen die individuellen Lösungen der Entwicklungsaufgaben mit denjenigen der Hauptkultur konform oder das Individuum fällt aus.“ (Gasteiger-Klicpera et al. 2008, S. 117) Auch aus diesem kritischen Aspekt heraus werden Barrieren und Förderfaktoren der Umwelt an Schulen von Kindern mit Behinderungen einerseits aus der Perspektive der Eltern von Kindern mit Behinderungen und andererseits aus der Perspektive der Lehrer, welche speziell diese Kinder unterrichten, untersucht. Multikulturelle Forschergruppen aus allen drei Ländern unterstützten die Forscherin aus Deutschland mit stetig reflektierender etic Perspektive bei der Konzeptspezifikation, der Auswahl des Erhebungsdesigns, bei der quantitativen Primär- und Sekundäruntersuchung und insbesondere in der Datenerhebung und der Datenanalyse. Es wurden mehrere mehrsprachige Datenerhebungsinstrumente entwickelt, unter anderen mehrsprachigen Fragebögen für Eltern und Lehrer als Instrument zur Bestandsaufnahme der Umweltfaktoren, welche sich grundlegend an den Umweltfaktoren der ICF und den erarbeiteten Kontextfaktoren orientierten. Aus den Ergebnissen der Bestandsaufnahme in den drei Untersuchungsländern wurde dann ein weiterer Fragebogen für Lehrer und Eltern von Kindern mit Behinderungen entwickelt, der insbesondere die Kooperationskomponenten, wie Beziehung und Unterstützung sowie Werte und Einstellungen im Kontext Familie und Schule in den drei Ländern untersuchte. Die quantitative Studie prüfte auch die Auswirkung auf die Zufriedenheit der Kinder mit der Schule, Zufriedenheit der Eltern mit der Schule und die Teilnahme der Kinder am Schulunterricht aus Sicht der Eltern. Dies erfolgte auch aus der Perspektive der Lehrer von Kindern mit Behinderung mit der Fokussierung auf die Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrern und der Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit im Lehrerteam. Die Untersuchung umfasste einerseits die intrakulturelle Ebene zwischen den Untersuchungsgruppen Eltern und Lehrern in den einzelnen Ländern sowie die interkulturelle Ebene zwischen den drei Untersuchungsländern, wobei eine detaillierte Beschreibung und

Analyse der Untersuchungseinheit vorausgegangen war. Mit dem Fokus des Erkenntnisgewinns hinsichtlich der Definierung des Eigenwerts der einzelnen Kulturen im Kontext von Bildung von Schülern mit Behinderung kann diese Arbeit außerdem eine Grundlage sein, um als Folge konstruktive Maßnahmen für den Abbau von Barrieren und Hemmnissen der schulischen Umwelt anzuregen sowie die Stärkung von Förderfaktoren zu forcieren.

Die vorliegende Dissertation leistet einen von mehreren Beiträgen der Gesamtstudie des Projektes clasdisa. Diese Arbeit ist somit Teil eines umfassenden Forschungsprojekts mit dem Projekttitel: Gesellschaftliche und kulturelle Aspekte der Klassifikation von Behinderungen in Bildungssystemen an der Universität Wien am Institut für Bildungswissenschaft, welches seit 2010 Förderfaktoren und Barrieren an Schulen für Kinder mit Behinderung untersucht und dauerhaft mit Kollegen der Srinakharinwirot Universität in Bangkok und der Addis Abeba Universität kooperiert.

Übersicht

Nach der themeneinführenden **Einleitung (1)** erfolgt in **Kapitel 2** die Einbettung dieser Arbeit in die Diskussion von aktuellen und historischen Bezügen von Bildung und Behinderung in Äthiopien, Thailand und Österreich. Es wird die Bedeutung der ICF und der ICF-CY für den Forschungsprozess deutlich. Forschungsziele und die verschiedenen Perspektiven werden hinsichtlich der Bearbeitung der Forschungsfragestellungen und Forschungshypothesen verifiziert.

In **Kapitel 3** werden die Forschungslücken und der aktuelle Forschungsstand charakterisiert, aus denen sich die Forschungshintergründe ableiten.

Das **Kapitel 4** setzt sich vor diesem Hintergrund mit den Bezugssystemen heilpädagogischer Theorie und Praxis auseinander. Hier werden sowohl die ökologische Systemtheorie von Bronfenbrenner, der Kulturbegriff und der Kulturvergleich als auch die Rahmenbedingungen des Forschungsgegenstandes definiert.

Der in **Kapitel 5** differenzierte schulbezogene Exkurs über Behinderung und Bildung beschreibt die Spezifika des Untersuchungsgegenstandes und die Wechselwirkung zwischen Partizipation und Teilhabe von Kindern mit Behinderung. Im Fokus stehen die Kommunikation und die Kooperation zwischen Familie und Schule und die Zufriedenheit der Schüler, Lehrer und Eltern mit den schulischen Bedingungen.

In **Kapitel 6** werden die methodologischen Prämissen der Untersuchung dargelegt. Dabei wird ausführlich auf den Zusammenhang von quantitativer und qualitativer Forschung eingegangen und es werden Grundideen und Sichtweisen der empirischen Sozialforschung erläutert. Weiter erhält man eine Übersicht über den ersten Teil der quantitativen Datenerhebung, die im Forschungsverlauf der Bestandsaufnahme der Umweltfaktoren im Schulkontext diente und aus welchen die Hypothesen generiert wurden. Zum Zwecke der Transparenz des Forschungsprozesses wird eine ausführliche Beschreibung der einzelnen Forschungsschritte des zweiten Teils der quantitativen Erhebung gewählt. Grundlage der Analyse bilden sowohl die Daten der Fragebogenerhebung als auch die narrativen Interviews mit Projektpartnern und Ergebnissicherungen aus Diskussionen in Workshops des multikulturellen Projektteams. Die Auswertung erfolgt auf verschiedenen Ebenen, schrittweise von den äußeren, quantitativen Rahmendaten und auch unter der Einbeziehung der Einschätzungen aus Experteninterviews und Gruppendiskussionen sowie deren Interpretation.

Im **Kapitel 7** erfolgt auf der Basis der empirischen Untersuchung dann die Diskussion der Ergebnisse. Dazu werden die Herausforderungen des empirischen Forschungsvorgehens im kulturellen und internationalen Kontext betrachtet und Impulse für zukünftige vergleichende Forschungsstudien mit Mixed Methods Ansatz abgeleitet.

Danksagung

Diese empirische Arbeit ist das Ergebnis eines komplexen langjährigen wissenschaftlichen Prozesses des Wachsens und Reifens. Sie baut in ganz entscheidendem Maße auf der sprichwörtlichen Bereitschaft zur Kooperation vieler Menschen auf. An dieser Stelle möchte ich mich ausdrücklich bei all denjenigen bedanken, die durch ihre Diskussionsbereitschaft, ihren Zuspruch, ihre Geduld, ihre Zeit und ihr Verständnis diese Arbeit erst ermöglicht haben.

Die vorliegende Arbeit entstand auf Anregung von Herrn Prof. Dr. Gottfried Biewer während meiner Mitarbeit im Projekt clasdisa (Classification of Disabilities in the Field of Education).

Meinem Doktorvater Herrn Prof. Dr. Biewer sei für die Anregungen zu dieser Arbeit, für deren gründliche Durchsicht, sowie für die Zeit der Diskussionen und die wertvollen Anmerkungen und Hinweise gedankt. Herrn Prof. Dr. Rosenmund danke ich ebenso für seine wertvollen Impulse, seine Geduld und als Gutachter für die wertvolle Erstellung des Zweitgutachtens. Bei Frau Prof. Dr. Katschnig möchte ich mich für die hilfreichen methodischen Anregungen in Vorbereitung der Dissertation und den Vorsitz der mündlichen Prüfung bedanken.

Durch die kollegiale, hilfsbereite und freundliche Atmosphäre innerhalb des Projektteams wurde diese Arbeit eine Bereicherung über die wissenschaftliche Arbeit hinaus für mein bisheriges Leben. Namentlich sei aus dem Projektteam meinen Kolleginnen Dr. phil. Margarita Schiemer, Dr. phil. Michelle Proyer und Mag. Michaela Kramann zu danken, die durch ihren fachliche Austausch und wertschätzende Zusammenarbeit wesentlich zum Gelingen des Projekterfolges beigetragen haben. Die internationale Ausrichtung des Projektes ermöglichte es mir konstruktive Unterstützung und Impulse aus Äthiopien und Thailand zu erhalten. Namentlich sei hier insbesondere Prof. Siriparn Sriwanyong aus Thailand und Prof. Dr. Tirrusew Teferra aus Äthiopien und deren Teams zu danken.

Dr. Mikael Luciak und Prof. Dr. Bernhard Hardtung gebühren ein besonderer Dank für ihre konstruktiven Impulse und inspirierende Diskussionsbereitschaft.

Meinen Kindern Dustin und Athenia sei für ihr Verständnis in der Zeit meiner gedanklichen Abwesenheit gedankt. Ebenso danke ich meinen Eltern für die Unterstützung und Entlastung. Last not Least bedanke ich mich bei meinem Mann für die mir freigestellte Zeit und die liebevolle Unterstützung. Da diese Arbeit ohne ihn, über so einen

langen Zeitraum, mit solcher Konzentration und Bindung physischer und finanzieller Mittel sicher nicht möglich gewesen wäre. Aus diesem Grund möchte ich diese vorliegende Arbeit meiner Familie widmen.

Ganz persönlich möchte ich als approbierte Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeutin mit dieser Arbeit auch einen Beitrag leisten, um Aufmerksamkeit auf betroffene Kinder zu lenken, auf deren Eltern sowie auf pädagogische und therapeutische Begleiter, die aufrichtige Wertschätzung und Respekt verdienen.

2 Relevanz des Themas und aktueller Stand der Forschung

Im definierten Forschungsdesign dieser Arbeit werden neben Heil- und Sonderpädagogik auch die Kultur- und Sozialanthropologie bzw. Ethnologie als komplementäre Disziplinen mit einbezogen. Zusätzlich werden auch soziologische und sozialgeschichtliche Entwicklungen betrachtet. Neben der Frage nach einer möglichen Vergleichbarkeit zwischen den unterschiedlichen Ländern wird zusätzlich eine möglichst differierende Auffassung von Behinderung Eingang in die Diskussion finden. Die angestrebte Dissertation wird sich während der Bearbeitung der Forschungsfrage vor allem auch mit dem Aspekt der Entstehung, der Bedeutung und den Hintergründen der jeweiligen Interpretationen des Behinderungsbegriffs bzw. –konzepts in Äthiopien, Thailand und Österreich auseinandersetzen. Um diese Entwicklungen nachvollziehen zu können, ist es unerlässlich sich mit der Geschichte, der Entwicklung insbesondere des Bildungswesens, in diesen drei Ländern zu befassen.

Dabei bietet das Konzept von Niekke Anknüpfungspunkte, in welchem der Autor davon ausgeht, dass eine Person durch ihre Kultur bzw. die ihrer Vorfahren grundlegend beeinflusst wird. Kultur wird als Gesamtheit der kollektiven Orientierungsmuster einer Lebenswelt (einschließlich materieller Manifestationen) bezeichnet (vgl. Niekke 2008, S.50 ff.). Insbesondere die Vielfalt der Definitionen von Kultur und kulturvergleichender Forschung stellt eine Herausforderung für die methodische Konzeption des Forschungsprozesses dar. Bürli (2009) gibt die Empfehlung sich für internationale und interkulturelle Forschungsprozesse mit der Vergleichsmethodologie der international orientierten Heil- und Sonderpädagogik auseinanderzusetzen und die komparativen Ansätzen der historischen, der ethnologischen, erziehungswissenschaftlichen und soziologischen Disziplinen miteinzubeziehen (vgl. Bürli 2009, S. 16). Gewinnbringend ist nach Bürli (2009) die kritische, wissenschaftlich- methodische Diskurserweiterung, die ein wesentlicher Bestandteil dieser Arbeit darstellt.

In dieser Arbeit werden die Untersuchungsgruppen aus Österreich, Thailand und Äthiopien auf der Basis von kulturell, gesellschaftlich und wirtschaftlich formal unterschiedlichen Hintergründen erfasst. Das Hauptaugenmerk liegt dabei auf der Erforschung und Verdeutlichung von möglichen Unterschieden und Gemeinsamkeiten im Schulkontext für Kinder mit Behinderungen, die möglicherweise zwischen den untersuchten Ländern existieren und bisher eher selten im Fokus von wissenschaftlichen Untersuchungen standen.

2.1 Historische und aktuelle Bezüge von Bildung und Behinderung in Äthiopien, Thailand und Österreich

Bis in die 70er- Jahre des 20.Jhd. galt in der Behindertenhilfe das Prinzip der Verwahrung mit Pflegen, Schützen und Bewahren in Großeinrichtungen, Anstalten und psychiatrischen Kliniken. Mit Beginn der 60er-Jahre fand ein Wandel in Richtung Förderung und Rehabilitation statt. Die Notwendigkeit von Heilung und Heilpädagogik wurde stärker betont. Dies zeigte sich durch die Gründung von Sonderschulen und der Therapeutisierung von Behinderteneinrichtungen in vielen Ländern auf der Welt. Die Folge war eine Definition von Behinderung als lebenslange Therapiebedürftigkeit oder bei Erfolglosigkeit dieses Modells: Resignation oder verwahrungsähnliche Betreuung. In den 80er-Jahren wandelte sich das Leitbild in der Behindertenhilfe in Richtung Selbstbestimmung und Chancengleichheit. Selbsthilfegruppen von behinderten Personen übten heftige Kritik an den Institutionen der Behindertenhilfe, forderten De-Institutionalisierung, die Beendigung von Diskriminierungen und mehr Selbstbestimmung. Insbesondere Eltern behinderter Kinder kämpften vehement für schulische Integration.

Wissenschaftlich betrachtet, entwickelte sich ein ganzheitliches Bild von behinderten Menschen bzw. ein soziales Modell von Behinderung. Die Fähigkeit zur Selbstorganisation und die Bedeutung einer normalisierten sozialen Umgebung rückten in den Mittelpunkt, Konzepte der Integration, Begleitung, Unterstützung und Assistenz wurden erarbeitet (vgl. Hähner 1997, S.45). Der Übergang vom Förderungs- bzw. Rehabilitationsmodell zum leitenden Prinzip der Selbstbestimmung und Chancengleichheit ist auch heute noch nicht abgeschlossen. Das Prinzip der Selbstbestimmung nährt sich aus verschiedenen fachlichen und menschenrechtlichen Quellen. Als ein wichtiges Fundament gilt die ICF (Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit) der WHO aus dem Jahr 2001. In dieser sind Körperfunktionen, Aktivitäten der betroffenen Person und die soziale/ gesellschaftliche Partizipation mit Umwelt- und personenbezogenen Faktoren in einem Wechselwirkungsverhältnis beschrieben (vgl. Hrsg. Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation Information 2010, S. vii).

Behinderung kann demnach nur in einem komplexen Verhältnis verstanden werden, in dem biologische, psychische und soziale Bedingungen untrennbar miteinander

verbunden sind. Nicht nur fachliche, sondern auch menschenrechtliche Entwicklungen sind gestaltet worden. Die auch von Österreich im Jahr 2008 ratifizierte UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN 2006) beinhaltet beispielweise Rechte wie die volle und wirksame Teilhabe und Einbeziehung in die Gesellschaft, einschließlich der Achtung vor den sich entwickelnden Fähigkeiten von Kindern mit Behinderungen, insbesondere die Achtung ihres Rechts auf Wahrung ihrer Identität. Die Umsetzung der UN-Konvention in den Bildungssystemen der verschiedenen Nationen ist dabei unterschiedlich und komplex. Bildungssysteme stehen im Zusammenhang mit den Werten und Sichtweisen der Kulturen.

In diesem Forschungsprojekt stehen Umweltfaktoren und Rahmenbedingungen von Bildungssystemen in unterschiedlichen Ländern auf verschiedenen Kontinenten im Mittelpunkt der Untersuchung. In dieser Untersuchung sind deshalb auch unterschiedliche nationale Gegebenheiten zu berücksichtigen.

Die folgende Abbildung verdeutlicht den Netzwerkcharakter von Bildungsvoraussetzungen und stellt ein theoretisches Konstrukt dar. Es wird deutlich in welcher Komplexität verschiedene Bildungsbedingungen in den Ländern Österreich, Thailand und Äthiopien Berücksichtigung finden müssen.

Das Modell von Watson (1998) bietet die Möglichkeit einer Groborientierung und Strukturierung der Bedingungen in den drei Untersuchungsländern, die in den Abschnitten 1.1.1 bis 1.1.3 erörtert werden.

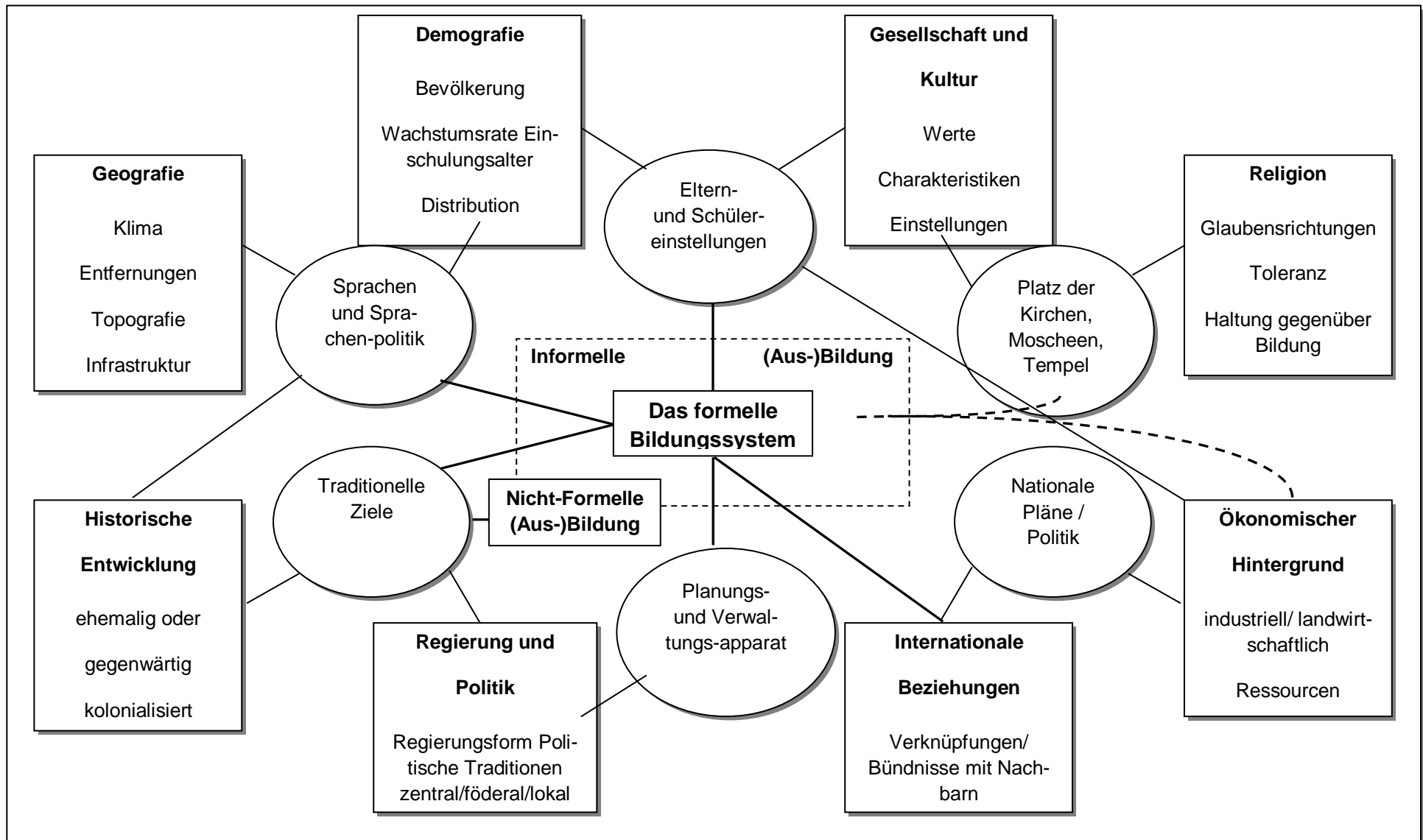


Abbildung 1: Das komplexe Netzwerk um Bildung (vgl. Watson 1998)

Verschiedene Systeme stehen in Wechselwirkung miteinander. Insbesondere das politische-, ökonomische- und das Erziehungssystem in den kulturellen Ordnungen. Bildungssysteme interagieren mit ihrem regionalen und nationalen Umfeld. In den Systemen bestehen verschiedene Organisationsformen, in denen sich Menschen unter apersonalen, interpersonalen und intrapersonalen Bedingungen verhalten. Im Folgenden werden deshalb die historischen, gesellschaftlichen und natürlichen Rahmenbedingungen von Bildung und des Umganges mit Behinderung in den drei Ländern Österreich, Thailand und Äthiopien näher beschrieben.

2.1.1 Netzwerk um Bildung in Österreich

Umgeben von den Ländern Tschechien, Deutschland, Ungarn, Slowakei, Italien, Slowenien, Schweiz und Liechtenstein befindet sich Österreich. Es hat eine Gesamtfläche von 83.878 km² und besteht aus 9 Bundesländern, wobei Wien die Hauptstadt ist. Im Osten dieses Landes herrscht überwiegend ein mildes Klima, was wenig Niederschlag und warme bis heiße Sommertage sowie kalte Winter zur Folge hat. Wiederum breitet sich in den nördlich und östlich gelegenen Regionen Österreichs das alpine Klima aus, welches durch lange und verschneite Winter sowie niederschlagsreiche und kurze Sommer gekennzeichnet ist. Durch die unterschiedlichen Klimazonen reicht auch die Vegetation Österreichs: Von den im Norden und Osten befindenden Alpen, über Hügellandschaften und Wälder, Seenplatten und Feuchtgebiete, bis zu im Süden mediterranen Landschaftsformen und östlich gelegenen Steppenlandschaften. Durch diesen Artenreichtum an Vegetation und Landschaftsformen bietet es nicht nur der Industrie eine Vielfalt von Nutzungsmöglichkeiten auf, sondern auch für die dort lebenden Menschen und dem wachsenden Tourismus ist Abwechslung geboten (vgl. Kirk 2014, S. 112).

Die Einwohnerzahl von Österreich lag Anfang 2014 bei rund 8,5 Millionen Menschen, wobei diese stetig ansteigt. Dabei leisten nicht nur die Geburtenrate und das immer höher liegende Durchschnittsalter, sondern auch die zunehmende Ansiedlung von ausländischen Staatsangehörigen einen entscheidenden Beitrag für die Einwohnerstatistiken.

Trotz der wachsenden Bevölkerungszahl besteht auch für Österreich die Gefahr, durch den demografischen Wandel eine starke Verschiebung in der Alterspyramide zu erfahren. Denn mit dem steigenden Durchschnittsalter der Bevölkerung schrumpft

auch die Anzahl der Kinder unter 15 Jahren pro Haushalt. Besonders auf dem Land ist der demografische Wandel stark spürbar, denn immer mehr junge Menschen wandern vom Land in die urbanisierten Städte ab. Dies sind vermehrt Frauen, die oft ein höheres Qualifikationsniveau besitzen bzw. erreichen wollen und attraktive Beschäftigungsmöglichkeiten in den Städten nutzen. Betrachtet man die Bevölkerungsstruktur werden zunehmend Sprachbarrieren und die niedrigen Bildungsabschlüsse der aus dem Ausland Zugezogenen als problematisch beschrieben. Viele zugezogene Familien der ersten Generation verfügen über keine abgeschlossene Lehre und können nicht sinnorientiert österreichische Texte erfassen. Erst in den Nachfolgenerationen nähert sich der berufliche Qualifikationsstand den Einheimischen an. Dabei ist weiterhin zu bedenken, dass die sozio-ökonomische Situation der Herkunftsfamilien, insbesondere die unterschiedlichen Möglichkeiten an der Konsumkultur zu partizipieren oder nicht, diese sozialen Unterschiede verfestigen bzw. sie sogar vergrößern kann (vgl. bmfi 6. Bericht/ Richter 2011, S. 29). Um diesen zu begegnen wurden verschiedene Arbeits- und Förderungsprogramme für die verschiedenen Bereiche angelegt, die in den nächsten Jahren weit möglichst umgesetzt werden sollen. Als Beispielprogramme sind u.a. der „Abschließende Entwurf des Programms Ländlicher Entwicklung 2020 oder das in Zusammenarbeit geschaffene „Arbeitsprogramm der österreichischen Bundesregierung“, sowie auch das „Creative Europe Kulturprogramm von 2014 bis 2020 zu nennen (vgl. www.bmlfuw.gv.at, Stand: 01.07.2014).

Während das erste Programm sich mit den ländlichen Entwicklung und Förderung deren Bereiche beschäftigt, umfasst das „Arbeitsprogramm der österreichischen Bundesregierung“ besonders die sozialen, wirtschaftlichen und politischen Schwerpunkte und versucht dort erfolgsorientierte Lösungen zu finden. Wiederum hat das „Creative Europe“ Programm u.a. das Ziel: Investitionen in diesem Land noch lukrativer erscheinen zu lassen und damit die sprachliche und kulturelle Vielfalt für die folgenden Generationen abzusichern.

Aber auch Ziele die Umwelt- und Klimapolitik nachhaltiger zu gestalten, den Rohstoff und Energieverbrauch zu minimieren und eine langfristige Planungssicherheit zu schaffen sowie die Bildung und Forschung weiter zu fördern, thematisieren österreichischen Politiker. Dabei haben die stabile politische und wirtschaftliche Lage

im Land zum heute überdurchschnittlichen Wirtschaftswachstum beigetragen und Österreich, somit gemessen an dem Niveau der Wirtschaftsleistung pro Einwohner, zu einem der stärksten wirtschaftlichen Länder der EU gemacht. Auch sind die Beschäftigungszahlen der Erwerbstätigen zwischen 15- 64 Jahren mit 72,5 % auf dem Höchststand, wobei die Quote bei Männern bei 77,8 % und bei Frauen bei 67,3 % liegt (vgl. www.bmlfuw.gv.at, Stand: 08.04.2014).

Damit hat sich Österreich von dem schweren Einbruch auf dem Arbeitsmarkt 2008/2009 erholt. Im Zusammenhang mit der Arbeitsproduktivität werden drei Bereiche differenziert. Der primäre Bereich beinhaltet alle Ursprungsproduktion, der sekundären Sektor die industrielle Produktion und der tertiäre Sektor umfassen den gesamten Dienstleistungsbereich, wobei in Österreich der wichtigste Bereich der sekundäre Sektor darstellt. Jedoch lässt in diesem Bereich die Produktivität nach, so dass man angehalten ist, einen Wandel zu höher entlohten sekundären und tertiären Bereichen zu vollziehen, um dort Arbeitskräfte zu halten, weitere Anreize zu schaffen und als Folge die Wirtschaft in diesem Land weiter anzukurbeln.

Darüber hinaus besitzt Österreich reiche Ressourcen im Bodenbereich (z.B. Eisen, Nichtmetalle usw.) und hat durch seine geografische Lage gute Verbindungen zu den anderen Ländern (vgl. Wirtschaftsstandort Österreich 2014, S.28). „Der Wirtschaftsstandort Österreich punktet mit moderner Infrastruktur, hochwertige Technologien, gut ausgebildeten und hochmotivierten Mitarbeitern und bietet neben politischer, sozialer und wirtschaftlicher Stabilität auch eine hohe Energie-Versorgungssicherheit.“, meint Dr. Reinhold Mitterlehner (2014), der als Bundesminister für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft Österreich tätig ist. Darüber hinaus hat Österreich eine ideale Basis für den Marktzugang in die dynamischen Märkte Ost- und Südosteuropas. Durch das starke Wachstum im Vergleich mit anderen europäischen Ländern und der guten Rahmenbedingungen für Auslandsinvestitionen, die durch eine gefächerte Forschungsförderung, einem wirtschaftsfreundlichen Steuersystem und einer hohen Produktivität unterstützt werden, ist die wirtschaftliche Entwicklung positiv einzuschätzen, beschreibt Dr. Reinhold Mitterlehner die wirtschaftliche Lage in Österreich.

Auch im Bereich Bildung streben Politiker, trotz des bereits bestehenden hohen qualitativen Standards, eine fortwährende Qualitätssteigerung an. Allgemein gilt in Österreich seit 1962 die neunjährige Schulpflicht (vgl. Rothe 2001,S.95). Eine

Unterteilung des österreichischen Bildungssystem erfolgt dabei nach der ISCED (International Standard Classification of Education), wobei auch das Schulorganisationsgesetz (SchOG), die dem BMUKK (Bundesministerium für Bildung und Frauen) unterstehen und das Schulunterrichtsgesetz (SchUG) sowie die gültigen Lehrpläne berücksichtigt werden müssen.

Der Einschulungstichtag liegt in Österreich auf dem 31. August. Alle Kinder, die zu diesem Zeitpunkt ihr 6. Lebensjahr vollendet haben, werden dann eingeschult. Kinder, die erst in den Folgemonaten Geburtstag haben und bis zum 1. März 6 Jahre alt werden, können jedoch vorzeitig eingeschult werden (vgl. Rothe 2001,S.95).

Ab der Einschulung besuchen die Kinder vier Schuljahre in der Primarstufe I die Schule, was einer Volkshochschule oder ggf. einer Sonderschule entspricht. Nach Absolvierung der Primarstufe I können die Schüler gemeinsam mit ihren Eltern und Lehrern über die Wahlmöglichkeiten der Sekundarstufe I entscheiden. Danach wählen sie, ob sie auf eine allgemein bildende höhere Schule (AHS)- Unterstufe oder der seit 1985 reformierten Hauptschulen zu Gesamtschulen gehen. Mit der Reform der Hauptschulen sollte fortan sichergestellt werden, dass Schüler nach ihrem Leistungspotential eingestuft und unterrichtet werden, damit leistungsstärkere Schüler zugleich die Chancen erhalten, auf eine AHS zu wechseln (vgl. Rothe 2001,S.95). Zurzeit entwickeln sich mittels eines Stufenplans alle Hauptschulen bis 2015/16 zu Neuen Mittelschulen. Im April 2014 wurde die gesetzliche Grundlage für die Übernahme der neuen Mittelschule in das Regelschulsystem geschaffen. Ziel der Neuen Mittelschule ist es, Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher Fähigkeiten und sozialer, kultureller und sprachlicher Herkunft gemeinsam zu unterrichten. Auch soll vermieden werden, dass eine zu frühe Festlegung auf bestimmte Bildungswege erfolgt. Dabei fokussieren die Neuen Mittelschulen auf unterschiedliche Leistungsanforderungen, eine Vielfalt an Wahlmöglichkeiten und unterstützende pädagogische Maßnahmen. Sie wollen sowohl die individuelle Förderung der Kinder und Jugendlichen als auch „soziales Lernen“, also das Lernen miteinander und voneinander, begünstigen.

Die folgende Graphik veranschaulicht die Bildungsübergänge und gibt einen Überblick über das aktuelle österreichische Bildungssystem.

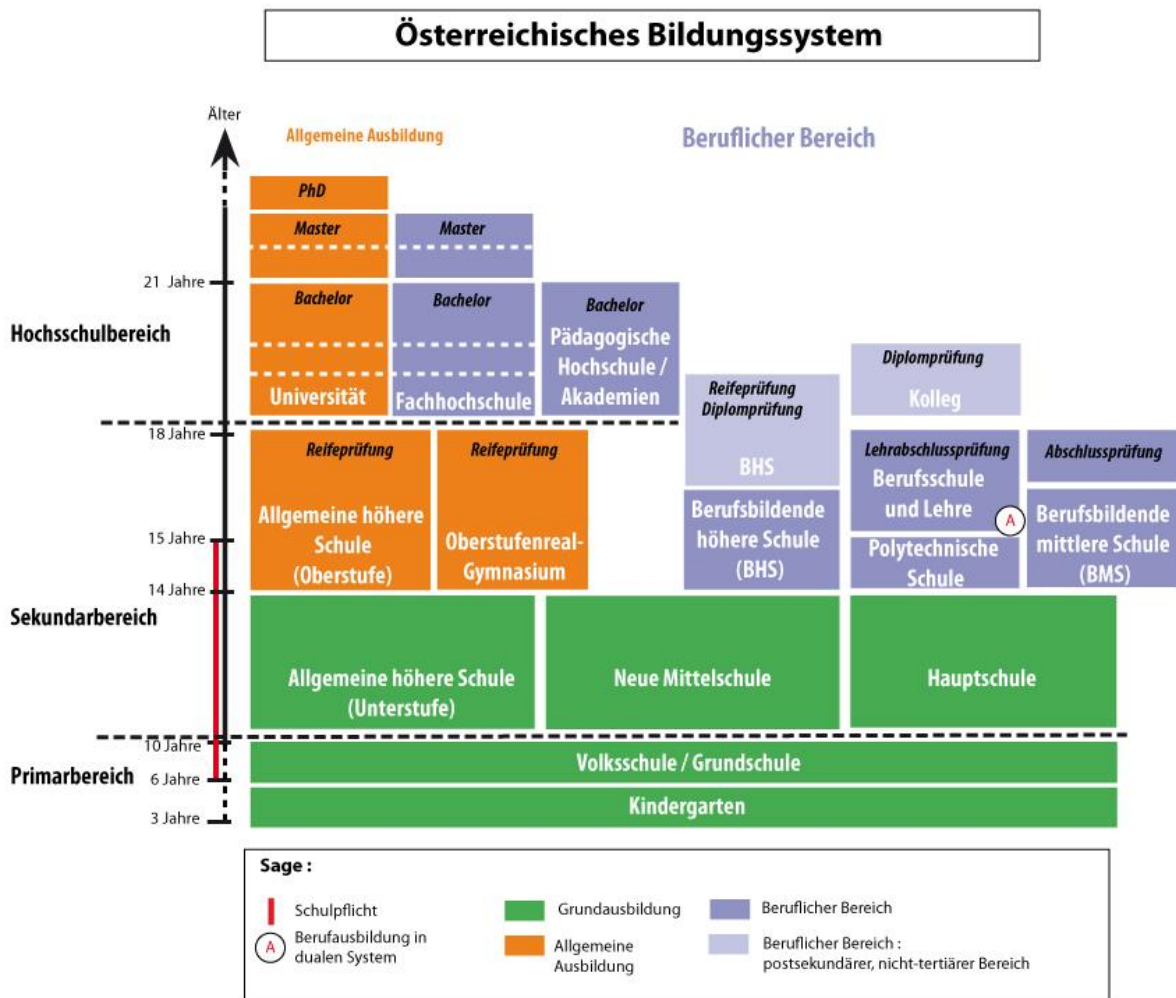


Abbildung 2: Schulsystem von Österreich 2014 (vgl. <http://arbeitenundstudieren.at/>, Stand 20.08.2014)

Parallel gibt es im österreichischen Bildungssystem auch die Sonderschulen, auf welche im weiteren Verlauf noch näher eingegangen wird, da diese im Fokus der Untersuchung dieser Dissertation stehen. Der Unterricht an österreichischen Schulen beschränkt sich in allen Schulformen in der Regel auf den Vormittag und lässt damit den Schulen Spielräume, ob sie zusätzlich eine Ganztagskinderbetreuung anbieten (vgl. Rothe 2001, S.98).

Da die Sekundarstufe I nur die Schuljahre 5-8 umfasst und als Orientierung für die spätere berufliche Karriere dienen soll, jedoch neun Schuljahre Pflicht sind, bereitet zum einen die Sekundarstufe I auf die Sekundarstufe II vor, zum anderen haben die Schüler die Möglichkeit, nach erfolgreicher Beendigung der 8. Klasse, einen weiteren Bildungsweg zu wählen oder sich auch schon für einen späteren beruflichen Weg ausbilden zu lassen. Es gibt weiterhin die Möglichkeit auf der Oberstufe der

allgemein bildenden höheren Schule, nach 4 weiteren Jahren, eine Reifeprüfung abzulegen oder eine berufsbildende höhere Schule zu besuchen, auf dieser nach 5 Jahren eine Abschluss-, Reife- und Diplomprüfung abgelegt werden kann. Eine weitere Alternative ist der Besuch der berufsbezogenen mittleren Schule für 4 Jahre. Dazu besteht auch die Möglichkeit eine Polytechnische Schule zu besuchen, um dort sein letztes Schuljahr zu absolvieren und im Anschluss eine betriebsgebundene Lehre von einer Dauer bis zu 4 Jahren zu beginnen (vgl. bmfi 2014, Stand: 18.08.2014).

Somit starten Jugendliche mit einem Durchschnittsalter von 18 Jahren bzw. nach der Polytechnischen Schule in dualer Ausbildungsform mit 15 Jahren in ihre berufliche Zukunft. Ein Teil der Schüler nutzt den Übertritt in die Tertiärstufe und geht auf eine Universität oder Fachhochschule. Andere gehen in individuelle Arbeits- und Ausbildungsverhältnisse, wodurch oftmals Chancen auf individuelle berufliche Fortbildung bestehen. Neben den Schulformen des öffentlichen Bildungswesens gibt es in Österreich noch zusätzlich drei Formen von Privatschulen. „Privatschulen mit Öffentlichkeitsrecht, Schulen mit Organisationsstatus (als Alternativschulen) und Schulen, die nach einem ausländischen Lehrplan vorgehen.“ (Georg Rothe 2001, S. 97)

In Österreich gibt es 22 Religionen und 11 eingetragene Bekenntnisgemeinschaften. Besonders verbreitet ist dabei der Katholizismus mit ca. 5,36 Millionen Gläubigern, aber auch Gläubiger des Islams mit rund 500.000 bis 600.000 und die Orthodoxe Kirche mit ca. 500.000 sind vertreten (vgl. www.medienservice.at, Stand: 08.07.2014). Auf Grund der starken historischen Verflechtung des Glaubens wurde ab 1949 der Religionsunterricht verfassungsrechtlich an den Schulen, die gem. § 1 RelUG einer anerkannten Religionsgemeinschaft oder eingetragenen Bekenntnisgemeinschaft angehören, eingeführt. Jedoch besteht gem. § 1 Abs. 2 RelUG die Möglichkeit, dass Erziehungsberechtigten (in der Regel ihre Eltern) ihre Kinder bis zum 14. Lebensjahr vom Religionsunterricht befreien können. Ab dem 14. Lebensjahr, können die Kinder dann selber den Befreiungsantrag stellen. Wiederum können Eltern und Kinder, aus atheistischen Verhältnissen einen Antrag auf Teilnahme am Religionsunterricht stellen. Für die Kirchen bedeutete der Religionsunterricht ein Mitspracherecht an der Anzahl der Religionsstunden pro Woche, dem Lehrpersonal und -plan. Gleichzeitig kommt der Staat für die

anfallenden Kosten des Religionsunterrichts auf. Wie der Religionsunterricht wird auch der Sprachunterricht bereits seit der ersten Klasse an den Schulen gelehrt. Damit sollen die Kinder besser integriert und für die spätere Zukunft gefördert werden.

Seit 1961 verpflichtet sich Österreich darüber hinaus, die Europäische Sozialcharta zu akzeptieren und zu gewährleisten. Dabei heißt es z.B. in Artikel 15, dass auch körperlich, geistig oder seelisch behinderte Menschen das Recht haben, beruflich und sozial in die Gesellschaft eingegliedert zu sein bzw. zu werden. Eine besondere Beachtung kommt deshalb im Bildungssystem den Lernschwachen und Benachteiligten zu. Denn durch den Versuch, ihnen ein sicheres und auf ihre Bedürfnisse ausgelegtes Umfeld und Arbeitsverhältnis zu schaffen, sollen ihnen die Chance auf ein weitgehend normales Leben und der Integration in die Gesellschaft ermöglicht werden (vgl. Rothe 2001, S. 99). Ein staatliches Förderprogramm steht ihnen dafür zur Seite und bietet vielfältige Maßnahmen zur Integration. Handicaps sollen ausgeglichen- und ein gemeinsamer Bildungsweg zwischen Behinderten und nicht Behinderten ermöglicht werden. Dafür werden an Schulen u.a. auch Sonderpädagogen neben den Lehrern eingesetzt (vgl. Rothe 2001, S. 107). Die Sonderschule hat laut dem Sonderschulorganisationsgesetz § 22 die Aufgabe, Kinder mit physischen und psychischen Behinderungen entsprechend ihrer Behinderungsart zu fördern und ihnen nach Möglichkeit eine den Volksschulen, Hauptschulen oder Polytechnischen Schulen entsprechende Bildung zu vermitteln und ihre Eingliederung in das Arbeits- und Berufsleben vorzubereiten (vgl. Bundesministerium für Sicherheit, Generationen und Konsumentenschutz 2003, S.90). Entscheidend bei der Wahl der Schule sind dabei die Form und der Schweregrad der Behinderung, da bei Schwerbehinderten die Lehrpläne speziell abgestimmt werden. Das österreichische Sonderschulsystem teilt sich in 11 Sparten und hat zum Ziel auf die unterschiedlichen Behinderungsarten der Kinder Rücksicht zu nehmen. Folgende Sparten werden unterschieden:

- Allgemeine Sonderschule (für lernbehinderte Schüler), in der nach eigenem Lehrplan unterrichtet wird. Sie gliedert sich in Grundstufe I (1. bis 3. Schulstufe), Grundstufe II (4. und 5. Schulstufe) und in die Oberstufe (6. bis 8. Schulstufe).
- Sonderschulen gibt es für:

- Körperbehinderte Kinder
- Sprachgestörte Kinder
- Schwerhörige Kinder
- Gehörlose Kinder
- Sehbehinderte Kinder
- Blinde Kinder
- Sondererziehungsschule für erziehungsschwierige Kinder

In den differenzierten „Spartenschulen“ für körper- und sehbehinderte Kinder kann nach dem Lehrplan der Volksschule, der Hauptschule oder einem behinderungsspezifischen Lehrplan unterrichtet werden. Dazu kommen weiterhin:

- Sonderschulen für schwerstbehinderte Kinder, in welchem nach einem eigenen Lehrplan unterrichtet wird. Hier steht der sonderpädagogische Lehrplan im Fokus.
- Heilstättenschulen gibt es in Krankenanstalten und ähnlichen Einrichtungen, wo für schulpflichtige Kinder ein kursmäßiger Unterricht eingerichtet wird.
- Sonderschulen für mehrfachbehinderte Kinder

Sollten dabei nach einem angemessenen Beobachtungszeitraum und Lehrversuchen keine Entwicklungsfortschritte nachvollziehbar sein oder ist der Schulbesuch eher eine unzumutbare Belastung, ist eine Befreiung von der allgemeinen Schulpflicht möglich (vgl. Bundesministerium, Generationen und Konsumentenschutz 2003, S. 90 ff.).

Schulen, welche Kinder mit einem leichteren Behinderungsgrad besuchen, werden Lehrinhalte der Volks- und Hauptschule vermittelt, um einen relativ gleichen Bildungsstand zwischen Volks-, Haupt- und Sonderschule zu gewährleisten. Auch an den Sonderschulen beträgt die Schulzeit 8 Jahre und bietet im Anschluss die Möglichkeit eine Polytechnische Schule zu besuchen oder ein Berufsvorbereitungsjahr mit jeweils anschließender Lehre zu beginnen (vgl. Rothe 2001, S. 107). In den letzten Jahren ist laut Schulstatistik die Anzahl der Schüler in Sonderschulen zurückgegangen. Dies resultiert aus dem Aufbau der zunehmenden integrativen Klassen durch welche eine Ausgliederung behinderter Kinder vermieden werden soll. Es sollen insbesondere soziale Lernprozesse durch den gemeinsamen

Unterricht behinderter und nicht behinderter Kinder angebahnt werden, um eine späteres respektvolles Miteinander in der Gesellschaft zu ermöglichen. Es entstanden in Österreich vier Modelle schulischer Integration im Grundschulbereich. Dazu gehörten die integrativen Klassen, die kooperativen Klassen, Förder- und Kleinklassen sowie das Modell der Stützlehrer. Weiterhin gibt es auch sonderpädagogische Zentren (SPZ), welche laut Schulorganisationsgesetz als Sonderschulen definiert werden. Diese haben die Aufgaben durch Bereitstellung und Koordination sonderpädagogischer Maßnahmen in anderen Schularten dazu beizutragen, dass Kinder mit sonderpädagogischen Förderbedarf auch an allgemeinbildenden Schulen unterrichtet werden kann (vgl. Schulorganisationsgesetz 1993). Dabei sind die Hauptaufgaben des sonderpädagogischen Zentrums einerseits der sonderpädagogische Kompetenztransfer und die sonderpädagogische Betreuung, aber auch die Beratung und Unterstützung der Lehrer und Eltern sowie die Bereitstellung materieller und personeller Ressourcen zur Unterstützung an Volksschulen. In diesen Zentren existieren eine Schule und unterschiedliche sonderpädagogische Möglichkeiten, wo die Erfassung, Diagnostik, Betreuung, Therapie und Koordination durch ein sonderpädagogisch geschultes Expertenteam erfolgt. Speziell im Untersuchungsspektrum dieser Dissertation steht die Stadt Wien. Hier gliedern sich die Sonderpädagogischen Zentren in regionale SPZ und in die überregionalen SPZ. Die regionalen SPZ fokussieren auf die bestmögliche Förderung behinderter und nichtbehinderter Kinder. Die überregionalen SPZ haben eher die Aufgabe sich bei der speziellen Betreuung von körper- und sinnesbehinderten Kinder sowie deren mit geistige Behinderung einzubringen.

Eine der wesentlichsten Zielstellungen bei der Entstehung der Sonderschulen war die Schaffung von optimalen Bedingungen zur Förderung der behinderten Kinder mit spezifischen Bedürfnissen vom sechsten bis zum 18. Lebensjahr. Entsprechend der Behinderungsart sollten die Kinder mit spezifischen Lehr- und Lernmethoden und Lerninhalten gefördert werden. Dabei versucht die Sonderschule ihre Strukturen, Organisation, Schulangebote, Schulformen und Methoden jeweils der aktuellen Entwicklung und den individuellen Bedürfnissen der Schüler anzupassen. In der aktuellen Diskussion wird auch die Auffassung vertreten, dass diese nicht der zeitgemäßen Ideologie entspreche und eher als separative Einrichtung gelte. Dadurch käme es möglicherweise auch zur sozialen Isolierung und die Kinder

können den Bezug zur Umgebung und Realität verlieren. Andererseits sollten gerade Sonderschullehrer den Umstand kennen, dass Schule für angemessene Bildung und Förderung verantwortlich ist und als Lebensraum verstanden und gestaltet wird, damit für Kinder mit Behinderung täglich eine angemessene und gute Lebensqualität sicher gestellt werden kann.

2.1.2 Netzwerk um Bildung in Thailand

„Religion is a part of their every
day life – we used to be that way.“
(Nakai, thail. Manager, Herrmann 1996 S.60)

Thailänder selbst geben ihrem Land oft die Bezeichnung: „Land des Lächelns“.

Dr. Klaus- Albrecht Pretzell (1995) forschte am Hamburger Institut für Asienkunde und formulierte einst: "Es ist nicht schwer, nach Südostasien zu gelangen, aber es ist schwer, dort erfolgreich zu sein, wenn man den Zugang nicht findet, weil das Verständnis fehlt, das Verständigung ermöglicht." Wichtig für das Forschungsvorhaben war es deshalb der Forscherin mehr Verständnis über bildungsstrukturellen Zusammenhänge und einen Überblick über die Rahmenbedingungen von Bildung und Erziehung sowie den Umgang mit Behinderung in Thailand zu erhalten. Die Orientierung erfolgte, wie schon in der Analyse um Bildung von Österreich am komplexen Netzwerk von Watsen (1995), welches auf Seite 15 dieser Arbeit veranschaulicht wurde.

Thailand wurde bis 1993 „Siam“ genannt, deren Bezeichnung im 13. Jahrhundert entstand. Thailand selbst, heißt so viel wie: „Land der Freien“ und ist das einzig nichtkolonialisierte Land in Südostasien. Die Kenntnisse der älteren Geschichte sind noch sehr lückenhaft, unter anderem durch die Zerstörung Ayutthayas 1767 sind nahezu aller Dokumente und Primärquellen verloren gegangen (vgl. Donner 1996, S.29). Man unterscheidet auch die Vorfahren und die Bewohner von heute. Gesichert ist aber, dass die Einwanderung der Thais über den Norden entlang der großen Ströme Mekong, Mae Nam Chao Phraya, Salween und Irrawaddy nach Süden erfolgte. Wo die Urheimat der Thais war, kann nicht mit Sicherheit benannt werden. Bestätigt wird, dass sich die Thais langsam und stetig über viele Generation entlang der Nebenflüsse und Täler ansiedelten und über die Generationsabfolge Besitz von

Tälern und Becken des Landes nahmen (vgl. Herrmann 1996, S. 29 ff.). Erst als sie die Mehrheit besaßen, erfolgte die Gründung des ersten Thai-Königreichs Sukhotei und die Abdrängung der Khmer, die bisher Macht über die Siedlungsgebiete hatten (vgl. Hohnholz 1989, S. 129 ff.). Zu dieser Zeit war der Norden des Landes vom Volk der Khmer eingenommen, die aus der Region Kambodscha stammten. Erst im Jahr 1238 gewannen die Thais die Oberhand und das Khmer-Imperium verlor seine Macht. Der erste regelrechte Thai-König war Sri Indraditya und dieser errichtete seine Residenz in der ersten Thai-Hauptstadt Sukhothai (vgl. Herrmann 1996, S. 30).

Der Erfolg wurde gesichert durch die Gründung zahlreicher kleiner auf Reisbau beruhender politischer Gebilde und durch ihre schon hoch entwickelte von Chinesen übernommene Verwaltungsfähigkeit (vgl. Donner 1996, S. 32). In den darauf folgenden Jahren entstand 1238-1350 das erste unabhängige Thai-Reich Sukhothai. 140 Jahre später bis zur Zeit der dritten Regentschaft von König Ramkhamhaeng hatte sich das Land stark ausgeweitet und die Hauptstadt kulturell an Bedeutung gewonnen. In der Historie Thailands finden sich mit den wechselnden Dynastien auch wechselnde Herrscher mit ihren persönlichen Herrschaftshauptsitzen, insbesondere den Hauptstädten (vgl. Herrmann 1996, S. 29 ff.). Das Reich der Sukhothai mit König Ramkamhaeng erlebte seine Blütezeit, der Buddhismus entwickelte sich und wurde zur Staatsreligion ernannt. Aus dieser Zeit ist fast unverändert das Thai-Alphabet übernommen, damit ein Bindeglied für alle Thailänder und das ihre Kultur unverwechselbar macht (vgl. Donner 1996, S. 33). Fast zeitgleich entstand im nördlichen Teil Thailands die neue Dynastie mit König Ramathibodi I. in Ayutthaya, welches vermutlich aus dem Zusammenschluss zweier bedeutender Fürstentümer entstand. Es bestand aus einem südlich gelegenen Teil bis an den Golf von Thailand und aus den Provinzen Suphanburi, Ratburi und Phetburi (vgl. Wenk 1976, S. 54; Herrmann 1996, S. 30).

Mit der darauf späteren Unterwerfung Sukothai unter der neuen Dynastie im Jahre 1376 setzte sich Ayutthaya als neue Königsstadt durch und herrschte, mit Ausnahme weniger Gebiete im Norden, für rund 417 Jahre über das Land (vgl. Thawonpharayak 1995, S.18). Erst 1988 ließ man die Mauern wieder freilegen und sichert derzeit die verbliebenen Überreste, so dass das Gebiet mit der Unterstützung von der Regierung und UNESCO zum „Historischen Park“ erklärt werden konnte (vgl. Seefeld 1998, S. 48 ff.).

Ayutthaya erblühte in damaliger Zeit jedoch zunehmend, so dass immer mehr beeindruckende Tempel und Paläste entstanden. Das Reich wurde somit auch durch seine Weltoffenheit und Verhandlungen zu den anderen Westmächten weiter gestärkt. Es entwickelten sich Verwaltung, Gesetzgebung, Außenhandel und Beziehungen zu einigen europäischen Staaten. Jedoch litt Ayutthaya an unüberwindbaren internen Spannungen und nach der langen Friedenszeit fielen 1767 die Birmanen in Ayutthaya ein und zerstörten eine der blühendsten Städte des Ostens und das politische und kulturelle Zentrum der Thais (vgl. Donner 1996, S. 32). Die Überlebenden flohen in den Süden. Dort wurde später unter der Herrschaft von Taksins eine neue Hauptstadt Thonburi gegründet und dieser hat im Anschluss mit seiner Gefolgschaft die Birmanen wieder aus dem Land vertrieben (vgl. Wenk 1976, S. 84). Als Thronnachfolger von Taksins, welcher dem „Casarenwahnsinn“ (Wenk 1976) verfiel und hingerichtet wurde, reagierte ab 1782 König Rama I (König Chao Phraya Chakri) über Thailand (vgl. Schramm 2002, S. 44). Er ließ aus sicherheitstaktischen Gründen eine neue Hauptstadt bauen. Bangkok wurde deshalb zwischen dem Ostufer eines Flusses und einem ausgedehnten Sumpfgelände errichtet (vgl. Donner 1996, S. 37). Damit legte er nicht nur den Grundstein für die noch heute herrschende Chakri- Dynastie, sondern nahm auch die Verbindungen mit dem Westen, welche mit Aufgabe des Reiches Ayutthaya zum Stillstand gekommenen waren, wieder auf. Heute nennt man die Zeit, ab der Regentschaft von Rama I (d.h.1782-1851), auch die Bangkok-Periode (vgl. Donner 1996, S. 35).

Im späteren geschichtlichen Verlauf führte König Rama IV dann geschickte Verhandlungen mit den Westmächten, insbesondere mit England und Frankreich und sicherte damit seinem Land nicht nur die Unabhängigkeit, sondern sorgte auch für tiefgreifende Reformationen.

Auch schloss Thailand in dem Zusammenhang mit Großbritannien den „Bowring-Vertrag“ (1855) und eröffnete sich somit neue Handelsmöglichkeiten, wobei vor allem der Reishandel in dieser Zeit auf dem Weltmarkt stark zunahm (vgl. Donner 1996, S. 86). Erst mit Beginn des zweiten Weltkrieges (1939) verlor das Land dann seinen ursprünglichen Namen und bekam den bis heute getragenen Namen Thailand. Durch diese Entwicklung wurde die absolute Monarchie in Frage gestellt und in eine konstitutionelle Monarchie umgewandelt, wobei 1946 der König Bhumibol Adulyadej (Rama IX.) den Thron bestieg. Ihm kamen dabei hauptsächlich repräsentative Aufgaben zu, wobei dennoch sein Einfluss auf das Volk und die staatlichen

Handlungen im Land nicht unterschätzt werden dürfen. Insbesondere sind die rivalisierenden Einflüsse der reichsten und einflussreichsten Familien zu beachten, die ihre Macht durch Militär- und Polizeioffiziere sicherten und stetig Unruhe im Land schufen (vgl. Donner 1996, S. 41 ff.). Seit dem Ende des 2. Weltkrieges gibt es in Thailand immer wieder Militärputsche, Staatsstreiche und Unruhen.

Im Gegensatz dazu blieben die seit Jahrhunderten angrenzenden Länder beständig. Danach wird es im Westen und Norden vom Land Myanmar (Burma) und im Nordosten durch Laos begrenzt (vgl. Herrmann 1996, S. 26). Dabei bildet der zwischen Laos und Thailand liegende Fluss Mekong, der je nach Wasserführung eine breitere oder schmalere Trennung darstellt, eine verschwommene Grenzföhrung. Das im Osten angrenzende Land ist Kambodscha und im Süden verläuft auf Grund der schmalen Landgebung nur eine kurze Trennungslinie zum Staat Malaysia. Thailand besitzt einen langen Küstenabschnitt, wobei seine heutige Hauptstadt Bangkok am Golf von Thailand liegt. Das heutige Thailand hat eine Gesamtfläche von rund 51.000 Quadratkilometer und zählt in Südasien damit zum drittgrößten Land (vgl. Herrmann 1996, S. 26).

Das Klima in Thailand wird als tropisch bezeichnet und wird in drei verschiedene Jahreszeiten eingeteilt. Unterschieden wird in Sommer (März-Mai), die Regenzeit mit viel Sonne (Juni-September) und die kühle Jahreszeit (Oktober-Februar), wobei die Durchschnittstemperatur bei ca. 27 °C liegt (vgl. Thawonphayak 1997, S. 11). Dieses tropische Klima hat sonnige Seiten und bringt jedoch auch Gefahren mit sich. Denn immer wieder kommt es zu Monsunbildung und Überschwemmungen im Land, beispielsweise der Tsunami von 2004 oder die Hochwasserkatastrophen 2008 und 2011. Diese forderten erhebliche Tribute von der Bevölkerung und zerstörten im Gegenzug etliche Existenzen der Menschen.

Durch die starken Veränderungen der letzten Jahrhunderte wie wechselnde Herrschermächte oder die Besetzung und Zerstörung verschiedenen Städte sowie den neuen Handlungsverträgen, veränderte sich auch das Bevölkerungsbild. Immer mehr Menschen wanderten nach Thailand, so dass neben den ethischen Thais nun auch viele Chinesen, Malaien und Khmemen sowie Menschen aus der nördlichen Bergregion in Thailand leben (Schramm 2002, S. 44).

Folglich entwickelte sich daraus auch die heute vorwiegend gesprochene Sprache: Thai, mit unzähligen thailändischen Dialekten, die zur sino-tibetischen Sprachfamilie gehört. Dabei ist Thai eine tonale Sprache mit 5 verschiedenen Betonungsakzenten. Die Unterteilung ist: eben, hoch, tief, ansteigend und fallend, sowie kurze und lange Silben (vgl. Thawonphayak 1997, S. 11). Durch die unterschiedlichen Betonungsakzente verändern sich jeweils die Bedeutung und der Sinn des Wortes. Die thailändische Sprache selbst hat ihr eigenes Alphabet (bestehend aus 44 Konsonanten und 32 Vokalen), welches von links nach rechts gelesen wird. Dabei ist jedoch deren schriftliche Ausdrucksweise um einiges formeller als deren Umgangssprache. Weiterhin besitzen sie gegenüber der Königsfamilie, insbesondere dem König, eine eigene höfische Sprache, die eine vornehmere Ausdrucksweise mit anderen Wörtern aufweist und die ehrenvolle Stellung der Königsfamilie weiter hervorhebt. Man unterteilt also in vier verschiedene Thaisprachen, die sich an der Klassenzugehörigkeit des Angesprochenen oder an die Rahmenbedingungen des Gespräches orientieren. Dazu gehören die Sprache des königlichen Hofes, eine Sprache der buddhistischen Geistlichkeit, eine höfliche bürgerliche Umgangssprache und eine Sprache unter engen Freunden oder des niedrigen Volkes (vgl. Donner 1996 S.55 ff.).

Neben den sprachlichen, geschichtlichen und natürlichen Gegebenheiten hat Thailand auch verschiedene wirtschaftliche Probleme zu bewältigen. Beispielsweise hatte die asiatische Wirtschaftskrise im Jahr 1997 verheerende Folgen für das Land. Der Baht, die Währung in Thailand, wurde abgewertet und lässt die bis dahin aufgebaute Wirtschaft Thailands zusammenbrechen und sorgt für eine hohe Inflation (vgl. Schramm 2002, S. 58 ff.). Doch Thailand konnte die Krisensituationen relativ schnell überwinden. Allein 2011 zu 2012 wuchs das Wirtschaftswachstum um 6 %.

Die Handelspartner sind neben dem Asien- Pazifik Raum (China, Indien und Japan) auch die ASEAN- Partner (internationale Organisation südostasiatische Staaten mit 10 Mitgliedsstaaten), mit denen Thailand seit einigen Jahren ein Freihandelsabkommen haben. Aber auch mit der EU (Europäische Union) laufen seit 2013 die ersten Verhandlungen über ein Freihandelsabkommen. Thailand profitierte auch von den hohen Investitionen der EU (2012 allein 32 Mrd. Euro). Im Jahr 2014 ist das Wachstum etwas gebremst. Gründe dafür sind eher eine schwache

Binnennachfrage und die Unsicherheit über die weitere politische Entwicklung im Land. Prognostisch wird für 2015 ein leichter Anstieg des Bruttoinlandsproduktes erwartet (vgl. Wirtschaftsdatenbank ahk 2014, S. 2 ff.).

Aus Thailand exportiert werden hauptsächlich elektronische Artikel, Schmuck, Automobile und deren verschiedene Einzelteile, aber auch Nahrungsmittel wie Reis, Meeresfrüchte und Kautschuk. Weiterhin verfolgt Thailand besonders die Interessen von Schwellen- und Entwicklungsländer und versucht, dass diese in den Welthandelsrunden mit Berücksichtigung finden. Dieses starke Interesse begründet sich dabei sehr wahrscheinlich auch allein aus ihrem eigenen Status in der Welt als „Entwicklungsland“. Dieser kommt u.a. durch die immer noch bestehende geschwächte Lage ihrer Wirtschaft zustande. Denn Thailand hat gemessen am Stand des Auswärtigen Amts von Februar 2014 immer noch eine erhöhte Inflationsrate von 2,1 % und auch ihre Exportzahlen sinken seit einiger Zeit wieder. Beachtlich dabei ist die relativ geringe Arbeitslosenquote von 0,7% in Thailand, wobei fast 70 % der Bevölkerung im Agrarsektor arbeiten (vgl. Wirtschaftsdatenbank ahk 2014, S. 2 ff.).

Der landwirtschaftliche Sektor ist von enormer Bedeutung für das Land, da es durch seinen weitflächigen Anbau von Obst und Gemüse sowie den Betrieb von Viehzuchtanlagen, die landschaftlichen Gebiete und die im Umkreis lebenden Menschen in den Städten zwischen 25 bis 85 % selbstversorgen kann. Es können so Transportkosten gespart werden (vgl. Donner 1996, S. 87). Dazu kommen die bestehende Problematik der Abwanderung aus den Dörfern und die Zunahme der Urbanisierung in den Städten. Gründe dafür sind u.a. der erheblich niedrigere Verdienst in den ländlichen Regionen und die Unterschiede im Einkommen in ländlichen und urbanen Regionen. Allgemein sollen sogar über 30 Millionen Menschen in Thailand unter der Armutsgrenze leben. Bezogen auf die sozialen Indikatoren, wie Lebenserwartung, Ernährung, Alphabetisierung und Gesundheitsvorsorge schneidet Thailand im Vergleich mit anderen Entwicklungsländern mit mittleren Einkommen noch relativ gut ab (vgl. Thawonphayak 1997, S. 16).

Mit dazu beigetragen haben wohl auch das über die Jahrzehnte hinweg bestehende Denken der Menschen hinsichtlich ihrer Wert- und Normvorstellungen in Thailand.

Die Bevölkerung wurde vom 15. Jahrhundert an in ein hierarchisches System aus „Freie“ und „Adelige“ eingeteilt, in welchem jeder Einzelne einen bestimmten Rang mit festgelegten Rechten und Pflichten hatte (vgl. Rabibhadana 1965, S. 21ff.). Dabei waren die Schutzpflicht nach außen und die Förderung der Harmonie nach innen, die zugrundeliegende patriarchische Auffassung des Königtums. Die Lehre des Buddhismus und die dazu gehörende moralische Integrität galten dafür als Voraussetzung (vgl. Rabibhadana 1965, S. 4).

Damit entstanden über die Jahrhunderte verschiedene ungerechte soziale Ebenen, die noch heute von der Masse der Bevölkerung überwiegend stillschweigend akzeptiert werden. Derzeit kommt es den Städten zu einer gesellschaftlichen Entwicklung und sozialen Umstrukturierung der Bevölkerung. Dies ist Folge der steigenden Industrialisierung der Städte und sorgt für ein stetig wachsendes Auseinanderdriften der Entwicklungsstandards der Städte gegenüber den ländlichen Gebieten. Folglich kann man festhalten, dass trotz wachsenden Wirtschaftsbilanzen und Fortschritten in Produktion, Technik und den Einkommenstabellen der Menschen, der Unterschied zwischen arm und reich erheblich ist (vgl. Thawonphayak 1997, S. 17). Sicherlich hat der Fortschritt dem Land zu einer breiter werdenden wohlhabenden Mittelschicht verholfen, dennoch lassen sich daraus auch viele gesellschaftliche Probleme besonders aus der Urbanisierung ableiten. Bei der letzten Volkszählung im Jahr 2013 wurden rund 66,79 Millionen Menschen gezählt, wobei allein über 6 Millionen Menschen davon in Bangkok leben (vgl. Wirtschaftsdatenbank ahk 2014, S. 2 ff.).

Mit dieser Zahl stellt die Hauptstadt aber nicht nur ein Musterbeispiel für die wachsende Verstädterung dar, sie zeigt auch das wachsende Kulturspektrum und die Vielfalt der Lebensstile, die an einem Ort entstehen können. Bangkok gilt heute als Mittelpunkt vieler fortschrittlicher Aktivitäten, da sich dort neben bestehenden Traditionen und Umgangsformen ganz neue Sichtweisen und Lebensarten entwickelten, die durchaus als positives Zeichen der Moderne zu deuten sind (vgl. Thawonphayak 1997, S. 12).

Eine damit verbundene Herausforderung ist die schlechte Versorgungs- und Verkehrsinfrastruktur im Land und die mangelnde Qualifizierung der Arbeitskräfte. Trotz der seit 1921 bestehenden Schulpflicht, wobei entfernt lebende Kinder erst

befreit und diese erst seit 1935 für sie galt, haben die heutigen Erwachsenen oft nur eine spärliche Schulausbildung von 4 Pflichtjahren genossen und sind somit oft unqualifiziert in das Arbeitsleben gestartet. Auch heute besteht für die Universitäten der Druck, schnellst möglichst gut ausgebildete Fachkräfte zu schaffen, da diese immer noch im Land fehlen und dieses Problem den weiteren Fortschritt hemmt. Aber nicht nur die mangelnde Qualifikation der vielen Beschäftigten im Berufsleben und die finanzielle Situation vieler Familien sind Herausforderungen, sondern auch die familiäre Situation in den Familien.

In Thailand selbst und einigen anderen südasiatischen Ländern hat die Familie einen besonders hohen Stellenwert. Die Familie bedeutet Sicherheit und Stabilität und wird im Vergleich zu anderen (westlichen) Ländern viel wertvoller wahrgenommen. Schon im frühen Kindesalter wird ihnen nicht nur stetige Hilfsbereitschaft und der freundliche Umgang mit ihren Mitmenschen anezogen, sondern auch Respekt gegenüber der Familie und einzelnen Familienangehörigen. Es wird in thailändischen Familien davon ausgegangen, dass so wie die Eltern für ihre Kinder sorgen, diese das später für sie ebenfalls übernehmen. Oftmals werden aus finanzieller Notlage heraus, überwiegend bei der ärmeren ländlichen Bevölkerung, auch Kinder verkauft. So ist es in diesen Regionen und besonders in den nördlichen Gebieten nicht missbilligt, seine Kinder an Leute in die Stadt zu verkaufen und im Gegenzug eine finanzielle Absicherung zu erhalten. Auch wird mit lukrativen Aussichten auf eine gute Ausbildung und spätere Jobmöglichkeiten der Kinder geworben, die jedoch in Wirklichkeit nur selten der Wahrheit entsprechen und oftmals in Zwangsprostitution endet (vgl. Schramm S. 99 ff.). Denn nach einigen Jahren kommen die, inzwischen Jugendlichen bzw. Erwachsenen, in ihre Dörfer zurück und kämpfen dort den Rest ihres Lebens mit den traumatischen Folgen der letzten Jahre (z.B. Krankheiten wie Aids). Dabei sind die Zahlen solcher Fälle in den letzten Jahrzehnten gestiegen, weshalb es für die wenigen Jugendschutzorganisationen, z.B. der ACED (Association for Community and Ecology Development) noch wichtiger geworden ist, den benachteiligten Frauen und Mädchen zu helfen und solche Schicksale vorzubeugen. Denn trotz steigender Gleichberechtigung von Mann und Frau, bleiben besonders in den Köpfen der älteren Bevölkerung die niedere Stellung der Frau und die traditionellen Wohlfahrtspflichten der Töchter gegenüber der Familie erhalten (vgl. Schramm 2002, S. 100).

Was seit vielen Jahrhunderten in Thailand fester Bestandteil ist, sind die Glaubensansichten. Zum einen der Glaube an ihren König und zum anderen der Glaube an ihre Religion. Die Staats- und Hauptreligion ist der Buddhismus und über 90 % der dort lebenden Bevölkerung gehören dieser Religion an. Die restlichen Prozente verteilen sich auf, die zu meist im Süden lebenden Muslime, den wenigen Christen und den Gläubigern des Hinduismus. Der Buddhismus ist dabei eine äußerst friedliche Religion, die andere Religionen toleriert (vgl. Donner 1996 S. 49 ff.). Über die Jahrhunderte wurden dann stetig prunkvoll verzierte Tempel mit entsprechenden Tempelanlagen erbaut. Die Menschen haben ihren Glauben mit ihren Ritualen und Bräuchen in ihr Alltagsleben integriert, welcher ihnen Leitlinien für das tägliche Leben und Hoffnung auf ein besseres Leben in einer zukünftigen Inkarnation gibt (vgl. Donner 1996, S. 46). Interessanterweise meint Schramm (2002) dazu: „Das Ziel des Buddhistischen Ideal des Erbarmens ist immer mit Selbstinteresse verbunden. Es ist das Ziel der eigenen Glückseligkeit, das allen ethischen Handlungen zugrunde liegt, nicht das soziale Gewissen (vgl. Schramm 2002, S. 111). Die Religion mit ihrer besonderen Bedeutung in diesem Land, ist selbst in den Schulen von Thailand wieder zu finden, wo nicht nur auf deren buddhistische Feiertage und Rituale geachtet, sondern der Buddhismus auch konkret unterrichtet wird. Dabei ist Gegenstand und Ziel die Identifikation von Ursachen des Leidens und deren Überwindung durch die Erkenntnis der „vier edlen Wahrheiten“. Dazu gehören die Einsicht in das Leidhafte der irdischen Welt, Erkennen der Ursachen des Leides durch Streben nach immer mehr Wohl, das Ablegen der Gier als Ursache und das Begehen des rechten Weges der Befriedigung aus der rechten Erkenntnis, der rechten Gesinnung, der rechten Rede, dem rechten Handeln, dem rechten Lebenserwerb, der rechten Anstrengung, der rechten Achtsamkeit und der rechten Sammlung (vgl. Schramm 2002 S. 86 ff.).

Dabei kam bis zum 20. Jahrhundert der Bildung keine bedeutende Rolle zu. Bis dahin war es Aufgabe der Mönche, ihren zugeordneten Schützlingen in den Klöstern als Grundausbildung das Lesen und Schreiben zu unterrichten. Bevorzugt wurden dabei Texte über die glückliche und erfolgreiche Lebensführung, welche die Schüler auf einen richtigen Weg bringen sollten (vgl. Liebig-Hundius 1984, S. 61). Unterrichtet wurden jedoch ausschließlich Jungen, den Mädchen blieb der Bildungsweg bis ins 20. Jahrhundert hinein zuerst verwehrt. Der Umfang und die

Ausbildungsinhalte waren dabei vom jeweiligen Mönch und dessen Bildungsstandard abhängig. Die Schüler konnten neben dem Grundwissen über Regeln des sozialen Umganges, der Vermittlung interpersoneller Verhaltensweisen auch Wissen über Meditation oder des Lesens der buddhistischen Schriften in Pali erlernen (vgl. Schramm 2002 S. 89).

Aber auch in den Bereichen: Astronomie, Heilkunde, Medizin, Magie und handwerkliche Künste lehrten die Mönche oftmals ihre Schützlinge. Darüber hinaus konnten Kinder aus wohlhabenden Familien oder protegierte Zöglinge noch in zusätzlichen Fachgebieten wie z.B. in angemessenes Verhalten am Hofe, Kenntnisse über Gesetze und königliche Erlasse unterrichtet werden. Diese hatten im Anschluss die Möglichkeit ein relevantes Studium aufnehmen und nach deren Abschluss am Königshof oder in der Verwaltung eine entsprechende Tätigkeiten aufnehmen (vgl. Liebig-Hundius 1984, S. 61). Erst mit König Rama III (Nang KLao 1824-1851) erlebte die Bildungspolitik seinen ersten sichtbaren Anschub. Er ließ die erste öffentliche Universität erbauen, die auch für die einfache Bevölkerung zugänglich war und ließ von Gelehrten frei zugängliche Steintafeln über verschiedene wissenschaftliche Bereiche, wie z.B. Medizin, Astrologie und Heilkunde meißeln und aufstellen (vgl. Thawonphayak 1997, S. 27 ff.). Die nächsten wichtigen Reformen führte König Rama V., auch König Chulalongkorn (1869-1910) genannt, ein. Auslöser war dabei die Furcht vor der Übernahme seines Landes durch imperialistische Mächte, welche er durch eine Reformation des Bildungswesens abwenden wollte. Daher verabschiedete er die Sklaverei und ermöglichte auch der ärmeren Bevölkerung die Teilnahme an Bildung, damit sie im Anschluss einen ordentlichen Beruf ausüben konnten. Weiterhin benötigte er schnell gut ausgebildete Fachleute, die er als Beamte in seiner Regierung einsetzen konnte, daher musste als Folge der Einzelunterricht der Mönche weichen (vgl. Thawonphayak 1997, S. 27). Bis heute sind Schulen oft auf den Tempelgeländern untergebracht, wobei sich das Schulsystem jedoch zu einer moderneren Form weiterentwickelt hat. Es wird beispielsweise nicht mehr bezüglich des Geschlechts oder der Herkunft unterschieden. Heute ist die Struktur des Bildungssystems ähnlich wie in einigen europäischen Staaten. Es gliedert sich in drei Bereiche: Vorschule, Primarstufe und Sekundarstufe, welche in der folgenden Abbildung des thailändischen Bildungssystem veranschaulicht sind.

Aprox. age	Aprox. grade	Education Level		Degree	
24	19+	Doctoral degree study		Ph.D. or advanced professional degree	
23	18	Master's degree study		Master's degree	
22	17				
21	16	Undergraduate program	Higher vocational education	Bachelor's degree	
20	15			Diploma	
19	14				
18	13				
17	12	Upper secondary education	Vocational secondary school	Basic Education	
16	11				
15	10				
14	9	Lower secondary education			Compulsory education
13	8				
12	7				
11	6	Primary education			
10	5				
9	4				
8	3				
7	2				
6	1				
5		Pre-primary education			
4					
3					

Abbildung 3: Strukturen des thailändischen Bildungssystems (vgl. Office of Education Council 2004)

Vom 6. bis zum 15. Lebensjahr besteht eine Schulpflicht, wobei man in den unteren und oberen Primarschulbereich mit jeweils 3 Jahren und die dreijährige Schulausbildung in der Sekundarstufe unterscheidet. Vor dem Eintritt in die Schule besuchen die Kinder im Alter zwischen 2 und 6 Jahren einen Kindergarten. Die Schulausbildung besteht in Thailand aus vier Phasen:

- Prathom 1-3 (Alter: 6 bis 8), Schulpflicht
- Prathom 4-6 (Alter: 9 bis 11), Schulpflicht
- Matthayom 1-3 (Alter: 12 bis 14), Schulpflicht
- Matthayom 4-6 (Alter: 15 bis 17), aufgeteilt in einen akademischen und einen berufsbildenden Zweig

Schüler, welchen den akademischen Zweig wählen, setzen ihren Bildungsweg üblicherweise an einer Universität fort. Andere Schüler werden in Berufsbildenden Schulen mit entsprechenden Programmen auf die Arbeit oder für weiterführende Studien vorbereitet. Dabei erfolgt der Zugang zu Matthayom 4-6 über die erfolgreiche Ablegung eines Examins. Die Schüler müssen nach jeder Phase einen nationalen Aus-

bildungstest (NET, National Education Test) bestehen, um in die nächste Phase übergehen zu können. Nach dem Matthayom 6 können die Schüler an zwei Tests teilnehmen. Das ist einerseits der nationale Ausbildungstest (o-NET, Ordinary National Educational Test) und andererseits der fortgeschrittene nationale Ausbildungstest (A-NET, Advanced National Educational Test) (vgl. Thawonphayak 1997, S. 78 ff.).

Die Schulformen stehen zum größten Teil unter staatlicher Aufsicht. Oft ist ein Qualitätsunterschied zwischen Schule im ländlichen Raum und Schulen in den Städten zu finden, in welchen veraltete und eher lehrerzentrierte Lehrmethoden, gering motivierte Lehrer oder zu wenig Schulbücher und Lehrmittel vorzufinden sind (vgl. Thawonphayak 1997, S. 87). Insgesamt ist evaluiert, dass die Schulen in Zentralregionen und in Bangkok qualitativ besser aufgestellt sind als Schulen in anderen Regionen, insbesondere den Schulen in Südthailand und im Nordosten (vgl. National Education Council, Evaluationsbericht der Bildungsentwicklung nach der Bildungsreform 1998, S. 31).

In Thailand ist das Schuljahr in zwei Semester eingeteilt. Das Schuljahr beginnt für Grund- und Sekundarschulen um den 15. Mai und endet im März des folgenden Jahres. Im September gibt es zwischen den Semestern zwei- bis dreiwöchige Ferien. Im Sommer gibt es eine lange schulfreie Zeit, von März bis Mai. Dabei korrespondiert die schulfreie Zeit mit der heißen Jahreszeit und dem jährlichen Wasserfest (Songkran), welches Mitte April als thailändisches Neujahrsfest gefeiert wird (vgl. Thawonphayak 1997, S. 83). Durch entsprechende Förderungsmittel ist es in den letzten Jahrzehnten möglich geworden Bildungseinrichtungen auszubauen. Mit Unterstützung konnten in Thailand über 40 Universitäten, die meisten davon staatlich, und über 200 Einrichtungen für die Berufsausbildung und Colleges eröffnet werden. Das Studium selbst ist sehr kostenintensiv und viele Jugendliche und einige Familien können es sich daher oft nur über Studienkredite leisten. Nach Absolvierung eines erfolgreichen Bachelor- und Masterstudiums ist es vielen jungen Absolventen kaum möglich, einen Studienkredit in der vorgesehenen Zeit von zwei Jahren zurückzubezahlen. Dazu kommen die geringen finanziellen Mittel des Erziehungsministeriums, welche die Probleme in der Bildung Thailand verstärken. Zusammenfassend wurden folgende Herausforderungen im Bildungssystem aus Untersuchungen über Thailand erfasst, u.a.:

- Fehlende Einheit in der Bildungsverwaltung, trotz Zentralisierung

- Unterschiedliche Bildungschancen zwischen Kindern im ländlichen und städtischen Lebensraum
- Unterschiedliche Bildungsqualität zwischen Land und Stadt
- Autoritäre Lehrmethoden
- Wenig qualifizierte Lehrer auf dem Land
- Mangelnde Ausstattung mit Schulbüchern
- Wenig zeitgemäße Lehrpläne
- Unzeitgemäße Lerninhalte
- Geringe Flexibilität der Lehrinhalte
- Zu hoher Leistungsdruck beim Studium
- Rigides Prüfungssystem
- Drogenproblematiken an Schule
- Statusabhängiges Bildungssystem
- Schlechte Bezahlung der Lehrer an Schulen und Hochschulen

(vgl. Thai Farmers Bank 1995 S. 25 ff., Schramm 2002 S. 92)

Weiterhin ist die Kooperation zwischen den einzelnen Verwaltungsorganisationen oftmals nicht ausreichend. Beispielsweise stimmen sich die Universitäten nicht ausreichend mit den anderen Schulformen ab. Oft fehlt es den Schülern an passenden Anschlüssen für Qualifikationen und Übergängen in höhere Berufsausbildungen oder Studienmöglichkeiten. Neben den Herausforderungen für Schüler und Studenten gibt es diese auch für Lehrer im Arbeitsalltag, ebenso wie für Studenten dieses Studienganges. Sie haben oft geringe Perspektiven trotz ständigen Tarifangleichungen mit anderen Sparten bzw. an den Beamtentarif. Der Lohn der Lehrer reicht kaum zum Leben. Der finanzielle Status der Lehrer hinsichtlich Besoldung und Ansehen in der Gesellschaft wird eher gering eingeschätzt. Andere Branchen, wie Ingenieure oder Angestellte im privaten Sektor, wie Banken, Hotel und Firmen bekommen wesentlich mehr Lohn (vgl. Thawonphayak 1997, S. 83).

Dieser Mangel besteht auch bei Lehrern, die an speziellen Schulen für Behinderte und Lernschwache oder mehrfach- und geistig behinderte Kinder und Taubstumme und Blinde unterrichten. Die Sonderbildung wurde 1951 erstmals in Thailand eingeführt und teilte sich in zwei Sparten: Sonderschule und Hilfsschule (vgl. Thawonphayak 1997, S. 98). Jedoch ist diese Zahl noch weitestgehend gering. In Thailand unterscheidet man 5 Typen von Sonder- und Hilfsschulen:

- Hilfsschule für die Bergstämme und für arme Kinder
- Schule für Taubstumme und Gehörlose
- Schule für Blinde und Sehbehinderte
- Schule für Lernbehinderte und geistig Behinderte
- Schule für Körperbehinderte

Für das Sonderschulwesen sind verschiedene Organisationen verantwortlich. Einerseits gehören staatliche Institutionen, wie die Abteilung für Allgemeinbildung, die soziale Fürsorge und die Abteilung für medizinische Versorgung dazu. Andererseits übernehmen aber auch Stiftungen und private Organisationen Verantwortung. Es gibt verschiedene Stiftungen, ausgewählt sind hier unter anderem:

- Stiftung Rajaprachanukraw mit Unterstützung des Königs
 - Stiftung Rajaprachasamasei mit Unterstützung der Königin
 - Stiftung „Neues Leben“ und Hilfe für Körperbehinderte mit Unterstützung der Königin Mutter und die
 - Stiftung zur Hilfe für Sehbehinderte in Nordthailand
- (vgl. Thawonphayak 1997, S. 99).

Im Allgemeinen sind die staatlichen Hilfsmöglichkeiten für körperlich oder geistig Behinderte recht überschaubar. Dieses führt auf die Stellung und Pflicht der Familien zurück, die in einer solchen Situation für Kinder mit besonderen Bedürfnissen Sorge zu tragen haben und im vollen Umfang für sie verantwortlich sind. Daher sind Förderungsprogramme von Einheimischen, sowie Hilfsorganisationen aus dem Ausland für die Betroffenen weiterhin von enormer Bedeutung. Oftmals sind sie die einzige Alternative, besonders bei Familien mit sozialschwachem Hintergrund, ein Stück weit am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen und integriert zu werden. Ein Beispiel für solch eine Einrichtung ist die „School of life“. Menschen haben es sich dort zur Aufgabe gemacht, ihre aufgenommenen Schützlinge durch zusätzliches individuelles Betreuungspersonal und spezieller Abstimmung der Erziehungspläne individuell auf die Bedürfnisse des Einzelnen möglichst viel für das praktische Leben zu lernen. Auf dem Lehrplan stehen neben Lesen, Schreiben, Rechnen auch ganz grundlegende Dinge wie sich alleine im Alltag zu Recht zu finden und der angemessene Umgang mit den Mitmenschen. Viele Kinder, die dort aufgenommen werden, stammen aus Familien, die mit der Situation überfordert oder ganz allgemein nicht in der Lage waren, mit der herausfordernden Situation umzugehen. Dank

solcher Organisationen haben die Betroffenen dann nicht nur ein liebevolles Heim, sondern haben auch Möglichkeiten eine Schulausbildung erhalten. Im besten Fall können sie sogar eine Universität, wie die für taubstumme Studenten, in Chiang Mai besuchen (vgl. Children's Shelter Foundation 2014, <http://www.childrens-shelter.com/german/behindertekinder.htm>, Stand: 10.08.2014).

Insgesamt ist die Bildungsstruktur in Thailand als sehr differenziert einzuschätzen. Es wirken die unterschiedlichen Möglichkeiten des Bildungserwerbs in den Städten und ländlichen Gebieten oder auch die große Spannbreite der Sonderschulen von privaten Trägern bis hin zur Beschulung der Kinder von Slumbewohnern, wandernden Bauarbeitern oder Straßenkinder.

Es ist eine große Spannbreite von Qualität und Quantität im Bildungssystem Thailands vorhanden. Dazu kommen differenzierte Voraussetzungen der Lehrerschaft, abhängig vom Einsatzort und ein Wertesystem in der Gesellschaft, welches in interpersonellen Beziehungen geprägt ist durch die Begriffe Freiheit, Harmonie und Autorität (vgl. Liebig-Hundius 1984, S.124). Dieser Wertekomplex wird als zentrales Element in ihrer Kultur betrachtet und ist Basis ihrer gemeinsamen nationalen Identität, auf welches in dieser Dissertation unter den Abschnitt 3 speziell unter den kulturvergleichenden Aspekten weiter ausgeführt wird.

Im folgenden Abschnitt werden das Untersuchungsland Äthiopien und seine bildungsstrukturellen Rahmenbedingungen erörtert.

2.1.3 Netzwerk um Bildung in Äthiopien

„Wer einen Greis lehrt, schreibt
auf Wasser. Wer einem Kind lehrt,
schreibt auf Stein.“

(Äthiopisches Sprichwort; Richter/Kebbede
1994, S.10)

Einst lautete die Bezeichnung für das Land nicht Äthiopien sondern „Abessinien“, dessen Name wiederum ursprünglich vom Stamm „Habashat“ abstammte und deren Geschichte noch vor dem christlichen Zeitalter in dieser Region liegt. Wiederum leitet sich der Name Äthiopien aus dem griechischen Wort „Aethiops“ ab, was so viel wie „Mensch mit verbrannten Gesicht“ bedeutet und früher zur Beschreibung des im Nordosten Afrikas und südlich von Ägypten liegende Gebiet diente (vgl. Matthies,

1994, S. 65). Auch heute teilt man Äthiopien dem Nord-Osten Afrikas zu, jedoch bezeichnet man seine Lage nicht mehr südlich von Ägypten, sondern grenzt das Gebiet mit seinen anliegenden Ländern ab. Dabei liegt im Norden Eritrea, im Westen der Sudan, im Süden Kenia und im Osten wird es von Somalia und Dschibuti begrenzt (vgl. Mutschler 2001, S. 95). Aber auch das Horn von Afrika wird von diesem Gebiet mit erfasst, da seine Lage sich zwischen dem Golf von Aden und dem Indischen Ozean befindet.

Die gesamte Fläche Äthiopiens umfasst rund 1.104.300m², wobei schätzungsweise auf einen Quadratkilometer 72 Menschen gerechnet werden können. Auf die Gesamtfläche summiert, ergibt dies eine Einwohnerzahl von 97,7 Millionen (vgl. Country report ethiopia Economist Intelligence Unit London 2003).

Die Bevölkerung ist überwiegend unter 25 Jahre und hat sich seit 1984 auf heute 85 Millionen verdoppelt. Prognosen der Vereinten Nationen schätzen, dass sich bis 2050 die Bevölkerung sogar erneut verdoppelt haben wird. Das hohe Bevölkerungswachstum stellt eine große Herausforderung für die Menschen und die Regierung dar. In Äthiopien leben 80% der Bevölkerung auf dem Land. Die durchschnittliche Lebenserwartung ist angestiegen und liegt nach Angaben der Weltbank bei 62,97 Jahren (2012). Problematisch in diesem Zusammenhang ist, dass bisher nicht ausreichend Schulen oder Gesundheitszentren gebaut werden konnten und auch die Wirtschaft nicht ausreichende Arbeitsplätze bereitgestellt hat. In der Hauptstadt von Äthiopien, Addis Abeba (übersetzt "neue Blume") leben derzeit 3,5 Millionen Menschen. Addis Abeba wurde 1887 vom Kaiser Menelik II gegründet und 1892 als Hauptstadt ernannt und liegt in zentraler Lage des Landes am Berg Entoto in einer Höhe von ca. 2.200-3000 Metern. Die enormen Höhenunterschiede sind jedoch typisch für dieses Land, da das Landschaftsbild Äthiopiens durch eine umfangreiche Hochzonenfläche mit einer Vielzahl von Bergen und verschiedenen gelegenen Hochzonen geprägt wird (vgl. Matthies 1994, S.12). Das gesamte Plateau wird durch eine Vielzahl von Flüssen u.a. der blaue Nil, der Takkaze und der Omo durchzogen, die das Bergland in einzelne Bereiche teilt. Die Hochzonen lassen sich in drei Bereiche gliedern: Kolla, Woina Dega und Dega, die man anhand der Kriterien von Klima, Vegetation und ihren daraus folgenden Nutzungsmöglichkeiten unterscheidet. Die große Regenzeit im Hochland von Äthiopien tritt von Juni bis September auf. Die im Verhältnis dazu stehende kleinere Regenzeit fällt in den Monate März bis Mai (vgl.

Matthies 1994, S. 13). Die erstgenannte Klimazone: Kolla bezeichnet den Lebensraum bis zu einer Höhe von 1800 m und bildet somit die Fußregion der Gebirge. Sie enthält Plateauränder, niedrige Hänge und tiefe Talungen. Die Temperaturen erreichen in diesen Gebieten im Durchschnitt 27 Grad, dies bei einem Niederschlagswert unter 500 mm pro Jahr. Dazu können längere Trockenzeiten entstehen. In den südwestlichen Gebieten herrscht überwiegend tropische Hitze. In diesem Gebiet ist es feuchter, weshalb in diesen Regionen auch subtropische Wälder, Gummibäume, Bananenstauden und wilder Kaffee vorherrschend sind (vgl. Matthies, 1994, S. 13). Die Klimazone: Woina Dega liegt in einer Höhe von 1800- 2500 m und es herrscht mit einem Jahresdurchschnitt von 22 Grad und einem Niederschlag von ca. 500- 1.5000 mm pro Jahr ein warm gemäßigtes Übergangsklima. In dieser Region werden vor allem Mittelmeerfrüchte wie Orangen, Feigen und Weintrauben angebaut. Auch bietet sie als Zwischenebene, zwischen Kolla und Dega, den bevorzugten Lebens- und Kulturraum vieler Äthiopier (vgl. Mutschler 2001, S. 96). Die Dega Zone beginnt ab einer Höhe von 3500 m und ist mit einer Durchschnittstemperatur von 16 Grad und bis zu 1800 mm Niederschlag der kühlsste Bereich der drei Höhenzonen. Doch gerade durch ihre geringe Temperatur und dem im Vergleich hohen Niederschlag, nutzen viele Äthiopier ihre Bodenflächen zur Bewirtschaftung von Gerste und Weizen oder für ihre Vieh- und Schafzucht (vgl. Matthies 1994 S.13; Fellner 2000 S. 72 ff.).

Durch diese Vielseitigkeit an Flora und Fauna sind im Laufe der Jahre eine Reihe von Nationalparks und Erholungsmöglichkeiten geschaffen worden, welche mit ihren weitläufigen Steppen und beeindruckenden Seenlandschaften immer attraktiver für Touristengruppen werden und somit dem Land neue Einnahmequellen und Umsätze ermöglicht (vgl. Matthies, 1994, S. 34-35). Diese werden auch dringend gebraucht, da Äthiopiens Bevölkerung am Existenzminimum lebt und das Land mit zu den ärmsten Ländern der Welt zählt. Grund dafür sind die tiefsitzenden und schwerlösbaeren Probleme Äthiopiens, die weit in der Geschichte zurück reichen und über die Jahrhunderte zu einer beschwerlichen Entwicklung des Landes in den verschiedensten Bereichen, wie z.B. Wirtschaft, Politik und Soziales geführt haben (vgl. Fellner 2000, S. 38).

Diese Geschichte Äthiopiens ist über 3000 Jahre alt, wobei zwei Epochen besonders als bedeutsam hervorzuheben sind. Zum einen die Zeit um das 10 Jhd. v. Chr. und das „moderne Äthiopien“, welches die zweite Hälfte des 19 Jhd. bis zum Ende des 20

Jhd. umfasst. Für die erste Zeit spielt die Legende von der Königin Saba und ihrer Liebesbeziehung zum König Salomon, dem König von Israel, woraus der Herrscher über Abessinien: Kaiser Menelik I entstand, eine bedeutende Rolle. Jedoch sieht man wegen fehlenden historischen Beweises nicht dieses als überzeugendes Beweismittel für die hebräische Abstammung des Landes, sondern eher die Schrift „Kebra Negast“ an. Sie bedeutet so viel wie „Ruhm der Könige“ und beschreibt ebenfalls die Anfänge Äthiopiens, mit u.a. Erzählungen über König Salomon und Christus. Doch auch die Tatsache, dass die Abessinier die gleiche Schrift und Sprache wie die Ägypter besaßen, lassen Rückschlüsse zu, dass diese sich an der ägyptischen Religion versucht haben, zu orientieren (vgl. Erlich 2005, S. 84). Doch noch vor Beginn des christlichen Glaubens entwickelten die damals neu angesiedelten Stämme eine eigene Schrift und die Muttersprache: Geez. Als Ursprung bliebe diese bis heute erhalten. Entwickelt hat sich die äthiopische Schrift des 19./20. Jh. aus der Ge'ez, der klassischen Schrift Äthiopiens. Abgeleitet wurde diese über die altabessinische Schrift von der antiken, südarabischen himyarischen Schrift (vgl. Fellner 2000, S. 10). Die Staatssprache ist Amharisch. Englisch, Französisch, Arabisch und Italienisch werden dazu als Bildungssprachen verwendet. Zur gleichen Zeit wie beim Einzug des christlichen Glaubens, entwickelten sich über die Jahrzehnte auch die Vielfältigkeiten an Kulturen in diesem Land. Aus der gleichen Muttersprache des „proto- afro-asiatischen“ entstanden vier neue Sprachformen: die kischitisch, omotisch und semitische Sprache, die in Äthiopien noch heute gesprochen werden sowie die „nil-saharische“ Sprache, die sich wiederum unabhängig von den anderen Sprachen entwickelte (vgl. Fellner 2000, S. 10; Mutschler 200, S.97). Äthiopien stellt heute ein Vielvölkerstaat mit über 80 Sprachen und 200 verschiedenen Dialekten dar, wobei die Landessprache Amharisch und die Handelssprache Englisch ist. Äthiopien besteht aus 11 autonomen Regionen, von den 3 Stadtadministrationen sind, zu welchen Addis Abeba als Hauptstadt und die Städte Harari und Dire Dawa gehören (vgl. Wartenberg/Mayrhofer 1999, S. 66).

Besonders prägnant im Zeitalter des „moderne Äthiopiens“ ist seine über Jahrzehnte anhaltende politische Instabilität. Durch die vielen Machtwechsel, ausgelöst durch Kriege und Revolutionen der Bevölkerung, veränderten sich die Regierungsformen. Aus einer imperialistischen Idee über eine „modernisierte kaiserliche Autokratie“ und einer absolutistischen Verfassung, die mit einem Diktator endete, führte sie bis heute

zu einer sozialen Volksrepublik mit einer neuen Verfassung und einem föderalen Regierungssystem. Doch trotz der Veränderung 1991 zur sozialen Volksrepublik, steht das Land noch immer am Anfang einer demokratischen Regierungsführung und muss sich weiterhin innenpolitisch stabilisieren (vgl. Wartenberg/Mayrhofer 1999, S.66). Durch die fast ausschließliche Konzentration der Führungspositionen auf die Politik und deren Machtkämpfe sind andere Bereiche wie die Ökonomie oder Bildung streckenweise schwer vernachlässigt worden. Diese sind die erheblichen Schwachstellen des Landes (vgl. Fellner 2000, S. 36-37). Auch die immer wiederkehrenden Dürren erschweren den Einheimischen und den dort lebenden Kriegsflüchtlingen das Leben.

Für die Menschen gibt es kaum Alternativen, verursacht durch die höheren Produktionsniveaus der fortgeschrittenen Länder, können äthiopische Händler ihre Ware nur für einen niedrigeren Preis anbieten. Somit verschwinden nicht nur ihre Wälder und Anbauflächen, sondern sie verbrauchen auch ihre noch vorhandenen Ressourcen, verlieren unzählige Tier- und Pflanzenarten und tragen als Folgeprodukt zur Erhöhung des CO₂ Gehaltes bei (vgl. Fellner 2000, S.36).

Ein weiteres Problem ist die sozial- kulturelle Einstellung der Menschen, welche sich bereits zum Anfang der feudalen Ständeordnung zu entwickeln begann. Insbesondere wurde in der Vergangenheit fast ausschließlich auf die landwirtschaftlichen Tätigkeiten wie die Viehzucht und den Ackerbau fokussiert. Dabei galten die gesellschaftlichen Verhaltensregeln u.a., dass die untere Schicht, d.h. in der Regel die Bauern, dem Adel und dem Kaiser Abgaben in Form ihrer Ernteerträge zahlen mussten. Die obere Schicht befasste sich ausschließlich mit den Aufgaben der Verwaltung, Kirche oder dem Einsatz des Militärs. Geistliche Tätigkeiten wurden mehr wertgeschätzt als beispielsweise das Dienstleistungsgewerbe und man verkannte Potenziale wie z.B. die Herstellung von Seide. Die vorhandenen möglichen wirtschaftlichen Kapazitäten wurden somit nicht ausgeschöpft (vgl. Fellner 2000, S.38).

In Äthiopien besitzen viele Menschen seit Jahrhunderten tief religiöse Überzeugungen. Bei der Volkszählung 2007 wurde erfasst, dass weiterhin der orthodoxe Glaube mit 43,5 % im Land am stärksten vertreten ist. Aber auch die Muslime mit 33,9 % und die Protestanten mit 18,6 % sind im Land eine häufig vertretende Religionsform. Die äthiopisch orthodoxe Kirche ist seit dem 4. Jahrhundert die Staatskirche und der Kai-

ser ist seither das Oberhaupt der äthiopischen Kirche (vgl. Yifrashewa Betru 2008, S. 112). Lange Zeit entschied die Kirche in Äthiopien fast allein über den Bildungsbe- reich und die Lehrpläne. Staat und Kirche waren bis zur Verbreitung des staatlich kontrollierten Schulwesens 1975 ein und dasselbe (vgl. Yifrashewa Betru 2008, S.112). In Lehrpläne sahen u.a. vor, dass die Kinder von 4 bis 10 Jahren, in 6 Schul- jahren besonders das Lesen der Schriften in Geez, das Schreiben sowie Grundlagen in Arithmetik erlernten. Geez ist in Äthiopien eine klassische Kirchensprache und spielte beim Lesen der alten christlichen Schriften eine wichtige Rolle (vgl. Warten- berg/Mayrhofer 1999, S. 17). Der kulturelle Glaube ließ wirtschaftliches Weiterent- wicklungspotenzial weitestgehend ungenutzt und viele Kinder lernten, dass kirchliche Belange einen hohen Stellenwert haben. Die Kinder selbst sind für ihre Familien sehr wichtig, um als zukünftige Versorger der Eltern und ggf. für jüngere Geschwister zu dienen. Das Thema Verhütung steht nicht im Mittelpunkt der Gesellschaft.

Die wachsende Zahl der Äthiopier stellt sich in der Alterspyramide wie ein ordentli- ches Dreieck mit der Spitze nach oben dar. Problematisch sind außerdem die durch Dürren und Hungersnöte im Land und die unzureichend vorhandene Nahrung für viele Bevölkerungsgruppen in den Regionen. Insbesondere fehlt es dem Land flä- chendeckend an qualifizierten Fachkräften, welche die wirtschaftliche Situation kon- tinuierlich optimieren könnten (vgl. Fellner 2000, S.37). Die Regierung hat es schwer eine zufriedenstellende Lösung für diese Mängel zu finden und folglich befindet sich Äthiopien in einer problematischen Situation, wo es alleine kaum Aussicht auf Besse- rung gibt. Daher ist Äthiopien auf Hilfe aus anderen Ländern angewiesen, so dass in den letzten Jahrzehnten Hilfsagenturen und Förderprogramme von anderen Natio- nen eingebracht wurden, die das Land unterstützen sollen. Jedoch darf nicht verges- sen werden, dass die Hilfeleistungen oftmals mit Forderungen der jeweiligen Natio- nalität verbunden sind.

Äthiopien ist somit auch oft abhängig von seinen Investoren (vgl. Warten- berg/Mayrhofer 1999, S. 15) Mit der Gründung des Ministry of National Community Development und Social Affairs 1957 wurde eingeleitet auch die sozio-ökonomischen und kulturellen Beiträge staatlich zu koordinieren, um für alle Bevölkerungsstrukturen Verbesserungen zu ermöglichen (vgl. Yifrashewa Betru 2008, S. 113). Durch Unter- stützung aus anderen Ländern ist es möglich geworden, auch Bereiche wie die Bil-

derung zu fördern, die Neustrukturierung zu unterstützen und die Chancen auf Demokratisierung zu erhöhen. Dazu gehört auch zielorientiert die gleichberechtigte Teilhabe am Prozess der Föderation und Zugang zur Bildung für alle zu erreichen (vgl. Wartenberg/Mayrhofer 1999, S. 69).

In den letzten Jahrzehnten hat die Kirche auch in Äthiopien nicht mehr den maßgeblichen Einfluss auf die Schule und diese an staatliche Institutionen abgegeben. Kinder werden im Schnitt mit 6 Jahren eingeschult, aber viele Kinder beginnen oft aus familiären Gründen erst später. Vor allem Mädchen müssen ihre Eltern häufig lange bitten, bis diese ihr Einverständnis geben. Bei den Eltern, meist im ländlichen Raum, wird oft noch die Meinung vertreten, dass Mädchen keine Bildung brauchen, da sie die Rolle als Hausfrau und Mutter in der Familie ausfüllen sollen (vgl. Fellner 2000, S. 72). Es gibt bezüglich der Schulteilnahme erhebliche Unterschiede zwischen dem ländlichen und städtischen Raum. Oftmals sind Eltern auch nicht in der Lage den Schulbesuch zu finanzieren, andererseits wird die Arbeitskraft der Kinder in der Landwirtschaft benötigt.

Das aktuelle Bildungsziel ist in Äthiopien weiter den Bildungsrückstand im Land zu lindern. 92 Prozent der Mädchen und 99 Prozent der Jungen besuchen die Grundschule (Weltbank 2012). Aktuell haben nur 46 Prozent der äthiopischen Kinder die Möglichkeit eine Grundschule zu besuchen. Dabei teilt sich die Grundschule in zwei Zyklen. Der 1. Zyklus, die Lower Primary School, umfasst die Klassen 1 – 4. Der 2. Zyklus, die Higher Primary School, beinhaltet die Klassenstufe 5 – 8. Im Idealfall schließt sich der Besuch einer weiterführenden Schule (Higher Secondary School) an. In der folgenden Abbildung wird die aktuelle Bildungsstruktur von Äthiopien veranschaulicht.

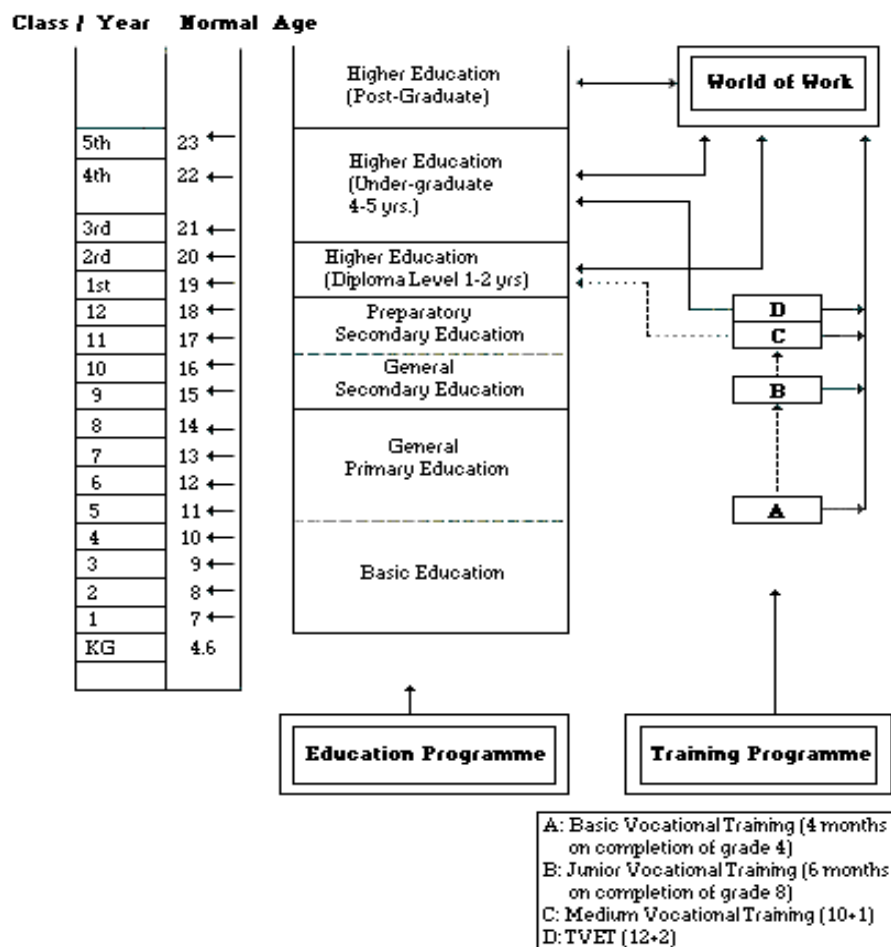


Abbildung 4: Bildungsstruktur in Äthiopien UNESCO (vgl. Wartenberg/ Mayrhofer 1999 S. 72)

Viele Kinder werden oft erst in einem viel höheren Alter eingeschult. Hintergrund ist oft die Armut der Bevölkerung, da die Eltern die Kinder eher zur Arbeit anhalten, anstatt in die Schule zu bringen, um die Existenz der Familien zu sichern. Aber auch stundenlange Fußmärsche zu den Schulen erschweren das regelmäßige Teilnehmen am Unterricht. Kinder, die mit ihren Familien auf dem Land leben, müssen weite Wege für Bildung auf sich nehmen.

Oft bedeutet das kilometerweite Schulwege für die Kinder. Da das Bussystem in Äthiopien kaum entwickelt ist, müssen die Kinder oft mehrere Stunden zu Fuß zur Schule und wieder zurückgehen. Die vorhandenen Schulen sind auf dem Land meist baufällige, dunkle Lehmhütten ohne Tische und Bänke, teilweise sogar ohne Tafel. Um die Schulen in ländlichen Gegenden effektiv zu nutzen, findet der Unterricht teilweise im Schichtbetrieb statt, so dass die doppelte Anzahl an Schüler die Möglichkeit zur Anmeldung hat.

Der Morgenunterricht beginnt zwischen 8.00 und 8.30 Uhr und endet gegen 12.00 bis 12.30 Uhr. Der Nachmittagsunterricht findet zwischen 13.00 und 17.00 Uhr statt. Es wird in dieser Zeit in fünf Unterrichtsperioden von je 45 Minuten unterrichtet. Eine große Pause von 20 Minuten wird eingeplant, in der die Kinder draußen spielen. Die meisten Kinder haben kein Pausenbrot dabei. Oft sind die Familien froh, wenn sie ihren Kindern zu Hause drei Mahlzeiten anbieten können.

In den Schulen liegt die durchschnittliche Klassenstärke bei 50 Schülern, doch häufig steigt sie auf bis zu 100 Schüler. In einer Study on Situation of Out of School Children (OOSC) in Ethiopia herausgegeben vom Ministry of Education und UNICEF wurden Hindernisse und Engpässe thematisiert. Direkte oder indirekte Barrieren sind beispielsweise, dass noch nicht ausreichende Angebot von Bildung durch die nicht-ausreichende Verfügbarkeit von Finanzmitteln.

Häufig ist die Nutzung der Bildungsangebote ist von soziokulturellen und / oder wirtschaftliche Hindernisse auch innerhalb der Familie abhängig. Auch gibt es soziokulturelle Barrieren, durch Gewalt gegen Kinder, insbesondere geschlechtsspezifische Gewalt mit schädlichen traditionellen Praktiken. Hintergrund ist oft ein fehlendes Bewusstsein über den möglichen Nutzen von Bildung und auch eine falsche Einstellung gegenüber Kindern mit Behinderungen und Frauen (vgl. Study OOSC 2012, S. 41ff.). Die Schulbücher und anderes Unterrichtsmaterial werden vom Staat bereitgestellt. Die Schüler können sich die Bücher ausleihen. Oft reicht das Material nicht immer aus. Häufig teilen sich mehrere Schüler ein Buch, weil die Budgets vieler Schulen sehr knapp bemessen sind. An den Schulen ist eine Schuluniform Pflicht, jedoch können sich einige Familien diese nicht leisten und müssen ihre Kinder in Alltagskleidung zur Schule schicken. Viele Familien können sich auch Hefte und Stifte nicht leisten. In Äthiopien sind Schulranzen eher unbekannt. Die Schüler tragen ihre Hefte und Stifte in der Hand oder in einer Plastiktüte. Die meisten Kinder helfen nach der Schule ihren Eltern auf dem Feld oder im Haushalt. Sie sammeln Feuerholz, holen Wasser und übernehmen viele tägliche Pflichten. In der großen Regenzeit von Ende Juni bis Mitte September haben die Kinder Ferien und die Kinder helfen bei wichtigen landwirtschaftlichen Arbeiten.

In den letzten Jahren konnte durch die Unterstützung verschiedener Hilfsagenturen und Programme neue Schulen gebaut werden konnten. Somit haben manche Kinder

nun einen kürzeren Schulweg und mehr äthiopischen Kindern ist ein Besuch einer Grundschule möglich. Auch im städtischen Raum stehen durch Fördermittel oft mehr Unterrichtsmaterialien zur Verfügung. Konzeptionell haben sich durch die Einführung des Projektes: „Education and Training Policy“ im Jahr 1994 auch verschiedene Veränderungen etabliert. Beispielsweise werden die Grundschulklassen 1 bis 4 weiterhin in der Sprache Amharisch, der Landessprache, unterrichtet und haben Englisch als Unterrichtsfach ab Klasse 1 (vgl. Wartenberg/ Mayrhofer 1999 S. 73). Die Lehrer sind angehalten den neuen Lehrplänen zu folgen, den Unterrichtsstoff anders zu vermitteln und mit der Schüleranzahl in der Klasse die aktuellen Herausforderungen zu bestehen. Wartenberg (1999) meint dazu: „Mit der Kompetenz des Lehrers und seiner Motivation steht und fällt jede Neuerung“ (Wartenberg/ Mayrhofer 1999, S. 12).

Die Bildungspolitik reagierte auf die Herausforderungen durch zusätzliche Bildungsprogramme, wie beispielsweise 1996 mit dem „Sector Development Programm“ oder dem ESEP (Ethiopian Satellit Education Programme) von 2004. Diese hatten das Ziel die Lehrerbildung der Primarstufe weiterzuentwickeln. Auch wurde die Lehrerbildung der Grundschulen an den Bedarf angepasst, so dass schneller neue qualifizierte Lehrkräfte eingesetzt werden können. Die Förderung der Ausbildung für die Sekundarstufe, d.h. der 5 bis 8 Klasse wurde zu Gunsten der Förderung der Primarstufen eher zurück gestellt. Demnach bleibt auch die Ausbildung für die höheren Klassen ein erhebliches Entwicklungsfeld.

Der Bereich der Förderung von Sonderschulen hat sich in den letzten Jahrzehnten auch weiterentwickelt. Der Versorgungsbedarf ist erheblich und der Bildungswissenschaftler Prof. Tirussew aus Äthiopien beschreibt wie folgt: „Data pertaining to the incidence, prevalence and the situation of persons with disabilities are fragmentary, incomplete and sometimes misleading. According to the report of the Housing and Population Census of the Ethiopian Government (CSA, 1998), the number of persons with disabilities constitutes 1.9% of the total population. On the other hand, the 1995 focused-baseline survey of the persons with disabilities in Ethiopia, the first of its type in the country, revealed that the prevalence of disability is about 2.95%.“ (Tirussew et al. 1995)

Ende des 20. Jhd. und mit Beginn des 21. Jahrhunderts entwickelten sich stärkere Tendenzen auch Kindern mit Handicaps in Äthiopien Schulbildung zu ermöglichen. Ende des 80'er Jahre wurde in Addis Abeba beispielsweise an der Schule Kokebe Tsebeha Primary School die ersten Hilfsangebote für Kinder mit einer intellektuellen Behinderung angeboten. In den folgenden Jahren wurden auch weitere Schulen in Förderungsprogramme eingeschlossen, Sonderschulen gefördert und Spezialklassen an staatlichen und nicht-staatlichen Schulen unterstützt (vgl. Wartenberg/Mayrhofer 1999, S. 80). Jedoch muss man auch hier einräumen, dass diese Schulen mit den gleichen materiellen, personellen und umweltspezifischen Problemen zu kämpfen haben, wie andere Schulen in Äthiopien auch.

Aus diesem Hintergrund heraus wird im folgenden Abschnitt Bezug auf die ICF (Internationalen Classification of Functioning, Disability and Health) genommen. Die ICF gilt als internationale disziplinübergreifende Klassifikation, welche Rahmenbedingungen für die Herstellung der Chancengleichheit von Personen mit Behinderungen in allen Ländern definiert. Als Instrument für die Umsetzung internationaler Aufträge dient sie weiterhin der Sicherung der geltenden Menschenrechte und als Grundlage für die nationale Gesetzgebung (vgl. Hrsg. Institut für Medizinische Dokumentation Information 2010, S. 7).

2.2 Die Bedeutung der ICF und ICF-CY für den Forschungsprozess

In den letzten dreißig Jahren haben sich im Bereich der Heilpädagogik und integrativen Pädagogik durch vielfältige Entwicklungen, Paradigmenwechsel und Grundsatzdiskussionen neue Möglichkeiten und Perspektiven eröffnet. Seit der Verabschiedung der Internationalen Classification of Functioning, Disability and Health im Mai 2001, in der Kurzform ICF genannt, wird sie als Instrument in verschiedenen Kontexten der Heilpädagogik eingesetzt. Die ICF wird insbesondere als Klassifikationschema für die Beschreibung der Gesundheit eines Menschen verstanden. Ihre inhaltliche Ausrichtung und Anwendbarkeit wird aber auch kritisch hinterfragt. Als eher vorteilhaft wird beispielsweise eingeschätzt, dass die ICF verschiedene Klassifikationen enthält, welche die Gesundheit eines Menschen differenziert beschreiben kann und auf deren vorhandene Möglichkeiten fokussiert. Andererseits wird sie in der Anwendung auch als sehr aufwändig eingeschätzt (vgl. Hirschberg 2008, S. 89).

Die ICF wird speziell als Klassifikation von Gesundheitskomponenten für Menschen genutzt. Sie fokussiert auf die Interaktion zwischen Gesundheitsbedingungen und Kontextfaktoren eines Menschen, welches die vorhanden Funktionsfähigkeit oder Behinderung beschreibt. Die Betonung der Gesundheitskomponenten und auch die Verwendung neutraler und positiver Termini unterscheidet die ICF erheblich von anderen Klassifikationen (vgl. Hirschberg 2008, S. 56).

Die internationale Klassifikation für Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF) liegt seit 2004 in deutscher Übersetzung vor und wurde vom Deutschen Institut für Medizinische Dokumentation und Information (DIMDI, 2005) veröffentlicht. Die ICF stellt somit eine Weiterentwicklung der International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps dar, die 1980 von der WHO publiziert wurde (vgl. Grötzbach/Iven 2009, S. 9). Nach zahlreichen kritischen Einwänden wurde im Jahr 2001 eine grundlegende Revision durchgeführt, die als Version ICIDH2 bzw. ICF wieder erschien (vgl. WHO 1980/2001). Diese neue Version unterscheidet sich grundlegend von der ursprünglichen ICIDH.

Ein wichtigen Ansatz vor der Publikation der ICIDH war der im Jahre 1978 veröffentlichte Warnock Report (vgl. Wedell 2008, S.47- 67). Dieser war ein wesentlicher Ausgangspunkt für weitere Entwicklungen in der Heilpädagogik und integrativen Pädagogik im Bildungssystem. Das wichtigste Ergebnis in diesem Bericht bildet das

„Special Educational Needs“ (SEN) Konzept. Es bietet einen anderen Ansatz als die damals definierten Behinderungskategorien. Dadurch erfolgte ein Perspektivwechsel in der Betrachtungsweise von behinderten Menschen. Zusätzlich wurde fokussiert, welche speziellen Bedürfnisse Menschen mit Behinderungen haben und wie auf diese individuell einzugehen ist.

Die früher vorherrschende defizitorientierte Sichtweise gesundheitlicher Störungen in eine ressourcenorientierte Perspektive zu verändern, ist als eine konzeptionelle Neuorientierung zu verstehen (vgl. Grötzbach/Iven 2009, S. 9). Diese wird auch spürbar durch Paraphrasen in diesem Kontext. Beispielsweise werden Begriffe wie „Behinderung“ oder „Beeinträchtigung“ in heutiger Zeit weniger verwendet und durch Wortneuschöpfungen wie „special educational needs“ bzw. „Sonderpädagogischer Förderbedarf“ ersetzt (vgl. Biewer 2010, S.45).

Als funktional gesund gilt der Mensch deshalb heute, wenn:

- seine körperlichen und psychischen Funktionen denen eines gesunden Menschen entsprechen (Ebene der Funktion und Struktur)
- er im Alltag wie ein Mensch ohne Gesundheitsprobleme handeln kann (Ebene der Aktivität)
- er sich in allen ihm wichtigen sozialen Lebensbereichen so entfalten kann, wie es einem Menschen ohne Gesundheitsprobleme möglich wäre (Ebene der Partizipation), (vgl. DIMDI 2005, S. 4)

Als Orientierung in der Beschreibung von Gesundheit und Krankheit ist das visualisierte Modell in Abbildung 5 hilfreich. Es beschreibt den strukturellen Zusammenhang der bio-psycho-sozialen Komponenten, auf welches sich in der ICF bezogen wird.



Abbildung 5: ICF- Modell der bio-psycho-sozialen Komponenten von Gesundheit und Krankheit (vgl. DIMDI 2010, S. 21)

Die ICF beschreibt insbesondere die Situationen menschlicher Funktionsfähigkeit und Beeinträchtigung und dient gleichzeitig als struktureller Organisationsrahmen dieser Informationen. Es erfolgt in der ICF eine Teilung der Informationen. Einerseits in die Funktionsfähigkeit und Behinderung und andererseits in die Kontextfunktionen, zu denen die Umwelt- und personenbezogenen Faktoren gehören (vgl. DIMDI 2010, S. 9).

Diese Kontextfaktoren der ICF sind in Tabelle 1 aufgeführt. Die dargestellten personenbezogenen Faktoren werden als unverbindliche und unsystematische Vorschläge verstanden.

Tabelle 1: Kontextfaktoren der ICF (vgl. Schuntermann 2009, S. 24)

Umweltfaktoren (klassifiziert)	Personenbezogene Faktoren (nicht klassifiziert) z.B.
UF 1: Produkte und Technologien (z.B. Hilfsmittel, Medikamente) UF 2: Natürliche und vom Menschen veränderte Umwelt (z.B. Bauten, Fußwege) UF 3: Unterstützung und Beziehung (z.B. Familie, Freunde) UF 4: Einstellung, Werte, Überzeugungen anderer Personen und der Gesellschaft (z.B. Einstellung der Wirtschaft zu Teilzeitarbeitsplätzen)	<ul style="list-style-type: none"> - Alter - Geschlecht - Charakter, Lebensstil, Coping - Sozialer Hintergrund - Bildung/ Ausbildung - Beruf - Erfahrung - Motivation - Handlungswille - Mut - Genetische Prädisposition

UF 5: Dienste, Systeme und Handlungsgrundsätze (z.B. Gesundheits- und Sozialsystem mit Leistungen und Diensten)	
---	--

Die spezielle Version der ICF-CY für Kinder und Jugendliche (CY -Children and Youth) wurde erst später im Jahre 2007 herausgegeben. Die ICF reichte nicht aus um insbesondere Fähigkeiten, Bedürfnisse und Umweltbedingungen von Kindern mit Behinderung zu beschreiben. Durch die ICF-CY konnten die Besonderheiten hinsichtlich der Altersgruppen von Kindern und Jugendlichen berücksichtigt werden. Die ICF bzw. die ICF-CY bilden orientierend als Klassifizierungssysteme eine theoretische Grundlage in diesem Forschungsprojekt und dieser Dissertation. Durch sie war es möglich, speziell die Umweltfaktoren von Kindern mit Behinderung im Bildungsbereich zu definieren, einzuordnen und zu untersuchen.

Für eine Bestandsaufnahme in den ausgewählten Untersuchungsländern wurde die Klassifizierung der Umweltfaktoren der ICF als theoretische Orientierung gewählt, um einen Überblick über die Ausprägung und Einschätzung der Umweltfaktoren im schulischen Kontext von Kindern mit Behinderung zu erhalten.

Im weiteren Verlauf des Forschungsprozesses wurde auf die Umweltfaktoren 3 und 4 der ICF: Unterstützung und Beziehung sowie Werte und Einstellungen fokussiert, um wesentliche Merkmale von kooperativen Beziehungen zwischen Familie und Schule, deren Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den drei Untersuchungsländern für Kinder mit Behinderung im Schulkontext zu erforschen. Im folgenden Abschnitt erfolgen die Beschreibung der Ziele des Projektes, die Abgrenzung zu dieser Dissertation und eine Darstellung der differenzierten Perspektiven.

2.3 Perspektivendifferenzierung- Ziele des Projekts und Forschungsfragestellungen dieser Dissertation

Von der ICF als Grundlage ausgehend sind eine der wichtigsten Begriffe des Forschungsprojektes: „Aktivität“, „Partizipation“ und „Umweltfaktoren“ (vgl. WHO 2005). Im Fokus des gesamten Forschungsprojektes mit dem Titel „Gesellschaftliche und kulturelle Aspekte der Klassifikation von Behinderung im Bildungssystem“ stehen Kinder im Alter von acht- bis zwölf Jahren mit visuellen, auditiven, intellektuellen und motorischen Beeinträchtigungen, deren Eltern und Lehrer. Es werden die mögliche Aktivität und Partizipation bzw. Teilhabe im Alltag eines bildungsrelevanten Umfelds der Kinder mit Behinderungen mit qualitativen und quantitativen Forschungsdesign in den drei Ländern Österreich, Thailand und Äthiopien untersucht.

Folgende Forschungsfragen sind deshalb im Projekt als Zielorientierung beschrieben:

Which environmental factors facilitate or restrict activity and participation of school-aged children with disabilities in the field of education in different societal and cultural contexts?

Sub-questions are:

Which barriers and facilitators can be identified in the field of education?

In which way are these barriers and facilitators related to culture and / or society?

Um Antworten auf die Forschungsfragen zu finden, sollen Aspekte der Aktivität, Partizipation und Umweltfaktoren am Beispiel von den in Abschnitt 1 beschriebenen Ländern verglichen werden. Die Auswahl der Untersuchungsländer erfolgte nach spezifischen Kriterien. Bewusst ausgewählt wurden Untersuchungsländer, zwischen denen erhebliche Unterschiede in den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen angenommen wurden. Als orientierende Basis diente der Human Development Index (HDI) mit seinen kulturellen und gesellschaftlichen Faktoren (vgl. UNDP 2007, 2008). Untersucht wurden im Speziellen die Hauptstädte der drei Länder, welche sich wie folgt unterscheiden. Österreich mit der Hauptstadt Wien gehört zu den Industrieländern. (hoher HDI, Schwerpunkt Europäische Union) Thailand mit der Hauptstadt Bangkok gehört zu den Schwellenländern. (mittlerer HDI, Schwerpunkt Süd-Ost-

Asien) Äthiopien mit der Hauptstadt Adis Abeba gehört eher zu den Entwicklungsländern. (niedriger HDI , Schwerpunkt Afrika)

Die Städte, in denen die Feldforschung durchgeführt wurde, haben aber auch eine Reihe von wichtigen sozio- geografischen und sozio-kulturellen Gemeinsamkeiten. Sie sind die führenden städtischen Gebiete in den drei Ländern, die keine oder nur wenig Kolonialgeschichte haben. Obwohl eine Mainstream-Kultur existiert, ist die Bevölkerung in den sozialen und kulturellen Dimensionen durch externe und interne Migrationsprozesse heterogen. Als Folge davon wurde davon ausgegangen, dass soziale Ungleichheiten und Probleme in den Bildungssysteme im Allgemeinen vorhanden sind und die Situation von Kindern mit Behinderungen unterschiedlich wahrgenommen werden könne. Dabei wurde weiter berücksichtigt, dass sich insbesondere das finanzielle Niveau der Bildungs-und Sozialförderung für Kinder mit Behinderungen aufgrund des historischen Hintergrunds der drei Länder unterscheiden könne.

Die Untersuchung der Umweltbedingungen im Schul- und Bildungskontext von Kindern mit Behinderungen bildete für den Forschungsprozess eine wesentliche Grundlage, da Aktivität und Partizipation zu einem großen Teil von den vorhandenen Umweltfaktoren beeinflusst werden. Die internationale Definition von Umweltfaktoren der WHO lautet: „Umweltfaktoren bilden die materielle, soziale und einstellungsbezogene Umwelt ab, in der Menschen leben und ihr Dasein entfalten.“ (WHO 2007, S. 9) Sie umfassen die materielle und gesellschaftliche Umgebung und unterteilen sich in fünf Kategorien, wie Produkte und Technologien, natürliche und vom Mensch veränderte Umwelt, Unterstützung und Beziehung, Einstellungen sowie Dienste, Systeme und Handlungsgrundsätze (vgl. Biewer 2010, S. 66).

Ein wichtiger Forschungsschwerpunkt speziell dieser Dissertation ist insbesondere auch die Erfassung der Perspektiven von Eltern und Lehrern und deren Einschätzung der Umweltfaktoren auf Mesoebene (Bronfenbrenner) im bildungsnahen Kontext durch quantitative Untersuchungsmethoden. Neben den qualitativ orientierten Untersuchungen im Gesamtprojekt waren für diese quantitative Untersuchung die unterschiedlichen kulturellen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Voraussetzungen in den drei Untersuchungsländern eine besondere Herausforderung. Dies erforderte eine gezielte wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Definition von Kultur und kulturvergleichenden Studien. Unter den theoretischen Grundlagen dieser

Arbeit im Abschnitt 3.3 Kultur und Kulturvergleich sind diese Aspekte verifiziert und bilden im Verlauf somit eine wesentliche Grundlage dieser Forschungsarbeit.

Aus diesem Hintergrund heraus wurde das Forschungsvorhaben langfristig geplant und in zwei empirische Forschungsabschnitte eingeteilt. Der erste Forschungsabschnitt diente der Bestandsaufnahme und es wurde auf die folgende Fragestellung in den drei Ländern fokussiert:

Welche Umweltfaktoren (ICF) wirken im schulischen Kontext für Kinder mit Behinderung eher förderlich oder eher hemmend und wie wichtig werden diese für die Entwicklung von Schulkindern mit Behinderung in den Ländern Äthiopien, Thailand und Österreich aus Sicht der Lehrer und Eltern eingeschätzt?

Durch die Datenanalyse, der Auswertung des Vergleiches und den Diskurs im Forschungsprozess nach der ersten Erhebung wurde im zweiten empirischen Forschungsabschnitt auf die kooperativen Beziehungen zwischen Elternhaus und Schule fokussiert, welche in der ICF den Umweltfaktoren 3 und 4 zuzuordnen sind. Dazu gehören insbesondere die Bereiche Unterstützung und Beziehungen sowie Werte, Einstellungen und Handlungsgrundsätze. Diese wurden als äußerst relevant eingeschätzt, um die kooperativen Beziehungen zwischen Elternhaus und Schule sowie mögliche Gemeinsamkeiten und Unterschiede für Kinder mit Behinderungen im Schulkontext in den Untersuchungsländern zu beschreiben.

Folgende Forschungsfragestellungen entwickelten sich im Forschungsprozess und stellen das Hauptforschungsinteresse dieser Dissertation dar:

Welche Komponenten kooperativer Beziehungen auf Mesoebene wirken hinsichtlich Unterstützung, Werte und Einstellungen zwischen Familie und Schule im Schulkontext für Kinder mit Behinderungen in den drei Untersuchungsländern?

Inwiefern werden diese Variablen von Eltern und Lehrern im schulischen Kontext als ausgeprägt eingeschätzt? Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede können zwischen den Untersuchungsländern verifiziert werden?

Gibt es Zusammenhänge zwischen den Kooperationsbereichen und der Zufriedenheit von Eltern und Kindern mit der Schule aus Elternperspektive?

Wie wirken sich diese auf die Zufriedenheit der Lehrer mit dem schulischen Kontext, insbesondere mit der Zusammenarbeit im Team und mit den Eltern aus?

Durch eine Primäruntersuchung (Bestandsaufnahme) und deren Auswertung wurden im weiteren Verlauf konkrete Hypothesen (vgl. Abschnitt 6.2.2, S.157) erarbeitet, welche durch eine Sekundäruntersuchung wissenschaftlich geprüft wurden. Das methodische Konzept dieser empirischen Erhebung ist im Abschnitt 6 nachvollziehbar erörtert.

Ausgangsbasis sind theoretische Grundlagen und Vorüberlegungen, dass Kooperationskomponenten in individualistischen Kulturen als auch in kollektivistischen Kulturen ein wirksames Instrument für Bildungsprozesse an Schulen für Kinder mit Behinderungen darstellen, aber sich die äußeren Rahmenbedingungen für Kooperation hinsichtlich der Ressourcen und motivationaler Aspekte in den Untersuchungsländern unterscheiden.

Aufgrund der Komplexität der Untersuchung konzentriert sich der folgende Abschnitt auf den internationalen vergleichenden heil- und sonderpädagogischen Diskurs, den Forschungsstand und die Forschungslücken, insbesondere heilpädagogischer Theorie und Praxis als fachliche Fundierung dieser Dissertation. Es ist dabei zu beachten, dass dieser Diskurs in diesem Fachbereich in heutiger Zeit nicht mehr als in sich geschlossene Heil- und Sonderpädagogik zu betrachten ist. Es vollzieht sich eine Wandlung zu einem offenen, flexiblen System, welches verschiedene theoretische Aspekte und unterschiedliche Zugänge auf eine Fragestellung hin bündelt und vereint (vgl. Bürli 2009, S. 17). Diese Forschungsaspekte werden im nächsten Abschnitt thematisiert und konkretisiert.

3 Forschungsstand und Forschungslücken der Dissertation

3.1 Forschungsschwerpunkte der Dissertation

Die Forschungsaspekte und die Definition der Forschungsschwerpunkte erfolgten auch unter der Analyse, dass in der realistischen Betrachtung von Lebenskontexten von Menschen mit Behinderungen häufig die Reduktion auf das Syndrom beibehalten wird. Es sind zwar vielerlei unterschiedliche fachliche Problemdefinitionen vorhanden, aber oft ist eine Einigung überwiegend nur auf den kleinsten gemeinsamen Nenner möglich: Der Reduktion auf das Syndrom (vgl. Hollenweger 2007, S. 5). Das frühere schädigungsbasierte, medizinische Modell, das den Fokus auf medizinische Bedingungen legte, ist nicht länger zufriedenstellend, bestätigt auch Loeb (2012). Der Fokus von Untersuchungen hat sich nun zunehmend auf die erlebten Schwierigkeiten auf der Ebene der Funktionen und auf bestehende Barrieren für Partizipation verschoben. Häufig fehlt aber dazu die Objektivität bezüglich der Schwere und der komplexen Ursachen- und Bedingungsbeziehungen. Diese können somit nicht umfassend abgebildet werden. Ebenso werden kaum einheitlichen Verfahren verwendet und Informationen oft doppelt erhoben. Dadurch bleiben Entwicklungsziele professionsspezifisch definiert oder diffus. Die Defizitorientierung bleibt erhalten. Dies lässt den Schluss zu, den Forschungsfokus weiter auf die Anwendbarkeit der ICF in der Praxis zu prüfen, da diese über eine „gemeinsame Sprache“ verfügt und eine interdisziplinär validierbare Kind-Umwelt-Analyse ermöglicht (vgl. Hollenweger 2007, S.7).

Philosophische Ansprüche, die auch mit betrachtet werden sollten, sind insbesondere die Fokussierung auf die Einhaltung der Menschenrechte, Antidiskriminierung und die soziale Kohäsion, die Partizipation und Selbstbestimmungsmöglichkeiten in den drei Ländern sowie die Ermittlung der Lebensqualität und die Teilhabe der betroffenen Person im schulischen Kontext. Dazu sollte es nach Hollenweger (2007) Aufgabe der bildungswissenschaftlichen Community sein, Datensätze mit bildungs- oder gesundheitsrelevanten Daten zu sammeln und deren Konzeption von Behinderung zu vergleichen. Zugänglich für Datenanalyse sind unter anderem schon die UOE-Data Collection, Nationale Datensätze, KIDSCREEN, DISABKIDS und Daten zu „Funktionsfähigkeit“, beispielsweise Literacy etc. Insbesondere interessiert die Beschreibung und Ausrichtung der angewendeten Konstrukte von Behinderung in Bildungs- und

Gesundheitsstatistiken. Ebenso sind Expertenmeinungen zu Inkompatibilitäten und konzeptuellen Unterschieden oder Fehlerquellen von erheblichem wissenschaftlichem Interesse. Dazu kommt die Möglichkeit Kodierungen und Rückkodierungen in diesem Kontext zu erfassen und zu untersuchen. Das Projekt clasdisa der Universität Wien in Kooperation mit den Universitäten in Bangkok und Addis Abeba und diese empirische Forschungsarbeit mit dem Fokus auf die Erfassung der kooperativen Beziehungen zwischen Elternhaus und Schule von Kindern mit Behinderungen in den ausgewählten Untersuchungsländern möchten ihren Beitrag dazu leisten.

3.2 Empirische Forschungslücken und -fragestellungen der Dissertation

„In welchem Verhältnis werden *impairment* und *disability* betrachtet und wie werden gesellschaftlich benachteiligende Faktoren als Ursache von Behinderung einbezogen?“, fragt sich beispielsweise Hirschberg (2009, S. 329). Wünschenswert ist für Hirschberg eine eingehende Untersuchung der Umweltbedingungen. Bezugnehmend auf diese Forschungslücke werden in dieser Dissertation und im gesamten clasdisa-Forschungsprojekt die Umweltbedingungen durch verschiedene wissenschaftlich begründete Methoden mit einbezogen. Speziell in dieser Arbeit werden insbesondere die Umweltfaktoren: Beziehungen und Unterstützung sowie Werte und Einstellungen näher untersucht und zwischen den Untersuchungsländern verglichen.

Durch weitere Forschungsarbeiten könnte laut Hirschberg auch die Konzeption der ICF-Komponenten umfassender ausgearbeitet werden. „Diese konkrete Forschungsaufgabe trägt zur Gewichtung von medizinischen und sozialen Modell im biopscho-sozialen Ansatz bei.“ (Hirschberg 2009, S. 329) Im Zuge der Erarbeitung ist weiter möglich, dass ICF – Modell in der Praxis anzuwenden, anderen Modellen gegenüberzustellen und Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu erarbeiten und Optimierungsmöglichkeiten zu empfehlen, welches auch in dieser Dissertation Berücksichtigung findet.

Dabei sollte nach Hirschberg auch die Perspektive der involvierten Fachkräfte untersucht werden. (2009, S. 331) Dem wird insbesondere in dieser Untersuchung Rechnung getragen, da gezielt die Perspektive von Lehrern in den drei Untersuchungsländern mit einbezogen wurden. Die Einschätzung bezüglich der Umweltfaktoren und

speziell der kooperativen Beziehungen von Elternhaus und Schule aus Sicht der pädagogischen Fachkräfte wurde als sehr wesentlich erachtet.

Auch Hollenweger meint „Zur Beurteilung der ‚Inkludiertheit‘ von Schülerinnen und Schülern [mit besonderen Bedürfnissen] in ihrem gegenwärtigen schulischen Kontext wird es von Bedeutung sein, die Umweltfaktoren als Grundlage für Aktivitäten und Partizipationsbereiche zu berücksichtigen. Wir wissen gegenwärtig noch viel zu wenig darüber, was wirklich einen Unterschied ausmacht und wie sich schulische Prozesse auf die Partizipation und den Erwerb von Kompetenzen auswirken.“ (Hollenweger 2006, S. 52)

Hollenweger spricht hier von einer bestehenden Forschungslücke hinsichtlich der Zusammenhänge zwischen Vorgängen im schulischen Bereich und den Auswirkungen auf Aktivität und Partizipation der Schüler im Schulkontext. Ziele solcher Untersuchungen sollte es auch sein, Barrieren in Bildungs- und Entwicklungsprozesse für Kinder mit Behinderungen zu erkennen und angemessene Förderprozesse zu forcieren (vgl. Biewer, 2010, S. 74). Aufgrund fehlender Aktualität und geringer empirischer Fundierung fehlen ausreichend fundierte Ergebnisse gerade in Bezug auf die Kooperation zwischen Elternhaus und Schule, die fachlich diskutiert und weiterentwickelt werden können. „Es besteht wissenschaftlicher und praktischer Nachholbedarf.“ (Stiller 2004, S. 30), hinsichtlich dieser Ressource und der Gestaltung der bestehenden Interaktion mit Rückkopplungseffekten auch in die soziale Hintergründe (vgl. ebd. 2004, S. 29).

Gezielte Untersuchungen im Hinblick auf schulische Elternarbeit und deren Beitrag zum Schul- und Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen sind notwendig, ebenso wie die Differenzierung und Klärung der Untersuchungsgegenstände hinsichtlich des Verständnisses von Elternarbeit, Elternbildung, Elternförderung, Elternmitwirkung usw. bis hin zu Erziehungs- und Bildungspartnerschaften, deren Effekte und Vergleichbarkeiten (vgl. Sacher 2014, S. 17).

Neben den Entwicklungsfeldern der Erfassung von Ausprägungen kooperativer Beziehungen von Eltern und Lehrer, der Wahrnehmung von Erziehungs- und Bildungspartnerschaften sind auch Aspekte der Personalentwicklung und Zusammenarbeit innerhalb der Schule relevante Forschungsfelder (vgl. Sacher 2014, S. 19-22). Gerade mit dem Hintergrund, dass hier nicht scheinbar harmonische Kooperationsvorstel-

lungen gemeint sind, sondern eher der Fokus auf die Ableitung unterschiedlicher Maßnahmen gelegt werden sollte, die angepasst an die jeweiligen Bedingungen und Möglichkeiten mit konstruktiver Ausrichtung die Bildung und Entwicklung der Kinder, Eltern und Lehrer unterstützen (vgl. Stiller 2004, S. 29).

Gerade im internationalen und interkulturellen Diskurs wissenschaftlicher Studien ist die Auswahl von Untersuchungsländern mit unterschiedlichem kulturellem, wirtschaftlichem und gesellschaftlichem Hintergrund oftmals ein Wagnis. Die Komplexität, der Aufwand und Kostenintensität führen eher zur Zurückhaltung solcher Forschungsvorhaben.

Dazu kann auch angemerkt werden, dass in den wissenschaftlichen Forschungsbereichen, beispielsweise der Organisationspsychologie, Psychologie, Heilpädagogik und Schulpsychologie kaum der Zusammenhang von kooperativen Beziehungen und deren Auswirkungen auf die Zufriedenheit im schulischen Kontext von Menschen mit besonderen Bedürfnissen von Interesse stand.

Neubert und Cloerkes führen als Grund dieser Forschungslücke die Randstellung des Themas an. Das Forschungsfeld, das mit den Begriffen Kultur und Behinderung abgesteckt wird, bewegt sich grundsätzlich zwischen den Gebieten der Behindertensoziologie und der Ethnologie. Als interdisziplinäres Forschungsgebiet steht dieser Themenkomplex jedoch abseits des Hauptforschungsinteresses (vgl. Neubert/Cloerkes 2001, S. 6). Eine interdisziplinär orientierte Bearbeitung der Fragestellung ist aus diesem Grund ebenso erwünscht.

Dazu dürften auch die methodische Komplexität durch den Mixed Methods Ansatz und die Einbindung der quantitativen Untersuchung der vordergründig heterogen wirkenden Untersuchungsgruppen von besonderer wissenschaftlicher Relevanz sein. Im folgenden Abschnitt werden beziehungsweise auf die bisherige Erarbeitung die theoretischen Grundlagen in ihrer Komplexität aus Heilpädagogik, systemischer Perspektive sowie Kultur und Kulturvergleich erläutert, welche dann zu den Kontextfaktoren dieser Arbeit hinführen.

4 Theoretische Grundlagen

4.1 Bezugssysteme vergleichender heilpädagogischer Theorie und Praxis

Die Begrifflichkeiten der internationalen Forschung und der interkulturellen Forschung sind überschneidende, aber keine synonymen Begriffe. Meistens erfolgt keine klare Abgrenzung, ob auf Staaten (internationale Forschung) oder Kulturen (interkulturelle Forschung) Bezug genommen wird.

Unklare Spezifikation der internationalen/interkulturellen Dimension eines Forschungsprojektes führen oft zu negativen Auswirkungen auf die Qualität von Forschungsergebnissen (vgl. Baumgart et al, 2009, S. 293). Schon seit 1961 wird im wissenschaftlichen Kontext erörtert, ob die internationale Heil- und Sonderpädagogik eine neue Wissenschaftsdisziplin darstellen sollte.

Die Vergleichsmethodologie in der international orientierten Heil- und Sonderpädagogik sollte sich aber unbedingt mit komparativen Ansätzen der historischen, der ethnologischen, erziehungswissenschaftlichen und soziologischen Disziplinen auseinandersetzen (vgl. Bürli, 2009, S. 16).

Bezugnehmend auf Bürli (2009) können im Forschungsprozess die Untersuchungsaspekte dieser Forschungsarbeit den Bereichen der Heilpädagogik und der Integration zugeordnet werden (Materialobjekt). Hinsichtlich Raum- und Zeit, in der Betrachtung des gesamten Forschungsprozesses, in den drei Ländern werden verschiedene Aspekte wie die historische, interkulturelle, internationale und intranationale Perspektive berücksichtigt. Auf jeden Fall sollte nach Bürli (2009) der kritische, wissenschaftlich- methodische Diskurs erweitert werden. In der folgenden Abbildung kann die Einordnung der Untersuchungsaspekte nachvollzogen werden.

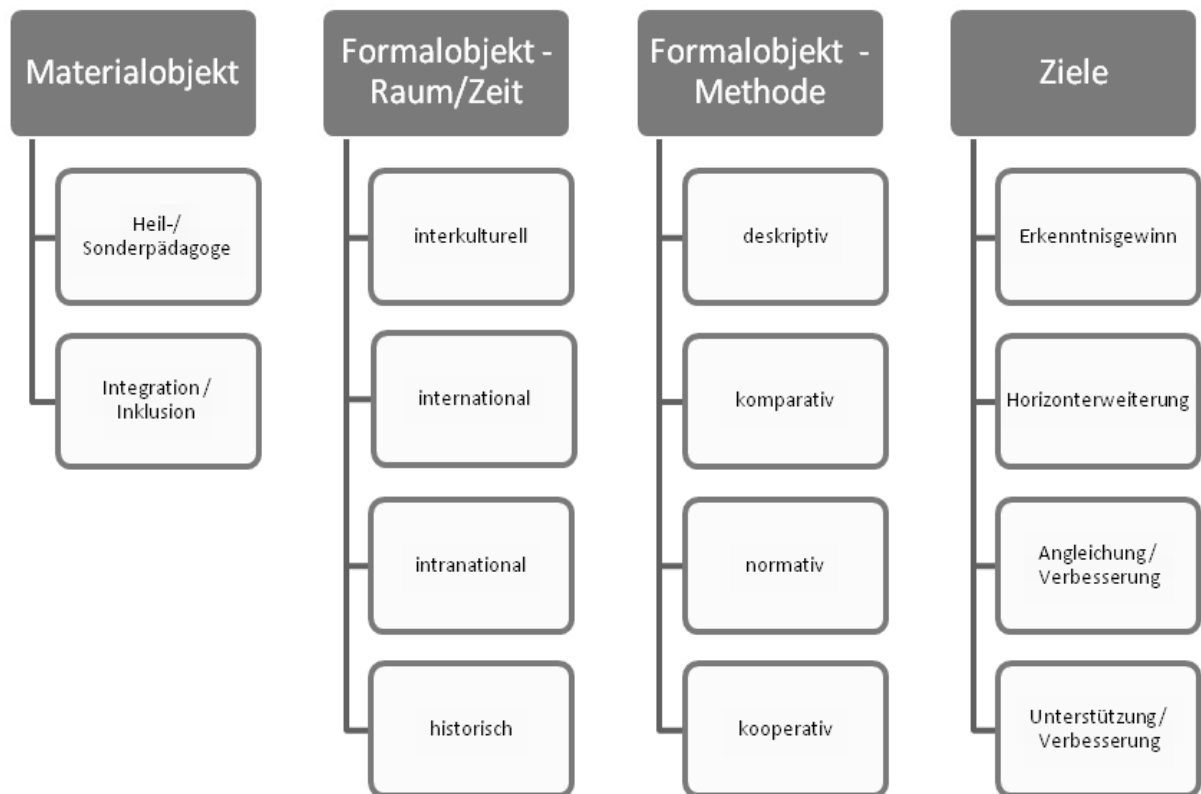


Abbildung 6: Aspekte der internationalen Heil-/ Sonderpädagogik, Bürli 2009, S. 16

Formal wird diese Dissertation der deskriptiven und komparativen Arbeitsmethodik zugeordnet. Wissenschaftlicher Erkenntnisgewinn und Horizontenerweiterung, aber auch Unterstützung und der Wunsch nach Verbesserung der schulischen Rahmenbedingungen in den drei Ländern sind mögliche Ziele dieses Forschungsprozesses. Zusammenfassend wird ersichtlich, dass dieses Forschungsvorhaben in seiner Aufgabenstellung als komplex einzuschätzen ist.

Herausfordernd für diese Forschungsarbeit ist auch die ungleiche Verteilung der Datenlage in der erziehungswissenschaftlichen Forschung. Die Literatur im Feld der vergleichenden Erziehungswissenschaft stammt größtenteils aus den OECD-Mitgliedstaaten und hier überwiegend aus den Vereinigten Staaten. Außerdem ist Vorsicht geboten, da mit westeuropäischer Perspektive nicht die ganze Welt versteh- und erfassbar ist.

Infolgedessen wurde es als hilfreich eingeschätzt, den Untersuchungsgegenstand genau zu definieren. Die Veranschaulichung von Untersuchungsbeispielen nach Baumgart (2009) soll dies unterstützen.

Tabelle 2: Untersuchungsbeispiele (vgl. Baumgart et al 2009, S. 294)

	International	Intranational
Interkulturell	Vergleich von relativ homogenen Nationalkulturen z.B. Vergleich von Norwegen und Dänen	Vergleich von Flamen und Wallonen innerhalb Belgiens, von französisch- und englischsprachigen Kanadiern, Studien innerhalb multiethnischer Länder wie z.B. Indien oder USA
Intrakulturell	Untersuchung einer Population mit gleicher Kultur, aber unterschiedlicher Staatsangehörigkeit, z.B. Schweden mit schwedischer oder finnischer Staatsangehörigkeit, Kurden in der Türkei, im Irak, Iran oder Syrien	Untersuchung von Afro-Amerikanern oder Hispanics in den USA oder von Deutsch-Türken in Deutschland

Wie schon erwähnt werden im Forschungsprozess gezielt Umweltfaktoren an Schulen für Kinder mit Behinderung und kooperative Beziehungen zwischen Elternhaus und Schule untersucht. Eine Zuordnung nach Baumgart würde dem Forschungsgegenstand nicht gerecht, da die Untersuchungsgruppen weder den genannten interkulturellen noch intrakulturellen Aspekten unmittelbar zwingend zuzuordnen sind.

Eine interkulturelle und internationale Einordnung nach Baumgart (2009) kann als nicht ausreichend verifiziert werden, da die Vergleichsgruppen nicht als relativ homogene Nationalkulturen bezeichnet werden können. In der Auswahl der Untersuchungsgruppen wurde gerade auf formale Heterogenität Wert gelegt.

In der Projektbeschreibung wurde sich auch auf die unterschiedlichen Bildungsumgebungen bezogen, die es zu untersuchen galt (Biewer, 2009). Bei der Auswahl der Länder wurde der Human Development Index (HDI) genutzt und sich an den Entwicklungsstufen und Rangordnungen orientiert, welche wie folgt in der Projektbeschreibung definiert sind:

„Fieldwork is therefore carried out in three countries which differ widely in terms of cultural and societal factors based on the Human Development Index (UNDP 2007, 2008), each one of them representing one of the following three country groups:

- Developed countries (high HDI; main focus European Union, Austria – Vienna)

- Newly industrialized countries (medium HDI; main focus South-East Asia, Thailand – Bangkok)
- Developing countries (low HDI; main focus Africa, Ethiopia – Addis Ababa)

The cities where the field research will be carried out have a number of important socio-geographic and socio-cultural features in common. They are the leading urban areas in these three countries, which have no or only little colonial history as none of the three was colonized or owned colonized territory. Though a mainstream culture exists, the population is heterogeneous in social and cultural dimensions due to external and internal migration processes.” (Biewer, 2009)

Zu den oben ausgeführten Länderbeschreibungen lässt sich auch eine abstraktere höhere homogener erscheinende Vergleichsebene durchaus fokussieren, die im Mittelpunkt des Forschungsinteresses dieser Dissertation liegt. Der Untersuchungsgegenstand umfasst neben den Umweltfaktoren an Schule, insbesondere die Familie und kooperative Faktoren wie Unterstützung und Beziehung zwischen Familie und Schule und die damit verbundenen Einstellungen der Untersuchungsgruppen. Diese kulturübergreifenden universellen Werte und Praktiken werden in den Ländern in dieser Forschungsstudie untersucht. Orientierung bietet eine der bekanntesten und einflussreichsten Studien von Hofstede bezüglich der Dimensionen von Kultur, auf welcher im Abschnitt 3.3 Kultur und Kulturvergleich und im weiteren Verlauf in den Kontextfaktoren im Abschnitt 3.4 Bezug genommen wird.

Aus diesem Grund konnte nur indirekt auf Baumgarts (2009) Orientierungsschema zurückgegriffen werden und machte schon zu Beginn deutlich, welche wissenschaftlichen Herausforderung die vergleichende (Bildungs-) Forschung hinsichtlich der Einordnung der Untersuchungsgegenstände im Hinblick auf internationale, intranationale, interkulturelle und intranationale Vergleichsaspekte darstellt.

Dazu kommen außerdem die Berücksichtigung der Triade „Wirtschaft – Politik – Gesellschaft“ und die Einflüsse um Kultur und Religion, da in einer regionalen oder nationalen Gesellschaft mehrere Kulturen und mehrere Religionen nebeneinander koexistieren können. Dabei geht die Beschreibung des Begriffs Bildung über die Bildungssysteme hinaus und umfasst auch die institutionalisierte, formelle Bildung, die nonformelle Bildung (die zu keinem offiziellen Abschluss führt) und die informelle Bil-

dung, die sich auf Grund vielfältiger zwischenmenschlicher Beziehungen einstellt (vgl. Allemann- Ghionda 2004, S. 59).

Bildungssysteme stehen im Zusammenhang mit den Werten und Sichtweisen der Kulturen. Dabei ist zu bedenken, dass Kultur auch insbesondere die Kommunikation und Kooperation und diese wiederum wechselseitig die Kultur beeinflussen. Die verschiedenen Systeme stehen in jedem einzelnen Land in Wechselwirkung miteinander, insbesondere das politische, ökonomische und das Erziehungssystem. Bildungssysteme interagieren mit ihrem regionalen und nationalen Umfeld. Inwiefern Systeme der Umwelt und auf den Menschen und in der Gesellschaft wirken, beschreibt der ökologisch-systemische Ansatz von Bronfenbrenner im nächsten Abschnitt.

4.2 Die ökologisch-systemische Theorie von Bronfenbrenner

Bronfenbrenner sieht Entwicklung als „dauerhafte Veränderung der Art und Weise, wie die Person die Umwelt wahrnimmt und sich mit ihr auseinandersetzt.“ (Bronfenbrenner 1993, S. 19) In diesem Ansatz werden verschiedene Einflüsse subsummiert, die in verschiedenen Systemen und in Übergängen auf die Entwicklung und deren Verlauf wirken. Die ökologische Systemtheorie geht davon aus, dass die menschliche Entwicklung den Einfluss von verschiedenen Umweltsystemen widerspiegelt. Bronfenbrenner (1993) unterteilt dies in fünf Umweltsysteme:

Das *Micro-System* beschreibt die Gesamtheit der direkten Wechselbeziehungen, in welchem das Individuum aktuell lebt und welches an ein konkretes Setting gebunden ist. Zu diesen Kontexten gehören die Familienangehörigen, Kollegen, Schule und Nachbarschaft. Im Microsystem finden die direkten Interaktionen mit sozialen Akteuren statt, beispielsweise familiäre Interaktionen, Austausch zwischen Gleichaltrigen und der direkte Lehrer- Schülerkontakt. Das Individuum ist kein passiver Empfänger von Erfahrungen in diesen Beziehungen, sondern jemand, der aktiv die Beziehungen mitgestaltet.

Das *Mesosystem* beschreibt die Wechselbeziehungen zwischen den Microsystemen bzw. die Verbindungen zwischen den Lebenskontexten, beispielsweise zwischen Familie-Schule. Konkrete Beispiele sind Familienerlebnisse versus schulische Erfahrungen, schulische versus religiöse Erfahrungen oder familiäre versus peer Erfah-

rungen. Beispielsweise können Kinder Ablehnung im Elternhaus erfahren, aber eine positive Beziehung mit Lehrern erleben und umgekehrt.

Das *Exosystem* beschreibt die Verknüpfung und Beeinflussung zwischen den sozialen Umfeldern, in welchen das Individuum zwar im Moment keine aktive Rolle im unmittelbaren Kontext einnimmt, die sich aber trotzdem miteinander beeinflussen. Hier sind Lebensbereiche gemeint, „an denen die sich entwickelnde Person nicht selbst beteiligt ist, in denen aber andere Ergebnisse stattfinden, die beeinflussen, was in ihrem Leben geschieht, oder davon beeinflusst werden.“ (Bronfenbrenner 1993, S. 42) Beispielsweise können berufliche Einflussfaktoren, z.B. durch Reisen einer Kindesmutter, das Verhalten im familiären Kontakt zum Ehemann und Kind verändern. Dies kann möglicherweise zu Konflikten führen oder auch durch Weiterentwicklung Muster der Interaktion zum Partner und Kind positiv verändern (vgl. C. Bengelsdorf, 2010, S. 7-9).

Das *Makro-System* beschreibt die Kulturen, in welchen die Menschen leben. Zu den kulturellen Kontexten gehören beispielsweise die Zuordnung zu Entwicklungs- und Industrieländern, der sozioökonomische Status und die Ethnizität. Das Macro-System „bezieht sich auf die grundlegende formale und inhaltliche Ähnlichkeit der Systeme niedriger Ordnung (Mikro-, Meso-, Exo-), die in der Subkultur oder der ganzen Kultur bestehen oder bestehen könnten, einschließlich der ihnen zugrunde liegenden Weltanschauungen und Ideologien.“ (Bronfenbrenner 1993, S. 42)

Bronfenbrenner erweiterte 1986 seinen theoretischen Ansatz um das *Chrono-System*, welche als dynamische Beziehung zwischen dem sich entwickelnden Individuum und einer sich verändernden Umwelt betrachtet wird. Dies wird definiert über Lebensereignisse, die vorhersehbar oder unvorhersehbar sein können. Eine zeitliche Dimension wird mit einbezogen (vgl. Bengelsdorf 2010, S. 9). Das Chrono-System umschreibt die Übergänge, die Umstände, die Ereignisse und Existenzbedingungen im Lebenslauf des Menschen. Beispielsweise werden Scheidungen Übergängen zugeordnet. Forscher haben ermittelt, dass negative Auswirkungen der Scheidung bei Kindern oft im ersten Jahr nach der Trennung der Eltern ihren Höhepunkt erreicht haben und dann abebben. Zwei Jahre nach der Scheidung ist die Familieninteraktion dann weniger unbeständig und stabiler. Als beeinflussende Existenzbedingungen können beispielsweise auch die verändernden Chancen von Frauen in den letzten 50 Jahren betrachtet werden.

Insbesondere die differenzierten Aspekte, die von Bronfenbrenner in den beschriebenen Systemen in diesem Abschnitt näher beschrieben wurden und als ein wichtiges Unterscheidungs- und Vergleichskriterium gelten, sind wichtige Anhaltspunkte um die Unterschiede und Gemeinsamkeiten im schulischen Kontext von Kindern mit Behinderungen in den einzelnen Ländern verstehen zu können. Aus diesem Grund werden die Komponenten Kultur und der Kulturvergleich näher definiert und differenziert.

4.3 Kultur und Kulturvergleich

„Die ökonomische Entwicklung verschiedener Staaten ist auch durch Faktoren wie deren geographische Lage, deren ökonomische und politische Abhängigkeiten im internationalen Machtgefüge, des Rassismus oder deren koloniale Geschichte geprägt. Die Variable „Kultur“ ist ein Faktor der in Wechselwirkung zu anderen Rahmenbedingungen steht.“ (Rippl/ Seipel 2008, S.13)

Beschäftigt man sich mit dem Begriff „Kultur“ ist festzustellen, dass dieser Begriff sehr uneinheitlich und diffus gebraucht wird. „Oftmals ist der Blickwinkel von Studien, die mit dem Begriff Kultur operieren, sehr weit gesteckt. Teilweise werden in so benannten Studien nicht nur kulturelle Aspekte, sondern auch andere Makrophänomene zur Erklärung von Unterschieden z.B. zwischen Ländern und deren Bevölkerungen herangezogen, die dann pauschal und undifferenziert als Kulturunterschiede bezeichnet werden.“ (Rippl/ Seipel 2008, S.13)

Von einer einheitlichen Definition des Kulturbegriffs können wir deshalb im Moment nicht ausgehen. Bereits 1952 erfassten Wissenschaftler 170 unterschiedliche Definitionen und Erklärungsansätze des Begriffes Kultur. Ebenso verhält es sich auch mit dem Begriff „kulturvergleichende Forschung“, der gleichfalls wie ein weit gefasster Sammelbegriff verwendet wird (vgl. Rippl/ Seipel 2008, S.14). Es ist deshalb unverzichtbar verschiedene Kulturbegriffe zu reflektieren. Dies sollte mit dem Ziel erfolgen, eine für diesen Untersuchungshintergrund nutzbare Definition herauszufiltern und ein passendes kulturvergleichendes Spektrum herauszuarbeiten.

Es ist interessant, dass sich die meisten Definitionen nach Vivello (1981) in zwei allgemeine Kategorien einteilen lassen:

die *totalistische* und die *mentalistische* Betrachtungsweise.

Kultur umfasst bei der totalistischen Betrachtungsweise die gesamte Lebensweise eines Volkes, insbesondere die deskriptiven, die historischen, die strukturellen oder die genetischen Kulturbegriffe. Kultur in der mentalistischen Betrachtungsweise wird eher als ideenbildendes oder gedankliches System verstanden, welches man in subjektorientierten Ansätzen, aber auch in normativen Ansätzen findet (vgl. Viveló 1981, S.51).

„Mentalistische Begriffe haben den Vorteil, dass sie eine Unterscheidung zwischen Kulturellem und Sozialem oder Strukturellem vornehmen und somit eine differenziertere Analyse zulassen.“ (Rippl, Seipel 2008; S.14) Aus dieser Perspektive heraus, wird in dieser Arbeit eher von der mentalistischen Betrachtungsweise ausgegangen. Insbesondere deshalb, weil diese Arbeit kooperative Beziehungen zwischen Familie und Schule vergleicht und auf Unterstützungsmechanismen, Werte, Einstellungen und Glaubenssätze fokussiert.

Als Orientierung wird deshalb die Definition von Thomas gewählt, in welcher Kultur als „ein universelles, für eine Gesellschaft, Organisation und Gruppe aber typisches Orientierungssystem“ verstanden wird. Thomas meint weiter: „Dieses Orientierungssystem wird aus spezifischen Symbolen gebildet und in der jeweiligen Gesellschaft usw. tradiert. Es beeinflusst das Wahrnehmen, Denken, Werten und Handeln aller Mitglieder und definiert somit deren Zugehörigkeit zur Gesellschaft. Kultur als Orientierungssystem strukturiert ein für die sich der Gesellschaft zugehörig fühlenden Individuen spezifisches Handlungsfeld und schafft damit die Voraussetzung zur Entwicklung eigenständiger Formen der Umweltbewältigung.“ (Thomas 1993, S. 380)

Zur weiteren Differenzierung werden in der folgenden Übersicht verschiedene Kulturdefinitionen dargestellt.

Tabelle 3: Kulturdefinitionen in Anlehnung an Berry et al. (1992)

Deskriptive Definitionen

Kultur wird hier als „a comprehensive totality“ (Kroeber/Kluckhohn 1952) gefasst. Solche Definitionen sind sehr umfassend und sammeln alle Aspekte menschlichen Lebens unter diesen Begriff. Ein solcher Begriff findet sich häufig in anthropologischen oder ethnographischen Studien.

So definiert Tylor (1871 zitiert nach Berry et al. 1992: 165) Kultur in einem weiten ethnographischen Sinne als „... that complex whole which includes knowledge, belief, art, morals, law, custom, and any other capabilities and habits acquired by man as a member of society“. Ähnlich der Ethnologe Herskovitz (1955: 33), er beschreibt Kultur als: „der menschengemachte Teil der Umwelt“.

Historische Definitionen

Historische Definitionen betonen Traditionen und kulturelles Erbe, als akkumuliertes „Gedächtnis“ einer Gesellschaft. So definiert z.B. Linton (1938: 78) Kultur als: „the total social heredity of mankind“, als Wissensbestände die von Generation zu Generation weitergereicht werden.

Normative Definitionen

Im Rahmen normativer Definitionen werden gemeinsame Regeln, Normen und Ideale betont, die eine Gruppe für sich festgelegt hat. Bezugspunkte sind hier z.B. Verfassungs- oder Gesetzestexte. Träger sind kollektive Akteure (Regierungen, Parteien, Organisationen). Diese Definition bezieht sich auf kodifizierte Regeln.

Subjekt-bezogene Definitionen

Subjekt-bezogene Definitionen stellen psychologische Merkmale ins Zentrum der Aufmerksamkeit, die als Ergebnis von Sozialisationsprozessen aufgefasst werden. Es interessieren dabei nicht individuelle Kognitionen oder Orientierungen, sondern solche die von Gruppen geteilt werden. Smith und Bond (1998:69) führen aus: „Cultures are systems of shared meanings“. Das Konzept der „shared values“ findet sich auch bei Schwartz (1992) und Hofstede (1980). Auch Huntington (2000: xv) folgert: „We define culture in purely subjective terms as the values, attitudes, beliefs, orientations, and underlying assumptions prevalent among people in a society“.

Strukturelle Definitionen

Im Rahmen dieser Sichtweise von Kultur werden deren strukturelle Manifestationen in die Definition einbezogen. Dazu gehören spezifische Muster, Institutionen und Rollenarrangements, die die sozialen Beziehungen der jeweiligen Gruppe strukturieren. In dieser Form der Definition kommt es wie z.B. auch in deskriptiven Definitionen zur Sammlung mentaler, symbolischer und struktureller Elemente.

Genetische Definitionen

Kultur wird hier als Ergebnis menschlicher Anpassungsprozesse an die natürlichen Gegebenheiten verstanden. Daraus ergibt sich eine Umwelt, die nicht natürlich, sondern von Menschen gemacht ist. Kultur ist das Ergebnis kreativer sozialer Prozesse, die für die Menschen als Gattung typisch sind und die sie von anderen Gattungen unterscheiden.

In kulturvergleichenden Umfrageforschungen habe sich nach Rippl/ Seipel (2008) der subjektorientierte Kulturbegriff durchgesetzt, der eher Ergebnisse von Sozialisationsprozessen von Gruppen betrachtet und untersucht. Ebenso wie Trommsdorff (1989), der kulturelle Inhalte als Sprache, Wissen, Deutungs- und Handlungsmuster sowie Techniken zur Bewältigung von Anpassungsproblemen einer sozialen Gruppe im Umgang mit seiner Umwelt betrachtet. Eine gewisse Homogenität und Unterscheidung der sozialen Gruppe von anderen sozialen Einheiten scheint gegeben. Noch spezifischer wird der Kulturbegriff in der kulturvergleichenden Forschung als „System von geteilten Werten“ verstanden. Dabei werden Werte verstanden als:

- Kriterien, die Menschen zur Selektion, Evaluation und Rechtfertigung von Handlungen dienen (Schwartz 1992)
- als Grundlage für das Operationalisieren subjektbezogener Definitionen von Kultur (Thome 2003)
- gerechtfertigte Ziele und Wünsche mit sozial geteilten Wertvorstellungen (Thome 2003, Gerhards 2005)

Es ist davon auszugehen, dass grundlegende Werthaltungen im Sozialisationsprozess viel früher entstehen und die inhaltlich spezifischeren Einstellungen vorgelagert sind. Rippl/ Seipel (2008) meinen, dass es keine klare Festlegung gibt, welche Analyseeinheit oder welche Forschungsziele tatsächlich Grundlage einer kulturvergleichenden Studie entsprechen, sondern empfehlen eher die praktische Eingrenzung der kulturvergleichenden Studie in der Forschungsrealität durch folgenden Fragekomplex:

- a. Was ist die Analyseeinheit in kulturvergleichenden Studien?
 - b. Auf welche Grundgesamtheit beziehen sich die Aussagen?
 - c. Anhand welcher Merkmale wird diese Grundgesamtheit abgegrenzt?
 - d. Wie werden „Stichproben“ dieser Grundgesamtheit gezogen?
 - e. Welche Analyseziele verfolgen kulturvergleichende Studien?
- (vgl. Rippl; Seipel 2008, S.16)

Dieser Fragekomplex soll auch für diese Arbeit als Orientierung dienen, insbesondere mit Hinblick auf eine kritische Auseinandersetzung mit der theoretischen Basis und mit dem Ziel einer angemessenen wissenschaftlichen Einordnung dieser Studie. Aus diesem Hintergrund heraus war es wichtig, der Unterscheidung zwischen international vergleichenden, gesellschaftsvergleichenden und kulturvergleichenden Forschung nach Rokkan (1970) Rechnung zu tragen. Die nachvollziehbaren Empfehlungen von Rippl/Seipel (2008), eine differenzierte Begriffsverwendung als Grundlage der Arbeit zu verwenden und kulturelle (nicht nur territoriale oder institutionelle bzw. staatliche) Merkmale als ausschließliche Analyseeinheiten zu verwenden. Die abgrenzenden Merkmale, Analyseeinheiten und Vergleichsebenen werden in der folgenden Abbildung veranschaulicht.

Tabelle 4: Analyseeinheiten in kulturvergleichenden Studien (Rippl/ Seppel 2008)

Vergleichsebene	Merkmale	Analyseeinheiten
Land	Territoriale Einheit: Ländergrenzen	z.B. Wohnbevölkerung
Gesellschaft	Institutionelle Einheit: Zugehörigkeit durch eine verbriefte Mitgliedschaft	z.B. Staatsbürger z.B. Mitglieder der evangelischen Kirche
Kultur	„Mentale“ Einheit: geteilte Werthaltungen, „Mitgliedschaft im Geiste“	nur schwer ex ante zu bestimmen

„Die zu vergleichenden Einheiten müssen anhand definierter Merkmale erkennbar und als unterschiedlich zu anderen zu identifizieren sein... definierte Kulturvergleiche betrachten neben der Kultur auch andere Merkmale (z.B. Ökonomie, Bildungssystem) der spezifischen Gesellschaft oder des Landes, um Unterschiede zwischen den Ländern zu erklären. Die Untersuchung von „Kulturen“ im Sinne „geteilter Werthaltungen“ ist somit nur der Gegenstand eines kleinen Bereichs der sogenannten kulturvergleichenden Forschung.“ (Rippl/ Seipel 2008, S.20)

Deutlich wird weiterhin auch der Unterschied zwischen Kultur und sozialem System und die Notwendigkeit in der Durchführung einer empirisch differenzierten Analyse einen relativ engeren Kulturbegriff zu verwenden, der sich eher auf die Ebene des Mentalen und Symbolischen bezieht. Dies erlaubt nach Rippl/ Seipel (2008) die Analyse von Wechselwirkungen und erweitert Erkenntnismöglichkeiten und ist weiterhin einer operationalen Umsetzung zugänglicher. Aus diesem Hintergrund wird Kultur nicht nur als Kontextphänomen betrachtet, sondern es erfolgt auch eine analytische und empirische Trennung der Phänomene auf der Makro- und Mesoebene, wie sie in der folgenden Tabelle veranschaulicht ist.

Tabelle 5: Einheiten der Makro- bzw. Mesoebene als Kontexte in kulturvergleichenden Studien (Rippl/ Seipel 2008, S.22)

Einheiten der Makro- bzw. Mesoebene
<i>Kultur</i> geteilte Werte und Bedeutungen
<i>soziales System</i> Verhaltensformen einer Gruppe, Beziehungsmuster
<i>Struktur</i> materielle und institutionelle Gegebenheiten

Rippl/ Seipel (2008) führen weiter an, dass in der kulturvergleichende Forschung nicht nur das Phänomen „Kultur wirke direkt auf das Individuum“ umgangen werden solle, sondern betonen eher, dass eine differenziertere Betrachtung interindividueller Differenzen auch innerhalb einer Kultur möglich ist. Insbesondere die Bedeutung einer intermediären Ebene der sozialen Institutionen (z.B. Ehe, Familie, Netzwerke), die zwischen Gesellschaft und Individuum als Kontextbedingungen prägen und als Brechungsebenen kultureller Einflüsse wirken. „Kultur“ wird somit selbst zum Mehrebenenphänomen.

Im Hinblick auf den Forschungsgegenstand und die Untersuchungsgruppen dieser Arbeit können folgende Analyseeinheiten auf dem Hintergrund der Vergleichsebene Kultur, der Merkmale geteilte Werthaltungen („Mitgliedschaft im Geiste“) differenziert werden.

Diese sind in der folgenden Tabelle veranschaulicht.

Tabelle 6: Modifizierte Kontexte in der kulturvergleichenden Studie clasdisa, Ozik-Scharf (2014)

Kontexte in der kulturvergleichenden Studie dieser Arbeit	Merkmale	Analyseeinheit
Struktur	Materielle und Institutionelle Gegebenheiten	Materielle und institutionelle Gegebenheiten an Schulen für Kinder mit Behinderungen in Wien (Österreich), Addis Abeba (Äthiopien) und Bangkok (Thailand)
Soziales System	Verhaltensformen in der Gruppe, Beziehungsmuster	Beziehung und Kontakt zwischen Familie und Schule mit Fokus auf Entwicklung und Förderung des Kindes mit Behinderung, deren hemmenden und fördernden Bedingungen

Kultur	„Mentale Einheit“: geteilte Werthaltungen, „Mitgliedschaft im Geiste“	Kooperative Beziehungen zwischen Elternhaus und Schule, insbesondere Eltern von Kindern mit Behinderungen mit den Werten: <ul style="list-style-type: none"> - Schulbildung für unser Kind (Bildungserwerb) - Teilhabe für unser Kind Lehrer, die Kinder mit Behinderung unterrichten mit den Werten: <ul style="list-style-type: none"> - Schulbildung für Kinder mit Behinderung (Bildungserwerb) - Teilhabe für Kinder mit Behinderung
---------------	--	---

Neben der Definierung der Analyseeinheit ist es wichtig, die aktuelle methodologische Debatte mit einzubeziehen. Eine Reflektion der eigenen Rolle im Forschungskontext bildet die Basis und ist eine wesentliche Grundhaltung für das wissenschaftliche Arbeiten. Dazu gehören unter anderem die Auseinandersetzung und Bewusstheit der Problematik des Ethnozentrismus, welcher die Tendenz bezeichnet, die eigene Kultur als Mittelpunkt von allem und als (Bewertungs-) Maßstab zu sehen.

Durch die Problematisierung der Herangehensweise des kulturvergleichenden Arbeitens wurde die Position des kulturellen Relativismus für diese Arbeit als sinnvoll erachtet, in welchem man nicht die Werte der einen Kultur zum Maßstab der Beurteilung der anderen Kultur nutzt, sondern eher das alltägliche Handeln, Einstellung, Handlungs- und Deutungsmuster als gesellschaftlich geprägt und relativ zu einer gegebenen Kultur gegeben betrachtet. „...das die Bedeutung eines Teils der Kultur nicht ohne Bezug auf das Ganze verstanden werden kann und umgekehrt...“, fast diese Betrachtungsweise nochmal zusammen (vgl. Rippl/Seipel 2008, S. 31). Dieser Ansatz ist als kulturübergreifende Betrachtungsweise zu verstehen und vom kulturspezifischen Ansatz abzugrenzen. In der folgenden Abbildung werden die beiden Varianten der kulturvergleichenden Forschung differenziert dargestellt.

Tabelle 7: Konzepte und Bezeichnungen für die beiden Varianten kulturvergleichender Forschung (Rippl/Seipel 2008, S.52)

Kulturimmanenter Ansatz	Kulturübergreifender Ansatz
<ul style="list-style-type: none"> • Konstruktivismus • Relativismus 	<ul style="list-style-type: none"> • Kritischer Rationalismus • Universalismus
<ul style="list-style-type: none"> • Emic 	<ul style="list-style-type: none"> • Etic
<ul style="list-style-type: none"> • Ideographisch 	<ul style="list-style-type: none"> • Nomothetisch
➤ Qualitative Forschungsmethoden	➤ Quantitative Forschungsmethoden

Der Unterschied in den Herangehensweisen liegt im Umgang mit der Differenz. Im kulturübergreifenden Ansatz wird die Differenz eher „...als Ergebnis von Vergleichen als sekundäres Element gesehen, da sie keinen Anschluss für Generalisierungen bietet. Differenz wird als Idiosynkrasie oder Falsifikation gesehen. (Rippl/ Seipel 2008, S. 53) Weiter meinen Rippl/ Seipel (2008), dass sie aber auch auf höherer Ebene als ein spezieller Aspekt der Regelmäßigkeit eingeschätzt werden kann, wobei die Abweichung im Rahmen einer allgemeinen Theorie als Folge der Spezifik der Gesellschaft verstanden werden sollte. In dieser die Spezifik keine Idiosynkrasie der Gesellschaft darstellt, sondern eher als Ausprägung einer theoretisch gefassten Kontextvariabel zu verstehen ist.

Grotz (2000) insistiert zum Thema Kontextvariablen, diese nicht aufgrund theoretisch-methodologischer Prämissen auszuklammern, sondern sie systematisch in das Untersuchungsdesign einzubeziehen. Seine Unterscheidung trifft er in zwei Kontexttypen, die er als institutionenneutral und institutionensensibel bezeichnet (vgl. Grotz 2000, S. 78 f.). Somit haben Kontextvariablen daher nicht nur einen separaten Einfluss auf unabhängige und abhängige Variablen, sondern können auch maßgeblich für das Verhältnis zwischen diesen Variablen sein. Sie beeinflussen nicht nur die operativen Variablen, sondern das *Wie* der Beziehungen zwischen den beiden. Das Erkenntnisinteresse des kulturalistischen Vergleichs kristallisiert sich demgegenüber in der Regel nicht an formalen Modellen, da diese ein hohes Maß an interpretationsabhängigen und eigendynamischen Elementen aufweisen, um sich Generalisierungen mit wenigen Einflussvariablen unterwerfen zu können, beschreibt Beichelt (2004)

Tabelle 8: Gegenüberstellung von klassischem und kulturalistischem Vergleich aus Beichelt (2004)

Klassischer Vergleich	Kulturalistischer Vergleich
<ul style="list-style-type: none"> • Modellzentriert 	<ul style="list-style-type: none"> • Fallzentriert
<ul style="list-style-type: none"> • Stabile Umwelt (begriffliche Fassung: Kontext) 	<ul style="list-style-type: none"> • Dynamische Umwelt (begriffliche Fassung: Kultur)
<ul style="list-style-type: none"> • Erstellung allgemeingültiger Hypothesen 	<ul style="list-style-type: none"> • Erstellung von Hypothesen im Hinblick auf die untersuchten Fälle
<ul style="list-style-type: none"> • Funktionale Äquivalenz der Variablen in allen untersuchten Fällen ("harte Variablen") 	<ul style="list-style-type: none"> • Fallspezifische Bedeutung von Variablen ("weiche Variablen")

Der in der Tabelle beschriebene klassische Vergleich ist modellzentriert, wird vorwiegend in stabilen Umwelten (Kontexten) angewandt. Er hat sein Ziel in der Erstellung allgemeingültiger Hypothesen und ist auf eine funktionale Äquivalenz der Variablen in allen untersuchten Fällen angewiesen. Dagegen ist der kulturalistische Vergleich eher fallorientiert. Dieser wird häufig in dynamischen Umwelten verwendet, die dann häufig als Kulturen bezeichnet werden. Die Hypothesenbildung erstreckt sich dann vorwiegend auf die untersuchten Fälle und kann mit fall- oder kulturspezifischen Bedeutungen (oder: Interpretationen) von Variablen leben (vgl. Beichelt 2004 S. 14). Der kulturalistische Vergleich weist nach Beichelt (2004): „insgesamt eine geringere wissenschaftliche Rigidität auf, die in Extremfällen sogar bis zur Auflösung der variablenbasierten Vorgehensweise führen kann; solche Arbeiten sind mitunter im Bereich der *Cultural Studies* zu finden.“

Aus diesem Grund ist es unerlässlich die speziellen Phasen des Forschungsprozesses zu kennen und die Probleme des Kulturvergleiches zu analysieren, die in der folgenden Tabelle veranschaulicht werden und als Orientierung dieser Arbeit dienen.

Tabelle 9: Phasen des Forschungsprozesses und spezielle Probleme des Kulturvergleiches (vgl. Rippl/Seipel 2008, S. 58)

Phasen	Spezielle Aufgaben
1. Auswahl des Forschungsproblems	Welchen Einfluss hat „Kultur“? Inwieweit wird „Kultur“ als differenzierende, als abhängige oder erklärende Variable verstanden?
2. Theoriebildung/ Konzeptspezifikation	Prüfung der Äquivalenz der Theorien und Konzepte in verschiedenen Kulturen?
3. Auswahl des Erhebungsdesigns Reflektion von Vor- und Nachteilen	a) Primärerhebung vs. b) Sekundäranalyse Wenn a) Replikation vs. Neuentwicklung von Instrumenten. Wenn Replikation: identisch vs. modifiziert Wenn Neuentwicklung: sequentiell (zuerst in einer Kultur) oder parallel (durch eine multikulturelle Forschergruppe) oder simultan (in den zu vergleichenden Kulturen, mit späterem matching) wenn b) Auswahl eines passenden Datensatzes
4. Operationalisierung	Liegen äquivalente Messinstrumente vor? Werden die Indikatoren gleich verstanden? Werden andere Bedeutungen evoziert? Übersetzungsprobleme
5. Stichprobenziehung	Äquivalenz der Stichprobenverfahren Äquivalenz der Feldzugänge Unterschiedliche Coverage Probleme
6. Datenerhebung Datenerfassung	Äquivalenz der Rahmenbedingungen der Stichprobenziehung Kulturspezifische Nonresponse Unterschiedliche Forschungsinfrastruktur Unterschiedliche Vertrautheit mit Stimulus- und Antwortvorgaben

	Unterschiede in sozialer Erwünschtheit Unterschiedliche Antwortstile Unterschiedliche Interviewereffekte
7. Datenanalyse	Aufdeckung von Äquivalenzproblemen Item- und Skalenanalysen Konstruktvalidierung im Vergleich
8. Dokumentation Publikation	Mehrsprachige Publikationen

Dieses Vorgehen wird für diesen Forschungsprozess dieser Arbeit als sinnvoll erachtet und soll Grundlage für die folgende Beschreibung der definierten Kulturdimensionen in Österreich, Thailand und Äthiopien sein.

4.4 Kulturdimensionen in Österreich, Thailand und Äthiopien

Im folgenden Abschnitt sollen die kulturellen Dimensionen der einzelnen Länder näher betrachtet werden, weil diese für den Bereich der Bildung, Schule und Familie im hohen Maße relevant sind. Inzwischen gibt es verschiedene Modelle und Forschungen, die kulturunterscheidende Merkmale beschrieben haben. Im Jahre 1954 veröffentlichte Inkeles/Levinson eine ausführliche Untersuchung, in der sie folgende Grundprobleme zusammenfassten und welche Folgen das für das Funktionieren von Gruppen und von Individuen in der Gruppe hat:

- „1. Verhältnis zur Autorität,
2. Selbstverständnis, insbesondere:
die Beziehung zwischen Individuen und Gesellschaft,
und die Vorstellung des Individuums von Maskulinität und Feminität.
3. Die Art und Weise, mit Konflikten umzugehen, einschließlich der Kontrolle von Aggressionen und das Ausdrücken von Gefühlen.“ (Hofstede 2011, S. 28)

Hofstede hat darauf aufbauend in umfassenden Untersuchungen Ähnlichkeiten als auch Unterschiede zwischen den Kulturen herausgearbeitet. Hofstede nennt diese „Kulturdimensionen“ und unterteilt diese in Dimensionen:

1. Machtdistanz, von gering bis groß/ (PDI) – (Power Distance)
2. Kollektivismus versus Individualismus (IDV)- (Collectivism)
3. Maskulinität versus Feminität (MAS)- (FEA)
4. Unsicherheitsvermeidung, von schwach bis stark (UAI)
5. Langfristige versus kurzfristige Orientierung (vgl. Hofstede 2011, S. 30 ff.)

Prof. Hofstede führte eine der umfassendsten Studien, inwiefern Werte am Arbeitsplatz durch Kultur beeinflusst sind. Diese Daten stammen aus mehr als 70 Ländern. Die fünfte Dimension wurde 1991 zugefügt und basierte auf Untersuchungen von Michael Harris Bond, unterstützt von Hofstede. Diese Dimension, auf Grundlage von konfuzianischem Denken heißt Long-Term Orientation (LTO).

Seit 2010 wurde eine sechste Dimension hinzugefügt, basierend auf Michael Minkovs Analyse der World Values Survey Daten für 93 Länder. Diese neue Dimension

nennt man Nachgiebigkeit gegenüber Zurückhaltung (IND) (vgl. <http://geert-hofstede.com/national-culture.html>, Stand: 15.Juli 2014).

Die Dimension „Machtdistanz“ beschreibt, inwiefern eine Gesellschaft mit Hierarchieunterschieden und Ungleichheit umgeht und in einem Land die ungleiche Macht erwarten und akzeptieren (vgl. Hofstede 2011, S. 517). Machtdistanz drückt somit auch die emotionale Distanz aus, die zwischen Mitarbeitern und Vorgesetzten herrscht, welche gering bis groß sein kann (vgl. Hofstede 2011, S. 53). Geht man von einer geringen Machtdistanz aus, sind sich vermeintlich z.B. Mitarbeiter und Vorgesetzte näher. In dieser Gesellschaft ist es beispielsweise akzeptiert, den Vorgesetzten auch zu kritisieren und Autoritäten kritisch zu hinterfragen. Anders ist dies bei einer hohen Machtdistanz. Hier wird beispielsweise eher vom Mitarbeiter erwartet, dass dieser die Autorität nicht hinterfragt und die Machtverteilung akzeptiert. Diese kulturelle Prägung ist in der Familie ebenso präsent wie im beruflichen oder schulischen Umfeld. Es fließt somit selbstverständlich auch in die Beziehungen zwischen Eltern und Lehrern, Lehrern und Schülern sowie Lehrern und Schulleitern mit ein. Von einem ungleichen Verhältnis spricht man bei einer großen Machtdistanz. Dem Lehrpersonal wird in diesem Fall mit sehr hohem Respekt begegnet, insbesondere den älteren Lehrern. Der Lehrer hat das Wort und die Schüler antworten nur, wenn sie angesprochen werden. Auch wird erwartet, dass Schüler sich erheben, wenn der Lehrer den Raum betritt. Der Lehrer besitzt unantastbare Autorität, wird als Weisheit gesehen und schon gar nicht in der Öffentlichkeit kritisiert. Gibt es Probleme mit einem Schüler werden die Eltern in die Schule gebeten und ihnen nahe gelegt, ihr Kind zur Ordnung zu rufen. Auch körperliche Züchtigung wird bei einer hohen Machtdistanz eher hingenommen. „In einem solchen System hängt die Qualität dessen, was der einzelne lernt, im hohen Maße davon ab, wie gut sein Lehrer ist.“ (Hofstede 2011, S. 68).

In Kulturen mit geringer Machtdistanz wird dem Schüler oder Kollegen auf Augenhöhe begegnet. Es ist erlaubt Fragen zu stellen, zu hinterfragen, kritisch zu sein und zu diskutieren. Meistens stehen Fakten und Tatsachen im Fokus und geäußerte Kritik an der Lehrkraft wird als normal empfunden. Die Initiative des Schülers wird als wichtig erachtet und der Lernprozess ist schülerorientiert. Körperliche Züchtigung gilt hier als Kindesmisshandlung. In einem solchen Bildungssystem hängt die Qualität stark davon ab, wie aktiv die Kommunikation zwischen Schüler und Lehrer in ihrer Wech-

selwirkung ist (vgl. Hofstede 2011, S. 68).

Interessant für diese Arbeit ist aber insbesondere das folgende Phänomen: „ Weniger begabte oder behinderte Kinder können aber auch in Kulturen mit geringer Machtdistanz nicht die erwartende Unabhängigkeit entwickeln und werden so behandelt, wie es bei einer großen Machtdistanz der Fall wäre.“ (Hofstede 2011, S. 69)

Dieses ist meines Erachtens etwas zu pauschal, wenig differenziert und könnte in verschiedenen Ländern aufgrund der gesetzlichen Rahmenbedingungen unterschiedlich sein. In der folgenden Tabelle sind die Unterschiede in der Ausprägung des Aspektes Machtdistanz bezüglich der Allgemeinen Norm und Familie-Schule zusammengefasst.

Tabelle 10: Hauptunterschiede zwischen Gesellschaften mit geringer und großer Machtdistanz – I: Allgemeine Norm, Familie und Schule (Hofstede 2011, S. 70)

Geringe Machtdistanz	Große Machtdistanz
<ul style="list-style-type: none"> • Ungleichheit unter den Menschen sollte gering wie möglich sein 	<ul style="list-style-type: none"> • Ungleichheit zwischen den Menschen wird erwartet und ist erwünscht
<ul style="list-style-type: none"> • Mit sozialen Beziehungen soll man sorgsam umgehen 	<ul style="list-style-type: none"> • Sozialer Status soll nur beschränkt ausgeglichen werden
<ul style="list-style-type: none"> • Zwischen den weniger mächtigen und den mächtigen Menschen besteht eine Interdependenz bis zu einem gewissen Grad, und die sollte es auch geben 	<ul style="list-style-type: none"> • Weniger mächtige Menschen sollten abhängig sein, sie befinden sich zwischen beiden Extremen Abhängigkeit und Kontrapendenz
<ul style="list-style-type: none"> • Eltern behandeln ihre Kinder wie ihresgleichen 	<ul style="list-style-type: none"> • Eltern erziehen ihre Kinder zum gehorsam
<ul style="list-style-type: none"> • Kinder behandeln Eltern, ältere Verwandte wie ihresgleichen 	<ul style="list-style-type: none"> • Respekt gegenüber ihren Eltern und Verwandten ist eine Tugend, die ein Leben lang geübt wird
<ul style="list-style-type: none"> • Bei der Altersvorsorge ihrer Eltern spielen die Kinder keine Rolle 	<ul style="list-style-type: none"> • Kinder sind Quelle für die Altersversorgung der Eltern
<ul style="list-style-type: none"> • Schüler behandeln ihre Lehrer wie ihresgleichen 	<ul style="list-style-type: none"> • Schüler behandeln ihre Lehrer mit Respekt

<ul style="list-style-type: none"> • Lehrer erwarten von ihren Schülern Eigeninitiative 	<ul style="list-style-type: none"> • Jede Initiative im Unterricht sollte von den Lehrern ausgehen
<ul style="list-style-type: none"> • Lehrer sind Experten, die losgelöstes Wissen vermitteln. 	<ul style="list-style-type: none"> • Lehrer sind Gurus, die sich über ihr eigenes Wissen profilieren
<ul style="list-style-type: none"> • Die Qualität des Lernprozesses ist abhängig vom Austausch zwischen Lehrer und Schüler und der Qualität der Schüler 	<ul style="list-style-type: none"> • Die Qualität des Lernprozesses ist von der Professionalität des Lehrers abhängig
<ul style="list-style-type: none"> • Menschen mit weniger Bildung neigen zu mehr Autorität als Menschen mit mehr Bildung 	<ul style="list-style-type: none"> • Sowohl Menschen mit mehr als auch welche mit weniger Bildung haben die gleiche Einstellung zur Autorität
<ul style="list-style-type: none"> • Die Bildungspolitik konzentriert sich auf weiterführende Schulen 	<ul style="list-style-type: none"> • Die Bildungspolitik konzentriert sich auf Universität

Auch nach der Schule im Berufsleben zeigen sich kulturelle Unterschiede in Ländern mit hoher oder geringer Machtdistanz. Diese werden auch in der Arbeit in der Schule, zwischen den Lehrern untereinander und im Verhältnis zwischen den Lehrern und Schülern sichtbar. Die folgende Tabelle fasst die wesentlichen Unterschiede zwischen Gesellschaften mit geringer und hoher Machtdistanz zusammen.

Tabelle 11: Hauptunterschiede zwischen Gesellschaften mit geringer und großer Machtdistanz (Hofstede 2011, S. 74)

Geringe Machtdistanz	Hohe Machtdistanz
<ul style="list-style-type: none"> • Hierarchische Struktur in einer Organisation bedeutet ungleiche Rollenverteilung aus praktischen Gründen 	<ul style="list-style-type: none"> • Hierarchische Strukturen in Organisationen sind Spiegelbild einer Ungleichheit von Natur aus zwischen oberer und unterer Schicht
<ul style="list-style-type: none"> • Tendenz zur Dezentralisation 	<ul style="list-style-type: none"> • Tendenz zur Zentralisation
<ul style="list-style-type: none"> • Weniger Aufsichtspersonal 	<ul style="list-style-type: none"> • Mehr Aufsichtspersonal

<ul style="list-style-type: none"> • Geringe Gehaltsunterschiede zwischen oberen und unteren Hierarchiestufen 	<ul style="list-style-type: none"> • Große Unterschiede im Gehalt innerhalb der Hierarchie
<ul style="list-style-type: none"> • Führungskräfte verlassen sich auf eigene Erfahrung und auf die ihrer Mitarbeiter 	<ul style="list-style-type: none"> • Führungskräfte verlassen sich auf ihre Vorgesetzten und formale Vorschriften
<ul style="list-style-type: none"> • Mitarbeiter erwarten in Entscheidungen mit einbezogen zu werden 	<ul style="list-style-type: none"> • Mitarbeiter erwarten Anweisungen zu erhalten
<ul style="list-style-type: none"> • Der ideale Vorgesetzte ist einfallreicher Demokrat 	<ul style="list-style-type: none"> • Der ideale Vorgesetzte ist der wohlwollende Autokrat oder gütige Vater
<ul style="list-style-type: none"> • Beziehungen zwischen Mitarbeitern und Vorgesetzten sind pragmatisch 	<ul style="list-style-type: none"> • Beziehungen zwischen Mitarbeitern und Vorgesetzten sind emotional
<ul style="list-style-type: none"> • Privilegien und Statussymbole stoßen auf Missbilligung 	<ul style="list-style-type: none"> • Privilegien und Statussymbole sind üblich und populär
<ul style="list-style-type: none"> • Manuelle Tätigkeiten haben denselben Status wie Büroarbeit 	<ul style="list-style-type: none"> • Schreibtischarbeit zählt mehr als die Arbeit „im Blaumann“

Die Ausprägung der Machtdistanz sollen nun im Folgenden für die drei Untersuchungsländer differenziert betrachtet werden. Grundlage der Einschätzung bietet Hofstede's Untersuchungsinstrumentarium Culture Compass™, Stand 08/2014. Die Resultate von Österreich sind sehr niedrig auf dieser Dimension (Score von 11). Der österreichische Stil wird eher als unabhängig beschrieben. In der Hierarchie gibt es gleiche Rechte, die Vorgesetzten sind eher zugänglich. Macht wird dezentralisiert und Manager wollen auf die Erfahrung ihrer Teammitglieder zählen. Mitarbeiter erwarten unterstützt zu werden. Kontrolle ist unbeliebt und die Haltung gegenüber Führungskräften ist informell und diese werden oft mit Vornamen angesprochen. Kommunikation ist direkt und Partizipation der Mitarbeiter ist erwünscht (vgl. Hofstede Culture Compass™, 2014).

Anders sind die Ergebnisse bezüglich der Machtdistanz in Thailand. Es erzielt 64 Punkte bei dem PDI Index und zeichnet sich eher durch eine hohe Machtdistanz aus.

Interessanterweise liegt Thailand etwas niedriger als der Durchschnitt der asiatischen Länder (71). In Thailand werden Ungleichheiten als gegeben angenommen. Es gibt strikte Befehlsketten und Arbeitsprozesse werden häufig beobachtet und protokolliert. Führungskräfte haben ihre Privilegien und Mitarbeiter zeigen Respekt, Loyalität und Anerkennung den Vorgesetzten gegenüber, auch als Gegenleistung für Schutz und Führung. Die Haltung gegenüber Führungskräften ist eher formal. Der Informationsfluss ist hierarchisch und gesteuert (vgl. Hofstede Culture Compass™, 2014).

Ähnlich sind die Ergebnisse in Äthiopien. Auch hier kann man eher von einer hohen Machtinstantz sprechen. (Score von 70) Die Menschen in Äthiopien akzeptieren eine hierarchische Ordnung in dem jeder einen Platz ohne Begründung und Gegenrede einnimmt. Hierarchien in Organisationen gelten als angenommene Ungleichheiten. Zentralisierung ist beliebt und die Mitarbeiter erwarten, dass der Vorgesetzte sagt, was getan werden muss. Der ideale Chef ist ein wohlwollender Autokrat (vgl. Hofstede Culture Compass™, 2014).

In der folgenden Abbildung sind die Ergebnisse der Untersuchung von Hofstede über die Ausprägung der Machtdistanz in den drei Untersuchungsländern visualisiert.

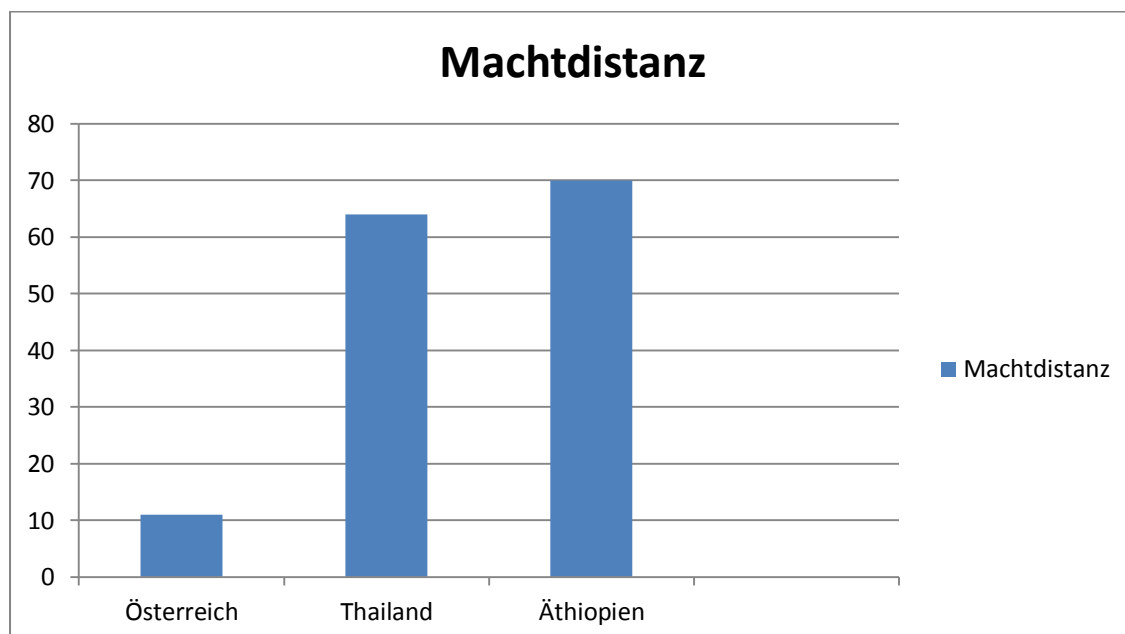


Abbildung 7: Ausprägungsgrad der Dimension Machtdistanz von Hofstede, modifiziert Ozik-Scharf (2014)

Die zweite kulturunterschiedene Dimension ist der Individualismus gegenüber dem Kollektivismus. Individualismus und Kollektivismus bilden eine Dimension nationaler

Kulturen. Individualismus beschreibt eine Gesellschaftsform, in der die sozialen Beziehungen nicht sehr stabil sind. Es ist in dieser Kultur etabliert, dass jeder für sich und für seine Familie verantwortlich ist. Anders der Kollektivismus, dieser beschreibt eher ein starkes Wir-Gefühl. In der Gruppe ist ein Zusammengehörigkeitsgefühl vorhanden. Hier haben Schutz und Loyalität hohe Priorität (vgl. Hofstede 2011, S. 516-517). In der folgenden Abbildung werden Hauptunterschiede zwischen kollektivistischen und individualistischen Gesellschaften in Normen, Familie, Sprache, Persönlichkeit und Gesellschaft gegenübergestellt.

Tabelle 12: Hauptunterschiede zwischen kollektivistischen und individualistischen Gesellschaften: Familie, Sprache, Persönlichkeit und Verhalten (vgl. Hofstede 2011, S. 125 ff.), modifiziert Ozik-Scharf

Kollektivistisch	Individualistisch
<ul style="list-style-type: none"> • Der Gebrauch des Wortes „ich“ wird vermieden, Kinder lernen „Wir“-Form zu denken 	<ul style="list-style-type: none"> • Der Gebrauch des Wortes „ich“ wird gefördert, Kinder lernen „Ich“-Form zu denken
<ul style="list-style-type: none"> • Persönlichkeitsstruktur, die von wechselnder Abhängigkeit geprägt ist 	<ul style="list-style-type: none"> • Unabhängige Persönlichkeitsstruktur
<ul style="list-style-type: none"> • Höhere Werte bei Introvertiertheit, Harmonie wahren, kaum Auseinandersetzung 	<ul style="list-style-type: none"> • Höhere Werte bei Extrovertiertheit, sagen was man denkt erlaubt
<ul style="list-style-type: none"> • Ermutigung zum Zeigen von Trauer, nicht aber Glücksgefühle, Verfehlungen führen zu Scham- und Gesichtsverlust der Gruppe 	<ul style="list-style-type: none"> • Ermutigung zum Zeigen von Glücksgefühlen, nicht aber Trauer, Verfehlungen führen zu Schuldgefühlen
<ul style="list-style-type: none"> • Niedrige Schrittgeschwindigkeit 	<ul style="list-style-type: none"> • Höhere Schrittgeschwindigkeit
<ul style="list-style-type: none"> • Verhaltensmuster beim Konsum bestätigen die Abhängigkeit von anderen 	<ul style="list-style-type: none"> • Verhaltensmuster beim Konsum zeigen, dass man finanziell unabhängig ist
<ul style="list-style-type: none"> • Das soziale Netz ist die erste Quelle, aus der man sich Informationen holt 	<ul style="list-style-type: none"> • Die Medien sind die erste Quelle, aus der man sich Informationen holt
<ul style="list-style-type: none"> • Geringer Anteil des privaten Einkommens wie auch der öffentlichen Mittel wird in Gesundheitsfürsorge investiert 	<ul style="list-style-type: none"> • Größerer Anteil des privaten Einkommens wie auch der öffentlichen Mittel wird in Gesundheitsfürsorge investiert
<ul style="list-style-type: none"> • Behinderte Menschen sind eine Schmach für die Familie und sollten versteckt gehalten werden 	<ul style="list-style-type: none"> • Behinderte Menschen sollten so weit wie möglich am normalen Leben teilnehmen
<ul style="list-style-type: none"> • Finanzielle und andere Mittel sollten mit Verwandten geteilt werden 	<ul style="list-style-type: none"> • Individueller Besitz von Ressourcen, selbst bei Kindern

In allen drei Untersuchungsländern ist diese Dimension: individualistisch versus kollektivistisch, unterschiedlich ausgeprägt. Differenziert betrachtet, sind die Ausprägungsgrade in Thailand und Äthiopien ähnlich (wie bei der Dimension Machtdistanz). Anders ist es in Österreich. Österreich ist mit einem Ergebnis von 55 Punkten eher einer individualistischen Gesellschaft zuzuordnen. Vorherrschend ist hier eine hohe Präferenz für lose geknüpfte Beziehungen im sozialen Kontext. Es ist in dieser Gesellschaft angemessen, sich um sich selbst und die unmittelbaren Familienangehörigen vorwiegend zu kümmern. In individualistischen Gesellschaften werden Straftaten verfolgt, nach Ursachen gesucht und Schuld definiert. Dies ist mit einem Verlust des Selbstwertgefühls des Einzelnen verbunden. Die Arbeitgeber/Arbeitnehmer-Beziehung in individualistischen Gesellschaften wird durch einen Vertrag auf der Grundlage gegenseitiger Vorteile geregelt. Einstellung und Förderung und die damit verbundenen Entscheidungen werden nach Verdienst beurteilt. Es ist ein hoher Verwaltungsaufwand vorhanden (vgl. Hofstede Culture Compass™, 2014).

Thailand ist mit Ergebnis von 20 Punkten ein hoch kollektivistisches Land. Es ist ein enges und langfristiges Engagement für das Element "Gruppe" (eine Familie, Großfamilie oder längere Beziehungen) vorhanden. Die Loyalität gegenüber der Gruppe ist in Thailand von größter Bedeutung. Durch gesellschaftlichen Regeln und Vorschriften wird dies gestützt. Die thailändische Gesellschaft fördert stark die Beziehungspflege und unterstützt, dass jeder sich verantwortlich für die anderen Gruppenmitglieder fühlt. Zur Wahrung der Gruppenidentifikation vermeiden die Menschen in Thailand die Konfrontation. In der Kommunikation bedeutet dies beispielsweise, dass ein "Ja" nicht zwingend eine Annahme oder Zustimmung ist, aber wohl zum Zusammenhalt der Gruppe beiträgt. Ein offensichtlicher Verstoß gegen die formale Verbundenheit der Gruppe führt zu einem Gesichtsverlust. Thailändische Menschen sind sehr empfindlich. Es ist für sie unzumutbar, vor ihrer Gruppe beschämt zu werden. Persönliche Beziehungen sind der Schlüssel zur Geschäftsabwicklung und es dauert sehr lange, um tragfeste Beziehungen aufzubauen. Es ist viel Geduld notwendig, wobei dies auch in Geschäftsbeziehungen nicht offen diskutiert werden sollte (vgl. Hofstede Culture Compass™, 2014).

Äthiopien wird mit einer Punktzahl von 20 auch eher einer kollektivistischen Gesellschaft zugeordnet. Es ist auch in Äthiopien wie in Thailand, ein enges langfristiges

Engagement für das Element "Gruppe", sei es eine Familie, Großfamilie oder längere Beziehungen, vorhanden. Zusammenhalt als Wert in der Familie und in der Gruppe ist von größter Bedeutung und wird auch hier durch die meisten anderen gesellschaftlichen Regeln und Vorschriften untersetzt. Die Gesellschaft fördert stark Beziehungen, in denen jeder Verantwortung für die anderen Mitglieder der Gruppe übernimmt. Eine Straftat führt zu Scham und Gesichtsverlust innerhalb der ganzen Gruppe. Arbeitgeber/Arbeitnehmer-Beziehungen werden in hoher moralischer Hinsicht (wie in einer Familie) wahrgenommen. Management ist das Management von Gruppen, in welcher sich jedes Gruppenmitglied einordnet (vgl. Hofstede Culture Compass™, 2014).

In Schule und Arbeitsplatz können Hauptunterschiede weiter differenziert werden. In der folgenden Zusammenstellung werden diese veranschaulicht.

Tabelle 13: Hauptunterschiede zwischen kollektivistischen und individualistischen Gesellschaften-Schule und Arbeitsplatz (vgl. Hofstede 2011, S. 134), modifiziert Ozik-Scharf (2014)

Kollektivistisch	Individualistisch
<ul style="list-style-type: none"> • Schüler melden sich nur im Unterricht, wenn die Gruppe die Zustimmung gibt 	<ul style="list-style-type: none"> • Schüler sollen sich einzeln im Unterricht melden
<ul style="list-style-type: none"> • Ziel der Erziehung und Bildung: Lernen, wie man etwas macht 	<ul style="list-style-type: none"> • Ziel der Erziehung und Bildung: Lernen, wie man lernt
<ul style="list-style-type: none"> • Diplome: Zugang zu einem höheren Status 	<ul style="list-style-type: none"> • Diplome: Steigerung der wirtschaftlichen Werte und/oder Erhöhung des Selbstwertgefühl
<ul style="list-style-type: none"> • Arbeitnehmer sind Mitglieder von Wir-Gruppen & Arbeitnehmern verfolgen die Interessen ihrer Wir-Gruppe 	<ul style="list-style-type: none"> • Arbeitnehmer sind Wirtschaftsfaktoren & Interessen des Arbeitgebers werden verfolgt, wenn diese mit ihren eigenen Interessen übereinstimmen
<ul style="list-style-type: none"> • Die Beziehung Arbeitgeber- Arbeitnehmer: moralischer Hintergrund (ähnlich familiärer Bindung) 	<ul style="list-style-type: none"> • Bindung Arbeitgeber- Arbeitnehmer besteht aus Vertrag zwischen zwei Parteien

<ul style="list-style-type: none"> • Management > Management von Gruppen 	<ul style="list-style-type: none"> • Management > Management von Individuen
<ul style="list-style-type: none"> • Direkte Beurteilung von Mitarbeiter trübt die Harmonie 	<ul style="list-style-type: none"> • Trainings mit Ziel: Gefühle aufrichtig mitteilen
<ul style="list-style-type: none"> • Kunden der gleichen „Wir“- Gruppe werden bevorzugt: Partikularismus 	<ul style="list-style-type: none"> • Jeder Kunde sollte dieselbe Behandlung erfahren: Universalismus
<ul style="list-style-type: none"> • Die Beziehung genießt höhere Priorität als die Aufgabe 	<ul style="list-style-type: none"> • Die Aufgabe genießt höhere Priorität gegenüber der Beziehung

Als dritte, kulturunterscheidende Dimension benennt Hofstede: Feminität gegenüber Maskulinität. Maskulinität steht für gesellschaftliche Bedingungen, in denen die Geschlechterrollen klar bestimmt sind. Das Rollenbild des Mannes wird als durchsetzungsfähig, hart und auf materiellen Erfolg beschrieben. Dazu gehören Einkommen, Anerkennung, Beförderung und Herausforderung. Das Bild der Frau ist dagegen eher bescheiden, zart und sich mit Lebensqualität beschäftigend (vgl. Hofstede 2011, S. 517). Wird eine Gesellschaft als feminin beschrieben, überschneiden sich die emotionalen Geschlechterrollen. Sichtbar wird dies durch das Bemühen beider Geschlechter ein gutes Arbeitsverhältnis zu haben, mit Kollegen gut zusammenzuarbeiten, in einer freundlichen Umgebung zu leben und Sicherheit am Arbeitsplatz zu erleben. Männer und Frauen gleichfalls gelten dann als bescheiden, sensibel und um eine gute Lebensqualität bemüht (vgl. Hofstede 2011, S. 515).

In der folgenden Tabelle werden die wesentlichen Hauptunterschiede dieser Dimension aus Geschlechtern, Familie und Schule veranschaulicht.

Tabelle 14: Hauptunterschiede zwischen femininen und maskulinen Gesellschaften- Geschlecht, Erziehung, Bildung, Schule (vgl. Hofstede 2011, S. 176 ff.)

Feminin	Maskulin
<ul style="list-style-type: none"> • Durchschnittsschüler ist Norm, schwache Schüler werden gelobt 	<ul style="list-style-type: none"> • Bester Schüler ist Norm, Lob vordergründig für leistungsstarke Schüler

<ul style="list-style-type: none"> • Hervortun ist nicht erwünscht, • Eigenschaften: Verantwortungsbewusstsein, Ehrgeiz, Sensibilität, Sanftmut für Männer und Frauen 	<ul style="list-style-type: none"> • Konkurrenzkampf im Unterricht, „der/die Beste“ sein, ist gewollt • Eigenschaftenzuordnung: Männliche Eigenschaften sind Verantwortungsbewusstsein, Entschlossenheit, Ehrgeiz- Weibliche Eigenschaften sind Sensibilität, Sanftmut
<ul style="list-style-type: none"> • Misserfolg in der Schule ist <i>kleines</i> Problem 	<ul style="list-style-type: none"> • Misserfolg in der Schule ist <i>sehr großes</i> Problem
<ul style="list-style-type: none"> • Kinder sollen auf Gewalt verzichten 	<ul style="list-style-type: none"> • Aggressionen bei Kindern werden akzeptiert
<ul style="list-style-type: none"> • Schüler sind bescheiden, schätzen sich niedrig ein 	<ul style="list-style-type: none"> • Schüler schätzen eigene Leistung hoch ein
<ul style="list-style-type: none"> • Freundlichkeit bei Lehrern wird geschätzt 	<ul style="list-style-type: none"> • Fachliche Qualifikation findet Anerkennung
<ul style="list-style-type: none"> • Männer und Frauen studieren gleiche Fächer 	<ul style="list-style-type: none"> • Männer und Frauen studieren unterschiedliche Fächer

In dieser Arbeit sind Aspekte hinsichtlich der Einschätzung der Kooperation in der Schule aus der Perspektive der Lehrer sowie der Eltern wichtig. Hinzu kommt der Fokus auf die Zusammenarbeit innerhalb der Schule. Aus diesem Hintergrund ist wichtig, auch diese Dimension in seiner Komplexität am Arbeitsplatz in den unterschiedlichen Ländern zu erfassen. Diese sind in der folgenden Tabelle zusammengefasst.

Tabelle 15: Hauptunterschiede zwischen femininen und maskulinen Gesellschaften- Arbeitsplatz (vgl. Hofstede 2011, S. 192), modifiziert Ozik-Scharf (2014)

Feminin	Maskulin
<ul style="list-style-type: none"> • Managementfokus: Institution und Konsens 	<ul style="list-style-type: none"> • Managementfokus: Entschlossenheit, Dynamik

<ul style="list-style-type: none"> • Wettbewerbsvorteile: Landwirtschaft, Dienstleistungsgewerbe 	<ul style="list-style-type: none"> • Wettbewerbsvorteile: Produktion, Chemische Großindustrie
<ul style="list-style-type: none"> • Konflikte werden verhandelt, Suchen nach Kompromissen 	<ul style="list-style-type: none"> • Konfliktlösung: Stärkere gewinnt
<ul style="list-style-type: none"> • Lebensphilosophie: Arbeiten, um zu leben 	<ul style="list-style-type: none"> • Lebensphilosophie: Leben, um zu arbeiten
<ul style="list-style-type: none"> • Freizeit wichtiger als Geld 	<ul style="list-style-type: none"> • Geld wichtiger als Freizeit
<ul style="list-style-type: none"> • Hoher Anteil beruflich qualifizierter Frauen 	<ul style="list-style-type: none"> • Geringer Anteil beruflich qualifizierter Frauen
<ul style="list-style-type: none"> • Humanisierung der Arbeitswelt durch Kontakte und Zusammenarbeit 	<ul style="list-style-type: none"> • Humanisierung der Arbeitswelt durch Aufgabenbereicherung

Interessanterweise zeigt sich in dieser Dimension auch ein Unterschied zwischen Thailand und Äthiopien. Österreich und Äthiopien sind in dieser Dimension ähnlich ausgeprägt. Mit einer Score von 79 wird Österreich zu den maskulinen Gesellschaften zugeordnet. Es ist eine hohe Erfolgsorientierung vorhanden, die die Menschen in dieser Gesellschaft antreibt. Die Lebensphilosophie ist eher "Leben um zu arbeiten". Führungskräfte sind Entscheider. Die Betonung liegt auf Eigenkapital, Wettbewerb und Leistung. Oftmals werden Konflikte durch Kampf gelöst. Insbesondere in politischen Wahlperioden ist dies öffentlich wahrnehmbar (vgl. Hofstede Culture Compass™, 2014). Auch Äthiopien zählt mit ihrem Ausprägungsgrad in dieser Dimension (Score 65) zu den maskulinen Gesellschaften. Die Fokussierung ist ebenso auf "Leben um zu arbeiten" ausgerichtet. Führungskräfte sollen entscheiden und sollen durchsetzungsfähig sein. Auch hier liegt die Betonung auf Wettbewerb und Leistung. Konflikte werden oft gelöst, indem der Andere bekämpft wird (vgl. Hofstede Culture Compass™, 2014).

Thailand mit einer Score von 34 wird in dieser Dimension den femininen Gesellschaften zugeordnet. Thailand zeigt im Ranking die niedrigste Maskulinität unter den

durchschnittlichen asiatischen Ländern (Score von 53) und im Weltdurchschnitt (Score von 50). Das unterstreicht die feminine Ausprägung der Gesellschaft. Die Menschen sind weniger auf sich selbst bezogen und ihre Wettbewerbsfähigkeit ist im Vergleich zu maskulinen Gesellschaftsformen nicht so ausgeprägt. Feminine Werte sind wichtiger in der Gesellschaft und werden als bedeutsamer betrachtet. Dies stärkt auch die traditionell männlichen und weiblichen Rollen innerhalb der Bevölkerung (vgl. Hofstede Culture Compass™, 2014).

Die vierte Dimension, welche Hofstede als Unterscheidungskriterium zwischen Gesellschaften anführt, ist die Skala Unsicherheitsvermeidung. Sie beschreibt den Ausprägungsgrad (schwach bis stark) von dem sich die Angehörigen einer Kultur durch unbekannte oder uneindeutige Situationen bedroht fühlen. Es gehört weiterhin dazu, inwiefern Menschen das Bedürfnis haben sich an Regeln in der Gesellschaft zu orientieren, um Sicherheit zu empfinden und einer möglichen kollektiven Angst entgegenzuwirken (vgl. Hofstede 2011, S. 519).

In der folgenden Tabelle werden die Hauptunterschiede zwischen schwacher und starker Unsicherheitsvermeidung dargestellt, die für den fachlichen Zusammenhang dieser Arbeit wesentlich sind.

Tabelle 16: Hauptunterschiede zwischen Gesellschaften mit schwacher und starker Unsicherheitsvermeidung – Bildung und Gesundheit (vgl. Hofstede 2011, S. 237), modifiziert Ozik-Scharf (2014)

Schwache Unsicherheitsvermeidung	Starke Unsicherheitsvermeidung
<ul style="list-style-type: none">• Schüler fühlen sich wohl in Lernsituationen mit offenem Ausgang• Hohes Interesse an Diskussionen	<ul style="list-style-type: none">• Schüler fühlen sich wohl in strukturierten Lernsituationen
<ul style="list-style-type: none">• Geringere Erwartungshaltung: Lehrer dürfen sagen: „ich weiß es nicht.“ / Humor erlaubt	<ul style="list-style-type: none">• Hohe Erwartungshaltung: Lehrer sollen auf Fragen Antwort geben• Fachwissen im Fokus
<ul style="list-style-type: none">• Erzielte Noten werden der eigenen Leistungsfähigkeit zugeschrieben	<ul style="list-style-type: none">• Erzielte Noten werden auf die Umstände oder Glück zurückgeführt

<ul style="list-style-type: none"> • Menschen sind glücklicher 	<ul style="list-style-type: none"> • Menschen sind weniger glücklich
<ul style="list-style-type: none"> • Lehrer beziehen Eltern mit ein 	<ul style="list-style-type: none"> • Lehrer informieren Eltern
<ul style="list-style-type: none"> • Mehr Bücher und Zeitungen, kommunikationstechnische Errungenschaften werden schnell angenommen 	<ul style="list-style-type: none"> • Weniger Bücher und Zeitungen, vorsichtigerer Umgang mit neuen Technologien

Differenziert sollen auch an dieser Stelle auf die Hauptunterschiede am Arbeitsplatz und in Organisationen eingegangen werden.

Tabelle 17: Hauptunterschiede zwischen Gesellschaften mit starker und schwacher Unsicherheitsvermeidung- Arbeitsplatz, Organisation und Motivation (vgl. Hofstede 2011, S. 248), modifiziert Ozik-Scharf (2014)

Schwache Unsicherheitsvermeidung	Starke Unsicherheitsvermeidung
<ul style="list-style-type: none"> • Wenige nur notwendige Regeln 	<ul style="list-style-type: none"> • Emotionales Bedürfnis nach Regeln (auch wenn sie nicht funktional sind)
<ul style="list-style-type: none"> • Harte Arbeit nur wenn notwendig 	<ul style="list-style-type: none"> • Emotionales Bedürfnis nach Geschäftigkeit, innerer Drang hart zu arbeiten
<ul style="list-style-type: none"> • Zeit ist Orientierungsrahmen 	<ul style="list-style-type: none"> • Zeit ist Geld
<ul style="list-style-type: none"> • Bedürfnis nach Toleranz 	<ul style="list-style-type: none"> • Bedürfnis nach Präzision und Formalisierung
<ul style="list-style-type: none"> • Hohe Stellenwerte: Generalisten, gesunder Menschenverstand 	<ul style="list-style-type: none"> • Hohe Stellenwerte: Experten, technische Lösungen
<ul style="list-style-type: none"> • Führungskräfte: Fokus auf strategische Entscheidungen 	<ul style="list-style-type: none"> • Führungskräfte: Fokus auf Alltagsgeschäft
<ul style="list-style-type: none"> • Entscheidungsprozesse 	<ul style="list-style-type: none"> • Entscheidungsinhalte
<ul style="list-style-type: none"> • Weniger berufliche Selbstständigkeit 	<ul style="list-style-type: none"> • Hohe berufliche Selbstständigkeit

<ul style="list-style-type: none"> • Motivation durch Leistung 	<ul style="list-style-type: none"> • Motivation durch Sicherheitsbedürfnis
---	---

Nach Betrachtung der Hauptunterschiede dieser Dimension soll nun der Fokus auf die Untersuchungsländer erfolgen, um die reale Situation zu erfassen. Interessanterweise ist die Ausprägung in der Dimension Unsicherheitsvermeidung in allen drei Untersuchungsländern ähnlich. Österreich erreicht beispielsweise 70 Punkte in dieser Dimension und hat somit eher das Bestreben Unsicherheiten zu vermeiden (vgl. Hofstede Culture Compass™, 2014). Länder mit hoher Unsicherheit-Vermeidung pflegen starre Verhaltensweisen. Sie zeigen eher intolerante unorthodoxe Verhaltensweisen und Ideen. In diesen Kulturen ist ein hohes emotionales Bedürfnis nach Regeln (auch wenn die Regeln nicht zu funktionieren scheinen) vorhanden. Zeit ist Geld, Menschen haben einen inneren Drang beschäftigt zu sein und arbeiten hart. Präzision und Pünktlichkeit sind die Norm. Innovationen brauchen Zeit und es wird diesen oft mit Widerstand begegnet. Sicherheit ist ein wichtiges Element der individuellen Motivation. Die Entscheidungen werden erst nach sorgfältiger Analyse aller verfügbaren Informationen getroffen.

Thailand erzielt 64 Punkte in dieser Dimension und ist ähnlich wie Österreich ausgeprägt (vgl. Hofstede Culture Compass™, 2014). Um die Unsicherheitsvermeidung zu minimieren, werden strenge Regeln, Gesetze, Richtlinien und Verordnungen aufgestellt und umgesetzt. Das Ziel ist Kontrolle und möglichst Unerwartetes zu vermeiden. Aufgrund dieses hohen Unsicherheit-Vermeidungsmerkmals hat die thailändische Bevölkerung es schwer, sich zu ändern. Risiken, die oft mit Veränderung verbunden sind, werden vermieden, außer es ist für das ganze Wohl der Gruppe. Äthiopien erhielt ein Zwischenklassesment von 55 auf diese Dimension (vgl. Hofstede Culture Compass™, 2014). Es ist auch in Äthiopien ein Bedürfnis nach Regeln vorhanden. Gleichzeitig zeigt sich auch eine Abwehr von zu viel Formalismus. Sicherheitsbedürfnisse sind leicht stärker ausgeprägt, wie Motivation durch Leistung.

Die fünfte Dimension, welche von Hofstede beschrieben wird, ist die Lang- und Kurzzeitorientierung. Die Kurzzeitorientierung beschreibt den Erhalt von Werten, die auf die Vergangenheit und Zukunft ausgerichtet sind. Gemeint ist hier beispielsweise den

Umgang mit Traditionen oder die Erfüllung sozialer Pflichten. Die Langzeitorientierung betrachtet eher das Bewahren von Tugenden, welche für den zukünftigen Erfolg wichtig sind, zum Beispiel Sparsamkeit oder Beharrlichkeit (vgl. Hofstede 2011, S. 517). Die Hauptunterschiede sind entsprechend der Arbeitsthematik ausgewählt in der folgenden Tabelle zusammengefasst.

Tabelle 18: Hauptunterschiede zwischen Kurz- und Langzeitorientierung in Familie, Schule und Beruf (vgl. Hofstede 2011, S.283-293), modifiziert Ozik-Scharf (2014)

Kurzzeitorientierung	Langzeitorientierung
<ul style="list-style-type: none"> • Kleine Kinder, die noch nicht schulfähig sind, können auch von anderen betreut werden 	<ul style="list-style-type: none"> • Mütter sollen ihre Kinder betreuen
<ul style="list-style-type: none"> • Lern-Werte für Kinder: Toleranz und Respekt • Geschenke aus Liebe 	<ul style="list-style-type: none"> • Lern-Wert: Sparen lernen • Geschenke als Ansporn für Leistung
<ul style="list-style-type: none"> • Geburtenfolge hat nichts mit der Stellung in Familie zu tun 	<ul style="list-style-type: none"> • Geburtenfolge ist wichtig • Autorität von älteren Geschwister gegenüber jüngeren Geschwistern
<ul style="list-style-type: none"> • Erfolge oder Misserfolg wird auf das Maß an Glück zurückgeführt 	<ul style="list-style-type: none"> • Erfolg entsteht durch Anstrengung/ Misserfolg durch fehlende Anstrengung
<ul style="list-style-type: none"> • Freizeit ist wichtig 	<ul style="list-style-type: none"> • Freizeit ist nicht wichtig
<ul style="list-style-type: none"> • Werte am Arbeitsplatz: Freiheit, Rechte, Leistung, selbständiges Denken 	<ul style="list-style-type: none"> • Werte am Arbeitsplatz: Lernen, Ehrlichkeit, Anpassungsfähigkeit, Verantwortlichkeit, Selbstdisziplin
<ul style="list-style-type: none"> • Niedrige Sparquote, wenig Geld für Investitionen 	<ul style="list-style-type: none"> • Hohe Sparquote, Mittel für Investitionen stehen zur Verfügung

Bezogen auf die Untersuchungsländer sind derzeit noch keine Ergebnisse für Äthiopien vorhanden. Diese Dimension konnte noch nicht in allen Ländern untersucht werden, da sie erst 1991 in die Untersuchungen von Hofstede vollständig miteinbe-

zogen wurde. Für Thailand und Österreich sind Resultate vorhanden und diese sind hinsichtlich der Ausprägung in der Kurzzeit- bzw. Langzeitorientierung als unterschiedlich einzuschätzen. Das Ergebnis für Österreich umfasst 60 Punkte und ist eher durch eine pragmatische Kultur gekennzeichnet. Die Menschen in diesen eher pragmatischen Gesellschaften glauben, dass viel vom Lernen und der Selbstdisziplin abhängt. Sie benötigen eine Zukunftsorientierung über die Lage, den Kontext und die Zeit. Sicherheit ist wichtig und sie haben eine starke Neigung zum Sparen und Investieren. Sie erzielen ihre Ergebnisse mit Sparsamkeit und Ausdauer (vgl. Hofstede Culture Compass™, 2014).

Thailand weist in dieser Dimension eine eher geringere Punktzahl auf (Score von 32). Die Thai-Kultur ist dementsprechend mehr normativ als pragmatisch. Menschen in solchen Gesellschaften haben ein hohes Anliegen ihr „Gesicht zu wahren“. Ihre persönliche Stabilität ist ihnen wichtig, ebenso die Sozialen- und Statusverpflichtungen. Sie sind in ihrem Denken normativ und haben Respekt vor Traditionen. Die Zukunftsorientierung ist nicht so stark ausgeprägt, das Ergebnis sollte möglichst schnell erreicht werden (vgl. Hofstede Culture Compass™, 2014).

In der folgenden Abbildung sind alle Dimensionen zusammenfassend für alle drei Untersuchungsländer mit ihrem Ausprägungsgrad veranschaulicht.

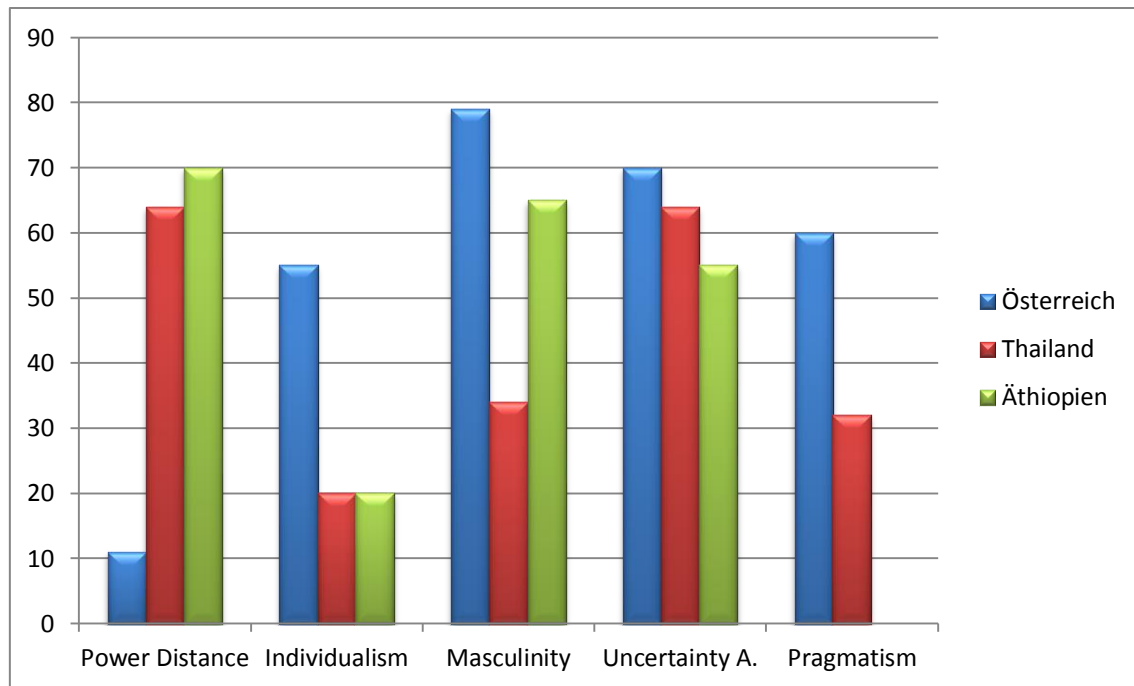


Abbildung 8: Kulturdimensionen im Ländervergleich (vgl. Hofstede Culture Compass™, 2014), modifiziert Ozik-Scharf (2014)

Für diese Arbeit greife ich auf Hofstede zurück, da dieser ergänzend zu seinen schriftlichen Ausführungen, eine breite Datenbasis anbietet. Diese sind mit länderspezifischen Werten untersetzt, die eine vergleichende Analyse von Ländern ermöglicht. Ergänzend können noch die GLOBE-Studien genannt werden, in denen ausführend Führungsdimensionen verglichen werden, die in dieser Arbeit nicht vordergründig fokussiert werden.

Ergänzend zu den kulturellen Kontextfaktoren sollen nun bildungsrelevante Schwerpunkte im nächsten Abschnitt dieser Arbeit erörtert werden.

5 Ausgewählte schulische Kontextfaktoren

Die allgemeinen schulischen Kontextfaktoren sind sehr komplex und umfassend. Ausgewählt und diskutiert werden deshalb wesentliche Begrifflichkeiten im Zusammenhang mit der Bildungsorganisation Schule und deren kooperativen Strukturen. Die Schule als Organisationsform steht seit Jahren im großen öffentlichen Interesse. Aus strukturfunktionalistischer Sicht (Parson 1968) bilden solche Institutionen Teilsysteme des gesellschaftlichen Gesamtsystems. Der Bildungsbereich als ein gesellschaftliches Teilsystem hat sich zu einem „hoch institutionalisierten und organisierten Ausschnitt der gesamten Erziehungsbemühungen der erwachsenen Generation entwickelt.“ (Fend 1980, S. 2) Parson (1968) schreibt dem Schulsystem im Rahmen seines strukturfunktionalistischen Ansatzes zwei zentrale gesellschaftliche Funktionen zu: eine Sozialisations- und Allokations- bzw. Selektionsfunktion. Die Sozialisationsfunktion umfasst die Vermittlung von universalistischen Werteorientierungen, um eine erfolgreiche Teilhabe zu gewährleisten. Die Allokations- und Selektionsfunktion dient der Ausdifferenzierung späterer unterschiedlicher beruflicher Interessen. Auch wenn Kritiker (Bernstein 1973, Boudieu / Passeron 1971, Tillmann 1996 S.126-129) den von Parson unterstellten Ansatz, alle Schüler werden mit gleichen Anforderungen konfrontiert und die erbrachte Leistung würde über ihre zukünftige gesellschaftliche Position entscheiden, kritisieren, hat Parsons strukturfunktionalistischer Ansatz die Basis geschaffen über die gesellschaftliche Funktion von Schulsystemen zu diskutieren und diese weiter ausdifferenzieren. „In den westlichen Demokratien sind die funktionalen Beziehungen des Bildungswesens zur Gesellschaft nicht nur ein „Geschehen“, sondern auch eine normativ zu gestaltende Aufgabe.“ (Fend, 2008a, S. 52) Wobei insbesondere formelle Strukturen in ihrer Funktionalität und Qualität unterschiedlich betrachtet werden dürfen und auch beispielsweise „Lehrpläne und Lehrplanung nicht zwingend stets wirksame Mittel der Steuerung der im Bildungswesen ablaufenden Prozesse darstellen.“ (Rosenmund 1999, S.187)

Der Bildungssoziologe Fend (1982) greift Parsons Ansatz auf und umschreibt ausbauend die Qualifizierungsfunktion. Im Rahmen der allgemeinen Qualifikation durch Schule kann die gesellschaftliche Teilhabe ermöglicht und eine berufliche Qualifizierung zur Vorbereitung auf das Berufs- und Beschäftigungssystem ermöglicht werden (vgl. Fend 1982, S. 15ff.). Weiter führt Fend (1982) die Legitimationsfunktion aus, die

primär als politische Funktion verstanden wird. Durch Werte, Normen und Interpretationsmuster fungieren Schulsysteme auch als Instrumente gesellschaftlicher Integration (vgl. Fend 1982, S.15 ff.). Eine weitere Funktionsbestimmung hat Klafki (2002) hinzugefügt. Er beschreibt die Funktion der Kulturüberlieferung im Bereich der Freizeit, Kunst und Wissenschaft sowie weltanschauliche und religiöse Deutungen der menschlichen Existenz (vgl. Klafki 2002, S.43 ff.). Diese Funktion wird in Unterrichtsinhalten an Schule beispielsweise im Sport, Musik- und Kunstunterricht deutlich. Anderson (1988) beschreibt eine weitere Funktion, die er „imagined community“ nennt. Sie definiert die geteilte Annahme zu einer Gemeinschaft zu gehören, auch wenn sich die Mitglieder der Gemeinschaft nicht alle persönlich kennen, beispielsweise Mitglieder religiöser Gemeinschaften. Fend (2008) hat die Funktionen in gesellschaftliche und individuelle Funktionen unterteilt, die in der folgenden Abbildung veranschaulicht werden.

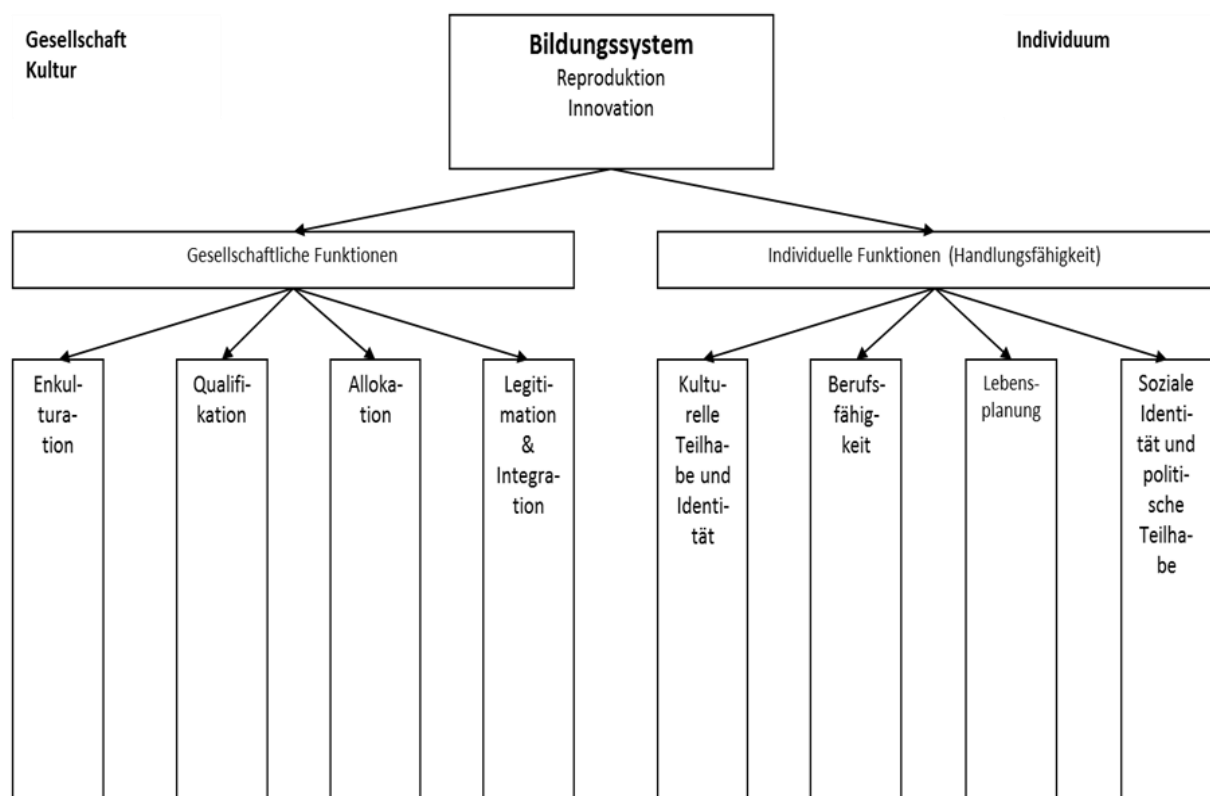


Abbildung 9: vgl. Struktur der gesellschaftstheoretischen Analyse von Bildungssystemen (vgl. Fend, 2008a, S. 54)

Näher ausdifferenziert wird unter der kulturellen Reproduktionsfunktion des Bildungswesens, welche die Sinnvermittlung und Förderung von Rationalität und Wissenschaftlichkeit beschreibt. Dazu gehören die Bewusstseinsbildung und der Kompetenzerwerb von Fähigkeiten der Selbstreflexion, der eigenständigen Urteilsbildung

und der moralischen Entscheidungsfähigkeit (vgl. Fend, 2008a, S. 52). Die Qualifizierungsfunktion etikettiert die Erzeugung eines Humankapitals im Sinn der Berufsfähigkeit der jüngeren Generation, welche für die internationale Wettbewerbsfähigkeit einer Wirtschaft zentral ist. Als Allokationsfunktion werden die normativen Optionen von Offenheit, Leistungsgerechtigkeit und Mobilität beschrieben. Sie ermöglicht die Planung von individuellen Bildungs- und Berufsbiographien. Das Bildungswesen in seiner Integrationsfunktion ist als Teil der Demokratisierung, zur Stärkung der Zugehörigkeit und der Inklusion aller Individuen zu verstehen. Da politische Systeme sich stärker internationalisieren, werden diese immer zunehmend von Verfassungsnormen geleitet, welche die Inklusion aller Individuen in den menschlichen Verantwortungszusammenhang betonen. „Die Integration in ein nationales Gemeinwesen muss deshalb immer stärker die internationale Perspektive mit berücksichtigen.“ (Fend, 2008a, S. 53) Dabei stehen die gesellschaftlichen Funktionsleistungen von Schulbildung im Zusammenhang mit den individuellen Handlungs- und Entwicklungschancen des Einzelnen. Zusammenfassend wird von der gesellschaftlichen-kulturellen Reproduktions- bzw. Innovationsaufgabe des Bildungssystems ausgegangen, die sich in ausdifferenzierte Subsysteme gliedern, welche sich auf Kultur (Enkulturation) und Wirtschaft (Qualifikation), Sozialstruktur (Allokation) und politischen Systeme (Legitimation und Integration) beziehen und qualitativ im Schulalltag umzusetzen sind.

Die Einschätzung von Qualität an Schule und Qualitätsdiskurse nehmen seit Beginn der 1980er Jahre auf fast allen gesellschaftlichen Ebenen einen großen Raum ein. Darüber hinaus wurde eine große Anzahl von Verfahren zur Sicherstellung von Qualität im Bildungsbereich Schule entwickelt und installiert. Ribolits (2006, S. 6) merkt dazu an: „Zugleich wird bei der bildungsbezogenen Verwendung des Begriffs Qualität fast durchwegs so getan, als ob die Kriterien, entlang derer eine mehr oder weniger gegebene Güte in pädagogischen Prozessen und Feldern identifiziert werden kann, derart offensichtlich wären, dass sich jede Diskussion über sie erübrigen würde.“ Ribolits (2009) argumentiert zum Thema Bildungsqualität weiter, dass mit den Begriffen „Qualität“ und „Bildung“ sehr selbstverständlich argumentiert wird. Allgemein akzeptierte Definitionen sind nicht vorhanden und diese Begriffe werden von verschiedenen Personen auch durchaus unterschiedlich verstanden. Provokant zusammengefasst heißt es: „Wir wissen zwar nicht, was Bildungsqualität ist, aber dafür wissen wir, wie wir sie besser erreichen!“ (Ribolits 2009, S. 8) Die Bewertung von

Schule, Bildung und deren Qualität ist somit letztendlich auch an spezifischen Interessenslagen und individuellen Perspektiven geknüpft.

Kriterien für eine „gute Schule“ beschränken sich eben nicht nur auf harte, messbare Fakten, sondern sie beinhalten auch weiche, subjektive Punkte, die über andere weitere Evaluationsverfahren greifbar gemacht werden könnten (vgl. Seydel 2005, S. 285). Seydel (2005) beispielsweise stellt sechs Kriterien vor, mit deren Hilfe die Qualität einer Schule beurteilt werden kann: „Die individuelle Förderung und Forderung ist zentrales Prinzip [...]“ (Seydel 2005, S. 286). Nach Seydel (2005) sollte die Grundlage für das Handeln an einer Schule in erster Linie die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler sein. Staatliche und behördliche Vorgaben wie Lehrplan und Schulgesetz sollten nach Seydel (2005) eher nachgereicht sein, um die Individualität der Schülerinnen und Schüler bestmöglich zu unterstützen. Seydel (2005) meint weiter, dass ein Hauptziel der Schule sein solle, Schülern für das spätere Leben elementare Fähigkeiten beizubringen. In diesem Zusammenhang ist es notwendig, einzelne Schülerinnen und Schüler speziell zu fördern. „Schule darf nicht nur Wissen vermitteln, sondern muss [...] Verstehen lehren“ (Seydel 2005, S. 287). Die Aufgabe der Schule geht weit über die Wissensvermittlung hinaus. Ein zentrales Element der Bildung sollte vor allem auch sein, „sich Sinn- und Wertfragen zu stellen“, sowie die Entwicklung und Förderung der persönlichen Voraussetzungen für ein funktionierendes gesellschaftliches Zusammenleben zu sichern. (Seydel 2005, S. 287) Hartmut von Hentig (2003) betont, dass Schule nicht nur auf Unterricht oder Belehrung zu reduzieren sei. Er wünscht sich Schule als Lebens- und Erfahrungsraum, in der Bildung und Erziehung zusammen erlebt werden. Hentig (2003) verdeutlicht seine Vorstellung mit sechs Merkmalen bzw. Thesen der ‘neu gedachten Schule’. Seine Thesen gehen über den Lebensraum Schule hinaus. Er beschreibt die Wichtigkeit von Erfahrungen in der Schule und das gleichzeitige Zusammenwirken von Unterricht und Erziehung auf den schulischen Bereich. Dabei sollen lebensnotwendige Erfahrungen im Schulalltag ermöglicht werden, um grundlegende alltägliche Lebensvorgänge wie z.B. zuhören, gemeinsam spielen und kochen, zärtlich miteinander sein, seiner Neugier nachgehen etc. zu erleben und zu erlernen. Diese sollten der Wissensvermittlung nicht geopfert bzw. untergeordnet werden (vgl. Hentig 2003, S. 164). Des Weiteren sollen Kinder in der Schule Unterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern bewusst bejahen, Vielfältigkeit respektieren und die Freiheit des Ein-

zeln schützen. Kinder sollen zur geistigen und moralischen Selbständigkeit erzogen werden und dabei den Zusammenhalt in der Gruppe wahrnehmen (vgl. Hentig 2003, S. 164).

Hentigs dritte These knüpft an die vorherige These an. In der Schule sollen die Kinder die Versprechungen und Schwierigkeiten erfahren, eigene Ideen erproben und die wichtigsten Tätigkeiten üben können (vgl. Hentig 1996, S. 128). Dazu sollen Probleme und Interessen der Schülerinnen und Schüler definiert werden. Sie erleben, dass Entscheidungen und Vereinbarungen getroffen und Konflikte verhandelt werden. Wer im kleinen Gemeinwesen „Schule“ die Regeln der Demokratie erlebt und verstanden hat, kann laut Hentig diese Gesetze auch in der großen Gemeinschaft wahrnehmen und verfolgen (vgl. Hentig 2003, S. 191). Schule ist somit Modell und wird als Gesellschaft in einem verkleinerten Rahmen wahrgenommen. Die Verhaltensweisen, die erlernt werden, sind das vernünftige und friedliche Regeln gemeinsamer Angelegenheiten, das Treffen von Vereinbarungen und das Übernehmen von Verantwortung, wobei die Lehrpersonen darüber hinaus den fachlichen Unterricht weiter grundlegend bestimmen (vgl. von Hentig 2003, 225f.). Ziel sollte es sein, Schülerinnen und Schüler zu motivieren, sich selber zu steigern und zu verbessern und die eigenen Leistungen immer wieder zu übertreffen. „Dafür muss im Unterricht eine Arbeitskultur gepflegt werden, die sich in erster Linie an den inhaltlichen Ergebnissen der Arbeit der Kinder und [...] nur in zweiter Linie an vergleichenden Notenrankings orientiert“ (Seydel 2005, S. 287). Beispielsweise orientieren sich neuere Steuerungsformen durch Bildungsstandards in Österreich (Specht 2009) an dem „output“, der die Bildung an der Messung und des Vergleiches der Schüler an zeitlich vorgesehenen Punkten für bestimmte Fachbereiche vorsieht. Dabei liegt ein besonderes Augenmerk in der Bedeutung der homogenen Abschlussprüfungen, die in den Maturagegenständen zumindest als Teilprüfung die Berechtigung von bundesweiter Gerechtigkeit für Beurteilung, Transparenz und Verlässlichkeit der Tests implizieren. Hopmann (2010) spricht von Bildungsparadoxien, da aufgrund der bisherigen empirischen Studien weder Leistungssteigerungen noch Qualitätsoptimierungen nachzuweisen sind. Auch die Qualität schulischer Prozesse und Leistungsergebnisse verbessern sich nicht nachhaltig, sondern können sogar gegenteilig auf Leistung und sozialer Gerechtigkeit wirken.

„Eine gute Schule ist [...] ein Lebensort für Kinder und Jugendliche, in dem sie Gemeinschaft erfahren und Demokratie erproben können“ (Seydel, 2005, S. 287). Fester Bestandteil sollte deshalb auch das Erlernen sozialer Fähigkeiten und das richtige Umgehen miteinander sein. Die treibende Kraft für Verbesserung einer Schule soll von der Schule selbst ausgehen. Dazu müssen die Schulen auch bereit sein, selbst Verantwortung zu übernehmen und sich an die ständig wechselnden Voraussetzungen und Grundlagen anzupassen (vgl. Seydel, 2005 S. 288). Im Hinblick auf eine objektive Bewertung der Qualität von Schulen weist Seydel darauf hin, dass die oben genannten Kriterien kaum quantitativ messbar sind. Dies wäre jedoch die Voraussetzung dafür, die Qualität einzelnen Schulen untereinander vergleichbar zu machen und ein Qualitätsranking erstellen zu können. Außerdem gibt er zu bedenken, dass zu einer erfolgreichen Bildung die „Schule immer nur beiträgt – nie alleine herstellt!“ (Seydel 2005, S. 289).

Seydel (2005) ist es ebenso wichtig anzumerken, dass die unterschiedlichen Auffassungen und Erfahrungen mit Schlüsselbegriffen wie „Kooperation“ und „Zusammenarbeit“ eine Diskussion über ein gemeinsames Begriffsverständnis unabdingbar machen, insbesondere im internationalen Diskurs. Diese Arbeit leistet einen Beitrag zu diesem Themengebiet.

Im schulischen Kontext sind nach Seydel Faktoren wie die Gestaltung der Transparenz für die Arbeit im schulischen Zusammenhang wichtig. Dazu gehört ebenso das Finden von kommunikativen Vorteilen für alle Beteiligten im Kontext Schule und Familie. Neben Möglichkeiten, sich als reale Person in Schulräumen zu begegnen (Cafeteria, Lehrerzimmer, Stadtteileinrichtung, Schulhof, vor der Schule usw.) oder ebenso die Nutzung gemeinsamer (auch digitaler) Informationsplattformen für Absprachen, Austausch und Rückmeldung zwischen Schülern, Lehrer und Eltern. Im Fokus der Betrachtung steht auch das Thema: Arbeitsorte.

- Welche Schul- und Arbeitsorte stehen in welcher Qualität zur Verfügung?
- Welche Einrichtungen und Orte in der Umgebung sind nutzbar und als außer- bzw. innerschulischen Lernort zu begreifen?
- Welche Möglichkeit besteht Schule zu öffnen und welches Personal steht mit welchen Arbeitszeiten zur Verfügung?

Auch die Verortung der Arbeit von außerschulischen Kräften mit Schüler/innen in den Nachmittag darf diskutiert werden, ebenso die strukturelle und organisatorische

Bedeutung von Unterrichtseinheiten, Kursen und Projekten. Zusätzlich können Unterschiede und Gemeinsamkeiten in der Beschreibung der Dokumentation hinterfragt werden, aber auch welchen Wert die Präsentation von Prozessen und Arbeitsergebnissen im Allgemeinen hat.

Hinzu kommt auch die Bedeutung der Partizipation von Schülern an der Schule. Seydel (2005) meint: Partizipation ist als Potenzial in der Arbeit mit Schule zu verstehen und setzt das persönliche Interesse und die eigene Neugier aller Beteiligten voraus, Leben in Schule mit gestalten zu wollen und damit die Chance, dazu beizutragen, Lernen ganz grundsätzlich zu verändern (vgl. Seydel 2005, S. 290). Im nächsten Abschnitt werden deshalb die Rahmenbedingungen: Schule, Behinderung und Bildung in den drei Untersuchungsländern näher spezifiziert und ein Ausblick über die Internationalisierung von Schule.

5.1 Schule, Behinderung und Bildung im internationalen Diskurs

Durch vielfältige Internationalisierungspostulate, welche sich aktuell beispielsweise in internationale Schulleistungsvergleiche (TIMSS, PISA und PIRL/IGLU) abbilden, wird das bildungspolitische Interesse in der Öffentlichkeit und der Erziehungswissenschaft an Schule öffentlich diskutiert. Die Schule selbst nimmt eine herausragende Position in den Bildungssystemen ein. Schule muss jedem Heranwachsenden die Wahrnehmung seines Rechts auf Bildung ermöglichen. In Schulpflichtgesetzen und auf Weltenebene von der UNESCO und anderen internationalen Organisationen unter der Deklaration „Bildung für alle“ ist dies verankert. (Deutsche UNESCO Kommission 1991). Die UNESCO verfolgt seit ihrer Gründung 1947 das Ziel, die von ihren Mitgliedsstaaten getragenen Leitsätze zu verabschieden.

Auf dem Weltbildungsforum in Dakar im Jahr 2000 hat die internationale Gemeinschaft den Aktionsplan „Bildung für alle“ (Education for All, EFA) verabschiedet.

Es wurden Ziele erarbeitet und diese sollen bis 2015 erreicht werden. Zu diesen Zielen gehören:

- 1) Ausbau der frühkindlichen Förderung und Erziehung & Verbesserungen für benachteiligte Kinder
- 2) Zugang zu unentgeltlicher, obligatorischer und qualitativ hochwertiger Grundschulausbildung bis 2015 – insbesondere für Mädchen, Kinder in schwierigen Lebensumständen und Kinder, die zu ethnischen Minderheiten gehören
- 3) Absicherung der Lernbedürfnisse von Jugendlichen und Erwachsenen durch Zugang zu Lernangeboten und Training von Basisqualifikationen (life skills)
- 4) Reduzierung der Analphabeten-Rate unter Erwachsenen, besonders unter Frauen, bis 2015 um 50%, durch Zugang von Erwachsenen zu Grund- und Weiterbildung
- 5) Überwindung des Geschlechtergefälles in der Primar- und Sekundarbildung bis 2005 - Gleichberechtigung der Geschlechter im gesamten Bildungsbereich bis 2015 mit Schwerpunkt auf Verbesserung der Lernchancen für Mädchen
- 6) Verbesserung der Qualität von Bildung (vgl. UNESCO Weltbericht 2013/14, S. 3)

Dazu sind die Bildungsvoraussetzungen und die schulische Rahmenbedingungen im internationalen Vergleich verschieden. Das Grundverständnis ist weitestgehend ähnlich: „Die Schule wird alltagstheoretisch im Sinne eines Grundkonsenses als eine Einrichtung betrachtet, die in irgendeiner Form einen Beitrag zur Weiterentwicklung von Individuen, aber auch von Gesellschaft und Kultur leisten kann.“ (Lang-Wojtasik 2008, S.15) Unterschiedlich werden auch die Perspektiven, der Befragten (Schüler/innen, Lehrer/innen, Eltern von Schüler/innen, Studierende, Bildungsforscher usw.) auf die gesellschaftliche Einrichtung ausfallen. Schulisches Befinden charakterisiert sich lt. Specht durch 5 Bereiche:

- 1) Bezug zu den Lehrpersonen
- 2) Qualität des Unterrichts
- 3) Beziehung zu den Mitschülern
- 4) Bewältigung der Anforderungen
- 5) allgemeines Wohlbefinden

Diese Bereiche sind Indikatoren und beeinflussen die Einstellung zur Schule und zum Lernen. 1994 und 2005 zeigte eine österreichische Stichprobe von Schülern der 4. bis 12. Schulstufe eine Besserung zur Beziehung der Lehrperson, der Anforderung

rungsbewältigung und des Wohlbefindens, wobei sich aber die Beziehung zu den Mitschülern verschlechtert hat. Die Unterrichtsqualität war gleich geblieben. Ab 1994 zeigte sich eine positive Entwicklung im Schulerleben, wobei in der Sekundarstufe I ein Rückgang im positiven Erleben von Schule festgestellt wurde, der sich bis zur Sekundarstufe II durchzieht (vgl. Specht 2009, 163).

Aus Schülerbefragungen und Zukunftswerkstätten in Deutschland und im mitteleuropäischen Raum zeigten sich als besonders häufig auch schulkontextbezogene Änderungsideen, beispielsweise mehr Pausen, bessere Freizeitmöglichkeiten in der Pause und der Wunsch nach Verschönerungen an der Schule. Von Lehrer/innen wünschten sich die Schüler, dass diese zugewandter, demokratischer sein sollen und mit mehr Zeit und einem offenen Ohr für Schülerprobleme, -meinungen und -fragen agieren. Schüler wünschen sich weniger Leistungsdruck und wollen Verantwortung für „wirkliche Aufgaben“ übernehmen und dies mit Produkten, die man außerhalb zeigen kann (vgl. Deutsche Kinder- und Jugendstiftung 2006, Arbeitshilfe 05). Sie wollen mehr draußen lernen („Biologie am Wasser“; „Lesen im Wald“) und die Aufnahme von personenbezogenen Themen wie „Leben bewältigen“, „Miteinander reden lernen“, „Gespräche führen“ im Unterricht. Dazu haben sie das Bedürfnis nach mehr Lockerheit im Unterricht und wünschen sich eine bessere Qualität des Essens (vgl. Deutsche Kinder- und Jugendstiftung 2006, Arbeitshilfe 05).

Ein weiterer Aspekt sind die Lehrerpersönlichkeiten, welche wohl die nachhaltigsten Erfahrungen für Kinder in der Schule darstellen. Es folgen mit Abstand Gedanken und Gegenstände, die durch Personen, Texte und Unterrichtsprojekte vermittelt wurden (vgl. Deutsche Kinder- und Jugendstiftung 2006, Arbeitshilfe 05). Bedürfnisse und Wünsche von Kindern und Jugendlichen bestimmen Inhalte, Formen, Zeiten und Räume von schulischem Lernen nur zum Teil. Einige besonders zu beachtende Schülerbedürfnisse und Entwicklungsthemen junger Menschen sind Anerkennung, Respekt, Wertschätzung, Anregung und Spaß sowie Herausforderungen zur Erreichung neuer Kompetenz- und Entwicklungsniveaus. Dazu gehören auch interessante Bewährungsfelder mit Erfahrungen von eigener Wirksamkeit und zur Entwicklung von Talenten, Beziehung, Bindung, Zugehörigkeit, Einfluss, Beteiligung, Selbstständigkeit, Foren und Räume für jugendkulturelle Selbstdarstellung und Kinderfreundschaft-

ten und Orientierung und Sicherheit durch Rahmen und bedeutsame Erwachsene (vgl. Deutsche Kinder- und Jugendstiftung 2006, Arbeitshilfe 05).

Die Betrachtungen von Schule hängen aber auch von den verschiedenen kulturellen und sozialen Hintergründen ab. In den Bildungsplänen in Thailand ist verankert, dass Schüler befähigt werden, Entscheidungen aufgrund ihres eigenen Urteilens zu treffen. Dazu sollen Unabhängigkeit, Verantwortlichkeit und Zivilcourage entwickelt werden. Geübt werden soll auch das analytische Denken und Problemlösungstechniken. „Die Schüler sollen zu demokratischen Bürgern erzogen werden, die ihre Rechte und Pflichten kennen sowie ihre Kompetenz von Selbst- und Mitverantwortung stärken (vgl. Liebig-Hundius 1984, S. 70). Speziell in Thailand sind auch traditionelle Bildungsziele, insbesondere die Moral- und Staatsbürgerkunde über Gesellschaft, das politische System und die nationale Geschichte Thailands Bestandteil von Lehrinhalten. Im Moralunterricht werden buddhistische Prinzipien und Persönlichkeitstugenden und interpersonelle Normen entwickelt (vgl. Liebig-Hundius 1984, S. 71). Im Fach Staatsbürgerkunde werden Inhalte wie Vaterlandsliebe, Königstreue und Identifikation mit der nationalen Kultur vermittelt. Weiterhin gehört dazu Gesetzestreue, Bereitschaft zur Entrichtung der Steuern, rücksichtsvoller Umgang mit Eigentum, bereitwilliges Mitarbeiten bei öffentlichen Arbeiten und Opferbereitschaft zugunsten der Allgemeinheit sowie Wahlbeteiligung (vgl. Liebig-Hundius 1984, S. 72). Zur Vermittlung werden häufig lehrerzentrierte Methoden genutzt. Die Aktivitäten der Schüler beziehen sich eher auf Zuhören und Memorieren. Die Schüler stellen häufig aus Taktgefühl, Schüchternheit und Respekt vor der Autorität des Lehrers keine Fragen. Abweichende Meinungen werden von Schülern meistens nicht geäußert. Schulische Zeremonien, geregelte Disziplinvorschriften und Sanktionen stärken die Autorität der Lehrer in Thailand und die Unterordnung der Schüler (vgl. Liebig-Hundius 1984, S. 76). Hauptinhalte der allgemeinen Schulbildung in Äthiopien sind neben Lesen, Schreiben, Rechnen auch das Vertraut machen mit Heimat, Natur, Geschichte, Politik und Grundwerten der Gesellschaft. Dazu gehört auch die Schaffung von Voraussetzungen für die allgemeine Lebensbewältigung, insbesondere Verständnis für die Notwendigkeit elementarer praktischer Fähigkeiten für produktive Arbeiten und Vorstellungen von Organisationen der Familie und des Hausstandes (vgl. Wartenberg/Mayerhofer 1999, S. 63).

Darüber hinaus gibt es weitere vielfältige Einschätzungen der Bedeutung von Schule im globalen Kontext, aber auf die in dieser Arbeit nicht allumfassend eingegangen werden kann. Die Einschätzung der gesellschaftlichen und persönlichen Bedeutung von Schule hängt aber unmittelbar von Blickwinkeln, Perspektiven und Referenzrahmen des Befragten ab. Der persönliche Zugang zur Thematik Schule, die subjektiven Betrachtungen, der soziokulturelle Kontext und die Wahrnehmung im globalen Kontext sind erhebliche Einflussfaktoren.

Neben der Unterschiedlichkeit von Einrichtung und Ausstattung von Schulen, den Schwerpunkten in Lehrplänen und den verschiedenen Gestaltungsrahmen des Unterrichts in den einzelnen Ländern gibt es auch Gemeinsamkeiten. „Die Idee der Schule ist universal“, auch wenn die Verbreitung der Schule regional sehr unterschiedlich ist (vgl. Lang-Wojtasik 2008 S. 18). Schulen sind aus dem Alltag heraus differenzierte Einrichtungen „zum Zwecke des Lernens“ und „zum Zwecke des thematisch gebundenen, nicht selten pädagogisch und professionell betreuten, individuellen oder kollektiven Lernens (vgl. Tenorth 2000, S. 429).

Die zentralen Aufgaben von Schule sind Unterricht, Erziehung, Förderung und Beratung (vgl. Wiater 2002, S. 129 ff.) und interkulturelles Lernen und Betreuung (vgl. Sacher Hrsg. 2009). Dies gilt ebenso für Kinder mit besonderen Bedürfnissen bzw. Behinderungen. Dabei sind Kinder mit Behinderungen immer noch eklatanter Exklusion im Bildungsbereich ausgesetzt. Fast 1/3 aller Kinder können keine Schule besuchen. Zu den gefährdeten Gruppen gehören insbesondere Kinder mit Behinderungen, arbeitende Kinder, Kinder indigener Gruppen, Kinder aus ländlichen Populationen, linguistischen Minderheiten, nomadische Kinder und solche, welche von HIV/AIDS betroffen sind. In all diesen Fällen spielt auch das Geschlecht im Rahmen von Bildungsverzicht (meist weiblich Betroffene) eine wesentliche Rolle (vgl. Deutsche UNESCO Kommission 2010, S. 5).

Dabei scheint schon der Begriff Kinder mit „Behinderung“ missverständlich zu sein, denn viele Menschen glauben in Regel genau zu wissen, wenn von Behinderung oder von Behinderten gesprochen wird. Trotz der umfangreichen Geltung innerhalb der Gegenwartssprache ist der Behinderungsbegriff nicht eindeutig geklärt. Der Erziehungswissenschaftler Eberwein (1998) stellte fest, dass der Behinderungsbegriff ein „unpädagogischer Begriff“ sei, der stigmatisierend und diskriminierend wirke (vgl. Eberwein 1998, S. 89). Cloerkes (2003) argumentiert ebenso kritisch und führt aus,

dass die Zuschreibung des Begriffes unter anderem zu Markierung von Defiziten und zur Separation von betroffenen Personen führe könne. Durch die Zuschreibung des Behinderungsbegriffs wird suggeriert, dass die Verantwortlichkeit im Umgang mit der Problematik ausschließlich beim Betroffenen selbst liege. Der Aspekt der sozialen Reaktion auf den Betroffenen wird durch die Verwendung des Begriffes außer Acht gelassen. Ebenso werden gesellschaftlich erzeugte Defizite und Benachteiligungen durch den Begriff kaschiert (vgl. Cloerkes 2003, S. 26).

Bei genauerer Betrachtung bestimmt die Perspektive des Betrachters, wie der Begriff definiert wird. Dies lässt sich auch an den verschiedenen Definitionen von Behinderung erkennen: Behindertenpädagogische, soziologische, medizinische, sozial- und kulturwissenschaftliche Disziplinen vertreten und begründen aus eigenen Perspektiven, aus denen sie Behinderung betrachten, insbesondere kontextuell und aus ihren Aufgabenstellungen heraus, wie sie Behinderung definieren. Die meisten Behinderungsbegriffe unterscheiden sich nach Art, Ursache, Folgewirkung der Behinderung. Im Jahre 1919 wurde der Begriff *Behinderte* erstmals für körperlich beeinträchtigte Menschen bekannt und unterschiedlich definiert (vgl. unter anderem Biesalski 1926; Bach 1976, Schildmann 1983, Jantzen 1987, Cloerkes 1988, Bleidick 1999, Schildmann 2000a, Sander 2002; Hirschberg 2009, S. 103). Hirschberg versteht den Begriff *Behinderung* als Zusammenspiel von Behindert sein und Behindert werden (vgl. Hirschberg 2009, S.103). Biewer (2010) merkt an, dass der Begriff „Behinderung“ seine Wurzel im Sozialrecht hat und bis 1960 in pädagogischen Kontexten kaum eine Rolle spielte und zwischen den einzelnen Fachgebieten erhebliche Unterschiede im Verständnis über den Begriff vorhanden sind. Unterschiedliche Zugänge zum Begriff Behinderung sind sozialrechtlich (z.B. Grad der Erwerbsminderung), medizinisch (z.B. Krankheitsfolgen), heilpädagogisch (z.B. gestörte Bildungsprozesse) oder soziologisch (z.B. mangelnde soziale Eingliederung) wahrnehmbar (vgl. Biewer 2010, S. 39).

Nähert man sich über den medizinischen Zugang dem Behinderungsbegriff wird durch das medizinische Modell deutlich, dass die Abweichung von der Norm als menschliche Marker betrachtet werden, welche in geeigneter Form behandelbar wären. Behinderung wird als Merkmal des jeweiligen Menschen eingeordnet und als individuelle Kategorie betrachtet (vgl. Hirschberg 2009, S. 111; Biewer 2010, S. 41)

Es suggeriert, dass durch die medizinische Behandlung Abweichung beziehungsweise Fehlfunktion verringert, aufgehoben oder möglicherweise die Behinderung vollständig beseitigt werden könne (vgl. Satz/Silvers 2000, S. 173).

Ende der 1970er Jahre wurde in Großbritannien das soziale Modell als Alternative zum medizinischen Modell von Behindertenorganisationen publiziert. Synonym wird in der Literatur auch die Begrifflichkeit interaktionistisches Modell verwendet (vgl. Hagemeister 1995, S. 72 ff.; Hirschberg 2009 S.112, Biewer 2010 S. 41). Das soziale Modell unterscheidet in individuelle, körperliche oder geistige manifestierte Schädigungen (impairment) und der gesellschaftlich versachten Behinderung (disability) (vgl. Hirschberg 2009, S. 112). Das soziale Modell stellt keine Theorie von Behinderung dar, sondern ist eher ein praxisorientiertes Prinzip, mit dem begründet werden kann, dass soziale und politische Veränderungen notwendig sind (vgl. Olliver 2004, S.11). Es wird die Annahme beschrieben, dass nicht die Eigenschaften oder Voraussetzungen des Individuums zur Zuschreibung des Begriffes Behinderung, sondern die gesellschaftlichen und soziale Prozesse zur Behinderung führen. „Das soziale Modell versteht Behinderung als Phänomen, das es nicht mehr gäbe, wenn entsprechende gesellschaftliche Veränderungen herbeigeführt werden könnten.“ (Cloerkes/Hollenweger 2003, S. 145).

Ein weiterer Erklärungsansatz wird durch die systemtheoretischen Perspektive offeriert. Behinderung wird systemtheoretisch eher als Resultat einer Ausdifferenzierung nach Leistungsaspekten verstanden (vgl. Biewer 2010, S. 41). Aus Sichtweise des konstruktivistisch und systemtheoretisch orientierten Zugangs zum Begriff wird deutlich, dass Behinderung nicht als „Behindert-sein-an-und-für-sich“ zu verstehen ist. Es ist als Produkt einer Differenz zu begreifen. Es komme zu Belastungen eines Sozialsystems, wenn die Körper (oder die psychischen Systeme) in dessen Umwelt sich nur schwer oder gar nicht an den Funktionserfordernissen von Kommunikation orientieren können (vgl. Balgo/Fuchs 2010, S. 117). Speziell der gesellschaftstheoretische Zugang ordnet Behinderung als ein Produkt der Gesellschaft und als Folge der Gesetzmäßigkeiten des Produktionsprozesses ein (vgl. Biewer 2010 S. 41). Im Jahre 1980 veröffentlichte die Weltgesundheitsorganisation (WHO) eine internationale Klassifizierung, welche lange Zeit als Grundlage für Diskussion über eine einheitliche Begriffsdefinition diente. In dieser Definition des Behinderungsbegriffes wurde in drei

Kategorien unterschieden und vom Bundesministerium für Arbeit und Soziales wie folgt übersetzt:

- Impairment („Schädigung“) -
Mängel und Normabweichungen des anatomischen, psychischen und physiologischen Funktionen und Strukturen des Körpers
- Disability („Beeinträchtigung“) -
Beschreibung einer Vielzahl von Funktionsstörungen, welche aus körperlicher und geistiger Behinderung, einer Sinnesbehinderung, einem Krankheitszustand oder einer psychischen Krankheit bestehen können
- Handicap („Behinderung“) -
Fokussierung auf die sozialen Benachteiligungen, die Menschen aufgrund einer Schädigung oder einer Beeinträchtigung in ihren körperlichen, beruflichen oder gesellschaftlichen Aktivitäten erfahren
(vgl. WHO 2003)

In dem von der Welt-Gesundheits-Organisation (WHO 1980) in der Vergangenheit ausgearbeiteten Konzept für Behinderung sind drei Dimensionen („impairments“, „disabilities“ und „handicaps“) anzunehmen. „Impairments“ represent disturbances at the organ level“, „disabilities ... represent disturbances at the level of the person“, „handicaps ... reflect interaction with and adaptation to the individual's surroundings“ (vgl. Brackhane 1988, S. 23).

Die Akzentuierung liegt somit einerseits auf der organischen Ebene mit folgender Fragestellung: *Was bedeutet die gegebene funktionelle Beeinträchtigung für den menschlichen Organismus?* Andererseits aber auch auf der personalen Ebene mit der Frage: *Was bedeutet das für diesen ganz konkreten Menschen?* Ausführend auch für den Bereich der Umwelt, insbesondere der gesellschaftlichen Umwelt durch die Präzisierung: *Was hat das für Konsequenzen?* (vgl. Brackhane 1988, S. 23). Zusammenfassend sei festgehalten, dass bei der Begriffsbestimmung von Behinderung, je nach Disziplin, unterschiedliche Fokussierungen vorgenommen werden. Bei Behinderung handelt es sich eben nicht um eine „Eigenschaft mit individuell erfassbaren Merkmalen, sondern um eine Beziehung zwischen individuellen und sozialen Gegebenheiten (vgl. Stadler 1996, S. 167).

Die intensive Auseinandersetzung mit dem Behinderungsbegriff sensibilisierte für einen reflektierten Umgang mit der Thematik. Die Definition der WHO wurde von verschiedenen Behindertenorganisationen aus dem Hintergrund heraus kritisiert, dass diese eher aus einem herkömmlichen Verständnis von Gesundheit und Krankheit entstanden ist. Aus diesem Grund wurde die Klassifikation überarbeitet und zur „International Classification of Functioning, Disability and Health“ (ICF) weiterentwickelt. Hollenweger (2003) führt dazu aus: „Die ICF liefert eine gemeinsame Grundlage auf welcher Differenzen und Gemeinsamkeiten erst erkennbar werden. Sie ermöglicht dem Modell, in dem die Begriffe wie „Behinderung“, „Armut“, „Sozialer Ausschluss“ verortet und in einem Zusammenhang gebracht werden können.“ (Cloerkes /Hollenweger 2003, S. 158) Dieses Klassifikationsmodell unterstützt die Beurteilung des Gesundheitszustandes individueller Personen und vereint das rein medizinische mit dem sozialen Modell von Behinderung. Im Vordergrund steht wie Menschen mit ihrem Gesundheitszustand leben und zurechtkommen. Zusammenfassend sind folgende Charakteristiken kennzeichnend:

- Berücksichtigung von drei Perspektiven (body, individual, societal perspective): bio-psycho-soziales Verständnis von menschlicher Funktionsfähigkeit, Wohlbefinden und Krankheit
 - Universalität: Behinderung ein Phänomen von dem wir alle in unserem Leben mehr oder weniger betroffen sind
 - Kontextabhängigkeit: Kontextfaktoren umfassen Umweltfaktoren und personenbezogene Faktoren
 - Phänomenologische Situationsbeschreibung: Beschreibung einer Situation eines Menschen zu einem bestimmten Zeitpunkt
 - Transdisziplinarität: ICF ist Rahmenklassifikation zur Integration verschiedener Sichtweisen mit einer Sprache
- (vgl. Cloerkes/ Hollenweger 2003, S. 158)

Weitere ausführliche Beschreibungen der ICF sind in dieser Arbeit unter Abschnitt 2.2 Bedeutung der ICF für den Forschungsprozess und unter 3.1 Forschungsschwerpunkte der Dissertation aufgeführt.

Mit der ICF als internationale Klassifizierung soll nochmal der Blick auf das unterschiedliche Verständnis von Behinderung im internationalen Kontext gelenkt werden.

„Behinderung ist ein Konzept, dass ausschließlich dem euroamerikanischen Kontext entstammt, während Krankheit als emisches Konzept in allen bekannten Kulturen vorhanden ist“ (Biewer 2010) Menschen gelten aber damit „in traditionellen Gesellschaften nicht automatisch als krank und die kulturelle Einordnung kann sehr unterschiedlich sein (vgl. ebd. 2010 S. 160). Neubert/ Cloerkes (2001) beschreiben auch in anderen Kulturen außerhalb der industriellen Gesellschaften, dass deutlich funktionsmindernde Andersartigkeiten negative Bewertungen nach sich ziehen können. Für das Vorhandensein einer übergeordneten Kategorie „Behinderte“ wurden aber kaum Hinweise gefunden, sondern eher andere Schemata zur Einteilung von Andersartigkeit als in Industriegesellschaften gefunden (vgl. Neubert/ Cloerkes 2001 S. 79). Unter anderem beschreiben diese eher funktionellen Charakter. Beispielsweise werden in einigen Kulturkreisen Personen mit geringer Sprachkompetenz nicht als Händler akzeptiert (vgl. ebd.). Häufig werden auch ähnliche Symptome unterschiedlich gedeutet oder zwischen natürlichen und übernatürlichen Ursachen unterschieden. Dazu gehören natürliche Ursachen wie Unfälle, physische Aggressionen, Vererbung und besondere psychische Belastungen oder Krankheit durch fremde Substanzen (vgl. ebd.). Übernatürliche Ursachen sind Magie, Hexerei, Geister oder Götter sowie mystische Umverteilung. Auch das Schicksal, schlechte Vorzeichen, Disharmonie von Körper und Seele, Seelenverlust gehörten zu den emisch anerkannten Ursachen für Krankheit, Behinderung und Tod. Insbesondere die Bedeutung übernatürlicher Ursachen, insbesondere Hexerei und das Erklärungsmuster Strafe werden in das Wertesystem und in das soziale Umfeld einbezogen und für Behinderung, Krankheit oder Tod als Erklärungsmuster verwendet (vgl. ebd. S. 80ff.). „Aufgrund vorliegender Informationen lässt sich vermuten, dass in jeder Kultur mehr oder weniger differenzierte Vorgaben und Bewertungen von Andersartigkeit bzw. Reaktion auf Behinderte gibt, die jeweils mit den emisch gültigen Ursachen sowie den angenommenen Folgen und Bedrohungen verknüpft sind. (Neubert/ Cloerkes 2001 S. 82-83) Es gibt ein breites Spektrum möglicher Reaktionen auf Andersartige. Qualitative Unterschiede und Aspekte in den Bewertungen und Reaktionen im Umgang mit Andersartigkeit in den drei Untersuchungsländern und deren kulturellen Hintergründe werden ausführlich im Gesamtprojekt clasdisa von den Autoren Proyer 2014 und Schirmer 2014 weiter ausgeführt.

Auch die Teilhabe der Kinder mit Behinderung an Schule ist abhängig von den gesellschaftlichen sowie kulturellen Rahmenbedingungen und deren Umgang mit Be-

hinderung im Land. In Industrieländern zeigt sich dies in einem veränderten Verhältnis zwischen Eltern und Kindern oder auch im Umgang mit Medien und Konsum. In einer verstärkten fachpolitischen Debatte über Partizipationsmöglichkeiten für Kinder findet dies ebenso seinen Niederschlag wie in neuen gesetzlichen Rahmenbedingungen, die den Status von Kindern als Träger eigener Rechte festigen (vgl. Alt 2007, S. 271-299).

Vor diesem Hintergrund interessieren auch die mögliche Partizipation und Mitbestimmungsmöglichkeiten in der Familie und in der Schule.

Interessanterweise geht das folgende Modell von der Annahme aus, dass schulische Partizipation zum einen von den Kompetenzen und Fähigkeiten der Kinder, von der Lehrerpersönlichkeit, von dessen/deren Unterrichtsstil und Werthaltungen abhängig ist. Einflussfaktoren können auch das Wohlbefinden und die eigenen Schulleistungen für die schulische Partizipation sein. Es wird auch von der Annahme ausgegangen, dass wiederum die schulische Partizipation die Schulleistungen und das Wohlbefinden beeinflusst. Als weitere Rahmenbedingungen wirken ebenso die Klassengröße und indirekt die Zugehörigkeit zur sozialen Schicht. Diese nehmen Einfluss auf Kompetenzen und Fähigkeiten der Kinder. Kinder aus unteren sozialen Schichten erleben deutlich seltener überdurchschnittliche Partizipation in der Schule (vgl. ebd.). In der folgenden Veranschaulichung sind die beschriebenen Zusammenhänge dargestellt.

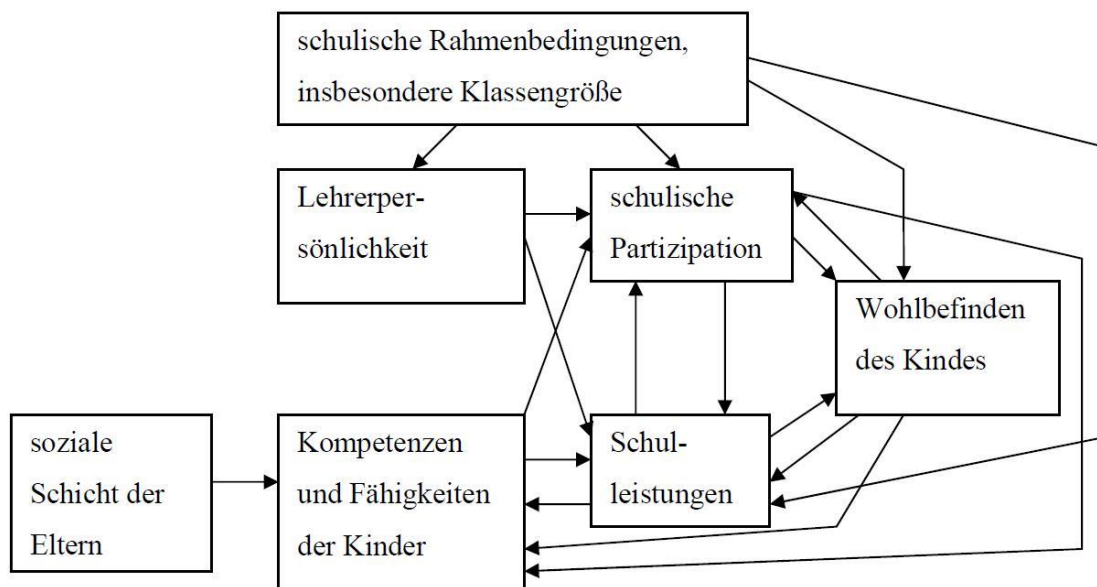


Abbildung 10: Partizipation von Kindern in der Grundschule (vgl. Alt 2007, S. 277)

Insbesondere im schulischen Kontext von Kindern mit Behinderungen taucht der Begriff der Partizipation verstärkt auf. Die Bedeutung des Begriffs "Partizipation" in der ICF ist weitestgehend gleichbedeutend mit Integration (vgl. Sander, 2002 S. 106) und Teilhabe, welcher häufig synonym verwandt wird. In der ICF werden Aktivität und Teilhabe gleichzeitig klassifiziert, da diese sich in vielen Fällen kaum unterscheiden (vgl. Biewer 2010, S. 68, 141). In der ICF werden Teilhabe und Aktivität in 9 Domänen unterschieden. Dazu gehören:

- Lernen und Wissensanwendung
- Allgemeine Aufgaben und Anforderung
- Kommunikation
- Mobilität
- Selbstversorgung
- Häusliches Leben
- Interpersonelle Interaktionen und Beziehungen
- Bedeutende Lebensbereiche
- Gemeinschafts-, Soziales und Staatsbürgerliches Leben

Aus integrationspädagogischer Perspektive ist die ICF somit eine qualitative Verbesserung, weil sie verstärkt den persönlichen Kontext mit einbezieht. Partizipationsmöglichkeiten, auf Grund regelwidriger Zustände, Funktions- und Aktivitätsstörungen, werden ebenso berücksichtigt wie die Umweltfaktoren des Einzelnen. Beide Zugänge können einzeln und/oder in Wechselwirkung miteinander die Partizipation in einem oder mehreren Lebensbereichen einschränken und das Einbeziehen in Lebensbereiche und Lebenssituationen verdeutlichen.

„Behinderung ist, was ihren gesellschaftlichen Aspekt betrifft, eine Einschränkung der Teilhabe (participation restriction).“ (Biewer 2010, S.141) Insbesondere im schulischen Kontext haben neben der Partizipation von Kindern mit Behinderungen auch die Kommunikation und die Kooperation zwischen Familie und Schule einen besonderen Stellenwert, auf deren Bedeutung im folgenden Abschnitt eingegangen wird.

5.2 Kommunikation und Kooperation zwischen Familie und Schule & im pädagogischen Team in der Schule

Kooperationen finden in dyadischen Interaktionen bis hin zu komplexen zwischenstaatlichen Großorganisationen statt. Bereits die Steinzeitmenschen arbeiteten arbeitsteilig zusammen und auch in Zukunft wird — trotz oder gerade wegen — der fortschreitenden Individualisierungs- und Pluralisierungsschübe des ausgehenden Zwanzigsten Jahrhunderts die Menschheit auf Kooperation angewiesen sein. Aus

neurobiologischer Sicht sind wir auf soziale Resonanz und Kooperation angelegte Wesen, welche auf zwischenmenschliche Anerkennung, Wertschätzung, Zuwendung, Zuneigung angewiesen sind (vgl. Bauer 2008, S. 23). Bauer fasst die Ergebnisse aus aktuellen neurobiologischen Studien über Motivationssysteme von Menschen zusammen und meint: „Das natürliche Ziel...sind soziale Gemeinschaft und gelingende Beziehungen mit anderen Individuen, ...alle Formen des sozialen Zusammenwirkens.“ (Bauer 2008, S.36) Dies könnte vermuten lassen, dass dies unabhängig von der Herkunft und Kultur des Menschen als gegeben erscheint. Menschliche Zuwendung wirke wie ein Medikament und die Bindungsbotsstoffe Oxytozin, Dopamin und endogene Opioide veranlassen den Menschen sich in Richtung Beziehung und Kooperation zu motivieren (vgl. ebd. S.58). Der Begriff der Kooperation ist jedoch mit einer Reihe von terminologischen Unzulänglichkeiten und Mehrdeutigkeiten behaftet, die kritisch betrachtet werden müssen. Die Erwartungen hinsichtlich des inhaltlichen Kooperationsbegriffs sind allerdings meist positiv besetzt. Oft wird über Kooperation gesprochen, ohne dass den Beteiligten klar ist, was genau gemeint ist (vgl. van Santen/ Seckinger 2003, S. 15).

Über den Begriff Kooperation findet man auf theoretischer Ebene kaum negative Meinungen. Was aber ist Kooperation genau? Im Alltagsverständnis bereitet uns dieser Begriff, der übrigens erst seit etwa dem 18. Jahrhundert aus dem Französischen als Synonym für Zusammenarbeit in unseren Sprachraum Einzug erhielt, kaum Verständnisprobleme. Wie sich im Verlauf meiner Arbeit jedoch zeigen wird, ist sowohl die exakte terminologische als auch empirische Bestimmung dieses Begriffes mit nicht unerheblichen Schwierigkeiten verbunden. Im sonderpädagogischen Kontexten meint man die Kooperation zwischen lernendem Kind und Lehrkraft, der lernenden Kinder untereinander, im Team der Schule oder die Gestaltung des gemeinsamen Unterrichts, die Zusammenarbeit zwischen verschiedenen Schulen (auch Sonderschulen und Regelschulen) und anderen sozialen Netzwerkpartnern (vgl. Stiller 2004, S. 41). Mit einer prozessorientierten Komponente beschreibt Hinte (2002) Kooperation als „Verfahren ...der intendierten Zusammenarbeit durch Abstimmung aller Beteiligten“ um eine Handlungskompetenz auf ein spezifisches Problem zu erarbeiten. Dies impliziert auch eine zeitliche und zielgerichtete Komponente in der Zusammenarbeit und wird als bewusst, von allen Beteiligten verantwortet, zielgerichtet, gleichwertig und konkurrenzarm definiert, in welchem auch der Konflikt als eine Möglichkeit

der Kooperation betont wird (vgl. Bundschuh Hrsg. 1999, S. 179-182). Aus dem organisationspsychologischen Bereich definiert Spieß (2004): „Kooperation ist gekennzeichnet durch den Bezug auf andere, auf gemeinsam zu erreichende Ziele bzw. Aufgaben, sie ist intentional, kommunikativ und bedarf des Vertrauens. Sie setzt eine gewisse Autonomie voraus und ist der Norm der Reziprozität verpflichtet“ (ebd., S.199)

Es können vier Hauptrichtungen von Kooperation differenziert werden:

- Intradisziplinäre Kooperation
 - Interdisziplinäre Kooperation
 - Kooperation mit den Betroffenen/Schülern
 - Kooperation mit Angehörigen (Eltern) und deren Umfeld
- (vgl. Bach 1999, S. 124 f.)

Im schulischen Kontext gibt es verschiedene wahrnehmbare Kooperationsmöglichkeiten. Im Mittelpunkt stehen Kooperationsangebote, die die Interessen und Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen nach Bildung, Förderung, Integration, Beratung, Begegnung und Erholung unterstützen. Es gibt im europäischen Raum abgestimmte bzw. integrierte Konzepte beispielsweise im kooperativen Ganztagsvorhaben, sowohl in arbeitsteiliger als auch gemeinsamer Aufgabenbearbeitung von Partnern und Schule. Im Rahmen der Kooperationskonzepte wird versucht, einen Zusammenhang von Unterricht, ergänzenden außerunterrichtlichen Angeboten an Schulen und im schulischen Umfeld durch Lehrkräfte sowie unterrichtlichen Angeboten an der Schule, im schulischen Umfeld durch Lehrkräfte sowie durch außerschulische Kooperationspartner zu ermöglichen (vgl. Deutsche Kinder- und Jugendstiftung, Berlin 2006, Arbeitshilfe 05). Unterschiedliche Aspekte pädagogischer Kooperation können strukturell differenziert werden. Die Kooperation kann auf unterschiedlichen Ebenen erfolgen:

- Kooperation um Sachprobleme zu lösen (normativ-didaktische und methodisch-didaktische Probleme)
- Kooperation um Organisationsprobleme zu verbessern (in Bezug zu strukturellen Bedingungen)

- Kooperation um Beziehungsprobleme zu thematisieren (Teilung von Autonomie und Satisfaktion)
- Kooperation um Persönlichkeitsprobleme zu lösen (Enthüllung der Rolle und der Person)
(vgl. Bundschuh Hrsg. 1999, S. 181, Penne` 1995, S. 278)

Sachbezogene Bereiche der Kooperation fasst Bach (1999, S. 125) zusammen und unterteilt in die Bereiche:

- Mehrdimensionale Diagnostik
- Polyätiologische Sicht der Entstehung
- Pluralität der erforderlichen Maßnahmen
- Prognostik

Insbesondere die Kooperation zwischen Elternhaus und Schule kann verstanden werden als „...eine partnerschaftliche Zusammenarbeit sowohl auf der Ebene der gleichberechtigten Mitwirkung und Beteiligung im unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Bereich als auch auf der Ebene der Mitbestimmung und Mitentscheidung in den verschiedensten Gremien...mit Konflikten...im gemeinsamen konstruktiven Diskurs.“ (Jürgens/ Hacker/ Hanke/ Lersch 1997, S. 171)

Dabei können folgende Indikationskomponenten auch als zuträglich oder abträglich für die Kooperation zwischen Kooperationspartnern, wie Lehrern, Sozialpädagogen, Eltern und Familien zusammengefasst werden, die in der folgenden Tabelle veranschaulicht werden.

Tabelle 19: Zusammenstellung von Indikatoren für das Gelingen und Misslingen von Kooperationen (vgl. 3.Auflage Deutsche Kinder- und Jugendstiftung, Berlin 2006, Themenheft 04 & Stiller 2004 S. 23), modifiziert Ozik-Scharf 2014

+ <i>zutraglich</i> für Kooperation zwischen Schule und Elternhaus	-<i>abtruglich</i> für Kooperation zwischen Schule und Elternhaus
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Persönlicher Einsatz der Beteiligten 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Unklare Ziele/ Nur langfristig erreichbare Ziele
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Gegenseitiger Respekt 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Konkurrenzsituation zwischen den Kooperationspartnern
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Konsens- und Win-Win-Orientierung der Kooperationspartner 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Eigeninteresse steht im Vordergrund
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Viel persönlicher Kontakt, guter Informationsfluss 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Zeitknappheit der Beteiligten
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Verbindlichkeit 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mangelnde sozial-kommunikative Kompetenz der Kooperationspartner
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Wissen um die Ziele und Arbeitsbedingungen des Partners 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Geringe Selbstreflektionsfähigkeit
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Positive gemeinsame Erfahrungen 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reduktion der Eltern auf unterliegenden Part durch Lehrer
<ul style="list-style-type: none"> ▪ ggfls. Moderation durch neutralen Dritten 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Geringe Professionalität von Schule und Lehrkraft

Chancen für eine erfolgreiche Kooperation werden in der Verzahnung von Schule und Lebenswelt der Eltern und Familie, in dem Wunsch nach Horizonterweiterung durch beide Kooperationspartner gesehen. Die kann unter der Voraussetzung und dem mit dem Ziel erfolgen, Schule zum anregenden Lern- und Lebensort mit dem Erschließen auch neuer Lernorte für die Schüler geschehen. Risiken von Kooperation liegen in der oft stringenten Arbeitsweise, Zieleerreichungsdruck und Ergebnisfokussierung, die fachlich durch die Lehrplanvorgaben oft erreicht werden müssen. Dadurch entsteht oft Legitimationsdruck und Unsicherheit. Kooperation erfordert aber auch hohe Investitionen (v.a. Zeit) und die Bereitschaft zuverlässig Verantwortung zu übernehmen. Selbstreflektionskompetenzen (z.B. Perspektivwechsel, sokratischer

Kommunikation und Kooperation zwischen Familie und Schule & im pädagogischen Team in der Schule

Dialog usw.) sind wünschenswerte Kompetenzen von Kooperationspartnern, die häufig sehr unterschiedlich entwickelt sind. Hinderlich in der Zusammenarbeit sind aber auch Unklarheiten und Unsicherheiten über Befugnisse und Pflichten von Lehrern und Eltern. Diese beeinträchtigen oft die Kooperation zwischen Familie und Schule (vgl. Deutsche Kinder- und Jugendstiftung, Berlin 2006, Arbeitshilfe 05).

J. Epstein (1990) fasst das Verhältnis von Schule und Elternhaus in unterschiedlichen Konzeptionen zusammen, welche im Folgenden beschrieben sind:

1) Getrennte Zuständigkeiten von Elternhaus und Schule

- Betonung der der Unterschiede beider Institutionen
- Unabhängiges Agieren beider Institutionen
- Kooperation nur bei ernsthaften Problemen

2) Sequentielle Zuständigkeiten von Elternhaus und Schule

- Zuständigkeiten von Eltern oder Lehrkraft in Abhängigkeit von Alters- oder Entwicklungsstufe
- Bei Schuleintritt Eltern mehr involviert, später Lehrpersonal

3) Geteilte Zuständigkeiten

- Fokussierung auf gleiche oder ineinandergreifende Ziele
 - Komplementarität der Funktionen beider Institutionen
- (vgl. Stiller 2004 S. 149)

Interessanterweise argumentiert Epstein (1987), dass das Verhältnis von Elternhaus und Schule gesellschaftlichen Entwicklungen unterliegt und diese Konzeptionen der Zusammenarbeit allein unzureichend sind. Diese Arbeit zielt implizit darauf ab, auch die unterschiedlichen kulturellen und gesellschaftlichen Gegebenheiten zwischen der Kooperation von Elternhaus und Schule zu erfassen und zu interpretieren. Diese Interpretationen erfolgen auch unter dem Aspekt der Bewusstheit, dass Kultur als Faktor die Kommunikation und Kooperation beeinflusst, aber auch Kooperation und Kommunikation Ausdrucksformen von Kultur sein können.

Als geeignet für die Analyse der kooperativen Beziehungen zwischen Elternhaus und Schule in dieser Untersuchung wird das Modell der überlappenden Einflussbereiche eingeschätzt, das im Folgenden veranschaulicht wird. Die amerikanische Forscherin J. Epstein (1987) postuliert in ihrem Modell der „überlappenden Sphären“ neben den globalen Bedingungen (z.B. sozialer Wandel oder Änderung im Bildungswesen) die enge Verzahnung von Familie und Schule, deren altersabhängig variierende Erfordernisse, Grundhaltungen der Schüler sowie Kompetenzen, die Eltern und Lehrer

Kommunikation und Kooperation zwischen Familie und Schule & im pädagogischen Team in der Schule

mitbringen, insbesondere auch die organisatorischen Rahmenbedingungen des jeweiligen Schulstandortes (vgl. Killus/ Tilmann 2012, S. 43). In der folgenden Abbildung wird das Modell von J. Epstein veranschaulicht.

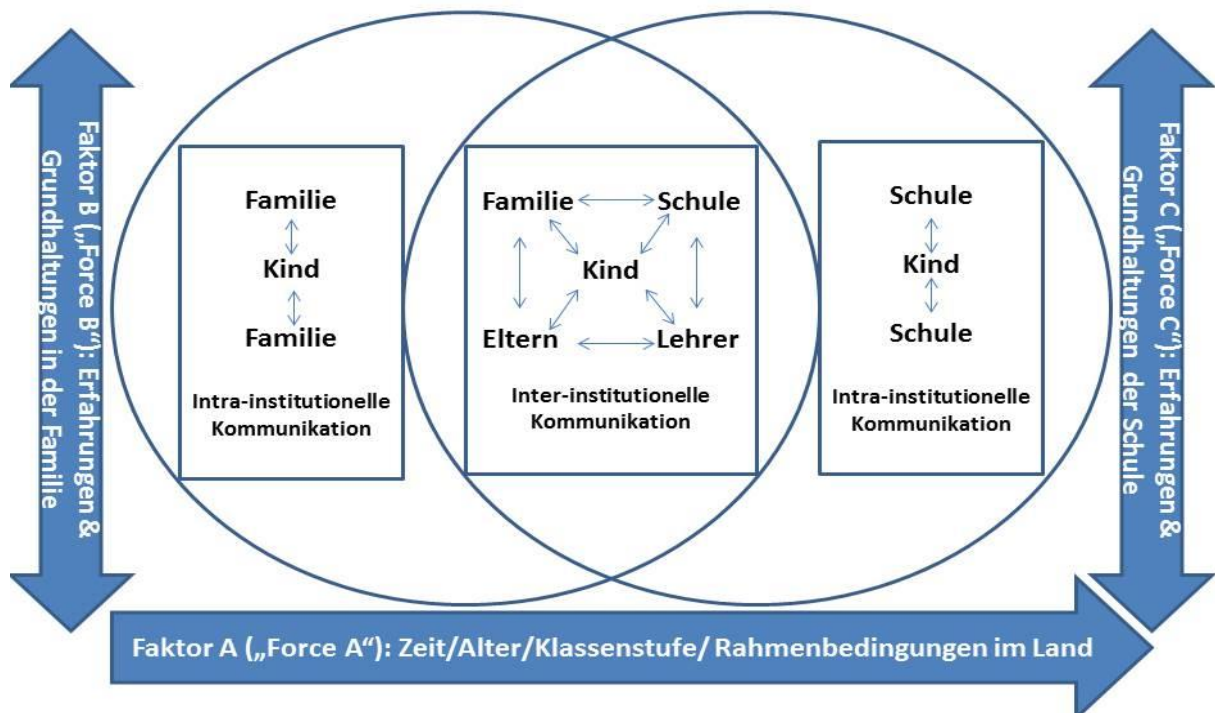


Abbildung 11: Modell der überlappenden Einflussbereiche nach Epstein (1987) modifiziert nach Ozik-Scharf (2014)

In diesem Modell werden zwei Strukturen unterschieden: die äußere und innere Struktur. Die äußere Struktur beschreibt die Kräfte und Beziehungen, die als globale Bedingungen den direkten Austausch zwischen Elternhaus und Schule beeinflussen. Die innere Struktur beschreibt die direkten Austauschbeziehungen (vgl. Wild/Lorenz 2010 S. 150). Diese Bereiche können sich überschneiden, sich separieren und sind in drei Einflussbereiche charakterisiert: Force A, Force B und Force C (vgl. Connors/ Epstein 1995). Der Einflussbereich A beschreibt die Veränderungen, die den einzelnen Umwelten (Schule und Familie) unterliegen. Auch globale, insbesondere soziale und kulturelle Gegebenheiten werden darunter subsumiert. Dazu kommt eine zeitliche Komponente, die als Einflussfaktor auf die Umwelten, Schule und Familie und Schüler wirkt. Gekennzeichnet ist diese durch alterskorrelierende Unterschiede in den Überschneidungsbereichen. In der frühen Kindheit und im Vorschulbereich sind schulische und familiäre Umwelten eher getrennt. Mit dem Eintritt in die Grundschule

intensiviert sich der Kontakt erheblich, eher dieser dann im Sekundarbereich und höheren Klassenstufen wieder abnimmt. Die Kontaktintensität ist abhängig von Praktiken und Erfahrungen in der Familie (Force B) und des Lehrerkollegiums (Force C) in der Schule (vgl. Wild/ Lorenz 2010 S. 152).

In der inneren Modellstruktur von Eppstein (1995) wird deutlich, dass das Kind im Mittelpunkt der Interaktion steht. „Bleiben während Kindheit und Jugend gute Beziehungserfahrungen aus, hat das fatale Folgen für die späte Beziehungsfähigkeit der betroffenen Individuen.“ (Bauer 2006, S. 55) Im Modell von Eppstein wird deshalb davon ausgegangen, dass die kooperativen Interaktionen der Fürsorge und des Wohlergehens des Kindes dienlich sind. Die Überschneidungen und multidirektionalen Richtungspfeile machen die gegenseitigen Interaktionen und Beeinflussungen zwischen dem Kind, der Familie und der Schule deutlich. Man unterscheidet dabei zwischen intra- und interinstitutionellen Formen der Kommunikation. Mit intrainstitutionellen Interaktionen werden die Interaktionen zwischen den Familienmitgliedern und dem Kind verstanden, einschließlich der gelebten familiären Haltung und in welcher Qualität mit der Schule kooperiert wird. Die interinstitutionelle Interaktion charakterisiert das Verhältnis beider Institutionen zueinander (vgl. Wild/ Lorenz 2010 S. 152). Die intra- und interinstitutionellen Interaktionsebenen können durch formale (z.B. organisationaler Rahmenbedingungen) und informelle Kommunikationsformen (z.B. Telefonate) gelebt werden.

Ein anderes Kooperationsmodell auf horizontaler Ebene beschreibt eher die Qualität der Interaktionen zwischen Familie und Schule (vgl. Ziemer 1995, S. 87). Kooperation in angemessener Qualität ist erst möglich, wenn Eltern und Lehrer ihre Kompetenzen und Ressourcen ausreichend einbringen können. Stiller (2004) erweiterte dieses Modell um das kooperative Beratungsmodell, welches zusammengefasst in der folgenden Abbildung veranschaulicht wird.

Laienmodell	Co-Therapeutenmodell	Kooperatives Beratungsmodell	Kooperationsmodell
Eltern sind abhängige Informationsbringer	Eltern wirken aktiv mit unter Anleitung der Fachleute	Beide Seiten beraten sich miteinander symmetrisch, kooperativ	Beide Seiten bringen Informationen und Fähigkeiten ein

Abbildung 12: Horizontales Kooperationsmodell mit qualitativer Fokussierung nach Ziemer (1995) und Stiller (2004, S. 56)

Beide Modelle werden als wertvoll und orientierend für die Reflektion des wissenschaftlichen Forschungsprozess und der Auswertung der Forschungsergebnisse dieser Arbeit eingeschätzt.

Wie das Modell von Stiller (2004) deutlich macht, setzt die Zusammenarbeit zwischen Schule und Familie selbstbewusste Erwachsene voraus. Oftmals haben viele Eltern die erwarteten Gesprächsebenen kaum gelernt. Auch Lehrkräfte sind wenig in der Elternarbeit ausgebildet und oft unsicher im Umgang mit Eltern. Geht das Kind noch in den Kindergarten, kommt es häufig vor, dass die Eltern und Erzieherinnen über pädagogische Fragestellungen beim Bringen und Abholen des Kindes kommunizieren. Oftmals werden Eltern auch aus Unsicherheit als Bildungsverantwortliche zurückgedrängt. Eltern fühlen sich oft als Informationsempfänger. Schule muss das Potenzial der Eltern entdecken und ernst nehmen, damit sich Eltern einbringen wollen und können. Nach Christenson, Rounds und Gorney (1992) kann an folgenden familiären Bereichen angesetzt werden:

- **Elterliche Erwartungen und Ursachenzuschreibungen**
 - Angemessene Leistungserwartung
 - Kindliche Anstrengung
 - abhebende Attributionsmuster
- **Gestaltung einer strukturierten Lernumgebung**
 - Leistungsdruck
 - Komplexe Sprache
 - Hohe Kommunikationsdichte
 - Verfügbarkeit von und Zugang zu Büchern
- **Familienklima**
 - Verbundenheit
 - Dosierter Einsatz von Belohnung und Bestrafung
 - Möglichkeit zur Exploration und Sensibilität für kindliche Bedürfnisse
- **Umgang mit Disziplin**
 - Klare Standards
 - Ermutigung zu selbständigem Denken und Handeln
 - Mitbestimmung bei Familienentscheidungen
 - Durchsetzung von Regeln
- **Lernbezogenes Engagement der Eltern**
 - Gemeinsames Lesen
 - Erwachsene als „lesende Modelle“
 - Diskussion über Bücher

(vgl. Wild/Lorenz 2010, S. 117)

Selbst die Kritik, die Eltern an der Schule haben, sollte eher als Chance verstanden und zur kreativen Weiterentwicklung genutzt werden. „Schule muss sich auch in ihrer Organisation darauf einstellen, dass Eltern überhaupt mitmachen können: Wenn El-

ternexpertise in den Fachkonferenzen genutzt werden soll, dann müssen diese zeitgleich so gelegt sein, dass Eltern daran auch teilnehmen können.“ (Deutsche Kinder- und Jugendstiftung, Berlin 2006, Arbeitshilfe 05)

Eltern müssen motiviert werden, sich mit ihrem Elternsein auseinander zu setzen. Elternbildung könne beispielsweise in der Schule stattfinden. Zum selbstverständlichen Profil einer Schule könne gehören, dass sich die Lehrerinnen und Lehrer zusammen mit Sozialarbeitern mit Eltern über Erziehungsfragen auseinander setzen. Chancen bestehen durch gemeinsam motivierende und vor allem niederschwellige Angebote zur Unterstützung der Eltern in der Erziehungsarbeit. Eine gesprächs offene Schulkultur könne sich auch zeigen, dass Mitarbeiter der Schule auch zu „Zwischen-Tür-und-Angel-Gesprächen“ bereit sind, besondere Bedürfnisse oder Probleme wahrnehmen und die Möglichkeit zur Vereinbarung von vertiefenden Gesprächen ermöglichen. Auch das regelmäßige Führen von Entwicklungsgesprächen mit Eltern, mindestens zweimal im Jahr und die Einbeziehung der Kinder oder Jugendlichen sind Möglichkeiten der Unterstützung durch das Lehrpersonal (vgl. Deutsche Kinder- und Jugendstiftung, Berlin 2006 Arbeitshilfe 05).

Diese positive aktive Interaktion des Schulpersonals mit der Familie der Schüler erfordert eine komplexe Abstimmung im Schullehrerteam. Es gibt eine Vielzahl von Möglichkeiten und Gelegenheiten zur Zusammenarbeit, welche zum Teil mit sehr unterschiedliche Kooperationsformen und Ziele verbunden sind. Beispielsweise im Bereich der Schulentwicklungsforschung gibt es differenziertere Ansätze zur Lehrerteamkooperation, die unterschiedliche Formen der Zusammenarbeit berücksichtigen. Die Kooperationsform „Austausch“ kann auch ohne gemeinsame Aufgaben gelebt werden. Der Austausch kann sich aber auch auf organisatorische Absprachen, als auch auf den Unterricht der Lehrkräfte beziehen. Dazu gehören auch der Meinungsaustausch über berufliche Inhalte und Gegebenheiten. Insbesondere durch Austauschen von Ratschlägen oder Materialien wie Klassenarbeiten oder Arbeitsblättern unterstützen sich Lehrkräfte gegenseitig in ihrer Arbeit (vgl. Ulrich Hrsg. 2012, S. 57). Ist die Kooperation eher an den schulischen Kontext gebunden, wird in diesem Zusammenhang von einem Gefüge artigen Kooperation gesprochen (vgl. Rolf 1980, S. 116). Diese Kooperationsform ergibt sich aus dem Arbeitsgefüge und der arbeitsteiligen Organisation in der Schule. Es beschreibt eher ein Nach- oder Nebeneinander in der gemeinsamen Aufgabenbewältigung. „Es besteht eine feste Systematik der Arbeitsplätze, die der(Schulorganisation) so zugeordnet sind, dass eine freie Beweg-

lichkeit des Einzelnen weitgehend verhindert wird“ (ebd. 1980, S. 116). Die an Aufgaben gebundene Kooperation wird auch von anderen Autoren als Synchronisation bezeichnet. Beispielhaft für gemeinsame Aufgaben werden die Koordination von Unterrichtsreihen, das Abstimmen von Themen, insbesondere von Unterrichtsfächern in einer Klassenstufe, benannt (vgl. Ulrich Hrsg. 2012, S. 57). Von den Gefügen der formalen Kooperation oder synchronisierten Abstimmungsprozessen, die sich aus der Arbeitsorganisation innerhalb der Schule ergibt, grenzt Rolff (1980) die teamartige Kooperation ab. Die teamartige Kooperation gilt innerhalb der Schulentwicklung als die eigentlich erstrebenswerte Form der Zusammenarbeit. Sie löst das Nebeneinander der Arbeit auf und beschreibt eine enge inhaltliche Kooperation, die oft mit erheblichem zusätzlichem Aufwand verbunden ist. Die teamartige Kooperation muss erst organisiert werden, da sie nicht an die formale Organisationsstruktur angebunden ist. Andere Autoren bezeichnen diese Form als Ko-Konstruktion. Sie beschreibt, dass Lehrkräfte mit einer räumlichen und zeitlichen Prozessorientierung kooperieren. Dazu gehört auch das Lehrkräfte miteinander ko-konstruieren, indem sie ihr individuelles Wissen einbringen, dadurch mehr Wissen erwerben und gemeinsam konstruktive Aufgaben- und Problemlösungen entwickeln. Ko-Konstruktion ist durch eine hohe Zielinterdependenz gekennzeichnet. Die Unterscheidung von Gefüge artiger und teamartiger Kooperation bei Rolff (1980) und Austausch, Synchronisation und Ko-Konstruktion bei Ulrich (Hrsg. 2012), ergänzt Esslinger (2002) mit der sog. integrativen Kooperation. Diese ist insgesamt prozessorientierter und fokussiert auf die Entwicklung von Gemeinsamkeiten, die das Nebeneinander der schulischen Arbeitsstruktur überwinden und in einen „schöpferischen Prozess“ (ebda, S. 75) münden soll. Lehrer dürfen ihre Kreativität einbringen, sei es im prozessorientierten Entwickeln eigener Unterrichtsmaterialien, gemeinsamer Ideen oder in der Projekterarbeitung und -durchführung, in denen die Konsensbildung im Fokus dieser Kooperationsform steht.

Mit Berücksichtigung bestimmter personaler Einflussfaktoren können die Lehrerkooperationsformen gefördert werden. Dazu gehört beispielsweise die Balance zwischen der Teamorientierung versus Autonomiebedürfnis. Hier ist speziell die Motivation des einzelnen Lehrers gefragt, Netzwerke aufzubauen und ihre oft individualisierte Arbeitsweise zu überdenken (vgl. Baum Hrsg. 2012, S.58). Andere Einflussfaktoren sind einerseits das Bedürfnis nach beruflicher Sicherheit, welches Ängste reduzieren und die kooperativen Arbeitsformen erleichtern kann. Die soziale Orientierung

andererseits unterstützt das Bedürfnis nach Kollegialität und emotionaler Unterstützung und reguliert möglicherweise auch Ängste vor Selbstwertschädigungen (vgl. Baum Hrsg. 2012, S.59). Weitere andere wichtige Faktoren für Kooperation sind ein Mindestmaß an gegenseitigem Vertrauen und eine gemeinsame Zielbindung (gemeinsame erreichbare bedeutsame Arbeitsziele und Einigkeit der Kooperierenden) sowie eine qualitativ hochwertige und effiziente Aufgabenorientierung (vgl. Baum Hrsg. 2012, S. 60-61). Da in dieser empirischen Studie auch die Zufriedenheit mit der Kooperation bzw. Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrern und im pädagogischen Team untersucht wurde, sollen im nächsten Abschnitt die Zufriedenheit (insbesondere Arbeitszufriedenheit) und Wertschätzung als Einflussfaktoren für die Zusammenarbeit in kooperativen Beziehungen zwischen Eltern und Lehrer erörtert werden.

5.3 Bedeutung von Kooperation, Zufriedenheit und Wertschätzung im schulischen Kontext

Zur Entstehung von (Arbeits-)zufriedenheit verfolgt die Forschung verschiedene Ansätze und betrachtet differente Leistungsanreize. Ein relevanter Ansatz ist das Job-Characteristics-Model (JCM). Dieses Modell beschreibt die Wirkung bestimmter Facetten einer Arbeitsaufgabe, unter anderem untersucht es die Zufriedenheit des Mitarbeiters (vgl. Hackmann & Oldham, 1976).

Da dieses Modell seinen Ursprung im Bereich der Organisationspsychologie hat, kann in unserem Zusammenhang Schule als (Bildungs-)Organisation verstanden werden. Mit der Beschreibung Mitarbeiter sind in diesem Zusammenhang das Lehrpersonal und die Schulleitung gemeint.

Ursächlich baut das JCM auf die Zwei-Faktoren-Theorie der Arbeitszufriedenheit von Herzberg, Mausner und Snyderman (1959) auf, welche in der folgenden Abbildung veranschaulicht ist.



Abbildung 13: 2-Faktoren Theorie nach Herzberg, Mausner, Snyderman (1959)

Diese Theorie berücksichtigt und untersucht ebenfalls verschiedene Anreize für Zufriedenheit. Herzberg und Kollegen zeigten anhand von Ergebnissen ihrer „Pittsburgh-Studie“, dass für die Zufriedenheit von Mitarbeitern andere Bedingungen verantwortlich zu sein scheinen, als für deren Unzufriedenheit (vgl. Rosenstiel, Molt & Rüttinger 2005, S. 301). Laut der Zwei-Faktoren-Theorie bestimmen die Ausprägung der außerhalb der Tätigkeit liegenden Hygienefaktoren (z.B. Führungsstil, Unternehmenspolitik, Sicherheit des Arbeitsplatzes, Statuszuweisungen, Gehalt) das Maß von Unzufriedenheit (vgl. Rosenstiel, Molt & Rüttinger 2005, S. 301; Nerdinger 2008, S. 113). Demgegenüber stehen die sogenannten intrinsischen Motivatoren, die sich auf die Arbeitsaufgabe selbst beziehen. Dazu gehören die Variablen wie Leistung, Anerkennung, Arbeitsinhalt, Verantwortung und Perspektive (vgl. Rosenstiel, Molt & Rüttinger 2005, S. 301). Die Arbeitsaufgabe und ihr Inhalt sind demzufolge als Motivatoren anzuerkennen. Dies entscheidet folgerichtig über Leistung, aber eben auch über die Zufriedenheit (vgl. Nerdinger 2008, S. 191). An diese Überlegung knüpft das von Hackman und Oldham entwickelte Job-Characteristics-Modell an. Die Autoren spezifizieren in diesem Modell, unter welchen Bedingungen Einzelpersonen intrinsisch motiviert werden können, um ihren Job effektiv auszuführen. Dabei berücksichtigen sie den Aspekt der Arbeitsmotivation.

Dieser hängt von drei psychologischen Zuständen ab, die den kausalen Kern des Modells darstellen:

- die erlebte Sinnhaftigkeit oder Bedeutsamkeit der Arbeit
 - die erlebte Verantwortung für die Ergebnisse der eigenen Arbeit
 - das Wissen und die Kenntnis über diese Ergebnisse
- (vgl. Hackmann & Oldham 1976, S. 255f).

Die Ausprägung dieser drei kritischen psychologischen Zustände wird zurückgeführt auf fünf Aufgabendimensionen (Rosenstiel, Molt, & Rüttinger 2005, S. 104), die Hackman und Oldham wie folgt darstellen:

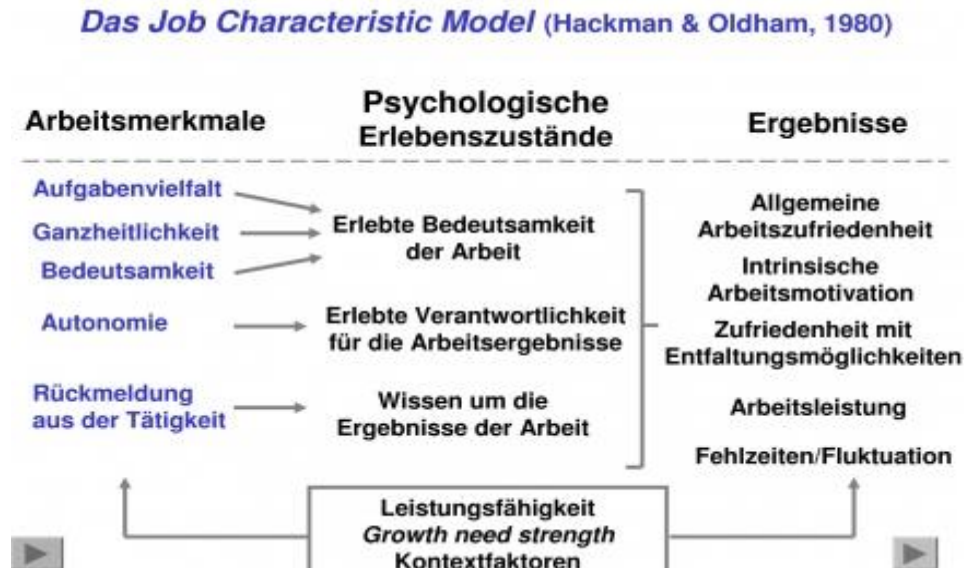


Abbildung 14: Job Characteristics Modell nach Hackman/Oldham (1976)

Die Autoren definieren in diesem Modell folgende Kriterien, die wie folgt erläutert werden. Die Anforderungsvielfalt („skill variety“) entspricht dem Grad zu dem der Job eine Vielzahl verschiedenster Aktivitäten zur Ausführung der Arbeit erfordert. Die Ganzheitlichkeit der Aufgabe („task identity“) beschreibt, inwiefern ein Job das Erfüllen eines vollständigen und identifizierbaren Stückes Arbeit darstellt. Zusammengefasst bedeutet das, inwiefern eine Tätigkeit vom Anfang bis zum Ende mit einem sichtbaren Ergebnis zu erfüllen ist. Ein weiteres Kriterium ist die Bedeutung der Arbeitsaufgabe („task significance“). Es definiert in welchem Ausmaß ein Job einen nachhaltigen Einfluss auf das Leben oder die Arbeit anderer Menschen hat.

Die erlebte Verantwortung für die Resultate der eigenen Arbeit wird durch die Autonomie („autonomy“) beeinflusst. Dazu gehören die nachhaltig erlebte Freiheit, Unabhängigkeit und Diskretion bezüglich der Bestimmung, Planung und Durchführung der Arbeit. Die Ausprägung des Wissens über die Ergebnisse und die Qualität der erbrachten Arbeit wird durch die Rückmeldung („feedback“) im Job bestimmt. Diese Kategorie definiert den Grad der Wirksamkeit der erforderlichen Arbeitstätigkeiten und das individuelle Erleben direkter und klarer Information über die eigene Leistung (vgl. Hackmann & Oldham, 1976, S. 257f.; Ulich 2005, S. 106f). Die Kategorie „feed-

back“ ist ein wichtiger Bestandteil in dieser empirischen Studie. Die Eltern werden durch die Abfrage der Variable hinsichtlich *Zufriedenheit mit der Schule* um Information gebeten sowie ein numerisches Feedback abzugeben. Gleichzeitig wirken alle Kriterien des JCM auch als Variable hinsichtlich der Lehrereinschätzung *Zufriedenheit mit der Eltern-Lehrerzusammenarbeit* und auf die *Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit im Team*.

Autoren machen auch in diesem Zusammenhang deutlich, dass die Kategorien: Aufgabenvielfalt, Ganzheitlichkeit und Bedeutsamkeit der Arbeit Faktoren sind, die sich gegenseitig kompensieren können. Dies wird durch ihre additive Verknüpfung deutlich. Rückmeldung und Autonomie hingegen, denen eine Multiplikator Wirkung zukommt, scheinen unverzichtbar als Voraussetzung für Motivation (vgl. Nerdinger 1995, S. 60; Ulich 2005, S. 107). Daraus lässt sich ableiten, dass eine hohe Ausprägung der fünf Merkmale sich in jedem Fall förderlich auf die beschriebene Variable wie Zufriedenheit auswirken kann.

Eine weitere Facette des Arbeitslebens ist unter anderem der Umgang mit den Kollegen. Während Aspekte wie Aufgabenvielfalt und Autonomie, wie sie im JCM untersucht werden, vielfach als motivierende Faktoren der Arbeit betrachtet werden, wurden soziale Aspekte lange vernachlässigt (vgl. Humphrey, Nahrgang, & Morgeson 2007, S. 1332). Doch diese sozialen Charakteristika sind ebenfalls wichtige Bestandteile der Arbeit (Parker, Wall, & Cordery 2001, S. 433). In der Regel findet die Arbeit, insbesondere im schulischen Kontext, in einer sozialen Umgebung statt. Aus diesem Grund soll insbesondere die Kategorie der sozialen Arbeitsplatzmerkmale betrachtet werden (vgl. Stegmann, van Dick, Ullrich, Chralambous, Menzel, Egold & Tai-Chi Wu 2010, S. 3). Die steigende Bedeutung von Teamarbeit ist ein Grund für das wachsende Interesse der Forschung an sozialen Aspekten der Arbeit (vgl. Ilgen 1999, S. 129/ (Humphrey, Nahrgang, & Morgeson 2007, S. 1336).

Der sozialen Charakteristika werden in der Forschung verschiedene Merkmale zugeordnet. Dazu gehören: soziale Unterstützung und Interdependenz (Kollegen, Schulleitung und Schüler) und auch die Interaktion außerhalb der Organisation und Rückmeldung durch andere Personen (z.B. Eltern, Großeltern, Netzwerkpartner) (Stegmann et al. 2010, S. 3/ Morgeson & Humphrey 2006, S. 1324). Zum einen wird die soziale Unterstützung (social support) mit einbezogen. Dies beinhaltet die Möglich-

keit Rat, Impulse und Hilfe von anderen, sowohl von Kollegen als auch von Vorgesetzten in der Schule, in Anspruch nehmen zu können. Darüber hinaus bezeichnet dieses Merkmal die Möglichkeit, am Arbeitsplatz auch Freundschaften und intensivere Kontakte zu Kollegen zu schließen. Neben der sozialen Unterstützung spielt auch der Aspekt der Interdependenz eine Rolle. Diese beschreibt, in welchem Maße die Kollegen Ergebnisse eigener Arbeit an andere weitergeben und von anderen Teammitgliedern erhalten. Zum anderen reflektiert Interdependenz das Ausmaß, in dem die eigene Arbeit von Ergebnissen anderer abhängt. Es wird in diesem Zusammenhang von der Verbundenheit von Arbeitsplätzen gesprochen. In der Forschung wird auch der Aspekt der Interaktion außerhalb der Organisation betrachtet. Dies bezieht sich auf die Notwendigkeit zum Kontakt und zur Interaktion mit Personen außerhalb der schulischen Organisation wie beispielsweise Eltern, Schulamtsmitarbeiter, Sozialarbeiter, Mitarbeiter in Frühförderstellen und Kollegen an anderen Schulen. Ein relevanter Faktor für die Betrachtung der sozialen Arbeitsplatzmerkmale ist auch die Rückmeldung durch andere innerhalb der Organisation Schule. Dabei handelt es sich um das wahrgenommene Feedback von Lehrerkollegen oder der Vorgesetzten (z.B. Schulleitung, Stufenkoordinatoren, Schulamtsleitung) zur eigenen Arbeitsleistung. Neben den Tätigkeitsmerkmalen der Arbeit gilt auch die Qualität der Führung als relevante Quelle für Arbeitszufriedenheit und Commitment (vgl. Felfe & Six, 2006 S. 56). Eine wichtige Ingredienz des mitarbeiterorientierten Führungsverhaltens ist die Wertschätzung durch den Vorgesetzten (vgl. Jacobshagen & Semmer, 2009 S. 12). Im Rahmen transformationeller Führung beispielsweise wirkt der Vorgesetzte emotional auf den Mitarbeiter ein. Mit Charisma, inspirierender Motivation und reflektierter Methoden bringen Vorgesetzte ihren Mitarbeitern Wertschätzung entgegen, die die Zufriedenheit am Arbeitsplatz erhöht und die Kooperation aktiviert (vgl. Muck, 2007 S. 362). Wertschätzung wird definiert über die Begriffe Ansehen, Achtung, Anerkennung und hohe Einschätzung, ist außerdem eine mögliche Quelle der Steigerung des Selbstwertgefühls und eine Würdigung vollbrachter Arbeit (vgl. Stocker, Jacobshagen, Semmer & Annen, 2010, S. 117).

Durch Forschungsstudien wurde deutlich, dass unter anderem das Erhalten von Komplimenten, das Entgegenbringen von Verständnis, Aufmerksamkeit und Vertrauen sowie das Empfinden von Sympathie und Interesse als Wertschätzung empfunden werden (vgl. Stocker, Jacobshagen, Semmer, & Annen 2010, S. 119). Weitere

Formen solcher Anerkennung können sowohl privates als auch öffentliches Lob oder Belohnungen, wie zum Beispiel Prämien oder Freizeitausgleich sein (vgl. Jacobshagen & Semmer 2009, S. 15). Weiterhin kann sich dies auch über die Arbeitsgestaltung äußern, beispielsweise in Form von übertragenden interessanten Arbeitsaufgaben und der Gewährung von Freiräumen in deren Ausführung (vgl. Semmer & Jacobshagen, 2010 S. 52). Mangelnde Wertschätzung hingegen kann zu Ressentiments gegenüber der Organisation, verminderter Arbeitszufriedenheit und gar zu psychischen Erkrankungen führen. Außerdem äußert sich dieser Mangel vor allem durch Missachtung und Herabwürdigung durch Andere, aber auch durch respektloses Benehmen innerhalb des Teams (vgl. Semmer, Jacobshagen, & Meier 2006, S. 89).

Dabei ist nicht nur für den Ausdruck von Wertschätzung durch Vorgesetzte unerlässlich, vermeintlich ebenso wichtig für das Selbstgefühl ist die Anerkennung durch Kollegen und Eltern bzw. Netzwerkpartner. Diese stellen ebenso relevante Quellen der Wertschätzung dar, die zur Steigerung der (Arbeits-)zufriedenheit führen (vgl. Jacobshagen & Semmer, 2009 S. 14). Interessanterweise ist aus Studien bekannt, dass die Anerkennung durch Kunden, in dieser Studie in diesem Falle Eltern und Schüler, eher geringere Effekte als Quelle der Wertschätzung aufweisen (vgl. Decker & Fischbach 2010, S. 11). Diese Effekte und Ergebnisse werden ausführlich in der Darstellung der Ergebnisse der empirischen Studie in Abschnitt 5 und 6 weiter ausgeführt. Insgesamt ist zusammenzufassen, dass Job Characteristics, Social Characteristics, die Führung durch den Vorgesetzten sowie die empfundene Wertschätzung durch das Arbeitsumfeld Faktoren sind, die auf die Arbeitszufriedenheit eines Angestellten wirken. Selbstverständlich sind in diesem Zusammenhang nicht nur Aufgabeninhalt und das soziale Arbeitsumfeld Wirkfaktoren, sondern auch Persönlichkeitsmerkmale wie Zuverlässigkeit, die Arbeitsbelastung, gesellschaftliche oder kulturelle Bedingungen oder die Arbeitsumgebung, im Sinne von Lärm oder beispielsweise Schichtarbeit (vgl. Martin A. 2003, S. 28). Interessanterweise mag die Bezahlung hingegen einen motivierenden Charakter haben, kann Arbeitszufriedenheit jedoch nicht in dem Maße erzeugen, in dem es die genannten Aufgabenmerkmale tun (vgl. Judge, Piccolo, Podsakoff, Shaw, & Rich 2010, S. 162f).

Neben dem Interesse an der (Arbeits-)zufriedenheit der Lehrer wurde in dieser empirischen Studie auch nach der Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit zwischen Eltern

und Schule gefragt. Die Eltern wurden in diesem Zusammenhang als Kunden der Schule gesehen.

Es war für die Autorin dieser Arbeit von Interesse, auch die Wirkung der Frage aus einem unterschiedlichen kulturellen Hintergrund zu erfassen, weil schon die Perspektive Eltern als Kunden zu sehen, sehr gewagt erscheint. Es fällt vielen oft schwer sich vorzustellen, dass Eltern und Kinder Kunden sein könnten.

Dabei gibt es eine Vielzahl von Meinungen, die dies unterstützen. Autoren wie Schütt (2006) meinen: „...und doch erreicht man nach den aus der Wirtschaft bekannten Grundsätzen der Kundenorientierung dadurch auch langfristig an Schulen ein besseres Klima: ohne den staatlichen Bildungsauftrag zu vernachlässigen. Die Ansprache stärker an den Wünschen und Bedürfnissen der Kunden zu orientieren bringt auch Schule Vorteile“ (vgl. Schütt 2006 S. 103) Es gibt aber wirtschaftspsychologische Ansätze die Zufriedenheit als ein subjektives Empfinden des Kunden definieren, in diesem Fall das subjektive Empfinden der Eltern, und damit zu den psychologischen Phänomenen zählen (vgl. Scharnbacher/Kiefer 2003, S. 5).

Die Definition von Kundenzufriedenheit wird in der Literatur kontrovers diskutiert. Ein große Akzeptanz findet das Confirmation/ Disconfirmation (C/D) Paradigma, das durch vielfältige empirische Studien Bestätigung findet (vgl. Hrsg. Schackmann 2007, S. 881; Kaiser 2005 S. 47; Scharnbacher/Kiefer 2003, S. 6; Schölzel 2007, S. 3). Zufriedenheit wird als Resultat eines psychischen Vergleichs des Kunden zwischen der tatsächlichen Leistung (Ist-Leistung) eines Produktes bzw. eines erwarteten Wertes (Soll-Leistung) betrachtet. Dieser Vergleichsprozess erfolgt somit nicht ausschließlich unter rationalen Kriterien, sondern es wirken insbesondere affektive und emotionale Einflüsse in der Bewertung des Resultats (vgl. Faullant 2007, S. 17; Homburg 2006, S. 23.). Inwiefern die Resultate der Forschungsstudie entstanden sind und interpretiert werden, wird im folgenden Abschnitt thematisiert.

6 Methodisches Konzept der empirischen Erhebungen im Forschungsprozess

Im Gesamtprojekt wurde zur Bearbeitung der Fragestellung ein „Mixed Methods“ Ansatz herangezogen, um einen multidimensionalen Zugang zum Forschungsfeld zu ermöglichen (vgl. Tashakkori/Teddlie 2003, Creswell/Plano Clark 2007, Baumgarth

2009). Aus diesem Grund sind sowohl quantitative als auch qualitative empirische Forschungsmethoden im Gesamtprojekt zum Einsatz gekommen, deren Sinnhaftigkeit im folgenden Abschnitt näher beschrieben werden. Im Fokus der Dissertation steht die Beschreibung des quantitativen Vorgehens, welches als unterstützende Forschungsmethodik für den gesamten Forschungsprozess im Projekt cladsa einzuordnen und zu verstehen ist.

Die Forscherin selbst geht in Ihrer Betrachtungsweise des Untersuchungsphänomens Schule, von einem komplexen sozialen System aus, welches als Mehrebenenphänomen angesehen werden kann.

Das Mehrebenen-Modell ermöglicht es, die unterschiedlichen Dimensionen von Kooperationen zwischen Elternhaus und Schule getrennt in den Blick zu nehmen, aber auch die Interdependenzen zwischen den Ebenen zu analysieren. Dies bezogen auf komplexe Systeme und mit dem Hintergrund der steuerungstheoretischen Implikation des mentalistischen Kulturbegriffs.

Akteure agieren hier auf unterschiedlichen Ebenen innerhalb sozialen Systems. Dabei entstehen typische Konstellationen von Schichten, auf denen Handlungslogiken vorherrschen, die sich unterscheiden können. Orientiert man sich nach Bronfenbrenner, „kann dies beispielsweise auf Mikroebene „microcosmic level“ das unterrichtliche Interagieren zwischen Lehrpersonen und Schüler/innen sein. Auf der Mesoebene „general level“ wird die Einzelschule betrachtet und auf der Makroebene „macro level“ das gesamte Schulsystem mit Verwaltung und politische Steuerung (vgl. Altrichter/Merki 2010, S. 24). Berücksichtigung muss bei der Analyse von Prozessen und Effekten auf den unterschiedlichen Ebenen auch die unterschiedlichen Handlungslogiken, Werthierarchien, „Sprachen“ und Aufmerksamkeitsprioritäten finden. Auf dem Macro-Level erfolgen die Betrachtungen auf gesamtgesellschaftlicher Ebene. Unter bildungswissenschaftlichen Aspekten gehören Determinanten und Implikationen von Bildungsideen, Bildungstheorien und Bildungspolitik, Wechselwirkungen zwischen Bildung und Modernisierung und Rationalisierung, Demokratisierung und Individualisierung mit den verbundenen Folgen auf beispielsweise das Bildungssystem. (vgl. Becker 2009, S. 16 ff.). Die damit verbundenen Fragestellungen können lauten:

Welche Rolle spielt Bildung im Prozess der menschlichen Zivilisation? Welche Wechselwirkungen gibt es zwischen den wirtschaftlichen, sozialen, kulturellen und politischen Ordnungen einer Gesellschaft und den Strukturen und Aufgaben von

Bildungssystemen und der Produktion von Qualifikationen? Welche Rolle spielen Inter- und Supranationalisierung von Bildungssystemen für die Gesellschaft? (vgl. Becker 2009, S. 17)

Da in dieser Studie auf den Schwerpunkt von Kooperationsbeziehungen zwischen Eltern und Schule fokussiert wurde, bezieht sich diese Untersuchung tendenziell auf die mesostrukturelle Ebene. Zum Gegenstand bildungswissenschaftlicher Arbeit auf dem Meso-Level gehören die Wechselwirkung von Gesellschaft und Bildungssystem. Dazu gehören die konkrete Zuweisung von Aufgaben von Schulen, Leistungen und Funktionen. Fend (2006) führt dazu aus, dass das Bildungssystem, das politische und das ökonomische System als drei Teilbereiche die Gesellschaft charakterisieren. „In hochentwickelten Gesellschaften organisiert das Bildungssystem die Herstellung von Qualifikation und mentalen Infrastrukturen.“ (Fend 2006, S. 35) Zwischen den Teilsystemen finden Austauschprozesse statt. Sie sichern ein gesellschaftliches Gleichgewicht und das Überleben der Gesellschaft. Das Bildungssystem trägt auch über Erziehung und Bildung zur Reproduktion von Normen, Werten und Weltanschauungen bei der nachwachsenden Generation bei. Sie sichert die Loyalität zur politischen Kultur und besonders förderlich sind die Austauschprozesse von Wirtschafts- und Bildungssystem (vgl. Becker 2009, S. 18).

Folgende bildungswissenschaftlichen Fragestellungen gehören in die Mesebene:

„Wie kommen Curricula (formale und heimliche) Lehrpläne und spezifische Unterrichtsformen zustande und warum wandeln sie sich. Warum sind sie zwischen Gesellschaften verschieden? Welche Rolle spielt das das Bildungssystem als Arbeitsmarkt für Lehrer, Professoren? Welche Beziehungen bestehen zwischen Elternhaus und Schule? Wie werden die Aufgabenteilungen zwischen den Akteuren vorgenommen? Was geschieht in der Schule? Welche Interaktionen gibt es zwischen Lehrpersonal und Schülerschaft? Welche Rolle hat die Ausstattung der Schule auf den Unterricht und die Bildungschancen von Schulkindern?“ (Becker 2009, S. 19)

Auf dem Micro-Level wird die gesellschaftliche Bedingtheit des individuellen Bildungsverhaltens des Menschen als soziales Wesen untersucht. Fragestellungen werden wie folgt definiert: „Wie, warum und wann entschieden sich Individuen für bestimmte Bildungswege? Welchen Nutzen ziehen sie aus Bildungsteilhabe? Welche Bildungsvorstellungen entwickeln sie? Welche Rolle spielt die Bildung für die persönliche Entwicklung von Individuen und ihre Lebenschancen? Wie gestaltet sich die soziale Bedingtheit von individuellen Leistungsfähigkeiten und Möglichkeiten zu ler-

nen? Welche Rolle spielt Bildung im Lebensverlauf und welche Folgen hat sie für Lebensereignisse wie Heirat und Familienbildung, Anzahl von Kindern, Neigung zu Scheidung, politische Partizipation, Lebenserwartung etc.?" (Becker 2009, S. 20) Zusammenfassend wird auf dieser Ebene die Struktur, Dauer der Bildungsbeteiligung und die individuellen Konsequenzen von Bildung und Bildungserfolgen untersucht.

Die Disposition der analytischen Bildungsebenen erfolgte mit Kenntnis, dass die einzelnen Prozesse in den Ebenen aufeinander wirken und dass zwischen den Ebenen Wechselwirkungen ebenso untersucht und erklärt werden. Auch auf international vergleichender Perspektive werden neben der Analyse der Kongruenz von Bildungs- und Bildungssystemen mit Entwicklung, Struktur der Gesellschaft vor allem auch „der Stellenwert von Erziehung, Sozialisation und Bildung als Prozess der Selbstentfaltung, Selbstbestimmung und Selbstverwirklichung einer Person und ihre Bedingungen und Voraussetzung für Realisierung von Lebenschancen“ untersucht. (Becker 2009, S.20).

In Anlehnung an McClelland (1967), Lindberg (1977), Coleman (1986,1990) und Esser (1993) ist für die Theorie- und Modellbildung, welche Antworten auf die Fragestellungen im Schulkontext geben soll, anzunehmen, dass die erklärenden Tatbestände (Aggregatmerkmal) aggregierte Folgen des sozialen Handelns vieler individueller Akteure sind (Individualmerkmal), die von den gesellschaftlichen Kontexten (Kollektivmerkmal) und der individuellen Situation (Akteur) beeinflusst werden (vgl. Becker 2009, S. 16).

Solche geleiteten Handlungstheorien haben den Sinn durch methodologische Grundlagen über eine Makro-(Meso)-Mikro-(Meso)-Makro-Erklärung, diese notorische Unvollständigkeit makrosoziologischer Erklärungen aufzulösen. Das Ziel ist schließlich das Aufdecken von sozialen, bildungs-, psychologischen Mechanismen, die soziale Prozesse hervorbringen (vgl. Becker 2009, S. 23). Diese allgemeinen Handlungstheorien werden genutzt, um theoretisch fundierte Hypothesen abzuleiten, die empirisch überprüft werden. Dieser Typus wird Rational-Choice- Theorie oder Rational Action Theory bezeichnet. Weiterführend beschreibt Lindenberg (1990) den Menschen in seiner Theorie mit sozialer Reproduktionsfunktion. Menschen folgen gesellschaftlich definierten Oberzielen des sozialen Handelns. Dazu gehören das Streben nach materiellen Wohlergehen, Streben nach sozialer Anerkennung und das Vermeiden von Verlusten. Diese Theorie argumentiert mit Doppelperspektive. Einerseits mit Fokus-

sierung auf das Verständnis der Beziehung einer objektiven Situation und andererseits des subjektiven Sinns des sozialen Handelns. Bildungserwerb kann somit als indirekte „Zwischengüter“ verstanden werden und sind Mittel zum Zweck, um sozialen Status, physische Integrität (Einkommen), soziale Anerkennung (Prestige) und Vermeiden von Verlusten (z.B. Erhalt des sozialen Status in der Generationsabfolge) zu erhalten (vgl. Becker 2009, S. 25 ff.).

Zweckrational kann somit auch das elterliche Verhalten verstanden werden. Die elterliche Bildungsplanung und deren Bildungsentscheidungen können als instrumentelle Entscheidung verstanden werden, um für ihre Kinder ein Minimum an Chancen für Einkommen, Prestige und Statuserhalt bzw. Statusoptimierung zu ermöglichen. Darüber hinaus kann „Bildung“ auch als Wert an sich verstanden werden, dass mit sozialer Anerkennung durch Bildungserfolge einhergeht. Nach Weber (1980) würde die Einordnung dann auch in ein wertrationales Handeln erfolgen.

Schule bietet somit institutionelle Rahmenbedingungen für die elterlichen Bildungsplanungen und Bildungsentscheidungen (vgl. Becker 2009, S. 26), welche unter anderem als Forschungsgegenstand im Projekt clasdisa mit quantitative und qualitative Methoden untersucht wurde.

6.1 Verbindungen des quantitativen mit qualitativem Vorgehen

Zur Bearbeitung der Fragestellung innerhalb des Projektes: „Gesellschaftliche und kulturelle Aspekte der Klassifikation von Behinderungen im Bildungssystem“ wurde, wie erwähnt, ein „Mixed Methods“ Ansatz herangezogen, um einen multidimensionalen Zugang zum Forschungsfeld zu ermöglichen (vgl. Tashakkori/Teddlie 2009, Creswell/Plano Clark 2007, Baumgarth 2009).

Aus diesem Grund sind sowohl quantitative als auch qualitative empirische Forschungsmethoden zum Einsatz gekommen. In der folgenden Abbildung werden verschiedene Ansätze des „Mixed Methods“ Ansatzes dargestellt, wobei bei dem gesamten Forschungsprojekt das parallele Triangulationsmodell Anwendung findet.

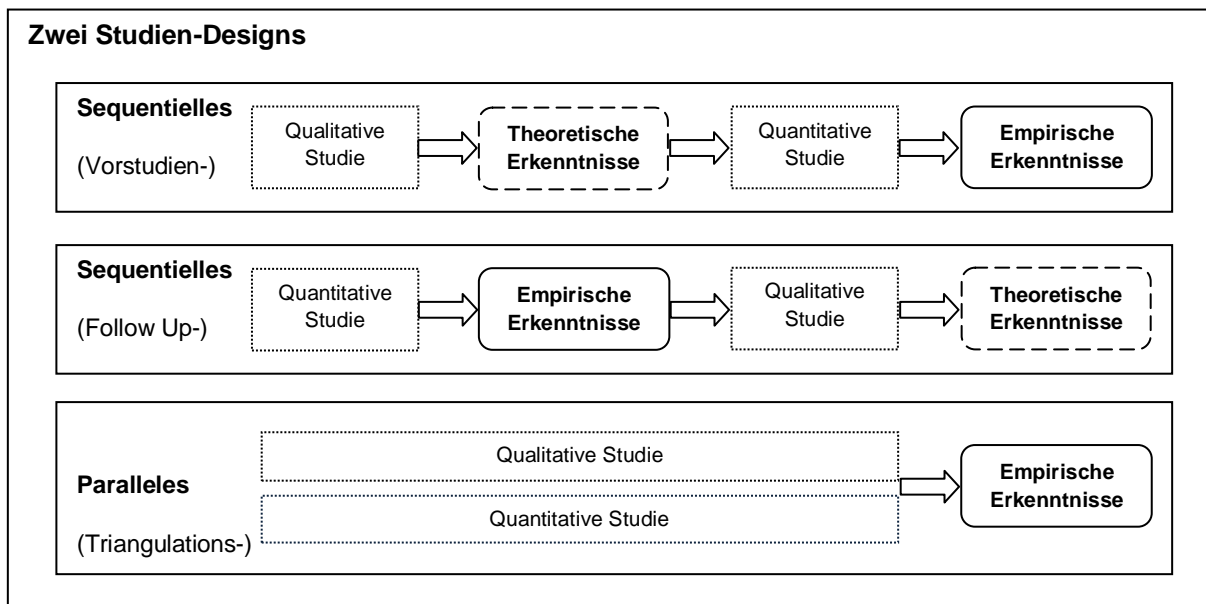


Abbildung 15: vgl. Baumgarth 2009, Zwei Studien-Design

Zur Auswertung der gesamten Daten im Projekt wurde auf die Methode der Triangulation zurückgegriffen. Die quantitative Erhebung hat dabei einen grundlegenden explorativen Charakter. Die wichtigste Funktion dieser Methode ist jedoch die Ergänzung der qualitativen Ergebnisse (vgl. Flick 2008) und die Bereitstellung einer entsprechenden Wissensbasis für weitere Theorieentwicklungen. Die erarbeitete Wissensbasis soll in Folge auch für andere ergebnisorientierte Studien einsetzbar sein (vgl. Bortz/ Döring 2006 S. 37). Der Schwerpunkt der Datenerhebung im Gesamtprojekt lag jedoch auf den qualitativen Methoden. Die Arbeit im Gesamtprojekt kon-

zentrierte sich verstärkt auf die Beziehungen zwischen Behinderung, Bildungssystem und Kultur.

Qualitative wie auch quantitative Daten werden durch Forschungsanalysen auf verschiedenen Stufen des Forschungsvorgangs überprüft (vgl. Onwuegbuzie/Teddlie 2003, 364). In der Phase der Theorieentwicklung orientierte sich die Untersuchung im Gesamtprojekt auf die Analyse verbaler qualitativer Daten wie auch bei der Generierung formaler Kategorien an der „Grounded Theory“ (gegenstandsverankerten Theoriebildung) (vgl. Bryant/Charmaz 2007, Charmaz 2006). Hintergrund des Vorgehens war, dass in den letzten Jahrzehnten qualitative Forscher eine große Menge an Methoden entwickelt haben, welche der Rekonstruktion der sozialen Welt dienen. Diese Methoden sind auch auf dem Gebiet der Bildungswissenschaft im Zusammenhang mit Kultur und Gesellschaft anwendbar (vgl. Denzin/Lincoln 2005).

Der Einsatz einer Vielfalt an kombinierten Methoden kann zur Verbesserung der Qualität der erforschten Ergebnisse einer Feldforschung führen (vgl. Perelman/Curran 2006). Narrative Methoden der Forschung (vgl. Clandinin 2007) und der wissenschaftliche Einsatz indigener Methoden (vgl. Denzin/Lincoln/Smith 2008) haben die methodologischen Instrumente für komparative Forschung im interkulturellen Umfeld zusätzlich bereichert.

Hatton (2004) kritisierte die unzulängliche Beachtung der Kultur in Forschungsarbeiten. Aus diesem Grund wurde auch auf die kulturellen Einflussfaktoren der im Fokus stehenden Gemeinschaften geachtet, um sie bei der Interpretation der Ergebnisse ebenso entsprechend zu berücksichtigen. Vorannahmen, Einstellungen und Überzeugungen der Forschenden sollten selbst keinen Eingang in die Interpretationen finden (vgl. Arzubaga et al. 2008, S. 321). Das heißt, dass die soziokulturellen Hintergründe der Forscher(innen) wie auch die kulturellen Umfelder und ihr Einfluss auf die Forschung stets berücksichtigt wurden. Im Anforderungsprofil des Forschers bzw. des Projektteams war die Fähigkeit gefragt, Verzerrungen, Vorurteile oder Befangenheiten etc. zu erkennen und aufzuschlüsseln bzw. zu überwinden (vgl. van de Vijver/Leung 1997). Gerade der gewählte Mixed Methods Ansatz ermöglicht, durch verschiedene miteinander zu korrelierenden Perspektiven, zusätzliche Sensibilität beim Aufdecken kultureller Verzerrungen in interkulturellen Studien (vgl. Moghadam/Walker/Harré 2003).

Da diese Dissertation einen Beitrag zum international interkulturell komparativ konzipierten Projekt "Classifications of disabilities in the field of education in different societal and cultural contexts" darstellt, wurden die Phasen der qualitativen und quantitativen Datenerhebung zeitlich jeweils mit den Erhebungen in den drei Untersuchungsländern abgestimmt.

In der folgenden Abbildung sind die Phasen der Gesamtuntersuchung zu entnehmen.

Tabelle 20: Phasen des Gesamtprojekts clasdisa

Zeit	Phase	Forschungs-Schwerpunkt	Methode
Phase 1 (Februar-Mai 2010)	<i>Vorbereitungs-Phase</i>	Entwicklung der Forschungsinstrumente	Analyse vorhandener Dokumente Qualitative Daten : Erforschen der Situation von Kindern mit Behinderung Quantitative Daten: Entwicklung von Fragebogen A in Versionen für Eltern und Experten
Phase 2 (Juni-Juli 2010)	<i>Vorbereitung für Feld-Forschung</i>	4-6 Wochen Vorbereitung	Abklärende Vorbereitungen vor Ort für Phase 4 (Feldforschung)
Phase 3 (August-Oktober 2010)	<i>Vorbereitung für Feld-Forschung</i>	Analyse der Informationen des ersten Besuchs der Forschungsstätte	Grundlegende Vorbereitung für Phase 4 in Wien und letzte Ausarbeitung der Forschungsinstrumente aufgrund der neu gewonnenen Informationen aus Phase 2 Qualitative Daten (Interviews) Fallstudien (n=16) durch narrative Interviews mit Eltern, Leitfadeninterviews mit Experten und narrativen Techniken (verbale, explorative und gestaltende) um die kindliche Perspektive zu erfassen
Phase 4 (November-Jänner 2010)	<i>1. Phase der Datenerhebung in der Feld-Forschung</i>	Recherche und erste Erhebung der qualitativen und quantitativen Daten	Quantitative Daten (Fragebogen A, orientiert sich an Items der ICF); Eltern (n=60), Experten (n=40)

Phase 5 (Februar- Oktober 2011)	<i>1. Phase der Datenanalyse</i>	<p>Analyse der Daten der 1. Phase der Feldforschung</p> <p>Entwicklung der Forschungsinstrumente für die 2. Phase der Datenerhebung</p>	<p>Qualitative Daten: Computerunterstützte Analyse (ATLAS.ti) ausgehend von der „Grounded-Theory“</p> <p>Quantitative Daten: Affirmative Analyse des Fragebogens A, explorative Datenanalyse, Hypothesengenerierung und Entwicklung von Fragebogen B,</p> <p>Zwischenzeitliche Diskussion der Ergebnisse im Workshop in Wien gemeinsam mit allen Kooperationspartnern aus Österreich, der Schweiz, England, Thailand und Äthiopien</p>
Phase 6 (November- Januar 2012)	<i>2. Phase der Datenerhebung in der Feld-Forschung</i>	<p>Recherche, Zusätzliche Erhebung qualitativer und quantitativer Daten</p>	<p>Qualitative Daten (zusätzliche Interviews mit Teilnehmern, ausgehend von theoretischen Stichproben): Vertiefende Fallstudien (n=8)</p> <p>Quantitative Daten (Fragebogen B, basierend auf explorativer Datenanalyse: Eltern(n=30), Experten (n=30))</p>
Phase 7 (Februar- August 2013)	<i>2. Phase der Datenanalyse</i>	<p>Datenanalyse und Entwicklung von Theorien, Qualitätssicherung und wissenschaftliche Validierung</p>	<p>Qualitative Daten: Datenanalyse und Vergleich der Ergebnisse durch Triangulation</p> <p>Quantitative Daten (Fragebogen B): Faktorenanalyse der Daten von Fragebogen B Divergenzanalyse für den Vergleich der 3 Länder</p> <p>Endergebnis Workshop in Wien mit allen Kooperationspartnern aus Österreich, der Schweiz, England, Thailand und Äthiopien</p>
Phase 8 (September 2013- Jänner 2015)	<i>Endphase</i>	<p>Auswerten, Sichten, Zusammenfassen der Ergebnisse</p>	<p>Verfassen des endgültigen Berichts, Abschluss der Dissertation, Abschlussworkshop</p>

Auch die Untersuchungsinstrumente sollten für alle drei Länder identisch sein, wobei sie bei Bedarf den jeweiligen kulturellen Bedingungen angepasst wurden. Die Kombination von quantitativen mit qualitativen Methoden erscheint insbesondere für dieses vielschichtige Forschungsprojekt angemessen und sinnvoll.

Lamnek (2010) spricht sich in seinem Lehrbuch zur qualitativen Sozialforschung dezidiert *nicht* gegen die quantitative Forschung aus. Quantitative Methoden sind insbesondere von Nutzen, wenn es um die Erhebung spezifischer Merkmale wie Geschlecht, Bildungsgrad, Alter, Familienstand, Statistiken und um ergänzende Informationen geht, die für soziologische Studien wichtige Eckpfeiler darstellen.

Zusätzlich wurden spezifische kulturelle und gesellschaftliche Aspekte, die den Umgang mit Behinderung betreffen, durch die qualitative Methode des Interviews erfasst. Damit wurden subjektive Theorien, die dem persönlichen Hintergrund der Teilnehmer zugrunde liegen, untersucht. Die Analyse verschiedener schriftlicher Dokumente aus den unterschiedlichen Untersuchungsländern wurde ebenso mit einbezogen. Dafür wurden der individuelle (z.B. Bildungsplan), der mikrosystemische (z.B. Schuldokumente) und der makrosystemische (z.B. Gesetzeslagen etc.) Hintergrund berücksichtigt. Eine solche Dokumentenanalyse bietet Orientierung im Forschungsfeld und dient der Validierung und Ergänzung der erhobenen Daten (vgl. Mayring 2002).

Der Prozess der Übersetzung von Dokumenten, Interviews und Fragebögen bedurfte besonderer Aufmerksamkeit (vgl. van de Vijver/Hambleton 1996, Schmitt/Eid 2007). Der Transfer von Aussagen von einer Sprache in eine andere erfordert vor allem kulturelle Sensibilität (vgl. Rastogi 2002, Hatton 2004). Durch den Einsatz von Übersetzern (für Gebärdensprache wie auch für andere Fremdsprachen) können deshalb zusätzliche Herausforderungen entstehen (vgl. Freeman 1983). Diese Herausforderungen und abzuleitenden Konsequenzen für zukünftige Forschungsprojekte mit ähnlichen konzeptionellen Hintergründen werden im Kapitel 6 weiter diskutiert.

Die Zusammensetzung des Forscherteams erfolgte nach internationalen, multikulturellen Gesichtspunkten. Die Projektmitarbeiter sollten insbesondere über eine kulturelle Sensibilität verfügen. Nach einer konzeptionellen Grundlage erfolgt die Abstimmung hinsichtlich der Verantwortlichkeiten und Aufgaben in Teilprojekten.

Im weiteren Fokus dieser Dissertation steht die Beschreibung des quantitativen Forschungsvorgehens, welches im folgenden Abschnitt explizit dargestellt wird.

6.2 Die Methode der quantitativen Datenerhebung

In dieser Dissertation erfolgt die Erarbeitung und Nutzung quantitativer Methoden zur Datenerhebung. Der Forschungsprozess ist in der folgenden Abbildung dargestellt.

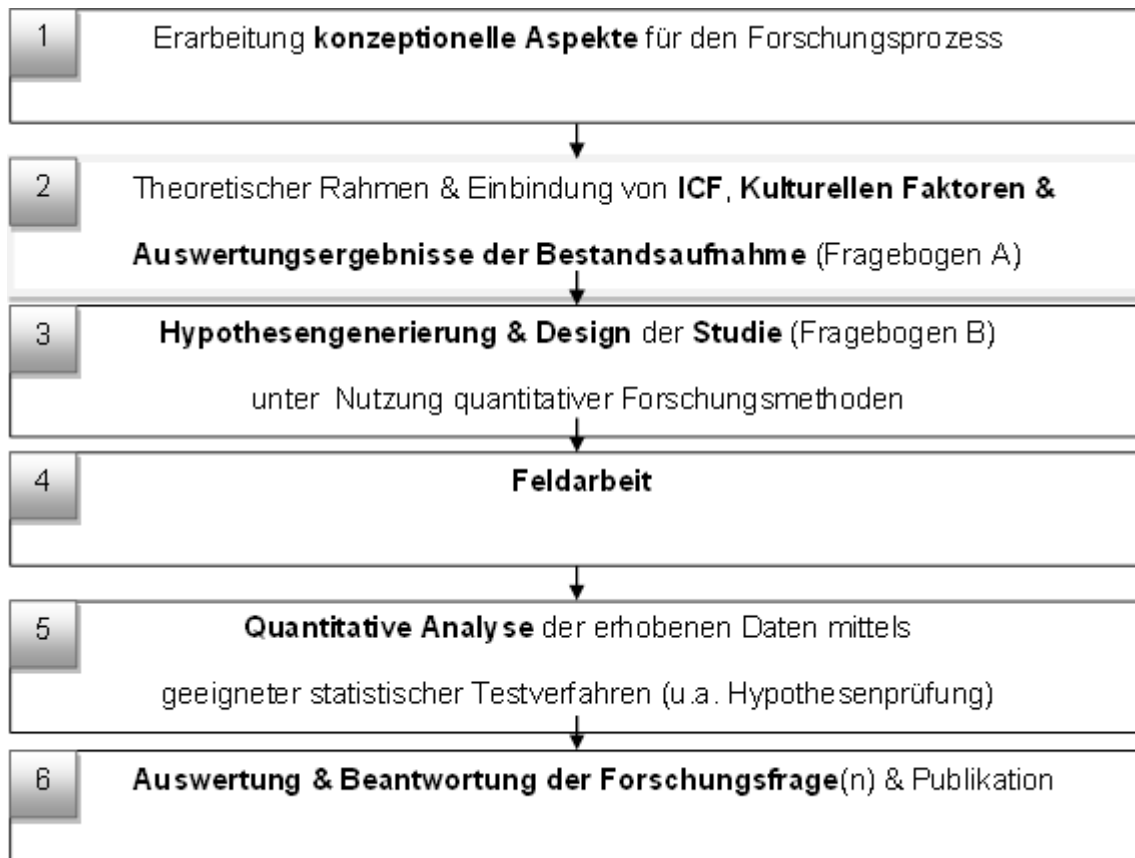


Abbildung 16: Forschungsprozess der quantitativen Studie (Sekundärerhebung)

Als wissenschafts-theoretische Basis dient die empirische Sozialforschung unter der vorherrschenden Leitmethodologie unter dem Namen „kritischer Rationalismus“ als „kritisch-rationale Wissenschaft“, welche von Erfahrungstatsachen ausgeht und sich methodischer Techniken wie Beobachtung, Experiment, Befragung usw. bedient (vgl. Kromrey 2002, S. 33). Dabei ist das Hauptprinzip der empirischen Forschungsmethodologie, wie es vom kritischen Rationalismus vertreten wird, dass alle Aussagen an der Erfahrung überprüfbar sein und sich in der Realität bewähren müssen (vgl. Kromrey 2002, S. 34). Konsequenterweise bedeutet dies, dass nur Begriffe benutzt werden können, welche sich auf die erfahrbare Realität beziehen. Außerdem sollen die verwendeten Aussagen der Beschreibung von Zusammenhängen oder Sachverhalten dienen, welche prinzipiell erfahrbare sind. Die formulierten Sätze müs-

sen auch so formuliert sein, dass diese prinzipiell widerlegbar sind (vgl. Kromrey 2002, S. 35).

Mit dem Ziel eines Erkenntnisgewinns und durch die Spezifik der Problemstellung wurde in der Auswahl der Forschungsmethode ein deduktives Vorgehen gewählt. Der Begriff Deduktion bezeichnet die Ableitung von einer allgemeinen Aussage auf den Einzelfall. Popper (1994), als ein Vertreter deduktiver Verfahren im Rahmen des „Kritischen Rationalismus“, setzt dabei die Falsifikation als zentrales Postulat. Dabei ist nicht der Ursprung der Theorie von Interesse, sondern die Frage, ob und wie sich Hypothesen falsifizieren lassen. Es ist also verbindlich, jede Hypothese nach ihrer Widerlegbarkeit und nicht nach ihrer Machbarkeit hin zu untersuchen. Nur so kann Wissen bestätigt oder neues Wissen generiert werden. Die Standardisierung der Messmethoden soll die Subjektivität, die ein Forscher in den Forschungsprozess einbringt, verhindern helfen. Es wird versucht die Richtigkeit einer Theorie an einem konkreten Beispiel zu erläutern. Grundlage der Auswahl der explanativen Untersuchungsform war die Überprüfung von gut begründeten Hypothesen und die Erforschung von Wirkungen, Ursachen bzw. Zusammenhängen, insbesondere Unterscheidungshypothesen, die durch die kulturelle Varianz und unterschiedlichen Kontextfaktoren in den Ländern begründet wurde (vgl. Raab-Steiner, Bensch 2008, S. 37).

In die Untersuchungsplanung und beim Operationalisieren der Befragung im Forschungsprozess wurde die Variable Kultur als differenzierende bzw. moderierende Variable verstanden. In Datensätzen aus kulturvergleichenden Studien können Variablen der Individualebene mit Variablen der Makroebene kombiniert werden. Es entstehen Datensätze, welche Mehrebenen Datensätze hervorbringen, selbst wenn Individualdaten in den einzelnen Ländern erhoben werden. Die Kennung der Zugehörigkeit zu einem spezifischen Land wird als Merkmal der Makroebene eingestuft und Kultur wird durch die Länderkennung operationalisiert (vgl. Rippl/ Seipel 2008 S. 145).

Im Rahmen der Mehrebenenanalyse können die Variablen der Makroebene als Kontext von Merkmalsausprägungen auf der individuellen Ebene fungieren. Es erfolgt dadurch eine Verknüpfung der Kollektivebene und Individualebene. Vergleiche können aber auch auf Individualebene in den Ländern durchgeführt werden, wie im Rahmen der Mehrvariablenanalyse (vgl. Rippl/Seipel 2008, S.147). Da in dieser Ar-

beit tendenziell auf die mesostrukturelle Ebene hinsichtlich der Kooperation zwischen Elternhaus und Schule fokussiert wurde und die quantitative Untersuchung als Ergänzung eingeordnet wurden, wurde Variablen mit makrosystemischer Einordnung nachrangig eingestuft. Eine Erarbeitung von Untersuchungsinstrumenten mit dem Ziel einer Mehrebenenanalyse wäre in einer zukünftig langfristig geplanten projektorientierten angelegten Studie mit erheblichen finanziellen und personellen Kapazitäten durchaus denkbar.

Die Konzeptspezifikation erfolgte durch Prüfung der Äquivalenz der Theorien und implizit nach umfangreichem Literaturstudium der Forscherin sowie nach Auswertung der Bestandsaufnahme in den drei Untersuchungsländern. Zusätzlich sind durch Workshops die Analysen von Experten emischer Perspektive aus den Untersuchungsländern Österreich, Thailand und Österreich eingeflossen. Beratend standen Bildungswissenschaftler mit epischer Perspektive, beispielsweise aus Großbritannien, Schweiz und Deutschland zur Seite.

Eine empirische Untersuchung bietet eine Vielzahl von quantitativen Methoden, zu welchen beispielsweise das Kategorisieren von Merkmalen, die quantitative Inhaltsanalyse, Paarvergleichsurteile und Skalierung, Ratingskalen (Konstruktion, Anwendungsfelder, Probleme), klassische Testtheorie und Item-Response-Theorie, Interviews und Fragebögen, Varianten systematischer Beobachtung sowie physiologische Messungen für psychologische Konstrukte gehören können (vgl. Bortz/ Döring 2006, S. 138). Dabei erfolgt die Auswahl der Methodik, wie die zu erhebenden Merkmale quantifiziert und operationalisiert werden sollen, unter Datenerhebungsarten wie Beobachten, Zählen, Urteilen, Testen, Befragen, und physiologische Messungen (vgl. Bortz/ Döring 2006, S. 139 ff.).

Das Untersuchungsdesign dieser Untersuchung umfasst als Erhebungsmethoden einen Fragebogen (A) zur Bestandsaufnahme mit hypothesenerkundenden Fokus und einen im Projektteam konzipierten strukturierten und standardisierten Fragebogen, der in der zweiten Erhebungsphase (Sekundärerhebung) als Fragebogen B Anwendung gefunden hat. Dieser wurde aufgrund der Zielsetzung der Datenerhebung und dem Stand der Forschung erarbeitet und hatte hypothesenprüfenden Charakter.

Die Auswahl der quantitativen Methodik mittels Fragebögen wurde als Ergänzung zu den qualitativen Methoden innerhalb des Projektes betrachtet. Möglichkeiten einer

zusätzlichen kostengünstigen Untersuchungsvariante (Bortz/ Döring 2006, S. 252) und die Möglichkeit der Strukturierung von Befragungsinhalten, führten ebenso zur Entscheidung der Verwendung der schriftlichen Befragung wie die zu untersuchende Problemstellungen.

Die quantitative Datenerhebung dieser Untersuchung fand mittels zweier schriftlicher Fragebögen (A und B) statt, welche zu zwei verschiedenen Zeitpunkten an Eltern und Experten in den jeweiligen Untersuchungsländern gerichtet wurden. Die Erstellung des Fragebogens A orientierte sich unter anderem an der theoretischen Grundlage der ICF/ICF-CY (Umweltfaktoren). Der Fragebogen B wurde in der zweiten Erhebungsphase eingesetzt und auf Grund der reflektierten Ergebnisse der schon erhobenen qualitativen und quantitativen Daten entwickelt.

Ziel der ersten quantitativen Erhebung war es auch, ein Unterschreiten der Mindeststichprobe ($n=30$) mit Fragebogen A zu vermeiden. Somit sollten mindestens 60 Fälle (ein Fall = ein Kind), sprich 60 Eltern von Kindern mit Behinderungen in die Stichprobe der ersten Phase der Feldforschung (Bestandsaufnahme) in jedem Untersuchungsland mit aufgenommen werden. Da vermutet wurde, dass die Ausfallquote bei den Experten (Lehrern) geringer sein würde, startete diese Untersuchung mit 40 Befragungsteilnehmern.

Im folgendem wird weiter auf die Erarbeitung, Auswertung und Darstellung des wissenschaftlichen Vorgehens der quantitativen Methodik eingegangen. Es war zu klären, welche Faktoren bezüglich der Untersuchungsgruppen zu berücksichtigen sind und welche konzeptionellen Auswirkungen dies hat. Im folgenden Abschnitt wird des Weiteren erläutert, inwiefern die Bestandsaufnahme der Umweltfaktoren der ICF wichtig für die Hypothesengenerierung im Forschungsprozess war.

6.2.1 Bestandsaufnahme der Umweltfaktoren und Hypothesengenerierung durch Fragebogen A

Nach Einbeziehung theoretisch relevanter Modelle (Bronfenbrenner, Epstein), der ICF und deren Umweltfaktoren sowie den kulturellen Kontextfaktoren in den drei Untersuchungsländern und nach Auswertung der Bestandsaufnahme in den drei Ländern wurden Hypothesen generiert. Es wurde die Möglichkeit genutzt, Kulturen inhaltlich zu beschreiben und theoriegeleitete Hypothesen auf der Basis von Länderindexwer-

ten zu formulieren (vgl. Baumgarth Hrsg. 2009, S. 297). Da dies auf Grund der Komplexität nicht ausreichend erschien, wurde für die Bestandsaufnahme jeweils ein Fragebogen für Eltern und Lehrer in den drei Untersuchungsländern in den Hauptstädten Wien, Addis Abeba und Bangkok entwickelt, welche Ergebnisse über die Umweltfaktoren und Rahmenbedingungen des Schulkontextes ergeben sollten. Genutzt wurden hier die multikulturelle Zusammensetzung des Forschungsteams und die trainierte Kultursensibilität der Forscher in den Untersuchungsländern. Folgende Arbeitsgrundlage fand dabei Beachtung: „Eine epistemologische Etic-Orientierung darf nicht vorschnell auf die ontologische Ebene übertragen werden. Etic-Merkmale im Sinne interkultureller äquivalenter Qualitäten sind empirisch zu identifizieren.“ (Baumgarth Hrsg. 2009, S. 297) Während der Erarbeitung beider Fragebögen als Bestandsaufnahme wurde berücksichtigt, dass bei einem rein quantitativen ethnozentrischen Vorgehen wichtige Aspekte aus fremden Kulturen verborgen bleiben können. Es war deshalb das Ziel eine Erhebungsform zu finden, die in allen drei Ländern auf eine ähnliche Akzeptanz stößt und in welchem das Responseverhalten möglichst ähnlich einzuschätzen ist.

Die Systematik bei der Erstellung der Fragebögen strebte einen hohen Grad an Standardisierung an, umfasste die Unterteilung der Frageabschnitte nach Umweltfaktoren der ICF, die Perspektive auf apersonale, inter- und intrapersonale Bedingungen sowie die Einteilung nach Teilnehmern der Befragung, insbesondere Lehrer und Eltern an Schulen mit Kindern mit Behinderungen. Schon die Erarbeitung des Fragebogen A stellte eine Herausforderung dar, da mit Perspektive auf die ICF kein verwendbares Fragebogenmodell mit dem Fokus auf alle fünf Umweltfaktoren in der Breite der Wissenschaftslandschaft zur Verfügung stand. Auch die sprachlichen und kulturellen Herausforderungen wurden zum Teil präsent. Deshalb hatte die Übersetzungsproblematik im Kontext der Entwicklung des Messinstrumentes eine hohe Aufmerksamkeit erfahren. Es wurden Rückübersetzungen der Fragebögen mit bilingualen Personen aus den betroffenen Sprachräumen und die dezentrale Form des multikulturell besetzten Forschungsteams genutzt. Vorteilhaft waren in der Erarbeitung der Fragebögen die Einflüsse des gemischten Forscherteams mit unterschiedlichem methodischem Vorgehen (qualitativ und quantitativ), um die Validität der Ergebnisse sicherzustellen. Als Grundlage diente die explorative Methodik, welche der Erkundung von Interventionsprozessen und deren Wirkungen dienen sowie auf die Formu-

lierung bzw. Konkretisierung von Wirkhypothesen abzielen. Die Bestandsaufnahme sollte dazu beitragen, die relevanten Variablen zu identifizieren und zu operationalisieren (vgl. Bortz, Döring 2006, S. 355).

Der Fragebogen A hatte das Ziel einer Bestandsaufnahme und sollte einen Überblick über die Umweltfaktoren im schulischen Kontext in den Hauptstädten der Untersuchungsländer generieren. Dabei dienten die ICF-CY und die darin definierten Umweltfaktoren als konzeptioneller Rahmen.

Folgende Abbildung veranschaulicht die definierten Umweltfaktoren der ICF und die apersonellen, inter- und intrapersonellen Bedingungen.

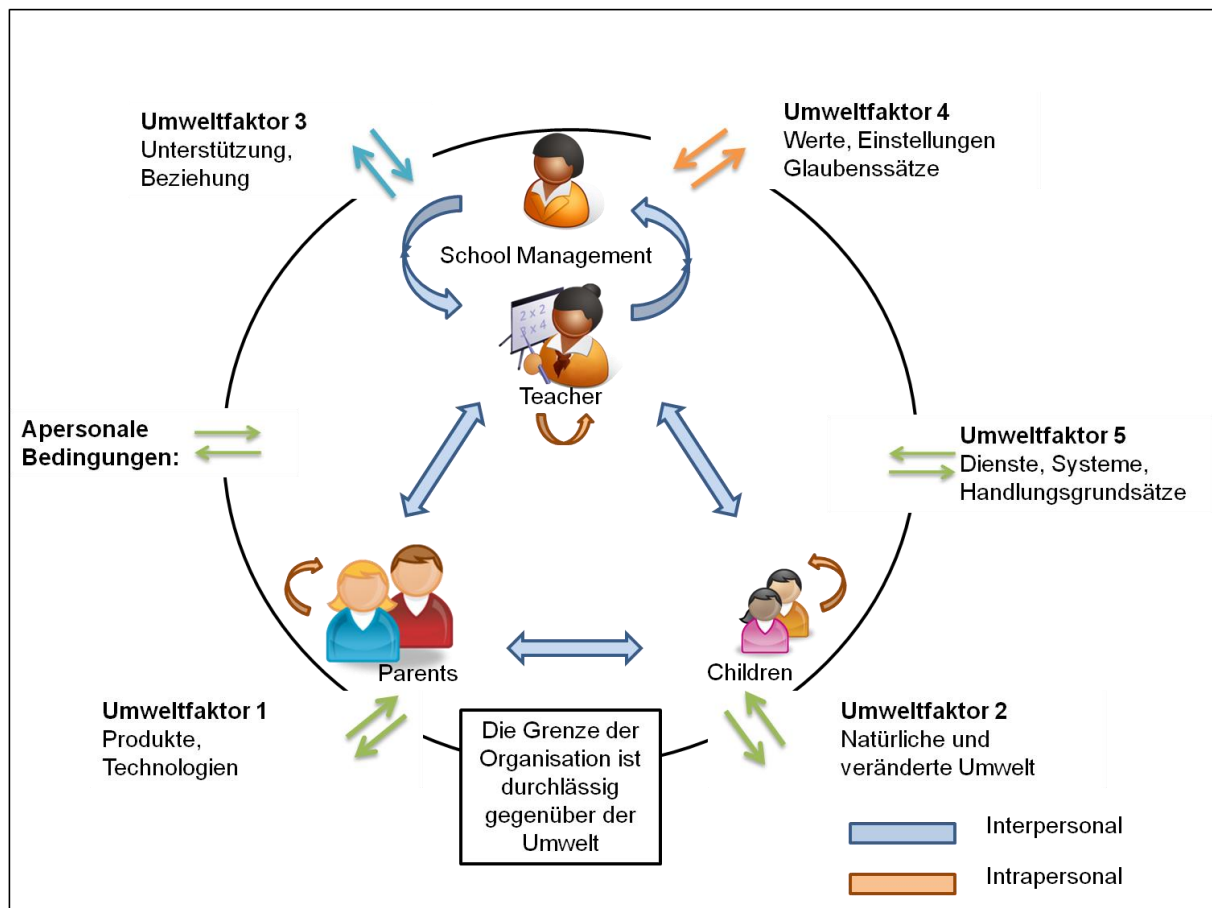


Abbildung 17: Apersonale, interpersonale und intrapersonale Bedingungen in Beziehung zu den Umweltfaktoren der ICF (Ozik-Scharf)

In die Befragung selbst wurden Eltern mit einbezogen werden, die in ihrer Familie ein Kind mit definierten Behinderungsarten versorgen und Lehrer, die diese Kinder unterrichten. Zu den definierten Behinderungsarten gehörten die körperliche Behinderung (PI= physical impairment), visuelle Behinderung (VI= visual impairment), Hörbehin-

dungen (HI= hearing impairment) und die intellektuelle Behinderung (II= interlectual impairment). Der verwandte *Elternfragebogen* der Bestandsaufnahme der Umweltfaktoren erstreckte sich über verschiedene Fragekomplexe. Im Kopf der Untersuchung wurde das Thema der Untersuchung erläutert und Instruktionen zum Ausfüllen des Fragebogens gegeben. Es wurde der Anlass der Befragung mitgeteilt und die Wahrung der Anonymität versichert. Im ersten Block wurden demographische Daten zur befragten Person, der Familie und speziell zum Kind mit Behinderung erhoben. Im zweiten Teil der Befragung wurden die Teilnehmer gebeten auf Aussagen zu den Angeboten und Rahmenbedingungen in der Schule, zu Strukturen zwischen Familie, Mitschüler und Lehrern sowie staatliche und kulturelle Gegebenheit auf einer fünfgliedrigen Antwortskala („trifft gar nicht zu“, „trifft wenig zu“, trifft ziemlich zu bis „trifft völlig zu“ und „keine Angaben“) zu antworten. Zusätzlich wurde mit offener Fragetechnik nach Problemen, Hilfsstrukturen und Vorteilen des Schulbesuches für das Kind gefragt. Insgesamt erhielt der Elternfragebogen 40 Aussagen und Fragen, mit denen die vorhandenen Strukturen und Rahmenbedingungen des schulischen Kontextes, insbesondere die Umweltfaktoren an Schule, erfasst werden sollten.

Der *Lehrerfragebogen* umfasste im ersten Teil Fragen zur Person und zu den Daten der Kinder in der Schulklasse. Im zweiten Teil des Fragebogens wurde, wie bei den Eltern, nach den Angeboten und Rahmenbedingungen in der Schule, nach der Kontaktgestaltung zwischen Schule und Familie, dem Berufsbild der Lehrer, dem Verhalten der Kinder im Unterricht sowie den staatlichen Bedingungen gefragt. Die Lehrer hatten ebenso die Möglichkeit auf einer Antwortskala von „trifft gar nicht zu“ bis „trifft völlig zu“ zu antworten. Am Ende des Fragebogens hatten die Lehrer die Möglichkeit offen, ohne Antwortvorgabe, auf drei Fragen nach Herausforderungen im Unterrichten von Kindern mit Behinderungen, Wichtigkeit des schulischen Angebots und Einschränkungen zu antworten. Abschließend wurden die Lehrer noch gebeten einzuschätzen, inwiefern die Eltern zum Schulerfolg ihrer Kinder beitragen.

Da sich die Fragebogenverfügbarkeit zu dieser Thematik in der wissenschaftlichen Literaturrecherche als mehr als dürftig erwies, wurde im internationalen Projektteam eine Fragebogen entwickelt, der sich in den verwandten Items an den definierten Umweltfaktoren der ICF, an dem komplexen Modell von Bildung von Watsen (Abschnitt 1.1) sowie an den Empfehlungen der Bildungswissenschaftler in den Untersuchungsländern und den Impulsen der Projektmitarbeiter in den Untersuchungsländern orientierte.

Im folgenden Abschnitt sollen nun die wesentlichen Ergebnisse der Bestandsaufnahme erläutert werden, welche die Grundlage für die zu falsifizierenden Hypothesen der sich anschließenden zweiten Befragung waren.

Elternfragebogen

Die Rückgabe der Fragebögen verlief durch die befragten Eltern in den Untersuchungsländern unterschiedlich stark. (Österreich n= 20, Thailand n=76, Äthiopien n= 67) Inhaltlich wurde der Umweltfaktor eins **Produkte und Technologien aus Sicht der Eltern** in zwei Faktoren unterteilt. Der erste Faktor betrifft das Angebot der Schule. Hier bewerteten die Eltern in Österreich den derzeitigen Zustand mit 3.52 (M) als völlig zutreffend vorhanden. Die Eltern in Äthiopien und Thailand bewerteten diesen mit 2.90 (M) und 2.51 (M) als eher durchschnittlich vorhanden. Der zweite Faktor betraf die Materialien an den Schulen. In Österreich und Thailand schätzten die Eltern die Ausstattung mit Materialien mit 3.37 (M) und 2.71 (M) tendenziell als völlig zutreffend vorhanden ein, wobei die Ausstattung in Österreich weitaus ausgeprägter als in Thailand erscheint. Jedoch scheint die Ausstattung mit Schulmaterialien, insbesondere in Äthiopien, weniger zutreffend vorhanden zu sein. Die äthiopischen Eltern bewerteten die Ausstattung mit Materialien mit 2.48 (M) am geringsten.

Der Umweltfaktor **zwei klimatische Bedingungen** konnte bei den Eltern nicht ausgewertet werden, da hierzu keine Fragen gestellt wurden.

Die **Unterstützung und Beziehung** wurden im Umweltfaktor drei abgefragt. Hier wurde der Umweltfaktor in vier Faktoren untergliedert. Die *Unterstützung durch das Personal außerhalb des Unterrichts* wurde von den Eltern mit 3.14 (M) tendenziell eher als völlig zutreffend vorhanden bewertet. Jedoch sehen die Eltern in Äthiopien (M=2.16) und Thailand (M=2.28) diesen Faktor eher weniger ausgeprägt.

Die *Unterstützung durch die Eltern* wurde von den Eltern in allen drei Ländern als ausgeprägter vorhanden bewertet, wobei die Unterstützung der Eltern in Österreich mit 3.35 (M) am Stärksten zutreffend eingeschätzt wurde. In Äthiopien liegen die Werte etwas geringer (M=2.55), ebenso wie in Thailand (M=2.70). Die *Unterstützung durch die Lehrer-innen* wurde von den Eltern als völlig zutreffend vorhanden eingeschätzt. In Österreich lag der Mittelwert bei 3.49, in Äthiopien bei 3.19 (M) und in Thailand bei 2.99 (M). Die *Unterstützung zwischen den Schülern* scheint aus Sicht der Eltern ebenfalls völlig zutreffend vorhanden zu sein. So wurde dieser Faktor von

den österreichischen Eltern mit 3.21 (M), in Äthiopien mit 3.44 (M) und in Thailand mit 3.21 (M) bewertet.

Der Umweltfaktor vier **Einstellungen, Werte und Glaubenssätze** wurde in verschiedene Faktoren aufgeteilt. Der erste Faktor betraf die *gesellschaftlichen Einstellungen* zu Kindern mit Behinderung in den Untersuchungsländern. Diese wurde von den äthiopischen Eltern mit 2.56 (M) als eher durchschnittlich unterstützend vorhanden eingeschätzt. In Österreich (M=2.05) und Thailand (M=2.19) schätzten die Eltern die unterstützenden gesellschaftlichen Einstellungen als noch weniger vorhanden ein. Die *Einstellung der Kinder gegenüber der Schule* aus Elternperspektive ist in allen drei Untersuchungsländern positiv zutreffend vorhanden. In Österreich lag der Mittelwert bei 3.21, in Thailand bei 3.29 (M) und in Äthiopien mit 3.94 (M) am stärksten ausgeprägt.

Der Umweltfaktor fünf **Dienste, Systeme und Handlungsgrundsätze** wurde in vier Faktoren untergliedert. Den Zustand der *staatlichen Dienste und Systeme* schätzten alle drei Untersuchungsgruppen als weniger ausgeprägt ein. So lag der Mittelwert in Österreich bei 2.16 (M), in Thailand bei 2.11 (M) und in Äthiopien schätzten die Eltern die staatlichen Rahmenbedingungen noch weniger ausgeprägt mit 1.70 (M) ein. Ganz gegensätzlich dazu wurde die *Qualität der Arbeit der LehrerInnen* durch die Eltern als überwiegend positiv ausgeprägt eingeschätzt. In Österreich mit 3.18 (M), in Äthiopien mit 3.06 (M) und in Thailand etwas geringer mit 2.67 (M). Die Zukunftsperspektive der Kinder mit Behinderung wurde von den befragten Eltern in den Untersuchungsländern eher unterschiedlich eingeschätzt. In Äthiopien schätzten die *Eltern die Zukunftsperspektive* eher positiver ein (M=3.34) als in Österreich (M=2.67) und Thailand (M=2.62). In allen drei Untersuchungsländern empfanden die Eltern die *Auswahl einer geeigneten Schule* für ihr Kind mit Behinderung als nicht einfach. Hier lagen die Mittelwerte dicht beieinander mit 2.53 (M) in Österreich, 2.59 (M) in Äthiopien und 2.54 (M) in Thailand. In weiteren werden die Ergebnisse der ersten Befragung zur Bestandsaufnahme aus dem Lehrerfragebogen erläutert.

Lehrerfragebogen

Die Rückgabe der Fragebögen war anders als bei den Eltern durch die Lehrer in allen drei Untersuchungsländern ähnlich. (Österreich n= 39, Thailand n=48, Äthiopien n= 49) Hinsichtlich des ersten Umweltfaktors **Produkte und Technologien**, an Schulen für Kinder mit Behinderung, der beispielsweise die Ausstattung der Klassen-

zimmer oder Sport- und Freizeitmöglichkeiten umfasste, bewerteten die befragten LehrerInnen in Österreich (M=2.99) und Äthiopien (M=3.07) ähnlich wie die Eltern als überwiegend vorhanden. Wesentlich weniger vorhanden scheint dieser Umweltfaktor nach Meinung der befragten thailändischen Lehrer zu sein (M=2.17).

Der Aspekt der Einschränkung durch **klimatestische Bedingungen**, repräsentiert durch Umweltfaktor zwei, wurde in Österreich durch die LehrerInnen als nicht beeinflussend wahrgenommen (M=1.00). Dies scheint anders in Thailand und in Äthiopien zu sein. Hier beeinflussen die klimatischen Bedingungen den regelmäßigen Schulbesuch viel stärker. So wurde dieser in Thailand mit 2,53 (M) und in Äthiopien mit 2.98 (M) bewertet.

Der Umweltfaktor **Unterstützung und Beziehung** wurde durch vier Faktoren gestützt. Der erste Faktor bezieht sich auf die *Unterstützung der Kinder durch das Personal außerhalb des Unterrichts*. Der Ist-Zustand dieses Faktors wurde von den befragten Lehrergruppen in Österreich und Thailand als eher positiv vorhanden beurteilt. Die Lehrer in Äthiopien beurteilen die Ausprägung dieses Faktors mit 2.50 (M) eher etwas geringer als in den beiden anderen Untersuchungsländern. Faktor zwei des Umweltfaktors drei betrifft die *Unterstützung der Eltern*. In Österreich (M= 2.80) und Thailand (M=2.87) haben die Lehrer den Zustand als eher durchschnittlich vorhanden wahrgenommen. Wohingegen die befragten Lehrer aus Äthiopien die Unterstützung der Eltern als eher weniger vorhanden wahrnehmen (M=2.41). Die *Unterstützung zwischen den SchülerInnen* wurde im Faktor drei bewertet. Hier sind die Ergebnisse durch die Lehrer in Österreich (M=3.22) und Äthiopien (M=2.97) eher durchschnittlich einzuschätzen. Geringer als in den beiden anderen Untersuchungsländern scheint die Unterstützung zwischen den SchülerInnen in Thailand (M=2.65) ausgeprägt zu sein. Als stärker vorhanden bewerten die befragten Lehrerinnen in den Untersuchungsländern den Ist- Zustand der *Beziehung und Unterstützung im Lehrerkollegium*. In Österreich liegt dieser stärker ausgeprägte Faktor bei 3.23 (M), in Äthiopien bei 3.12 (M) und in Thailand bei 2.89 (M).

Auch der Umweltfaktor vier **Einstellungen, Werte und Glaubenssätze** wurde in vier Faktoren untergliedert. Der erste Faktor betrifft die *gesellschaftliche Einstellung innerhalb des jeweiligen Untersuchungslandes*, beispielsweise *zu Kindern mit Behinderungen*. So sehen die LehrerInnen in Äthiopien in diesem Punkt am wenigsten Probleme. Sie bewerten diesen Punkt als mittelhoch ausgeprägt (M= 2.94). In Österreich (M=2.52) und in Thailand (M=2.48) fällt die Bewertung in diesem Punkt etwas gerin-

ger aus. Der Faktor Glaube bezieht sich auf eine mögliche *negative Wirkung des Glaubens* bezüglich Kinder mit Behinderung. Die befragten LehrerInnen in allen drei Untersuchungsländern bewerten diesen Faktor als nicht negativ beeinflussend (Österreich $M=1.23$, Äthiopien $M=0.98$, Thailand $M=1.09$). Die *Einstellung der LehrerInnen zu Kindern mit Behinderungen* bildet den dritten Faktor in dieser Kategorie. Die Lehrerinnen in den drei Untersuchungsländern nehmen den Ist-Zustand dieses Faktors als positiv vorhanden war. So bewerten die LehrerInnen in Österreich diesen mit 3.17 (M), in Äthiopien mit 3.03 (M) und in Thailand mit 3.28 (M). Die *Einstellungen der SchülerInnen untereinander*, welche den vierten Faktor dieser Kategorie bilden, werden etwas geringer ausgeprägt wahrgenommen. In Österreich liegt dieser mit 2.91 (M) höher als in Äthiopien ($M=2.67$) und Thailand ($M=2.83$).

Der Umweltfaktor fünf **Dienste, Systeme und Handlungsgrundsätze** wurde ebenso durch vier Faktoren gestützt. Der Ist-Zustand des ersten Faktors *Handlungsgrundsätze in der Schule*, hinsichtlich der Beteiligung der Kinder mit Behinderung an schulischen und außerschulischen Aktivitäten, scheint am stärksten aus Sicht der befragten österreichischen Lehrer vorhanden zu sein ($M=2.81$). Etwas geringer, aber noch eher ausgeprägt ist dieser in Thailand ($M=3.49$), wobei er in Äthiopien im Vergleich zu den beiden anderen Untersuchungsländern mit 2.90 (M) tendenziell geringer ausgeprägt ist. Der zweite Faktor betrifft das *Berufsbild der LehrerInnen* in den drei Untersuchungsländern. Hier bewerten die LehrerInnen in allen drei Untersuchungsländern die Komponenten Unterstützung, Bezahlung, Lehrpersonalkapazität und Ausbildungsqualität eher durchschnittlich, insbesondere in Österreich ($M=2.68$), Thailand ($M=2.58$) und Äthiopien ($M=2.50$). Die *Zeitkapazitäten für Lehrer* wurden im vierten Faktor dieser Kategorie betrachtet. Der Ist-Zustand dieses Faktors bewerten die LehrerInnen in Österreich ($M=2.72$), Thailand ($M=2.83$) und Äthiopien ($M=2.82$) auch eher durchschnittlich. Anders fallen die Bewertungen hinsichtlich der *Aufgaben und Dokumentationspflichten* der befragten LehrerInnen aus. Dieser wird in Österreich mit 3.56 (M), in Äthiopien 3.12 (M) und in Thailand mit 3.17 (M) als stärker ausgeprägt eingeschätzt. Die letzte Kategorie des Umweltfaktors fünf betrifft die *perspektiven Möglichkeiten innerhalb des Bildungssystems für Kinder mit Behinderung* im jeweiligen Untersuchungsland. Diese wurden von den LehrerInnen in Österreich ($M=2.69$) und Thailand ($M=2.78$) tendenziell eher durchschnittlich eingeschätzt und in Äthiopien ($M=1.73$) weitaus geringer eingeschätzt.

Zusätzlich wurden die Lehrer auch gefragt, inwiefern sie die Komponenten *Aktivität und Partizipation* von Kindern mit Behinderung einschätzen. Die befragten österreichischen Lehrer (M=3.26) und thailändischen Lehrer (M=3.06) schätzen diese stärker ausgeprägt ein als die Lehrerinnen in Äthiopien (M=2.70).

Die Ergebnisse der Bestandsaufnahme der Befragung mit Eltern und Lehrern an Schulen von Kindern mit Behinderung in Wien (Österreich), Bangkok (Thailand) und Adis Abeba (Äthiopien) umfassten die Untersuchung der Umweltfaktoren an den untersuchten Schulen in den drei Untersuchungshautstädten und wurde zielorientiert als hypothesengenerierende Umfrage definiert.

Durch die Ergebnissicherung und Reflektion im Forschungsteam wurde der Fokus auf Kooperation und Beziehung, Werte und Unterstützungsmechanismen von Kindern mit Behinderung aus Eltern- und Lehrerperspektive gelegt. Es wurde deutlich, dass trotz aller unterschiedlichen Rahmenbedingungen das Beziehungsverhalten zwischen Elternhaus und Schule ein Untersuchungsgegenstand darstellt, der in allen drei Untersuchungsländern ähnlich vorhanden und vergleichbar ist. Die Annahme aber war, dass sich ausgewählte äußere und innere Kooperationsbereiche zwischen Elternhaus und Schule möglicherweise unterscheiden. Dies ließ interessante Hypothesen generieren, deren Operationalisieren im folgenden Abschnitt erläutert wird.

6.2.2 Operationalisieren, Untersuchungsplanung und Durchführung der Befragung mit Fragebogen B mit der Fokussierung auf: Kooperative Beziehungen im Schulkontext

Der 2. Fragebogen wurde mit dem Ziel entwickelt, hypothesenprüfende Methoden zu verwenden, welche den Einfluss der untersuchten Intervention auf sinnvoll operationalisierte Wirkkriterien untersuchen. Die zu prüfenden Hypothesen dienen als Grundlage des Weiteren wissenschaftlichen Forschungsprozesses. „Eine Hypothese ist bei induktiver Vorgehensweise das Resultat und bei deduktiver Vorgehensweise der Ausgangspunkt einer empirischen Untersuchung.“ (J. Bortz, N. Döring 2006, S. 31) Ausgehend vom theoretischen Hintergrund werden Annahmen und Hypothesen formuliert, die dann mit Hilfe der Untersuchung an der Realität überprüft werden. Hypothesen sind unbewiesene Vermutungen bzw. Annahmen, die durch Beweise zu verifizieren oder zu falsifizieren sind (vgl. Mayer, 2004, S. 18-21). Aus dem Forschungsprozess heraus wurden nach Literaturstudium, Expertenbefragungen, Aus-

wertung der Bestandsaufnahme differenzierte Hypothesen erarbeitet. Die Forschungsfragestellungen umfassten auf der mesostrukturellen Ebene Wirkfaktoren der Kooperation hinsichtlich Unterstützung, Beziehung, Werte und Einstellungen zwischen Familie und Schule in den drei Untersuchungsländern, insbesondere deren hemmende oder fördernde Wirkung im schulischen Kontext aus der Sicht von Eltern und Lehrern. Von Forschungsinteresse war auch die Auswirkung auf die Zufriedenheit von Eltern mit dem schulischen Kontext, insbesondere in der Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule sowie die Zufriedenheit der Lehrer mit dem schulischen Kontext, insbesondere mit der Zusammenarbeit im Team und mit den Eltern.

Folgende **Hypothesen** sollten wissenschaftlich geprüft werden:

H1: Zwischen den Ländern bestehen signifikante Unterschiede in der Ausprägung kooperativer äußerer Rahmenbedingungen (Force A) bezüglich der Ressourcen und motivationaler Aspekte in den Untersuchungsländern.

Kooperation ist ein wichtiges Instrument der Unterrichts- und Organisationsentwicklung, dass in jeder Kultur, sowohl in Österreich/Europa, Thailand/Asien und Äthiopien/Afrika vorzufinden ist. Indes unterscheiden sich die Ausprägungsformen in den kooperativen Einflussbereichen Elternhaus (Force B) und Schule (Force C). Daraus leiten sich folgende Hypothesen ab:

H2: Zwischen den Untersuchungsländern bestehen signifikante Unterschiede in der Ausprägung heimbasierter Ressourcen durch Eltern und Mitschüler, welche als Einflussfaktoren für kooperative Beziehungen zwischen Elternhaus und Schule wirksam sind.

H3: Es bestehen signifikante Unterschiede hinsichtlich der Ausprägung schulinterner kooperativer Ressourcen in den Untersuchungsländern.

Kooperationskomponenten sind als Förderungsinstrumente in individualistischen Kulturen als auch in kollektivistischen Kulturen (Hofstede 2005) ein wirksames Instrument für Bildungsprozesse an Schulen für Kinder mit Behinderungen. Unterscheiden wird sich aber die schulbasierte Ausprägung der Kooperation zwischen Elternhaus und Schule. Aus diesem Hintergrund heraus leiten sich folgende Hypothesen ab:

H4: Zwischen den Untersuchungsländern bestehen signifikante Unterschiede hinsichtlich schulbasierter Kooperationskomponenten und kooperativer Ressourcen zwischen Elternhaus und Schule.

H5: Zwischen den Untersuchungsländern bestehen signifikante Unterschiede hinsichtlich der Wertschätzung als Basis der Kooperation (WB-L) aus Lehrerperspektive in den drei Untersuchungsländern.

H6 und H7: Die Mehrzahl der wesentlichen Kooperationskomponenten zwischen Elternhaus und Schule werden jeweils aus Eltern (H6)- und Lehrerperspektive (H7) in allen drei Untersuchungsländern unterschiedlich wichtig eingeschätzt.

Die Zufriedenheit mit der schulbasierten Kooperation zwischen Familie und Schule sowie mit der Zusammenarbeit in der Schule wird in den drei Hauptstädten unterschiedlich eingeschätzt, da sich die Teilnehmer auf den jeweiligen kulturellen individualistischen oder kollektivistischen Referenzrahmen beziehen. Deshalb leiten sich folgende Hypothesen ab:

Mit der Hypothese 8 erfolgte die Annahme, dass hinsichtlich der Zufriedenheit mit der Schule aus Elternperspektive signifikante Unterschiede in den drei Untersuchungsländern bestehen.

Ebenso wurde in Hypothese 9 unterstellt, dass signifikante Unterschiede in Bezug auf die Zufriedenheit der Kinder mit der Schule aus Elternperspektive in den drei Untersuchungsländern bestehen.

Die Vermutung in der Hypothese 10 ging von einem signifikanten Unterschied hinsichtlich der Zufriedenheit der Lehrer mit der Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrer aus Lehrerperspektive in den drei Untersuchungsländern aus.

Die Annahme in Hypothese 11 unterstellte einen signifikanten Unterschied in der Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit im Team in der Schule aus Lehrerperspektive in den drei Untersuchungsländern.

Mit der Beziehungshypothese 12 wurde unterstellt, dass die ermittelten Skalen der Kooperationsbereiche (RES-E, MOS-E, RIS-E, KFS-E) sich signifikant auf die beiden Zufriedenheitsvariablen in den Untersuchungsländern aus Elternperspektive auswirken.

Die Beziehungshypothese 13 umfasste die Annahme, dass die ermittelten Skalen der Kooperationsbereiche (KPS-L, RES-L, RIL-L, RFL-L, WB-L) sich signifikant auf die Zufriedenheitsvariablen in den Untersuchungsländern aus Lehrerperspektive auswirken.

Unter Reflektion von Vor- und Nachteilen wurde sich in der Auswahl des Erhebungsdesigns für eine Neuentwicklung des Befragungsinstruments entschieden, welche parallel in den Befragungsländern durch eine multikulturelle Forschergruppe erarbeitet wurde. Die Operationalisierung erfolgte mit dem Ziel möglichst äquivalente Messinstrumente zu erarbeiten, von denen man annehmen kann, dass diese in Form von Fragebögen für Eltern und Lehrer in den Untersuchungsländern dasselbe bzw. die gleichen psychologischen Merkmale erfragen.

Es musste berücksichtigt werden, inwiefern die Indikatoren in allen drei Untersuchungsländern gleich verstanden werden. Kulturspezifische Übersetzungsprobleme und unterschiedliche Logiken von Wortbedeutungen mussten erfasst und ausgeräumt werden. Kulturelle Eigenarten, beispielsweise dass in Thailand kritische Fragen nicht am Anfang der Befragung stehen sollten (vgl. M. Proyer 2012, Projektexpertise clasdisa), wurden ebenso berücksichtigt wie die Klärung der Begriffe Behinderung und Wertschätzung, die in den Ländern eher differente Bedeutungen haben. In der Gestaltung des Fragebogens für die zweite Erhebungsphase, insbesondere für die Befragung der Eltern, konnten zusammenfassend folgende Überlegungen abgeleitet werden:

- Fragebogenlänge kürzen
- Weniger Fragen aufnehmen
- Mehr umgangssprachliche Redewendungen, Frageverständnis optimieren
- Weniger formale bzw. abstrakte Begrifflichkeiten
- Bewertungsskala sollte mehr als 3 oder 4 Abstufung haben, wichtig insbesondere für thailändische Teilnehmer, da diese eine 4-er Abstufung oder mehr gewöhnt sind
- Fragestellungen und Antwortmöglichkeiten einfacher, nicht zu komplex
- Konsistentere Fragestellung („mein Kind“/„ihr Kind“ vermeiden)

Weitere Erkenntnisse aus der ersten Fragebogenerhebung waren, dass auch nach der Verwandtschaftsbeziehung gefragt werden sollte, um nachvollziehen zu können, in welcher Beziehung der ausfüllende Elternteil oder Verwandte zum Kind steht. Auch Begrifflichkeiten wie „Muttersprache“ wurde von einigen Teilnehmern missverstanden, da *Thai* beispielsweise als Hauptsprache verwendet und verstanden wird. Spezielle sprachlich-kulturelle Gegebenheiten auf lexikalisch-semantischer Ebene

mussten bedacht werden. In Thailand beispielgebend gibt es keine Vergangenheit, Zukunft oder Gegenwart wie im deutschen Kontext. Auch ist durch die Bestandsaufnahme bewusst geworden, dass speziell morphologisch-syntaktische Strukturen berücksichtigt werden müssen, da es zum Beispiel in der Sprache *Thai* auch keine Singular- oder Pluralbildung gibt. Bewusst wurde auch der differente Umgang mit Fragestellungen zu dem eigenen persönlichen Hintergrund. Irritationen gab es beispielsweise bei der Fragestellung, wer in der Familie durch seinen Job am meisten zum Familieneinkommen beiträgt. Präsent wurde, dass die Teilnehmer ein unterschiedliches Verständnis von Komplexität haben und auch unterschiedlich mit Fragen über persönliche Bewertungen, insbesondere bei der Einschätzung von Lehrern als Autoritätsperson umgehen. Unterschiedliche Auffassungen und Lebensweisen mussten auch bei der Erstellung des zweiten Fragebogens bedacht werden, da in Thailand die Menschen eher im momentanen Augenblick leben und Fragen wie: „Was hat sich im letzten Jahr verändert?“ nur schwer übersetzbar und nachvollziehbar sind. Irritationen gab es auch, wenn nur geringe Auswahlmöglichkeiten zur Verfügung standen, weil oft der Wunsch nach Genauigkeit im Antwortverhalten der Thais beobachtet wurde. Da in Thailand und Äthiopien einige Eltern mit einigen Fragestellungen überfordert schienen, wurde diskutiert, inwiefern Beispiele als Beantwortungshilfe mit aufgenommen werden können. Einige Eltern in Äthiopien hatten erhebliche Schwierigkeiten mit dem eigenen Lese-Sinnverständnis. Es gab auch Analphabeten als Teilnehmer bei der Elternbefragung in Äthiopien. Einige Teilnehmer in Thailand meinten, sie hätten ihre Brillen vergessen o.ä. Diskutiert wurde, inwiefern in der asiatischen Gesellschaft möglicherweise das „Face-Konzept“, nur nicht das Gesicht verlieren, in die Befragung mit einwirke. In diesen Fällen mussten Unterstützungspersonen Fragen und Antworten vorlesen und erklären. Dies mündete gelegentlich in ein Gruppensetting, welches nicht gewollt war und bei der nächsten Befragung anders geplant werden sollte. Als Unterstützungspersonen agierten in der ersten Befragung zu Beginn zusätzlich zu den beauftragten Assistentinnen auch die LehrerInnen, dieses konnte später unterbunden werden. Bei anderen Teilnehmern wurde beobachtet, dass einige Teilnehmer die erste Seite mit dem Beispiel und Erklärungen übersprungen haben und dann die Aufgabenstellung nicht verstanden hatten. Es wurde in Erwägung gezogen, ob es möglicherweise Sinn macht, vorher Leaflets oder Infoblätter auszuhändigen, welche bunt gehalten und mit Bildern visuell gestützt werden könnten.

Der Fragebogen für Lehrer war in der ersten Erhebung für die Berufsgruppe angemessen. Er konnte selbständig ausgefüllt werden. Der Wunsch nach leichterer Nachvollziehbarkeit der Fragen wurde auch hier benannt.

In beiden Befragungsgruppen wurde die Frage nach den drei größten Herausforderungen nicht vollständig ausgefüllt. Auch hier war die Fragestellung für viele Teilnehmer zu komplex.

Auch die Einteilung der Antwortkategorien wurde überdacht und entsprechend angepasst. Der Übersetzungsproblematik wurde sehr viel Raum gegeben. Beginnend von der Übersetzung von der deutschen in die englische Sprache und dann in die Landessprache Thai für Thailand und Amharisch für Äthiopien. Nach Prüfung in den Bildungskontexten und Optimierungsimpulsen in den Ländern erfolgte die Rückübersetzung in die englische und deutsche Sprache mit sprachlichen und gestalterischen Optimierungen. Die gesammelten und reflektierten Erfahrungen aus der ersten Befragung wurden genutzt und in die Entwicklung des zweiten Fragebogens miteinbezogen. Vor der Einführung der zweiten Befragung wurde auch nochmal ein Pretest zur nochmaligen Überprüfung von Verständnis der Fragen durchgeführt. Es wurden Schwierigkeiten der Fragen für den Befragten und die Variationen der Antworten reflektiert. Auch wurden die Kontinuität und Effekte der Frageanordnung sowie mögliche Kontexteffekte geprüft.

Der Fragebogen der zweiten Erhebungsphase für Eltern stand, wie erwähnt, in sechs Sprachen zur Verfügung (englisch, amharisch für Äthiopien, Thai für Thailand, Deutsch, Türkisch und Serbisch für Österreich) und erstreckte sich über verschiedene Fragekomplexe. Der Fragebogen für Lehrer wurde in Englisch und in den drei Landessprachen entwickelt. Im Kopf der Untersuchung wurden die Ansprechpartner des Projekts benannt und auf der ersten Seite das Thema der Untersuchung erläutert sowie Instruktionen zum Ausfüllen des Fragebogens gegeben. Es wurde der Anlass der Befragung mitgeteilt und die Wahrung der Anonymität versichert.

Im *Elternfragebogen* wurde zu Beginn die Frage nach der Beziehung zum Kind gestellt. Im ersten Teil der Befragung wurden weiter demographische Daten zur befragten Person, zur Familie und Daten zum Kind mit Behinderung und Beeinträchtigungen erhoben. Weiterhin wurden Fragen mit vorgegebenen Antwortkategorien zur gezielten Thematik hinsichtlich kooperativer Beziehungsgestaltung wie Unterstützung, Beziehung und Beteiligung erfragt. Im zweiten Teil der Befragung blieb die Zielstellung konstant, weitere Informationen über die Dimension der Kooperationsgestal-

tung aus Sicht der Eltern zu erfahren. Um ein besseres Verständnis der Befragungsteilnehmer zu erreichen, nach welchem kooperierenden Verhalten speziell gefragt wird, wurden die Fragekomplexe in die Bereiche Eltern, Schüler/innen und Lehrer/innen unterteilt. Die Eltern hatten die Möglichkeit in einer Antwortskala von „sehr gering“ bis „sehr hoch“ und zusätzlich der Antwortkategorie „weiß nicht“ zu antworten. Um weitere Informationen über die Rahmenbedingungen in den Ländern zu erfahren, wurden auch Fragen zur Länderspezifik aus Sicht der Eltern gestellt. (Werte, Fördermöglichkeiten, Auswahlmöglichkeiten usw.) Im dritten Teil der Befragung wurden die Eltern gebeten einzuschätzen, inwiefern sie die kooperativen Parameter Unterstützung und Beziehung sowie Einstellungen oder Dienste, Systeme und Handlungsgrundsätze in fünf Antwortkategorien von „sehr unwichtig“ bis „sehr wichtig“ und zusätzlich „weiß nicht“ einschätzen. Zum Abschluss wurden zwei Fragen zur Zufriedenheit mit der Schule aus Elternsicht und durch Perspektivübernahme der Eltern in ihre Kinder gestellt. Die Antwortmöglichkeiten bestanden aus Smileys mit unterschiedlich abgestuften Emotionen. Insgesamt erhielt der strukturierte Elternfragebogen 86 Fragen, mit denen die kooperativen Beziehungen zwischen Schule und Elternhaus und deren Rahmenbedingungen an Schule erfasst werden sollten.

Der *Lehrerfragebogen* umfasste ebenso auf der ersten Seite die Anschrift des Projektteams und der Verantwortlichen. Weiterhin wurde das Anliegen thematisiert und die Fragebogenteilnehmer nach ihrer Funktion an der Schule, ihrer Berufsausbildung und ihre Zusatzqualifikation für die Arbeit mit Kindern mit Beeinträchtigung gefragt. Im ersten Teil wurden Fragen zur Person und Daten zu den Kindern in der Klasse gestellt, auch in welcher sie am häufigsten unterrichten und inwiefern sie den Kontakt zu den Eltern aktiv gestalten.

Im zweiten Teil des Fragebogens wurde, wie bei den Eltern, nach der Ausprägung von Kooperationsstrukturen und Unterstützungsfaktoren zwischen Schule und Familie und in der Schule durch die Schulleitung und andere Lehrer gefragt. Auch hier wurde visuell ein leichteres Verstehen durch die Kennzeichnung von deutlichen Abschnitten und einer Zuordnung der Gruppen (Eltern, Schüler/innen, Lehrer/innen und Schulleitung/Direktorin) ermöglicht. Die Lehrer hatten ebenso die Möglichkeit auf einer Antwortskala von „sehr gering“ bis „sehr hoch“ und „weiß nicht“ zu antworten. Am Ende des Fragebogens hatten die Lehrer die Möglichkeit offen, ohne Antwortvorgabe auf drei Fragen nach Herausforderungen im Unterrichten von Kindern mit Behinderungen, Wichtigkeit des schulischen Angebots und Einschränkungen zu antworten.

Abschließend wurden die Lehrer noch gebeten einzuschätzen, inwiefern die Eltern zum Schulerfolg ihrer Kinder beitragen.

Im dritten Teil der Befragung wurden auch die Lehrer gebeten einzuschätzen, inwiefern sie die kooperativen Parameter Unterstützung und Beziehung sowie Einstellungen oder Dienste, Systeme und Handlungsgrundsätze in 5 Antwortkategorien von „sehr unwichtig“ bis „sehr wichtig“ und zusätzlich „weiß nicht“ einschätzen. Zum Abschluss wurden auch zwei Fragen zur Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrer an der Schule und die Zusammenarbeit zwischen den Mitarbeitern an der Schule gestellt. Die Antwortmöglichkeiten bestanden aus Smileys mit unterschiedlich abgestuften Emotionen. Insgesamt erhielt der strukturierte Lehrerfragebogen 76 Fragen, mit denen die kooperativen Beziehungen zwischen Schule und Elternhaus und deren Rahmenbedingungen an Schule erfasst werden sollten.

Die Datenerhebung erfolgte über das Aushändigen der Fragebögen in den einzelnen Ländern direkt an der Schule und Beantwortung innerhalb der Schule. Nur in Ausnahmefällen wurde der Fragebogen in Thailand oder Äthiopien mitgegeben. In Österreich erfolgte die Ausgabe der Fragebögen auch mit frankiertem Rückumschlag und der Möglichkeit des Einwerfens in die Fragebogenbox in der Schule bzw. Rückgabe durch SchülerInnen an die Lehrerin, um eine Erhöhung der Stichprobe zu ermöglichen. Die Stichprobe der zweiten Befragung bestand insgesamt aus 114 Eltern und 144 Lehrern, insgesamt 258 Personen.

6.2.3 Beschreibungen der Stichproben

Elternbefragung

In Österreich wurden eine erhebliche Anstrengung unternommen und 210 Elternfragebogen ausgegeben, von den 30 Fragebögen zurückgegeben wurden. Die quantitative Erhöhung der Ausgabe von 60 auf 210 wurde im Projektteam innerhalb der Erhebungsphase beschlossen, da nur eine sehr geringe Rücklaufquote im Befragungszeitraum zu verzeichnen war. Somit lag die Rücklaufquote in Österreich bei den Eltern bei 13,80 %. Trotz großer Bemühungen, mit Unterstützung durch telefonische Kontaktaufnahme zur Ermunterung, Übersetzung des Fragebogens, auch in die serbische und türkische Sprache und schon frankiertem Briefumschlag, war insgesamt die Rückgabe der Fragebögen in Österreich relativ ernüchternd. Gründe die von Lehrern und Schulleitung benannt wurden, war die relativ hohe Dichte an Befragungen

der Eltern zu dieser Zeit, ein geringes Interesse einiger Eltern und Bedenken, Aussagen über die Schule zu machen. Die befragten Eltern hatten in Österreich ein Durchschnittsalter von 39,04 Jahre (Minimum 35 Jahre, Maximum 55 Jahre). Davon waren 89,65 % weiblich.

In Thailand hatten die 46 Probanden ein Durchschnittsalter von 45,07 Jahre (Minimum 23 Jahre, Maximum 75 Jahre) von denen 91,3 % weiblich Befragte waren. Die Rücklaufquote lag in Thailand bei 76,66 %.

In Äthiopien hatten die 39 Teilnehmer ein Durchschnittsalter von 41,54 Jahre (Minimum 20 Jahre, Maximum 62 Jahre), wovon 71,05% weiblich Befragte waren. In Äthiopien lag die Rücklaufquote von 65 %.

In allen drei Ländern zählte überwiegend die Mutter zu den Befragten, insbesondere am Stärksten in Österreich (86,20 %). In Thailand beantworteten auch eine hohe Anzahl der Großmütter und Tanten die Fragen (28,26 %). In Äthiopien nahmen auch relativ viele Väter und Großväter (33,33 %) an der Befragung teil. Gründe für die unterschiedliche Teilnahme von Müttern und Vätern in den Untersuchungsländern könnte der soziokulturelle Hintergrund sein. Die Familien in Äthiopien leben in überwiegend in Großfamilien und die Väter sind in die Erziehung oft stärker als Familienoberhaupt mit involviert. Väter sind wichtig für die Familie und haben in Äthiopien auch die Aufgabe ihrer Familie Schutz zu geben. In Österreich sind überwiegend die Mütter stärker für die Kooperation mit der Schule verantwortlich. Einige Elternteile sind auch alleinerziehend. Die meisten Befragungsteilnehmer waren aber verheiratet.

Bezogen auf den religiösen Hintergrund gehörten in Österreich 67% der Befragten dem Christentum, 13% dem Islam, 7% keiner Religion an. 13% machten zu dieser Frage in Österreich auch keine Angaben. In Thailand gehörten 94% dem Buddhismus, 2% dem Christentum und 4% dem Islam an. In Äthiopien hatte 92% der Befragungsteilnehmer eine christliche Religionszugehörigkeit und 8 % hatten einen islamischen Glauben.

In Österreich kamen die Befragungsteilnehmer zu 99% aus Wien. In Thailand waren die Eltern überwiegend aus Bangkok (56,52%), Nonthanburi (17,39%), Pranthum Thani (13,04%). In Äthiopien stammten alle Eltern aus Addis Abeba (100%).

Die befragten Eltern aus Österreich gingen fast alle einer Beschäftigung nach (99%). In Thailand waren die Teilnehmer überwiegend ohne Beschäftigung (60,86%). An-

ders stellte es sich in Äthiopien dar. Hier waren die Befragten überwiegend in Beschäftigung (66,66%).

Bei den befragten Eltern in Österreich lebten durchschnittlich 1,96 Kinder (Min. 1, Max. 5) unter 18 Jahren in der Familie. Diese hatten durchschnittlich ein Alter von 9,96 Jahre (Minimum 7, Maximum 16). Die Familiengröße war durchschnittlich 3,74 Personen (Min. 1, Max. 7).

In Thailand waren es durchschnittlich 1,56 Kinder (Min. 1, Max. 4) mit einem durchschnittlichen Alter von 9,84 Jahren (Min. 4, Max. 18). Die thailändischen Befragten gaben an, dass durchschnittlich 4,72 Familienmitglieder zusammenleben (Min. 1, Max. 9).

In Äthiopien lebten durchschnittlich 2,11 Kinder in der Familie (Min. 1, Max. 4), die ein Durchschnittsalter von 13,89 Jahren haben (Min. 5, Max. 30). Die Befragten gaben an, dass durchschnittlich 5,52 (Min. 2, Max. 10) Familienmitglieder in Äthiopien zusammenleben. In der folgenden Abbildung wird deutlich, von welchen Behinderungen die Kinder der befragten Eltern in den Ländern betroffen sind.

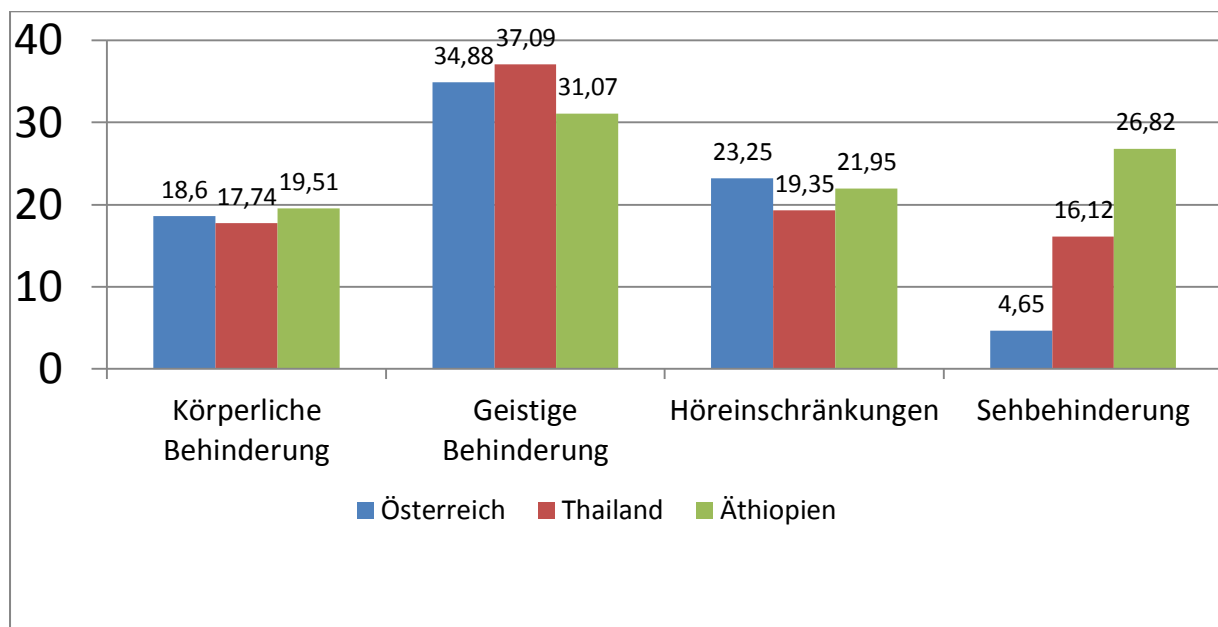


Abbildung 18: Formen der Beeinträchtigungen der Kinder der befragten Eltern in den Untersuchungsländern

Lehrerbefragung

An die LehrerInnen wurden 60 Fragebögen in den Ländern ausgegeben. In Österreich wurden 56 zurückgegeben. Es konnte eine Rücklaufquote von 93,3 % erreicht

werden. Insgesamt wurden 12 Schulen in Wien in die Befragung mit einbezogen, die aufgrund der zugesicherten Anonymität an dieser Stelle nicht veröffentlicht werden. Die Bereitschaft der Lehrer an der Befragung teilzunehmen, war größer als bei den Eltern in Österreich. In Thailand wurden ebenso 60 Fragebögen an Eltern und Lehrer ausgegeben. Die Beteiligung der Lehrer an 6 Schulen mit 47 Lehrer (Rücklaufquote 78.88 %) war etwas geringer als in Österreich. In Äthiopien haben sich 45 Lehrer (Rücklaufquote 75 %) an 6 Schulen beteiligt. Die Mitarbeit an der Studie erfolgte unentgeltlich.

Die Gesamtstichprobe der Lehrer bestand insgesamt aus 148 Teilnehmern.

An der Befragung der Lehrer waren in Österreich 56 LehrerInnen im Alter von durchschnittlich 40,92 Jahre (Min. 22, Max. 61 Jahre) beteiligt. Die Befragten waren bis dato durchschnittlich 12,09 Jahre als Lehrer tätig. Kinder mit Beeinträchtigungen unterrichten sie durchschnittlich 14,65 Jahre. Sie unterrichten im Allgemeinen 12,25 Kinder pro Klasse, wovon 5,48 Mädchen sind. Es sind durchschnittlich 5,83 Kinder mit Beeinträchtigungen in einer Klasse, davon 2,33 Mädchen.

In Thailand waren die Befragten 45 LehrerInnen und 2 stellvertretenden SchulleiterInnen durchschnittlich 44,47 Jahre (Min. 25, Max. 59 Jahre) alt. An ihrer Schule unterrichteten sie durchschnittlich 17,59 Jahre. Den Unterricht mit Kindern mit Beeinträchtigungen gestalten sie durchschnittlich schon 15,68 Jahre. Durchschnittlich sind 33,89 Kinder in einer Klasse, davon sind 11,53 Mädchen. Durchschnittlich sind 14,83 Kinder mit Beeinträchtigungen in einer Klasse, wovon 8,59 Mädchen sind.

In Äthiopien waren die teilnehmenden Lehrer durchschnittlich 33,81 Jahre (Min. 20, Max. 52 Jahre) etwas jünger als in den anderen beiden Untersuchungsländern. Es beteiligten sich 38 LehrerInnen, 2 stellvertretende Schulleiterinnen, 2 BeratungslehrerInnen und 3 andere Pädagogen (Sonderpädagoge/In, Sozialpädagoge/In). An ihrer Schule sind sie 11,54 Jahre. Kinder mit Beeinträchtigungen unterrichten sie durchschnittlich 8,48 Jahre. Es sind durchschnittlich 49,25 Kinder pro Klasse, davon sind 28,11 Mädchen. Durchschnittlich unterrichten sie 11,48 Kinder mit Beeinträchtigungen in einer Klasse, davon 7,62 Mädchen.

Folgende Darstellung zeigt zusammenfassend die Beeinträchtigungsarten der Kinder, die von den Lehrern in den Untersuchungsländern unterrichtet wurden.

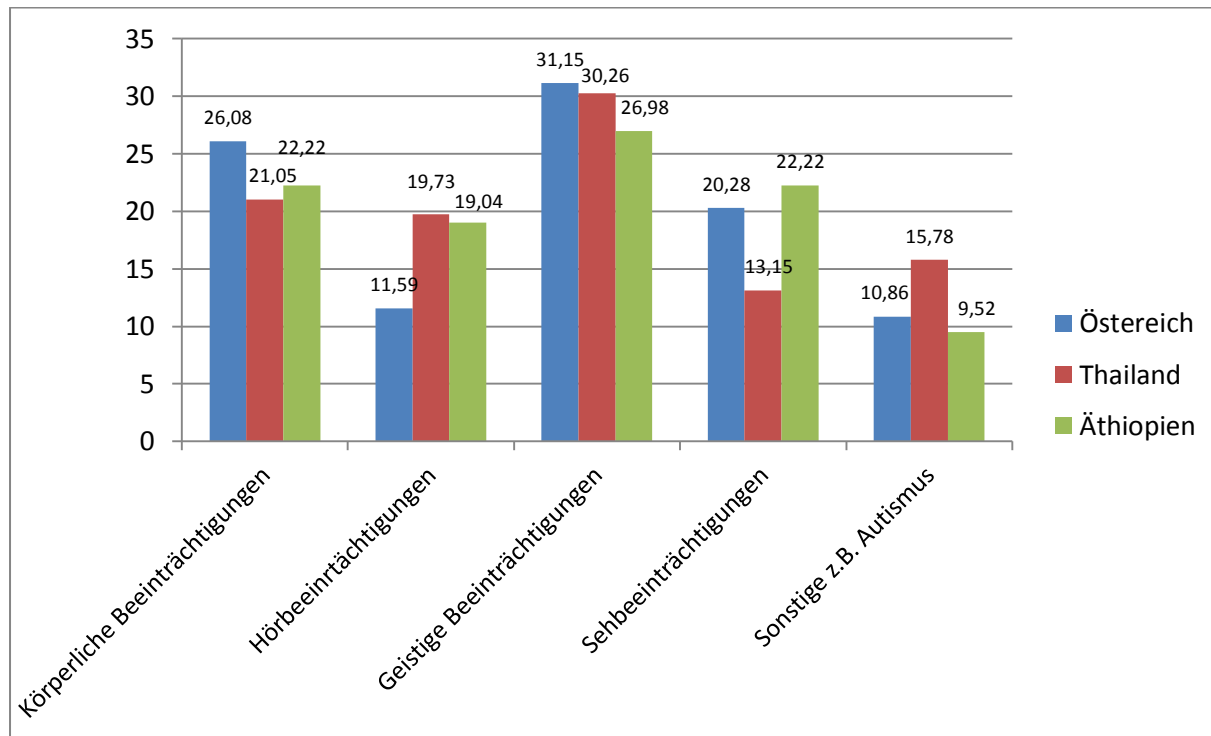


Abbildung 19: Formen der Beeinträchtigung der Kinder nach Einschätzung der Lehrer in den Untersuchungsländern

6.2.4 Beschreibung des Auswertungsverfahrens

Die Auswertung der gesammelten Daten erfolgte mit Hilfe von IBM SPSS Statistics 20, einem Programm zur statistischen Datenanalyse. In Vorbereitung der Datenauswertung wurde zunächst untersucht, ob und welche der erfassten Items Skalen bilden. Dies erfolgte mit Hilfe einer Faktorenanalyse und einer anschließenden Reliabilitätsanalyse. Soweit möglich, wurden Items die dasselbe Konstrukt maßen, transformiert und in Skalen zusammengefasst.

Zur Auswertung der Daten und zur Testung der aufgestellten Hypothesen wurden verschiedene Verfahren angewendet. Das geeignetste Mittel zur Untersuchung signifikanter Unterschiede zwischen den Untersuchungsländern schien der Mittelwertvergleich mit Hilfe der einfaktoriellen Anova (vgl. Bortz & Döring, 2006, S. 496).

Außerdem wurden unter Verwendung des Pearson'schen Korrelationskoeffizienten mögliche Zusammenhänge zwischen zwei Variablen untersucht (vgl. Brosius 2011, S. 439/ Bortz & Döring 2006, S. 507). Um diese Zusammenhänge zu beschreiben und zu erklären, wurde mit der Regressionsanalyse ein flexibles und häufig eingesetztes Analyseverfahren gewählt (vgl. Backhaus; Erichson; Plinke & Weiber 2011, S. 56). Die Regressionsanalyse ermöglicht es, Beziehungen zwischen abhängigen und unabhängigen Variablen zu analysieren. Die Regressionsanalyse ist immer dann anwendbar, wenn beide Variablen ein metrisches Skalenniveau besitzen (vgl. Backhaus; Erichson; Plinke & Weiber 2011, S. 59/ Brosius 2011, S. 568).

Um zu überprüfen, ob sich die Untersuchungsländer in den Kooperationskomponenten unterscheiden, wurden Mittelwertvergleiche durchgeführt. Die einfaktorielle Anova dient dem Vergleich von Mittelwerten (vgl. Brosius, 2011, S. 476), während sie gegen Verletzungen der Voraussetzungen (wie beispielsweise der Normalverteilung) robust ist und dennoch zuverlässige Informationen liefert (vgl. Rasch; Hofmann; Frieße & Naumann 2006, S. 59). Die Nullhypothese, dass zwischen zwei Variablen ein signifikanter Unterschied besteht, ist abzulehnen, wenn der Wert der Signifikanz im Mittelwertvergleich das zuvor festgelegte Signifikanzniveau von 0,05 überschreitet (vgl. Rasch; Hofmann; Frieße & Naumann, 2006, S. 60). Unter Verwendung des Levene-Tests wurde im Vorfeld geprüft, ob die Varianzen der untersuchten Variablen in der Grundgesamtheit gleich sind (vgl. Brosius 2011, S. 488).

Ob zwischen gewissen Sachverhalten Zusammenhänge bestehen, wurde mit Hilfe von Korrelationen untersucht. Der Korrelationskoeffizient gibt dabei die Stärke eines

linearen Zusammenhanges an. Nimmt er einen Wert zwischen 0 und -1 an, kann davon ausgegangen werden, dass ein negativer Zusammenhang zwischen den Variablen besteht. Für einen positiven Zusammenhang nimmt der Korrelationswert von bis zu 1 an. Je näher dieser Wert an Null liegt, desto kleiner ist der Zusammenhang zwischen zwei Variablen. Ein Wert von Null lässt darauf schließen, dass kein Zusammenhang besteht (vgl. Brosius 2011, S. 517).

Zusammenhänge und Abhängigkeiten zwischen den Variablen wurden mit Hilfe einer Regressionsanalyse näher betrachtet und anschließend gab die in der Regressionsanalyse ermittelte Signifikanz Aufschluss über mögliche Abhängigkeiten.

Wenngleich bei der Konstruktion des Fragebogens Zugeständnisse an die Gesamtitemzahl gemacht werden mussten, sollten möglichst viele Konstrukte zusammengefasst werden und detaillierten Skalencharakter aufweisen. Es wurde zu Beginn der Auswertungen eine Faktoranalyse zur Dimensionsreduzierung durchgeführt (vgl. Brosius 2011, S. 787ff). Damit die Vielzahl der Variablen handhabbar wird und um einen Überblick über mögliche zu berücksichtigende Variablen zu erhalten, wurden dabei Korrelationsmatrizen erstellt (siehe Anhang). Mit Hilfe des *Bartlett-Test auf Sphärizität* kann anschließend ausgeschlossen werden, dass relativ hohe Korrelationen nur zufällig in der Stichprobe enthalten sind. Für die Sicherstellung, dass zwischen den Variablen auch in der Grundgesamtheit Korrelation besteht, wurden nachfolgend nur Variablenpaare berücksichtigt, deren Signifikanz nach Bartlett einen Wert von 0,000 aufwiesen. Ein Kaiser-Mayer-Olkin-Maß von unter 0,5 – was einem „inakzeptablen“ Wert entspräche – konnte dabei für alle Variablenpaare ausgeschlossen werden (siehe Anhang). So konnten für die Konstrukte „Kooperation zwischen Familie und Schule“ aus Elternperspektive 4 Skalen mit mindestens drei bis acht Items (Elternfragebogen) und für die Konstrukte „Kooperation zwischen Familie und Schule“ aus Lehrerperspektive 5 Skalen mit mindestens vier bis acht Items (Lehrerfragebogen) gebildet werden.

Zur Beurteilung der Güte aller gebildeten Skalen wurde jeweils eine Reliabilitätsanalyse durchgeführt. Der Koeffizient Cronbachs Alpha gibt dabei Auskunft über die Zuverlässigkeit der Gesamtskala.

Die Validität ist höher, desto größer Cronbachs Alpha ausfällt. Ein häufig geforderter Mindestwert um eine Skala als zuverlässig bezeichnen zu können ist 0,8. Jedoch wird in einigen Fällen auch ein Wert von 0,7 akzeptiert (vgl. Brosius, 2011, S. 824).

Auch in dieser Arbeit vorgestellten Studien oder ähnlichen Untersuchungen wurden bisweilen Cronbachs Alpha Koeffizienten angegeben, deren Wert 0,8 oder sogar 0,7 unterschreitet (van Dick, Schnitger, Schwartzmann-Budelt & Wagner, 2001).

Die Auswertung der Reliabilität der gebildeten Skalen ergab größtenteils gute Werte.

In den beiden folgenden Tabellen werden die Ergebnisse des Elternfragebogens und des Lehrerfragebogen dargestellt. Diese geben einen Überblick über die gebildeten Skalen und die Ergebnisse der Reliabilitätsanalyse der gesamten Studie aller drei Untersuchungsländer.

Tabelle 21: Skalen als Ergebnis der Reliabilitätsanalyse des Elternfragebogens

Skalenbildung im Elternfragebogen:	Items	KMO	Signifikanz Bartlett	Chronbach	Mittelwert
1.Ressourcen durch Eltern und Mitschüler (RES-E)	31,32,33, 36,38,43	KMO: 0.702	Bart.: 0.000	Cr. α : 0.647	M:3.302
2.Intrinsische und extrinsische Motivation (MOS-E)	49,53,67	KMO: 0.629	Bart.:0.000	Cr. α : 0.713	M: 3.778
3.Ressourcen in der Schule (RIS-E)	57,58,59, 60,61,62, 63,64	KMO: 0.862	Bart.: 0.000	Cr. α : 0.938	M: 3.931
4.Kooperationskomponenten zwischen Familie und Schule (KFS-E)	39,40,41, 42,52,55, 56,69	KMO: 0.822	Bart.:0.000	Cr. α : 0.849	M: 4.062

Tabelle 22: Skalen als Ergebnis der Reliabilitätsanalyse des Lehrerfragebogens

Skalenbildung im Lehrerfragebogen:	Items	KMO	Signifikanz Bartlett	Chronbach	Mittelwert
1.Kooperationskomponenten des Personals an Schule (KPS-L)	26,28,29,40, 41,47,48	KMO: 0.859	Bart.: 0.000	Cr. α : 0.892	M: 3.775

2.Ressourcen durch Eltern und Mitschüler (RES-L)	21,22,23, 24,25	KMO: 0.849	Bart.: 0.000	Cr. α : 0.849	M: 3.130
3.Ressourcen Im Land (RIL-L)	38,53,54, 55	KMO: 0.713	Bart.: 0.000	Cr. α : 0.743	M: 3.337
4.Ressourcen für Lehrerinnen (RFL-L)	27,30,32, 43,49	KMO: 0.805	Bart.: 0.000	Cr. α : 0.790	M: 3.55
5.Wertschätzung als Basis der Kooperation für Schule und Kind (WB-L)	31,34,36, 37,46,47	KMO: 0.761	Bart.: 0.000	Cr. α : 0.853	M: 3.735

Das folgende Kapitel stellt die Ergebnisse der Studie im Ländervergleich dar. Es werden die Ergebnisse aus den demographischen Daten und die Auswertungsergebnisse vorgestellt.

6.2.5 Auswertung der Ergebnisse des Fragebogens B der Untersuchungsländer: Österreich, Thailand und Äthiopien

Die ermittelten und dargestellten Ergebnisse umfassen wahrgenommene Wirkfaktoren der Kooperation hinsichtlich Unterstützung, Beziehung, Werte und Einstellungen zwischen Familie und Schule auf mesostruktureller Ebene (Bronfenbrenner) in den drei Untersuchungsländern. Es werden auch Schlussfolgerungen hinsichtlich Gemeinsamkeiten und Unterschieden in den Kooperationsbereichen Force A, B und C sowie den interinstitutionellen Beziehungen zwischen Elternhaus und Schule aus der Sicht von Eltern und Lehrern abgeleitet.

Die Forschungsergebnisse umfassen weitergehend auch die Auswirkung auf die Zufriedenheit von Eltern und Kindern mit dem schulischen Kontext aus Elternperspektive sowie die Zufriedenheit der Lehrer mit dem schulischen Kontext, insbesondere mit der Zusammenarbeit im Team.

Von weiterem wissenschaftlichem Interesse waren auch die Einschätzungen der Eltern und Lehrer hinsichtlich der Wichtigkeit ausgewählter Kooperationskomponenten, welche im schulischen Kontext für Kinder mit Behinderungen wirksam sind.

Die Ergebnispräsentation orientiert sich an dem Kooperationsmodell von J. Epstein, welches im Kapitel 4.2 vorgestellt wurde. Die erarbeiteten Skalen wurden strukturiert den Bereichen des Kooperationsmodells zugeordnet, um eine bessere Orientierung zu ermöglichen, wohl wissend, dass Überschneidungen der Kooperationsbereiche nach J. Epstein möglich sind.

In der folgenden Darstellung sind die aus dieser Untersuchung gebildeten und in der Abbildung in dunkelblau gekennzeichneten Skalen den Kooperationsbereichen von J. Epstein (Force A, B und C) zugeordnet und veranschaulicht.

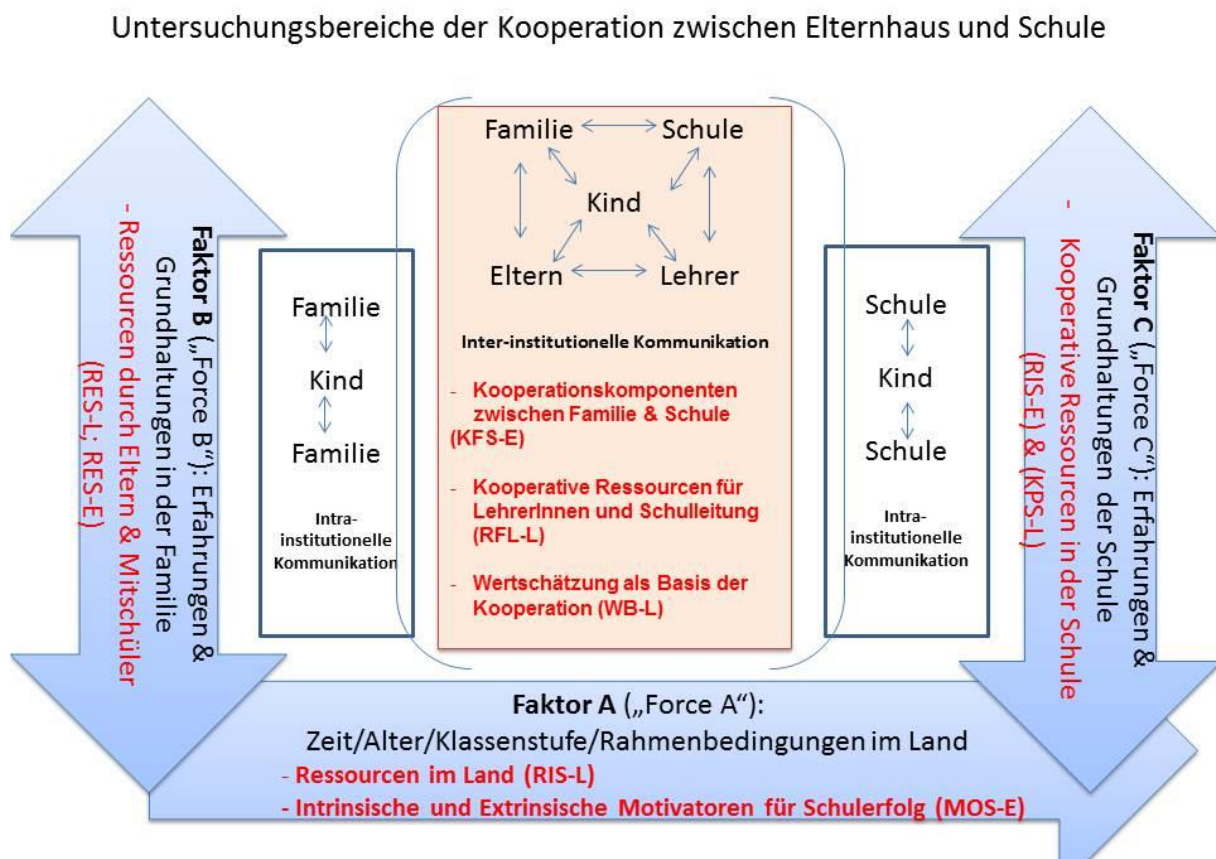


Abbildung 20: Modell schulischer Kooperation nach J. Epstein, modifiziert durch Ozik-Scharf (2014) mit Untersuchungsbereichen der Kooperation durch Eltern- und Lehrerbefragung mit integrierter Skalenzuordnung

Im folgenden Abschnitt werden die Auswertungsergebnisse aus den Kooperationsbereichen Force A, B und C und die ermittelten Skalen differenziert dargestellt, um die aufgestellten Hypothesen zu falsifizieren oder bestätigen zu können.

6.2.5.1 Force A – Rahmenbedingungen für Kooperation zwischen Elternhaus und Schule im schulischen Kontext

Der nun folgende Teil umfasste unter anderem auch die Hypothesenprüfung H1: Zwischen den Ländern bestehen signifikante Unterschiede in der Ausprägung wahrgenommener kooperativer äußerer Rahmenbedingungen (Force A) bezüglich der Ressourcen und motivationaler Aspekte in den Untersuchungsländern.

Neben der folgenden Darstellung der umfassenden Ergebnisse der Gesamtuntersuchung, welche sich auf den Kooperationsbereich Force A beziehen, soll in den folgenden Abschnitten die Erläuterung der auf diesen Kooperationsbereich A abgezielten Hypothese 1 fokussiert werden.

Geprüft wurden auch die Skalen, welche wahrgenommenen äußeren Rahmenbedingungen aus der Lehrerperspektive (RIS-L) und den intrinsischen und extrinsischen Motivatoren aus der Elternperspektive (MOS-E) zuzuordnen sind.

Die Hypothese, dass zwischen den Untersuchungsländern signifikante Unterschiede in der Wahrnehmung der äußeren Rahmenbedingungen (RIS-L) bestehen, kann unter Berücksichtigung der Ergebnisse Lehrerperspektive abgelehnt werden.

Angesicht der vorliegenden Ergebnisse zu den intrinsischen und extrinsischen Motivatoren (MOS-E) kann die Hypothese nur teilweise bestätigt werden. Signifikante Unterschiede bestehen zwischen Äthiopien und den beiden anderen Untersuchungsländern. Zwischen Österreich und Thailand besteht kein signifikanter Unterschied.

Ausgehend wie in dem im Abschnitt 4.2 schon definierten komplexen Kooperationsmodell nach Eppstein (1987), gehören äußere und innere Strukturen zu den Einflussbereichen der Kooperation. Force A bzw. Faktor A subsummiert die wahrgenommenen globalen, sozialen und kulturellen Gegebenheiten als äußere Struktur, wie beispielsweise das vorherrschende Bildungssystem für Kooperation zwischen Elternhaus und Schule. Dazu werden auch aktuelle zeitliche Dimensionen der Entwicklung der Kinder im schulischen Kontext als Einflussfaktoren deutlich.

Ein differenziertes Bild über die Einstufung der Kinder ins jeweilige Bildungssystem der Untersuchungsländer wird in den nächsten Abbildungen erkennbar. In Österreich erfolgt die Einstufung beispielsweise in Klassenstufen.

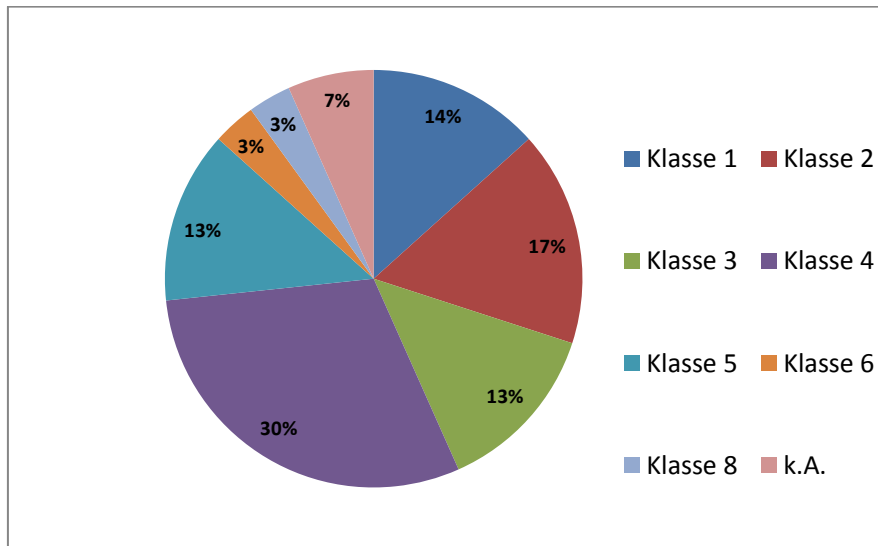


Abbildung 21: Klassenart und –stufe in Österreich der Kinder mit Behinderung der befragten Eltern

Der größte Anteil der befragten Eltern hatten Kinder, welche die Klassenstufe 4 (30%), Klasse 2 (17%) und Klasse 1 (14%) besuchten. Die Eltern gaben weiter an, dass ihre Kinder in eine Sonderschulklasse (41,37 %), eine Integrationsklasse (41,37%), eine Regelklasse (1%) oder andere Klassen (10%), wie basale Klasse oder Mehrstufenklasse besuchen. Nach Angaben der österreichischen Eltern besuchen durchschnittlich 12 Kinder eine Klasse in den untersuchten Schulen (Minimum 4, Maximum 22/ Median 10). Der Schulweg ihrer Kinder beträgt für die meisten Kinder bis zu 30 Minuten (33,3%) oder 1 Stunde (36,7%).

Die Kinder der befragten thailändischen Eltern besuchten am häufigsten die Prathom 1 (20%), in welche Kinder mit einem Alter von 6 Jahren gehen. Aber auch Eltern mit Kindern in der Pranthom 3 und 4 (jeweils 15%), wo die Kinder ein Lebensalter von 8 bis 9 Jahren haben, waren Teilnehmer der Studie. In der nächsten Abbildung sind Angaben der thailändischen Eltern über die Schulstufen ihrer Kinder visualisiert.

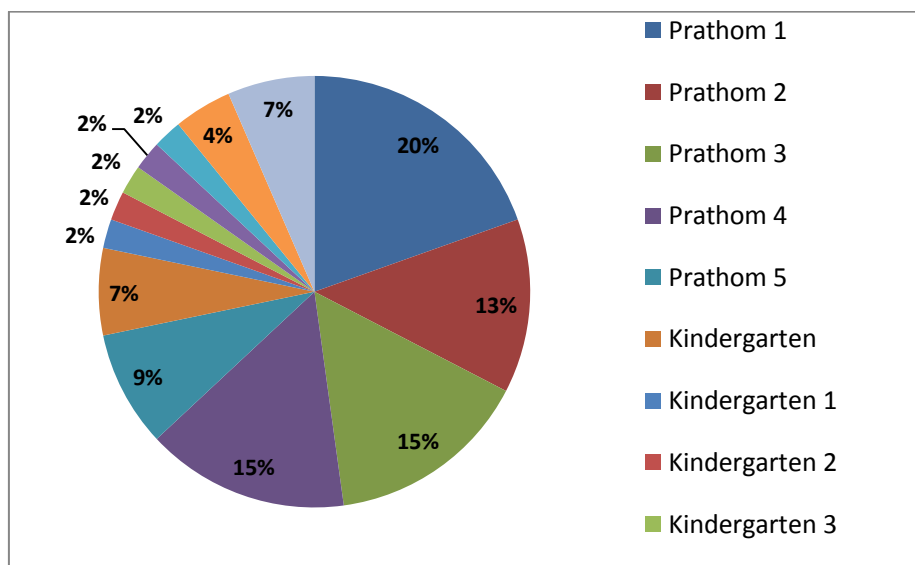


Abbildung 22: Klassenart und -stufe in Thailand der Kinder mit Behinderung der befragten Eltern

Die thailändischen Eltern gaben weiterhin an, dass ihre Kinder entweder eine Sonderschulklasse (63%), eine Integrationsklasse (8,69%), eine Regelklasse (4,34%) oder Kombinationen aus Sonder-, Regel- und Integrationsklasse (21,73%) besuchen. Durchschnittlich sind nach Meinung der Eltern 10,07 Kinder in einer Klasse (Minimum 3, Maximum 25/ Median 9,0). Der Schulweg der meisten Kinder beträgt über eine Stunde (43,5% der Kinder). Für viele Kinder ist der Weg meistens länger als für die Kinder in Österreich oder Äthiopien. Die Klassenstufenzuordnung der Kinder der befragten Eltern aus Äthiopien wird in der folgenden Abbildung veranschaulicht. Auffallend war, dass eine hohe Anzahl der Eltern keine Angaben zu einer möglichen Einstufung ihrer Kinder machen konnten (33%).

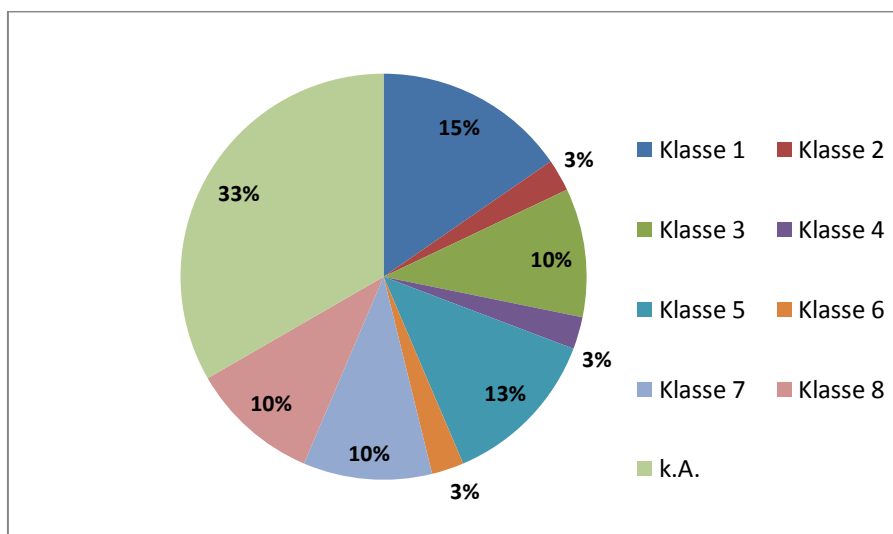


Abbildung 23: Klassenart und -stufe in Äthiopien der Kinder mit Behinderung der befragten Eltern

Die äthiopischen Eltern aus Addis Abeba gaben weiter an, dass ihre Kinder eine Sonderschulklasse (43%), eine Integrationsklasse (28,02%) oder eine Regelklasse (28,02%) besuchen. Die Klassengröße ist durchschnittlich mit 33,1 Kindern in einer Klasse (Minimum 9, Maximum 48/ Median 40) wesentlich höher als in Österreich oder Thailand. Für den Schulweg würden 38,5 % der Kinder der befragten Eltern mindestens 30 Minuten benötigen, 30,8 % der Kinder sogar bis zu einer Stunde.

Die Unterrichtsstundenanzahl zeigt sich in den Untersuchungsländern differenziert. In Österreich gaben die meisten der befragten Eltern (56,7%) an, dass die Unterrichtsstundenanzahl 25 Stunden in der Woche nicht übersteige. In Äthiopien und Thailand schätzten die meisten Eltern ein, dass die Unterrichtsstundenanzahl bis 30 Stunden oder sogar darüber hinausgehe.

Es wird deutlich, dass teilweise die infrastrukturellen Rahmenbedingungen in den Untersuchungsländern als eher unterschiedlich einzuschätzen sind. Insbesondere der Vergleich der Schulwegsituation macht dies deutlich. In Österreich haben 33,3 % der Kinder der befragten Eltern einen Schulweg von bis zu 30 Minuten, 40,0 % von bis zu einer Stunde und keiner von mehr als 1 Stunde. In Thailand haben 43,5 % der Kinder einen Schulweg von mehr als einer Stunde. Bangkoks Verkehrssituation ist schwierig und die Fahrt zu den Schulen ist aufwendig. Es ist anzunehmen, dass bei einer Befragung auf dem Land, der Schulweg als noch viel weiter einzuschätzen ist bzw. für Kinder mit Behinderung oftmals gar keine Möglichkeit besteht, in die Schule zu gehen. In Äthiopien haben 38,5 % der Kinder einen Schulweg von bis zu 30 Minuten, 30,8 % von bis zu einer Stunde und 23,1 % mehr als 1 Stunde. Hier ist der Schulweg für die meisten Eltern noch relativ angemessen, da sich die befragten Schulen innerhalb der Hauptstadt befinden und die Schüler aus dem näheren Umfeld stammen. In ländlichen Regionen sind die Möglichkeiten auch sehr beschränkt, als dass Kinder mit Behinderung Schulen besuchen können. Oftmals gibt es dort kein ausgebautes (Schul-) Bussystem und in ländlichen Gebieten auch wenig bepflasterte Straßen.

Im Vergleich der Untersuchungsländer war es auch interessant zu erfahren, was die befragten Lehrer aus den Untersuchungsländern zu der schulischen Situation der Kinder meinen. Die Lehrer aus Österreich gaben an, dass durchschnittlich 12,24 Kin-

der in einer Klasse unterrichtet werden. Davon seien es 5,46 Mädchen. In einer Klasse sind durchschnittlich 5,78 Kinder mit Beeinträchtigung, davon seien 2,3 Mädchen mit Beeinträchtigung. In Thailand sind durchschnittlich 33,89 Kinder pro Klasse, davon sind 11,53 Mädchen. Es werden wesentlich mehr Kinder mit Beeinträchtigungen als in Österreich in einer Klasse unterrichtet. Es sind durchschnittlich 14,83 Kinder mit Beeinträchtigung in einer Klasse, davon 8,59 Mädchen. Im Vergleich zu den anderen beiden Untersuchungsländern sind in Äthiopien die höchste Anzahl der Kinder in einer Klasse. Durchschnittlich werden 49,25 Kinder in einer Klasse unterrichtet, wovon 28,11 Mädchen sind. Durchschnittlich sind 11,48 Kinder, davon 7,62 Mädchen mit Beeinträchtigung einer Klasse. Diese Anzahl etwas geringer als in Thailand.

Ein komplexen Bild über die äußeren Einflussfaktoren erhält man auch durch die Auswertung der Skalen Ressourcen im Land (RIL-L) , aus Perspektive der Lehrer und durch die Wahrnehmung der intrinsischen und extrinsischen Motivatoren (MOS-E) aus Sicht der Eltern, in den drei Untersuchungsländern.

6.2.5.1.1 Ressourcen im Land (RIL-L) aus Lehrerperspektive

In der folgenden Tabelle der Skala: **Ressourcen im Land (RIL-L)** aus der Lehrerperspektive ist veranschaulicht, welche Items zu dieser Skala gehören und inwiefern diese ausgeprägt sind. Als Antwortmöglichkeiten wurde den Lehrern die Auswahl von weiß nicht (0), sehr gering (1), eher gering (2), mittel (3), eher hoch (4) und sehr hoch (5) vorgegeben. Aus den Antworten wurden mittels SPSS die Mittelwerte errechnet und miteinander verglichen, die im Folgenden nun ausgewertet werden. Um mögliche signifikante Unterschiede festzustellen, wurden eine einfaktorielle Varianzanalyse (ANOVA) und Mehrfachvergleiche (Bonferroni) durchgeführt.

Die Auswertung der Ergebnisse der Skala: Ressourcen im Land (RIL-L) machten deutlich, dass die Lehrer in den unterschiedlichen Untersuchungsländern insgesamt gesehen zu ähnlichen Einschätzungen gelangen und keine signifikanten Unterschiede zwischen den Untersuchungsländern vorzufinden sind. $F(2,145)=.71 p>0.5$

Der Mehrfachvergleich (Bonferroni) ergab ebenfalls keine signifikanten Unterschiede zwischen den Ländern in dieser Skala. $p>0.5$

Aus Sicht der Lehrer in allen drei Untersuchungsländern ist diese Skala eher mittelhoch ausgeprägt. In der folgenden Abbildung der Mittelwerte, insbesondere bei der Betrachtung der einzelnen Items, erkennt man durchaus eher feine Unterschiede.

Tabelle 23: Ressourcen im Land (RIS-L) aus der Lehrerperspektive

Skala	Skalengüte	Gesamt (N)	MW	SD	Österreich (M)	Thailand (M)	Äthiopien (M)
Ressourcen im Land (RIL-L)	α 0.743	148 (129)	3.33	.833	3.42	3.32	3.25
38. Umsetzbarkeit des Lehrplanes			3.52	1.061	3.46	3.83	3.21
53. Bildungsmöglichkeiten für Kinder mit Behinderung			3.30	1.065	3.39	3.41	3.10

54. Fördermöglichkeiten für KmB vor dem Schulstart			3.27	1.217	3.79	2.93	2.93
55. Verständnis für KmB im Land			3.26	.912	3.05	3.13	3.76

Die Betrachtung der einzelnen Items ergab feine, aber keine signifikanten Unterschiede zwischen den Untersuchungsländern. Dieses zeigt sich beispielsweise bei den Fördermöglichkeiten vor dem Schulstart für Kinder mit Behinderung. Für die äthiopischen Lehrer sind insbesondere die Fördermöglichkeiten vor dem Schulstart ($M=2.93$) und die Bildungsmöglichkeiten für Kinder mit Behinderung tendenziell eher etwas geringer vorhanden ($M=3.10$), als in den beiden anderen Untersuchungsländern. Die Umsetzung des Lehrplans ist für äthiopische Lehrer eher mittelhoch möglich ($M=3.21$) und auch etwas geringer als in Österreich oder Thailand. Deutlich höher ausgeprägt, als in den beiden anderen Untersuchungsländern, scheint für Lehrer aus Äthiopien, das Verständnis für Kinder mit Behinderung im Untersuchungsland zu sein ($M=3.76$).

Auch in Thailand meinen die Lehrer, dass tendenziell die Förderbedingungen für Kinder mit Behinderungen vor dem Schulstart eher mittelhoch bis tendenziell leicht geringer ausgeprägt sind ($M=2.93$). Das Verständnis für Kinder mit Behinderung im Land ist eher mittelhoch vorhanden ($M=3.13$). Dagegen werden die Bildungsmöglichkeiten für Kinder mit Behinderungen tendenziell leicht höher eingeschätzt ($M=3.41$). Interessanterweise scheint die Umsetzung des Lehrplanes für die befragten thailändischen Lehrer eher stärker möglich ($M=3.83$), als in den beiden anderen Untersuchungsländern. Die Anerkennung des eigenen Status als Lehrer könnte ebenso dafür verantwortlich sein, wie auch die damit verbundene Aufwertung der eigenen beruflichen Position. Die Umsetzbarkeit des Lehrplans wird möglicherweise als Selbstverständlichkeit einer Lehrerpersönlichkeit in Thailand betrachtet. Schulen für Kinder mit Behinderung haben in Thailand eher elitären Charakter, weil sie noch nicht ausreichend vorhanden sind. Die Berufung als Lehrer die Kinder zu unterstützen, einen ausreichenden Bildungsabschluss zu erreichen, wird demzufolge möglicherweise deshalb etwas höher eingeschätzt ($M=3.41$). Der eigene Wirkungskreis und die positive Sichtweise auf die eigene Tätigkeit könnten sich auf das Antwortverhalten ausgewirkt haben. Unabhängig davon, besteht bei den Lehrern in Thailand eine hohe

Wertschätzung von Möglichkeiten der staatlichen Förderung für Kinder mit Behinderung.

Insgesamt werden die Ressourcen im Land, aus der Perspektive der österreichischen Lehrer wie in den anderen beiden Untersuchungsländern, eher mittelhoch ausgeprägt wahrgenommen. Dafür werden, im Unterschied zu Äthiopien und Thailand, die Fördermöglichkeiten für Kinder mit Behinderungen vor dem Schulstart eher höher ausgeprägt eingeschätzt ($M=3.79$). Aus Sicht der Lehrer werden die Rahmenbedingungen insgesamt nur eher mittelhoch wahrgenommen, obwohl die materiellen und wirtschaftlichen Bildungsvoraussetzungen im Vergleich zwischen den Untersuchungsländern in Österreich qualitativ und quantitativ am weitesten entwickelt erscheinen. Mit in die Beantwortung einfließen könnte auch die eher geringer wahrgenommene Anerkennung der befragten Lehrer im Land. In der folgenden Abbildung wird die unterschiedliche Einschätzung der wahrgenommenen Anerkennung des Lehrersberufes in den jeweiligen Untersuchungsländern veranschaulicht.

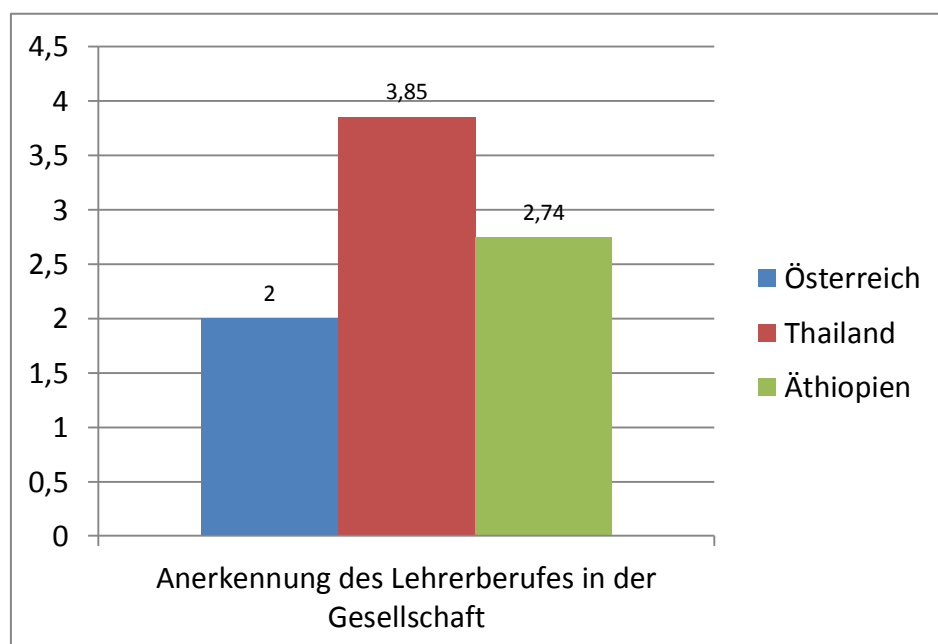


Abbildung 24: Anerkennung des Lehrerberufes in der Gesellschaft in den drei Untersuchungsländern aus Lehrerperspektive

Die unterschiedliche Wahrnehmung der Anerkennung der Lehrer im jeweiligen Untersuchungsland wird deutlich. Ein anderer Aspekt könnte auch sein, dass möglicherweise die vorhandenen Rahmenbedingungen auch als Standards und Selbstverständlichkeit von den befragten österreichischen Lehrern betrachtet werden. Auch die aktuelle bildungspolitische Diskussion in Österreich über die Integration von Kin-

dern mit Behinderung an Regelschulen verunsichert möglicherweise insbesondere Lehrer und Sonderpädagogen, die Kinder mit Behinderungen an speziellen Schulen unterrichten in ihrem beruflichen Selbstverständnis als Experten für Kinder mit Behinderungen. Ein akzeptierender Umgang mit Behinderungen, wenn dies auch nicht übermäßig ausgeprägt ist, scheint in Österreich aus Lehrerperspektive vorhanden zu sein. Im Vergleich zu den beiden anderen Untersuchungsländern wird dieses aber leicht geringer von den befragten österreichischen Lehrern wahrgenommen. Die existierenden gesetzlichen Grundlagen und therapeutischen Bedingungen scheinen dazu zu führen, dass die Förderung von Kindern mit Behinderung als eher höher ausgeprägt wahrgenommen wird. Auch die Umsetzbarkeit des Lehrplanes scheint für österreichische Lehrer tendenziell mittel- bis eher hoch möglich ($M=3.34$).

Auch in Äthiopien werden die vorhandenen Rahmenbedingungen im Land für Kinder mit Behinderung von den Lehrern als mittelhoch eingeschätzt, obwohl bekannt ist, dass diese nicht ideal sind. Die Möglichkeit, dass Kinder mit Behinderungen höhere Ziele erreichen können, wird positiv anerkannt. Die Fördermöglichkeiten von Bildungsangeboten vor dem Schulstart und die allgemeinen Bildungsmöglichkeiten für Kinder mit Behinderung werden zwar eher tendenziell geringer von den Lehrern wahrgenommen, aber anerkannt wird, dass diese sich im Vergleich zur Vergangenheit verbessert haben. Das Verständnis für Kinder mit Behinderung im Land ist weiter gewachsen und im Vergleich zu den beiden anderen Untersuchungsländern aus Lehrerperspektive am Stärksten ausgeprägt.

Im folgenden Abschnitt werden die Sichtweisen der Eltern über die intrinsischen und extrinsischen Motivatoren dargestellt, die den vorhandenen äußeren Einflussfaktoren zugeordnet wurden.

6.2.5.1.2 Intrinsische und extrinsische Motivatoren im Schulkontext (MOS-E) aus Sicht der Eltern

Die Skala: **Intrinsische und extrinsische Motivatoren** (MOS-E) zeigen, dass sich die motivationalen Aspekte in den Ländern unterscheiden. Es wurden signifikante Unterschiede durch die ANOVA-Analyse deutlich. $F(2,112)=26.23, p>0.001$

Die Mehrfachvergleiche (Bonferroni) zwischen den Untersuchungsländern ergaben signifikante Unterschiede zwischen den Untersuchungsländern Österreich und Thailand zu Äthiopien ($p<.001$), die in der folgenden Tabelle veranschaulicht sind.

Tabelle 24: Bonferroni-Mehrfachvergleiche MOS-E

abhängige Variable			Mittelwertdifferenz (I-J)	Standardfehler	Sig.	95 % Konfidenzintervall	
						Untergrenze	Obergrenze
MOS_E	Aus	Eth	-1,13547 [*]	.19270	.000	-1.6038	-.6671
		Thai	-.00531	.18622	1.000	-.4579	.4473
	Eth	Aus	1,13547 [*]	.19270	.000	.6671	1.6038
		Thai	1,13016 [*]	.17273	.000	.7104	1.5500
	Thai	Aus	.00531	.18622	1.000	-.4473	.4579
		Eth	-1,13016 [*]	.17273	.000	-1.5500	-.710

In Äthiopien sind die intrinsischen und extrinsischen Aspekte eher hoch bis sehr hoch ausgeprägt ($M=4.47$). Im Unterschied dazu meinen die befragten thailändischen ($M=3.34$) und österreichischen ($M=3.25$) Eltern, dass die Motivatoren eher mittelhoch ausgeprägt sind.

Die für Eltern in Äthiopien wahrnehmbare wachsende staatliche Beschulung, auch für Kinder mit Behinderungen, ging einer Trennung von schulischer und kirchlicher Bildung voraus. Die gesellschaftliche und kulturelle Entwicklung ermöglicht mehr Bildungschancen, auch für Kinder mit Behinderungen, als in der Vergangenheit. Eltern behinderter Kinder, welche eine Schule besuchen, sind sehr dankbar für jegliche Bildungserfahrungen. Yirgashewa Bekele, Bildungswissenschaften aus Äthiopien, resümierte im Auswertungsworkshop des Projektes cladsa im Juli 2014, dass viele äthiopische Eltern denken: „What ever happens, let my child my stay alive!“ Oftmals wünschen sich Eltern für ihr Kind, dass dieses in der Zukunft unabhängig und selbstständig leben könne. Die Eltern haben große Hoffnungen in das wachsende Bildungssystem und sind dankbar für die schulischen Möglichkeiten ihrer Kinder, die für sie nicht selbstverständlich sind. Oftmals haben sie selbst keine Schulbildung erhal-

ten. Viele Eltern können ihre Kinder auch nur gering unterstützen, weil sie selbst Analphabeten sind. Aus diesem optimistischen Hintergrund heraus lassen sich auch die hohen Einschätzungen der Eltern hinsichtlich der beruflichen Möglichkeiten des Kindes ($M=4.00$) und Auswahlmöglichkeiten der Schule ($M=4.59$) deuten. Oftmals meinen die Eltern, dass wenn ihr Kind mit Behinderung die Möglichkeit erhält, eine Schule zu besuchen, die Auswahl per se schon gut ist. Für äthiopische Eltern ist Schulbildung eine große Chance, dass ihr Kind ein selbständiges Leben führen kann. Auch schätzen sie die Wertschätzung des Kindes zur Schule im Allgemeinen als sehr hoch ein ($M=4.84$). In der folgenden Abbildung sind die Skalengüte und die Mittelwerte der Items der Skala MOS-E visualisiert.

Tabelle 25: Motivatoren für den Schulerfolg

Skala	Skalengüte	Gesamt (N)	MW	SD	Österreich (MW)	Thailand (MW)	Äthiopien (MW)
Intrinsische und extrinsische Motivatoren für den Schulerfolg (MOS-E)	$\alpha 0.713$	115 (99)	3.77	.953	3.25	3.34	4.47
49. Berufliche Möglichkeiten des Kindes			3.23	1.276	2.48	2.84	4.00
53. Wertschätzung des Kindes zur Schule			4.33	.845	4.04	4.00	4.84
67. Auswahlmöglichkeiten einer guten Schule			3.77	1.096	3.23	3.18	4.59

Im Unterschied dazu wird präsent, dass die thailändischen Eltern die Motivatoren eher mittelhoch ausgeprägt wahrnehmen. Insbesondere was die berufliche Zukunft ihrer Kinder betrifft, sind sie skeptischer als äthiopische Eltern ($M=2.84$). „Parents believe that there is no equality in access to mainstream“, analysierte der thailändische Bildungswissenschaftler Prof. Dr. Siriparn Sriwanyong. Positiv schätzen die Eltern die Meinung ihrer Kinder ein, die Schule als solche wertzuschätzen ($M=4.00$).

Die Motivatoren, aus Sicht der österreichischen Eltern sind wie in Thailand, eher mittelhoch ausgeprägt. Interessant ist die Einschätzung auch unter der Betrachtungsweise der vorhandenen wirtschaftlichen Rahmenbedingungen im Land. Deutlich wird dabei, dass die Eltern ihre Einschätzung nicht im Vergleich zu anderen Ländern vorgenommen haben, sondern ihren eigenen Referenzrahmen zur Grundlage ihrer Einschätzung nehmen. Eher skeptisch sind die Eltern insbesondere, was die beruflichen Möglichkeiten ihres Kindes betreffen. Diese schätzen sie eher geringer ein ($M=2.48$). Die Wertschätzung ihres Kindes zu Schule wird dagegen von den österreichischen Eltern ähnlich der Einschätzung der thailändischen und äthiopischen Eltern eher hoch eingeschätzt ($M=4.04$).

Interessanterweise sind die Eltern in allen drei Untersuchungsländern der gleichen Meinung, dass die Wertschätzung ihrer Kinder zur Schule eher hoch (Thailand, Österreich) bis sehr hoch (Äthiopien) ist. Ursächlich kann hier, das von den Eltern wahrgenommene Bestreben ihrer Kinder nach Austausch, Zusammenhalt, schließen von Freundschaften vermutet werden, was in diesem Entwicklungsalter, unabhängig von kulturellen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, ursächlich entwicklungspsychologisch begründet ist. Schule kann als neue Umwelteinheit (Setting) aufgefasst werden, mit der sich das Kind in diesem Alter auseinandersetzen muss. Diese schulische Umwelt ist für das Kind durch vielfältige Interaktionsformen gekennzeichnet und stellt neue Entwicklungsaufgaben dar. Der Charakter dieser neuen Aufgaben und Tätigkeiten bedeuten eine größere Selbständigkeit, das Erlernen einer größeren Distanz vom Eigenerleben sowie größere Komplexität der Lernprozesse. Fähigkeiten zur Strukturierung und Planung und eine zunehmende Abstraktionsfähigkeit sowie die Sprachentwicklung haben zunehmende Bedeutung beim Erwerb von Wissen und dem Lösen von Problemen. Das auch Kinder mit Behinderung die Entwicklungsaufgaben nach ihren Möglichkeiten bewältigen können, sind vermutlich die dahinterliegenden Bedürfnisse der befragten Eltern für ihre Kinder in allen drei Untersuchungsländern.

Interessant war deshalb auch in diesem Zusammenhang zu erfahren, wie Eltern die gesellschaftlichen Werte in ihrem Land einschätzen. In der folgenden Abbildung sind die Werte zusammengefasst, welche die Eltern als die drei wichtigsten Werte innerhalb ihres Landes angegeben haben.

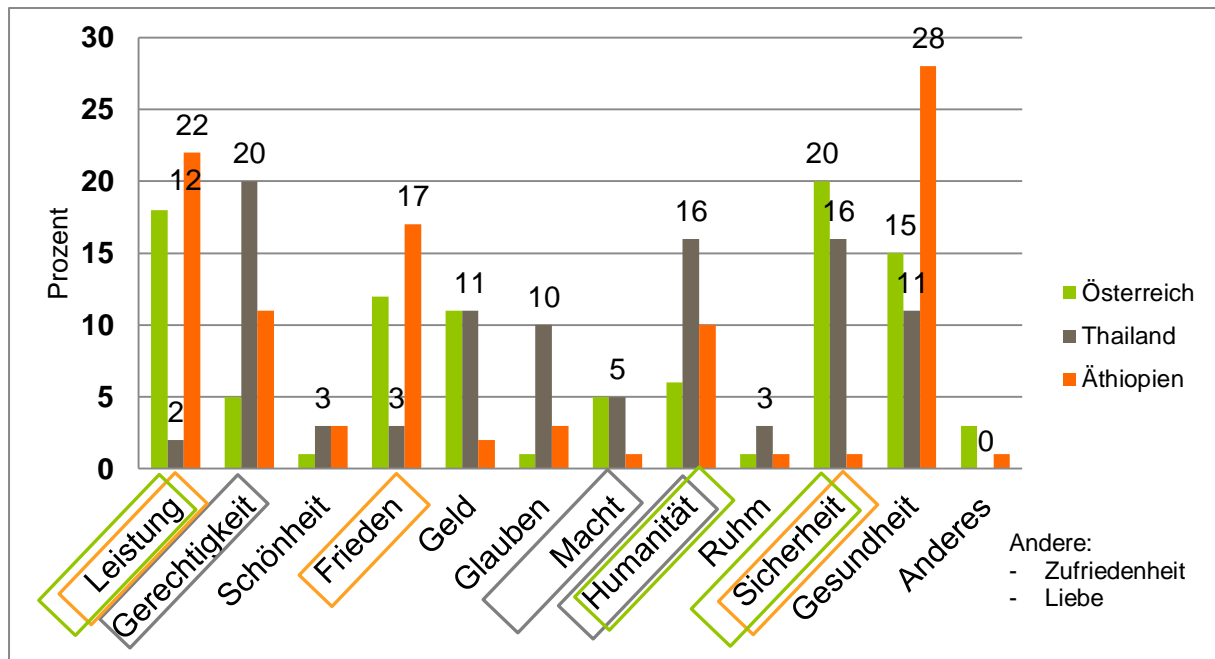


Abbildung 25: Die drei wichtigsten Werte in den Untersuchungsländern aus der Sicht der Eltern

In der Abbildung ist veranschaulicht, dass die Eltern in Österreich die Werte: Sicherheit (20%), Gesundheit (15%) und Leistung (12%) als wichtigste Werte in ihrem Land einschätzen. Es ist zu vermuten, dass insbesondere die (Bildungs-) Sicherheit für ihre Kinder von den Eltern wertgeschätzt wird. Die Schulpflicht wird möglicherweise als gegeben und unantastbar wahrgenommen. Oftmals werden die Rahmenbedingungen von Schule von den Eltern in Österreich vorausgesetzt, da sie gesetzlich gesichert sind. Leistungsförderung ist möglich und Gesundheit wichtig.

Bei den thailändischen Eltern werden die Werte Gerechtigkeit (20%), Humanität (16%) und Sicherheit (16%) als sehr wichtig eingeschätzt. Auch Gerechtigkeit in Bezug auf Bildung kann als Wert und Bedürfnis von den thailändischen Eltern wahrgenommen werden. Zudem hat Bildung einen hohen Wert in der Gesellschaft. Durch Schulbildung ist es möglich, eine höhere Position, einen höheren Lebensstandard und gesellschaftliche Anerkennung zu erreichen. Auch ein Zugang zu anderen Industriestaaten wird möglich, um seinen Lebensstandard zu verbessern.

Die befragten Eltern in Äthiopien meinen, dass die Werte Gesundheit, Leistung und Frieden im Land sehr wichtig sind. Da das Gesundheitssystem in seinem Standard, im Vergleich zu den Industriestaaten, noch schwach entwickelt ist, dazu medizinische Leistungen oft sehr teuer sind, ist nachvollziehbar, warum äthiopische Eltern diesen

Wert als sehr wichtig erachten. Äthiopische Eltern schätzen Leistung sehr. Die Möglichkeit Schulbildung und einen Schulabschluss zu erhalten, ist für sie eine Weiterentwicklungschance für ihre Kinder, welche sie dann später wieder versorgen sollen. Schule wird als Geschenk empfunden. Eltern sind dankbar überhaupt eine Schule für ihre Kinder zu finden, differenzieren wenig und schätzen jede Form der schulischen Bildung. Mit der Hoffnung, dass zukünftig das soziale System weiter ausgebaut werden soll, führt zu Projektionen eigener Wünsche auf ihre Kinder und erhöht die Chance auf ein besseres Leben der ganzen Familie.

Neben den äußeren Strukturen, die durch den Bereich Force A nach J. Epstein charakterisiert wurde, wird nun im folgenden Abschnitt auf den Kooperationsbereich Force B eingegangen.

6.2.5.2 Force B- Grundhaltungen im familiären Umfeld für Kooperation zwischen Elternhaus und Schule

Ausgehend vom theoretischen Hintergrund, dass Kooperation ein wichtiges Instrument der Unterrichts- und Organisationsentwicklung und in jeder Kultur, sowohl in Österreich/Europa, Thailand/Asien und Äthiopien/Afrika, vorzufinden ist, wurde aufgrund der unterschiedlichen Voraussetzungen für Kinder mit Behinderungen in den drei Untersuchungsländern angenommen, dass unterschiedliche Ausprägungsformen in dem Kooperationsbereich Erwartungen und Grundhaltungen der Familie/ Elternhaus vorhanden sind.

Die Hypothese 2 (vgl. Abschnitt 6.2.2, S. 156) unterstellte, dass zwischen den Untersuchungsländern signifikante Unterschiede in der Ausprägung heimbasierter Ressourcen durch Eltern und Mitschüler (Force B) bestehen, welche als Einflussfaktoren für kooperative Beziehungen zwischen Elternhaus und Schule wirksam sind.

Geprüft wurden in diesem Zusammenhang die beiden Skalen, welche als Ressourcen durch Eltern und Mitschüler (RES-E) aus Elternperspektive und Lehrerperspektive (RES-L) definiert wurden.

Die Hypothese, dass zwischen den Untersuchungsländern signifikante Unterschiede hinsichtlich der Ressourcen durch Eltern und Mitschüler (RES-L) bestehen, kann unter Berücksichtigung der Ergebnisse Lehrerperspektive abgelehnt werden.

Ange­si­cht der vorlie­gen­den Er­geb­nis­se zu den Re­ssour­cen durch El­tern und Mit­schü­ler (RES-E) kann die Hy­po­the­se nur teil­wei­se be­stätigt wer­den. Signifi­kan­te Un­ter­schiede be­stehen zwi­schen Äthio­pien und den bei­den an­de­ren Un­ter­suchungs­län­dern. Zwi­schen Öster­reich und Thai­land be­steht kein signifi­kan­ter Un­ter­schied aus El­tern­per­spek­ti­ve.

Durch Ex­per­ti­sen der Schul­wirksa­m­keits­for­schung (Neuenschwan­der et al. 2005; Helmke und Weinert 1999) las­sen sich die Grund­an­nah­men, dass die Ko­ope­ra­tion zwi­schen Schule und El­tern­haus po­si­ti­ve Aus­wir­kun­gen, so­wohl auf den all­ge­mei­nen Bil­dungs­er­folg, als auch auf die so­ziale In­te­gra­tion und die emo­tionale Be­fin­dlich­keit von Kin­dern und Ju­gend­li­chen hat, be­legen, u. a. aber auch, dass der Ein­fluss fa­mi­liärer Lern­be­din­gun­gen auf den Schu­ler­folg nach­weis­bar sind (vgl. Neuenschwan­der et al. 2005, S. 96 ff.). Im Fol­gen­den sol­len nun Grund­hal­tun­gen und ent­spre­chen­de Re­ssour­cen des fa­mi­liären Um­fel­des aus Sicht der El­tern und Lehr­er der un­ter­schied­li­chen Un­ter­suchungs­län­der erör­tert wer­den, da diese auch die Ko­ope­ra­tion zwi­schen Schule und El­tern­haus be­ein­flus­sen. Im näch­sten Ab­schnitt wer­den als er­stes die Re­ssour­cen des fa­mi­liären Um­fel­des aus Sicht der El­tern und wei­ter­füh­rend aus der Per­spek­ti­ve der Lehr­er dar­ge­stellt.

6.2.5.2.1 Re­ssour­cen durch El­tern­haus und Mit­schü­ler (RES-E) aus Sicht der El­tern

In der fol­gen­den Ta­belle der Skala: **Re­ssour­cen durch El­tern­haus und Mit­schü­ler (RES-E)** ist ver­an­schau­licht, wel­che Items zu dieser Skala ge­hö­ren und in­wie­fern die Skalengüte aus­ge­prägt ist.

In der fol­gen­den Ver­an­schau­lichung sind auch die Mit­tel­werte der Items der Skala nach­voll­zieh­bar.

Tabelle 26: Skala Ressourcen durch Elternhaus und Schulfreunde (RES-E)

Skala	Skalen- güte	Gesamt (N)	MW	SD	Österreich (MW)	Thailand (MW)	Äthiopien (MW)
Ressourcen durch Elternhaus und Mitschüler (RES-E)	α 0.647	115 (79)	3.30	.886	3.20	3.46	2.64
31. Elternfähigkeit mein Kind zu unterstützen		79	3.67	1.421	4.00	3.59	2.88
32. Elternzeit für Gespräche über Schulzeit		79	3.57	1.364	3.81	3.48	2.63
33. Elternwissen über Schulalltag		79	3.48	1.490	3.57	3.57	2.90
36. Elternwissen über Schulfreunde		79	3.49	1.488	3.14	3.48	3.64
38. Unterstützung beim Lernen durch Mitschüler		79	2.84	1.389	2.44	2.98	2.52
43. Bedeutung des Eltern glaubens für Erziehung		79	2.76	1.544	2.25	3.68	1.30

Durch die Anova-Analyse wurden signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen deutlich. $F(2,112)=17.75, p>0.001$

Die Mehrfachvergleiche (Bonferroni) bestätigen die Signifikanz der Unterschiede zwischen den Untersuchungsländern Österreich und Thailand zu Äthiopien.

Tabelle 27: Bonferroni-Mehrfachvergleiche RES-E

abhängige Variable			Mittelwertdifferenz (I-J)	Standard- fehler	Sig.	95 % Konfidenzintervall	
						Untergrenze	Obergrenze
RES_E	Aus	Eth	.74359*	.18925	.000	.2836	1.2036
		Thai	-.24420	.18288	.553	-.6887	.2003
	Eth	Aus	-.74359*	.18925	.000	-1.2036	-.2836
		Thai	-.98779*	.16963	.000	-1.4001	-.5755
	Thai	Aus	.24420	.18288	.553	-.2003	.6887
		Eth	.98779*	.16963	.000	.5755	1.4001

Bei differenzierter Betrachtung der einzelnen Items wird deutlich, dass die befragten Eltern in Thailand die außerschulischen Ressourcen des eigenen Elternhauses für die Unterstützung ihrer Kinder in der Schule mittelhoch bis eher hoch einschätzen (MW 3.46). Insbesondere der Glaube scheint für die Erziehung der Kinder (M= 3.68), im Vergleich zu allen anderen Items, die größte Rolle einzunehmen. Wirkfaktoren, die in die Erziehung in Thailand mit einwirken, beziehen sich auch auf Aspekte des Medical-Karma Modells. Es gibt in Thailand eine medizinische Tradition, die sich auf Konzepte und der Verwendung von natürlichen Produkten und bestimmte magische Rituale bezieht. Seit Jahrhunderten wurden diese von Ärzten praktiziert. Auch heutzutage wirken in der traditionellen Thai-Medizin zwei Versionen. Eine Variante mit vielen regionalen und persönlichen Ritualen und eine Variante von indischer (ayurvedischer) Medizin, die zu einem gewissen Grad standardisiert wurde. Das offizielle medizinische System in Thailand hat sich jedoch heute überwiegend auf der Grundlage der Biomedizin entwickelt und wird weitgehend von der thailändischen Öffentlichkeit akzeptiert (vgl. Brun 2008, S. 1584). Ausgeprägt sind außerdem die elterlichen Fähigkeiten, die Kinder zu unterstützen und eigenes Wissen mit einbringen zu können. Die direkte Unterstützung beim Lernen durch Mitschüler nehmen die Eltern etwas weniger wahr. Dafür kennen sie häufig die Schulfreunde ihrer Kinder, die oft auch als Paten ihrer Kinder benannt sind und im alltäglichen Umgang in der Schule Unterstützung geben (vgl. M. Proyer clasdisa, 2014).

In Österreich sind die außerschulischen Ressourcen eher mittelhoch und nur etwas geringer als in Thailand ausgeprägt (M=3.20). Die elterlichen Fähigkeiten das Kind zu unterstützen (M=4.00), eigenes Wissen einzubringen (M=3.57) und sich Zeit für Gespräche zu nehmen (M=3.81), sind in Österreich bei den befragten Eltern deutlich stärker ausgeprägt und scheinen die größten Wirkfaktoren für die Kooperation im Schulkontext zu sein. Der eigene Glaube ist in der Erziehung eher geringer wirksam

($M=2.25$). Neben dem geringeren Einfluss des Glaubens kann auch die von den österreichischen Eltern geringere Unterstützung durch Mitschüler ($M=2.44$) eine mögliche Ursache sein, dass diese Skala tendenziell eher mittelhoch ausgeprägt ist. Auch das Modell der Ganztagschule in Österreich könnte Eltern in ihren Ressourcen beeinflussen. Zusätzlich könnten auch unterschiedliche sozio-kulturelle Hintergründe der österreichischen Eltern für eine differenzierte Unterstützungs- und Kooperationsfähigkeit ursächlich sein.

Im Unterschied zu den beiden anderen Untersuchungsländern meinen die befragten äthiopischen Eltern, dass ihre eigenen Ressourcen tendenziell eher geringer ausgeprägt sind ($M=2.64$). Dies ist signifikant unterschiedlich zu den beiden anderen Untersuchungsländern. Oftmals haben die Eltern selbst zu wenig Wissen, um ihr Kind unterstützen zu können oder sind selbst nicht in die Schule gegangen. Die Eltern haben vielfach den großen Wunsch selbst einen höheren Wissensstand zu haben und wünschen sich Fähigkeiten, damit sie ihre Kinder besser unterstützen können (vgl. M. Schiemer clasdisa, 2014). Durch die Untersuchungsergebnisse wird deutlich, dass bei den befragten äthiopischen Eltern das elterliche Wissen über die Schule und die eigenen Ressourcen, ihr Kind mit Behinderung zu unterstützen, insgesamt betrachtet, wesentlich geringer als in den beiden anderen Untersuchungsländern ausgeprägt ist. Weiterhin zeigen die Untersuchungsergebnisse ein differierendes Antwortverhalten der Elternschaft. Ein großer Teil der befragten äthiopischen Eltern konnte die meisten Fragen beantworten. Aber fast 25 Prozent der Eltern haben die Fragen nach „Wissen über Schulfreunde“, „Wissen was im Schulalltag passiert“ und „Wissen über Unterstützung durch Schulfreunde“ mit „weiß nicht“ beantwortet. Methodisch wurde deshalb die Methode der Imputation in der Auswertung des Datensatzes genutzt und die Daten für die Untersuchung bereinigt. Speziell das Elternwissen über den Schulalltag oder die elterlichen Unterstützungsmöglichkeiten sind ebenfalls eher geringer eingeschätzt worden. Am geringsten ist der elterliche Glaube ($M=1.30$) in der Erziehung der Kinder wirksam. Anders als im Untersuchungsland Thailand wird die Religion in Äthiopien in heutiger Zeit von den Eltern meistens getrennt von der Bildung der Kinder betrachtet. Gründe dafür könnten historischen Ursprungs sein, da früher die Kirche für die Bildung von Menschen mit Behinderung verantwortlich war und heute diese Einflüsse eher rückläufig sind.

In der folgenden Tabelle sind die Skala RES-E und die zwei Variablen mit den größten Differenzen (Elternunterstützung, Glaube für die Erziehung) zwischen den Untersuchungsländern dargestellt.

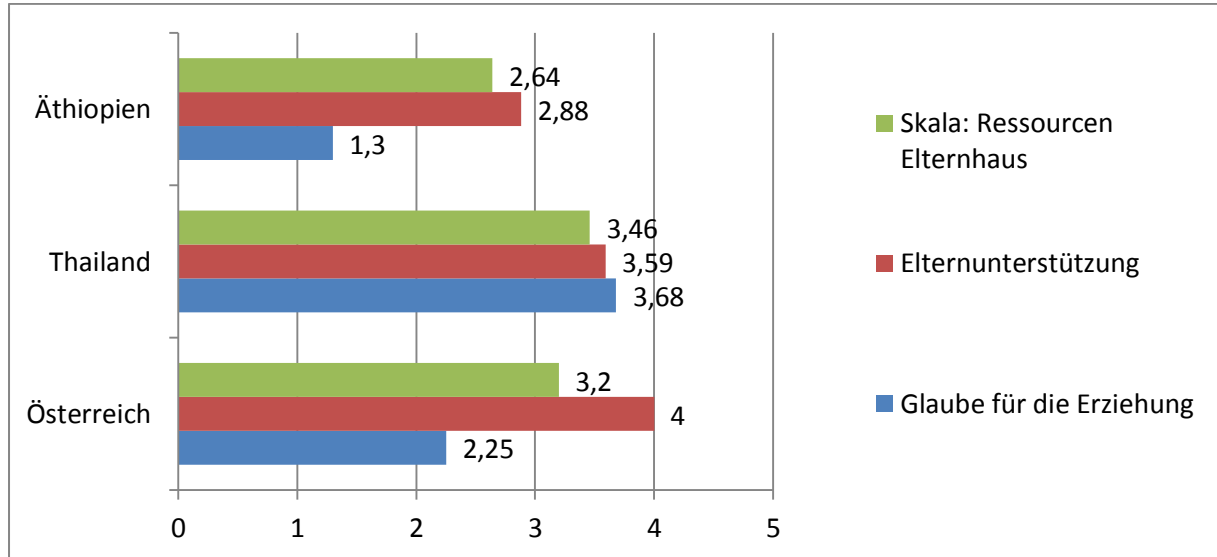


Abbildung 26: Darstellung der Skala RES-E mit den zwei am stärksten differierenden Items Elternunterstützung & Glaube für die Erziehung in Mittelwerten

Sichtbar werden hier die geringere Einschätzung der elterlichen Ressourcen und der geringe Einfluss des Glaubens der befragten Eltern in Äthiopien. Interessant auch die unterschiedliche Perspektive der Eltern in Österreich und Thailand. Die österreichischen Eltern scheinen die elterlichen Ressourcen als sehr ausgeprägt wahrzunehmen, sehen aber den Glauben als eher geringe Ressource in der Erziehung an. Von den thailändischen Eltern werden beide Faktoren, die elterlichen Ressourcen und der Glaube, als eher hoch ausgeprägt in der Erziehung der Kinder wahrgenommen.

Insbesondere ist das elterliche Wissen über die schulischen Rahmenbedingungen sehr unterschiedlich ausgeprägt. Die in Österreich befragten Eltern gaben an, dass sie in acht von zehn angegebenen Auswahlkategorien über sehr viel Wissen, bezogen auf die schulischen Rahmenbedingungen, verfügen. Außer in der Kategorie „Sonstige“ (3%) und Strafen (13%) haben die befragten Eltern in allen anderen Kategorien mindestens 60 % Wissen über die Schulkontexte. Alle befragten Eltern in Österreich kannten die Lehrer-innen ihrer Kinder (100%) und die meisten österreichischen Eltern außerdem das Schulgebäude (97%) und die Schulleitung (93%).

Die befragten thailändischen Eltern haben im Vergleich mit den österreichischen Eltern ein leicht geringer ausgeprägtes elterliches Wissen über die schulischen Kon-

textfaktoren. Fast allen Eltern sind aber die Lehrer- innen (91%) bekannt. Dabei überwiegt das Wissen über Freunde (80%) und Freizeitmöglichkeiten (76%) als das Wissen über Schulmaterialien (39%) oder den Lehrstoff (41%).

Bei den befragten äthiopischen Eltern war das elterliche Wissen am geringsten ausgeprägt. 62 % der befragten Eltern kannten die Lehrer und den Lehrstoff (41%). Über das Schulgebäude (21%), Schulmaterialien (26%), Direktor-in (10%) und die Pausenzeiten (5%) wissen die meisten befragten Eltern aus Äthiopien sehr wenig.

In der nächsten Abbildung sind die Antwortkategorien und das Antwortverhalten über die elterlichen Wissenskategorien, welche als Einflussfaktoren für kooperierende Beziehungen zwischen Elternhaus und Schule hilfreich sind, veranschaulicht.

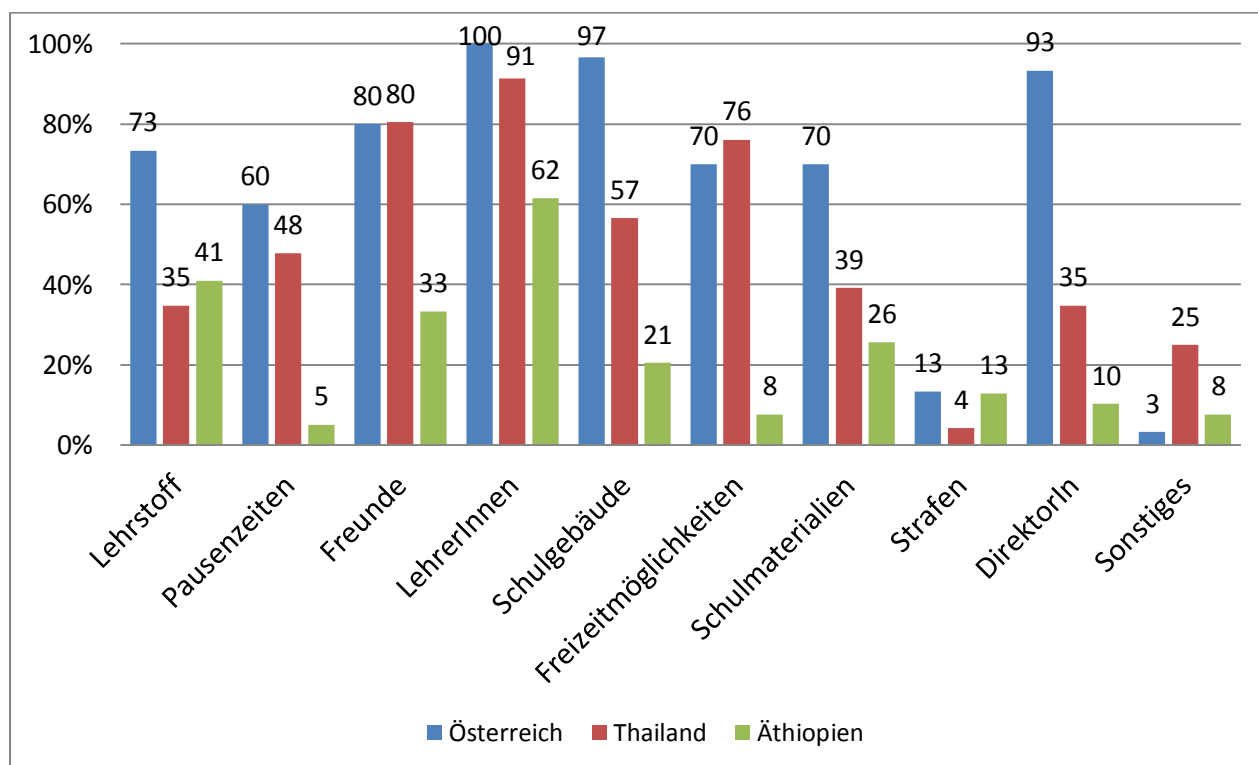


Abbildung 27: Elternwissen über den Schulkontext

Neben dem elterlichen Wissen ist auch das elterliche Engagement ein wichtiger Aspekt, um kooperierende Beziehungen zwischen Elternhaus und Schule zu fördern. Spürbar wird dies oft in der Unterstützung der Kinder durch die Eltern bei der Erledigung der Hausaufgaben. Die befragten thailändischen Eltern gaben an, dass ihre Kinder ein (39,1%) bis zwei Stunden (32,6%) täglich Zeit für Hausaufgaben benötigen. 19,8 Prozent der thailändischen Eltern meinen, dass ihre Kinder sich sogar

mehr als 2 Stunden für ihre Hausaufgaben Zeit nehmen. Dabei unterstützen 37,0 Prozent der thailändischen Eltern ihre Kinder eine Stunde. Bis zu zwei Stunden täglich unterstützen 39,1 Prozent der Eltern und 8,6 Prozent sogar mehr als 2 Stunden am Tag.

In Österreich gaben die meisten Eltern an, ihre Kinder würden bis zu 1 Stunde Zeit für Hausaufgaben benötigen (33,3%). Die gleiche Anzahl der Eltern meinten, dass ihre Kinder keine Hausaufgaben haben (33,3%), welche sie erledigen müssen. 36,7 Prozent der Eltern unterstützen ihre Kinder bis zu einer Stunde am Tag. Ein großer Teil der Eltern (23,3%) machten keine Angaben dazu.

In Äthiopien wurden sehr differierende Angaben von den befragten Eltern gemacht. 25,6 Prozent der Eltern gaben an, dass ihre Kinder bis zu einer Stunde täglich an Hausaufgaben arbeiten. Bis zu zwei Stunden täglich meinten 23,1 Prozent der befragten Eltern. Ein großer Teil der Eltern (20,5%) gaben an, dass die tägliche Hausaufgabenzeit auch zwei Stunden täglich überschreite. Ein anderer Teil der befragten äthiopischen Elternschaft (17,9%) meinte, ihre Kinder würden keine Hausaufgaben machen. Die geringe elterliche Unterstützung eines Teils der äthiopischen Elternschaft wird auch in diesem Aspekt deutlich. Über die Hälfte der befragten Eltern in Äthiopien gaben an, ihre Kinder beispielsweise nicht bei den Hausaufgaben (51,3 %) zu unterstützen. Ein anderer Teil der Eltern unterstützt die Kinder bis zu einer Stunde (28,2 %).

Insgesamt ist die elterliche Unterstützung bei den Hausaufgaben der befragten äthiopischen Eltern deutlich geringer als in Thailand und in Österreich. In der nächsten Abbildung wird die zeitliche Unterstützung durch die Eltern und die tägliche Hausaufgabenzeit veranschaulicht.

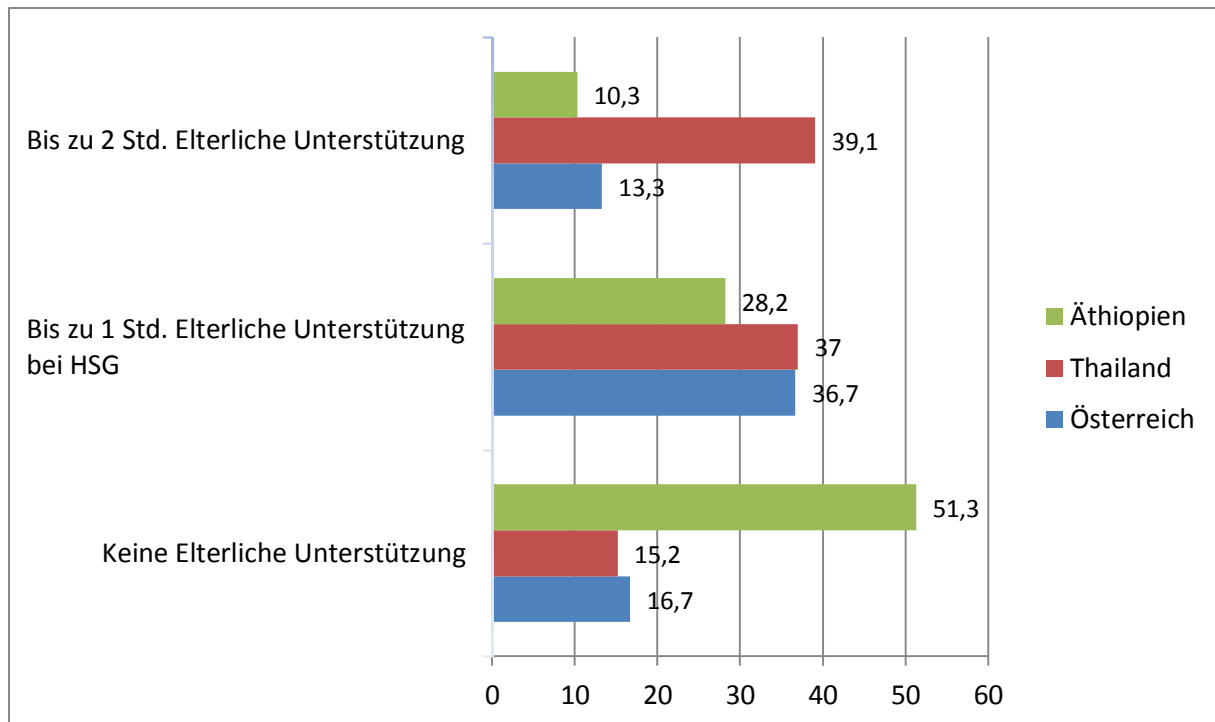


Abbildung 28: Zeitliche elterliche Unterstützung bei Hausaufgaben in Prozent in den drei Untersuchungsländern

Neben den zeitlichen elterlichen Ressourcen bei der Erledigung der Hausaufgaben der Kinder war wichtig zu erfahren, wer den Kindern bei der Fertigstellung der Hausaufgaben neben den Eltern möglicherweise noch behilflich ist. In Österreich gaben die befragten Eltern an, dass sie als Eltern (57 %) und die Erzieherinnen im Hort (43 %) nachmittags die Kinder bei den Hausaufgaben unterstützen. In Thailand sind es ebenso die Eltern (59 %) und die Mitarbeiter an der Schule (24 %), die den Kindern bei den Hausaufgaben zur Seite stehen. Häufig werden in Thailand aber auch die Großeltern (13 %) oder andere Verwandte, wie Onkel und Tanten (33 %) bei der Erledigung der Hausaufgaben mit einbezogen. In Äthiopien unterstützen überwiegend andere Familienmitglieder wie Geschwister oder Nachbarn und Freunde bei der Erledigung der Hausaufgaben (77%). Die Eltern selbst (36 %) sind eher geringer als in den anderen beiden Untersuchungsländern beteiligt. Dies wird in der folgenden Abbildung veranschaulicht.

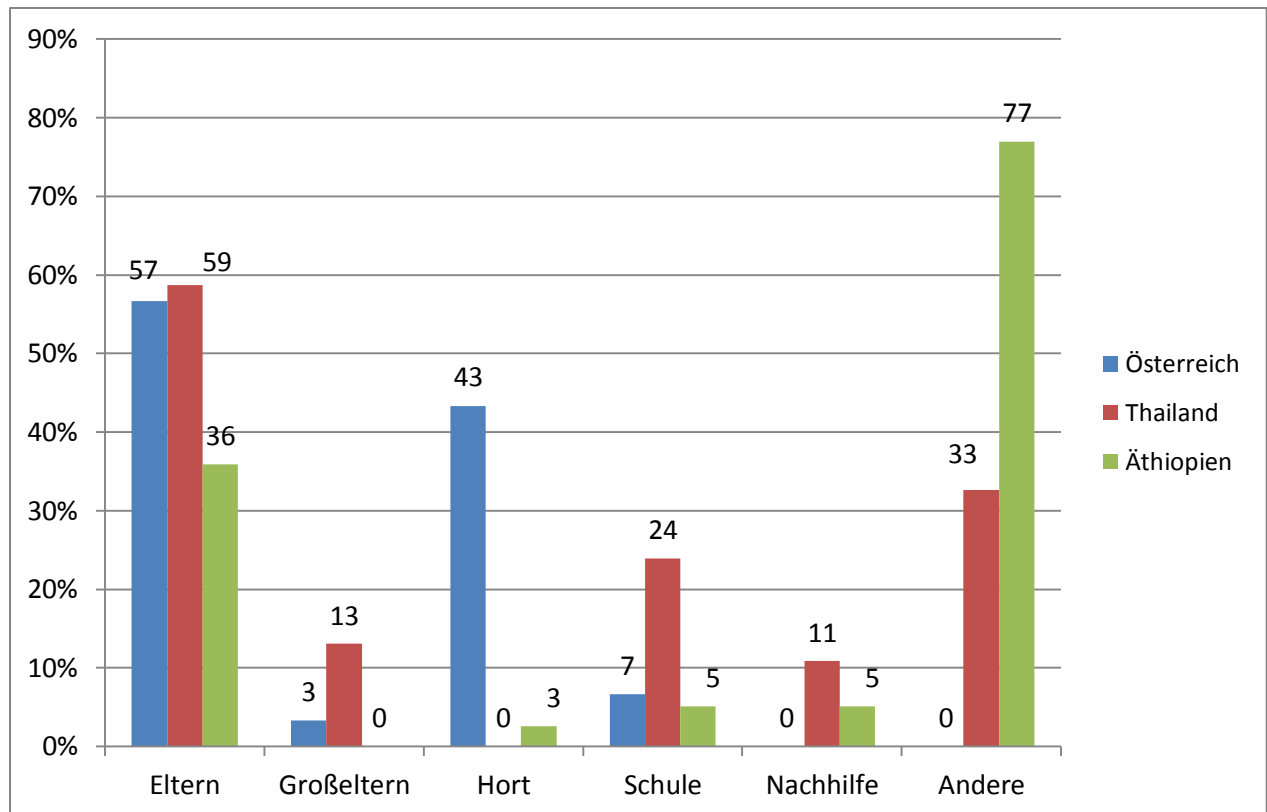


Abbildung 29: Unterstützungspersonen und -institutionen für die Erstellung der Hausaufgaben

Im Kooperationsbereich Force B hinsichtlich der Erfahrungen und Grundhaltungen der Familie war es auch wichtig zu erfahren, welche Erwartungen die befragten Eltern an die Schule haben. Im Gegensatz zu den anderen beiden Untersuchungsländern sind die Erwartungen der thailändischen Eltern sehr differenziert.

Es wurden von den befragten thailändischen Eltern alle Antwortkategorien genutzt, wobei die Schwerpunkte auf das Erlernen von Umgangsformen (31%) und dem Erreichen der Selbständigkeit der Kinder (22,95%) liegen. In Äthiopien überwiegt der Wunsch der Eltern, dass Kind möge gut für ein Studium vorbereitet werden (35,93%). In Österreich haben die Eltern die Erwartungen, dass ihr Kind selbständig wird (27,5%) und einen Schulabschluss erreicht (25%).

In der nächsten Graphik werden diese Aspekte veranschaulicht.

Ressourcen durch Elternhaus und Mitschüler (RES-E) aus Sicht der Eltern

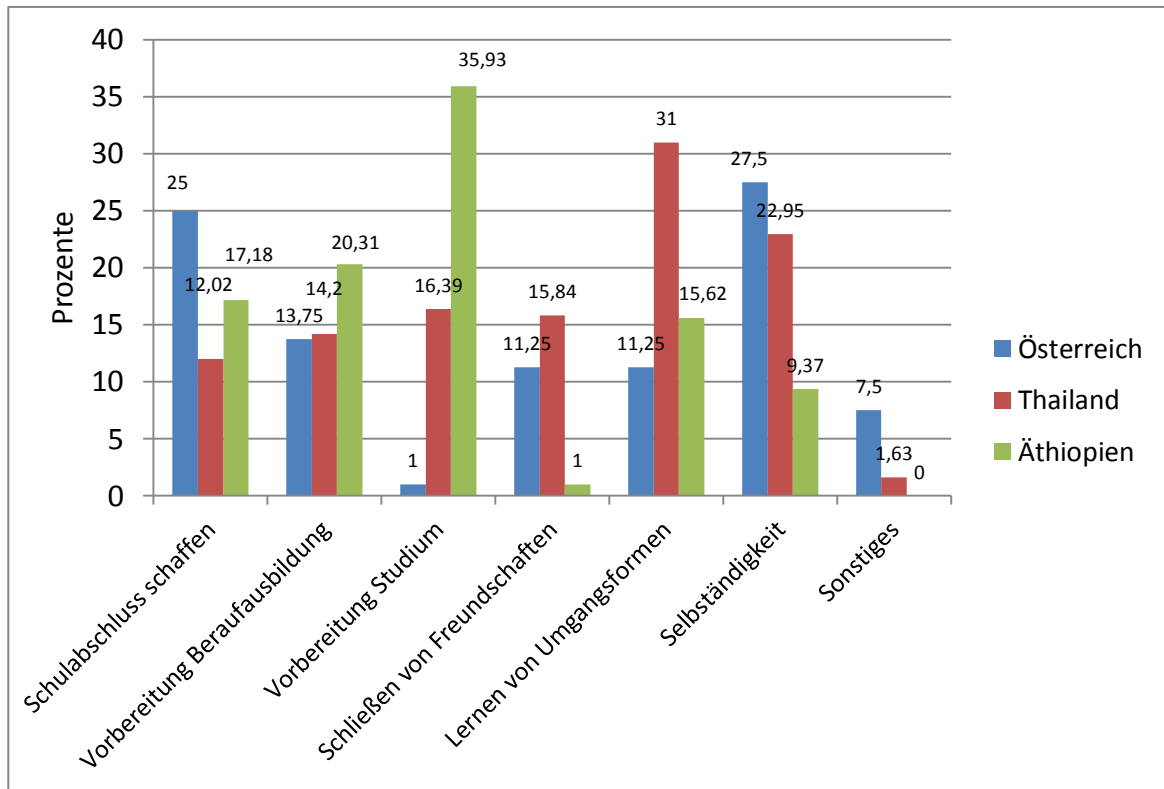


Abbildung 30: Erwartungen der Eltern an die Schule

Dem gegenüber stehen die vermuteten Erwartungen der Schule an sie als Eltern, welche in der folgenden Graphik visualisiert ist.

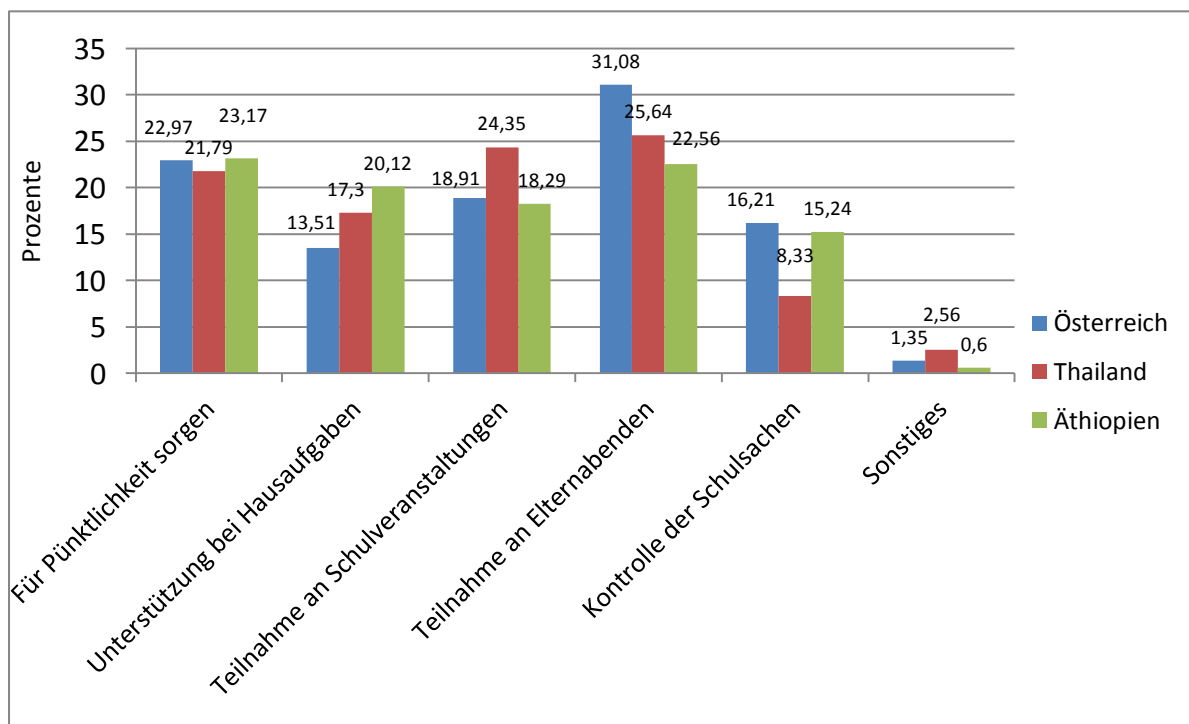


Abbildung 31: Elterneinschätzung über die Erwartungen der Schule von Eltern

In der Einschätzung, was die Eltern meinen, was die Schule von ihnen als Eltern erwartet, wird deutlich, dass die Eltern in allen drei Ländern die Erwartung haben, dass sie als Eltern die Kinder in allen schulischen Bereichen unterstützen und mit der Schule kooperieren sollten. Neben der elterlichen Sicht auf die eigenen Wünsche und Erwartungen an die Schule war auch interessant zu reflektieren, was Eltern glauben, was die Schule von ihnen als Eltern erwartet. Die befragten österreichischen Eltern fokussieren am Stärksten auf die Teilnahme an Elternabenden, wobei auch die anderen beiden Untersuchungsländer, dies als Schwerpunkt sehen. Interessanterweise erhält der Aspekt der Pünktlichkeit in allen drei Untersuchungsländern erhöhte Aufmerksamkeit. Unterschiede zeigen sich insbesondere bei der Unterstützung der Hausaufgaben und Kontrolle der Schulsachen. Hier meinen gerade die befragten äthiopischen Eltern, dass die Schule stärkere Erwartungen an sie hat als die Eltern in Thailand. Wobei die Kontrolle der Schulsachen auch von den österreichischen Eltern als eine eher stärkere Erwartung von der Schule definiert wird. Im folgenden Abschnitt werden diese Ressourcen von Eltern und Mitschüler aus der Lehrerperspektive reflektiert.

6.2.5.2.2. Ressourcen von Eltern und Mitschüler (RES-L) aus Sicht der Lehrer

In der folgenden Tabelle der Skala: **Ressourcen durch Elternhaus und Mitschüler (RES-L)** ist veranschaulicht, welche Items zu dieser Skala gehören und inwiefern die Skalengüte ausgeprägt ist.

Tabelle 28: Skala Ressourcen durch Elternhaus und Mitschüler (RES-L)

Skala	Skalengüte	Gesamt (N)	M	SD	Österreich (M)	Thailand (M)	Äthiopien (M)
Ressourcen durch Elternhaus und Mitschüler (RES-L)	α 0.849	148 (126)	3.13	.767	2.96	3.18	3.00
21. Teilnahme der Eltern an schulischen Aktivitäten		126	2.89	1.067	2.67	3.29	2.74

22. Kommunikation der Eltern-Lehrer über Schulalltag		126	3.18	1.023	3.20	3.18	2.93
23. Kommunikation der Eltern-Lehrer über Entwicklung des Kindes		126	2.98	1.043	2.79	3.27	2.95
24. Unterstützung der Kinder durch die Eltern		126	2.90	1.003	2.87	3.00	2.70
25. Gegenseitige Unterstützung der Schüler		126	3.43	1.099	3.31	3.20	3.69

Die Ressourcen durch Elternhaus und Schulfreunde scheinen aus der Perspektive der Lehrer in allen drei Untersuchungsländern eher mittelhoch ausgeprägt zu sein. Die von den Lehrern in den Untersuchungsländern unterschiedlichen Präferenzen sind nicht signifikant verschieden. Dies macht das Ergebnis $F(2,143)=.79, p>0.5$ der ANOVA deutlich.

Schlussfolgernd ergab auch die Bonferroni-Testung keine signifikanten Unterschiede. ($p>0.5$)

Deutlich wird aber eine leichte Neigung der befragten Lehrer aus Österreich und Äthiopien in einigen Aspekten, die speziell die Elternunterstützung betreffen, zu eher geringer zu tendieren. Die Lehrerergebnisse in Österreich und Äthiopien machen transparent, dass die befragten Lehrer in den beiden Untersuchungsländern meinen, dass die Eltern ihre Kinder tendenziell etwas weniger als in Thailand unterstützen.

Gerade interessant ist dieser Aspekt im Vergleich zu den Befragungen der Eltern in Österreich, welche den Aspekt der elterlichen Unterstützung als eher sehr ausgeprägt vorhanden wahrnehmen ($M=4.00$). Hier differiert die Meinung der österreichischen Eltern und Lehrer doch erheblich. Auch die Teilnahme der Eltern an Aktivitäten an der Schule ist aus der Perspektive der österreichischen Lehrer eher weniger ausgeprägt ($M=2.67$). Ebenso die Kommunikation über die Entwicklung des Kindes ($M=2.79$) und die allgemeine Unterstützung der Kinder durch ihre der Eltern ($M=2.87$). Tendenzuell kompensatorisch zu den geringer eingeschätzten ausgepräg-

ten elterlichen Ressourcen, wirkt die eher höhere Einschätzung der Lehrer, was die Unterstützung der Schüler untereinander betrifft ($M=3.31$).

Fast ähnlich ist die Einschätzung der befragten äthiopischen Eltern, wobei hier ebenfalls die elterlichen Ressourcen tendenziell geringer eingeschätzt werden, aber die Unterstützung der Schüler untereinander von den Lehrern noch stärker wahrgenommen wird ($M=3.69$).

In Thailand werden die elterlichen Ressourcen von den befragten Lehrern in allen Bereichen zwischen mittel bis eher hoch eingeschätzt, wobei die Kommunikation der Eltern mit Lehrern über die Entwicklung des Kindes ($M=3.27$) und die Teilnahme der Eltern an schulischen Veranstaltungen ($M=3.29$) von den Lehrern am stärksten wahrgenommen werden.

Die Ergebnisse der Lehrerbefragung in den Untersuchungsländern machen deutlich, dass die Kontaktgestaltung zwischen Schule und Familie in Österreich häufig über schriftliche Einladungen (48,2%) oder über Kombinationen von persönlicher, mündlicher, schriftlicher Einladung (48,2%) erfolgt. Die meisten österreichischen LehrerInnen (89,3%) gaben an, dass sie mit mehr als 50 Prozent der Eltern regelmäßig Kontakt haben. Dabei ist der Eltern-Lehrer-Kontakt häufig auf zwei (Bezugs-)Lehrer fokussiert. Die schulischen Aktivitäten wie Elternabende und Schulfeste finden mindestens 1- bis maximal 5-mal im Jahr statt, meinen über 89,3 Prozent der befragten Lehrer in Österreich. Elterngespräche werden mindestens 2-5-mal (17,85%), aber von einigen Lehrern auch 6- bis 10-mal oder sogar häufiger (25 %) geführt. Geringer sind eher gemeinsame Sport- und Freizeitaktivitäten, an denen Eltern teilnehmen dürfen. Einige Lehrer (14,2%) meinen, dass diese gar nicht veranstaltet werden. Andere befragte österreichische Lehrer (23,2%) gaben an, dass diese 1- oder bis sogar bis zu 5 mal im Jahr stattfinden. Interessanterweise machten über 50% gaben dazu keine Angaben. Hier scheint es ein stark differierendes Meinungsbild zu geben.

In Thailand haben die Lehrer häufig über schriftliche und persönliche Einladungen mit den Eltern Kontakt. Fast die Hälfte der befragten thailändischen Lehrer (49,12%) meinen, dass sie mit mehr als 50 % der Eltern regelmäßig im Austausch sind. In Thailand scheint es eine hohe Anzahl an Eltern-Lehrerkontakten im Jahr zu geben, welche durch Elternabende (87%), Schulfeste (74,46%), Elterngespräche (1,2-5 mal 65%; über 10 mal 21,3%) und Sport und Freizeitaktivitäten (72%) organisiert werden.

In Äthiopien halten die Lehrer häufiger über schriftliche Einladungen Kontakt zu den Eltern. Dabei haben 43,18 Prozent der LehrerInnen mit mehr als 50 Prozent der Eltern regelmäßigen Kontakt. Der Kontakt erfolgt auch über Elternabende, welche meistens 2-5 mal (60%) oder 6-10 mal (11,1%) im Jahr stattfinden. Auch Schulfeste finden häufiger mindestens 2-5 mal (69%) oder mehr (8,8%) im Jahr statt. Elterngespräche werden überwiegend einmal (22,22%) oder 2-5mal (44,44%) im Jahr durchgeführt. Die Organisation bzw. die Frequenz von Sport- und Freizeitaktivitäten scheinen sehr unterschiedlich wahrgenommen zu werden. Ein erheblicher Anteil der befragten Lehrern (24,4%) meinen, dass diese an ihrer Schule gar nicht stattfinden. Andere befragte äthiopische Lehrer sind der Meinung, dass diese mindestens einmal (15,5%), mindestens 2-5-mal (29,8%) oder darüber hinaus (20%) stattfinden.

Schlussfolgernd ist festzustellen, dass die österreichischen Lehrer eine differenzierte Elternschaft unterschiedlicher Kompetenz und Bereitschaft zur Mitwirkung wahrnehmen. Es scheinen den Lehrern differenzierte KooperationspartnerInnen als Eltern zur Verfügung zu stehen. Einerseits gibt es Eltern mit geringerer Bereitschaft oder Möglichkeit regelmäßig mit den Lehrern zu kooperieren. Andererseits scheint es Eltern mit stärker ausgeprägter engagierter elterlicher Kompetenz zu geben, mit denen die Lehrer regelmäßig Kontakt halten. Die befragten Lehrer in Österreich sehen sich selbst in der Verantwortung für das soziale und kognitive Lernen. Erfreulicherweise nehmen die Lehrer häufig die Wertschätzung durch kooperierende Eltern war. Die Erwartung der österreichischen Lehrer ist insgesamt an eine differenzierte Elternschaft geknüpft, wo die Lehrer regulieren und sich als Experten auch für die Kooperationsgestaltung verantwortlich fühlen (vgl. M. Kramann clasdisa, 2014). Die Auswertung dieser Studie zeigt aber auch eine unterschiedliche Einschätzung der elterlichen Ressourcen durch die Eltern selbst, im Vergleich zu den befragten Lehrern in Österreich. Ursächlich kann dafür verantwortlich sein, dass sich eher die kooperierenden Eltern an dieser Untersuchung beteiligt haben. Die Einschätzung der österreichischen Lehrer hinsichtlich der elterlichen Ressourcen die gesamte Elternschaft umfasste.

In Thailand sind die kooperierenden Beziehungen mit den Eltern aus Lehrersicht eher auf die Gesunderhaltung und Pflege der Kinder durch die Eltern ausgerichtet. Die Regelorientierung in der Gemeinschaft wird als wichtig angesehen. Repräsentiert wird dies auch durch die Schuluniformen und schulische Standards, die durch das

Lehrerkollegium vorgegeben werden. Eltern akzeptieren die Autorität des Lehrpersonals und auch ihr Handeln. Die Elternkontakte sind sehr vielfältig. Normalität ist die bedingungslose Akzeptanz der formalen Regeln durch Eltern und die elterliche Ausrichtung auf Pflege der Kinder. Die aktive Teilnahme an Schulveranstaltungen und Gesprächen durch die Eltern fördert die Kooperation zwischen Lehrer und Eltern und wird erwartet (vgl. M. Proyer clasdisa, 2014).

In Äthiopien ist die Lehrererwartung an die Eltern an die vorhandenen Realitäten und Gegebenheiten geknüpft. Lehrer wissen um die elterlichen Einschränkungen und haben Verständnis für die eher geringen familiären Unterstützungsmöglichkeiten. Oftmals ist die Chance der Elternunterstützung von den infrastrukturellen, familiären und strukturellen Voraussetzungen abhängig. Die äthiopischen Lehrer verstehen auch, dass die Eltern nur die Ressourcen des eigenen Bildungsniveaus einbringen können (vgl. M. Schiemer clasdisa, 2014). Sie nehmen deutlich die Ressource der Unterstützung durch Mitschüler und Geschwister wahr.

Insgesamt scheinen die Lehrer in den drei Untersuchungsländern realistische Erwartung zu haben und übernehmen oftmals auch eine Orientierungsfunktion für Eltern und die ihnen anvertrauten Kinder in der Schule.

Im folgenden Abschnitt werden nun die intrainstitutionellen Kooperationskomponenten und Grundhaltungen in der Schule betrachtet, welche als wichtige Instrumente in Bildungsprozessen betrachtet werden können.

6.2.5.3 Force C – Grundhaltungen in der Schule

Im folgenden Abschnitt werden die Ergebnisse des Einflussbereiches Force C und die Ergebnisse der Hypothesenprüfung H3 vorgestellt. Zu dem Faktor C gehören unter anderem alle intra-institutionelle Haltungen, Praktiken und Erfahrungen des Lehrerkollegiums an den Schulen. Im weiteren Verlauf werden die Ressourcen an der Schule aus der Perspektive der befragten Eltern und Lehrer aus den drei Untersuchungsländern erörtert.

Die Hypothese 3 unterstellte, dass zwischen den Untersuchungsländern signifikante Unterschiede in der Ausprägung schulinterner kooperativer Ressourcen in der Schule bestehen (vgl. Abschnitt 6.2.2, S. 156).

Geprüft wurden in diesem Zusammenhang die Skalen, welche als kooperative Ressourcen in der Schule (RIS-E) aus Elternperspektive und Kooperationskomponenten des Personals an der Schule Lehrerperspektive (KPS-L) definiert wurden.

Die Hypothese, dass zwischen den Untersuchungsländern signifikante Unterschiede hinsichtlich der Kooperationskomponenten in der Schule (KPS-L) bestehen, kann unter Berücksichtigung der Ergebnisse Lehrerperspektive angenommen werden. Signifikante Unterschiede bestehen zwischen den Untersuchungsländern und zwar eindeutig zwischen Österreich und Äthiopien und tendenziell zu Thailand.

Angeht es um die vorliegenden Ergebnisse zu den kooperativen Ressourcen in der Schule (RIS-E) kann die Hypothese nur teilweise angenommen werden. Signifikante Unterschiede bestehen zwischen Thailand und den beiden anderen Untersuchungsländern. Zwischen Österreich und Äthiopien besteht kein signifikanter Unterschied. Im folgenden Abschnitt wird dazu explizit weiter ausgeführt.

6.2.6.3.1 Kooperative Ressourcen in Schule (RIS-E) aus Sicht der Eltern

In der folgenden Tabelle der Skala: **Ressourcen in Schule (RIS-E)** aus Sicht der Eltern ist veranschaulicht, welche Items zu dieser Skala gehören und inwiefern die Items dieser Skala hinsichtlich ihres Mittelwertes ausgeprägt sind.

Tabelle 29: Skala Ressourcen in der Schule (RIS-E) aus Elternperspektive

Skala	Skalen- güte	Gesamt (N)	MW	SD	Österreich (M)	Thailand (M)	Äthiopien (M)
Ressourcen in der Schule (RIS-E)	α 0.938	115 (58)	4.04	.680	4.29	3.76	4.27
57. Wertschätzung der Lehrer untereinander		58	3.39	.896	4.39	3.64	4.17
58. Wertschätzung der Lehrer durch Schulleitung		58	3.90	.931	4.33	3.70	4.18
59. Zusammenarbeit der Lehrer		58	4.14	.868	4.48	4.02	4.47
60. Zusammenarbeit zwischen Lehrern und Schülern		58	4.16	.812	4.54	4.02	4.57
61. Teilnahme der Kinder am Schulunterricht		58	3.69	.863	4.08	3.58	3.95
62. Unterstützung durch ausreichendes Personal		58	3.67	.970	3.89	3.60	4.00
63. Ausbildung der Lehrkräfte		58	2.58	.944	4.36	3.68	4.44
64. Individuelle Betreuung		58	3.98	.898	4.17	3.82	4.40

Durch die Analyse (Anova) mit dem Ergebnis $F(2,111)=5.79, p<0.04$ und der Durchführung des Mehrfachvergleiches (Bonferroni) konnte abgeleitet werden, dass signifikante Unterschiede zwischen Österreich und Äthiopien zu Thailand hinsichtlich der Ressourcen in der Schule aus Elternperspektive bestehen.

Tabelle 30: Bonferroni-Mehrfachvergleiche RIS-E

abhängige Variable			Mittelwertdifferenz (I-J)	Standardfehler	Sig.	95 % Konfidenzintervall	
						Untergrenze	Obergrenze
RIS_E	Aus	Eth	.04167	.16019	1.000	-.3477	.4311
		Thai	.44722*	.15491	.014	.0707	.8238
	Eth	Aus	-.04167	.16019	1.000	-.4311	.3477
		Thai	.40556*	.14221	.016	.0599	.7512
	Thai	Aus	-.44722*	.15491	.014	-.8238	-.0707
		Eth	-.40556*	.14221	.016	-.7512	-.0599

In Österreich werden die Ressourcen in der Schule von den befragten österreichischen Eltern als eher hoch wahrgenommen ($M=4.29$). In Thailand werden die Ressourcen in der Schule von den Eltern etwas geringer, als annähernd mittelhoch, bis tendenziell eher hoch wahrgenommen ($M=3.78$). In Äthiopien schätzen die befragten Eltern die internen schulischen Ressourcen ähnlich hoch ($M=4.27$) wie die befragten österreichischen Eltern ein. Wobei hier auch deutlich wurde, dass möglicherweise ein großer Teil der äthiopischen Eltern weniger Wissen über die Abläufe in der Schule hat als in den anderen beiden Untersuchungsländern. So konnte eine deutliche Zunahme der Antwortmöglichkeit „weiß nicht“ bei den äthiopischen Eltern in der Auswertung der Untersuchung erfasst werden, insbesondere bei den Fragen nach „Wertschätzung der Lehrer durch Schulleitung“ und „Ausbildung der Lehrkräfte“.

Im Einzelnen nehmen die österreichischen Eltern die hoch ausgeprägten Ressourcen am Stärksten in der Zusammenarbeit zwischen Lehrern und Schülern ($M=4.54$) und in der Zusammenarbeit der Lehrer untereinander ($M=4.48$) wahr. Ebenso wird die Ausbildung der Lehrkräfte von den Eltern als eher hoch wahrgenommen ($M=4.17$). Insgesamt scheinen die befragten österreichischen Eltern, die schulischen Ressourcen als sehr ausgeprägt und positiv vorhanden wahrzunehmen. Kritikpunkte zur wahrgenommenen internen Zusammenarbeit zwischen Lehrern an der Schule wurden in Österreich häufiger individuell in den Elterninterviews innerhalb des Untersuchungsprojektes clasdisa mitgeteilt (vgl. M. Kramann clasdisa, 2014).

Wie unter schon Force A dargestellt, hat der Lehrerberuf in Thailand ein hohes Ansehen. Die thailändischen Eltern nehmen, wie die Eltern in Österreich, die Zusammenarbeit zwischen den Lehrern und Schüler als eher hoch wahr ($M=4.02$), ebenso wie die Zusammenarbeit zwischen den Lehrern ($M=4.02$). Tendenziell eher mittelhoch werden die Wertschätzung der Lehrer untereinander ($M=3.64$) und die Ausbildung des Lehrpersonals an der Schule ($M=3.60$) wahrgenommen. Spezifische Kritikpunkte zu diesen Aspekten wurden auch von thailändischen Eltern in den qualitativen Interviews geäußert (vgl. M. Proyer clasdisa, 2014).

Durch die Untersuchungsergebnisse der befragten äthiopischen Eltern lässt sich vermuten, dass im Antwortverhalten zum Ausdruck kommt, dass die Eltern sehr zufrieden sind, dass ihre Kinder überhaupt eine Schule besuchen dürfen. Ihre Einschätzungen hinsichtlich der schulischen Ressourcen sind sehr unterschiedlich. Es wird deutlich, dass einige Eltern nur geringes Wissen über die schulischen Gegebenheiten besitzen. Einige Items dieser Skala konnten viele Eltern nicht beantworten. Deshalb musste auch hier auf die Methode der Imputation zurückgegriffen werden. Vermutlich kann eine größere Gruppe der äthiopischen Eltern, dies nicht einschätzen, weil sie selten in der Schule sind und kein Wissen über die Zusammenarbeit zwischen Lehrern untereinander oder zwischen Lehrern und Schulleitung haben. An einigen äthiopischen Schulen gibt es auch keine verantwortliche Schulleitung, beziehungsweise haben Eltern oft keinen Kontakt zur Schulleitung. Auch über die Ausbildung der Lehrer haben die befragten äthiopischen Eltern kaum Wissen und einige Eltern bevorzugen deshalb eher die Kategorie „weiß nicht“, obwohl sie insgesamt die Lehrer sehr wert schätzen. Am Stärksten wird die Zusammenarbeit zwischen Lehrern und Schülern von den meisten der befragten äthiopischen Eltern wahrgenommen ($M=4.57$). Da wenig Unterstützung von außen, insbesondere durch die eigenen elterlichen Ressourcen vorhanden ist, stellt diese Kooperationsbeziehung vermutlich das Fundament für den Lernerfolg aus Sicht der äthiopischen Eltern dar.

Da im Gesamtprojekt clasdisa auch die Partizipation der Kinder mit Behinderung ein Untersuchungsschwerpunkt darstellte, soll an dieser Stelle auch die Wahrnehmung der Eltern bezüglich des Aspektes der Teilnahme der Kinder mit Behinderung am Schulunterricht in den Untersuchungsländern veranschaulicht werden.

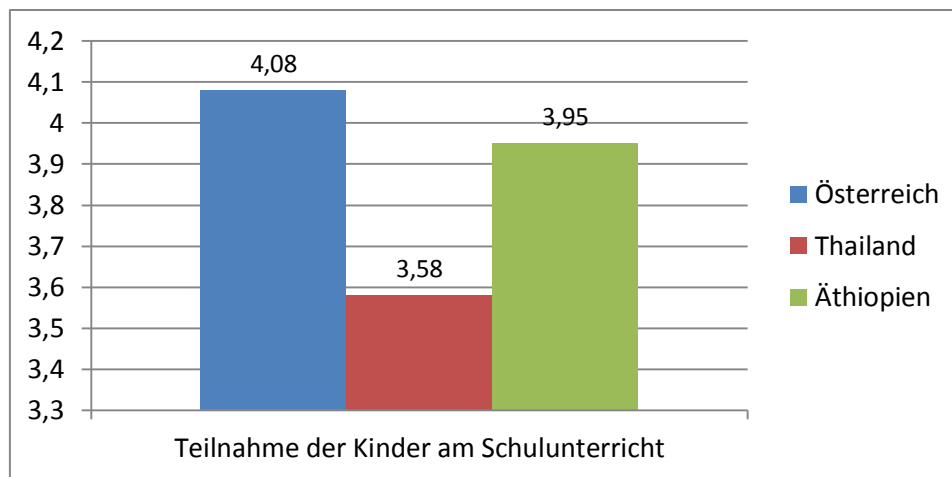


Abbildung 32: Teilnahme der Kinder am Schulunterricht in allen drei Untersuchungsländern

In der Abbildung wird deutlich, dass die österreichischen und äthiopischen Eltern die Teilnahme der Kinder am Schulunterricht als eher hoch ausgeprägt und im Vergleich dazu die thailändischen Eltern diesen Aspekt etwas geringer, eher tendenziell mittel-hoch, wahrnehmen.

Neben der Wahrnehmung der internen Ressourcen an der Schule aus Elternsicht werden im nächsten Abschnitt die Ergebnisse hinsichtlich der Kooperationskomponenten des Personals an der Schule aus der Perspektive der befragten Lehrer aus den Untersuchungsländern dargestellt.

6.2.5.3.2 Kooperationskomponenten des Personals an der Schule (KPS-L) aus Sicht der Lehrer

In der folgenden Tabelle sind die Items der Skala: **Kooperationskomponenten des Personals an der Schule** (KPS-L) veranschaulicht. Außerdem werden die Ergebnisse die Mittelwerte und die Ausprägung der einzelnen Items veranschaulicht.

Tabelle 31: Skala Kooperationskomponenten des Personals an Schule (KPS-L) aus Lehrerperspektive

Skala	Skalengüte	Gesamt (N)	MW	SD	Österreich (M)	Thailand (M)	Äthiopien (M)
Kooperationskomponenten des Personals an der Schule (KPS-L)	α 0.894	148 (130)	3.77	.803	3.98	3.64	3.58

26. Zusammenarbeit zwischen den Lehrern		130	4.04	1.116	4.43	3.66	3.68
28. Zusammenarbeit zwischen Lehrern und Direktor		130	3.58	1.103	3.82	3.47	3.31
29. Unterstützung der Lehrer durch Direktor		130	3.57	1.108	3.80	3.44	3.43
40. Anerkennung von Lehrern für Beh durch andere Lehrer		130	3.62	1.203	3.45	3.89	3.48
41. Eigene Wertschätzung zur Schule		130	4.08	1.092	4.35	4.02	3.76
47. Wertschätzung der Schulleitung gegenüber Lehrern		130	3.81	1.214	4.08	3.49	3.83
48. Qualität der Zusammenarbeit Direktor-Lehrer		130	3.72	1.144	3.98	3.52	3.62

Die Ergebnisse der Varianzanalyse (ANOVA) mit dem Ergebnis $F(2,145)=3.73, p<0.026$ und die Auswertung der Mehrfachvergleiche (Bonferroni) sicherten signifikante Unterschiede von Österreich zu Äthiopien ($p<0.049$) und tendenziell zu Thailand ($.05>p>.10$)

Tabelle 32: Bonferroni-Mehrfachvergleiche KPS-L

abhängige Variable			Mittelwertdifferenz (I-J)	Standardfehler	Sig.	95 % Konfidenzintervall	
						Untergrenze	Obergrenze
KPS_L	Eth	Aus	-,38319*	,15786	,049	-,7655	-,0008
		Thai	-,03723	,16446	1,000	-,4356	,3611
	Aus	Eth	,38319*	,15786	,049	,0008	,7655
		Thai	,34596	,15599	,084	-,0319	,7238
	Thai	Eth	,03723	,16446	1,000	-,3611	,4356
		Aus	-,34596	,15599	,084	-,7238	,0319

In Österreich schätzten die befragten Lehrer die Kooperationskomponenten des Personals an der Schule eher hoch ein. Im Unterschied dazu werden diese Faktoren von den befragten Lehrern in Thailand und Äthiopien eher mittelhoch bis tendenziell eher hoch eingeschätzt.

In Österreich wurden die Items dieser Skala von den Lehrern sehr differenziert reflektiert. Insbesondere wird Zusammenarbeit zwischen den Lehrern untereinander als Ressource eher hoch bis sehr hoch eingeschätzt ($M=4.43$). Die Lehrer selbst haben auch eine sehr hohe Wertschätzung zur eigenen Schule ($M=4.35$). Andererseits wird speziell die Anerkennung durch andere Lehrer, welche keine Kinder mit Behinderung unterrichten, wesentlich geringer wahrgenommen ($M=3.45$). Die Unterstützung durch die Schulleitung wird gegenüber der Zusammenarbeit zwischen den österreichischen Lehrern etwas geringer wahrgenommen und tendenziell mittelhoch bis eher hoch ($M=3.80$) eingeschätzt, ebenso wie die Zusammenarbeit zwischen Schulleitung und Lehrern und die Qualität dieser Zusammenarbeit. Wobei insgesamt die Wertschätzung der Schulleitung gegenüber den Lehrern ($M=4.08$) von den befragten österreichischen Lehrern eher als hoch wahrgenommen wird.

Für die thailändischen Lehrer sind alle erfragten Kooperationskomponenten des Personals an der Schule tendenziell mittel bis eher hoch. Führend zeigt sich hier, anders als in Österreich, dass die Anerkennung der Lehrer durch andere Lehrer ($M=3.89$) am Stärksten wahrgenommen wird, gefolgt von der Zusammenarbeit zwischen den Lehrern ($M=3.66$). Die Wertschätzung zur eigenen Schule ist von thailändischen Lehrern im Vergleich zu Österreich ebenso stark ausgeprägt ($M=4.02$). Etwas geringer ausgeprägt sind alle Faktoren, die die Kooperation zwischen Lehrern und Schulleitung erfragen. Dazu gehören die Zusammenarbeit zwischen Lehrern und Schulleitung ($M=3.47$), Unterstützung durch Schulleitung ($M=3.43$), Wertschätzung durch Schulleitung ($M=3.49$) und die Qualität der Zusammenarbeit zwischen Lehrern und Schulleitung ($M=3.52$).

Die äthiopischen Lehrer nehmen die Wertschätzung der Schulleitung gegenüber den Lehrern mittelhoch bis eher hoch wahr ($M=3.83$), wobei hier ebenso wie in Österreich und Thailand die Kooperationskomponenten zwischen Schulleitung und Lehrer geringer ausgeprägt eingeschätzt werden. Die Zusammenarbeit zwischen den Lehrern ($M=3.68$) ist etwas stärker ausgeprägt als die Zusammenarbeit zwischen Schulleitung und Lehrern ($M=3.31$) und die Unterstützung durch die Schulleitung ($M=3.43$). Auch die Anerkennung der Lehrer die Kinder mit Behinderung unterrichten, durch

andere Lehrer, wird tendenziell eher mittelhoch wahrgenommen ($M=3.48$). Dafür ist die Wertschätzung der befragten äthiopischen Lehrer zur eigenen Schule etwas stärker ausgeprägt ($M=3.76$).

Im Vergleich zwischen den Untersuchungsländern sind die Zusammenarbeit im Lehrerteam und die eigene Wertschätzung zur Schule veranschaulicht, da diese aus wirtschaftspsychologischer Perspektive oftmals in Beziehung stehen.

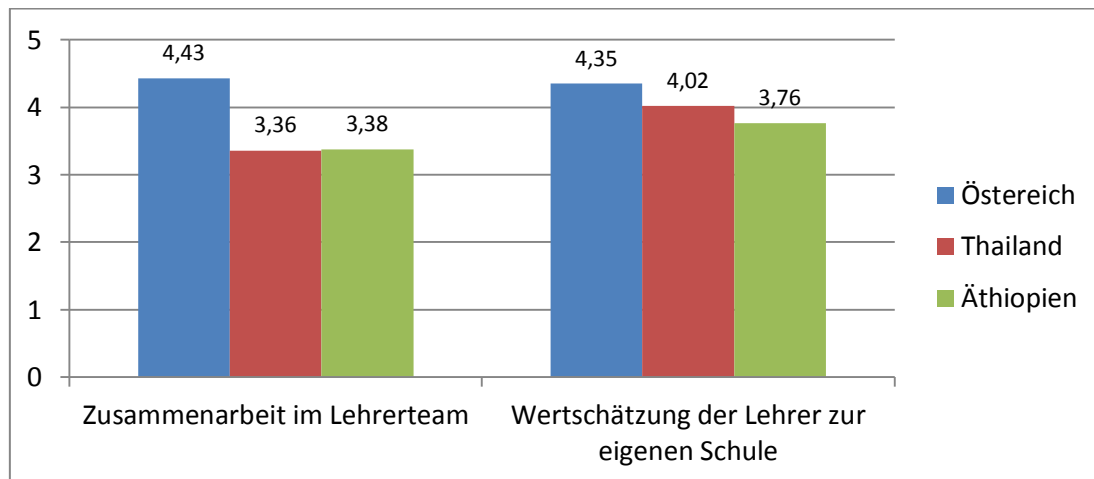


Abbildung 33: Darstellung der Faktoren Zusammenarbeit im Lehrerteam und Wertschätzung zur eigenen Schule in den Untersuchungsländern in Mittelwerten

In der Abbildung wird deutlich, dass die österreichischen Lehrer die eigene Zusammenarbeit im Team als tendenziell sehr hoch wahrnehmen und auch die Wertschätzung zur eigenen Schule stärker wahrnehmen als im Vergleich die befragten thailändischen und äthiopischen Lehrer.

In diesem Zusammenhang ist auch wichtig in Betracht zu ziehen, inwiefern die Lehrerschaft und die Eltern in den Untersuchungsländern die innere Modellstruktur der Interaktion zwischen Elternhaus und Schule zum Wohlergehen des Kindes reflektieren. Diese Ergebnisse werden im nächsten Abschnitt vorgestellt.

6.2.5.4 Kooperationskomponenten zwischen Elternhaus und Schule als wirksame Förderinstrumente in Bildungsprozessen

Nach dem Modell von Epstein (1995) beschreibt die innere Modellstruktur die gegenseitige kooperativen Interaktionen und Beeinflussungen zwischen Kind, Familie und Schule. Inwiefern diese interaktiven Kooperationskomponenten als Förderungsinstrumente in individualistischen Kulturen als auch in kollektivistischen Kulturen ein

wirksames Instrument für Bildungsprozesse an Schulen für Kinder mit Behinderungen darstellen, wird durch die Beschreibung von Ressourcen in Schule und von den Kooperationskomponenten zwischen Elternhaus und Schule aus der Elternperspektive und den Kooperationskomponenten in der Schule, den vorhandenen Ressourcen und der Wertschätzung als Basis der Interaktion aus der Lehrerperspektive dargestellt. In diesem Abschnitt erfolgt auch die Darstellung der Ergebnisse der Hypothesenprüfungen der Hypothesen 4 und 5.

Die Hypothese H4 unterstellte, dass zwischen den Untersuchungsländern signifikante Unterschiede hinsichtlich schulbasierter Kooperationskomponenten und kooperativer Ressourcen zwischen Elternhaus und Schule bestehen (vgl. Abschnitt 6.2.2, S. 157)

Geprüft wurden in diesem Zusammenhang die Skalen, welche als kooperative Ressourcen für Lehrerinnen und Schulleitung (RFL-L) aus Lehrerperspektive und Kooperationskomponenten zwischen Familie und Schule (KFS-E) Elternperspektive definiert wurden.

Die Hypothese, dass zwischen den Untersuchungsländern signifikante Unterschiede hinsichtlich der kooperativen Ressourcen für Lehrerinnen und Schulleitung (RFL-L) bestehen, kann unter Berücksichtigung der Ergebnisse Lehrerperspektive nur teilweise angenommen werden. Signifikante Unterschiede bestehen zwischen den Untersuchungsländern nur tendenziell zwischen Österreich und Äthiopien.

Angesicht der vorliegenden Ergebnisse zu den Kooperationskomponenten zwischen Familie und Schule (KFS-E) aus Elternperspektive kann die Hypothese teilweise angenommen werden, da signifikante Unterschiede zwischen Thailand und Äthiopien bestehen. Zwischen Österreich und den beiden anderen Untersuchungsländern konnte kein signifikanter Unterschied nachgewiesen werden.

Die Hypothese 5 unterstellte, dass zwischen den Untersuchungsländern signifikante Unterschiede hinsichtlich der Wertschätzung als Basis der Kooperation (WB-L) aus Lehrerperspektiven zwischen den drei Untersuchungsländern bestehen. Unter Berücksichtigung der Ergebnisse kann die Hypothese teilweise angenommen werden, da signifikante Unterschiede zwischen Österreich zu Thailand und Äthiopien bestehen. Zwischen Äthiopien und Thailand bestehen keine signifikanten Unterschiede. In den folgenden Abschnitten werden explizit diese Aspekte und weiterführende Untersuchungsergebnisse der inneren Aspekte des Kooperationsmodells nach Epstein thematisiert.

6.2.5.4.1 Kooperationskomponenten zwischen Familie und Schule (KFS-E) aus Sicht der Eltern

In der folgenden Tabelle der Skala: **Kooperationskomponenten zwischen Familie und Schule** (KFS-E) aus Elternperspektive ist veranschaulicht, welche Items zu dieser Skala gehören und inwiefern diese hinsichtlich der Mittelwerte ausgeprägt sind.

Tabelle 33: Skala Kooperationskomponenten zwischen Familie und Schule (KFS-E) aus Elternperspektive

Skala	Skalen-Güte	Gesamt (N)	MW	SD	Österreich (M)	Thailand (M)	Äthiopien (M)
Kooperationskomponenten Familie-Schule (KFS-E)	α 0.849	115 (77)	4.06	0.652	3.96	3.80	4.04
39. Eltern-Lehrer-Kontakt		77	3.92	.957	4.23	3.89	3.51
40. Schüler-Lehrer-Beziehung		77	4.25	.797	4.27	4.13	4.47
41. Einverständnis mit Disziplinarmaßnahmen		77	3.75	1.232	3.08	3.59	4.45
42. Elternwertschätzung gegenüber der Schule		77	4.25	.876	4.10	4.00	4.74
52. Mein Wissen über mein Kind wird von Lehrern wertgeschätzt		77	3.78	1.059	3.96	3.82	3.62
55. Wertschätzung von Schülern mB durch Lehrer		77	4.17	.880	4.19	3.89	4.66
56. Wertschätzung von Schülern mB durch Schulleitung		77	4.18	.869	4.24	3.98	4.42
69. Nutzung von Förderangeboten		77	4.22	.855	3.63	3.14	2.76

Die Auswertung der ANOVA mit dem Ergebnis $F(2,112)=3.09, p<.049$ machten signifikante Unterschiede zwischen den Untersuchungsgruppen deutlich. Durch die post-hoc Testung der Mehrfachvergleiche (Bonferroni) wurden signifikante Unterschiede zwischen Äthiopien zu Thailand ($p<.043$) deutlich.

Tabelle 34: Bonferroni-Mehrfachvergleiche KFS-E

abhängige Variable			Mittelwertdifferenz (I-J)	Standardfehler	Sig.	95 % Konfidenzintervall	
						Untergrenze	Obergrenze
KFS_E	Aus	Eth	-,17860*	,15565	,761	-,5569	-,1997
		Thai	-,16809	,15042	,798	-,1975	,5337
	Eth	Aus	,17860*	,15565	,761	,1975	,5569
		Thai	,34669	,13952	,043	-,0076	,6858
	Thai	Aus	,16809	,15042	,798	-,5337	,1975
		Eth	-,34669	,13952	,043	-,6858	,0076

Die Kooperationskomponenten zwischen Familie und Schule werden von den befragten österreichischen Eltern als eher hoch wahrgenommen ($M=3.96$). Von den thailändischen Eltern werden die Kooperationskomponenten zwischen Elternhaus und Schule, ähnlich wie in Österreich, als annähernd eher hoch wahrgenommen ($M=3.80$). Der Unterschied zwischen den Ergebnissen der thailändischen und äthiopischen Elternbefragung wird deutlich, da die Eltern aus Äthiopien die Kooperationskomponenten zwischen Familie und Schule eher hoch bis sehr hoch einschätzen ($M=4.04$).

Die befragten österreichischen Eltern bewerten dabei insbesondere die Lehrer-Schülerbeziehung ($M=4.27$) und den Eltern-Lehrerkontakt als eher hoch bis tendenziell sehr hoch ($M=4.23$). Auch empfinden die Eltern eine hohe Wertschätzung ihrer Kinder mit Behinderungen durch Lehrer ($M=4.19$) und Schulleitung ($M=4.24$). Auch die eigene Wertschätzung der Eltern gegenüber der Schule wird von den Eltern selbst als eher hoch eingeschätzt ($M=4.10$). Interessanterweise ist das Einverständnis mit Disziplinarmaßnahmen dagegen etwas geringer, nämlich eher mittelhoch ausgeprägt ($M=3.08$). Die Nutzung von Förderangeboten wird ebenfalls tendenziell mittelhoch bis eher hoch ausgeprägt wahrgenommen ($M=3.63$).

Ähnlich ist die Einschätzung der befragten thailändischen Eltern. Auch hier wird die Schüler-Lehrerbeziehung als eher hoch wahrgenommen ($M=4.13$). Die Wertschätzung der Eltern gegenüber der Schule ist ebenso eher hoch ausgeprägt ($M=4.00$). Das Item „Einverständnis mit Disziplinarmaßnahmen“ ist mittelhoch und ebenso wie

in Österreich das Item, welches am geringsten ausgeprägt ist ($M=3.59$). Wobei bei diesem Item einige Eltern auch die Antwortmöglichkeit „weiß nicht“ nutzten. Alle anderen Items werden mittelhoch bis tendenziell eher hoch wahrgenommen.

Anders zeigt es sich Äthiopien. Das „Einverständnis mit Disziplinarmaßnahmen“ ist eines der am stärksten ausgeprägten Items aus den Kooperationskomponenten zwischen Schule und Familie und wird von den äthiopischen Eltern als eher hoch bis sehr hoch wahrgenommen ($M=4.45$). Darüber hinaus ist die eigene Wertschätzung der Eltern gegenüber der Schule als sehr hoch anzunehmen ($M=4.74$), ebenso wie der Wertschätzung der Schüler mit Behinderung durch Lehrer ($M=4.66$). Der Eltern-Lehrer-Kontakt selbst ist tendenziell eher mittelhoch entwickelt ($M=3.51$) und damit geringer als in Österreich ($M=4.23$) und Thailand ($M=3.89$). Eindeutig geringer wird aber von den äthiopischen Eltern die Nutzung von Förderangeboten ($M=2.41$) eingeschätzt. Insgesamt scheint bei den äthiopischen Eltern eine hohe Anerkennung und Akzeptanz des pädagogischen Personals und der fachlichen Methoden vorhanden zu sein, auch wenn die Beziehung zwischen Eltern und Lehrer als solches nicht so stark profiliert erscheint. Die Teilnahme der Eltern an schulischen Aktivitäten erfolgt in Österreich überwiegend über Elternabende, die 2-5-mal oder über 5-mal im Jahr stattfinden.

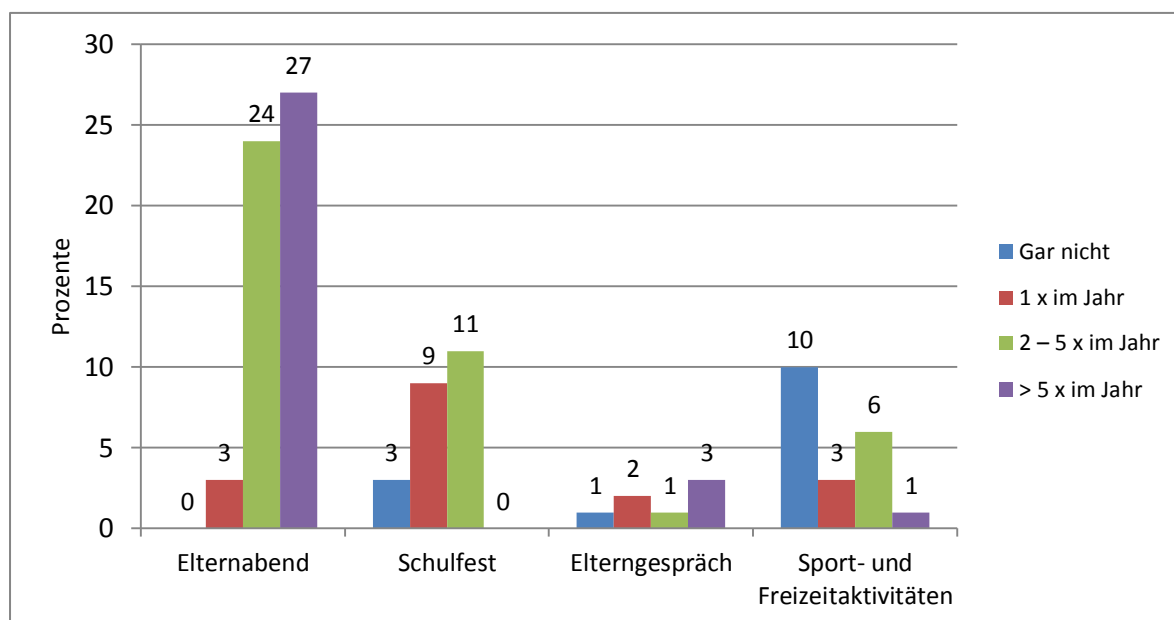


Abbildung 34: Kontaktformen zwischen Elternhaus und Schule im Jahr

In der folgenden Abbildung sind die Kontaktformen zwischen Elternhaus und Schule in Thailand visualisiert. Es ist erkennbar, dass in Thailand der Elternkontakt über Elternabende, Elterngespräche und gemeinsamen Freizeitaktivitäten gefördert wird.

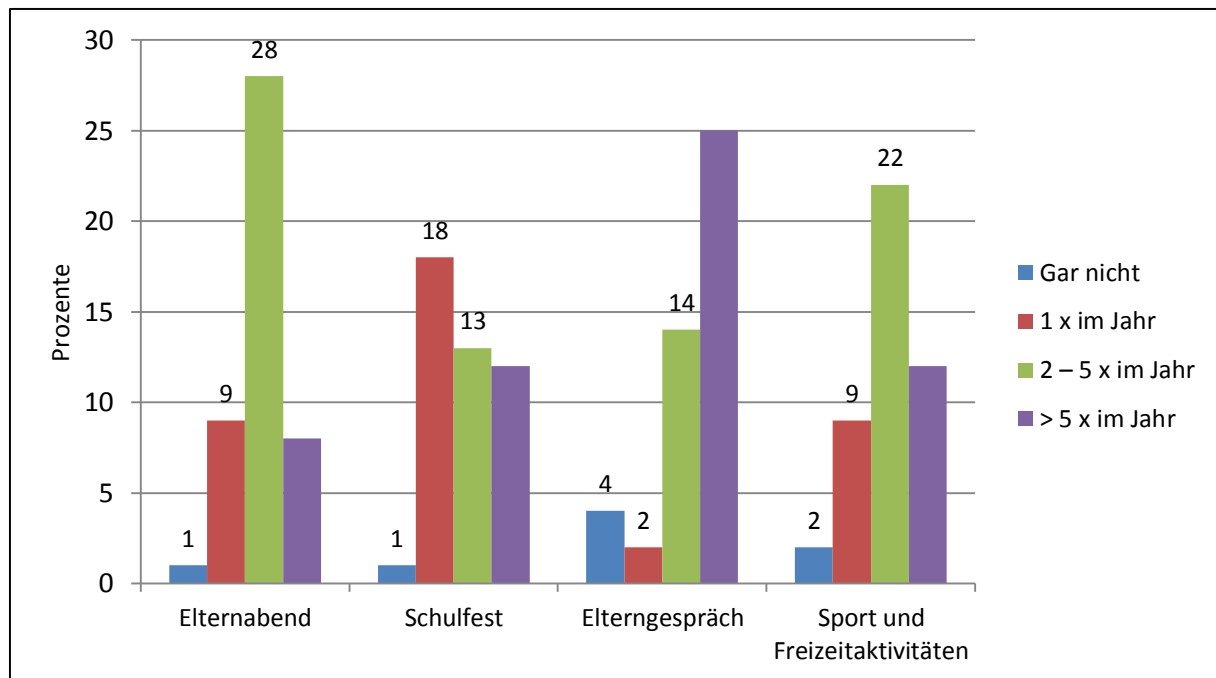


Abbildung 35: Kontaktformen zwischen Elternhaus und Schule in Thailand

In der nächsten Abbildung werden die Kontaktformate zwischen Elternhaus und Schule in Äthiopien aus Elternperspektive veranschaulicht.

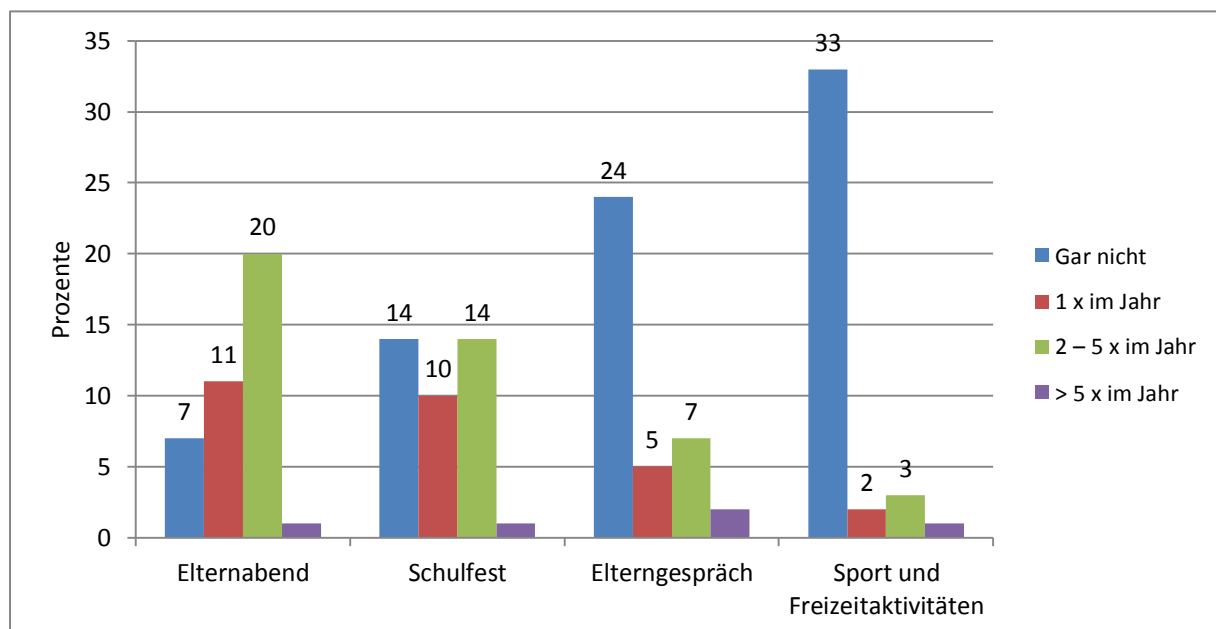


Abbildung 36: Kontaktformen zwischen Elternhaus und Schule in Äthiopien

Die Anzahl der Elternabende in Äthiopien scheint im Vergleich zu den thailändischen und österreichischen Elternabenden etwas geringer. Die Kontakthäufigkeit mit dem Lehrpersonal bezogen auf den Unterricht und der Austauschmöglichkeit zwischen

Eltern und Lehrern beschreiben die befragten Eltern in den Untersuchungsländern eher unterschiedlich. In Österreich meinen die befragten Eltern, dass ihre Kinder im Durchschnitt von zwei LehrerInnen unterrichtet werden. Die Eltern selbst stehen mit zwei bis fünf LehrerInnen im Schuljahr in Kontakt. In Thailand werden die Kinder nach Elternmeinung im Durchschnitt von drei bis vier LehrerInnen unterrichtet. Die Eltern selbst beschreiben, dass sie mit zwei bis fünf LehrerInnen im Schuljahr Kontakt haben. In Äthiopien wurde durch die Befragung deutlich, dass ein Großteil der Eltern die Anzahl der LehrerInnen, die ihre Kinder unterrichten, gar nicht kennt. Die wenigen Eltern, die diese Frage beantwortet haben, geben drei bis vier Lehrer an, die ihre Kinder unterrichten. Die äthiopischen Eltern, welche dies einschätzen konnten, gaben an, dass sie selbst mit zwei bis fünf LehrerInnen im Schuljahr Kontakt haben. Interessanterweise werden auch erhebliche Unterschiede in der Befragung der Eltern in den drei Untersuchungsländern hinsichtlich des Umgangs mit Disziplinarmaßnahmen deutlich. Die folgende Abbildung soll die differenzierte Wahrnehmung der Eltern in Bezug auf die Disziplinarmaßnahmen verdeutlichen.

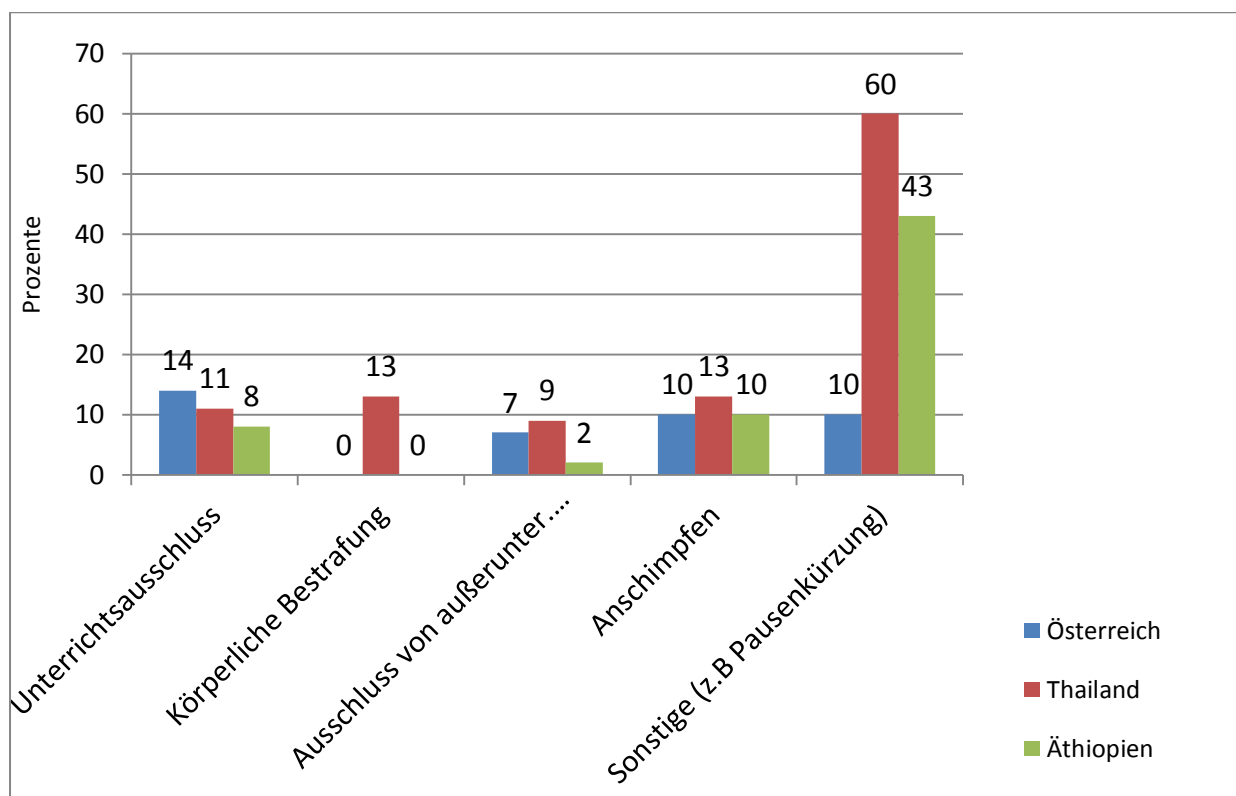


Abbildung 37: Disziplinarmaßnahmen in den Untersuchungsländern aus Elternsicht

Es ist unverkennbar, dass die thailändischen Eltern in Thailand Disziplinarmaßnahmen am häufigsten beschreiben. Die am stärksten votierte Antwortmöglichkeit war interessanterweise die Kategorie „Sonstige“. Sehr selten wurden Formen von positi-

ven Verstärkern, z.B. Belohnungen benannt. Sehr häufig ist eine Vielzahl an möglichen Bestrafungen aufgeführt worden. Eltern gaben an, dass für sie zusätzliche Gespräche mit Eltern und Schülern und Elterninformationen ebenso dazu gehören, wie Disziplinarmaßnahmen, die das Kind an sich selbst erlebt. Oftmals wurden Beispiele wie bei der Tafel oder hinten an der Wand stehen, auch still sitzen, den Raum verlassen, etwas schreiben oder an einem zugewiesenen Raum sitzen und sich beruhigen, aufgezählt. Auch den eigenen Namen lauter als sonst sagen, wurde erwähnt. Eltern beschrieben auch, inwiefern Lehrer als bestrafende Person agieren, beispielsweise durch verbale Verwarnungen, aber auch schimpfen und durch eine laute Stimme. Andere Disziplinarmaßnahmen, welche die Eltern nannten, waren auch, dass ihre Kinder keine Erlaubnis erhielten in die nächste Klasse aufzusteigen oder auch nicht an Prüfungen teilnehmen durften. Transparent wurde auch in der zum Großteil anonym durchgeführten quantitativ orientierten Untersuchung, dass der Anteil körperlicher Bestrafungen in Thailand nicht weiter beschrieben wurde. Auch wurden in Äthiopien und in Österreich in der quantitativen Befragung eher geringere oder keine Angaben zu Bestrafungen gemacht. Dies steht eher im Widerspruch mit den Ergebnissen aus den qualitativen individuellen Elterninterviews (vgl. clasdisa Schiemer/Kramann/ Proyer, 2014). Möglicherweise haben Effekte der sozialen Erwünschtheit in diesem Zusammenhang eine erhebliche Rolle gespielt.

Die insgesamt relativ hohe Einschätzung der Kooperationskomponenten zwischen Elternhaus und Familie aus Elternperspektive könnte so interpretiert werden, dass im Allgemeinen die Ausprägung der Zusammenarbeit relativ hoch ist. Andererseits liegt es nahe, dass ein solch enorm positiver Eindruck auch deshalb entstanden ist, da spezifische Kritikpunkte, die in den qualitativen Interviews auftauchen, nicht explizit im Fragebogen abgefragt werden (z.B. Mitsprache im pädagogischen Bereich).

Insgesamt scheinen die Kooperationskomponenten aus Sicht der Eltern in hohem Ausmaß vorhanden zu sein, das bestmöglich Erreichbare aber immer noch Kritikpunkte zulässt, die u. a. in den Interviews auftauchen. Der Verdacht liegt nahe, dass einerseits sozial erwünscht angekreuzt wurde bzw. eventuell auch Zweifel an der Gewährleistung der Anonymität eine Ursache für das Antwortverhalten sein könnten. An dieser Stelle soll auch reflektiert werden, dass möglicherweise sich an dieser Befragung Eltern stärker beteiligt haben, die sich auch sonst erheblich für einen aktiven und konstruktiven Kooperationsprozess zwischen Elternhaus und Schule einsetzen.

Ein weiterer wichtiger Aspekt in der Hypothesenprüfung hinsichtlich der Kooperation zwischen Elternhaus und Schule war die Untersuchung der kooperativen Ressourcen für Lehrerinnen und Schulleitung aus Lehrerperspektive in den Untersuchungsländern. Im nächsten Abschnitt werden diese Aspekte erörtert.

6.2.5.4.2 Kooperative Ressourcen für LehrerInnen & Schulleitung (RFL-L) aus Sicht der LehrerInnen

In der folgenden Tabelle der Skala: **Ressourcen für Lehrerinnen & Schulleitung** (RFL-L) sind die Items der Skala veranschaulicht. Die Ergebnisse der Mittelwerte sind ebenso wie die Ausprägung der einzelnen Items in den Untersuchungsländern nachvollziehbar.

Tabelle 35: Skala Kooperative Ressourcen für Lehrer und Schulleitung (RFL-L)

Skala	Skalen-Güte	Gesamt (N)	MW	SD	Österreich (MW)	Thailand (MW)	Äthiopien (MW)
Ressourcen für LehrerInnen & Schulleitung (RFL-L)	α 0.699	148 (120)			3.58	3.51	3.17
27. Unterstützung der Kinder außerhalb des Unterrichts durch Fachpersonals		120	3.28	1.169	3.31	3.66	2.84
30. Wertschätzung der Lehrer durch Eltern		120	3.40	1.169	3.53	3.44	3.20
32. Wertschätzung der Schulleitung durch Eltern		120	2.96	1.438	2.98	3.38	2.53
43. Zusammenarbeit zwischen Lehrern und Schülern		120	3.91	.859	4.18	3.68	3.82
49. Teilnahme Kinder am Schulunterricht		120	3.60	1.039	3.92	3.37	3.47

Die Auswertung der ANOVA ergab das Ergebnis $F(2,145)=2.57, p<0.080$. Durch den Mehrfachvergleich (Bonferroni) sind tendenziell signifikante Unterschiede von Österreich zu Äthiopien deutlich geworden ($.05>p>.10$).

Tabelle 36: Bonferroni-Mehrfachvergleiche RFL-L

abhängige Variable			Mittelwert-differenz (I-J)	Standard-fehler	Sig.	95 % Konfidenzintervall	
						Untergrenze	Obergrenze
RFL_L	Eth	Aus	-,32169	,14222	,076	-,6662	,0228
		Thai	-,15776	,14817	,866	-,5166	,2011
	Aus	Eth	,32169	,14222	,076	-,0228	,6662
		Thai	,16393	,14054	,736	-,1765	,5043
	Thai	Eth	,15776	,14817	,866	-,2011	,5166
		Aus	-,16393	,14054	,736	-,5043	,1765

Die Ressourcen für LehrerInnen und die Schulleitung werden von den befragten österreichischen ($M=3.58$) und thailändischen Lehrern ($M=3.51$) tendenziell eher höher eingestuft. In Äthiopien werden diese von den Lehrern eher mittelmäßig ausgeprägt wahrgenommen ($M=3.17$).

Die einflussreichsten Ressourcen scheinen nach Meinung der österreichischen Lehrer die Zusammenarbeit zwischen Lehrern und Schülern zu sein ($M=4.28$), gefolgt von der Teilnahme der Kinder am Schulunterricht ($M=3.92$). Die Wertschätzung der Schulleitung durch die Eltern ist nach Einschätzung der Lehrer etwas geringer, eher mittelhoch ($M=2.98$). In Bezug auf sie selbst meinen die Lehrer, dass die Wertschätzung ihnen gegenüber eher höher ist ($M=3.53$).

Die thailändischen Lehrer schätzen, ähnlich wie die österreichischen Lehrer, die Zusammenarbeit zwischen Lehrern und Schülern als eher hohe Ressource ein ($M=3.68$). Besonders wertvoll wird auch die Ressource die Unterstützung durch Fachpersonal außerhalb des Unterrichts wahrgenommen ($M=3.66$). Die Wertschätzung der Schulleitung durch die Eltern ($M=3.38$) und die Teilnahme der Kinder am Schulunterricht wird etwas geringer, tendenziell mittelhoch wahrgenommen ($M=3.37$).

Die äthiopischen Lehrer sehen ebenso wie die österreichischen und thailändischen Eltern die größte Ressource in der Zusammenarbeit zwischen Schülern und Lehrern ($M=3.82$). Auch die Teilnahme am Schulunterricht wird als wichtige Ressource und tendenziell eher höher ausgeprägt wahrgenommen ($M=3.47$). Auch ähneln sich die

Ergebnisse bezüglich der Wertschätzung der Schulleitung durch die Eltern, die auch am geringsten von allen Items dieser Skala eingeschätzt wird ($M=2.53$). Die Unterstützung außerhalb des Unterrichts durch Fachpersonal wird gegenüber Österreich und Thailand mittelhoch, tendenziell eher geringer wahrgenommen ($M=2.84$).

Zusammenfassend sind die Ressourcen für LehrerInnen und Schulleitung mittelhoch bis eher hoch eingeschätzt worden. Interessant ist, dass in allen drei Ländern die Zusammenarbeit zwischen Lehrern und Schülern, die wohl einflussreichste Ressource darstellt. Die Wertschätzung der Eltern gegenüber den Lehrern wird von den befragten Lehrern in allen drei Untersuchungsländern tendenziell mittelhoch bis eher hoch wahrgenommen. Die Wertschätzung der Schulleitung durch die Eltern ist etwas geringer als gegenüber den Lehrern und fällt in allen drei Ländern gegenüber den Lehrern ab. Möglicherweise könnte dies durch die geringere Kontakthäufigkeit und die hierarchischen Strukturen begründet sein.

Die Teilnahme der Kinder am Unterricht ist in Thailand und Äthiopien zwischen mittelhoch und tendenziell eher hoher. Die Teilnahme der Kinder am Schulunterricht schätzen die Lehrer in den Untersuchungsländern ähnlich wie die Eltern ein. Nur die befragten äthiopischen Lehrer glauben, dass die Teilnahme der Kinder am Schulunterricht etwas geringer ist als die befragten äthiopischen Eltern. In der folgenden Abbildung ist die Lehrerperspektive veranschaulicht.

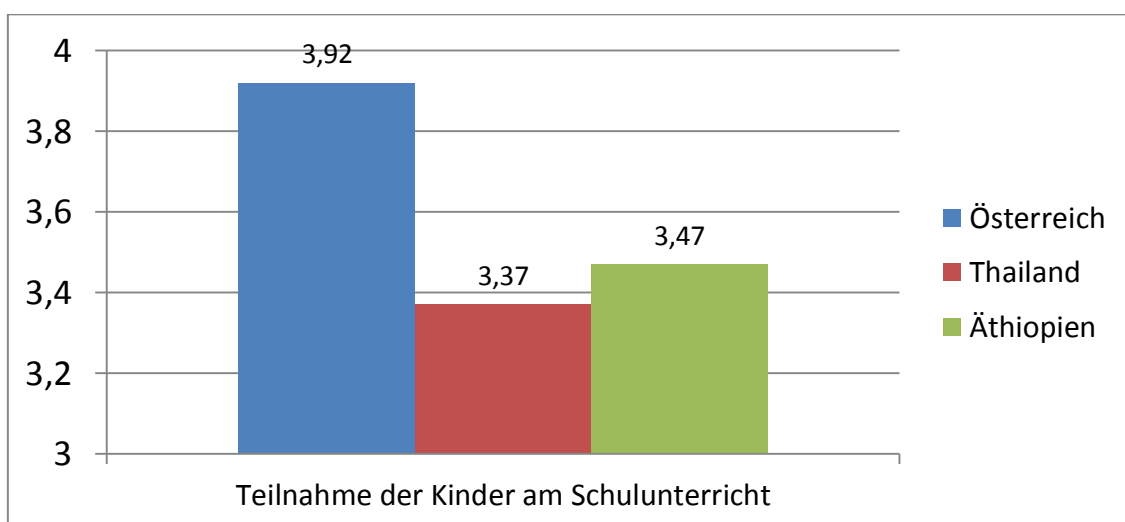


Abbildung 38: Teilnahme der Kinder am Schulunterricht in Mittelwerten

Im Vergleich mit den anderen Untersuchungsländern ist diese Ressource in Österreich am stärksten ausgeprägt. Neben den Ressourcen für Lehrer und Schulleitung

hat sich durch die Untersuchung die Skala Wertschätzung als eigenständige Skala gebildet. Auf diese wird im nächsten Abschnitt fokussiert.

6.2.5.4.3 Wertschätzung als Basis der Kooperation für Schule und Kind aus der Lehrerperspektive (WB-L)

In der folgenden Tabelle der Skala: **Wertschätzung als Basis der Kooperation für Schule und Kind aus Lehrerperspektive** (WB-L) werden die dazugehörigen Items vorgestellt. Auch hier werden die Ergebnisse und des Mittelwerte der Items der Untersuchungsländer veranschaulicht.

Tabelle 37: Skala Wertschätzung als Basis der Kooperation für Schule und Kind (WB-L)

Skala	Skalen- güte	Gesamt (N)	MW	SD	Österreich (M)	Thailand (M)	Äthiopien (M)
Wertschätzung als Basis der Kooperation für Schule und Kind (WB)	α 0.853	148 (117)	3.73	.739	4.12	3.59	3.62
31. Wertschätzung der Kinder durch Eltern		141	3.26	1.211	3.60	3.55	3.10
34. Wertschätzung der Kinder mit Behinderung zur Schule		141	3.41	1.457	3.82	3.62	3.68
36. Wertschätzung von Schülern mit Beh. durch Lehrer		142	2.96	.992	4.49	3.83	4.00
37. Wertschätzung von Schülern mit Beh. durch Schulleitung		142	3.88	1.158	4.48	3.59	3.57
46. Wertschätzung der Schulleitung durch KmB		143	3.71	1.180	4.29	3.44	3.56
47. Wertschätzung der Schulleitung gegenüber Lehrern		145	3.67	1.214	4.08	3.49	3.83

Durch die Analyse der Ergebnisse (Anova) $F(2,144)=8.60, p<0.001$ und der Durchführung des Mehrfachvergleiches (Bonferroni) konnte folgerichtig abgeleitet werden, dass signifikante Unterschiede zwischen Österreich und den beiden anderen Untersuchungsländern Thailand ($p=.001$) und Äthiopien ($p=.002$) bestehen.

Tabelle 38: Bonferroni-Mehrfachvergleiche WB-L

abhängige Variable			Mittelwert-differenz (I-J)	Standard-fehler	Sig.	95 % Konfidenzintervall	
						Untergrenze	Obergrenze
WB_L	Eth	Aus	-,49147 [*]	,14086	,002	-,8327	-,1503
		Thai	,00812	,14753	1,000	-,3492	,3655
	Aus	Eth	,49147 [*]	,14086	,002	,1503	,8327
		Thai	,49960 [*]	,14001	,001	,1605	,8387
	Thai	Eth	-,00812	,14753	1,000	-,3655	,3492
		Aus	-,49960 [*]	,14001	,001	-,8387	-,1605

Im Vergleich mit den anderen beiden Untersuchungsländern schätzten die österreichischen Lehrer die gegenseitige Wertschätzung als Basis der Kooperation insgesamt gegenüber den beiden anderen Untersuchungsländern am stärksten und somit eher hoch bis tendenziell sehr hoch ein ($M=4.12$). Die thailändischen ($M=3.82$) und äthiopischen Lehrer ($M=4.00$) waren der Meinung, dass die gegenseitige Wertschätzung etwas geringer, tendenziell eher mittelhoch ausgeprägt ist. Differenziert betrachtet, kann man durch die Ergebnisse erkennen, dass die österreichischen Lehrer meinen, dass ihre Wertschätzung gegenüber Kindern mit Behinderung sehr hoch bis tendenziell sehr hoch ist ($M=4.49$). Ebenso wertschätzt auch die Schulleitung die Kinder mit Behinderung im hohen Maße ($M=4.48$). Interessanterweise wird deutlich, dass die Lehrer insgesamt einschätzen, dass ihre eigene Wertschätzung gegenüber den Kindern mit Behinderung höher ist, als die Wertschätzung der Eltern gegenüber den eigenen Kindern ($M=3.60$).

In Thailand schätzen die Lehrer ebenso wie die österreichischen Lehrer ein, dass ihre eigene Wertschätzung des Kindern mit Behinderung am Stärksten ist ($M=3.82$). Etwas geringer fällt ebenso aus Lehrerperspektive die Wertschätzung der Eltern gegenüber ihren eigenen Kindern aus ($M=3.55$). Interessanterweise meinen die befragten thailändischen Lehrer, dass auch die Wertschätzung der Schulleitung ihnen gegenüber tendenziell eher mittelhoch ausgeprägt ist ($M=3.49$).

Auch die äthiopischen Lehrer sind der Meinung, dass ihre persönliche Wertschätzung gegenüber den Kindern sehr hoch ausgeprägt ist ($M=4.00$). Auch hier ist ein deutliche Absenkung der Wertschätzung der Kinder durch die eigenen Eltern aus Lehrerperspektive zu bemerken ($M=3.10$). In der folgenden Abbildung soll der Aspekt der Wertschätzung der Kinder mit Behinderung durch die Eltern und Lehrer aus Lehrerperspektive veranschaulicht werden.

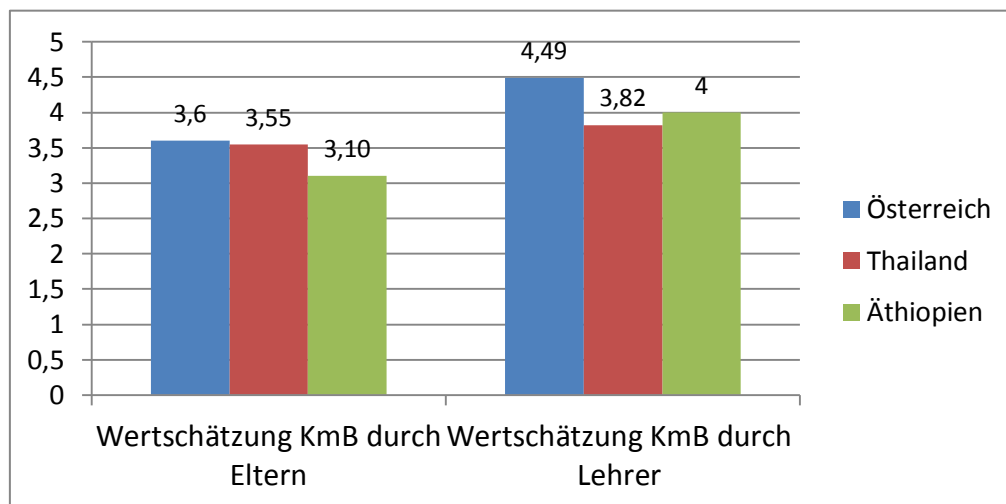


Abbildung 39: Wertschätzung der Kinder mit Behinderung aus Lehrerperspektive in Mittelwerten

Zusammenfassend erschien die hohe Einschätzung der Skala Wertschätzung als Basis für Schule und Kind vor allem auch deshalb spannend, weil die Wertschätzung durch die Eltern in eine andere Skala (Ressourcen für LehrerInnen) fällt. Prinzipiell scheint die gegenseitige Wertschätzung innerhalb der Schule (inkl. SchülerInnen) als sehr hoch eingeschätzt und in bestimmtem Maße vielleicht sogar vorausgesetzt zu werden. Insbesondere in Integrationsklassen und Sonderschulen könnte die Einstellung vorherrschen, dass die Wertschätzung zwischen Schule und SchülerInnen gegeben zu sein hat und eine Voraussetzung für das gemeinsame Arbeiten ist. Möglicherweise ist der Ort Schule, aufgrund der Sensibilität durch das anders sein oder anders gesehen zu werden, ein Raum in welchen der Wert und die Haltung der gegenseitigen Wertschätzung Voraussetzung und Basis des Wachsens und Reifens ist. Dies geschieht nicht im selben Ausmaß bei der Bewertung der Wertschätzung des Kindes durch die Eltern.

Die elterliche Wertschätzung wird möglicherweise von den LehrerInnen eher als eine Ressource gesehen, anstatt vorausgesetzt, weil sie differierend in den Elternkontakten von den LehrerInnen wahrgenommen wird.

6.2.5.5 Reflexionen von Kooperationskomponenten aus Eltern- und Lehrerperspektive

Der dritte Teil des Fragebogens, für Eltern und Lehrer in den drei Untersuchungsländern, umfasste Fragen nach der Wichtigkeit ausgewählter Kooperationskomponenten, welche inhaltlich den vier Kooperationsbereichen Force A (Rahmenbedingungen der Umwelt), Force B (Praktiken in Familie) und C (Praktiken in Schule) sowie der inneren Modellstruktur direkter kooperativer Beziehungen zuzuordnen ist. Neben den Kooperationsbereichen war es wichtig zu erfahren, inwiefern ausgewählte wichtige Kooperationsvariablen in den Untersuchungsländern hinsichtlich der Wichtigkeit von Eltern und Lehrern eingestuft werden.

Im folgenden Abschnitt werden die Ergebnisse der Hypothesenprüfung der Hypothesen 6 und 7 dargestellt. Diese Hypothese unterstellte, dass die Mehrzahl der Kooperationskomponenten zwischen Elternhaus und Schule jeweils von Eltern (H6) und Lehrern (H7) unterschiedlich wichtig in den drei Untersuchungsländern eingeschätzt werden.

Angesichts der vorliegenden Ergebnisse können die Hypothesen 6 und 7, dass in der Mehrzahl der wesentlichen Kooperationskomponenten signifikante Unterschiede in den Kooperationskomponenten jeweils aus Eltern- und Lehrerperspektive vorhanden sind, angenommen werden. In den folgenden Abschnitten werden explizit diese Aspekte weiter ausgeführt.

6.2.5.5.1 Wichtigkeiten von Kooperationskomponenten im Schulalltag

Ergebnisse aus Elternfragebogen

Im Elternfragebogen wurden 13 Variablen mit Aspekten aus dem schulischen Kontext mit dem Fokus auf Unterstützung und Beziehung, Einstellungen und Diensten, Systemen und Handlungsgrundsätzen angeboten, welche zur Entwicklung des Kindes mit Behinderung beitragen. Die Teilnehmer hatten die Wahl aus folgenden sechs Antwortkategorien: „sehr unwichtig“ (1), „eher unwichtig“ (2), „weniger wichtig“ (3), „eher wichtig“ (4) und „sehr wichtig“ sowie „weiß nicht“ (6).

Durch die Analyse der Ergebnisse (Anova) mit dem Ergebnis $p < 0.001$ in allen 13 erfragten Variablen konnte abgeleitet werden, dass signifikante Unterschiede zwischen den Untersuchungsländern bestehen. Die Ergebnisse des Mehrfachvergleiches (Bonferroni) mit dem Ergebnis $p < 0.005$ bestätigen diese signifikanten Effekte.

Zusammenfassend ist durch den Mehrfachvergleich (Bonferroni) deutlich geworden, dass es von den 13 Variablen in 11 Variablen signifikante Unterschiede zwischen den Ländern Österreich und Äthiopien zu Thailand in der Thematik Wichtigkeit schulischer Kontextvariablen gibt. Nur in der Kategorie Wichtigkeit des Elternwissens über Lerninhalte sind signifikante Unterschiede in allen drei Ländern vorhanden. Eine andere Ausnahme gibt es auch bei der Betrachtung der Kategorie Wichtigkeit hinsichtlich der Unterstützung des eigenen Kindes beim Lernen durch andere SchülerInnen. In dieser Kategorie sind signifikante Unterschiede zwischen Äthiopien zu Österreich und Thailand nachweisbar.

Für die meisten österreichischen Eltern waren die Fördermöglichkeiten für Kinder mit Behinderung vor dem Schulstart der wichtigste Sachverhalt im schulischen Kontext ($M = 4.83$). Sehr wichtig waren weiterhin für die befragten österreichischen Eltern auch die Qualität der Schüler-Lehrerbeziehung ($M = 4.76$) sowie die Wertschätzung von Schülern mit Behinderung durch die Lehrer ($M = 4.69$). Insgesamt wurden 5 Items als sehr wichtig erachtet, 7 Items als eher wichtig und 1 Item als weniger wichtig für die schulische Entwicklung für Kinder mit Behinderung eingeschätzt.

Sehr unwichtig	Weniger unwichtig	Weniger Wichtig	Eher wichtig	Sehr wichtig
		74. Unterstützung des Kindes durch Mitschüler (MW 3.80)	7 Items	84. Die Fördermöglichkeit für Kinder mit Behinderung vor dem Schulstart (KM 4.83) 77. Die Qualität der Schüler-Lehrerbeziehung (MW 4.76) 80. Wertschätzung von Schülern mit Behinderung durch Lehrer (MW 4.69) 76. Elternwertschätzung des Wissens über Kind durch Lehrerinnen (MW 4.67) 75. Der Eltern-Lehrerkontakt (MW 4.69)

Abbildung 40: Einordnung der Variablen aus Elternperspektive nach Wichtigkeit in Österreich

Anders als in Österreich haben die befragten thailändischen Eltern kein Item als sehr wichtig eingeschätzt. Von den drei Items, die in die Kategorie „eher wichtig“ einzuordnen sind, ist die wichtigste Kategorie nach Meinung der thailändischen Eltern, die Qualität der Schüler-, Lehrerbeziehung (M=4.23). Dann folgen der Eltern- und Lehrerkontakt (M=4.09) sowie die Fördermöglichkeiten für Kinder mit Behinderung vor dem Schulstart (M=3.80). 9 Items wurden als weniger wichtig eingestuft und ein Item als eher unwichtig (Unterstützung des Kindes durch andere Mitschüler, M=3.43) wahrgenommen. Es ist anzunehmen, dass für die Entwicklung des Kindes mit Behinderung die thailändischen Eltern die Lehrer als Autorität und Experten ansehen, da diese auch in der Gesellschaft eine anerkannte Rolle zugeschrieben bekommt. Mitschüler treten aus Sicht der Eltern da eher in den Hintergrund. Deutlich wird auch, dass bei thailändischen Eltern ein Ankreuzverhalten mit Tendenz zur Mitte überwiegt, der vermutlich kulturellen Hintergrund haben könnte. Dies könnte auch die signifikanten Unterschiede der einzelnen Variablen gegenüber den anderen beiden Untersuchungsländern mitbegründen.

Sehr unwichtig	Weniger unwichtig	Weniger Wichtig	Eher wichtig	Sehr wichtig
	74. Unterstützung des Kindes durch Mitschüler (MW 3.43)	9 Items	77. Die Qualität der Schüler-Lehrerbeziehung (MW 4.23)	
			75. Der Eltern-Lehrerkontakt (MW 4.09)	
			84. Die Fördermöglichkeit für Kinder mit Behinderung vor dem Schulstart (KM 3.80)	

Abbildung 41: Einordnung der Variablen aus Elternperspektive nach Wichtigkeit in Thailand

Im Gegensatz zu Österreich und Thailand differenzieren die äthiopischen Eltern in der Frage nach Wichtigkeit kein spezielles Item. Sie nutzen überwiegend die Kategorie „sehr wichtig“. Für sie gibt es kaum Unterschiede zwischen den Kategorien. Es überwiegt die Meinung, dass alles was Schule betrifft für die Eltern sehr wichtig für die Entwicklung ihres Kindes mit Behinderung ist. Am wichtigsten wird die Qualität der Schüler-Lehrerbeziehung (M=4.85) eingeschätzt.

Sehr unwichtig	Weniger unwichtig	Weniger Wichtig	Eher wichtig	Sehr wichtig
				77. Qualität der Schüler-Lehrerbeziehung (MW 4.85)
				80. Wertschätzung von Schülern mit Behinderung durch Lehrer (MW 4.79)
				76. Elternwertschätzung des Wissens über mein Kind durch Lehrerinnen (MW 4.77)
				47. Elternwertschätzung gegenüber der Schule (MW 4.77)
				72. Elternwissen über Lehrinhalte (MW 4.74)
				...weitere 8 Items

Abbildung 42: Einordnung der Variablen aus Elternperspektive nach Wichtigkeit in Äthiopien

In der nächsten Abbildung ist das unterschiedliche Antwortverhalten hinsichtlich der Wichtigkeit für die Entwicklung des Kindes mit Behinderung in einem Vergleich zwischen den Ländern veranschaulicht.

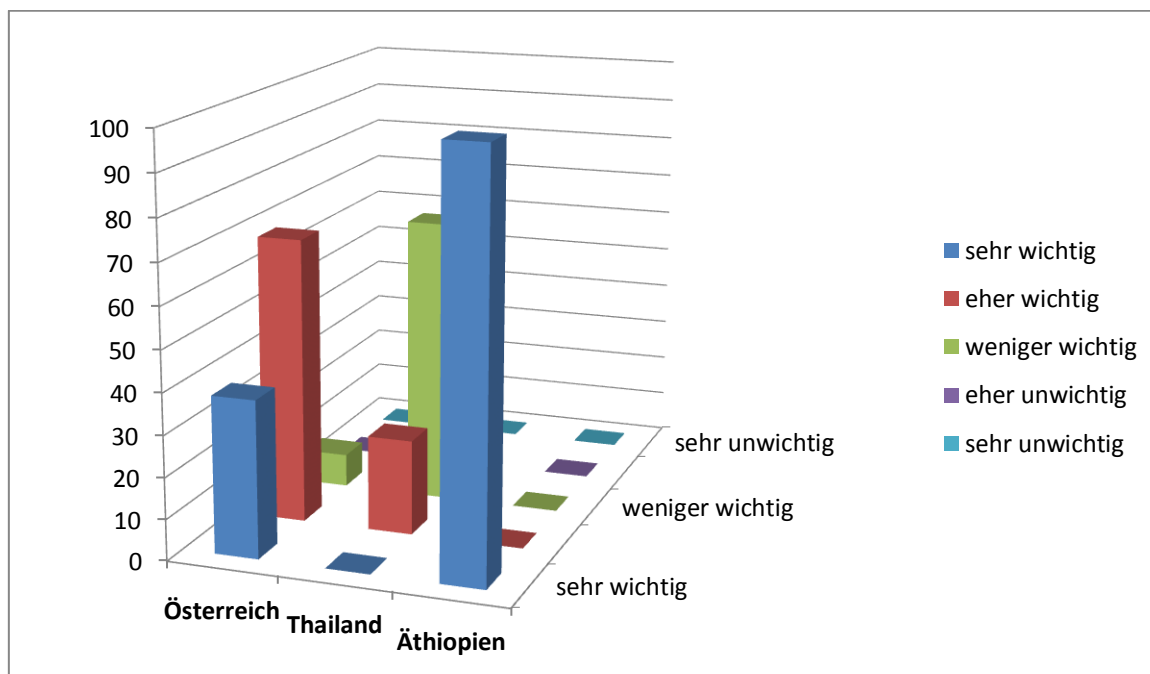


Abbildung 43: Antwortverhalten bei Fragen nach Wichtigkeit schulischer Aspekte für die Entwicklung der Kinder mit Behinderung in den drei Untersuchungsländern der befragten Eltern

In der folgenden Abbildung sind die Items veranschaulicht, die die Eltern als sehr wichtig erachtet haben. Die Qualität der Lehrer- und Schülerbeziehung war für alle

Eltern unabhängig vom Untersuchungsland sehr wichtig. An erster Stelle wurde dieses Merkmal in Äthiopien (M=4.85) und Thailand (M=4.23) benannt. In Österreich wurde dieses Merkmal als zweitwichtigstes (M=4.76) eingestuft. Nur die Fördermöglichkeiten vor dem Schulstart wurden als noch wichtiger bewertet (M=4.83).

In allen drei Untersuchungsländern wurde ähnlich eingeschätzt, dass im Vergleich zu anderen schulischen Kontextbedingungen die Unterstützung von Mitschüler als weniger wichtig bzw. eher unwichtiger eingeschätzt wurde, wobei ein signifikanter Unterschied zwischen Äthiopien und den beiden anderen Untersuchungsländern nachweisbar ist. In der folgenden Abbildung ist dies veranschaulicht.

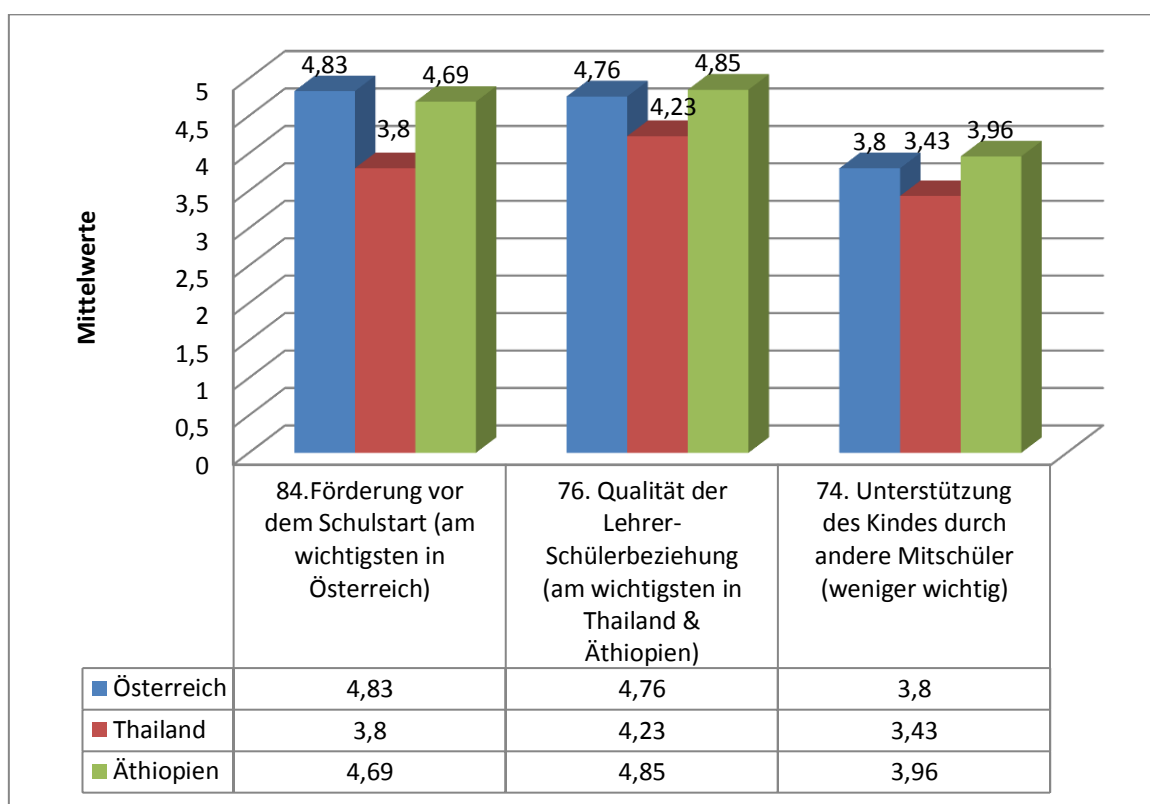


Abbildung 44: Die zwei wichtigsten Items (84. -in Österreich, 76.-in Thailand und Äthiopien) & das weniger wichtigere Item (74.-letzte Stelle in Thailand und Österreich, drittletzte in Äthiopien)

Ergebnisse aus Lehrerfragebogen

Auch der Lehrerfragebogen fragt im dritten Teil nach der Wichtigkeit ausgewählter Kooperationskomponenten für die Entwicklung von Kindern mit Behinderung, die inhaltlich zu den vier Kooperationsbereichen Force A (Rahmenbedingungen der Umwelt), Force B (Praktiken in Familie) und C (Praktiken in Schule) sowie der inneren Modellstruktur direkter kooperativer Beziehungen gehören. Es wurden im Lehrerfragebogen 19 Aspekte aus dem schulischen Kontext aus den Bereichen Unterstützung

und Beziehung, Einstellungen und Diensten, Systemen und Handlungsgrundsätzen angeboten. Die befragten Lehrer hatten die Wahl aus folgenden 6 Antwortkategorien: „sehr unwichtig“ (1), „eher unwichtig“ (2), „weniger wichtig“ (3), „eher wichtig“ (4) und „sehr wichtig“ sowie „weiß nicht“ (6).

Durch die Auswertung (Anova) konnte generiert werden, dass bei 18 von 19 Variablen signifikante Unterschiede zwischen den Untersuchungsländern vorhanden sind ($p < .005$). Nur in der Variablen „Zusammenarbeit zwischen Lehrern und Eltern“ konnte kein signifikanter Unterschied erfasst werden ($p > 0.5$). In der Variablen „Wertschätzung der Schulleitung durch Eltern“ konnte ein tendenziell signifikanter Effekt nachgewiesen werden ($.001 < p < 0.010$). Hier ist zu vermuten, dass diese beiden Merkmale für die befragten Lehrer in allen drei Untersuchungsländern ähnlich wichtig sind.

Durch den Mehrfachvergleich (Bonferroni) wurde deutlich, dass die meisten signifikanten Unterschiede der abgefragten Variablen zwischen Österreich und den anderen beiden Untersuchungsländern bestehen. Zu den sieben Variablen gehören die Unterstützung der Kinder durch Eltern, die Eltern- Lehrerbeziehung, die Zusammenarbeit zwischen den Lehrern, die Unterstützung der Kinder mit Behinderung außerhalb des Unterrichts durch Fachpersonal, die Wertschätzung der Kinder mit Behinderung durch Eltern, die Bildungsperspektiven für Kinder mit Behinderung und die Fördermöglichkeiten für Kinder im Land.

In sieben Kategorien gab es auch signifikante Unterschiede zwischen allen drei Untersuchungsländern. Dazu gehören die Wichtigkeit hinsichtlich der gegenseitigen Unterstützung der Schüler, die Wertschätzung der Schüler untereinander, die Wertschätzung der Kinder mit Behinderung durch Lehrer, die Anerkennung des Lehrerberufes, die Wertschätzung der Schulleitung durch Schüler und die Wertschätzung der Lehrer durch Schulleitung sowie die Ausbildung der Lehrkräfte.

In drei Kategorien wurden signifikante Unterschiede von Österreich und Äthiopien gegenüber Thailand deutlich. Dies umfassten die Variablen der Wichtigkeit hinsichtlich des Interesses der Eltern für den Schulalltag, die Wertschätzung der Lehrer durch Eltern und die Wertschätzung der Schulleitung durch Eltern.

In der Itemanalyse innerhalb der Untersuchungsländer werden differenzierte Aspekte deutlich. Anders als die befragten Eltern in Äthiopien, schätzen die äthiopischen Lehrer die meisten Kategorien, welche die schulische Entwicklung von Kindern mit

Behinderung unterstützen, überwiegend weniger wichtig ein (89.47%). Als einzige sehr wichtige Kategorie wird die Zusammenarbeit zwischen Schülern und Lehrern (MW 4.80) beurteilt. Eher wichtig wird dazu noch die Wertschätzung der Kinder mit Behinderung (MW 4.42) betrachtet. Alle anderen Variablen werden eher als weniger wichtig erachtet.

Sehr unwichtig	Weniger unwichtig	Weniger Wichtig	Eher wichtig	Sehr wichtig
		74. Fördermöglichkeiten für Kinder mit Behinderung im Land (MW 3.02)	67. Wertschätzung der Kinder mit Behinderung durch Lehrer (MW 4.42)	62. Zusammenarbeit zwischen Schülern und Lehrern (MW 4.80)
		68. Anerkennung des Lehrerberufes in der Gesellschaft (MW 3.29)...		

Abbildung 45: Einordnung der Variablen aus Lehrerperspektive nach Wichtigkeit in Äthiopien

In Thailand antworteten die Eltern und Lehrer relativ ähnlich hinsichtlich der Antwortkategorien. Die Lehrer nutzen, wie die meisten Eltern, die Antwortkategorien eher wichtig (15,78%) und weniger wichtig (84,21%). Auch hier ist ein Antwortverhalten mit der Tendenz zur Mitte wahrnehmbar. Dabei werden die Anerkennung des Lehrerberufs (M=3.86) und die Wertschätzung der Kinder mit Behinderung durch Lehrer (M=3.86) als wichtigste Kategorien eingeschätzt.

Interessanterweise sind die Antwortkategorien Unterstützung der Kinder durch Eltern (M=3.36), das Interesse der Eltern für den Schulalltag (M=3.36) und die Kommunikation der Eltern mit Lehrern über Schulalltag (M=3.36), diejenigen die von den thailändischen Lehrern als weniger wichtig eingeschätzt wurden.

Sehr unwichtig	Weniger unwichtig	Weniger Wichtig	Eher wichtig	Sehr wichtig
		56. Unterstützung der Kinder durch Eltern (MW 3.36)	68. Anerkennung des Lehrerberufs (MW 3.86)	
		57. Eltern-Kindbeziehung (MW 3.36)	67. Wertschätzung der Kinder mit Behinderung durch Lehrer (MW 3.86)	
		58. Eltern-Lehrerbeziehung (MW 3.36)	60. Zusammenarbeit zwischen Lehrern (MW 3.80)	
		...		

Abbildung 46: Einordnung der Variablen aus Lehrerperspektive nach Wichtigkeit in Thailand

Im Gegensatz zu den befragten thailändischen und äthiopischen Lehrern schätzen die österreichischen Lehrer alle Kategorien als sehr wichtig bzw. eher wichtig ein. Die wichtigsten Kategorien sind für die österreichischen Eltern die Wertschätzung der Kinder mit Behinderung durch Lehrer (M=4.91), die Wertschätzung der Kinder mit Behinderung durch Eltern (M=4.80) und die Zusammenarbeit zwischen Lehrern (M=4.74). Die gegenseitige Unterstützung der Schüler (M=4.33) und die Wertschätzung der Lehrer durch Eltern (M=4.33) werden auch noch als eher wichtig erachtet, sind aber hinsichtlich der Wichtigkeit, die von den österreichischen Eltern als weniger erachtet werden.

Sehr unwichtig	Weniger unwichtig	Weniger Wichtig	Eher wichtig	Sehr wichtig
			59. Gegenseitige Unterstützung der Schüler (MW 4.33)	67. Wertschätzung der Kinder mit Behinderung durch Lehrer (MW 4.91)
			63. Wertschätzung der Lehrer durch Eltern (MW 4.33)	64. Wertschätzung der Kinder mit Behinderung durch Eltern (MW 4.80)
			...	60. Zusammenarbeit zwischen Lehrern (MW 4.74)

Abbildung 47: Einordnung der Variablen aus Lehrerperspektive nach Wichtigkeit in Österreich

In der folgenden Abbildung ist das Antwortverhalten der Lehrer in den Untersuchungsländern abgebildet.

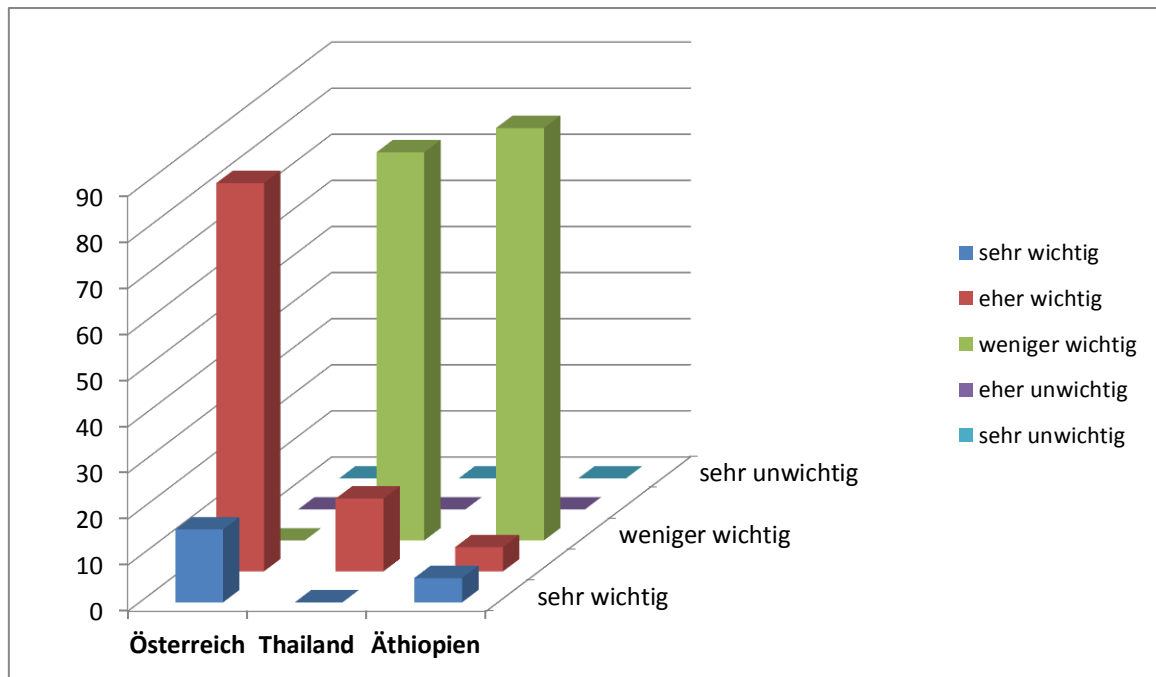


Abbildung 48: Antwortverhalten bei Frage nach Wichtigkeit für die Entwicklung der Kinder mit Behinderung in den drei Untersuchungsländern der befragten Lehrer in Prozent

In der folgenden Abbildung sind die drei Faktoren gegenüber gestellt, die den Lehrern aus den Untersuchungsländern am wichtigsten erschienen. Für die österreichischen Eltern war die Wertschätzung der Kinder durch sie selbst als Lehrer am wichtigsten. In Thailand war die eigene Anerkennung der Faktor, der den befragten thailändischen Lehrer am wichtigsten erschien.

Die äthiopischen Lehrer fokussierten, ähnlich wie die äthiopischen Eltern, eher auf die Zusammenarbeit zwischen Schülern und Lehrern ($M=4.80$) als wichtigsten Bestandteil für die Entwicklung der Kinder mit Behinderung. Auch eher wichtig erschien den äthiopischen Lehrern die Wertschätzung der Kinder mit Behinderung durch die Lehrer ($M=4.42$). Alle anderen Items wurden von den befragten äthiopischen Lehrern als weniger wichtig betrachtet.

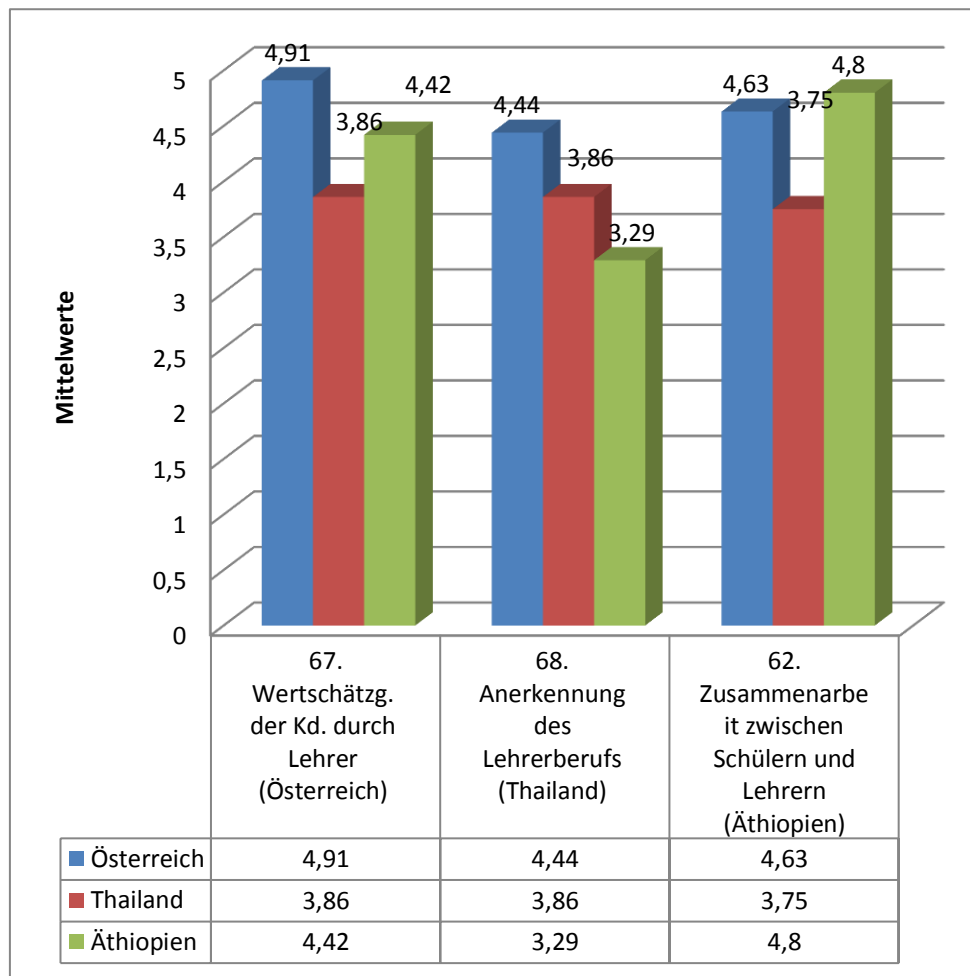


Abbildung 49: Das jeweils wichtigste Merkmal in den Untersuchungsländern im Vergleich aus der Perspektive der Lehrer

6.2.5.5.2 Zufriedenheit mit der Kooperation zwischen Familie und Schule & in der Schule

Zum Abschluss der Befragung wurde im Elternfragebogen nach der *Zufriedenheit der Eltern mit der Schule* und nach der *Zufriedenheit des Kindes mit der Schule* aus Elternperspektive gefragt. Im Lehrerfragebogen wurden die Lehrer nach ihrer *Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule* sowie nach der *Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit im Team in der Schule* gefragt. Es wurden in beiden Fragebögen zu beiden Aspekten jeweils symbolische Ratingskalen mit Smilies benutzt, die fünf unterschiedliche Abstufungen enthielten.

Im folgenden Abschnitt werden auch die Ergebnisse der Unterschiedshypothesenprüfung hinsichtlich der Hypothesen 8 bis 11 dargestellt (vgl. Abschnitt 6.2.2, S. 157).

Mit der Hypothese 8 erfolgte die Annahme, dass hinsichtlich der Zufriedenheit mit der Schule aus Elternperspektive signifikante Unterschiede in den drei Untersuchungsländern bestehen. Angesichts der vorliegenden Ergebnisse kann die Hypothese 8, dass hinsichtlich der Zufriedenheit mit der Schule signifikante Unterschiede zwischen den Untersuchungsländern aus Elternperspektive bestehen, abgelehnt werden.

Ebenso wurde in Hypothese 9 unterstellt, dass signifikante Unterschiede in Bezug auf die Zufriedenheit der Kinder mit der Schule aus Elternperspektive in den drei Untersuchungsländern bestehen. Auch diese Hypothese konnte nach Prüfung abgelehnt werden.

Die Vermutung der Hypothese 10 ging von einem signifikanten Unterschied in den drei Untersuchungsländern hinsichtlich der Zufriedenheit der Lehrer mit der Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrer aus Lehrerperspektive aus. Die Hypothese konnte teilweise angenommen werden. Die Prüfung ergab signifikante Unterschiede zwischen Äthiopien zu Thailand und Österreich. Zwischen Thailand und Österreich bestehen keine signifikanten Unterschiede in diesem Aspekt.

Die Annahme in Hypothese 11 unterstellte einen signifikanten Unterschied in der Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit im Team in der Schule aus Lehrerperspektive in den drei Untersuchungsländern. Diese Hypothese konnte angenommen werden, da signifikante Unterschiede zwischen allen drei Untersuchungsländern nachgewiesen werden konnten.

Mit der Hypothese 12 wurde unterstellt, dass die ermittelten Skalen der Kooperationsbereiche (RES-E, MOS-E, RIS-E, KFS-E) sich signifikant auf die beiden Zufriedenheitsvariablen in den Untersuchungsländern aus Elternperspektive auswirken. Diese Hypothese konnten nur teilweise angenommen werden.

Es konnte nur ein tendenzieller signifikanter Zusammenhang zwischen der Skala Ressourcen durch Eltern und Schulfreunde (RES-E) und der Zufriedenheit der Eltern mit der Schule für Äthiopien aus Elternperspektive erfasst werden. In Österreich und Thailand konnte kein Zusammenhang zwischen der Zufriedenheit der Eltern mit der Schule und den einzelnen Skalen der Kooperationsbereiche festgestellt werden. Ein etwas deutlicher signifikanter Zusammenhang konnte aber zwischen der Zufrieden-

heit der Kinder mit der Schule aus Elternperspektive und der Skala Ressourcen durch Eltern und Schulfreunde (RES-E) in Äthiopien nachgewiesen werden. In Thailand und Österreich waren keine signifikanten Effekte nachweisbar.

Die Hypothese 13 umfasste die Annahme, dass die ermittelten Skalen der Kooperationsbereiche (KPS-L, RES-L, RIL-L, RFL-L, WB-L) sich signifikant auf die Zufriedenheitsvariablen in den Untersuchungsländern aus Lehrerperspektive auswirken. Diese Hypothese konnte nur teilweise angenommen werden. Einen signifikanten Zusammenhang zwischen der Skala Kooperationskomponenten (KPS-L) und der Zufriedenheit der Lehrer mit der Zusammenarbeit mit Eltern und Lehrer und einen tendenziell signifikanten Effekt konnte auch zwischen der Skala Ressourcen im Land (RIL-L) und der Zufriedenheit der Lehrer mit der Zusammenarbeit mit Eltern und Lehrern in Äthiopien nachgewiesen werden.

In Österreich zeigt sich ein signifikanter Zusammenhang zwischen der Skala Ressourcen von Eltern und Mitschülern (RES-L) und der Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrern. In Thailand konnten keine signifikanten Effekte nachgewiesen werden.

Der Teilaspekt der Hypothese 13, dass signifikante Effekte in den einzelnen Untersuchungsländern hinsichtlich der Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit im Team und den Kooperationsskalen bestehen, konnte teilweise angenommen werden. Signifikante Effekte konnten in Österreich hinsichtlich der Skala Ressourcen für Lehrer (RFL-L) und die Zufriedenheit im Team bestätigt werden. Tendenziell signifikante Effekte konnten in Österreich auch zwischen der Skala Ressourcen im Land (RIL) und dem Faktor Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit im Team nachgewiesen werden. Auch in Thailand sind (tendenziell) signifikante Effekte zwischen der Skala Kooperationskomponenten des Personals an der Schule (KPS) und der Zufriedenheit im Team nachweisbar. In Äthiopien konnten keine signifikanten Effekte zu diesem Faktor und den Kooperationsskalen nachgewiesen werden.

Im weiteren Verlauf der fachlichen Expertise werden diese Ergebnisse weiter explizit ausgeführt.

Ergebnisse des Elternfragebogens

Die Ergebnisse im Elternfragebogen zeigen, dass die befragten **österreichischen Eltern** auf die Frage nach der elterlichen Zufriedenheit mit der Schule eher zufrieden tendenziell auch mit sehr zufrieden ($M=4.43$) geantwortet haben. Auf die Frage, wie zufrieden ihr Kind mit der Schule ist, meinen die meisten Eltern, dass ihre Kinder, wie sie selbst, auch tendenziell sehr zufrieden mit der Schule sind ($M=4.25$). Insgesamt scheinen hier die Eltern ihre eigene Zufriedenheit mit der Schule als noch stärker zu beurteilen, als die Zufriedenheit der eigenen Kinder mit der Schule.

Bei den befragten **Eltern in Thailand** scheint es eher umgekehrt zu sein. Die elterliche Meinung in Thailand ist, dass die Kinder tendenziell noch zufriedener ($M=4.38$) mit der Schule als die Eltern es sind ($M=4.29$). Beide Gruppen scheinen insgesamt eher sehr zufrieden zu sein.

Die befragten **äthiopischen Eltern** sind der Meinung, dass ihre Kinder fast alle sehr zufrieden mit der Schule sind ($M=4.67$). Auch sie selbst sind überwiegend sehr zufrieden mit der Schule ($M=4.54$). In der folgenden Tabelle werden die Mittelwerte der Zufriedenheitsfaktoren veranschaulicht.

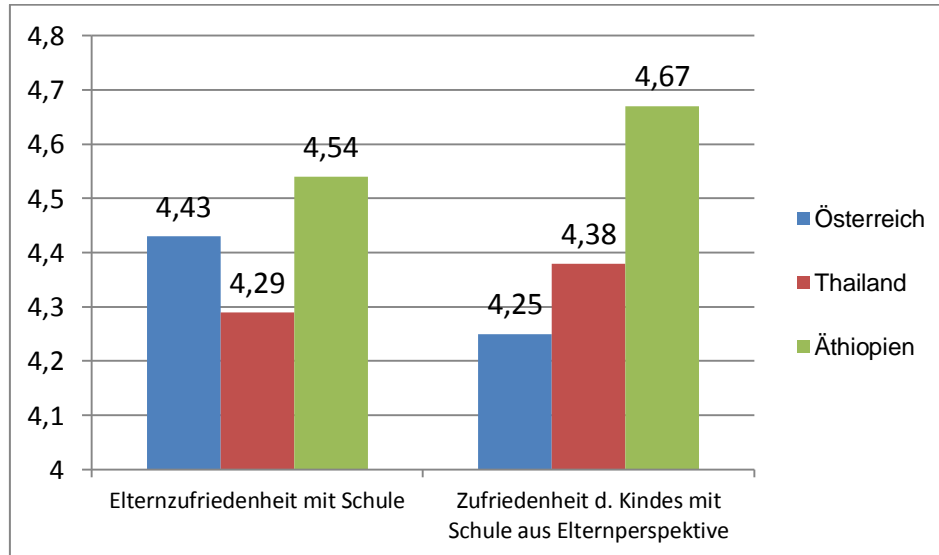


Abbildung 50: Zufriedenheit der Eltern mit der Schule & Zufriedenheit des Kindes mit der Schule aus Elternperspektive in Mittelwerten

Die Auswertung durch die einfaktorielle Varianzanalyse (Anova) ergab, hinsichtlich der beiden Zufriedenheitsvariablen, keine signifikanten Unterschiede zwischen den Untersuchungsländern. Die Ergebnisse der ANOVA sind bei der Zufriedenheit der Eltern mit der Schule $F(2,109)=.73, p>0.5$. und bei Zufriedenheit des Kindes mit der

Schule $F(2,109)=2.00, p>0.5$ Auch die Mehrfachvergleiche (Bonferroni) ergaben in beiden Variablen keine Signifikanzen in den drei Untersuchungsländern ($p>0.5$). Insgesamt erscheinen die befragten Eltern in allen drei Untersuchungsländern mit der Schule des Kindes eher zufrieden bis sehr zufrieden zu sein. Ähnlich positiv schätzen sie auch die Zufriedenheit der Kinder mit der Schule ein.

Neben der Ausprägung der Zufriedenheitsvariablen war interessant zu erfahren, inwiefern sich die ermittelten Skalen (RES-E, MOS-E, RIS-E, KFS-E), die den Kooperationsbereichen (Force A, Force B, Force C, innere Kooperationsstruktur) zugeordnet wurden, auf die elterliche und kindliche Zufriedenheit mit der Schule auswirken.

Durch Prüfung durch Regressionsanalyse aller Ländern und anschließender systematischen einzelnen Untersuchung in allen drei Ländern konnte im Endeffekt nur ein tendenzieller signifikanter Zusammenhang zwischen der Skala Ressourcen durch Eltern und Schulfreunde (RES-E) und der *Zufriedenheit der Eltern mit der Schule* für Äthiopien aus Elternperspektive erfasst werden ($0.05>p<0.10$). In Österreich und Thailand konnte kein Zusammenhang zwischen der Zufriedenheit der Eltern mit der Schule und den einzelnen Skalen der Kooperationsbereiche festgestellt werden.

Bezüglich der *Zufriedenheit der Kinder mit der Schule* aus Elternperspektive konnte ebenso ein signifikanter Zusammenhang zwischen der Skala Ressourcen durch Eltern und Schulfreunde (RES-E) und der Zufriedenheit des Kindes mit der Schule aus Elternperspektive in Äthiopien nachgewiesen werden ($p<.032$). In Thailand und Österreich waren keine signifikanten Effekte nachweisbar.

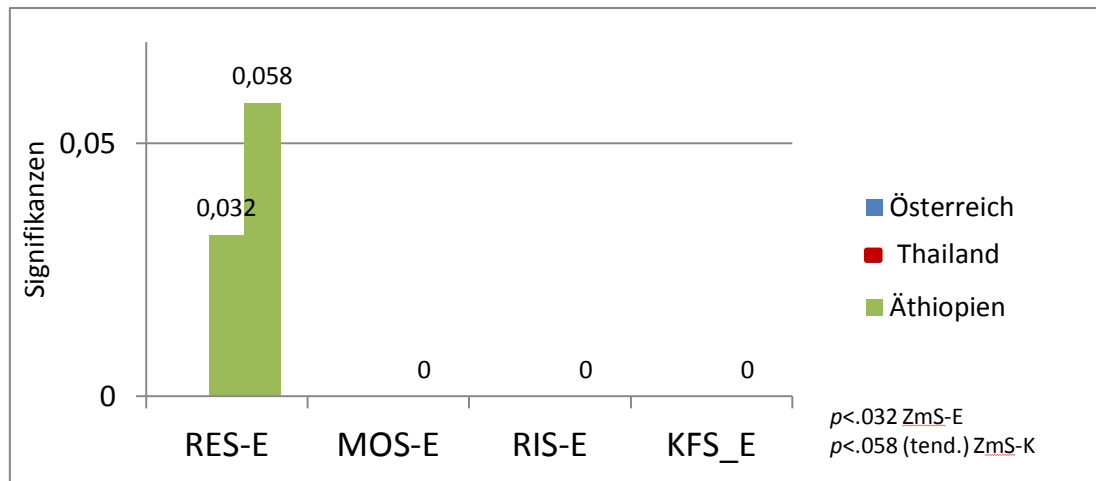


Abbildung 51: Zusammenhänge zwischen Kooperationsskalen und Zufriedenheitsvariablen

Es hat den Anschein, dass die befragten Eltern in allen drei Untersuchungsländern zusammenfassend tendenziell sehr zufrieden mit der Schule sind. Möglicherweise reflektieren die befragten äthiopischen Eltern aber ihre eigenen geringeren Ressourcen und vermuten, dass sie selbst mit verantwortlich für die Zufriedenheit des Kindes mit der Schule sein könnten. Sie wissen, dass ihre Unterstützungsmöglichkeiten eher geringer ausgeprägt sind und könnten vermuten, dass diese auch Einfluss auf die Zufriedenheit ihrer Kinder mit der Schule haben. Die Eltern in den beiden anderen Untersuchungsländern haben möglicherweise die Vermutung, selbst nicht so viel Einfluss nehmen zu können. Auch ist zu annehmen, dass möglicherweise die engagierten Eltern, die per se kooperieren, gefragt worden sind. Möglicherweise wird aber auch von Eltern die Verantwortung der Schule übergeben, die als Autorität gelten (Thailand). Neben dem Nichtwissen, Nichtdürfen, Nichtkönnen von einem Teil der Elternschaft, könne auch eine erhebliche Unsicherheit bestehen. Es wäre auch denkbar, dass gegebenenfalls Eltern meinen, dass es besser ist, auch nicht zu viel Einfluss in Schulbelange zu nehmen.

Lehrerfragebogen

Die Ergebnisse im Lehrerfragebogen zeigen, dass die befragten **österreichischen Lehrer** auf die Frage nach der *Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit Elternhaus und Schule* tendenziell eher mittelhoch zufrieden ($M=3.60$) sind. Die Frage, wie zufrieden die *Lehrer mit der Zusammenarbeit im Team* sind, reflektieren die meisten Lehrer, dass sie eher sehr zufrieden mit der Zusammenarbeit im Team der Schule sind ($M=4.18$). Insgesamt scheinen die befragten österreichischen Lehrer zufriedener mit

der Zusammenarbeit mit dem Kollegium in der Schule zu sein als mit der Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule.

In Thailand scheint die Zufriedenheit der Lehrer, mit der Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule und in der Schule, ähnlich ausgeprägt zu sein. Von den befragten **thailändischen Eltern** wird die Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule tendenziell mittelhoch bis eher zufrieden ($M=3.73$), ebenso wie die Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit im Team ($M=3.7$) eingeschätzt.

Die befragten **äthiopischen Lehrer** sind eher unzufriedener mit der Zusammenarbeit Elternhaus und Schule ($M=2.88$). Auch die Zusammenarbeit im Team schätzen sie eher mittelhoch zufrieden ($M=2.93$) und geringer ein als die Vergleichsgruppen in Thailand und Österreich.

Die Mittelwerte der Ergebnisse der Zufriedenheitsfragen der drei Untersuchungsländer werden in der folgenden Abbildung veranschaulicht.

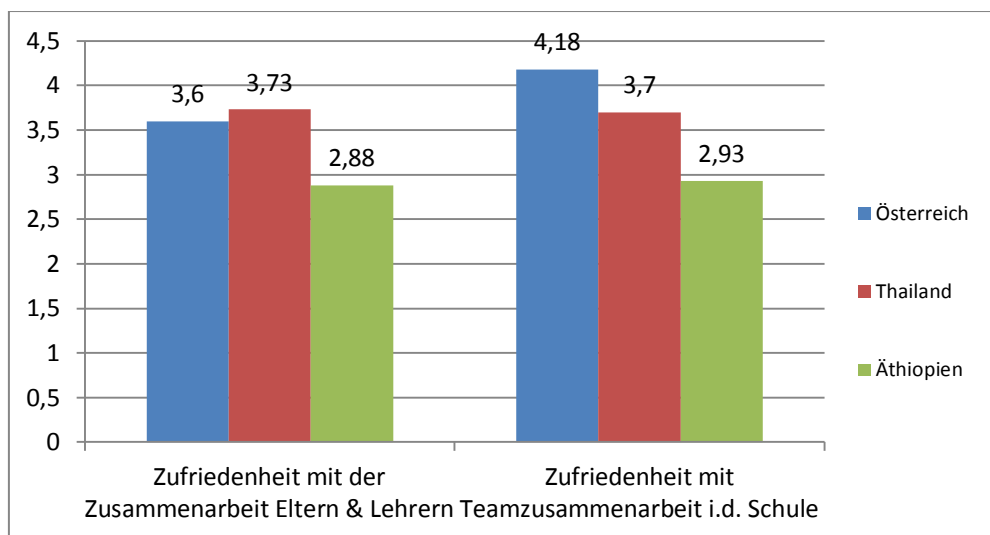


Abbildung 52: Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit zwischen Eltern & Lehrer und Zufriedenheit mit Teamzusammenarbeit in der Schule in den drei Untersuchungsländern in Mittelwerten

Die Auswertung durch die einfaktorielle Varianzanalyse (Anova) ergab hinsichtlich der beiden Zufriedenheitsvariablen signifikante Unterschiede zwischen den Untersuchungsländern. Die Ergebnisse der ANOVA sind bei der Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrer $F(2,133)=10.45, p<.001$ und bei Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit im Team in der Schule $F(2,134)=23.85, p<.003$. Die Mehrfachvergleiche (Bonferroni) ergaben Signifikanzen zwischen einzelnen Untersuchungsländern.

Abhängige Variable			Mittelwertdifferenz (I-J)	Standardfehler	Sig.	95 % Konfidenzintervall	
						Untergrenze	Obergrenze
75. Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrern	Eth	Aus	-,722 [*]	,189	,001	-1,18	-,26
		Thai	-,847 [*]	,204	,000	-1,34	-,35
	Aus	Eth	,722 [*]	,189	,001	,26	1,18
		Thai	-,125	,190	1,000	-,59	,34
	Thai	Eth	,847 [*]	,204	,000	,35	1,34
		Aus	,125	,190	1,000	-,34	,59
76. Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit zwischen ihnen und anderen Mitarbeitern in Schule	Eth	Aus	-1,253 [*]	,182	,000	-1,69	-,81
		Thai	-,771 [*]	,196	,000	-1,25	-,30
	Aus	Eth	1,253 [*]	,182	,000	,81	1,69
		Thai	,482 [*]	,184	,030	,04	,93
	Thai	Eth	,771 [*]	,196	,000	,30	1,25
		Aus	-,482 [*]	,184	,030	-,93	-,04

*. die Mittelwertdifferenz ist auf der Stufe 0.05 signifikant.

Abbildung 53: Mehrfachvergleiche Bonferroni – Zufriedenheitsvariablen

Die länderspezifischen Auswertung der Zufriedenheitsvariablen *Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrern* ergab signifikante Unterschiede zwischen Äthiopien zu Thailand ($p<.001$) und Österreich ($p<.001$). Zwischen Thailand und Österreich bestehen keine signifikanten Unterschiede in diesem Aspekt ($p<0.5$)

Die Zufriedenheitsvariable *Zusammenarbeit im Team der Schule* ergab signifikante Unterschiede zwischen allen drei Untersuchungsländern ($p<.005$)

Auch hier war zusätzlich von Interesse, inwiefern sich die ermittelten Skalen der Kooperationsbereiche auf die Zufriedenheit der Lehrer mit der Zusammenarbeit im Team und Zusammenarbeit der Eltern und Lehrer auswirken. Durch Prüfung mit der Regressionsanalyse aller Länder und anschließenden systematisch einzelnen Untersuchung in allen drei Ländern konnten signifikante Effekte nachgewiesen werden. Die Ergebnisse der Regressionsanalyse erfassten einen signifikanten Zusammenhang zwischen den Skalen der Kooperationsbereiche und der Zufriedenheit der Lehrer mit der Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrern ($p<0.49$).

In *Äthiopien* zeigt sich ein signifikanter Zusammenhang zwischen der Skala Kooperationskomponenten (KPS-L) und der Zufriedenheit der Lehrer mit der Zusammenarbeit mit Eltern und Lehrer ($p<.045$). Ein tendenziell signifikanter Effekt konnte auch zwischen der Skala Ressourcen im Land (RIL-L) und der Zufriedenheit der Lehrer mit der Zusammenarbeit mit Eltern und Lehrern nachgewiesen werden ($.05>p<.10$).

In *Österreich* zeigt sich ein signifikanter Zusammenhang zwischen der Skala Ressourcen von Eltern und Mitschülern (RES-L) und der Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrern ($p < .001$).

In *Thailand* konnten keine signifikanten Effekte bezüglich des Faktors Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrern nachgewiesen werden.

In der folgenden Ansicht sind die signifikanten Effekte der Zufriedenheitsvariable mit der Zusammenarbeit der Eltern mit Lehrer und den Kooperationsskalen veranschaulicht.

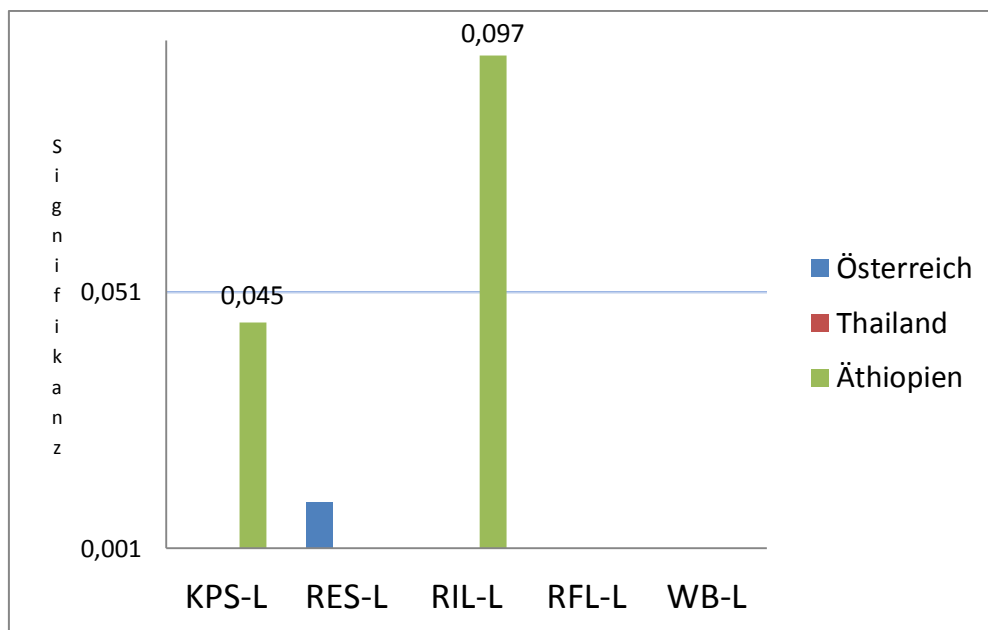


Abbildung 54: Zusammenhänge zwischen Kooperationsskalen und Zufriedenheitsvariable mit der Zusammenarbeit Eltern und Lehrer

Interessante signifikante Effekte gab es auch in der Betrachtung der Kooperationskalen und der Zufriedenheitsvariable mit der Zusammenarbeit im Team aus Lehrerperspektive.

In den einzelnen Untersuchungsländern konnten insbesondere Effekte in *Österreich* nachgewiesen werden. Die Skala Ressourcen für Lehrer (RFL-L) und die Zufriedenheit im Team zeigen einen signifikanten Zusammenhang auf ($p < .020$). Tendenziell signifikante Effekte konnten zwischen der Skala Ressourcen im Land (RIL) und dem Faktor Zufriedenheit mit der Zusammenhang im Team nachgewiesen werden ($.001 > p < .010$).

Auch in *Thailand* konnten (tendenziell) signifikante Effekte zwischen der Skala Kooperationskomponenten des Personals an der Schule (KPS) und der Zufriedenheit im Team nachgewiesen werden ($p < 0.056$).

In *Äthiopien* konnten keine signifikanten Effekte zu diesem Faktor und den Kooperationsskalen nachgewiesen werden ($p > .05$). In der folgenden Abbildungen sind diese Ergebnisse visualisiert.

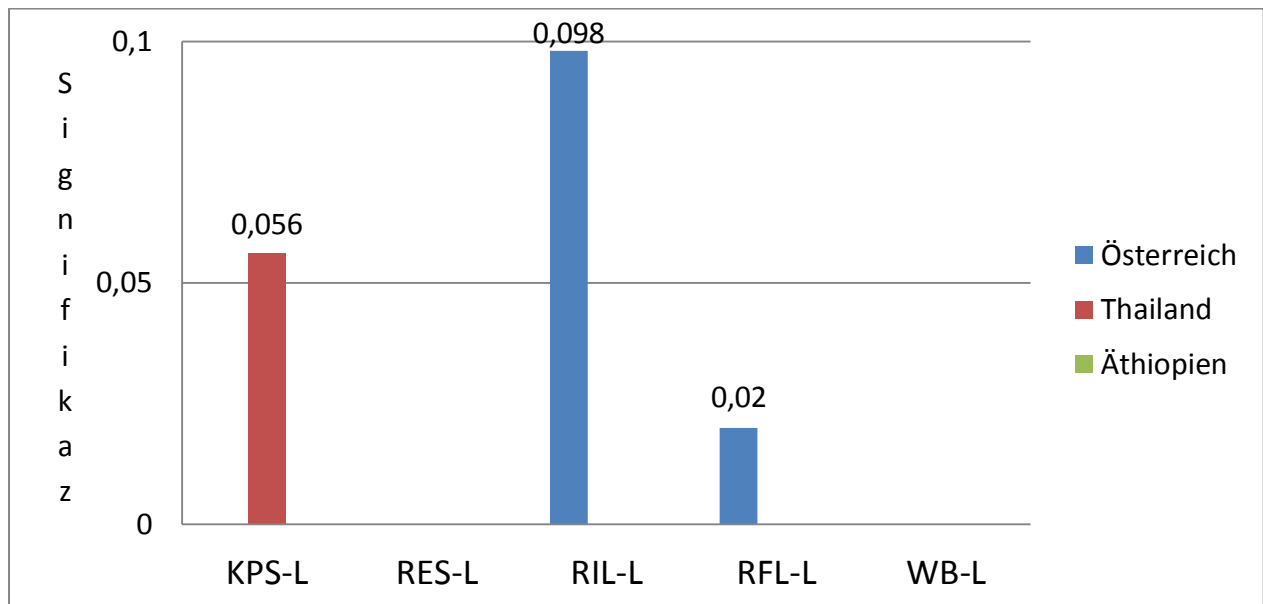


Abbildung 55: Zusammenhänge zwischen Kooperationsskalen und Zufriedenheitsvariable Zusammenarbeit im Team der Schule

Nach der Darstellung und Erörterung der Ergebnisse der Untersuchung werden im nächsten Abschnitt die Ergebnisse zusammenfassend interpretiert und Implikationen für zukünftige Forschungsprojekte diskutiert.

7 Diskussionen

7.1 Interpretationen der Ergebnisse

Unter Berücksichtigung der dargestellten Ergebnisse kann das Axiom, dass Kooperationsbeziehungen zwischen Eltern und Lehrern ein wichtiges Instrument der Partizipation, Unterrichtsgestaltung und Organisationsentwicklung ist, das in jeder Kultur, insbesondere in den Untersuchungsländern vorhanden ist, bestätigt werden. Unabhängig von der Zuordnung zu individualistischen oder zu kollektiven Kulturen ist sichtbar geworden, dass die befragten Kooperationspartner Eltern und Lehrer das Anliegen haben, miteinander aktiv in kooperierende Beziehung zu treten. Die Kooperationsbeziehungen zwischen Elternhaus und Schule sind mit gemeinsamen Zielen verbunden. Die befragten Eltern und Lehrer möchten den Kindern mit Behinderungen, ob eigenes (Eltern) oder anvertrautes (Lehrer), belebende Entwicklungsmöglichkeiten bieten, die Ressourcen der Kinder stärken und vorhandene Kapazitäten weiter ausbauen.

Dieses Ziel wird von den befragten Eltern und Lehrern gleichermaßen unabhängig vom jeweiligen kulturellen Hintergrund verfolgt. Die Bereitschaft und das Bewusstsein den Kindern mit Behinderungen im Lernen und Wachsen zu unterstützen, dazu die kindlichen Ressourcen zu nutzen und weiter auszubauen, sind gemeinsame Wünsche und Bedürfnisse.

Neben den genannten Gemeinsamkeiten wurden durch die Ergebnisse der Untersuchung auch Unterschiede deutlich. In der folgenden Abbildung ist eine Übersicht erstellt, in der die Hypothesen den Skalen zugeordnet und die Ergebnisse der Hypothesenprüfung veranschaulicht sind (vgl. Abschnitt 6.2.2, S. 156 ff.)

Kooperationsbereiche/-aspekte	Hypothese	Skala	Aussage	Signifikanz	Ergebnis
Force A	H1	RIL-L	Ö\T/Ä-E	$p > 0.5$	abgelehnt
Rahmenbedingungen		MOS-E	Ö\T/Ä-L	Ö-T/Ä $p < .001$	tlw. angenommen

Force B	H2	RES-E	Ö\TVÄ-E	Ö-T/Ä $p<.001$	tlw. angenommen
Ressourcen Elternhaus		RES-L	Ö\TVÄ-L	$p>0.5$	abgelehnt
Force C	H3	RIS-E	Ö\TVÄ-E	Ö-Ä/T $p<.016$	tlw. angenommen
Ressourcen Schule		KPS-L	Ö\TVÄ-L	Ö/Ä-T $p<.049(\ddot{A})$ $p<.084(T)$	tlw. angenommen tendenziell
Innere Kooperationsstruktur 1	H4	KFS-E	Ö\TVÄ-E	Ä/T-Ö $p<0.43$	tlw. angenommen
		RFL-L	Ö\TVÄ-L	$p>0.5$	abgelehnt
				ÖÄ $p<.076$	aber tendenziell
Innere Kooperationsstruktur 2	H5	WB-L	Ö\TVÄ-L	Ö\T-Ä $p<.002$	tlw. angenommen
Wichtigkeit von Kooperationskomponenten	H6		Ö\TVÄ-E	11 von 13 Variablen $p<.001$	angenommen
Wichtigkeit von Kooperationskomponenten	H7		Ö\TVÄ-L	18 von 19 $p<.005$	angenommen
Zufriedenheit der Eltern mit der Schule aus Elternperspektive	H8		Ö\TVÄ-E	$p>.05$	abgelehnt
Zufriedenheit des Kindes mit der Schule aus Elternperspektive	H9		Ö\TVÄ-E	$p>.05$	abgelehnt
Zufriedenheit der Lehrer mit Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schule	H10		Ö\TVÄ-L	Ä\Ö-T $p<.001$	tlw. angenommen

Zufriedenheit der Lehrer mit der Zusammenarbeit im Team	H11	Ö\T\Ä-L	Ä\Ö\T $p < .001$	angenommen
Beziehung der Skalen (RES-E, MOS-E, RIS-E, KFS-E) zu den Zufriedenheitsvariablen a) ZuEmS b) ZuKmS	H12	Ö\T\Ä-E	a) $p > .05$ RES-E-Ä $0.05 > p < .10$ b) Ö-T\Ä $p < .032$ RES-E-Ä	abgelehnt aber tend. tlw. angenommen
Beziehung der Skalen (KPS-L, RES-L, RIL-L, RFL-L, WB-L) zu den Zufriedenheitsvariablen a) ZmZEL b) ZmZT	H13	Ö\T\Ä-L	a) Ö\T-Ä $p < .001$ b) Ö\T\Ä $p < .003$	tlw. angenommen angenommen

Abbildung 56: Gesamtübersicht der Hypothesenprüfung

Die Einschätzungen der befragten Eltern und Lehrer hinsichtlich der Aspekte schulischer Rahmenbedingungen (Force A) innerhalb der Untersuchungsländer lässt schlussfolgern, dass die Orientierung der Bewertungen der Eltern und Lehrer am eigenen Referenzrahmen innerhalb des Herkunftslandes erfolgt ist. (vgl. Abschnitt 6.2.5.1, S. 170 ff.) Die Einschätzungen und Ergebnisse der Befragten lassen vermuten, dass sich die Eltern und Lehrer insbesondere an Vergleichen zu den Bedingungen in der Vergangenheit und den wahrgenommenen Wachstum (Äthiopien) sowie den Veränderungen in der Gegenwart (Österreich) orientierten. Auch kulturelle Einstellungen und Werte flossen in die Bewertungen mit ein. Das im Unterschied zu den beiden anderen Untersuchungsländern erheblich ins Positive abweichende Antwortverhalten bei den intrinsischen und extrinsischen Motivatoren der in Äthiopien befragten Eltern, resultiert möglicherweise aus der positiven Wahrnehmung und Erwartung der Eltern zur Schule allgemein. Eine durch Freude, Dankbarkeit und Hoffnung emotional gefärbte Wahrnehmung der aktuellen schulischen Gesamtsituation verbunden mit dem Abgleich zur Vergangenheit könnte in die Beantwortung der Fragen mit ein-

geflossen sein. Als Erklärung können auch die kulturunterscheidenden Dimensionen (Hofstede) mit einbezogen werden. So ist die eher stark ausgeprägte Machtinstantz in Äthiopien (Score von 70) möglicherweise auch der Hintergrund, warum die befragten äthiopischen Eltern Unterschiede ohne Begründung und Gegenrede eher akzeptieren und Ungleichheiten annehmen. Interessanterweise schätzen die Eltern aus allen Untersuchungsländern insgesamt aber ein, dass die Wertschätzung der Kinder im Allgemeinen zur Schule sehr hoch ist.

In der tiefgründigen Datenanalyse wurden neben den Gemeinsamkeiten auch Unterschiede, beispielsweise in den Werten in den Ländern und Ressourcen für die Kooperation zwischen Elternhaus und Schule transparent. Feine Unterschiede werden oftmals in der Betrachtung der Einzelmerkmale und deren Hintergrundanalyse kooperationsbeeinflussender Merkmale deutlich. Unterschiedliche Rahmenbedingungen, beispielsweise hinsichtlich der Qualität und Auswahlmenge von Förderangeboten, könnten sich auch auf die Kontakthäufigkeit auswirken. Unterschiedliche Fahrzeiten zur Bildungsinstitution, mangelnde zeitlichen Ressourcen und andere familiäre Verpflichtungen können die Kooperationshäufigkeit beeinflussen.

In der Befragung der Lehrer hinsichtlich der Rahmenbedingungen werden Priorisierungen innerhalb der Länder offensichtlich. Die Lehrplanumsetzung ist ein Selbstverständnis in Thailand. Fördermöglichkeiten sind in Österreich größer als in den beiden anderen Untersuchungsländern. Seitens der Einschätzung der äthiopischen Lehrer wird ein gewachsenes Verständnis für Kinder mit Behinderung in Äthiopien deutlich. Auch die Anerkennung des Lehrerberufes wird unterschiedlich wahrgenommen. Die befragten thailändischen Lehrer schätzen ihre Anerkennung höher ein als die äthiopischen Lehrer. Im Vergleich am geringsten nehmen die österreichischen Lehrer ihre berufliche Anerkennung in der Gesellschaft wahr. Hintergrund hierfür könnten auch die kulturunterscheidenden Dimensionen (Hofstede) Feminin und Maskulin sein. In Österreich ist eine hohe Erfolgsorientierung vorhanden, wo eher maskuline Ausprägungen (Score 79) wirken. Die Betonung liegt auf Leistung, Wettbewerb und beruflicher Anerkennung. Die Ausprägung in Thailand ist eher feminin (Score 34). Es wirken eher Werte wie Verantwortungsbewusstsein, Sensibilität, Sanftmut und Bescheidenheit, die zur Anerkennung der Menschen innerhalb des Kulturkreises führen.

In der Untersuchung der Erwartungen, Einstellungen und Grundhaltungen (Force B) wurde sichtbar, dass aus Elternperspektive unterschiedliche Ressourcen zur Verfü-

gung stehen (vgl. Abschnitt 6.2.5.2, S. 184 ff.) Die befragten äthiopischen Eltern reflektieren ihre Unterstützungsmöglichkeiten und schätzen diese geringer als die befragten Eltern in den beiden anderen Untersuchungsländern ein. Es wird deutlich, dass kompensatorisch auch Geschwister und Freunde miteinbezogen werden, wenn Eltern nicht in dem Maße zur Verfügung stehen (Äthiopien). Auch das unterschiedlich ausgeprägte Elternwissen und die damit verbundene Angst und Scham der Eltern, den Lehrern und Kindern nicht gerecht zu werden, können als Wirkfaktoren der Kooperationsgestaltung erfasst werden. Die Elternunterstützung hinsichtlich Zeit, Fähigkeiten und Wissen ist aus Elternperspektive in Österreich am Stärksten. Es wirken auch unterschiedliche Beeinflussungen hinsichtlich des Glaubens und langjähriger Traditionen in der Erziehung des Kindes und damit in die Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule (Thailand). Hier werden auch kulturunterschiedene Dimensionen deutlich. Während in Österreich eher individualistische Faktoren (Score 55) wie Unabhängigkeit, Leistungsorientierung und fokussierte Verantwortung für die Kernfamilie im Vordergrund stehen, sind in kollektivistischen Kulturen wie in Äthiopien und Thailand (beide Score 20) eher langfristige Engagements für das Element Gruppe in Form der Großfamilie mit Nachbarn und Freunden wirksam. Einfluss auf die Befragung könnte auch die Auswahlqualität der befragten Eltern gehabt haben. Es ist zu vermuten ist, dass sich eher engagierte Eltern an der Befragung beteiligt haben (Österreich).

Im Gegensatz zu den Eltern schätzten die befragten Lehrer die Ressourcen in allen drei Untersuchungsländern ähnlich mittelhoch ein. Zu vermuten ist außerdem, dass die befragten Lehrer ihre Erwartungen an die vorhandenen Möglichkeiten der Eltern in den unterschiedlichen Kulturen anpassen (vgl. Abschnitt 6.2.5.2.2, S. 195 ff.) Obwohl eine ähnliche Einschätzung der Lehrer in allen drei Untersuchungsländern zu erkennen ist, nehmen die Lehrer in Äthiopien und Österreich eine tendenziell geringere Unterstützung der Eltern wahr. Dafür ist die Wahrnehmung einer stärkeren Unterstützung durch Mitschüler bei Eltern und Lehrern in Äthiopien ähnlich, welches die kollektivistische Ausprägung bestätigt. Offensichtlich wird auch eine hohe Anzahl an Eltern-Lehrer-Kontakten in Thailand und Österreich. Die Kontaktquantität zwischen Lehrern und Eltern erscheint in Äthiopien geringer. Die Lehrereinschätzung scheint sich an die vorhandenen Realitäten und Gegebenheiten zu orientieren. Insgesamt erscheinen aber ausgeprägte Einstellungen von Eltern und Lehrer im Sinne der Kinder mit Behinderung miteinander zu kooperieren konstant, unabhängig von einzelnen

unterschiedlichen persönlichen, staatlichen und kulturellen Voraussetzungen und Bedingungen.

In den Einstellungen, Erwartungen und Grundhaltungen in der Schule (Force C) sind Unterschiede zwischen Österreich und den beiden anderen Untersuchungsländern feststellbar (vgl. Abschnitt 6.2.5.4, S. 199). Die befragten Eltern und Lehrer aus Österreich schätzen die Ressourcen in der Schule ähnlich positiv ein. In Thailand schätzen die Eltern und Lehrer die Ressourcen in der Schule ähnlich, aber diese eher mittelhoch ein. Auch die Untersuchungsgruppen in Äthiopien schätzen die schulischen Ressourcen unterschiedlich ein. Die befragten äthiopischen Eltern, die eine Einschätzung über schulinterne Ressourcen abgegeben haben, sind der Meinung, dass die innerschulischen Ressourcen eher hoch entwickelt sind. Hier wirkt wohl auch die kulturunterschiedene Dimension der Machtdistanz (Hofstede). Die äthiopischen Lehrer meinen, dass diese eher nur mittelhoch ausgeprägt sind.

Insgesamt ist eine hohe Einschätzung über die Ressourcen in der Schule durch die Eltern in allen drei Untersuchungsländern wahrnehmbar. In Österreich und Äthiopien schätzen die Eltern die schulischen Ressourcen sogar sehr hoch ein. Allerdings hat auch ein Viertel der befragten äthiopischen Eltern auf schulinterne Fragen nicht antworten können oder wollen. Möglicherweise wussten Eltern weniger über schulinterne Ressourcen und schulische Wirkfaktoren in Äthiopien oder sie hielten sich aufgrund der vorhandenen Machtdistanz und Autoritätsgläubigkeit mit ihren Bewertungen über Lehrer und den schulischen Kontext bewusst zurück. Interessanterweise schätzten die äthiopischen Eltern, welche die schulinternen Fragen beantwortet und bewertet haben, die schulischen Ressourcen aber sehr hoch ein. Die Lehrer in Österreich schätzen die schulinternen Kooperationskompetenzen des Personals an der Schule in Österreich am stärksten ausgeprägt ein. Interessanterweise ist die Kooperation tendenziell zwischen Schulleitung und Lehrern in allen drei Ländern leicht geringer, als zwischen den Lehrern innerhalb der Lehrerteams. Interessanterweise ist die Wertschätzung der Lehrer zur eigenen Schule in allen drei Untersuchungsländern eher hoch ausgeprägt.

Die kooperativen Beziehungen zwischen Elternhaus und Schule schätzen die Eltern in allen Untersuchungsländern als sehr hoch ein. Dazu ist insgesamt eine hohe Elternwertschätzung gegenüber der Schule ihrer Kinder vorhanden. Hier könnte die kulturunterscheidende Dimension der Unsicherheitsvermeidung wirksam geworden

sein (Hofstede), die in Österreich (Score 70), Thailand (64) und Äthiopien (55) ähnlich ausgeprägt ist. Eltern erwarten möglicherweise in der Kooperation zwischen Elternhaus und Schule strukturierte Lernsituationen für ihre Kinder, haben eine hohe Erwartungserhaltung an Lehrer und schätzen ihr Fachwissen wert. Sie sehen die Lehrer als Experten und schätzen Orientierung und Sicherheit durch Regeln und Formalisierungen.

Auch wenn der Eltern-Lehrer-Kontakt in Äthiopien etwas geringer ausgeprägt ist als in den anderen beiden Untersuchungsländern, ist die Kooperation zwischen Schülern und Lehrern in allen drei Untersuchungsländern aus Elternperspektive sehr hoch (vgl. Abschnitt 6.2.5.4, S. 207 ff.). Unterschiede werden in der Nutzung der Förderangebote und in der Wahrnehmung von Disziplinarmaßnahmen deutlich. Die positive Wertschätzung der kooperativen Beziehungsfaktoren der Eltern wird von den Lehrern wesentlich geringer in allen drei Untersuchungsländern wahrgenommen. Auch wird die Wertschätzung der Schulleitung durch die Eltern und Schüler von den Lehrern tendenziell geringer wahrgenommen. Die Zusammenarbeit zwischen Schülern und Lehrern stellt in allen drei Ländern eine ausgeprägte positive Ressource aus Lehrerperspektive dar und stimmt mit der elterlichen Wahrnehmung überein. Interessanterweise schätzen auch die Lehrer in allen drei Untersuchungsländern die elterliche Wertschätzung der Eltern gegenüber den eigenen Kindern geringer ein als ihre eigene Wertschätzung den Schülern gegenüber. Die Wertschätzung als Basis der Kooperation wird insgesamt von den befragten Lehrern in Österreich am Stärksten wahrgenommen.

Hinsichtlich der Wichtigkeit kooperativer Variablen wird deutlich, dass die Qualität der Schüler und Lehrerbeziehung & der Eltern-und Lehrerkontakt die beiden wichtigsten Kategorien kooperativer Beziehungen für die befragten Eltern in den drei Untersuchungsländern sind (vgl. Abschnitt 6.2.5.4, S. 207 ff.). Die Unterstützung der Mitschüler erscheint aus Elternperspektive in Österreich und Thailand weniger wichtig. Interessanterweise ist die Förderung vor dem Schulstart wichtigste Variable für die befragten österreichischen Eltern. Für die äthiopischen Eltern waren alle kooperativen Kategorien sehr wichtig. Die befragten äthiopischen Lehrer antworten anders als äthiopische Eltern und finden eine hohe Anzahl der Variablen weniger wichtig. Die österreichischen Lehrer sind der Meinung, dass fast alle Variablen sehr oder eher wichtig sind. Auffallend war, dass die Wertschätzung der Kinder mit Behinderung durch die Lehrer in allen drei Untersuchungsländern als wichtig oder sehr wichtig

empfunden wird. Dabei wird insbesondere die Zusammenarbeit zwischen Lehrern in Österreich und Thailand sehr wichtig angenommen, anders als in Äthiopien, wo die Zusammenarbeit zwischen Schülern und Lehrern als sehr wichtig erachtet wird.

Hinsichtlich des Aspektes der Zufriedenheit mit der Schule aus Eltern- und Kindperspektive äußern die befragten äthiopischen Eltern eine sehr hohe Zufriedenheit (vgl. Abschnitt 6.2.5.5.2, S. 231 ff.) Bei den befragten Eltern in Österreich scheint die Zufriedenheit der Eltern höher als die Zufriedenheit der Kinder mit der Schule. In Thailand meinen die befragten Eltern, dass die Zufriedenheit der Kinder tendenziell etwas höher ist als die der Eltern. Insbesondere wird in der Einschätzung der Zufriedenheit mit der Schule interessanterweise sichtbar, dass, obwohl rein faktisch, die vorhanden wirtschaftlichen, insbesondere personellen und materiellen Faktoren von allen drei Ländern am geringsten ausgeprägt sind, die Zufriedenheit der Eltern mit der Schule in Äthiopien am größten ist. Erklärbar scheint dies aus dem Hintergrund, dass die Einschätzungen aus dem individuellen Referenzrahmen der Befragten erfolgen. Wo vorher im eigenen Referenzrahmen der Eltern weniger vorhanden war, wird neu Hinzugekommenes stärker geschätzt, mag es auch, rein faktisch im Vergleich zu anderen Ländern, geringer ausfallen. Kulturelle und traditionelle Faktoren wie Bescheidenheit und die Wertigkeit ideeller und materiellen Faktoren mögen dafür ebenso insbesondere in Thailand verantwortlich sein.

Anders als die Eltern scheinen die äthiopischen Lehrer aus ihrem Bildungshintergrund kritischer mit den Gegebenheiten umzugehen. Der Ausdruck der Zufriedenheit der befragten äthiopischen Lehrer, beispielsweise mit der Zusammenarbeit der Eltern oder Zusammenarbeit im Team, wird deutlich geringer als in den anderen beiden Untersuchungsländern eingeschätzt. In Österreich zeigt sich die Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit im Team aus Lehrerperspektive gegenüber den anderen Untersuchungsländern am stärksten ausgeprägt. Die Zufriedenheit bei den befragten thailändischen Lehrern ist in beiden Variablen fast gleich stark ausgeprägt.

Abschließend wurde in der Untersuchung deutlich, dass die zugeordneten Skalen der Untersuchungsbereiche nicht zwingend einen Zusammenhang mit Zufriedenheit in Österreich und Thailand aus Elternperspektive aufweisen. Dagegen gibt die Untersuchung aber den Hinweis, dass zwischen den Ressourcen aus den Elternhäusern und beiden Zufriedenheitsvariablen der Eltern und Kinder zur Schule ein Zusammenhang feststellbar ist. Dies erscheint gerade aus dem Hintergrund möglich, weil

die Ressourcen der Eltern von den äthiopischen Eltern selbst auch als eher gering eingeschätzt werden.

Aus Lehrerperspektive in Thailand haben interessanterweise die Skalen keinen Zusammenhang mit der Zufriedenheitsvariablen, welche die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrer generiert (vgl. Abschnitt 6.2.5.5.2, S. 231 ff.) Dafür könnten auch die traditionellen und sprachlichen Gegebenheiten verantwortlich sein. Zufriedenheit wird einerseits durch andere Ressourcen erreicht, wie Glauben und kulturelle Einstellungen (vgl. M. Proyer clasdisa 2014) und nicht nur durch sichtbare äußere Faktoren oder Rahmenbedingungen erreicht. Dazu kommen auch lexikalische und syntaktische Besonderheiten der thailändischen Sprache. Das Wort Zufriedenheit wird im allgemeinen Sprachgebrauch anders, differenzierter abgestuft und vielfältiger definiert und als in den beiden anderen Untersuchungsländern (vgl. Proyer clasdisa 2014).

Dagegen zeigen sich signifikante Effekte in Österreich. Hier haben die Ressourcen von Eltern und Mitschüler (RES-L) einen starken Zusammenhang auf die Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit Eltern und Lehrer. Dies könnte auch mit den Erwartungen der Lehrer in Österreich an Eltern korrespondieren. In Äthiopien weisen die Skalen Kooperation Personal in der Schule und tendenziell Ressourcen im Land (RIL) einen Zusammenhang mit der Zufriedenheit mit Zusammenarbeit der Eltern und Lehrer aus. Dies ist nachvollziehbar unter dem Einfluss, dass die vorhandenen Ressourcen im Land etwas geringer ausgeprägt sind, welche auch die Kontaktmöglichkeiten zwischen Elternhaus und Schule beeinflussen und auch die personellen und zeitlichen Faktoren an Schulen für Kinder mit Behinderungen entwicklungsfähig erscheinen lassen.

Interessanterweise weisen die Skalen der Kooperationsbereiche keinen Zusammenhang mit Zufriedenheitsvariablen Zusammenarbeit im Team in Äthiopien aus. In Österreich haben die Ressourcen für Lehrer (RFL-L) einen starken Zusammenhang mit der Zufriedenheit der Zusammenarbeit im Team. Die Ergebnisse der Befragung lassen vermuten, dass die österreichischen Lehrer sich stärker die Wertschätzung der befragten Eltern wünschen als die Lehrer in den beiden anderen Untersuchungsländern. Damit verbunden könnte auch der als stark wahrgenommene Lehrerzusammenhalt im Team in Österreich sein. Es lässt sich vermuten, dass die österreichischen Lehrer aufgrund der eher geringer wahrgenommenen Wertschätzung in der Gesellschaft und durch die überwiegende Anzahl der kritischen oder distanzierten

Eltern, den Glauben haben, dass man durch Lehrer- und Teamzusammenarbeit im Arbeitsprozess die Anforderungen nur gemeinsam bewältigen kann. Dies könnte rückführend auch bedeuten, dass man sich vor Kritik und Impulsen auch besonders abschottet, obwohl man sich Wertschätzung durch Eltern wünscht, diese dann aber nicht ausreichend spürbar werden. In Thailand weist die Skala Kooperation des Personals in der Schule (KPS-L) einen Zusammenhang mit der Zufriedenheit mit Zusammenarbeit im Team auf. Hier wirken möglicherweise Aspekte der Zusammenarbeit innerhalb des Teams und hierarchische Strukturen zwischen Schulleitung und Mitarbeitern, welche die Zufriedenheit in der Teamzusammenarbeit beeinflussen.

ICF	Ebenen	Kooperationsbereiche	Skalen	Eltern	Eltern	Eltern	Lehrer	Lehrer	Lehrer
Umweltfaktoren	Bronfenbrenner	Epstein	clasdisa	Österreich	Thailand	Äthiopien	Österreich	Thailand	Äthiopien
5 Systeme Dienste	Makroebene	Force A	RIS-L						
		Rahmen	MOS-E						
4 Einstellungen	Mesoebene	Force B	RES-E						
		Eltern	RES-L						
4 Einstellungen	Mesoebene	Force C	RIS-E						
		Schule	KPS-L						
3 Beziehungen, Unterstützung	Mikroebene	Schulbasierte Kooperation	KFS-E						
			RFL-L						
			WB-L						
			ZuES-E						
			ZuKS-E						
			ZuZEL-L						
			ZuZT-L						

Abbildung 57: Gesamtübersicht der Ergebnisse in Mehrebenen und Einordnung in theoretische Bezüge

In der Untersuchung wurde auch deutlich, dass die verschiedenen kooperativen Aspekte, hinsichtlich ihrer Ausprägung in allen drei Untersuchungsländern, schulisch und außerschulisch vorhanden und bis in die schulische Arbeit in Teilen ähnlich, aber auch unterschiedlich wirksam sind. Die Abbildung 57 hat einen ampelähnlichen Charakter, der die positiv beurteilten Aspekte grün, die mittelhoch ausgeprägten Aspekte gelb und die als geringer eingeschätzten Aspekte rot kennzeichnet. Dies ist eine zusammenfassende Darstellung der Ergebnisse der Skalen sowie deren Einbindung in den verwendeten wissenschafts-theoretischen Diskurs, um einen umfassenden Überblick zu ermöglichen. Die detaillierten Ergebnisse der erfragten Variablen der Skalen sind in den Untersuchungsergebnissen (6.2.5) ausführlich beschrieben. Die Abbildung soll das Verständnis für das Vorgehen und der Ergebnisse aufgrund der Komplexität erleichtern.

Kulturelle und wirtschaftliche Hintergründe als Einflussfaktoren sind anzunehmen, da beispielsweise in Äthiopien auch kulturelle Faktoren, wie vergangene historische Einflüsse der Kirche ins Bildungssystem und der vollzogene Rückzug der Kirche aus dem Bildungssystem ebenso als Einflussfaktoren zu vermuten sind. Ebenso stellen die Rolle des Mannes in der Familie und der Gesellschaft sowie die Familie als Versorgungsinstitution wichtige Wirkfaktoren in der Gestaltung der Kooperation dar. Auch die Rolle einzelner Unterstützungspersonen, wie Großeltern, Geschwister und Freunde haben als Kooperationspartner zwischen Elternhaus und Schule hohen Einfluss. Auch kulturelle Basisfaktoren, wie die Stellung der Frauen und Mädchen und die damit verbundene Wertigkeit, wer inwiefern Bildung erhält, und die hohe Anzahl von Analphabeten in der Elternschaft sind für die Kooperationsgestaltung einflussgebend bzw. hemmend wirksam (vgl. M. Schiemer clasdisa 2014).

Kulturelle Einflussfaktoren wirken sich eben auch auf die Kooperation und Kommunikation aus und diese sind wiederum auch Ausdrucksformen von Kultur. Diese Phänomene wirken auch im schulischen Kontext und werden beispielsweise im unterschiedlichen Umgang mit Strafen, Machtdurchsetzung, Teilnahme am Schulkontext, Umgang mit Kritik und Ausdruck von Zufriedenheit deutlich.

Aber auch wirtschaftliche Faktoren sind zu erkennen, die in der Schule meistens durch weniger Personal, oftmals auch kaum eine Schulleitung (Äthiopien), und gerin-

ger qualifizierte Personal von Lehrern und Betreuungspersonal deutlich werden. Ebenso wirken im Umgang zwischen den Kooperationspartnern auch äußere Faktoren, wie Klassengröße, Schulweg sowie die Ausstattung und Lage der Schule als fördernd oder hemmend (clasdisa M. Proyer 2014).

Die Wertschätzung als Basis der Kooperation scheint unabhängig den kulturellen Hintergründen vorhanden zu sein. Kooperation bedarf eben neben Vertrauen auch Wertschätzung (vgl. Spieß 2004) und das scheint aber in Österreich von den Lehrern stärker gewünscht zu sein, als in den beiden anderen Untersuchungsländern. Insgesamt schätzen die Lehrer die häuslichen Ressourcen und die elterliche Unterstützung. Die Lehrer unterscheiden die Kooperationsanteile differenzierter als die Eltern, insbesondere in Äthiopien. Die Quantität der Kooperationsformen zeigt sich unterschiedlich intensiv in den Kulturen und scheint von den elterlichen Möglichkeiten abhängig (z.B. Mobilität). Auch die Einschätzung der Stärke von Wichtigkeit und Zufriedenheit scheint kulturelle Hintergründe zu haben. Dieser Einfluss müsste weiter untersucht werden.

7.2 Limitationen der Untersuchung

Die vorliegende Studie gibt Empfehlungen für zukünftige kulturelle Vergleichsstudien. Die methodische Umsetzung der Zufallsstichprobe dürfte in Anbetracht der Auswahlmenge, insbesondere der befragten Eltern überdacht werden, um die Repräsentativität zu optimieren. Eine größere Stichprobenauswahl wäre anzustreben, um eine höhere Anzahl der Probanden bei Eltern und Lehrern zu erreichen. Dazu gehört insbesondere die Anzahl der Befragungsteilnehmer in beiden Untersuchungsgruppen (Eltern und Lehrer) zu erhöhen und des Weiteren diese in den zu untersuchenden Untersuchungsländern anzugleichen.

Es bedarf einer gründlichen Vorbereitung und Trainings des Untersuchungsteams mit Klärung von Aufgaben, Verantwortlichkeiten und Informationswegen sowie Führungsverantwortlichkeiten. Insbesondere, wenn die Untersuchung und die Mitarbeiterauswahl auf Basis sehr unterschiedlicher kultureller und wirtschaftlicher Voraussetzungen der Untersuchungsländer beruht. Auch sind die durch quantitative Methoden zu vergleichende Elemente der Untersuchung in Vorfeld gründlich zu prüfen. Die Zielfokussierung und Umsetzungsmöglichkeiten im Projektteam sollte supervisorisch

begleitet und im Team herausgearbeitet werden. Rückblickend wäre methodisch zu empfehlen, bei der Neuentwicklung der Fragebögen auch die Pretests in den unterschiedlichen Untersuchungsländern durchzuführen.

Zukünftige weitere Untersuchungsschwerpunkte wären insbesondere die einzelnen Kooperationsbereiche nach J. Epstein (Force A,B,C und intrapersonellen Kooperation). Dies sollte mit differenzierter Ausweitung der Itemauswahl innerhalb der Kooperationsbereiche auf mesostruktureller Ebene getan werden, um mögliche Informationsverluste zu vermeiden.

Neben pädagogischer und heilpädagogischer Disziplinen wäre auch die Einbeziehung psychologisch und psychotherapeutischer Gesichtspunkte aus den Untersuchungsländern möglich, um beispielsweise Wahrnehmungsverzerrungen zu erkennen und emotionale Aspekte innerhalb der Kulturen noch stärker in die Entwicklung und Auswertung der Untersuchung mit einzubeziehen. Besonders der umfassende Charakter der quantitativen Studie innerhalb der Projektumsetzung verursachte einige Einschränkungen, die zeitlich und personell kompensiert werden mussten.

Mögliche Verzerrungseffekte sollten vorab intensiver geprüft werden. Dies würde beispielsweise ein zusätzlicher Pretest in den einzelnen Untersuchungsländern ermöglichen, auch wenn dieser außerplanmäßige Kosten verursachen würde. Auch die Einhaltung gleicher zeitlicher Befragungszeiträume und die Vereinbarung gemeinsamer Standards in der Durchführung quantitativer Befragungen könnten zur profunden Fundierung der quantitativen kulturvergleichenden Befragung auch mit mentalistischer Betrachtungsweise führen. Dazu wäre eine vorab durchgeführte gezielte Schulung an der Durchführung beteiligten Wissenschaftler vorab im Projektteam unerlässlich. Das Aufstellen von Arbeitsregeln und das Definieren von Ausschlusskriterien könnten zu einer Optimierung der Ergebnisse beitragen. Die Möglichkeiten der Befragungsteilnehmer hinsichtlich Grundfertigkeiten (lesen, schreiben) sollte vorab geprüft werden und als Bedingung für eine mögliche Teilnahme gestellt werden, um objektive Kriterien von wissenschaftlichen Studien einzuhalten.

7.3 Implikationen der Untersuchung

Insgesamt zeigt die Untersuchung, dass unabhängig von Kulturen die befragten Eltern behinderter Kinder in den Untersuchungsländern die kooperativen Beziehungen

zur Schule als positiv einschätzen. Es gibt einige Untersuchungen, die die verschiedenen Herangehensweisen des Elternengagements in einem positiven Zusammenhang mit dem schulbezogenen Verhalten der Kinder zeigen (vgl. Sacher 2014, S.21). Konzipierte Elternarbeit wirkt sich stärker positiv auf Schulleistungen aus, als die Evaluation von Unterricht und Schule oder der Einsatz spezieller Lehr- und Lernmaterialien. Sie kann aber nur durch die gezielte Personalentwicklung von Lehrern, Teamentwicklung in Lehrerteams und durch Schulleitungscoachings nachhaltig langfristig wirksam werden und bleiben (vgl. Werf 2001, S. 460 f.). Allerdings sind diese Personalentwicklungsmaßnahmen oftmals teurer als die einseitig fokussierte Gestaltung der Elternarbeit.

Dabei ist schon der Begriff der Elternarbeit in kooperativen Beziehungen zwischen Elternhaus und Schule zu hinterfragen. „Kooperation zwischen Eltern und Lehrkräften setzen ein Verhältnis voraus, in dem Lehrkräfte und Eltern sich auf gleicher Augenhöhe respektieren.“ (Sacher 2014, S. 25)

Die unterschiedlichen Ausprägungen der kooperierenden Beziehungen in den Kulturen werden auch in dieser Studie deutlich. Sie bieten die Möglichkeit der weiteren intensiveren Forschung im internationalen Kontext. Auch die Ergebnisse in den Untersuchungsländern machen deutlich, dass eine partnerschaftliche Beziehung zwischen Eltern und Lehrern noch nicht alltäglich ist.

Interessanterweise zeigt eine Vielzahl von Studien, dass die heimbasierte elterliche Kooperation zwischen Eltern und Lehrern gezielt zum Schulerfolg beitragen kann. Durch internationale Studien konnte zusammengefasst werden, dass eine realistische Leistungserwartung der Eltern im positiven Sinne, das Organisieren einer warmen und liebevollen Umgebung mit Ermutigung zur Selbständigkeit mit Strukturen und Regeln sowie kognitive Anregungen innerhalb des kommunikativen Austausches innerhalb der Familie zum Lernerfolg der Kinder in der Schule beitragen (vgl. Sacher 2014, S. 114 ff.).

Dabei ist interessanterweise feststellbar, dass die Fokussierung auf das Lernen als solches sogar kontraproduktiv sein kann. Es geht in der Nutzung heimbasierter kooperativer Ressourcen eher um die Gestaltung der alltäglichen Abläufe, insbesondere den gemeinsamen Gesprächen innerhalb der Familie.

Diese Erkenntnisse können auch bildungsfernere, in diesem Fall manche äthiopische, thailändische und auch österreichische Eltern ermutigen, durch die Nutzung

von heimbasierten Ressourcen ihre Kinder zu unterstützen. Die kooperativen Beziehungen zwischen Elternhaus und Schule sollten genutzt werden, um das heimbasierte Engagement weiter zu stärken.

Dabei sind sechs spezielle Aufgabenfelder der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zwischen Elternhaus und Schule nach Joyce Epstein (1995) anwendbar. Eine Empfehlung ist Fokussierung auf den regelmäßigen bidirektionalen Austausch wichtiger Informationen zwischen Elternhaus und Schule, welches als „Communicating“ definiert wird. Weiterhin gehört das „Parenting“ zu, das umschreibt, die Erziehungskompetenz der Eltern mit Selbstwertgefühl und Selbstvertrauen in ihrer Elternrolle zu stärken. Als weitere Möglichkeit werden das „Student learning“ als Unterstützung der Lernprozesse der Kinder durch die Eltern und das „Volunteering“ benannt. Dies umschreibt freiwillige Hilfeleistungen der Eltern, die in der Schule erwünscht sind. Dazu gehört auch das „School Decisions Making and Advocacy“, also die Einbeziehung der Eltern bei Entscheidungen, die die Kinder und Familien betreffen. Als sechstes Aufgabenfeld ist auch das „Collaborating with Community“ definiert, das die Nutzung lokaler Ressourcen zur Stärkung der Schule und Familien beschreibt, um das Lernen der Schüler zu verbessern (vgl. Epstein 1995, S. 701-712). Alle diese Aspekte bieten Entwicklungsfelder in allen drei Untersuchungsländern hinsichtlich der kooperativen Beziehungen zwischen Elternhaus und Schule.

Ebenso wie die Förderung der heimbasierten Ressourcen durch Eltern, wäre es denkbar, die Erziehungs- und Bildungsk Kooperationen durch intensiven und regelmäßigen Informationsaustausch und durch die Entwicklung und Pflege einer Willkommens- und Gemeinschaftskultur durch die Lehrergemeinschaft zu fördern.

Die Parent-Teachers-Association unterscheidet aktuell sechs Bereiche der Willkommenskultur, die als Grundlage die Akzeptanz aller Eltern unabhängig der Herkunftskulturen hat. Dazu gehört eben auch eine intensive Kommunikation zwischen Elternhaus und Schule. Weiterhin wird die kooperative Unterstützung des Lernens und der Entwicklung der Kinder definiert. Auch die Befähigung der Eltern als Fürsprecher für das eigene Kind, hinsichtlich der Gerechtigkeit, Zugang zu optimalen Behandlungen und individuellen Förderungen, einzutreten. Erziehungs- und Bildungspartnerschaft bedeutet eben auch Machtteilung hinsichtlich der Bildungswege der Kinder, durch Eltern und Lehrer in der Zusammenarbeit in der Gemeinde und Region, um komple-

xere Probleme der SchülerInnen und ihrer Familien ganzheitlich zu bewältigen (vgl. Sacher 2014, S. 32).

Die Studie gibt Anlass diese Untersuchungsschwerpunkte der kooperativen Beziehungen zwischen Elternhaus und Schule in den unterschiedlichen Untersuchungsländern weiter zu erforschen, um konstruktive Maßnahmen zu etablieren, die die Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule, schrittweise kulturell angepasst, in den definierten Aufgabenfeldern weiter fördert.

8 Literaturverzeichnisse

Ackeren v. I./ Klemm, K. (2009): *Entstehung, Struktur und Steuerung des deutschen Schulsystems*.(Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften)

Ainscow, M. (2007): From Special Education to Effective Schools for all: a Review for Progress so far. In: Florian, L. (Hg.) *The Sage Handbook of Special Education*. (London/Thousand Oaks/New Delhi, Sage), 146-159

Albrecht, F./ et. al. (2006): *Internationale und vergleichende Heil- und Sonderpädagogik*. (Bad Heilbrunn, Klinkhardt)

Allemann-Ghionda, C. (2004): *Einführung in die vergleichende Bildungswissenschaft*. (Weinheim, Beltz)

Alt, C. (2007): *Kinderleben - Start in die Grundschule. Band 3: Ergebnisse aus der zweiten Welle* (DJI Kinder) (VS Verlag für Sozialwissenschaften)

Altman, B. M. (2001): Disability, Definitions, Models, Classification Schemes, and Applications. In: Albrecht, G. L. et al. (Hg.): *Handbook of Disability Studies*. (Thousand Oaks/London/New Delhi, Sage), 97-122

Altrichter, H./ Maag Merki, A. (Hrsg.) (2010): *Handbuch neue Steuerung im Schulsystem*.(Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften)

Armitage, A. (2007): *Mutual Research Designs: Redefining Mixed Methods Research Design, paper presented at the British Educational Research Association Annual Conference, Institute of Education*.(University of London)

Arzubiaga, A. E./ et al. (2008): Beyond Research On Cultural Minorities: Challenges and Implications of Research as Situated Cultural Practice. *Exceptional children*, Vol. 74 (3), 309-327

Atkinson, P./ Delamont, S. (2005): Analytic Perspectives. In: Denzin, N. K./ Lincoln,

- Y. S. (Hrsg.): *The Sage Handbook of Qualitative Research*.(3. Auflage)
(Thousand Oaks/London/New Delhi, Sage), 821-840
- Axelrod, R. (2009): *Die Evolution der Kooperation*. (7. Auflage) (München,
Oldenbourg- Wissenschaftsverlag)
- Backhaus, K./ et. al. (2008): *Multivariate Analysemethoden*.(12. Auflage)
(Heidelberg, Springer)
- Bahru Zewde (2001): *A history of modern Ethiopia 1855 - 1991*.(Oxford et al., Currey
et al.)
- Balgo, R. Hrsg. (2010): *Systemtheorie für Behinderung, Gesundheit und Soziales?*
(Hannover, Blumhardt Verlag)
- Baminger- Lechner, K. (2005): *Angst der Eltern vor dem Übertritt vom Kindergarten in
die Schule unter besonderer Berücksichtigung von Kindern mit
sonderpädagogischem Förderbedarf*. Diplomarbeit (Wien, Universität Wien/
Fakultät für Philosophie und Bildungswissenschaften)
- Bartnicki, A./ Mantel-Niećko, J. (1978): *Geschichte Äthiopiens. Vom Beginn des 20.
Jahrhunderts bis zur Gegenwart*. (Berlin, Akad. Verlag)
- Bauer, J. (2008): *Prinzip Menschlichkeit. Warum wir von Natur aus kooperieren*.
(5. Auflage) (München, Wilhelm Heyne Verlag)
- Baum, E./ et. al. (2012): *Kollegialität und Kooperation in der Schule*.
(Wiesbaden, Springer VS)
- Baumert, J./ Stanat, P. & Watermann, R. (2006): *Herkunftsbedingte Disparitäten im
Bildungswesen. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*.
(Wiesbaden, VS Verlag)
- Baumgart C./ et. al. (Hrsg.) (2009): *Empirische Mastertechniken*.(Wiesbaden,

Gabler Verlag)

Becker, F./ Duffek, K./ Mörschel, T. (2008): *Social Democracy and Education. The European Experience.* (Amsterdam, Mets & Schilt)

Becker, R. (2011): *Lehrbuch der Bildungssoziologie.* (2. Auflage) (Wiesbaden, Springer)

Becker, R./ Lauterbach, W. (Hrsg.) (2007): *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit.* (2. Auflage) (Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften)

Benkmann, R. (1994): *Dekategorisierung und Heterogenität - Aktuelle Probleme schulischer Integration von Kindern mit Lernschwierigkeiten in den Vereinigten Staaten und der Bundesrepublik.* (Sonderpädagogik) Vol. 24 (1), 4-13

Belbin, M. R.(1996): *Managementteams Erfolg und Mißerfolg.*(Wörrstadt)

Berhanu Beyene/ Solomon Teferra Abate (2005): Access to Information and Communication Technology (ICT) and education for visual impaired people in Ethiopia. In: Brüne, S./ Bairu Tafla (Hg.): *Auf dem Weg zum modernen Äthiopien. Festschrift für Bairu Tafla.* (Münster, LIT), 29-47

Berry, J. W./ et al. (1992): *Handbook of Cross-cultural psychology: Research and applications.* (Cambridge, Cambridge University Press)

Biewer, G. (2009a): *Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik.* (Bad Heilbrunn: Klinkhardt)

Biewer, G. (2010): *Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik,* (Bad Heilbrunn, Klinkhardt)

Heilpädagogische Klassifizierung im internationalen Vergleich. In: Bürli, A. / Strasser, U. / Stein, A.D. (Eds.): *Integration / Inklusion aus internationaler Sicht.* (Bad

Heilbrunn: Klinkhardt), 169-176

Blanke, J. (2012): *Die Handlungsregulationstheorie von Hacker und der motivationstheoretische Ansatz von Locke & Latham.* (Saarbrücken, VDM Verlag Dr. Müller)

Bol, G. (2004): *Deskriptive Statistik.* (6. Auflage) (München, Oldenbourg Wissenschaftsverlag)

Borg, I. (2003): *Führungsinstrument Mitarbeiterbefragung.* (3. Auflage) (Göttingen, Hogrefe)

Bortz, J. (2006): *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler.* (6. Auflage) (Heidelberg, Springer)

Bortz, J./ Döring, N. (2006): *Forschungsmethoden und Evaluation für Sozialwissenschaftler.* (4. Auflage) (Berlin et al., Springer)

Braithwaite, J./ Mont, D. (2008): *Disability and Poverty: A Survey of World Bank Poverty Assessments and Implications.* (Discussion Paper No. 0805)

Brogini Künzi, G. (2006): *Italien und der Abessinienkrieg 1935/36. Kolonialkrieg oder Totaler Krieg?* (Paderborn/Wien u.a., Schöningh)

Bruhn, M. (2008): *Qualitätsmanagement für Dienstleistungen.* (7. Auflage) (Heidelberg, Springer)

Brun, V. (2008): *Medizin in Thailand* aus *Encyclopaedia of the History of Science, Technology, and Medicine in Non-Western Cultures* (Springer Verlag Berlin)

Bryant, A./ Charmaz, K. (Hrsg.) (2007): *The Sage Handbook of Grounded Theory.* (London et al., Sage)

Budge, E. A. W. (2000): *The Queen of Sheba and Her Only Son Menyelek (Kebra*

Nagast). (Budge, S. E. A. W., Trans.) (Cambridge/Ontario, In parentheses Publications Ethiopian Series)

Bühl, A./ et al. (2008): *SPSS 16. Einführung in die moderne Datenanalyse*. (11. Auflage) (München, Pearson Studium)

Bühner, M. (2004): *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion*. (München, Pearson Studium)

Buholzer, A. (2000): *Das Innovationsklima in Schulen*. (Aarau/ Schweiz, Sauerländer Verlag)

Bundesministerium für Jugend und Familie (Hrsg.) (2011): *Sechster Bericht zur Lage der Jugend in Österreich*. (Wien, bmjf)

Bundesministerium für Soziales und Konsumentenschutz (2007): *Kindheit und Jugend*. (Wien)

Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung e.V. (2003): *Vom Betreuer zum Begleiter*. (Marburg, Lebenshilfe- Verlag)

Bürli A. (Hrsg.) (2009): *Integration/ Inklusion aus internationaler Sicht*. (Bad Heilbrunn, Klinkhardt)

Caprara, G. V., et al. (2000): Multivariate methods for the comparison of factor structures in cross-cultural research. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, Vol. 31 (4), 437-464

Chapireau, F. (2005): The Environment in the International Classification of Functioning, Disability and Health. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, Vol. 18, 305 – 311

Charmaz, K. (2006): *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide Through Qualitative Analysis*. (London/Thousand Oaks/New Delhi, Sage)

- Clandinin, D. J. (Hrsg.) (2007): *Handbook of Narrative Inquiry. Mapping a Methodology*. (Thousand Oaks et al., Sage)
- Clark, A. E. (2005): *Situational Analysis: Grounded Theory After the Postmodern Turn*.(Thousand Oaks et al., Sage)
- Cloerkes, G. (2007): *Soziologie der Behinderten*. (3. Auflage) (Heidelberg, Universitätsverlag Winter)
- Cloerkes, G. (2003): *Wie man behindert wird*.(Heidelberg, Universitätsverlag Winter)
- Coleridge, P. (1993): *Disability, Liberation and Development*. (UK/Ireland, Oxfam)
- Cooper, R./ Cooper, N. (1990): *Kultur Knigge Thailand*. (Köln, Hayit)
- Corbin, J./ Strauss, A. (2008): *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*.(3. Auflage) (Los Angeles, Sage)
- Creswell, J. W./ Plano Clark, V. L. (2007): *Designing and Conducting Mixed Methods Research*.(Thousand Oaks, Sage)
- Dawit Abate (1994): The End of Crises? Or Crises Without End? The Evolving Dynamics in Post-Derg Ethiopia.In: Zegeye, A./ Pausewang, S. (Hrsg.): *Ethiopia in change.Peasantry, Nationalism and Democracy*. (London, British Academic Press), 280-308
- Dederich, M. (2007): *Körper, Kultur und Behinderung*. Band 2 (Bielefeld, transcript)
- Denzin, N. K./ Lincoln, Y. S./ Smith, L. T. (Hrsg.) (2008): *Handbook of Critical and Indigenous Methodologies*.(Thousand Oaks/London/New Delhi, Sage)
- Denzin, N. K./ Lincoln, Y. S. (Hrsg.) (2005): *The Sage Handbook of Qualitative Research*.(Thousand Oaks/London/New Delhi, Sage)

Denzin, N. (1978): *The Research Act*.(New York, McGraw-Hill)

DIMDI/ WHO (2005): *Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit*. (Genf, Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information/WHO)

Donham, D. L. (2002): Introduction. In: James, W. et al. (Hrsg.): *Remapping Ethiopia. Socialism & after*. (Oxford et al., Currey et al.), 1-8

Donner, W. (1996): *Thailand- Land zwischen Tradition und Moderne*. (München, Verlag C.H. Beck)

Dürr, H./ Hanisch, R. (1986): *Südostasien Tradition und Gegenwart*.(Braunschweig, Westermann)

Dyson, A./ Millward, A. (2007): *Schools and Special Needs. Issues of Innovation and Inclusion*.(London/Thousand Oaks/New Delhi, Paul Chapman)

Eder, F./ Hörl, G. (2010): *Schule auf dem Prüfstand*.Band 10 (Wien, LIT)

Epstein, J. L., Sanders, M. G., Sheldon, S. B., Simon, B. S., Clark Salinas, K., Rodriguez Jansorn, N. et al. (2009): *School, Family, and Community Partnerships. Your Handbook for Action* (3. Auflage). Thousand Oaks, California: SAGE.

Epstein, J. L. (1995): *School/Family/community partnerships-Caring for the children we share* (*Phi Delta Kappan*), 710-712

Erlich, H. (2005): The Copts and Ethiopia - "A Literal-Historical Lecture", 1895. In: Brüne, S./ Bairu, T. (Hrsg.): *Auf dem Weg zum modernen Äthiopien. Festschrift für Bairu Tafla*. (Münster,LIT), 80-94

Erzberger, C./ Kelle, U. (2003): Making Inferences in Mixed Methods: The Rules of

- Integration. In: Tashakkori, A./ Teddlie, C. (Hrsg.): *Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research*. (Thousand Oaks et al., Sage), 457-488
- Faust, M. (2007): *Aktuelle theoretische Ansätze in der deutschen Heilpädagogik*. (Opladen & Farmington Hills, Verlag Barbara Budrich)
- Fellner, C. (2000): *Ethiopia, An Introduction into Culture, Economics, Politics, and Cooperation*. (Frankfurt, Brandes & Apsel Verlag)
- Fend H. (2008): *Neue Theorie der Schule. (2. Auflage)* (Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften)
- Fend H. (2008): *Schule gestalten*. (Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften)
- Fend, H. (2009): Chancengleichheit im Lebenslauf – Kurz und Langzeitfolgen von Schulstrukturen. In H. Fend, F. Berger, U. Grob (Hrsg.): *Lebensverläufe, Lebensbewältigung, Lebensglück. Ergebnisse der LifE-Studie*, S. 37-72. (Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften)
- Flammer, A. (2009): *Entwicklungstheorien. Psychologische Theorien der menschlichen Entwicklung*. (Bern, Verlag Hans Huber)
- Flick, U. (2008): *Triangulation. Eine Einführung. (2. Auflage)* (Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften)
- Flick, U./ Von Kardorff, E./ Steinke, I. (2005): Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In: Flick, U. et al. (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. (Reinbek bei Hamburg, Rowohlt), 13-29
- Freeman, D. (1983): *Margaret Mead and Samoa. The Making and Unmaking of an Anthropological Myth*. (Cambridge London, Harvard University)
- Gasteiger-Klicpera et al. (2008): *Handbuch Sonderpädagogik: Sonderpädagogik der*

sozialen und emotionalen Entwicklung. (Göttingen, Hogrefe)

Giesecke, H. (2003): *Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns*. (8. Auflage) (Weinheim/ München, Juventa)

Goetze, H./ Julius, H./ Schlosser, R. W. (2000): *Kontrollierte Einzelfallstudien*. (Göttingen, Hogrefe) Grau, I./ Mährdel, C./ Schicho, W. (2000): *Afrika*: (Wien, Promedia)

Grötzbach, Iven (2009): *ICF in der Sprachtherapie*. (Idstein, Kirchner)

Habermehl, W. (1992): *Angewandte Sozialforschung*. (München, R. Oldenbourg)

Hacker, W. (2009): *Arbeitsgegenstand Mensch: Psychologie dialogisch- interaktiver Erwerbsarbeit*. (Lengerich, Pabst)

Häder, M. (2010): *Empirische Sozialforschung*. (2. Auflage) (Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften)

Hagendorfer, S. (2009): *Die Implementierung der ICF*. (Saarbrücken, Verlag Dr. Müller)

Haile Sellassie I (1937): *My Life and Ethiopia's Progress 1892-1937*. (Ullendorff, E., Trans.) (Oxford, Oxford University Press)

Haselbeck, F. (1999): *Lebenswelt Schule*. (Passau, Wiss.- Verlag Rothe)

Hatton, C. (2004): Cultural Issues. In: Emerson, E./ et al. (Hrsg.): *The international handbook of applied research in intellectual disabilities*. (West Sussex, John Wiley & Sons), 41-60

Helfrich, H. (2003): Methodologie kulturvergleichender psychologischer Forschung. In: Thomas, A. (Hrsg.) *Kulturvergleichende Psychologie*. (2. Auflage) (Göttingen, Hogrefe), 111-138

Hellmich, F. (2008): *Lehr- Lernforschung und Grundschulpädagogik*. (Bad Heilbrunn, Klinkhardt)

Herrmann, A. W. (1996): *Die regionale Rolle Thailands*. Band 2 (Münster, LIT)

Hewison, K. (1997): *Political Change in Thailand: democracy and participation* (London)

Hirschberg, M. (2009): *Behinderung im internationalen Diskurs*. (Frankfurt/Main, Campus Verlag)

Hobmair, / et. al. (2002): *Pädagogik*. (3. Auflage) (Troisdorf, Bildungsverlag EINS)

Hofstede, G. (2001, 2006): *Culture's Consequences – Comparing Values, Behaviors, Institutions and Organizations Across Nations*. (London, Sage Publications)

Hofstede, G./ Hofstede G. J. (2011): *Lokales Denken, globales Handeln. Interkulturelle Zusammenarbeit und globales Management*. (5. Auflage) (München, Deutscher Taschenbuch Verlag)

Hohnholz, J. (1980): *Thailand- Geographie, Geschichte, Kultur, Religion, Staat, Gesellschaft, Bildungswesen, Politik, Wirtschaft*. (Tübingen, Horst Erdmann Verlag)

Hollenweger, J. (2003): *Behindert, arm und ausgeschlossen* in Cloerkes G. (2003) *Wie man behindert wird* (Heidelberg, Universitätsverlag)

Hollenweger, J./ Lienhard, P. (2008): *Schulische Standortgespräche. Ein Verfahren zur Förderplanung und Zuweisung von sonderpädagogischen Maßnahmen*. (4. Auflage) (Zürich, Lehrmittelverlag des Kanton Zürich)

Hollenweger, J. (2006): *Der Beitrag der Weltgesundheitsorganisation zur Klärung konzeptueller Grundlagen einer inklusiven Pädagogik*. In: Dederich, M. et al.

- (Hrsg.): *Inklusion statt Integration? Heilpädagogik als Kulturtechnik*. (Gießen, Psychosozial), 45-61
- Hollenweger, J. (2003): Die Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF) und ihre Bedeutung für Bildungssysteme (Teil II). *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*.(11), 40-46
- Holzer, B. (Hrsg.) (1999): *Disability in different cultures: reflections on local concepts*. (Bielefeld, Transcript)
- Holzer, B./ Vrede, A./ Weigt, G. (1999): Introduction. In: Holzer, B. (Hrsg.) (1999): *Disability in different cultures: reflections on local concepts*. (Bielefeld, Transcript), 9-23
- Homburg, C. (2008): *Kundenzufriedenheit*. (7. Auflage) (Wiesbaden, Gabler)
- Houben, J. H. (Hrsg.) (2000): Von Landthaler, A.: *The Social Impact of the Financial Crisis in Indonesia and Thailand*. Working Paper Nr. 7 (Lehrstuhl für Südostasienkunde, Universität Passau)
- Hubert, S. G. (2003): *Qualifizierung von Schulleiterinnen und Schulleitern im internationalen Vergleich*. (Kronach, Wolters Kluwer Deutschland)
- Hug, B. (2007): *Babyjahre anderswo*. Band 8 (Zürich, LIT)
- Hug, M./ Frech, S./ Halder- Werdon, E. (1997): *Natur- Kultur. Perspektiven ökologischer und politischer Bildung*. (Schwalbach/Ts., Wochenschau Verlag)
- Hundstorfer, R. (2009): Bundesminister für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz: *Bericht der Bundesregierung über die Lage von Menschen mit Behinderung in Österreich 2008*. (Wien, Bundes- Ministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz)
- Hrbek, I. (1993): North Africa and the Horn. In: Mazrui, A. A. (Hrsg.) *General history*

of Africa / UNESCO International Scientific Committee for Drafting of a General History of Africa. Africa since 1935. (London u. a., Heinemann u. a.), 127-160

Hopmann, S.T/ Bauer, S. & Geppert, C. (2010). *Metaanalyse österreichischer Bildungsprogramme.* (Wien: Universität Wien/BMWF)

Hopmann, St. (2013): *Zwischen Scylla und Charybdis. Die österreichische Matura als Maßstab öffentlicher Bildung* aus Schneider-Tayler B. (Hrsg.) *Matura uns Abitur in Zeiten von Bologna* (Weinheim Beltz Verlag)

Huppertz, N. (1979): *Wie Lehrer und Eltern zusammenarbeiten.* (Herder Freiburg/ Basel/ Wien, Verlag Herder Freiburg in Breisgau/ Herderbücherrei)

Ingstad, B./ Whyte, S. R. (Hrsg.) (1995): *Disability and Culture.* (Berkeley/Los Angeles/London, University of California Press)

Ingstad, B./ Whyte, S. R. (Hrsg.) (1995): *Disability and Culture.* (Berkeley/Los Angeles/London, University of California Press)

Kähler, W. M. (2008): *Statistische Datenanalyse. Verfahren verstehen und mit SPSS gekonnt einsetzen.* (5. Auflage) (Wiesbaden, Vieweg)

Kirk, C. (Hrsg.) (2013/2014): *Wirtschaftsstandort Österreich. Business Location Austria.* (Darmstadt, Europäischer Wirtschafts Verlag)

Kirsten, R. E./ Vopel, K. W. (2002): *Kommunikation und Kooperation.* (2. Auflage) (Salzhausen, iskopress)

Kirm, H.J. (2000): *Koreanische und westliche Musikerausbildung.* (Marburg, Tectum Zugl: Hamburg, Iniv. Diss. 2000)

Knoke, A./ Durdel, A. (2011): *Steuerung im Bildungswesen.* (Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften)

Knorr, H. (2012): *Mentoring: als förderndes System in individualistischen und kollektivistischen Kulturen.* (Hamburg)

Kopp, J. (2009): *Bildungssoziologie.* (Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften)

Korom, P. (2013): *Die Wirtschaftseliten Österreichs. Verflechtungen von Großunternehmen, Parteinähe und Adel.* (Konstanz/München, UVK Verlagsgesellschaft)

Korte, H. (2004): *Soziologie.* (Konstanz, UVK Verlagsgesellschaft)

Korte, J. (2008): *Erziehungspartnerschaft Eltern- Schule.* (Weinheim/Basel, Beltz)

Krack, R. (2012): *KulturSchock Thailand.* (Bielefeld, REISE KNOW-HOW Verlag Peter Rump)

Krüger, H.H./ Helsper, W. (2002): *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaften.* (5. Auflage) (Opladen, Leske + Budrich)

Krylow, A. (1994): Ethnic Factors in Post-Mengistu Ethiopia. In: Zegeye, A./ Pausewang, S. (Hrsg.): *Ethiopia in change. Peasantry, Nationalism and Democracy.* (London, British Academic Press), 231-241

Kühn, R. (1995): *Schultheorien nach dem zweiten Weltkrieg.* (Frankfurt am Main, Peter Lang- Europäischer Verlag der Wissenschaften)

Lamnek, S. (2005): *Qualitative Sozialforschung.* (Weinheim, Beltz)

Lang-Wojtasik, G. (2008): *Schule in der Weltgesellschaft.* (Weinheim/ München, Juventa)

Lee, T. (1993): *Kultur als Widerstand und Befreiung.* (Frankfurt am Main, Peter Lang)

Leonhardt, A. (2002): Hörgeschädigtenpädagogik in einem Entwicklungsland – dargestellt am Beispiel der Alpha School for the Deaf in Addis Abeba (Äthiopien). *Die neue Sonderschule*, Vol. 47 (5), 333-347

Lewins, A./Silver, C. (2007): *Using Software in Qualitative Research*. (London et al., Sage)

Lichtman, M. (2006): *Qualitative Research in Education. A User's Guide*. (Thousand Oaks/London/New Delhi, Sage)

Liebig- Hundius, I. (1984): *Thailands Lehrer zwischen "Tradition" und "Fortschritt"*. 85 Band (Stuttgart: Steiner- Verlag- Wiesbaden)

Lienert, G. A./Raatzm, U. (1998): *Testaufbau und Testanalyse*. (6. Auflage) (Weinheim, Beltz)

Linser, K. (2004): *Untersuchung zur Kommunikation von Führungskräften und MitarbeiterInnen in Teambesprechungen*. Magister Artium, Abschlussarbeit (Dossenheim, GRIN Verlag)

Loeb, M. (2012): *on behalf of the Washington Group on Disability Statistics (WG)*. Journal Behinderung und internationale Entwicklung (01/2012) (Institut für inklusive Entwicklung)

Loose, S. (2003): *Thailand*. (10. Auflage) (Berlin)

Maletzke, G. (1998): *Kommunikationswissenschaften im Überblick*. (Opladen/Wiesbaden, Westdeutscher Verlag)

Manser, R. (2005): ICF und ihre Anwendung in der Heilpädagogik. Ein kritischer Diskurs. In: Dohrenbusch, H. et al. (Hrsg.): *Differentielle Heilpädagogik*. (Luzern, Edition SZH/CSPS), 25-54

- Matthies, V. (1994): *Äthiopien, Eritrea, Somalia, Djibouti- Beck'sche Reihe Länder*. (2. Auflage) (München)
- Mason, M. (2007): Comparing Cultures. In: Bray, M. et al. (Hrsg.): *Comparative Education Research. Approaches and Methods*. (Hong Kong, Springer), 165-196
- Mayer, H. O. (2004): *Interview und schriftliche Befragung*. (2. Auflage) (München, Oldenbourg Wissenschaftsverlag)
- Mayring, P. (2002): *Einführung in die Qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken*. (5. Auflage) (Weinheim/Basel, Beltz)
- Mecheril P. (Hrsg.) (2009): *Beschreiben- Verstehen- Interpretieren*. (Münster, Waxmann)
- Mengistu, L. G. (1994): *Psychological classification of students with and without handicaps. A test of Holland's theory in Ethiopia*. (Jyväskylä, Univ. of Jyväskylä)
- Mitter, W./ Schäfer, U. (1996): *Freie Schulwahl im internationalen Vergleich. Ein OECD/ CERI- Bericht*. Band 14 (Frankfurt am Main, Peter Lang- Europäischer Verlag der Wissenschaften)
- Mock, E. (1979): *Afrikanische Pädagogik*. (Wuppertal, Peter Hammer)
- Möckel, A. (1988/2007): *Geschichte der Heilpädagogik*. (Stuttgart, Klett-Cotta)
- Mockler, A. (2003): *Haile Selassie's war*. (Oxford, Signal Books)
- Moghaddam, F. M./ Walker, B. R./ Harré, R. (2003): Cultural Distance, Levels of Abstraction, and the Advantages of Mixed Methods. In: Tashakkori, A. T., C (Hrsg.) *Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research*. (Thousand Oaks/London/New Delhi, Sage), 111-134

- Moosbrugger, H./ Kelava, A. (2008): *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion*.
(Heidelberg, Springer Medizin)
- Mutschler, A. (2002): *Eine Frage der Herrschaft*. Band 1 (Münster, LIT)
- National Education Council (1986): *The System of Education in Thailand*. (Bangkok)
- Nieke, W. (2008): *Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag*.
(3. Auflage) (Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften)
- Nerdinger, F. W. (2008): *Grundlagen des Verhaltens*. (2. Auflage)
(W. Kohlhammer GmbH Stuttgart)
- Nerdinger, F. W./ Blickle, G./ Schaper, N. (2008): *Arbeits- und Organisationspsychologie*. (Heidelberg, Springer)
- Nerdinger, F. W. (2003): *Motivation von Mitarbeitern*. (Göttingen, Hogrefe)
- Nerdinger, Blickle, Scaper (2008): *Arbeits- und Organisationspsychologie*. (1. Auflage) (Springer Medizin Verlag)
- Neubert, D./ Cloerkes, G. (2001): *Behinderung und Behinderte in verschiedenen Kulturen. Eine vergleichende Analyse ethnologischer Studien*. (3. Auflage)
(Heidelberg, Winter „Edition S“)
- Neuenschwander, M. P.; Balmer, T.; Gasser-Dutoit, A.; Goltz, S.; Hirt, U. & Ryser, H. (2005): *Schule und Familie. Was sie zum Schulerfolg beitragen*. (Bern: Haupt)
- Norwich, B. (2007): Categories of special educational needs. In: Florian, L. (Hrsg.) *The Sage Handbook of Special Education*. (London/Thousand Oaks/New Delhi, Sage), 55-66
- Nord, A. K. (1999): *Politische Partizipation in einer blockierten Demokratie*.

(Hamburg, Institut für Afrika- Kunde)

Nussbaum, M. C. (2010): *Die Grenzen der Gerechtigkeit. Behinderung, Nationalität und Spezieszugehörigkeit.* (Berlin, Suhrkamp)

Porchet, N. (2008): *Demokratisierung in Südostasien.* (Zürich, LIT)

OECD / Centre for Educational Research and Innovation (Ed.) (2005): *Students with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages.*(Paris: OECD Publishing)

Onwuegbuzie, A. J./ Teddlie, C. (2003): A Framework of Analyzing Data in Mixed Methods Research. In: Tashakkori, A./ Teddlie, C. (Hg.): *Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research.*(Thousand Oaks/London/New Delhi, Sage), 351-383

Ottaway, M./ Ottaway, D. (1978): *Ethiopia. Empire in revolution.* (New York et al., Africana Publ. Comp.)

Otto, H. U./ Ziegler, H. (2010): *Capabilities- Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen in der Erziehungswissenschaft.* (2. Auflage) (Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften)

Pankhurst, E. S. (1955): *Ethiopia - a cultural history.*(Woodford Green, Lalibela House)

Pankhurst, R. (1990): *A social history of Ethiopia. The northern and central highlands from early medieval times to the rise of emperor Tewodros II.* (Huntingdon, Inst. of Ethiopian Studies, Addis Ababa Univ. [u.a.]

Park, A. (2006): Surveys and Secondary Data Sources. Using Survey Data in Social Science Research in Developing Countries. In: Perecman, E./ Curran, S. R.

Peters, S. J. (2007): "Education for All?" A Historical Analysis of International Inclusive Education Policy and Individuals with Disabilities. *Journal of*

Disability Policy Studies, Vol. 18 (2), 98-108

Phillipson, D. W. (1998): *Ancient Ethiopia. Aksum: its antecedents and successors*. (London, British Museum Press)

Podsiadlowski, A. (2002): *Multikulturelle Arbeitsgruppen in Unternehmen*. (Münster, Waxmann Verlag)

Pretzell K.A./ Herrmann W. Hrsg. (1995): *Zugang in Südostasien*. (APIA-Publications, Hamburg)

Pyne, E. P. (2006): *Die Bildung von guten Regierungen und Verwaltungen in den heutigen Gesellschaften und Staaten Afrikas und die Wahrung ihrer Sicherheit*. Band 18 (Hamburg/ Zugl. Dissertation, Universität Münster, Dr. Kovač)

Rabb-Steiner/ Benesch, M. (2008): *Der Fragebogen- von der Forschungsidee zur SPSS Auswertung*. (Wien, facultas)

Rabibhadana, A. (1969): *The organization of Thai Society in the Early Bangkok Period, 1782-1873*. (Cornell University, Department of Asian Studies; Data Paper: No.74)

Rastogi, M. (2002): The Mother-Adult Daughter Questionnaire (MAD): Developing a Culturally Sensitive Instrument. *The Family Journal: Counseling and Therapy for Couples and Families*, Vol. 10 (2), 145-155

Ratzki, A./ et. al. (2012): *Gemeinsam erfolgreich! Kooperation und Teamarbeit an Schulen*. (Köln, Carl Link)

Reinecke, G. (1993): *Thailands Weg zur Sozialversicherung – Entscheidungsprozesse zwischen Demokratisierung und Militärputsch*. Band 39 (Saarbrücken, breitenbach Publishers)

- Renner, K.-H./ Heydasch, T./ Ströhlein, G. (2012): *Forschungsmethoden der Psychologie*. (Wiesbaden, Springer)
- Rentsch H.P./ Bucher P. (2006): *ICF in der Rehabilitation*. (Idstein, Schulz-Kirchner)
- Richter, R./ Kebbede, E. (1994): *Sprichwörter aus Äthiopien*. (Köln, Rüdiger Köppe Verlag)
- Rippl S./ Seipl C. (2008): *Methoden kulturvergleichender Forschung* (Wiesbaden, Verlag für Sozialwissenschaften)
- Rieger, E. (2011): *Erziehung zu Freiheit und Unabhängigkeit*. (Saarbrücken, VDM Verlag Dr. Müller)
- Rolff, H.G. (2007): *Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung*. (Weinheim, Beltz)
- Rosenmund, M. (2013) u.a. *Der Lehrplan – Programm der Schule*(Weinheim, Beltz Verlag)
- Rosenmund, M. (1999) : *Der Vergleich von Unvergleichbarem? Methodologische Zugänge zur international vergleichenden Lehrplanforschung* (Schweizerische Zeitschrift für Erziehungswissenschaften)
- Roth, L. (1980): *Handlexikon zur Erziehungswissenschaft*. (Reinbek bei Hamburg, Rowohlt Taschenbuch Verlag)
- Rønning Balsvik, Randi (1994): *An Important Root of the Ethiopian Revolution: The Student Movement*. In: Zegeye, A./ Pausewang, S.: *Ethiopia in change. Peasantry, Nationalism and Democracy*. (London, British Academic Press), 77-94
- Rubenson, S. (1976): *The survival of Ethiopian independence*. (London et al. Heinemann et al.)

Rudas, L. (2008): *Soziale Selektion im österreichischen Schulsystem. Diplomarbeit* (Wien: Universität Wien/ Fakultät für Sozialwissenschaften)

Ellger-Rüttgardt, S. L. (2008): *Geschichte der Sonderpädagogik*. (München, Ernst Reinhardt)

Sacher, W./ et. al. (Hrsg.) (2009): *Handbuch Schule*. (Bad Heilbrunn, Klinkhardt)

Sacher, W. (2014): Elternarbeit als Erziehungs-und Bildungspartnerschaft (2. Auflage) (Bad Heilbrunn, Klinkhardt)

Sander, I./ Reinecke, G. (2000): *Thailand: Aktuelle Wandlungsprozesse in Politik, Wirtschaft, Umwelt und Gesellschaft*. (Hamburg)

Schaarschmidt, W./ Fischer, A. W. (2013): *Lehrergesundheit fördern – Schulen stärken*. (Weinheim und Basel, Beltz)

Schley, W. (2008): *Systemische Sonderpädagogik*. (Bern/ Stuttgart/ Wien, Haupt Verlag)

Schlörke, S. (1992): *Regionalentwicklung und Dezentralisierungspolitik in Thailand*. Band 47 (Hannover, LIT)

Schmitt, M./ Eid, M. (2007): Richtlinien für die Übersetzung fremdsprachlicher Meßinstrumente. Editorial. *Diagnostica*, Vol. 53, 1-2

Schneidert, M./ Hurst, R./ Miller, J. (2003): The role of Environment in the International Classification of Functioning, Disability and Health. *Disability and Rehabilitation*, Vol. 25 (11-12), 588-595

Scholler, H. (2008): *Recht und Politik in Äthiopien*. Band 2 (Münster, LIT)

Schramm, B. (2002): *Sozialpolitik in Thailand*. (Hamburg, IFA)

Schuler, H. (2007): *Organisationspsychologie*. Lehrbuch, (4. Auflage) (Bern, Huber)

Schuntermann M. (2009): *Einführung in die ICF*. (Heidelberg, ecomed)

Schütt C. (2006): *Schule gehen in die Öffentlichkeit- Kommunikation planen Mittel effektiv nutzen*. (Viola Falkenberg Verlag)

Schweizer, G./ Müller, U./ Adam, T. (2010): *Wert und Werte im Bildungsmanagement*. (Bielefeld, W. Bertelsmann Verlag)

Sloane, P. F. E./ Euler, D. (2005): *Kompetenzerwerb und Kompetenzbegriff in der Berufsbildung in internationaler Perspektive*. Band 30 (Paderborn, Eusl-Verlagsgesellschaft)

Specht, W. (Hrsg.) (2009): *Nationaler Bildungsbericht Österreich*. (2. Band) (Graz: Leykam Verlag)

Statistisches Bundesamt, Wiesbaden (2002): (Wiesbaden oder Stuttgart, Metzler-Poeschel)

Stiller, K-T. (2004): *Kooperation von Schule und Familie*. (Bad Heilbrunn, Klinkhardt)

Stein, A. D./ et. al. (2009): *Integration/ Inklusion uns internationaler Sicht*. (Bad Heilbrunn, Klinkhardt)

Stein, R. (2006): Beeinträchtigungen und Behinderungen. In: Hansen, G./ Stein, R. (Hrsg.): *Kompendium Sonderpädagogik*. (Bad Heilbrunn, Klinkhardt), 9-24

Strenger, K. (2006): *Schule ist Partner. Ganztagschule und Kooperation*. (Berlin, Deutsche Kinder- und Jugendstiftung)

Tashakkori, A./Teddlie, C. (2003): *Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research*. (Thousand Oaks et al., Sage)

Tekeste Negash (2006): *Education in Ethiopia. From crisis to the brink of collapse*.
(Uppsala, Nordiska Afrikainstitutet)

Temmen, E. (2010): *Typisch Thai*. (Bremen, Edition Temmen)

Terzi, L. (2008): Beyond the Dilemma of Difference. The Capability Approach in Disability and Special Educational Needs. In: Florian, L./ McLaughlin, M. J. (Hrsg.): *Disability Classification in Education. Issues and Perspectives*. (Thousand Oaks/London/New Delhi/Singapore, Corwin Press), 244-262

Tesak, J. (2006): *ICF in der Rehabilitation*. (Idstein, Schulz- Kirchner Verlag)

Tetzlaff, R./ Jakobeit, C. (2005): *Das nachkoloniale Afrika*. Band 35 (Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften)

Thielke, T. (2013): *Thailand 151*. (Meerbusch, Conbook Medien)

Tirussew Teferra (2005): *Disability in Ethiopia: issues, insights and implications*.
Addis Ababa: Addis Ababa University Printing Press

Thomas, A. (1993): *Psychologie interkulturellen Lernens und Handelns*, in: Thomas, A., *Kulturvergleichende Psychologie. Eine Einführung* (Göttingen) S.377-424

Trommsdorff, G./Nauck, B. (Hrsg.) (2005): *The Value of Children in Cross-Cultural Perspective. Case Studies From Eight Societies*.
(Lengerich/Berlin/Bremen/Miami/ Riga/Viernheim/Wien/Zagreb, Pabst Science Publishers)

Tegenu, T. (1996): *The Evolution of Ethiopian Absolutism*. (Stockholm, Uppsala University)

Ufer, A. (2008): *Rethinking Good Governance in Developing Economies*. Band 1
(Baden- Baden, Nomos)

UNESCO (2010): *Inklusion- Leitlinien für die Bildungspolitik*. Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (DUK) Titel der Originalausgabe: Policy Guidelines on Inclusion in Education. (Paris: UNESCO, 2009)

UNESCO (2005): *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. (Paris, UNESCO)

UNESCO (2004): *EFA: The quality imperative*. (Paris, UNSECO)

UNESCO (2002): *Inclusive schools and community support programmes*. (Paris, UNESCO)

UNESCO (2000): *The Dakar Framework for Action. Education for All: Meeting Our Collective Commitments*. (Paris, UNESCO)

UNESCO (1994): *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs*

Education. World Conference on Special Needs Education. Access and Quality. (UNESCO)

UNESCO (1990): *[The Jomtien] Framework for Action: Meeting Basic Learning Needs*. (Paris, UNESCO)

UNESCO (1960): *Convention against Discrimination in Education*. (Paris, UNESCO)

Unger, D. (1998): *Building Social Capital in Thailand. Fibers, Finance, and Infrastructure*. Cambridge, Cambridge University Press)

UNO (Hg.) (1993): *Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities*. (New York, UNO)

UNO (1948): Allgemeine Erklärung der Menschenrechte. Resolution 217 A (III) vom

10. 1948. (UNO, Paris)

Valtin, R. (Hrsg.) (2010): IGLU 2006- die Grundschule auf dem Prüfstand. (Münster/ New York/ München/ Berlin, Waxmann Verlag)

Van de Vijver, F./ Leung, K. (1997): *Methods and Data Analysis for Cross-Cultural Research*. (Thousand Oaks/London/New Delhi, Sage)

Van de Vijver, F./Hambleton, R. K. (1996): Translating Tests: Some Practical Guidelines. *European Psychologist*, Vol. 1 (2), 89-99

Weiber, R./ Mülhhaus, D. (2010): *Strukturgleichungsmodellierung*. (Heidelberg, Springer)

Waldschmidt A./ Schneider W. (2007) *Disability Studies, Kulturosoziologie und Soziologie der Behinderung*. (Bielefeld, transcript)

Wartenberg, D./ Mayrhofer, W. (1999): *Bildung in Äthiopien- Ein Land geht neue Wege*. Band 72, (Hamburg)

Wartenberg, D. (1999a): Äthiopien – ein Land geht neue Wege. Ein kommentiertes Interview mit Dr. Tekle Haimanot Haile Selassie (Vice-Minister of Education
In: Wartenberg, D./ Mayrhofer, W. (Hrsg.): *Bildung in Äthiopien. Ein Land geht neue Wege*. (Hamburg, Kovac), 9-16

Wartenberg, D. (1999b): Äthiopiens Aufbruch in eine neue Bildungspolitische Zukunft. In: Wartenberg, D./ Mayrhofer, W. (Hrsg.): *Bildung in Äthiopien. Ein Land geht neue Wege*. (Hamburg, Kovac), 66-98

Watzlawick, P./ Beavin, J. H./ Jackson, D. D. (2003): *Menschliche Kommunikation*. (10. Auflage) (Bern, Hans Huber)

Wedell, K. (2008): Evolving Dilemmas About Categorisation. In: Florian, L./ Mc Laughlin, M. J. (Hrsg.): *Disability Classification in Education. Issues and*

- Perspectives*. (Thousand Oaks/London/New Delhi/Singapore, Sage), 47-67
- Werf G. van der; Creemers B., Guldemon H. (2001): Improving parental involvement in primary education in Indonesia. Implementation, effects und costs. In: School effectiveness and school improvement, S. 447-466
- WHO (2007): *International Classification of Functioning, Disability and Health. Children & Youth Version*. (Geneva, WHO)
- WHO (2001): *International Classification of Functioning, Disability and Health*. Final Draft, Full Version (Geneva, WHO)
- WHO (1980): *International Classification of Impairment, Disability and Handicap. (ICIDH)*. (Geneva, WHO)
- Weisser, J. (2003): „Behinderung“: Zur Politik des Begriffs. Eine funktionale Analyse. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, Vol. 9 (10), 15-22
- Wenk, K. (1976): *Thailand*. (Heroldsberg, Glock und Lutz Verlag)
- Wild, E./ Lorenz, F. (2010): *Elternhaus und Schule*. (Paderborn, Schöningh)
- Willis, J. W./Jost, M./Nilakanta, R. (2007): *Foundations of Qualitative Research. Interpretative and critical approaches*. (Thousand Oaks/London/New Delhi, Sage)
- Yifrasheba Betru, L. (2008): *Kommunale Selbstverwaltung als Beitrag zur Ent-Ethnisierung ethnischer Konflikte in Äthiopien*. Band 71 (Hamburg, Dr. Kovač)
- Yin, R.K. (2009): *Case Study Research. Design and Methods*. 4th edition. (Thousand Oaks et al., Sage)
- Zegeye, A./Pausewang, S. (1994): Introduction: Looking Back into the Future. In: Zegeye, A./ Pausewang, S. (Hg.): *Ethiopia in change. Peasantry, Nationalism*

and Democracy.(London, British Academic Press), 1-11

Zehle, J. (2008): *Dropout im Schuleingangsbereich an staatlichen Primarschulen Äthiopiens als ein Indikator für Lernschwierigkeiten. Eine wissenschaftliche Untersuchung im Rahmen der interkulturell und international vergleichenden Sonderpädagogik in der qualitativen Entwicklungszusammenarbeit.* (Berlin, Logos)

Ziehm, P. (2010): *Der Behinderungsbegriff- Von der Vielfalt und dem Umgang.* Studienarbeit.(München, GRIN)

Zusätzliche Zeitschriften

Bacher, J. (2003). *Soziale Ungleichheit und Bildungspartizipation im weiterführenden Schulsystem Österreichs*. Österreichische Zeitschrift für Soziologie, 28. Jg., Nr. 3, 3-33.

Bacher, J. (2008). *Bildungsungleichheiten in Österreich – Basisdaten und Erklärungsansätze*. Erziehung und Unterricht, 158. Jg., 529-542.

Bacher, J. (2010). *Bildungschancen von Kindern mit Migrationshintergrund Ist-Situation, Ursachen und Maßnahmen*. WISO 33. Jg. (2010), Nr. 1

Cloerkes, G./Markowetz, R. (2003): *Stigmatisierung und Entstigmatisierung im Gemeinsamen Unterricht*. Zeitschrift für Heilpädagogik, Vol. 54 (11), 452-460

Economist Intelligence Unit London (2003): *Country Report Ethiopia*. London

Hollenweger, J. (1998): *"Behinderung" neu denken: Ein Schritt nach vorne? Die Revision der Internationalen Klassifikation der Schädigungen, Funktionsstörungen und Beeinträchtigungen (ICIDH)*. Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, (12), 24 – 29

Hollenweger, J. (2007): Grundzüge der ICF-KJ, Veröffentlichung zum Fachtag München am 11. Juli 2007

MERIAN (2010): *Thailand*. (Hamburg , Jahreszeitenverlag-Travel House media) Nummer 02/ 63

PDF:

Beichelt, T. (2004): *Kultur und Kontext. Strategien zur Einbeziehung komplexer Umwelten in die Vergleichende Methode*, <http://www.kuwi.europa-uni.de/de/lehrstuhl/vs/politik3/Dokumente/publikationen/beichelt2005kultur.pdf>

Ebbinghaus, B. (): *Mehr oder weniger? Quantitativer versus qualitativer Vergleich*. Beitrag. 197- 212

Hopmann St., Studienunterlagen der Universität Wien, Seminar

Ahk-Außenhandelskammer (2014): *Wirtschaftsdaten kompakt Thailand*: www.ahk.de/thailand

Reportagen:

Geschenk mit Herz: „Geschenk mit Herz- Eine ergreifende Reportage aus Äthiopien“, vom 31.10.2013. 12 Uhr gesendet auf Bayern

Feuer Herz: Die Reise der Jungen AWET. Von 2009 Senator Home Entertainment(DVD)

Mulugeta/ Samson: *Ethiopian Education via SA TV*.(MediaClubSouthAfrica.com, 29.6.2009) Zu finden im WWW unter der URL:
http://www.medioclubsouthafrica.com/index.php?option=com_content&view=article&id=1218:ethiopian-education-via-sa-tv&catid=47:africa_news&Itemid=116 [26.8.2009]

Internetquellen & Links:

http://www.auswaertiges-amt.de/DE/Aussenpolitik/Laender/Laenderinfos/01-Nodes_Uebersichtsseiten/Aethiopien_node.html

<http://birtes-welt.com/wp-content/uploads/2008/08/karte-athiopien-300x300.gif>

– *Karte*

<http://www.pdwb.de/nd12-1.htm>

Stand: 04.05.2014

<http://www.dw.de/wenige-erfolge-beim-entwicklungsziel-kindersterblichkeit/a-17115373>, *Stand: 04.05.2014*

http://international.nabu.de/downloads/Projektblatt_Stiftung_%C3%84thiopien.pdf

Wirtschaftsstandort Österreich 2014 , Seite 28: Kaufkraft, Stabilität und günstige Unternehmensbesteuerung; http://investinaustria.at/uploads/ABA_Wirtschaftsstandort_Oesterreich_2014_10708_DE.pdf, *Stand: eingesehen am 04.07.2014*

Programm für ländliche Entwicklung:

http://www.bmlfuw.gv.at/land/laendl_entwicklung/laendliche-Entwicklung-2014-2020/LE2020.html, Final draft_ 08.04.2014, *eingesehen am 05.07.2014*

Medienservicestelle Österreich

http://medienservicestelle.at/migration_bewegt/2013/01/18/weltreligionen-in-osterreich-daten-und-zahlen/

8.1 Anhang mit Zeitplan des Projekts (geplanter Verlauf, modifiziert bis 01/2015; vgl. Abschnitt 6, S. 133 ff.)

Zeit	Phase	Forschungs-Schwerpunkt	Methode
Phase 1 (Februar-Mai 2010)	<i>Vorbereitungs-Phase</i>	Entwicklung der Forschungs-Instrumente	Analyse vorhandener Dokumente Qualitative Daten : Erforschen der Situation von Kindern mit Behinderung Quantitative Daten : Entwicklung von Fragebogen A in zwei Versionen für Eltern und Experten
Phase 2 (Juni-Juli 2010)	<i>Vorbereitung für Feld-Forschung</i>	4-6 Wochen Vorbe-reitung	Abklärende Vorbereitungen vor Ort für Phase 4 (Feld-forschung)
Phase 3 (August-Oktober 2010)	<i>Vorbereitung für Feld-Forschung</i>	Analyse der Infor-mationen des ersten Besuchs der For-schungsstätte	Grundlegende Vorbereitung für Phase 4 in Wien und letzte Ausarbeitung der Forschungsinstrumente auf-grund der neu gewonnenen Informationen aus Phase 2
Phase 4 (November-Jänner 2010)	<i>1. Phase der Datenerhebung in der Feld-Forschung</i>	Recherche und erste Erhebung der quali-tativen und quantita-tiven Daten	Qualitative Daten (Interviews) Fallstudien (n=16) durch narrative Interviews mit El-tern, Leitfadeninterviews mit Experten und narrativen Techniken (verbale, explorative und gestaltende) um die kindliche Perspektive zu erfassen Quantitative Daten (Fragebogen A, orientiert sich an Items der ICF); Eltern (n=60), Experten (n=40)
Phase 5 (Februar-Oktober 2011)	<i>1. Phase der Datenanalyse</i>	Analyse der Daten der 1. Phase der Feldforschung Entwicklung der Forschungs-instrumente für die 2. Phase der Daten-erhebung	Qualitative Daten : Computerunterstützte Analyse (ATLAS.ti) ausgehend von der „Grounded-Theory“ Quantitative Daten : Affirmative Analyse des Fragebogens A, explorative Datenanalyse für die Entwicklung von Fragebogen B Zwischenzeitliche Diskussion der Ergebnisse im Workshop in Wien gemeinsam mit allen Kooperati-onspartnern aus Österreich, der Schweiz, England, Thailand und Äthiopien
Phase 6 (November-Jänner 2011)	<i>2. Phase der Datenerhebung in der Feld-Forschung</i>	Recherche, Zusätzliche Erhe-bung qualitativer und quantitativer Daten	Qualitative Daten (zusätzliche Interviews mit Teil-nehmern, ausgehend von theoretischen Stichproben): Vertiefende Fallstudien (n=8) Quantitative Daten (Fragebogen B, basierend auf explorativer Datenanalyse: Eltern(n=30), Experten (n=30))
Phase 7 (Februar-August 2012)	<i>2. Phase der Datenanalyse</i>	Datenanalyse und Entwicklung von Theorien, Qualitätssicherung und wissenschaftli-che Validierung	Qualitative Daten : Datenanalyse und Vergleich der Ergebnisse durch Triangulation Quantitative Daten (Fragebogen B): Faktorenanalyse der Daten von Fragebogen B Diver-genzanalyse für den Vergleich der 3 Länder Endergebnis Workshop in Wien mit allen Kooperati-onspartnern aus Österreich, der Schweiz, England, Thailand und Äthiopien
Phase 8 (September 2012- Jän-ner 2013)	<i>Endphase</i>	Sichten und Zusam-menfassen der Er-gebnisse	Verfassen des endgültigen Berichts, Abschluss der Dissertation

8.2 Abkürzungsverzeichnis

IEA	International Association for the Evaluation of Educational Achievement (Internationale Organisation zur Evaluation von Schulleistungen)
IIEP	International Institute for Educational Planning (Internationales Institut für Bildungsplanung, UNESCO Institut)
OECD	Organization für Economic Co-Cooperation und Development (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung)
UIE	UNESCO Institute for Education (Institut für Pädagogik)
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Organisation der Vereinten Nationen für Bildung, Wissenschaft, Kultur und Kommunikation)
UN	United Nations Organization (Vereinte Nationen)
KmB	Kinder mit Behinderung
tend.	tendenziell
M	Mittelwert

8.3 Abbildungsverzeichnis

ABBILDUNG 1: DAS KOMPLEXE NETZWERK UM BILDUNG (VGL. WATSON 1998)	17
ABBILDUNG 2: SCHULSYSTEM VON ÖSTERREICH 2014 (VGL. HTTP://ARBEITENUNDSTUDIERN.AT/ , STAND 20.08.2014)	22
ABBILDUNG 3: STRUKTUREN DES THAILÄNDISCHEN BILDUNGSSYSTEMS (VGL. OFFICE OF EDUCATION COUNCIL 2004).....	37
ABBILDUNG 4: BILDUNGSSTRUKTUR IN ÄTHIOPIEN UNESCO (VGL. WARTENBERG/ MAYRHOFER 1999 S. 72) ...	48
ABBILDUNG 5: ICF- MODELL DER BIO-PSYCHO-SOZIALEN KOMPONENTEN VON GESUNDHEIT UND KRANKHEIT (VGL. DIMDI 2010, S. 21).....	54
ABBILDUNG 6: ASPEKTE DER INTERNATIONALEN HEIL-/ SONDERPÄDAGOGIK, BÜRLI 2009, S. 16	65
ABBILDUNG 7: AUSPRÄGUNGSGRAD DER DIMENSION MACHTDISTANZ VON HOFSTEDE, MODIFIZIERT OZIK- SCHARF (2014)	86
ABBILDUNG 8: KULTURDIMENSIONEN IM LÄNDERVERGLEICH (VGL. HOFSTEDE CULTURE COMPASS™, 2014), MODIFIZIERT OZIK-SCHARF (2014)	98
ABBILDUNG 9: VGL. STRUKTUR DER GESELLSCHAFTSTHEORETISCHEN ANALYSE VON BILDUNGSSYSTEMEN (VGL. FEND, 2008A,S. 54).....	100
ABBILDUNG 10: PARTIZIPATION VON KINDERN IN DER GRUNDSCHULE (VGL. ALT 2007, S. 277)	115
ABBILDUNG 11: MODELL DER ÜBERLAPPENDEN EINFLUSSBEREICHE NACH EPSTEIN (1987) MODIFIZIERT NACH OZIK-SCHARF (2014)	122
ABBILDUNG 12: HORIZONTALES KOOPERATIONSMODELL MIT QUALITATIVER FOKUSSIERUNG NACH ZIEMER (1995) UND STILLER (2004, S. 56).....	123
ABBILDUNG 13: 2-FAKTOREN THEORIE NACH HERZBERG, MAUSNER, SNYDERMAN (1959)	128
ABBILDUNG 14: JOB CHARACTERISTICS MODELL NACH HACKMAN/OLDHAM (1976).....	129
ABBILDUNG 15: VGL. BAUMGARTH 2009, ZWEI STUDIEN-DESIGN	138
ABBILDUNG 16: FORSCHUNGSPROZESS DER QUANTITATIVEN STUDIE (SEKUNDÄRERHEBUNG)	143
ABBILDUNG 17: APERSONALE, INTERPERSONALE UND INTRAPERSONALE BEDINGUNGEN IN BEZIEHUNG ZU DEN UMWELTFAKTOREN DER ICF (OZIK-SCHARF)	148
ABBILDUNG 18: FORMEN DER BEEINTRÄCHTIGUNGEN DER KINDER DER BEFRAGTEN ELTERN IN DEN UNTERSUCHUNGSLÄNDERN	163
ABBILDUNG 19: FORMEN DER BEEINTRÄCHTIGUNG DER KINDER NACH EINSCHÄTZUNG DER LEHRER IN DEN UNTERSUCHUNGSLÄNDERN	165
ABBILDUNG 20: MODELL SCHULISCHER KOOPERATION NACH J. EPSTEIN, MODIFIZIERT DURCH OZIK-SCHARF (2014) MIT UNTERSUCHUNGSBEREICHEN DER KOOPERATION DURCH ELTERN- UND LEHRERBEFRAGUNG MIT INTEGRIERTER SKALENZUORDNUNG	170
ABBILDUNG 21: KLASSENART UND –STUFE IN ÖSTERREICH DER KINDER MIT BEHINDERUNG DER BEFRAGTEN ELTERN.....	172
ABBILDUNG 22: KLASSENART UND –STUFE IN THAILAND DER KINDER MIT BEHINDERUNG DER BEFRAGTEN ELTERN.....	173
ABBILDUNG 23: KLASSENART UND –STUFE IN ÄTHIOPIEN DER KINDER MIT BEHINDERUNG DER BEFRAGTEN ELTERN.....	173
ABBILDUNG 24: ANERKENNUNG DES LEHRERBERUFES IN DER GESELLSCHAFT IN DEN DREI UNTERSUCHUNGSLÄNDERN AUS LEHRERPERSPEKTIVE	178
ABBILDUNG 25: DIE DREI WICHTIGSTEN WERTE IN DEN UNTERSUCHUNGSLÄNDERN AUS DER SICHT DER ELTERN.....	183
ABBILDUNG 26: DARSTELLUNG DER SKALA RES-E MIT DEN ZWEI AM STÄRKSTEN DIFFERIERENDEN ITEMS ELTERNUNTERSTÜTZUNG & GLAUBE FÜR DIE ERZIEHUNG IN MITTELWERTEN	189
ABBILDUNG 27: ELTERNWISSEN ÜBER DEN SCHULKONTEXT.....	190
ABBILDUNG 28: ZEITLICHE ELTERLICHE UNTERSTÜTZUNG BEI HAUSAUFGABEN IN PROZENT IN DEN DREI UNTERSUCHUNGSLÄNDERN	192

ABBILDUNG 29: UNTERSTÜTZUNGSPERSONEN UND -INSTITUTIONEN FÜR DIE ERSTELLUNG DER HAUSAUFGABEN	193
ABBILDUNG 30: ERWARTUNGEN DER ELTERN AN DIE SCHULE	194
ABBILDUNG 31: ELTERNEINSCHÄTZUNG ÜBER DIE ERWARTUNGEN DER SCHULE VON ELTERN	194
ABBILDUNG 32: TEILNAHME DER KINDER AM SCHULUNTERRICHT IN ALLEN DREI UNTERSUCHUNGSLÄNDERN	204
ABBILDUNG 33: DARSTELLUNG DER FAKTOREN ZUSAMMENARBEIT IM LEHRERTEAM UND WERTSCHÄTZUNG ZUR EIGENEN SCHULE IN DEN UNTERSUCHUNGSLÄNDERN IN MITTELWERTEN	207
ABBILDUNG 34: KONTAKTFORMEN ZWISCHEN ELTERNHAUS UND SCHULE IM JAHR	211
ABBILDUNG 35: KONTAKTFORMEN ZWISCHEN ELTERNHAUS UND SCHULE IN THAILAND	212
ABBILDUNG 36: KONTAKTFORMEN ZWISCHEN ELTERNHAUS UND SCHULE IN ÄTHIOPIEN	212
ABBILDUNG 37: DISZIPLINARMAßNAHMEN IN DEN UNTERSUCHUNGSLÄNDERN AUS ELTERN SICHT	213
ABBILDUNG 38: TEILNAHME DER KINDER AM SCHULUNTERRICHT IN MITTELWERTEN	217
ABBILDUNG 39: WERTSCHÄTZUNG DER KINDER MIT BEHINDERUNG AUS LEHRER PERSPEKTIVE IN MITTELWERTEN	220
ABBILDUNG 40: EINORDNUNG DER VARIABLEN AUS ELTERN PERSPEKTIVE NACH WICHTIGKEIT IN ÖSTERREICH	222
ABBILDUNG 41: EINORDNUNG DER VARIABLEN AUS ELTERN PERSPEKTIVE NACH WICHTIGKEIT IN THAILAND	223
ABBILDUNG 42: EINORDNUNG DER VARIABLEN AUS ELTERN PERSPEKTIVE NACH WICHTIGKEIT IN ÄTHIOPIEN	224
ABBILDUNG 43: ANTWORTVERHALTEN BEI FRAGEN NACH WICHTIGKEIT SCHULISCHER ASPEKTE FÜR DIE ENTWICKLUNG DER KINDER MIT BEHINDERUNG IN DEN DREI UNTERSUCHUNGSLÄNDERN DER BEFRAGTEN ELTERN	224
ABBILDUNG 44: DIE ZWEI WICHTIGSTEN ITEMS (84. -IN ÖSTERREICH, 76.-IN THAILAND UND ÄTHIOPIEN) & DAS WENIGER WICHTIGERE ITEM (74.-LETZTE STELLE IN THAILAND UND ÖSTERREICH, DRITTLLETZTE IN ÄTHIOPIEN)	225
ABBILDUNG 45: EINORDNUNG DER VARIABLEN AUS LEHRER PERSPEKTIVE NACH WICHTIGKEIT IN ÄTHIOPIEN	227
ABBILDUNG 46: EINORDNUNG DER VARIABLEN AUS LEHRER PERSPEKTIVE NACH WICHTIGKEIT IN THAILAND	228
ABBILDUNG 47: EINORDNUNG DER VARIABLEN AUS LEHRER PERSPEKTIVE NACH WICHTIGKEIT IN ÖSTERREICH	228
ABBILDUNG 48: ANTWORTVERHALTEN BEI FRAGE NACH WICHTIGKEIT FÜR DIE ENTWICKLUNG DER KINDER MIT BEHINDERUNG IN DEN DREI UNTERSUCHUNGSLÄNDERN DER BEFRAGTEN LEHRER IN PROZENT	229
ABBILDUNG 49: DAS JEWEILS WICHTIGSTE MERKMAL IN DEN UNTERSUCHUNGSLÄNDERN IM VERGLEICH AUS DER PERSPEKTIVE DER LEHRER	230
ABBILDUNG 50: ZUFRIEDENHEIT DER ELTERN MIT DER SCHULE & ZUFRIEDENHEIT DES KINDES MIT DER SCHULE AUS ELTERN PERSPEKTIVE IN MITTELWERTEN	233
ABBILDUNG 51: ZUSAMMENHÄNGE ZWISCHEN KOOPERATIONSSKALEN UND ZUFRIEDENHEITSVARIABLEN ..	235
ABBILDUNG 52: ZUFRIEDENHEIT MIT DER ZUSAMMENARBEIT ZWISCHEN ELTERN & LEHRER UND ZUFRIEDENHEIT MIT TEAMZUSAMMENARBEIT IN DER SCHULE IN DEN DREI UNTERSUCHUNGSLÄNDERN IN MITTELWERTEN	236
ABBILDUNG 53: MEHRFACHVERGLEICHE BONFERRONI – ZUFRIEDENHEITSVARIABLEN	237
ABBILDUNG 54: ZUSAMMENHÄNGE ZWISCHEN KOOPERATIONSSKALEN UND ZUFRIEDENHEITSVARIABLE MIT DER ZUSAMMENARBEIT ELTERN UND LEHRER	238
ABBILDUNG 55: ZUSAMMENHÄNGE ZWISCHEN KOOPERATIONSSKALEN UND ZUFRIEDENHEITSVARIABLE ZUSAMMENARBEIT IM TEAM DER SCHULE	239
ABBILDUNG 56: GESAMTÜBERSICHT DER HYPOTHESENERGEBNISSE	242
ABBILDUNG 57: GESAMTÜBERSICHT DER ERGEBNISSE UND EINORDNUNG IN THEORETISCHE BEZÜGE	250

8.4 Tabellenverzeichnis

TABELLE 1: KONTEXTFAKTOREN DER ICF (VGL. SCHUNTERMANN 2009, S. 24)	54
TABELLE 2: UNTERSUCHUNGSBEISPIELE (VGL. BAUMGART ET AL 2009, S. 294).....	66
TABELLE 3: KULTURDEFINITIONEN IN ANLEHNUNG AN BERRY ET AL. (1992).....	71
TABELLE 4: ANALYSEEinheiten in Kulturvergleichenden Studien (RIPPL/ SEPPEL 2008)	74
TABELLE 5: Einheiten der Makro- bzw. Mesoebene als Kontexte in Kulturvergleichenden Studien (RIPPL/ SEIPEL 2008, S.22).....	74
TABELLE 6: MODIFIZIERTE KONTEXTE IN DER KULTURVERGLEICHENDEN STUDIE CLASDISA, OZIK-SCHARF (2014)	75
TABELLE 7: KONZEPTE UND BEZEICHNUNGEN FÜR DIE BEIDEN VARIANTEN KULTURVERGLEICHENDER FORSCHUNG (RIPPL/SEIPEL 2008, S.52).....	77
TABELLE 8: GEGENÜBERSTELLUNG VON KLASSISCHEM UND KULTURALISTISCHEM VERGLEICH AUS BEICHELT (2004)	78
TABELLE 9: PHASEN DES FORSCHUNGSPROZESSES UND SPEZIELLE PROBLEME DES KULTURVERGLEICHES (VGL. RIPPL/SEIPEL 2008, S. 58).....	79
TABELLE 10: HAUPTUNTERSCHIEDE ZWISCHEN GESELLSCHAFTEN MIT GERINGER UND GROßER MACHTDISTANZ – I: ALLGEMEINE NORM, FAMILIE UND SCHULE (HOFSTEDE 2011, S. 70)	83
TABELLE 11: HAUPTUNTERSCHIEDE ZWISCHEN GESELLSCHAFTEN MIT GERINGER UND GROßER MACHTDISTANZ (HOFSTEDE 2011, S. 74)	84
TABELLE 12: HAUPTUNTERSCHIEDE ZWISCHEN KOLLEKTIVISTISCHEN UND INDIVIDUALISTISCHEN GESELLSCHAFTEN: FAMILIE, SPRACHE, PERSÖNLICHKEIT UND VERHALTEN (VGL. HOFSTEDE 2011, S. 125 FF.), MODIFIZIERT OZIK-SCHARF	87
TABELLE 13: HAUPTUNTERSCHIEDE ZWISCHEN KOLLEKTIVISTISCHEN UND INDIVIDUALISTISCHEN GESELLSCHAFTEN-SCHULE UND ARBEITSPLATZ (VGL. HOFSTEDE 2011, S. 134), MODIFIZIERT OZIK- SCHARF (2014)	89
TABELLE 14: HAUPTUNTERSCHIEDE ZWISCHEN FEMININEN UND MASKULINEN GESELLSCHAFTEN- GESCHLECHT, ERZIEHUNG, BILDUNG, SCHULE (VGL. HOFSTEDE 2011, S. 176 FF.)	90
TABELLE 15: HAUPTUNTERSCHIEDE ZWISCHEN FEMININEN UND MASKULINEN GESELLSCHAFTEN- ARBEITSPLATZ (VGL. HOFSTEDE 2011, S. 192), MODIFIZIERT OZIK-SCHARF (2014)	91
TABELLE 16: HAUPTUNTERSCHIEDE ZWISCHEN GESELLSCHAFTEN MIT SCHWACHER UND STARKER UNSICHERHEITSVERMEIDUNG – BILDUNG UND GESUNDHEIT (VGL. HOFSTEDE 2011, S. 237), MODIFIZIERT OZIK-SCHARF (2014)	93
TABELLE 17: HAUPTUNTERSCHIEDE ZWISCHEN GESELLSCHAFTEN MIT STARKER UND SCHWACHER UNSICHERHEITSVERMEIDUNG- ARBEITSPLATZ, ORGANISATION UND MOTIVATION (VGL. HOFSTEDE 2011, S. 248), MODIFIZIERT OZIK-SCHARF (2014).....	94
TABELLE 18: HAUPTUNTERSCHIEDE ZWISCHEN KURZ- UND LANGZEITORIENTIERUNG IN FAMILIE, SCHULE UND BERUF (VGL. HOFSTEDE 2011, S.283-293), MODIFIZIERT OZIK-SCHARF (2014)	96
TABELLE 19: ZUSAMMENSTELLUNG VON INDIKATOREN FÜR DAS GELINGEN UND MISGLINGEN VON KOOPERATIONEN (VGL. 3.AUFLAGE DEUTSCHE KINDER- UND JUGENDSTIFTUNG, BERLIN 2006, THEMENHEFT 04 & STILLER 2004 S. 23), MODIFIZIERT OZIK-SCHARF 2014.....	120
TABELLE 20: PHASEN DES GESAMTPROJEKTS CLASDISA	140
TABELLE 21: SKALEN ALS ERGEBNIS DER RELIABILITÄTSANALYSE DES ELTERNFRAGEBOGENS.....	168
TABELLE 22: SKALEN ALS ERGEBNIS DER RELIABILITÄTSANALYSE DES LEHRERFRAGEBOGENS.....	168
TABELLE 23: RESSOURCEN IM LAND (RIS-L) AUS DER LEHRERPERSPEKTIVE	176
TABELLE 24: BONFERRONI-MEHRFACHVERGLEICHE MOS-E	180
TABELLE 25: MOTIVATOREN FÜR DEN SCHULERFOLG	181
TABELLE 26: SKALA RESSOURCEN DURCH ELTERNHAUS UND SCHULFREUNDE (RES-E)	186
TABELLE 27: BONFERRONI-MEHRFACHVERGLEICHE RES-E	187
TABELLE 28: SKALA RESSOURCEN DURCH ELTERNHAUS UND MITSCHÜLER (RES-L)	195
TABELLE 29: SKALA RESSOURCEN IN DER SCHULE (RIS-E) AUS ELTERNPERSPEKTIVE	201

Tabellenverzeichnis

TABELLE 30: BONFERRONI-MEHRFACHVERGLEICHE RIS-E	202
TABELLE 31: SKALA KOOPERATIONSKOMPONENTEN DES PERSONALS AN SCHULE (KPS-L) AUS LEHRERPERSPEKTIVE	204
TABELLE 32: BONFERRONI-MEHRFACHVERGLEICHE KPS-L	205
TABELLE 33: SKALA KOOPERATIONSKOMPONENTEN ZWISCHEN FAMILIE UND SCHULE (KFS-E) AUS ELTERNPERSPEKTIVE.....	209
TABELLE 34: BONFERRONI-MEHRFACHVERGLEICHE KFS-E	210
TABELLE 35: SKALA KOOPERATIVE RESSOURCEN FÜR LEHRER UND SCHULLEITUNG (RFL-L).....	215
TABELLE 36: BONFERRONI-MEHRFACHVERGLEICHE RFL-L.....	216
TABELLE 37: SKALA WERTSCHÄTZUNG ALS BASIS DER KOOPERATION FÜR SCHULE UND KIND (WB-L).....	218
TABELLE 38: BONFERRONI-MEHRFACHVERGLEICHE WB-L	219

Lebenslauf

Name: Anja Ozik-Scharf

E-Mail: info@laute-toene.de, info@scharfdenker.de

Homepage: www.laute-toene.de; www.scharfdenker.de

Telefon: 0049 177 407 44 34
oder 0049 381 440 58 62

Geburtstag/-ort: 11.01.1971/ in Demmin

Staatsangehörigkeit: Deutsch

Akademischer Werdegang:

November 2004 bis heute	Lehrbeauftragte an der Universität Rostock an der Juristischen, Philosophischen und Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät als Dipl. Pädagogin & Wirtschaftspsychologin (MA)
September 2011 bis März 2012	Lehrbeauftragte an der Universität Wien zum Thema <i>Sprachentwicklung und Sprachentwicklungsstörungen im Kindesalter</i>
August 2003 bis Oktober 2004	Lehrlogopädin Europäischen Wirtschafts- und Sprachenakademie (Rostock)

Ausbildung & Qualifikationen

September 2008 bis August 2015	Promotionsstudium an der Universität Wien, Mitarbeiterin im FWF- Projekt clasdisa unter der Leitung von Prof. Biewer Schwerpunkt: Interkulturell vergleichende quantitative Forschung Dissertationsthema: Empirische Studie im Rahmen eines internationalen Forschungsprojekts mit
--------------------------------	---

Mixed Methods Ansatz über kooperative Beziehungen zwischen Elternhaus und Schule, deren Unterschiede und Gemeinsamkeiten im Bildungskontext von Kindern mit Behinderungen in Äthiopien, Thailand und Österreich (<https://classifications-of-disabilities.univie.ac.at>)

September 2011 bis August 2015 **Approbation als Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeutin in Verhaltenstherapie**

Institut für Verhaltenstherapie (IVT) in Berlin

Abschlussnote: 2,0

September 2007 bis August 2009 **Wirtschaftspsychologin (M.A.)**

Studium der Wirtschaftspsychologie

Schwerpunktinhalte: Arbeits- und Organisationspsychologie, Organisationsberatung, Personal- und Organisationsentwicklung, Change Management, Psychologische Aspekte der Persönlichkeits- und Kompetenzentwicklung, Teamentwicklung und Führung,

Coaching und Training, Schlüsselqualifikationen, Gestaltung und Durchführung von AC, Evaluation und Methoden

Thema der Masterarbeit: „Auswirkung der kommunikativen Kompetenz und deren Deviation auf die berufliche Laufbahn von Führungskräften“

Fachhochschule für angewandtes Management in München/Erding

Abschlussnote: 1,9

September 2003 bis August 2007 **Diplom- Pädagogin**

Studium der Erziehungswissenschaften an der Universität Rostock, Schwerpunktfächer: Erwachsenenbildung, Psychologie, Soziologie

Thema der Diplomarbeit: „Stimmbildung und Coaching - Elemente professioneller & pädagogischer Handlungskompetenzen im Rahmen einer Forschungsstudie in einem regionalen Telekommunikationsunternehmen der Hansestadt Rostock in Mecklenburg Vorpommern“

Universität Rostock, Philosophische Fakultät, Rostock

Abschlussnote: 2,0

- September 2000 bis August 2003 **Logopädin**
Schwerpunktinhalte: Kommunikation und Kommunikationsstörungen, Sprach-, Sprech-, Stimm- und Schluckstörungen und deren Therapie, Psychologie, Neurologie, Linguistik, Pädiatrie, HNO- Heilkunde,
Europäische Wirtschafts- und Sprachenakademie, Rostock
Abschlussnote: 1,0
- September 1997 bis August 1999 **Kauffrau für Grundstücks- und Wohnungswirtschaft**
Schwerpunktinhalte: Spezielle Steuerlehre für Kaufleute, Spezielles Rechnungswesen für Kaufleute, Allgemeine Betriebswirtschaftslehre, Mietrecht, Wohnungseigentumsrecht, Grundbuchrecht, Baurecht, Einführung in die Grundstücksbewertung
Institut für Personalentwicklung Rostock- Warnemünde
Abschlussnote: 2,4
- September 1987 bis August 1990 **Erzieherin**
Schwerpunktfächer: Pädagogik, Psychologie, Pädiatrie, Methodik
Pädagogische Fachschule Luckenwalde
Abschlussnote: 1,3

Publikationen:

Beitrag im Arbeitsbericht NOESIS an der Universität Wien Nr. 9, 2012 *zum Thema: Kooperation an Schule*

(<http://www.noesis-projekt.at/uploads/Arbeitsbericht-Nr.9-Aug.2012.pdf>)

Beitrag zum Thema : *Mediation in Arbeitswelt und Wirtschaft*, Ostseezeitung Rostock 2012

Beitrag zum Thema: *Stimmstörungen bei Erwachsenen und deren Auswirkungen auf die berufliche Laufbahn*, Ostseezeitung Rostock, 2012

Beitrag zum Thema: Stottern bei Kindern im Vorschulalter und deren Therapiemöglichkeiten, Wribbel Zeitung, 2011

Ausgewählte Vorträge:

- 2015 Vortrag zum Thema: *Vergleich der Ergebnisse der quantitativen Erhebungen in 3 Ländern* an der Universität Wien zur Abschlussveranstaltung des Forschungsprojektes cladia
- 2014 3rd International Project Workshop in Wien mit Beiträgen zu: *Findings of the quantitative research in 3 countries*
- 2012 2nd International Project Workshop in Wien mit Beiträgen zu: *Findings of the quantitative research in 3 countries*
- 2005- 2015 Seminare als Lehrbeauftragte zum Thema: *Mediation, Kommunikation, Argumentationsstrukturen* an der Juristischen und Sozialwissenschaftlichen Fakultät Rostock
- 2012-2015 Seminare als Lehrbeauftragte zu Themen: *Personalentwicklung, Moderationskompetenzen und Qualifikationen für Studium und Berufspraxis an der Universität Rostock*
- 2012 Seminar zum Thema: *Sprachentwicklung und Sprachentwicklungsstörungen bei Kindern* an der Universität Wien
- 2012 Seminar zum Thema: *Quantitative Forschung im Projekt* an der Universität Wien
- 2008-2015 Seminare zum Thema: *Stimmbildung und Stimmkompetenzen* für Lehramtsstudenten und pädagogischen Fachkräften an der Universität Rostock

Arbeitsschwerpunkte:

- Personalentwicklung und Führungskräfte training
- Teamentwicklung und Kooperationsprozesse moderieren
- Persönlichkeitsentwicklung mit Schwerpunkt sozialkommunikative Kompetenz und Selbstkompetenz
- Mediation und konstruktive Konfliktlösungsstrategien
- Präsentations- und Moderationstechniken
- Stimme, Sprache und Sprechen, deren Störung sowie Therapie
- Psychotherapeutische Interventionen bei Kindern und Familien

10 Eidesstattliche Erklärung

Ich habe mich bemüht, sämtliche Inhaber der Bildrechte ausfindig zu machen und ihre Zustimmung zur Verwendung der Bilder und Graphiken in dieser Arbeit eingeholt. Sollte dennoch eine Urheberrechtsverletzung bekannt werden, ersuche ich um Meldung bei mir.