Edvina Bešić
Daniela Ender
Barbara Gasteiger-Klicpera
(Hrsg.)

Resilienz.Inklusion. Lernende Systeme

klinkhardt

Bešić / Ender / Gasteiger-Klicpera

Resilienz.Inklusion.Lernende Systeme

Edvina Bešić
Daniela Ender
Barbara Gasteiger-Klicpera
(Hrsg.)

Resilienz.Inklusion. Lernende Systeme

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2025

Wir danken dem Land Steiermark für die freundliche Unterstützung.

Das Land Steiermark
Wirtschaft, Tourismus, Wissenschaft und Forschung

Impressum

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek. Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet abrufbar über http://dnb.d-nb.de.

2025. Verlag Julius Klinkhardt.
Julius Klinkhardt GmbH & Co. KG, Ramsauer Weg 5, 83670 Bad Heilbrunn, vertrieb@klinkhardt.de.
Coverabbildung: © chriszwettler, Pixabay
Satz: Elske Körber, München.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.
Printed in Germany 2025. Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt.
Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist veröffent-licht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-NC-ND 4.0 International
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/

ISBN 978-3-7815-6149-6 digital **doi.org/10.35468/6149**

ISBN 978-3-7815-2689-1 print

Inhaltsverzeichnis

Edvina Bešić, Daniela Ender und Barbara Gasteiger-Klicpera
Einleitung zum Herausgeberband:
Inklusion. Resilienz. Lernende Systeme 11

[1] Hauptbeiträge

Mel Ainscow and Kyriaki Messiou
Developing inclusive education systems: pathways and barriers 21

Kerstin Merz-Atalik
Zur Bedeutung und Herstellung von Resilienz
im Transformationsprozess – Inklusive Bildung und
die ‚Zumutung' eines Lernens aus der Zukunft!? 32

[2] Theoretische Auseinandersetzungen

Julia Zimmer
„Now is the time for resilience!" –
Resilienzförderung im Trilemma der Inklusion 55

Nadine Dziabel und Ina Scholz
Das Korrektiv der Resilienz: Zur Würdigung von Vulnerabilität 65

Felix Michl
Intersektionale Resilienz:
Wechselwirkungen von Vulnerabilität und Widerstand 73

Johannes Lütkepohl
Inklusionsorientierte Schulentwicklung zwischen
einzelschulischer Autonomie und gesellschaftlichen Verstrickungen.
Perspektiven einer gesellschaftstheoretischen Reflexion 81

[3] Resilienz und Unterstützung inklusiver Lernprozesse

Theresa Overbeck, Samira Skribbe und Silvia Greiten
Von Mitsprache über Mitbestimmung zur Selbstbestimmung – Partizipationsmöglichkeiten Lernender an Diagnostik und der Gestaltung adaptiver Lernangebote im inklusiven Unterricht 95

Gerda Guttmann-Klein und Margit Lintner
Bedarfserhebung und Förderung der psychosozialen Gesundheit und des Wohlbefindens im Setting Kindergarten und Schule 104

Franz Falk, Michael Schurig, Anke Hußmann und Jan Kuhl
Risiko und Resilienz bei Schüler*innen mit und ohne sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf am Ende der Grundschulzeit 113

Mirjam Hoffmann und Nikolaus Janovsky
Das schulische Umfeld als Schutzfaktor für jugendliches Wohlbefinden 122

Sabine Höflich
Resilienz stiller Kinder stärken 131

Marcel Feichtinger, Liane Bächler und Tobias Bernasconi
Assistive Technologien und Unterstützte Kommunikation – Ergebnisse zum Steuerungswissen für lernende Systeme 139

Brigitta Höger, Ursula Axmann-Leibetseder, Elke Hackl und Tobias Buchner
„Access denied"? Konstruktionen von Un-/Fähigkeit im Unterrichtsfach Digitale Grundbildung 149

Mieke Sagrauske und Christian Lindmeier
Jugendliche im Autismus-Spektrum in der inklusiven Schule – Belastungen und Bewältigungsstrategien 159

Bettina Lindmeier
Masking bzw. Camouflaging als eine zentrale Strategie autistischer Mädchen – Bewältigungsstrategie und zugleich selbst eine Belastung? 167

Carina Schipp
„Dann dachte ich mir oft, ich wäre eigentlich eine gute Schauspielerin, weil manchmal stelle ich mich so dar, wie ich eigentlich gar nicht bin" – Resilienz und Autismus, ein Widerspruch zwischen Anpassung und So-Sein? 175

[4] Resilienz und Förderung von Zusammenarbeit und Teilhabe in Bildungseinrichtungen

Melika Ahmetović
Netzwerke der schulischen Unterstützung und Förderung bei Autismus 187

Valerie Fredericks, Yvonne Fasching, Stella Marie Schatz, Anneliese Franz und Susanne Seifert
Menschen mit Lernschwierigkeiten als DigiCoaches in der Schule: Vorstellung des SAID-Curriculums und der SAID-Materialien 197

Angelica Disalvo
Promoting ecosystemic resilience in school environments: the key-role of teachers 208

Toni Simon
Die Ungewissheitstoleranz von Lehrkräften – zwischen Relevanz für die und Marginalisierung in der Inklusionsforschung 216

René Schroeder und Anne Reh
Wissenschafts-Praxis-Kooperation als Ressource für innovative Strategien zur Unterstützung didaktisch-diagnostischen Handelns im inklusiven (Sach-)Unterricht 224

Julia Thalhammer und Florentine Paudel
All In – Ein kollaboratives Forschungsprojekt im Kontext der Unterrichtsentwicklung 232

Anna Schwermann, David Paulus, Christian Reintjes und Marcel Veber
„Das Kind soll wieder im Fokus stehen." Multiprofessionelle Kooperation als Kernanliegen von Ganztagsgrundschulen 241

Francesco Ciociola, Gabriele Wenzelburger und Stefanie Roos
ECo-PräviKids – Teilstudie zur Resilienzförderung und zum Stressmanagement von Mitarbeitenden im außerschulischen Setting 249

[5] Resilienz und Transformationsprozesse im inklusiven Bildungssystem

[5.1] Resilienz und Transformationsprozesse im Elementarbereich

Martina Kalkhof und Andrea Holzinger
Elementare Bildung für Kinder mit Behinderungen zwischen Anspruch und Wirklichkeit 261

Simone Breit und Monika Hofer-Rybar
Willst du oder kannst du Inklusion? Inklusionsbezogene Einstellungen und Kompetenzen von (angehenden) Inklusiven Elementarpädagog*innen 269

[5.2] Resilienz und Transformationsprozesse in Schulen

Barbara Gasteiger-Klicpera, Tobias Buchner, Mirjam Hoffmann, Thomas Hoffmann und Michelle Proyer
Evaluierung der Vergabepraxis des sonderpädagogischen Förderbedarfs (SPF) in Österreich: Diskussion der zentralen Ergebnisse 281

Robert Baar und Till-Sebastian Idel
Kooperative Schulentwicklung unter widrigen Bedingungen. Befunde zu Kooperationsverständnissen aus dem Bundesland Bremen 290

Pascal Schreier, Janna Rühl, Stephanie Blatz und Roland Stein
Universitäre Schulberatung als Beitrag zur inklusiven Schulentwicklung 299

Caroline Tönsing, Ingrid Kunze und Marcel Veber
Inklusive Gesamtschulen als lernende Systeme – Herausforderungen in postpandemischer Zeit aus der Sicht von Schulleitungen 307

Ines Boban und Andreas Hinz
Dialogisches Mentoring als Kernelement inklusiver Bildung – eine Form der Resilienzförderung? 315

Andreas Hinz und Ruth Jörgensdóttir Rauterberg
Stärkung von Demokratie und Inklusion
durch Partizipation von Kindern –
partizipative Aktionsforschung in Island 324

Ruth Jörgensdóttir Rauterberg
Vom ‚eyrnamerking'-Prinzip zu multiprofessionellen Teamstrukturen:
Schulentwicklung am Beispiel der Brekkubæjarskóli in Akranes (Island) 333

[5.3] Resilienz und Transformationsprozesse in Hochschulen

Vivien Raczkiewicz
Resilienz und Inklusion in der Hochschule –
Interaktion personaler Ressourcen mit sozialen Einflussgrößen und
strukturellen Rahmenbedingungen 345

Theresa M. Straub
Teilhabe durch Resilienz: Beeinträchtigte Studierende
gestalten die Universität aktiv selbst 355

Julia Grosser, Verena Hawelka und Maria Kreilinger
Das Hochschulprogramm BLuE als Irritation
in einer inklusiven Hochschule 364

David Labhart und Cornelia Müller Bösch
Vom Nebeneinander zum Miteinander. Partizipation im Projekt *stark*^{3} 374

Karin Mannewitz
Resilienz des Systems:
Entwicklungspotenzial oder die Behinderung von Inklusion? 382

[5.4] Transformationsprozesse in der Forschung

Forschungsgruppe Kreativwerkstatt
Die Forschungsgruppe Kreativwerkstatt als Lernende Organisation 391

Autor*innenverzeichnis 399

Edvina Bešić, Daniela Ender und Barbara Gasteiger-Klicpera

Einleitung zum Herausgeberband: Inklusion. Resilienz. Lernende Systeme

Der vorliegende Band widmet sich zentralen Themen der 37. Jahrestagung der Inklusionsforscher*innen (IFO 2024), die sich unter dem Motto „Inklusion. Resilienz. Lernende Systeme" mit der Weiterentwicklung inklusiver Ansätze auf individueller und systemischer Ebene beschäftigte. Im Mittelpunkt standen die Fragen, wie Personen und Systeme Herausforderungen im Kontext von Diversität und Inklusion bearbeiten, welche Rollen Gemeinschaft, Netzwerke und (interdisziplinäre) Kooperation bei der Entwicklung von persönlicher und systemischer Widerstandsfähigkeit spielen und welche Ressourcen und Spannungsfelder sich für Individuen und Organisationen daraus ergeben können.

Die wachsende Bedeutung von Resilienz in einer zunehmend unsicheren Welt ist allgegenwärtig. Resilienz, verstanden als die Fähigkeit, sowohl individuelle als auch externe Ressourcen zur Bewältigung von Entwicklungsaufgaben zu mobilisieren, bildet die Grundlage für das Überwinden von Schwierigkeiten (Schumacher et al., 2005). Im Kontext von Inklusion wird diese Widerstandsfähigkeit als unverzichtbare Fähigkeit beschrieben, um in einer komplexen und sich wandelnden Welt bestehen zu können. Inklusion muss dabei den Mut aufbringen, nicht in „Schonräumen" zu verharren, sondern Lernende auf die Unwägbarkeiten des Lebens vorzubereiten (Bauman, 2008).

Auch die Resilienz von Bildungssystemen rückt in den Fokus. Ein resilientes Bildungssystem zeichnet sich durch seine Fähigkeit aus, auf disruptive Ereignisse nicht nur zu reagieren, sondern sich aktiv auf zukünftige Herausforderungen vorzubereiten (Anders et al., 2022). Hierbei geht es um die Frage, wie Bildungseinrichtungen als lernende Systeme sowohl inklusiver als auch widerstandsfähiger werden können, insbesondere angesichts politischer und struktureller Veränderungen.

Zentral für die Entwicklung inklusiver Bildungssysteme ist die Idee der „lernenden Systeme". Dieser Begriff, der häufig mit Künstlicher Intelligenz in Verbindung gebracht wird, beschreibt aber auch Bildungssysteme (Rolff, 2016), die sich kontinuierlich an neue Anforderungen anpassen und ihre Strukturen, Praktiken und Kulturen weiterentwickeln (Boban & Hinz, 2003). Damit Inklusion nicht nur ein theoretisches Ideal bleibt, sondern als lebendige Praxis fortgeführt und

weiterentwickelt wird, bedarf es einer (systeminternen) Erinnerungskultur (Zick, 2023) sowie klarer „Attraktoren", an denen sich lernende Systeme orientieren.
Die Beiträge in diesem Band beleuchten diese komplexen Zusammenhänge aus verschiedenen Perspektiven und zeigen Wege auf, wie Inklusion und Resilienz in lernenden Systemen gestärkt werden können, um den Herausforderungen der Gegenwart und Zukunft aktiv zu begegnen.
Der Tagungsband wird von zwei Hauptbeiträgen eingeleitet. Im ersten Hauptbeitrag „Developing inclusive education systems: pathways and barriers" von *Mel Ainscow* und *Kyriaki Messiou* wird ein innovativer Ansatz zur Entwicklung inklusiver Bildungssysteme vorgestellt, der auf der Stärkung vorhandener Ressourcen in Schulen basiert und anhand internationaler Fallstudien veranschaulicht, wie Lehrpersonen, Schüler*innen und Gemeinschaften gemeinsam Barrieren für Lernen und Teilhabe überwinden können. Mit „Inclusive Inquiry", wird eine praxisorientierte Methode vorgestellt, die den Dialog und die Zusammenarbeit fördert, um die Teilnahme und den Erfolg aller Lernenden zu sichern. Im zweiten Hauptbeitrag „Zur Bedeutung und Herstellung von Resilienz im Transformationsprozess – Inklusive Bildung und die ‚Zumutung' eines Lernens aus der Zukunft!?" beleuchtet *Kerstin Merz-Atalik* Transformationsprozesse aus governancetheoretischer Sicht, arbeitet Konsequenzen für gelingende Steuerungsprozesse im Bildungssystem heraus und diskutiert, wie diese im Akteursnetzwerk des Mehrebenensystems der Bildung nachhaltiger verankert werden könnten.
Der Buchteil *theoretische Auseinandersetzungen* beginnt mit einem Beitrag von *Julia Zimmer*, die sich mit der Frage auseinandersetzt, inwiefern Resilienzförderung als inklusionspädagogische Praxis wirksam sein kann. Sie hinterfragt kritisch die Fokussierung auf individuelle Resilienz und beleuchtet das Spannungsfeld zwischen Empowerment, Normalisierung und Dekonstruktion im Kontext inklusiver Praxis. *Nadine Dziabel* und *Ina Scholz* schließen an den Beitrag an und beleuchten die Dialektik zwischen Resilienz und Vulnerabilität und plädieren für eine kritisch-reflektierte Perspektive, die Fragen nach Gerechtigkeit stellt und die Notwendigkeit betont, gesellschaftliche und politische Rahmenbedingungen zu hinterfragen. *Felix Michls* widmet sich der wachsenden Bedeutung von Resilienz im Kontext von Diskriminierung und marginalisierten Gruppen, kritisiert die häufig einseitige Betrachtung von Vulnerabilität und plädiert für einen intersektionalen Ansatz, der die komplexen Wechselwirkungen zwischen verschiedenen Identitätsdimensionen berücksichtigt. *Johannes Lütkepohl* legt den Fokus auf die Einzelschule und die damit einhergehenden Praxisprobleme im Hinblick auf eine inklusive Schulentwicklung und argumentiert in Richtung einer gesellschaftstheoretischen Erweiterung der Modelle von (inklusionsorientierter) Schulentwicklung.
Resilienz wird auch im Hinblick auf die *Unterstützung inklusiver Lernprozesse* näher betrachtet. Im Fokus stehen das Wohlbefinden der Schüler*innen, die Bedeutung assistiver Technologien sowie Herausforderungen und Bewältigungsstrategien

von Menschen im Autismus-Spektrum. Auf Grundlage von Interviewergebnissen mit Fachkräften und Sonderpädagog*innen fokussieren *Theresa Overbeck*, *Samira Skribbe* und *Silvia Greiten* die Partizipationsmöglichkeiten Lernender in Diagnostik und adaptiver Unterrichtsgestaltung. Dass bedarfsorientierte Angebote und die Vernetzung regionaler Ressourcen zur Förderung der Resilienz, der psychosozialen Gesundheit und des Wohlbefindens von Kindern und Jugendlichen beitragen, wird von *Gerda Guttmann-Klein* und *Margit Lintner* gezeigt. Einblicke in die Bereiche Risiko und Resilienz bieten auch *Franz Falk*, *Michael Schurig*, *Anke Hußmann* und *Jan Kuhl*, die zentrale Schutz- und Risikofaktoren des Bildungserfolgs für Schüler*innen mit und ohne sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf am Ende der Grundschulzeit analysieren. *Mirjam Hoffmann* und *Nikolaus Janovsky* legen den Fokus auf das schulische Umfeld und dessen Rolle für das Wohlbefinden von Jugendlichen mit und ohne Behinderung in der Europaregion Tirol-Südtirol-Trentino. *Sabine Höflich* lenkt den Blick auf Kinder mit stillem Verhalten und thematisiert sowohl Herausforderungen als auch Ressourcen hinsichtlich der Förderung der Teilhabe und Resilienzentwicklung der Kinder.

Zwar kann der Einsatz assistiver Technologien zur Förderung individueller und organisationaler Resilienz beitragen, dass damit jedoch auch Herausforderungen einhergehen, zeigen *Marcel Feichtinger*, *Liane Bächler* und *Tobias Bernasconi*. Neben den institutionellen Rahmenbedingungen werden auch Ressourcenmängel und Qualifizierungsbedarf thematisiert. Auch beim Unterrichtsfach „Digitale Grundbildung" stellen *Brigitta Höger*, *Ursula Axmann-Leibetseder*, *Elke Hackl* und *Tobias Buchner* die Frage, wie allen Schüler*innen die Partizipation am DGB-Unterricht ermöglicht werden kann und untersuchen, welche Fähigkeiten im DGB-Unterricht als relevant verhandelt werden, wie Schüler*innen diese demonstrieren müssen, um als „fähige" Subjekte anerkannt zu werden und welche Fähigkeiten zu Voraussetzungen für Teilhabe werden.

Um sich schulischen Herausforderungen zu stellen, entwickeln Kinder und Jugendliche im Autismus-Spektrum individuelle Bewältigungsstrategien. Um das Belastungserleben genauer zu beleuchten, nutzen *Mieke Sagrauske* und *Chrstian Lindmeier* Daten der internationalen Untersuchung im Projekt PeSAS und diskutieren die entwickelten Bewältigungsstrategien. Dass eine Bewältigungsstrategie auch zur Belastung werden kann, thematisiert *Bettina Lindmeier*. Sie beschreibt das Masking bzw. Camouflaging von Mädchen und Frauen im Autismus-Spektrum, das von vielen Autist*innen als Überlebensstrategie beschrieben wird, mit der sie sich zwischen Teilhabe, und Overload, Meltdown und Shutdown bewegen. *Carina Schipp* verweist auf ein Spannungsfeld zwischen Resilienz und Autismus und hebt anhand von Erfahrungsberichten einer spätdiagnostizierten Frau im Autismus-Spektrum die Wichtigkeit hervor, individuelles Bewältigungsverhalten im Gesamtkontext der jeweiligen Biografie zu betrachten sowie den Fokus in der Forschung von Risiko- auf Schutzfaktoren zu verlagern, um das Wohlbefinden von Autist*innen zu steigern.

Im Buchteil *Resilienz und Förderung von Zusammenarbeit und Teilhabe in Bildungseinrichtungen* wird der Fokus auf Kooperation und Netzwerke gelegt, die die Partizipation begünstigen. *Melika Ahmetović* betont die Rolle von Lehrkräften, Eltern und anderen beteiligten Fachpersonen als gemeinsames Unterstützungsnetzwerk für Kinder im Autismus-Spektrum und erörtert die Wichtigkeit, aber auch die Grenzen der Vernetzung. *Valerie Fredericks*, *Yvonne Fasching*, *Stella Marie Schatz*, *Anneliese Franz* und *Susanne Seifert* geben Einblicke in das Projekt SAID, das Inklusion auf die Lehrebene hebt. Hier fördern Menschen mit Lernschwierigkeiten, die zu „DigiCoaches" ausgebildet wurden, die digitale Bildung an Grundschulen und tragen zur Schaffung eines inklusiveren und widerstandsfähigeren Bildungsumfelds für alle Beteiligten bei. Lehrpersonen befinden sich in einer Schlüsselrolle, wenn es um die Stärkung der Resilienz und die Schaffung eines unterstützenden schulischen Umfelds zur Förderung des Wohlbefindens und der psychischen Gesundheit von Jugendlichen geht, wie *Angelica Disalvo* näher ausführt. *Toni Simon* bearbeitet die Frage nach der Relevanz der Ungewissheitstoleranz für die schulische Inklusion und Förderung der Resilienz und thematisiert die Ergebnisse quantitativer Erhebungen der Einstellungen angehender Lehrkräfte zu Schüler*innenpartizipation und Inklusion. Inwieweit eine strukturierte Form der Wissenschafts-Praxis-Kooperation im Rahmen von Entwicklungskonferenzen dazu beiträgt, die Professionalisierung angehender Lehrkräfte zu unterstützen, untersuchen *René Schroeder* und *Anne Reh*. Wie wichtig Kooperationen für die Entstehung von Beziehungen und die Förderung der Resilienz sein kann, erläutern *Julia Thalhammer* und *Florentine Paudel* am Beispiel der Einführung von I^{plus}-Klassen an Wiener Volksschulen, die Kindern mit komplexem Unterstützungsbedarf den Regelschulbesuch in der Volksschule ermöglichen. Auch *Anna Schwermann*, *David Paulus*, *Christian Reintjes* und *Marcel Veber* betonen die Wichtigkeit, das Kind im Fokus zu behalten und beleuchten die Rollen inklusiver schulstruktureller und -kultureller Bedingungen sowie die Bedeutung der Digitalisierung für die Gestaltung multiprofessioneller Kooperation. *Francesco Ciociola*, *Gabriele Wenzelburger* und *Stefanie Roos* beschreiben den in einer Teilstudie des Projekts „ECo-PräviKids" entwickelten interdisziplinären Leitfaden zur Resilienzförderung von Mitarbeitenden im außerschulischen Setting.

Im Kontext eines *inklusiven Bildungssystems* kann auf unterschiedlichen Ebenen über *Resilienz und Transformationsprozesse* gesprochen werden. Im *Elementarbereich* analysieren *Martina Kalkhof* und *Andrea Holzinger* die Herausforderungen und Fortschritte der Inklusion in frühkindlichen Bildungseinrichtungen in Österreich und betonen die Wichtigkeit resilienter Strukturen, um allen Kindern gleichberechtigten Zugang zu Bildung zu ermöglichen. Über die essentielle Rolle, die inklusiven Elementarpädagog*innen (IEP) in Niederösterreich zukommt, berichten *Simone Breit* und *Monika Hofer-Rybar.* Sie unterstreichen die Notwendigkeit einer umfassenden Professionalisierung des unterstützenden Personals zur nachhaltigen Implementierung von Inklusion.

Auch im *Schulbereich* spielen Resilienz und Transformationsprozesse eine wichtige Rolle. *Barbara Gasteiger-Klicpera*, *Tobias Buchner*, *Mirjam Hoffmann*, *Thomas Hoffmann* und *Michelle Proyer* beschreiben einige zentrale Ergebnisse der Studie zur Evaluierung der Vergabepraxis des sonderpädagogischen Förderbedarfs (SPF) in Österreich und thematisieren unterschiedliche methodische Zugänge in den Bundesländern Österreichs. *Robert Baar* und *Till-Sebastian Idel* untersuchen die Rolle von Kooperation für die organisationale Resilienz in der inklusiven Schulentwicklung in Bremen und zeigen, wie trotz Herausforderungen und eines Lehrkräftemangels die Schulentwicklung durch kooperative Praktiken gefördert werden kann. Dass universitäre Schulberatung zu inklusiver Schulentwicklung beitragen kann, zeigen *Pascal Schreier*, *Janna Rühl*, *Stephanie Blatz* und *Roland Stein*. Sie weisen auf die Notwendigkeit der Weiterentwicklung pädagogischer Institutionen als Antwort auf gesellschaftliche Veränderungen hin und thematisieren den mit diesen Prozessen verbundenen Unterstützungsbedarf der Institutionen. Die Herausforderungen postpandemischer Schul- und Unterrichtsentwicklung analysieren *Caroline Tönsing*, *Ingrid Kunze* und *Marcel Veber* und stellen die Frage, wieweit die Schulleitungen Schule als Lernendes System betrachten. *Ines Boban* und *Andreas Hinz* gehen mit dem Dialogischen Mentoring auf eine non-hierarchische Form des Dialogs ein und betonen die notwendige demokratische Grundhaltung von Pädagog*innen *sowie mögliche* Spannungsmomente der Resilienzförderung. Anhand partizipativer Aktionsforschung in der Brekkubæjarskóli in Akranes (Island) zeigen *Andreas Hinz* und *Ruth Jörgensdóttir Rauterberg* die Wünsche und Einschätzungen der Schüler*innen und reflektieren Gelingensbedingungen, die zu einer partizipativeren, demokratischeren und inklusiveren Schule beitragen. Die Entwicklungsprozesse, die dafür notwendig waren, beschreiben *Ruth Jörgensdóttir Rauterberg* und *Ines Boban*. Sie beleuchten den Weg der Brekkubæjarskóli von der Ablösung der sonderpädagogischen Abteilung bis hin zur Gründung von gemeinsam verantwortlichen Jahrgangsteams und zeigen, wie es zur Entwicklung eines schuleigenen Systems zur Ermittlung der Unterstützungsbedarfe kam.
Dass auch im *Hochschulbereich* chancengerechte Rahmenbedingungen nötig sind, thematisiert *Vivien Raczkiewicz* mittels eines partizipativen Ansatzes. Wie Studierende mit Beeinträchtigungen den Einstiegsprozess in das Studium erleben, analysiert *Theresa Straub* anhand biografischer Interviews. *Julia Grosser*, *Verena Hawelka* und *Maria Kreilinger* skizzieren die Ergebnisse einer Fragebogenerhebung von Lehrenden und kritisieren, dass die Verantwortung für Inklusion nicht als Aufgabe der Lehrenden, sondern vielmehr als Aufgabe der Betroffenen betrachtet wird. *David Labhardt* und *Cornelia Müller Bösch* ermöglichen Einblicke in den Prozess der Erstellung eines Argumentariums von Qualitätsaspekten und Leitfragen für die Öffnung der Hochschule für Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung und zeigen anhand zweier Theorien eine Möglichkeit zur Orientierung in partizipativen Projekten. *Karin Mannewitz* diskutiert schließlich die Resilienz des Systems

als Grundlage für die Aufrechterhaltung von Exklusionsmechanismen an Hochschulen und kritisiert die mangelnde Bereitschaft, diese für Menschen zu öffnen, die als sogenannt geistig behindert kategorisiert werden.
Der Band schließt mit einem Beitrag der *Forschungsgruppe Kreativwerkstatt*. Dieser beschreibt den Forschungs- und Entwicklungsprozess der Gruppe, die ihre Erkenntnisse und Untersuchungen gesellschaftlicher Fragestellungen auf eigene (Behinderungs-)Erfahrungen stützt.

Wir danken allen Autor*innen für die hervorragende Zusammenarbeit sowie für die spannenden Beiträge und den Gutachter*innen für die sorgfältige und differenzierte Begutachtung.
Wir wünschen eine anregende und inspirierende Lektüre!

Graz, im Januar 2025

Die Herausgeberinnen
Edvina Bešić,
Daniela Ender und
Barbara Gasteiger-Klicpera

Literatur

Ainscow, M. (2015). *Towards Self-improving School Systems: Lessons from a city challenge* (1. Aufl.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315818405

Anders, Y., Hannover, B., Jungbauer-Gans, M., Köller, O., Lenzen, D., McElvany, N., Seidel, T., Tippelt, R., Wilbers, K. & Wößmann, L. (2022). *Bildung und Resilienz: Gutachten*. Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783830995500

Bauman, Z. (2008). *Flüchtige Zeiten. Leben in der Ungewissheit*. Hamburger Edition.

Boban, I. & Hinz, A. (2003). Der Index für Inklusion – eine Möglichkeit zur Selbstevaluation von „Schulen für alle". In G. Feuser (Hrsg.), *Integration heute. Perspektiven ihrer Weiterentwicklung in Theorie und Praxis* (S. 37–46). Lang.

Rolff, H.G. (2016). Schulentwicklung – von der Standortplanung zur „Lernenden Schule". In U. Steffens & T. Bargel (Hrsg.), *Schulqualität – Bilanz und Perspektiven. Grundlagen von Qualität der Schule 1* (S. 115–140). Waxmann.

Zick, A. (2023). *Ausgrenzende Mitte – inklusive Demokratie: Eine sozialpsychologische Sicht auf Polarisierungen in Krisenzeiten* [Keynote]. IFO 2023, HFH Zürich, Schweiz.

Autor*innen

Bešić, Edvina, Univ-Prof.in PhD
ORCID 0000-0002-9050-1727
Universität Wien
Arbeitsschwerpunkte: Schulische Inklusion, Intersektionalität an der Schnittstelle Migration/Flucht und Behinderung, Digitalisierung und Inklusion.
edvina.besic@univie.ac.at

Ender, Daniela, BA MSc.
ORCID 0000-0002-9832-0445
Private Pädagogische Hochschule Augustinum
Arbeitsschwerpunkte: Inklusion, Inklusive und individualisierte Unterrichtsgestaltung, Differenzierung und Digitalisierung von Lehr- und Lernmaterialien mit dem Fokus auf das Leseverständnis, Diversitätsbewusstsein und Achtsamkeit
daniela.ender@pph-augustinum.at

Gasteiger-Klicpera, Barbara, Prof.in Dr.in
ORCID 0000-0002-1101-5457
Universität Graz
Arbeitsschwerpunkte: Förderung sozial-emotionaler Entwicklung, Interventionen bei Leseschwierigkeiten, Mental Health Literacy, inklusive Lernsettings
barbara.gasteiger@uni-graz.at

[1] Hauptbeiträge

Mel Ainscow and Kyriaki Messiou

Developing inclusive education systems: pathways and barriers

Abstract ▪ This chapter focuses on a major challenge facing education systems across the world, that of finding ways of including all children and young people in schools. Faced with this challenge, there is evidence of an increased interest internationally in the idea of making schools more inclusive and education systems more equitable. Using examples from the authors' current work, the chapter presents a collaborative research approach that is intended to make direct contributions to thinking and practice in the field. Significantly, the approach makes use of resources that are already available in every school in the world: teachers, students, families, and other stakeholders. In this way the chapter seeks to contribute to ongoing debates about finding ways of ensuring that educational research has an impact on thinking and practice in the field.

Keywords ▪ Inclusion; equity; collaboration; voices; system change

1 Introduction

Over the last 30 years there have been major international efforts to encourage inclusive educational developments. In particular, the United Nation's Education for All (EFA) movement has worked to make quality basic education available to all learners. The importance of this being inclusive was emphasised in the Salamanca Statement, published just over 30 years ago (see: UNESCO, 2024).

The year 2016 was particularly significant in taking this global reform agenda forward. Building on the Incheon Declaration agreed at the World Forum on Education in May 2015, it saw the publication of the Education 2030 Framework for Action. This emphasises inclusion and equity as laying the foundations for quality education.

The introduction of the concept of equity into these international policy debates was significant in that it pointed to the importance of fairness, leading to the need to address all forms of exclusion and marginalisation, disparities and inequalities in access, participation, and learning processes and outcomes. In this way, it is made clear that the international EFA agenda has to be about *all*.

Despite these developments, a Global Monitoring Report points out that an estimated 258 million children, adolescents and youth are still not in school (UN-

doi.org/10.35468/6149-01

ESCO, 2020). Meanwhile, the OECD (2021) reports that the poorest learners, living in the poorest areas, achieve less well than their wealthier peers, with these patterns found across higher and lower income countries. It also found that race, gender and a host of other factors, intersect and deepen these entrenched economic and spatial inequities.

Adding to this, UNICEF reported recently that, globally, nearly two-thirds of 10-year-olds are unable to read and understand simple text[1]. Meanwhile, many young people leave school with no worthwhile qualifications, whilst others are placed in special provision away from mainstream education and some choose to drop out since the lessons seem irrelevant (OECD, 2012). What, then, can be done to in response to these global challenges? How education systems can be developed to support schools in becoming inclusive?

In this chapter we describe an approach for promoting inclusion and equity that we have developed through though our research. Significantly, the approach makes use of resources that are already available in every school in the world: students, teachers, families, and other stakeholders.

2 Perspectives

The tendency in many countries is still to think of inclusive education as being concerned with students with disabilities and others categorized as having 'special educational needs'. Furthermore, inclusion is often seen as simply involving the movement of students from special to mainstream contexts, with the implication that they are 'included' once they are there.

In contrast, we see inclusion as a never-ending process, rather than a simple change of state, and as dependent on continuous pedagogical and organisational developments within schools. The implication is that every school is inclusive to some extent and that all schools have to continue a never-ending process of finding ways of reaching new students who bring with them new challenges.

The approach is radical in the way that difficulties in education are defined and addressed (Ainscow, 2024). It argues that the aim of inclusive education is to eliminate exclusion that is a consequence of attitudes and responses to diversity in race, social class, ethnicity, religion, gender and ability. As such, it represents a challenge to existing policies. This change is difficult to introduce, however, not least because traditional perspectives and practices associated with the field of special education continue to dominate thinking in the field in many countries, encouraged by what Sally Tomlinson (2012, p. 2) refers to as "an expanded and expensive SEN industry".

1 For more information see the Unicef press release: https://www.unicef.org/press-releases/unicef-warns-shockingly-low-levels-learning-only-third-10-year-olds-globally

doi.org/10.35468/6149-01

Our work is focused on putting a broader view of inclusion into action. It is also concerned with the roles that research and researchers should play within such efforts. In what follows we provide two illustrative examples of how this approach has been used, focusing first of all on the development of inclusive schools and then on the implications for system reform. In each case, the focus is on finding pathways for addressing contextual barriers experienced by students.

3 Developing inclusive schools

The research we report focusses attention on making more effective use of available human resources to promote inclusion in schools. It places teachers and the development of their practices at the centre of these efforts. It follows that teacher professional learning is crucial for promoting inclusion (Messiou & Ainscow, 2015).

There is, however, another set of human resources that are often overlooked when thinking about the development of inclusive schools: that of children and young people themselves. This leads us to ask: what roles can they take to lead to the improvement of teaching and learning?

In our work, inclusion and student voice are seen as being interconnected ideas (Messiou, 2019), with inclusion referring to the identification and removal of contextual barriers to the presence, participation and achievement of all learners. Two interconnected international studies have helped us develop a strategy for implementing this perspective.

The first study involved eight secondary schools in cities in England, Portugal and Spain (Messiou et al., 2016). Building on the findings of this research, the second study involved a two-stage collaborative action research study, carried out with 30 primary schools in five countries (i. e. Austria, Denmark, England, Spain and Portugal). All the schools were invited to take part because they were known to have diverse student populations (Messiou & Ainscow, 2020). Teams of researchers from local universities supported these developments.

The approach that evolved from this programme of research, which we call 'Inclusive Inquiry', involves a series of interconnected processes, as shown in Figure 1. Central to the approach are discussions amongst teachers and their students about how to make lessons more inclusive, ensuring all children's participation and achievement. This involves some students who are seen as hard-to-reach in becoming researchers, who learn how to use research techniques to gather the views of their classmates, as well as by observing lessons (the project materials can be found in various languages at the ReHaRe Website (https://reachingthehardtoreach.eu/).

The dialogues that this encourages are focused on learning and teaching. More specifically, differences amongst students and teachers are used to challenge exist-

doi.org/10.35468/6149-01

ing thinking and practices in ways that are intended to encourage experimentation in order to foster more inclusive ways of working. This, in turn, sets out to break down barriers that are limiting the engagement of some learners, not least by challenging taken-for-granted assumptions about the capabilities of particular students.

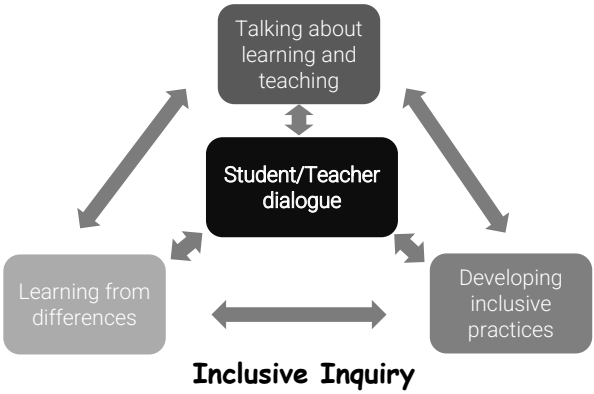

Fig. 1: Interconnected processes of Inclusive Inquiry (own illustration)

In practical terms, Inclusive Inquiry involves trios of teachers cooperating to find ways of including all students in their lessons, particularly those who are seen as 'hard to reach'. These might be, for example, migrants, refugees or students with disabilities, as well as others that are receiving special attention. They might also include learners who teachers feel are being overlooked, perhaps because they are quiet or shy.

There are three phases to Inclusive Inquiry (i. e. planning, teaching and analysing), all of which encourage dialogue amongst children and teachers. These phases each require teachers to follow a set of steps. We found that the implementation of these steps can be challenging, not least because of the difficulties of finding the time that is required. There is also a related worry that the approach will be watered down in ways that will reduce the impact and, as a result, lead the approach to be discredited.

In response to these concerns we developed a way of monitoring implementation based on an approach that we had used in previous projects. Influenced by work carried out in Texas many years ago (Hall et al., 1975, p. 52), it involves a 'levels of use' instrument, which attempts to "assess what the individual innovation user actually does in using an innovation". This enables trios of teachers to determine how far they have used the approach. We also found it helpful for university

doi.org/10.35468/6149-01

researchers to join this process in a way that further encourages critical reflection, collaborative learning and mutual critique, as recommended by Wasser and Bresler (1996).

Our monitoring of what happened in the schools involved in the research led us to assess the impacts (Messiou & Ainscow, 2020). Most significantly, there was evidence from all the countries that the involvement of students in Inclusive Inquiry led to students being more engaged in lessons and more positive about themselves as learners, as well as becoming more resilient through their active participation in learning processes.

These impacts were most noticeable amongst those students who had taken the role of researchers. However, in some schools, teachers reported how they had noticed similar impacts on other members of their classes. It was explained that students, in general, seemed to see themselves as having more active roles within classroom activities. This was a result of contributing ideas to the way lessons were designed, as well as sharing their thoughts at the end of each lesson.

The evidence from these studies supports our earlier research which suggested that classroom-based research carried out by practitioners can be a powerful way of moving practice forward within a school (e. g. Ainscow et al., 2012). What is distinctive, however, is the added value that comes from engaging students themselves in the process.

At the same time, it is important to stress that the use of Inclusive Inquiry can meet various organisational obstacles. In particular, it sometimes proved to be challenging of the status quo within schools. Consequently, greater collaboration is needed amongst teachers in order to support the introduction of new practices. This requires organisational flexibility and the active support of senior staff, prepared to encourage and support processes of experimentation. Indeed, it implies the need for cultural change within a school, which is likely to have deeper and longer-term benefits in relation to the promotion of inclusion in schools. This also points to the importance of developing education systems that encourage such changes.

4 Promoting equitable education systems

An ongoing project in the Scottish city of Dundee points to some promising pathways for reforming education systems in relation to inclusion and equity. Launched in January 2021, *Every Dundee Learner Matters* is an ambitious attempt to bring about a change in the way a whole education system goes about addressing the challenge of inclusion and equity. The conditions for achieving this are encouraging in the sense that there is a high-level mandate for the strategy within Dundee.

doi.org/10.35468/6149-01

The guiding vision of *Every Dundee Learner Matters* is of a high performing education system that is at the forefront of developments to find more effective ways of ensuring the education of all students, particularly those who are most vulnerable to underachievement, marginalisation or exclusion.

The strategy is driven by the principle of equity, defined as:

> *'A process of improving the presence, participation and progress of all children and young people by identifying and addressing contextual barriers'.*

It is envisioned that the development of a more inclusive system within the city will be achieved by building the capacity of schools to be self-improving. This involves developing a culture that embraces innovation and increasing practitioner leadership for working together, using inquiry-based approaches to the development of practice, a strategy that had proved to be effective in earlier projects (see: Ainscow, 2024). A strategy group made up of headteachers coordinates and monitors the strategy. This group also has local authority and University representation.

In order to provide a clearly defined improvement agenda, *Every Dundee Learner Matters* is focussed on 'Three Ps':

- *Presence* – ensuring that all students attend regularly and promptly;
- *Participation* – creating a climate within schools where all students feel welcome and valued; and
- *Progress* – developing policies and practices that maximise the achievement and ambitions of all students.

In developing the strategy in relation to these outcomes, the following assumptions were made:

- Dundee schools already do well for many students – the aim is to improve the learning of *all* children and young people; and
- Within the schools and their communities there is considerable expertise that can be mobilised to address this agenda – the aim therefore is to move this knowledge around so that it is made available to *all* students, in every school.

Drawing on international research evidence and the insights of local practitioners, *Every Dundee Learner Matters* is built around a series of interconnected design features (Fig. 2).

Contextual analysis is a key feature across the strategy. This involves determining barriers that are preventing the progress of some learners and the resources that can be mobilised in order to overcome these barriers.

With this in mind, the strategy involves a form of school-based collaborative action research that is explained in a guide that schools have been encouraged to follow. This involves attempts to make better use of the existing expertise of teachers and other stakeholders. Importantly, it requires schools to have greater flexibility, within a common framework, to determine how resources are used to address local circumstances.

doi.org/10.35468/6149-01

Fig 2: The design features (own illustration)

The strategy also builds on research which suggests that when teachers are involved in decision-making this is likely to promote a stronger culture for learning within educational settings (Schleicher, 2010). With this in mind, a strategy group made up of headteachers coordinates and monitors the strategy. This group also has local authority and university representation.

The early phase of *Every Dundee Learner Matters* took place during a period of unprecedented challenges, as schools struggled to cope with the continuing impact of the COVID pandemic. During this period, a group of university researchers collected and analysed evidence regarding its implementation. These data indicated high levels of implementation of the strategy across the city's schools:

- Across the education system there is widespread awareness of the strategy and what it sets out to achieve;
- All the schools have established one or more inquiry groups;
- These groups have used collaborative action research to identify and address barriers to the presence, participation and progress of some of their students;
- All schools are members of an improvement partnership set up to share experiences and encourage innovations;
- Education officers and members of the university research team have worked together to support these school-led improvement efforts; and

doi.org/10.35468/6149-01

- A programme of workshops and conferences has taken place to provide support and advice for key people in the field.

The second and third years were seen as the implementation phase. This meant moving the strategy on from what might have seemed like a 'project', running alongside the core business of schools, to an approach that is at the centre of each school's improvement agenda. With this mind the following actions were taken:

- Attention was given to ensuring that school leaders are taking a central role in using inquiry-based strategies to strengthen classroom practices;
- Peer inquiry procedures were introduced that involve senior staff in schools in visiting each other to support and challenge their efforts;
- A professional development programme was introduced to support local authority officers in developing their roles in response to improvement strategies that are increasingly led by schools themselves; and
- Occasional research summaries were used to inform all stakeholders regarding progress in implementing the strategy.

At the same time, further efforts were made to develop the capacity of the headteachers within the strategy group to take on the role of system leaders. During the third year, this led to a recognition that school attendance had become an increasing concern across the city. With this in mind, the strategy group took action to encourage schools to collaborate in finding ways of addressing this challenge.

The evidence indicates that *Every Dundee Learner Matters* has brought about significant changes in thinking and practice in schools across the city. There is also evidence of impact on student outcomes, as indicated by statistical evidence generated in the summer of 2024. This includes: improvements in overall school attendance; and higher gains in literacy and numeracy at the primary school stage than across the rest of Scotland.

The big challenge now is to ensure that these improvements become sustainable and have an even greater impact on the presence, participation and progress of all learners. This implies developments in organisational cultures based on forms of collaboration that encourage and support problem-solving.

5 Implications for research

The challenging agenda we address in this chapter has particularly important implications for the research community. With this in mind, our own work seeks to contribute to ongoing debates about finding ways of ensuring that educational research has an impact on thinking and practice in the field.

We connect our work to the growing movement towards building *research-practice partnerships* (Sharples et al., 2023). This momentum has largely been fuelled by the recognition that educational change and the construction of more equitable

doi.org/10.35468/6149-01

education structures requires different educational actors to be active participants in the process. The overall aim is to create new forms of knowledge and feed these into systems through social learning approaches.
As a result of their analysis of recent developments in the field, Farrell et al. (2021) define a research-practice partnership in education as:

> A long-term collaboration aimed at educational improvement or equitable transformation through engagement with research. These partnerships are intentionally organized to connect diverse forms of expertise and shift power relations in the research endeavor to ensure that all partners have a say in the joint work. (Farrell et al., 2021, p. iv)

Using this definition, Farrell and colleagues go on to highlight the differences between research-practice partnerships and other kinds of collaboration in education in that they are: long-term; work toward educational improvement, or equitable transformation; feature engagement with research as a leading activity; are intentionally organized to bring together a diversity of expertise; and employ strategies to shift power relations in research in order to ensure that all participants have a say.
As in the examples we have presented, the prolonged contact that such partnerships involve enables us to gain a detailed knowledge of the locality, as well as the institutions and systems – and the assumptions inherent within these – that structure local activity. This time spent in the field also allows the researcher to identify and explore problems of practice, as well as test out and refine potential solutions, in ways that create knowledge and understanding as to "why, how, and under what conditions programmes and policies work" (Gutiérrez & Penuel 2014, p. 1).
Meanwhile, for practitioners this prolonged contact not only enables them to understand aspects of their local contexts in confronting their own professional assumptions. They are also likely to have a greater understanding of research findings generated where they have been actively involved in this process. Furthermore, they have ready access to guidance and support in terms of applying research-informed solutions into local development strategies.

6 Final thoughts

The forms of collaborative research described in this contribution are intended to have a direct impact within particular contexts, whilst, at the same time, generating ideas that have wider relevance. Within such projects, we see our role as working alongside practitioners, students and others in developing the best possible propositions about what will promote inclusion within a given situation and develop more resilient education systems.
What emerges from attempts to act on these propositions is not a finely tuned and context independent set of practices that can be transferred wholesale to

doi.org/10.35468/6149-01

other sites. Rather, the practices developed in one place, together with their underpinning rationale, become an elaborated set of ideas and examples to be put forward for consideration in other contexts. In this way, barriers to participation and learning are addressed and improvement pathways are developed through the collective efforts of the various stakeholders involved, creating more resilient education systems.

References

Ainscow, M. (2024). *Developing Inclusive Schools: Pathways to Success*. Routledge.

Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S. & West, M. (2012). *Developing equitable education systems*. Routledge.

Farrell, C. C., Wentworth, L. & Nayfack, M. (2021). What are the conditions under which research-practice partnerships succeed? *Phi Delta Kappan, 102*(7), 38–41.

Gutiérrez, K. D. & Penuel, W. R. (2014). Relevance to practice as a criterion for rigor. *Educational researcher, 43*(1), 19–23.

Hall, G. E., Loucks, S. F. & Rutherford, B. W. (1975). Levels of use of the innovation: a framework for analyzing innovation adoption. *Journal of Teacher Education, XXVI*(1), 52–56.

Messiou, K. (2019). The missing voices: Students as a catalyst for promoting inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, *23*(7/8), 768–781.

Messiou, K. & Ainscow, M. (2015). Engaging with the views of students: a catalyst for powerful teacher development? *Teacher and Teacher Education Teaching and Teacher Education, 51*(2), 246–255.

Messiou, K. & Ainscow, M. (2020). Inclusive Inquiry: student-teacher dialogue as a means of promoting inclusion in schools. *British Journal of Educational Research, 46*(3), 670–687.

Messiou, K., Ainscow, M., Echeita, G., Goldrick, S., Hope, M., Paes, I., Sandoval, M., Simon, C. & Vitorino, T. (2016). Learning from differences: a strategy for teacher development in respect to student diversity. *School Effectiveness and School Improvement, 27*(1), 45–61.

OECD (2012). *Equity and quality in education: Supporting disadvantaged students and schools*. OECD Publishing.

OECD (2021). *Education at a glance 2021: OECD indicators*. OECD Publishing.

Sharples, J., Maxwell, B. & Coldwell, M. (2023, February 13). Developing a systems-based approach to research use in education. *BERA Blog*. https://www.bera.ac.uk/blog/developing-a-systems-based-approach-to-research-use-in-education

Schleicher, A. (2010). International comparisons of student learning outcomes. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan & D. Hopkins (Eds.), *Second handbook of educational change* (p. 485–504). Springer.

Tomlinson, S. (2012). *The irresistible rise of the SEN industry*. Oxford Review of Education. https://doi.org/10.1080/03054985.2012.692055

UNESCO (2020). *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and Education: All Means All*. UNESCO.

UNESCO (2024). *The Salamanca Statement anniversary: 30 years of progress?* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000390459

Wasser, J. D. & Bresler, L. (1996). Working in a collaborative zone: conceptualising collaboration in qualitative research teams. *Educational Researcher*, *25*(5), 5–15.

doi.org/10.35468/6149-01

Authors

Ainscow, Mel, Prof. em.
ORCID 0000-0002-0449-9668
University of Manchester; University of Glasgow
Working focus: Equity, inclusion,
school improvement and system change
mel.ainscow@manchester.ac.uk

Messiou, Kyriaki, Prof.
ORCID 0000-0003-3412-3108
University of Southampton
Working focus: inclusive education,
marginalisation in schools research with children and young people,
students' voices, developing learning and teaching in schools
K.Messiou@soton.ac.uk

doi.org/10.35468/6149-01

Kerstin Merz-Atalik

Zur Bedeutung und Herstellung von Resilienz im Transformationsprozess – Inklusive Bildung und die ‚Zumutung' eines Lernens aus der Zukunft!?

Abstract ▪ Trotz der vielfältigen Transformationsimpulse durch internationale Organisationen (UN, UNESCO etc.) hat sich in einigen Ländern, Bundesländern oder Regionen im Hinblick auf die Entwicklung eines inklusiven Bildungssystems bis heute wenig getan (z. B. erkennbar an gleichbleibenden oder weiter steigenden Segregationsquoten). Im Beitrag werden verschiedene Aspekte der Transformationsprozesse aus governancetheoretischer Sicht reflektiert, einige Konsequenzen für gelingende Steuerungsprozesse im Bildungssystem herausgearbeitet und diskutiert, wie diese im Akteursnetzwerk des Mehrebenensystems der Bildung nachhaltiger verankert werden könnten. Die Erkenntnisse zur Steuerung von Systemen werden in Bezug gesetzt zur Bedeutung der Resilienz in Systemen. Die Perspektive in der bildungswissenschaftlichen Forschung auf Resilienz war lange Zeit auf das Konzept der individuellen Resilienz, im Sinne einer Fähigkeit von Personen, eingeengt (insbesondere im Zusammenhang mit der Vulnerabilität von Schüler*innengruppen). Im Beitrag werden stärker Effekte der kollektiven und organisationalen Resilienz und ihre Relevanz für die Zukunftsaufgabe der Transformation zu einem inklusiven Bildungssystem diskutiert.

Schlagworte ▪ Educational Governance; Transformationsprozesse; Akteursnetzwerke; Internationaler Vergleich; Resilienz in Organisationen

1 Einleitung

Nicht zuletzt infolge der Ratifizierung der Behindertenrechtskonvention (UN, 2006) und des internationalen Staatenberichtsverfahrens wurden wiederholt enorme Differenzen in der Entwicklung inklusiver Bildungssysteme weltweit offenbar (z. B. Köpfer et al., 2021; Christou et al., 2022; Merz-Atalik, 2021). Es gibt eine große Vielfalt, mit der die Bildungssysteme weltweit die Transformationsimpulse zur Inklusion aufgegriffen haben, und mithin erhebliche Differenzen im Entwicklungsstand von Bildungssystemen (z. B. in Europa; EASNIE, 2023). Es zeigt sich zunehmend, dass eine erfolgreiche inklusive Bildungsreform nicht

doi.org/10.35468/6149-02

nur von einzelnen Akteuren[1] in Systemen oder Schulen und deren Bereitschaft abhängig ist.

Die Transformationsprozesse in den Bildungssystemen stehen in einem hohen Maße in Relation zu den historisch gewachsenen Strukturen und Kulturen der Systeme, den bildungspolitischen Aktivitäten und dem Steuerungshandeln sowie den Transformationsaktivitäten oder gegebenenfalls Rekonstruktionen des Transformationsanliegens auf allen Ebenen des Mehrebenensystems (z. B. Gasterstädt, 2019; Badstieber, 2021; Kruschel, 2022). Neben den schulischen Akteuren ist eine Vielzahl an weiteren Akteur*innen für die Rahmenbedingungen und mithin den Erfolg der inklusiven Schulreform verantwortlich (z. B. Sozial- und Jugendhilfe, Erwartungen von Wirtschaftsverbänden, Öffentlichkeit). Politische Akteure tragen entscheidend durch ihr Steuerungshandeln zu den gelingenden Transformationsprozessen bei. Manche engagierten Steuerungsversuche der politischen Ebene treffen jedoch auch auf Haltungen, Eigeninteressen und individuelle Inklusionsverständnisse in der schulischen Praxis, die auch ambitionierte Prozesse boykottieren oder verhindern können. Seit geraumer Zeit stehen zunehmend die Akteurskonstellationen, die Steuerungsaktivitäten und das Steuerungshandeln im Zentrum der bildungswissenschaftlichen Forschung und Erkenntnisse im Kontext der governancetheoretischen Forschung (Altrichter et al., 2007; Maag Merki, Langer, Altrichter, 2014). Die Educational Governance-Forschung untersucht dabei die Steuerungsprozesse in Bildungssystemen anhand der Interaktionen in den Akteurskonstellationen mit unterschiedlichen Beteiligungs- und Einflussmöglichkeiten (Preuß, 2018a). Der folgende Beitrag diskutiert die Bedeutung von Resilienz im Kontext dieser Steuerungs- und Transformationsprozesse im Mehrebenensystem der Bildung.

2 Inklusion als „transformatives Zukunftsprojekt" (Koenig, 2022)

Der Begriff der Transformation wird im politischen und wissenschaftlichen Diskurs u. a. in einem metaphorischen Sinne verwendet, um Ambitionen auszudrücken für einen Wechsel von der Analysierung und dem Verständnis von Problemen, zum Finden von Wegen und Lösungen für einen wünschenswerten Wandel (Hölscher et al., 2018). Allen Akteuren und Akteursebenen kommen Schlüsselrollen bei der Transformation zu (transformatives Handeln und Governance) (Hölscher et al., 2018). Ein Ziel der inklusiven Bildungsreform ist es, eine inklusive Gesellschaft zu erreichen, daher gilt es als transformatives Zukunftsprojekt (Koenig, 2022).

1 Da der Begriff ‚Akteur' keine gender-neutrale Version erlaubt, er sich i. d. R. auch auf Institutionen oder Organisationen bezieht, wird er jeweils in der maskulinen Form verwendet, soweit er nicht auf individuelle Personen(gruppen) rekurriert.

doi.org/10.35468/6149-02

2.1 Transformationsimpulse globaler Akteure

Seit Jahrzehnten setzen sich globale Organisationen mit Transformationsimpulsen für inklusivere Bildungssysteme und Gesellschaften ein, zahlreiche Dokumente weisen konkrete Indikatoren für die Gestaltung, Ausrichtung und die Zielsetzung von inklusiven Bildungssystemen (Abb. 1) auf.

Abb. 1: Internationale Erklärungen und völkerrechtliche Verträge mit Relevanz für die inklusive Bildung (eigene Abbildung)

Die ‚Allgemeine Erklärung der Menschenrechte' rekurrierte auf die gleichen und unveräußerlichen Rechte aller Mitglieder der Gemeinschaft der Menschen als Grundlage von Freiheit, Gerechtigkeit und Frieden in der Welt (UN, 1948). Jeder Mensch hat einen „Anspruch auf alle in dieser Erklärung verkündeten Rechte und Freiheiten, ohne irgendeinen Unterschied, etwa nach Rasse, Hautfarbe, Geschlecht, Sprache, Religion, politischer oder sonstiger Anschauung, nationaler oder sozialer Herkunft, Vermögen, Geburt oder sonstigem Stand" (UN, 1948, Art. 2[2]) und damit auch das ‚gleiche' Recht auf Bildung (UN, 1948, Art. 26). In der Kinderrechtskonvention von 1989 (UN-CRC, Childrens Rights Convention) wurden die Staaten aufgefordert, Bildung[3] und Unterstützung zu leisten, „die der möglichst vollständigen sozialen Integration und individuellen Entfaltung des Kindes" (UN, 1989, Art. 23), auch von jenen mit einer Behinderung, förderlich ist (UN-CRC, 1989). Im Rahmen der ‚World Conference on Special Needs Education: Access and Quality' (Spanien) wurde das Salamanca Statement (UNESCO, 1994) verabschiedet. Die Autor*innen forderten, dass angesichts der Heterogenität der Lernenden

> „Bildungssysteme […] gestaltet und die Bildungsprogramme so umgesetzt werden, dass sie der großen Vielfalt dieser Merkmale und Bedürfnisse Rechnung tragen. Menschen mit besonderen Bildungsbedürfnissen müssen Zugang zu Regelschulen haben, die sie im Rahmen einer kindgerechten Pädagogik aufnehmen, die diesen Bedürfnissen gerecht wird." (UNESCO, 1994, S. viii[4])

2 Alle englischsprachigen (Original-)Dokumente als auch fachwissenschaftliche Publikationen wurden durch die Verfasserin ins Deutsche übersetzt.

3 In der deutschsprachigen Übersetzung wurde der Begriff ‚education' fälschlicherweise übersetzt durch Erziehung. Damit wurden Bildungsorganisationen weniger tangiert.

4 In der offiziellen deutschsprachigen Übersetzung wurde der Begriff ‚inclusiv' durchgehend mit ‚integrativ' übersetzt. Daher wird auf das englischsprachige Original rekurriert. Dies gilt auch für

doi.org/10.35468/6149-02

Die UN-Staaten werden aufgefordert, dem weiten Inklusionsverständnis folgend, alle „Schulen in die Lage zu versetzen, allen Kindern zu dienen, insbesondere denjenigen mit besonderem pädagogischen Förderbedarf“ (UNESCO, 1994, S. iii). Regelschulen seien mit „dieser inklusiven Ausrichtung […] das wirksamste Mittel, um diskriminierende Einstellungen zu bekämpfen, einladende Gemeinschaften zu schaffen, eine inklusive Gesellschaft aufzubauen und Bildung für alle zu erreichen“ (UNESCO, 1994, S. ix). In der UN-Konvention zu den Rechten von Menschen mit Behinderungen (UN-CRPD) wurden die so bereits grundgelegten Rechte aller Menschen auf Chancengleichheit und Inklusion in der Bildung, letztendlich expliziter auch für jene mit Behinderungen ausgeführt (UN, 2006). Die Unterzeichner dieses völkerrechtlichen Vertrags – darunter auch alle deutschsprachigen Länder – sollten bei der Verwirklichung dieses Rechts sicherstellen, dass

> „a. Menschen mit Behinderungen nicht aufgrund einer Behinderung vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden und dass Kinder mit Behinderungen nicht aufgrund einer Behinderung vom unentgeltlichen und obligatorischen Grundschulunterricht oder vom Besuch einer weiterführenden Schule ausgeschlossen werden; b. Menschen mit Behinderungen […] gleichberechtigt mit anderen Menschen in den Gemeinschaften, in denen sie leben, Zugang zu einer inklusiven, hochwertigen und kostenlosen Grundschul- und Sekundarschulbildung“ (UN, 2006, Art. 24)

haben.[5] In den daraufhin publizierten Policy Guidelines wurden konkrete Anforderungen an die Bildungspolitik der Länder formuliert (UNESCO, 2009). Ziel der Leitlinien sei es, die Länder dabei zu unterstützen,

> „die Inklusion in ihren Strategien und Plänen für das Bildungswesen stärker in den Mittelpunkt zu stellen, das erweiterte Konzept der inklusiven Bildung einzuführen und die Bereiche hervorzuheben, die zur Förderung der inklusiven Bildung und zur Stärkung der Politikentwicklung besondere Aufmerksamkeit erfordern.“ (UNESCO, 2009, S. 7)

Im Jahr 2015 wurde die Forderung nach inklusiver Bildung im Rahmen der Ziele für Nachhaltige Entwicklung (UN, 2015) aufgegriffen. Die Länder haben sich verpflichtet, bis zum Jahr 2030 im Kontext der Agenda „Inklusive, gleichberechtigte und hochwertige Bildung und Möglichkeiten lebenslangen Lernens für alle [zu] fördern“ (UN, 2015, Ziel Nr. 4). Bis zum Jahr 2030 sollen geschlechtsspezifische Disparitäten in der Bildung beseitigt und ein gleichberechtigter Zugang der Schwachen in der Gesellschaft (namentlich von Menschen mit Behinderungen, Angehörigen indigener Völker und Kindern in prekären Situationen) zu allen Bildungs- und Ausbildungsebenen gewährleistet sein (UN, 2015, Ziel Nr. 4.5).

---

die weiteren im Folgenden aufgeführten Dokumente der UN und ihrer Tochterorganisation, der UNESCO.

5 In den ‚General Comments Nr. 4 on Article 24: The Right to Inclusive Education‘ der UN-Kommission zur Umsetzung der UNCRPD finden sich weitergehende Indikatoren und Hinweise zu einem inklusiven Bildungssystem.

doi.org/10.35468/6149-02

Angesichts dieser Vielzahl an Dokumenten und Verpflichtungen verwundert es, dass sie vielen Akteuren im Bildungssystem weder im Wortlaut noch in der Bedeutung bekannt oder nicht ausreichend präsent zu sein scheinen. Hier zeigt sich oftmals eine weitgehend fehlende aktive Öffentlichkeitsarbeit durch die nationale Bildungspolitik.

2.2 Transformationshandeln im Mehrebenensystem

Ausgehend von einem Mehrebenenmodell des Bildungssystems (z. B. Wolf et al., 2022), in welchem Gestaltungs- und Verfügungsrechte sowie Einflusspotenziale für Bildungsreformen komplex verteilt sind, scheint es offensichtlich, dass alle Ebenen und Akteure des Systems in die Transformationsprozesse zu einem inklusiven Bildungssystem aktiv einzubinden und explizit durch die Steuerungsaktivitäten zu adressieren wären (Merz-Atalik & Beck, 2022). Die UNESCO beschreibt, dass weder Gesetze noch politische Maßnahmen allein ausreichen, um ein inklusives Bildungssystem zu gewährleisten oder zu entwickeln. Vielmehr fordert dies „die Mobilisierung einer Vielzahl von Akteuren und die Angleichung der administrativen Systeme, […]. Eine unzureichende Zusammenarbeit, Kooperation und Koordination der Akteure kann die Umsetzung ehrgeiziger Gesetze und Strategien behindern" (UNESCO, 2020, S. 90). Weder die Akteure in Bildungspolitik oder -administration (Makro- und Exoebene), in Organisationen und Institutionen, die für die Unterstützung der schulischen Bildung bereitstehen (Intermediäre Ebene), noch jene in der Schulpraxis (Mikroebene) können den komplexen Transformationsprozess zu einem inklusiven Bildungssystem alleine oder gar gegen die jeweils anderen Player effektiv angehen. Gegenseitige Abhängigkeiten und Interdependenzen in den Steuerungsabläufen und Prozessen müssen berücksichtigt werden.

> „…weder kann die Governance-Ebene […] einen nachhaltigen Wandel initiieren und umsetzen (top-down), noch können die einzelnen Akteure wie Schulleiter (sic) oder Lehrer (sic) allein die Umsetzung der Inklusion bewältigen (bottom-up)." (Preuß, 2018b, S. 12)

Im Rahmen der Implementationsstrategien bedarf es daher der Entwicklung von nachhaltigen, inklusionsgerichteten, transformativ agierenden Akteurs-Netzwerken mit gesicherten Interaktions- und Kooperationsstrukturen (UNESCO, 2020). Zudem sollten „die Governance-Mechanismen […] die Entwicklung von Synergien zwischen den beteiligten Akteuren ermöglichen" (Ebersold & Meijer, 2016, S. 52, zit. nach Merz-Atalik, 2025, im Erscheinen).
Auf der Makrobene (Bildungspolitik und Bildungsverwaltung) wurde der Transformationsauftrag zur inklusiven Bildung in den deutschsprachigen Ländern zunächst oftmals additiv oder rekonstruktiv[6], innerhalb bestehender segregations-

6 Zum Beispiel durch die Interpretation von segregierter Beschulung in Sonderschulen als Teil eines inklusiven Bildungssystems, im Widerspruch zu den menschenrechtlichen Vorgaben.

doi.org/10.35468/6149-02

orientierter Kulturen und Strukturen aufgegriffen.[7] Auch in der Praxis kam es eher zu *systemadaptivem Handeln* im Rahmen der gegebenen Strukturen, statt den Prozess als einen transformativen zu verstehen (Badstieber, 2021). Die Reaktionsformen waren insbesondere durch die Tendenz zur Beibehaltung von tradierten, relativ veränderungsresistenten Organisations- und Handlungsmustern begründet. Inkrementelle Entwicklungen[8] (Gasterstädt, 2019, S. 313; Koenig, 2022, S. 28) sind so eher direkt anschlussfähig an Bestehendes. Im Prozess der Implementation der inklusiven Bildung in die bestehenden Systeme wurde in der Folge versucht, bestehende Systeme im Hinblick auf die neuen Prämissen mit möglichst wenig Änderungsaufwand anzupassen und diese im Rahmen bestehender Strukturen für die neuen Anforderungen zu adaptieren. Ein Beispiel für eine solche Implementationsstrategie wäre die Umsetzung durch vermehrte, ambulante sonderpädagogische Unterstützung *einzelner* Schüler*innen an den Regelschulen, statt nachhaltig und dauerhaft multiprofessionelle Kollegien an den inklusiven Regelschulen aufzubauen. In vielen Schulen beginnt eine inklusive Schulentwicklung erst infolge der Anforderung von außen, wenn klassifizierte Schüler*innen aufgenommen werden sollen.

> „[…] als Folge einer Vielzahl von Faktoren reagieren Bildungseinrichtungen häufig reaktiv auf die Aufnahme von Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen, anstatt proaktiv an Veränderungsprozessen zur Inklusion aller Schülerinnen und Schüler mitzuwirken." (Giangreco & Suter, 2015[9]; zit. nach Cologon, 2019, S. 11)

Im Vergleich zu fundamentalen, transformativen Eingriffen haben diese inkrementellen Interventionen geringere Wirkungen auf die gewohnten Handlungsabläufe der Akteure und bieten so eine gewisse Sicherheit.

> „Auf veränderte Umweltanforderungen wird durch die Systeme zumeist durch inkrementelle Veränderungen innerhalb dieser vertrauten Muster reagiert, wodurch sich das dominante System gleichzeitig in seinem Bestehen erhält und verfestigt." (Koenig, 2022, S. 27)

Hierin liegt die eigentliche Problematik. Die bewahrenden Rekonstruktionen könnten so Ausdruck einer organisatorischen Resilienz sein, und gleichzeitig wirken sie sich verstärkend auf die bestehende Änderungsresistenz (Resilienz) aus. Insbesondere wenn der Widerspruch zu den eigentlichen Zielen der Bildungsreform nicht direkt offenbar wird.
Cologon (2019) bezeichnet die Modelle der *systemerhaltenden bzw. -adaptierenden Vorgehensweise* – in welcher die ‚sonderpädagogische Bildung' im Regelschulkontext fortgesetzt wird – als ‚Mikroexklusion'. Mikroexklusion könne auftreten, wenn Menschen Inklusion missverstehen: Inklusion als Fortsetzung der ‚sonderpädago-

7 Mit Ausnahme von Südtirol, Italien, die zu dem Zeitpunkt bereits integrative Schulreformen abgeschlossen hatten (vgl. Merz-Atalik & Beck, 2022).
8 Schrittweise erfolgend, aufeinander aufbauend.
9 Eine Studie aus den USA.

doi.org/10.35468/6149-02

gischen‘ Bildung, aber in einem ‚Regelschul‘-Kontext (Cologon, 2019). Dies ist auch Folge eines fehlenden oder mangelhaft kongruenten Inklusionsverständnisses bei den Akteuren. Formen von Mikroexklusion lassen sich hinter zahlreichen Implementationskonzepten der inklusiven Bildung in Deutschland erkennen, in Baden-Württemberg sind z. B. inklusive Bildungsangebote grundsätzlich ‚gruppenbezogenen‘ zu organisieren[10], soweit mit der Erfüllung des ‚Anspruchs auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot‘ ein zieldifferenter Unterricht verbunden ist. Das Konzept basiert auf mehreren *Organisationsmustern der Sonderbeschulung*: Es erfolgen sonderpädagogische Klassifikationen, nach sonderschulbezogenen Strukturkategorien, einer abweichungs- und defizitorientierten Diagnostik und dadurch der Sicherung der professionellen Zuständigkeit der Sonderpädagogik im Rahmen des Generalist*innen-Spezialist*innen-Verhältnisses (Merz-Atalik, 2024). Solche adaptiven Strategien könnten als Ausdruck eines eigensinnigen Antwortverhaltens (Rekonstruktion) auf die Transformationsimpulse verstanden werden. Hinter interessengeleiteten Rekonstruktionen stehen unter anderem auch berufsständische Interessen (z. B. Berufsstand der Sonderpädagog*innen; Haeberlin, 2009) und institutionelle Selbsterhaltungsinteressen (z. B. Träger von Sonderschulen; Institute der Sonderpädagogik an Hochschulen). Die genannten Akteure nehmen einen starken Einfluss auf politische Entscheidungen wahr.

Exklusion kann auch in ‚inklusiv‘ bezeichneten Klassen stattfinden (Cologon, 2019): zum Beispiel wenn in der Klasse die Arbeitsmaterialien für die Schüler*innen mit der Klassifikation Sonderpädagogischer Förderbedarf komplett andere sind als jene für die sogenannten Regelschulkinder, oder wenn die Schüler*innen innerhalb des Klassenverbands in segregierten Leistungsgruppen oder gar nach unterschiedlichen Bildungsplänen unterrichtet werden. Hier lässt sich ein weiteres *Organisationsmuster* erkennen, dem *der homogenen Lerngruppen,* das ebenfalls einem inklusiven Bildungssystem widerspricht.

Es gibt zahlreiche Interdependenzen zwischen den Akteursebenen (vertikale Interaktionen) oder zwischen den Akteuren (horizontale Interaktionen), die im Transformationsprozess eine bedeutsame Rolle spielen können. Wenn sich beispielsweise Machtverhältnisse und die Entscheidungs- und Handlungsfähigkeiten seitens der Akteure durch eine Transformation verändern würden (z. B. die Verlagerung der Zuständigkeit für inklusive Bildung aus einem Referat für Sonderschulen in ein Regelschulreferat innerhalb der Ministerien).

Das Handeln einzelner individueller Akteure (Meso- und Mikroebene) erfolgt in Referenz zu den Implementationsstrategien und Organisationsformen auf der Makro- und Mesoebene, ist jedoch nicht als rationale, lineare Übertragung zu verstehen. So können auch sehr engagierte Regularien für die Umsetzung der inklusiven

10 Verordnung des Kultusministeriums über die Feststellung und Erfüllung des Anspruchs auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot (SBA-VO) vom 8.3.2016, § 15.

doi.org/10.35468/6149-02

Bildung gegebenenfalls auf breite Widerstände in der Praxis treffen (u. U. ein Effekt der Resilienz der bestehenden segregierenden Strukturen und Praktiken). Guanglun (2021) beschreibt das Phänomen der mangelhaften Umsetzungsaktivitäten auf den Makro- und Meso-Ebenen des Systems als *faulen Inklusivismus* und als eine Form der ‚symbolischen Gewalt'. Dies könne bei den individuellen Akteuren im System zu einem Spiel des ‚Tokenismus' führen, verstanden als eine Praxis der Umsetzung von Inklusion, bei der nur ‚symbolische Anstrengungen' unternommen werden.

> „Angesichts sichtbarer widriger Umstände und unsichtbarer struktureller Zwänge, spielen einige vielleicht das Spiel des Tokenismus und werden ‚faul'; andere hingegen können sich strategisch weigern, das Spiel mitzuspielen, und so ihre Widerstandsfähigkeit gegenüber der symbolischen Gewalt des ‚faulen Inklusivismus' demonstrieren. Es bleibt die Frage, wer ‚faul' wird, warum und wie, und wer aus dem epistemischen Schlummer der ‚Faulheit' erwacht, warum und wie." (Guanglun, 2020, S. 823)

Slee hingegen stellte 2013 dar, dass es angesichts von weiterbestehenden „politischen Prädisposition von Exklusion im Bildungssystem" (Slee, 2013, S. 905) von den Akteuren viel Mut brauche, um sich dagegenzustellen. „Ein Großteil der im Namen der inklusiven Bildung geförderten Aktivitäten hat exkludierende Effekte" (Slee, 2013, S. 905). Letztendlich sind zwischen dem zustimmenden Engagement und dem ablehnenden Widerstand sämtliche ‚Zwischentöne' möglich. In der Forschung sollte es nach Guanglun stärker darum gehen: wer leistet wie Widerstand gegen diesen ‚faulen Inklusivismus'? Wem oder welchen Gruppen gelingt es, sich aus dem epistemischen Schlummer heraus selbstreferenziell zu einem inklusiven Transformationshandeln zu bewegen und warum? Resümierend darf festgestellt werden: Erfolgreiche inklusive Bildung zeigt sich in Input, Prozess und Outcome; sie muss von der nationalen Ebene (Makro), über den Schulbezirk (Meso) bis zur Einzelschulebene (Mikro) konzeptionalisiert sein (Loreman et al., 2014). Im Zuge der inklusionsbezogenen Transformationsprozesse der „Bildungsangebote und -systeme ist eine kontinuierliche Forschung erforderlich, um ein klares Verständnis der Outcomes zu entwickeln, wann die Bildungssysteme wirklich inklusiv werden" (Cologon, 2019, S. 13).

3 Konditionen der Transformationsprozesse

3.1 Schlüsselelemente der Implementation von inklusiver Bildung

Nach Schuelka (2018) haben sich folgende Schlüsselelemente für eine erfolgreiche Implementation von inklusiver Bildung als bedeutsam erwiesen:

- ein eindeutiges Konzept und eine eindeutige Definition von inklusiver Bildung;
- konkrete Ziele zur inklusiven Bildung, Indikatoren, Maßnahmen und Ergebnisse;

doi.org/10.35468/6149-02

- ein Verständnis der bestehenden strukturellen, pädagogischen und kulturellen Herausforderungen für eine erfolgreiche Implementation;
- eine gut ausgefeilte Implementationsstrategie, die einen klaren Plan, eine Evaluation und einen Schul-Review-Prozess umfasst;
- die Bereitstellung von Fort- und Weiterbildungen zur inklusiven Bildung, nachhaltiger Unterstützung und Ressourcen für alle Lehrkräfte und Schulleiter; und
- die nationale Federführung von inklusiver Bildungspolitik, Informationssystemen des Bildungsmanagements, Bildungsplanreformen und die Koordinierung von sozialen Systemen, wie der inklusiven Bildung und inklusiven Beschäftigung.

Schuelka rekurriert ebenfalls auf das bereits angesprochene 3-Säulen-Modell auf neoinstitutionalistischer Basis: die regulative (Schulrecht etc.), die normative (Organisationsformen und Lernorte) und die kulturell-kognitive Säule (Bildungsideale und Behinderungsparadigmen) (Scott, 2008; nach Biermann & Powell, 2014). Er betont, dass die Herausforderungen der Implementation auf allen Ebenen und in allen Säulen des offiziellen Akteurs-Netzwerks der inklusiven Bildung angesiedelt sind. Allerdings sollten im Hinblick auf die Umsetzung und die Fortbildung zahlreiche weitere Personen- und Akteursgruppen mitgedacht werden, z. B. in Trägerorganisationen von Schulen, in Kommunen, in Unterstützungssystemen und angrenzenden Akteursfeldern, wie beispielsweise dem Sozialministerium. Die Kompetenzen der Steuerungsakteure müssen als relevante Faktoren für das Gelingen der Transformationsprozesse eingestuft werden.

3.2 Das Inklusionsverständnis als Kondition der Transformation

Dem Inklusionsbegriff werden gewisse Divergenzen in Begriffsverwendung und -verständnis bescheinigt (Loreman et al., 2014; Schuelka et al., 2019; Köpfer et al., 2021). Es mangelt an einem globalen Inklusionsverständnis (Schuelka, 2018) jenseits der Deklarationen der UN. Es gibt im Mehrebenensystem der Bildung auf allen Ebenen und seitens der individuellen Akteure differente bzw. gar divergente Verwendungen und Auslegungen. So z. B. in den bildungspolitischen Diskursen, wenn man die Auslegungen von Inklusion in den schulgesetzlichen Regelungen vergleicht. Auch in den bildungswissenschaftlichen Diskursen zeigen sich intradisziplinäre Differenzen (Schuelka et al., 2019), z. B. zwischen verschiedenen Wissenschaftler*innen innerhalb einer Disziplin. Aber auch zwischen verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen, wie der Politikwissenschaft, der Erziehungswissenschaft oder der Soziologie (Lütje-Klose & Neumann, 2018) zeigen sich Differenzen. Wissenschaftler*innen weisen ebenso breite Zugänge zur Inklusion auf wie jene Akteure, die in der Praxis inklusiver Bildung tätig sind. Der Diskurs über sogenannte ‚inklusive Entwicklungen' umspannt weitreichende Umverteilungsreformen für alle in der Gesellschaft bis hin zu Angeboten für die größere Teilhabe von Bevölkerungsgruppen, die in der Regel marginalisiert oder ausgeschlossen

doi.org/10.35468/6149-02

waren (Lütje-Klose & Neumann, 2018) (Integrationsverständnis). Selbst im Hinblick auf die Frage, wie exklusive und inklusive Bildung sich voneinander abgrenzen, besteht keine Übereinstimmung (Lütje-Klose & Neumann, 2018). Hazibar und Mecheril (2013) sehen in dem Begriff der Inklusion daher zunächst einen *leeren, multipel instrumentalisierbaren Signifikanten*.

Angesichts der Dokumente der UN überrascht das Phänomen eines mangelhaft ausgewiesenen Begriffsverständnisses. In den General Comments Nr. 4 (UN-Kommission) wird im Detail (28 Seiten) dargelegt, was unter einem inklusiven Bildungssystem und einer inklusiven Bildung zu verstehen bzw. was keinesfalls darunter zu verstehen sei. Die UN-Kommission definiert inklusive Bildung als

> „einen Prozess systemischer Reformen, der Veränderungen und Anpassungen von Inhalten, Lehrmethoden, Ansätzen, Strukturen und Strategien in der Bildung umfasst, um Barrieren zu überwinden, mit der Vision, allen Schüler*innen der entsprechenden Altersgruppe eine gerechte und partizipative Lernerfahrung und ein Umfeld zu bieten, das ihren Anforderungen und Präferenzen am besten entspricht." (UN-Kommission, 2016, Absatz 11)

Dies erfordere eine systemische Reform, einen ganzheitlichen Ansatz auf allen Ebenen und Gebieten, flexible Lehrpläne sowie Lehr- und Lernmethoden, die Unterstützung sowie Bildungs- und Fortbildungsmaßnahmen für Lehrpersonen und Fachkräfte, die Achtung und Wertschätzung von Vielfalt. Der Ausschluss von Menschen mit Behinderungen vom allgemeinen Bildungssystem sollte verboten werden.

Risiken des Mangels an einem Inklusionsverständnis und der konzeptionellen Klarheit bzw. der Zweckentfremdung bzw. Vereinnahmung (Cologon, 2019) des Inklusionsbegriffs liegen vor allem darin, dass sich die Komplexität des Transformationsprozesses im Akteursnetzwerk erhöht (differente Aktivitäten), da die Transformationsziele ungewiss sind (Hölscher et al., 2018). Die Bedingungen und Beiträge zur Herausforderung des Status quo[11] werden dadurch entwertet (Brand, 2016, zit. nach Hölscher et al., 2018). Im Transformationsprozess muss daher den Mustern und Mechanismen, z. B. Pfadabhängigkeiten, Emergenzen und Schwellen (Feola, 2015, zit. nach Hölscher et al., 2018) eine größere Aufmerksamkeit zuteilwerden.

Ein Inklusionsverständnis mit einer weiten Extension ist ungeeignet, um eine gemeinsam getragene Vision in den Transformationsprozessen im Akteurs-Netzwerk zu erreichen und die damit verbundenen Ziele zu reflektieren. Aus einer governance-theoretischen Perspektive ist es daher unausweichlich, dass in den Transformationsprozessen auf jeder Akteursebene im Mehrebenensystem als auch in den diversen Diskursräumen *informierte* Aushandlungs- und Annäherungsprozesse in Bezug auf das Inklusionsverständnis ermöglicht werden. Nur so lassen sich der in-

11 Wie beispielsweise der selektions- und segregationsorientierten Strukturen im Bildungssystem.

doi.org/10.35468/6149-02

klusiven Bildung entgegenstehende, interessengeleitete Rekonstruktionen verhindern. Die Transformationsbereitschaft der Akteure ist abhängig von der Einsicht in die Probleme und in die Lösungen (Hölscher et al., 2018). Ohne die Förderung einer Transformationsmotivation der Akteure besteht die Gefahr, dass sich weitgehende Resistenzen gegenüber einem inklusiven System entwickeln und verfestigen.

3.3 Transformationsprozesse auf regulativer, kulturell-politischer und normativer Ebene

Das *transformative gesellschaftliche Zukunftsprojekt* (Koenig, 2022) der Inklusion erfordert nicht nur strukturelle oder technische Adaptionen, sondern einen Transformationsprozess der kultur-politischen Prämissen des Erziehungs- und Bildungssystems. Die Transformation muss als multidimensionales Mehrebenen-Projekt verstanden werden, welches in verschiedenen Säulen gesichert werden muss. Biermann und Powell (2014) haben die Länder Deutschland, Island und Schweden auf der Basis von drei Säulen (in Anlehnung an Scott, 2008) anhand der Ausgangsfrage „Wie wird die Förderung von als förderbedürftig wahrgenommenen Schüler*innen in diesen drei nationalen Kontexten gestaltet?" verglichen, und zwar auf der regulativen (Schulrecht etc.), der normativen (Organisationsformen und Lernorte) und der kulturell-kognitiven (Bildungsideale und Behinderungsparadigmen) Dimension. „Während Leistung und Begabungsorientierung im deutschen Kontext zentral ist (Pfahl 2011, 2012), ist es die Egalität in Island (Sigurdottir et al., 2014) und Schweden (Allemann-Ghionda. 2013)" (Biermann & Powell, 2014, S. 690). Angelehnt an die Erkenntnisse muss die inklusive Transformation (in Anlehnung an Scott, 2008) in allen drei Säulen erfolgen.
An erster Stelle sollten die Regularien (Gesetze, Vorschriften, Verordnungen etc.) den Prämissen der Inklusion entsprechen, um Entwicklungen zu verhindern, welche z. B. durch die UN-Kommissionen oder das Deutsche Institut für Menschenrechte (Monitoring-Ausschuss für die Umsetzung der UNCRPD)[12] nicht als kongruent zu den menschen- und völkerrechtlichen Dokumenten und Konzepten erachtet werden. Nach Anders et al. (2022, S. 64) kommt den Schulgesetzen eine enorme Bedeutung zu, da

> „[…] Veränderungen überhaupt nur greifen können, wenn sie auch die Ebene der Regelsysteme (Gesetze, Vorschriften, Verordnungen, Verwaltungsanweisungen, Curricula, Rekrutierungsregeln, Ausbildungsregeln für Lehrpersonal oder für Leitungsfunktionen etc.) erreichen und damit Kommunikationsmuster verändern."

Für ein inklusives Bildungssystem angemessene Kommunikationsmuster sind ebenso die Voraussetzung dafür, dass das transformative Handeln der Akteure le-

12 Einige solcher nicht kongruenten Vorstellungen werden in den General Comments Nr. 4 zur UNCRPD (UN-Ausschuss, 2016) aufgeführt. So entspricht ein Elternwahlrecht im Schulgesetz zwischen inklusiver oder segregierter Beschulung nicht dem Individualrecht der einzelnen Kinder oder Jugendlichen.

doi.org/10.35468/6149-02

gitim wird.[13] Eindeutige, unmissverständliche Indikatoren zum Monitoring und zur Evaluation der Prozesse sowie der Aktivitäten der Akteure bieten zusätzlich eine Handlungssicherheit im Akteursnetzwerk.
Mit der Entwicklung eines Inklusionsverständnisses, das in einer demokratischen Grundidee und einem egalitären Verständnis gründet, sind klare ethische und normative Setzungen verbunden. So ist

> „[…] die Verwirklichung einer inklusiven Bildung für alle eine dringende ethische und pädagogische Notwendigkeit […]. Wie bei den früheren sozialen Bewegungen ist dies keine leichte Aufgabe, und viele von uns werden sich zwangsläufig unwohl fühlen, wenn wir uns mit unserem eigenen und dem in unserer Gesellschaft weit verbreiteten Ableismus auseinandersetzen. Dieses Unbehagen ist notwendig und wichtig, um einen Wandel herbeizuführen." (Cologon, 2019, S. 53)

Die Steuerungsakteure sollten sich idealerweise mit den Fragen befassen: Wie lassen sich Tiefenstrukturen und Kommunikationsmuster durch Steuerungshandeln nachhaltig im Bildungssystem beeinflussen? Wie können Akteure durch ihr Steuerungshandeln „Aushandlungsprozesse zu einem virulenten Thema initiieren, gesellschaftliche Legitimität für Innovationen erzeugen bzw. unterstützen und auch Handlungsoptionen der verschiedenen Akteure, wie Lehrpersonen, erweitern bzw. beschränken"? (Kruschel & Merz-Atalik, 2023, S. 3). Wie kann es in Bildungssystemen

> „gelingen, adäquate ‚Lernformen' zu entwickeln und zu nutzen, welche über Anpassungslernen hinaus ein strategisches Lernen, ein Lernen aus der Zukunft, ermöglichen und sie so in die Lage versetz[t werden], systemischen Risiken nicht nachträglich durch Reparaturarbeiten zu begegnen, sondern durch eine prospektive, eben resiliente Ausrichtung des Gesamtsystems" (Anders et al., 2022, S. 59)

zu agieren?

4 Faktoren der Resilienz in Organisationen und ihre Bedeutung für den Transformationsprozess

Jedes Bildungssystem kann durch seine spezifische Zusammensetzung charakterisiert werden: durch die eingesetzten politischen Instrumente und Maßnahmen sowie durch die Machtverteilung und die Interaktion der Akteure auf den verschiedenen Ebenen (EU-Commission, 2018). Es handelt sich um physisch und logisch getrennte Institutionen, die in formalen und tätigkeitsbezogenen Strukturen lose gekoppelt sind. Jeder einzelne Akteur ist Teil eines oder mehrerer Systeme und selbst ein System.

13 Wenn also in schulgesetzlichen Regelungen von einer „gruppenbezogenen Organisationsform" der inklusiven Bildung gesprochen wird (so in Baden-Württemberg), konterkariert dies die inklusive Bildungsreform.

doi.org/10.35468/6149-02

> „[…] dass es im Schulsystem nicht nur um Pädagogik geht, sondern um ein Konglomerat an Logiken, Interessen, Widersprüchen und Abhängigkeiten, welches die Steuerung des Systems zu einer definitiv nicht trivialen Aufgabe machen. Deshalb sind Fragen der Resilienz des Systems eng verbunden mit Fragen der Steuerung (Führung, Leitung und Governance) des Systems (vgl. vbw 2021)." (Anders et al., 2022, S. 62)

> „[…] das Wesen der Resilienz [beschreibt] die intrinsische Fähigkeit einer Organisation (eines Systems), einen dynamisch stabilen Zustand aufrechtzuerhalten oder wiederzuerlangen, der es ihr ermöglicht, nach einem größeren Missgeschick und/oder in Anwesenheit einer anhaltenden Belastung den Betrieb fortzusetzen." (Hollnagel et al., 2006, S. 16)

Als Ergebnis einer Meta-Literaturanalyse[14] zur Forschung zur Resilienz im Bereich Bildung kommen Borazon und Chuang (2023, S. 2) zu der Erkenntnis, dass „das Konzept der Resilienz und die damit verbundenen Studien […] sich von einem eher traditionellen und individualistischen Kontext auf einen eher kollektiven und kulturellen Kontext verlagert" haben. Es ist allgemein anerkannt, dass Faktoren, die zur Resilienz führen, nicht nur vom Individuum abhängig sind, sondern auch von den Institutionen und den sozialen Netzwerken. Resilienz muss in einem dialektischen Sinne als Interaktion zwischen dem Individualen, dem Sozialen und der Organisation/dem System verstanden werden. Borazon und Chuang (2023) beklagen, dass die organisationale Resilienz in den Bereichen des Bildungssystems bisher zu wenig erforscht ist.

Organisationale Resilienz ist die Fähigkeit eines Systems (organisatorische Resilienz), *auf Anforderungen von außen positiv und gestaltend zu reagieren*, „die auf der Kombination/Komposition der Systemteile, ihren strukturellen Verbindungen und der Art und Weise, wie Umweltveränderungen auf das gesamte System übertragen und verbreitet werden, beruht" (Horne, 1997, S. 27; nach Hoffmann, 2017, S. 77). Im Kontext der inklusiven Transformation scheint eine organisationale Resilienz besonders bedeutsam. Im Zuge der Bildungsreform ist das „Soziale System(m) der Schule […] mit Entwicklungen konfrontiert […], die einen Wertewechsel sowohl der handlungsleitenden Theorien als auch der zugrundeliegenden Strategien und Annahmen notwendig erscheinen" lässt (Hoffmann, 2017, S. 86). Für ein transformierendes Lernen der Akteure im System ist folglich die Identifikation von bestehenden Strategien, Werten und Annahmen (Hoffmann, 2017) im Akteursnetzwerk konstitutiv. Ist jedoch die Identifikation mit dem Bestehenden stark ausgeprägt, z. B. mit der Selektionsfunktion und dem meritokratischen Konzept, alle könnten alles erreichen, dann äußert sich dies als Barriere für die Transformationsbemühungen.

> „[…] um ein bestehendes Ethos zu verändern im Bildungskontext, sind Interventionen auf verschiedenen Ebenen und Instanzen notwendig, wie zum Beispiel bei Lehrer*innen, Schüler*innen, kommunalen Steuerungsakteuren, Eltern, staatlichen Akteuren, wirt-

14 7 200 Artikel in den Jahren 1980 bis 2021.

doi.org/10.35468/6149-02

schaftlichen Organisationen, Unternehmensverbänden, kommunalen Verantwortlichen und Bildungsabteilungen[…]." (Borazon & Chuang, 2023, S. 2)

Es braucht also in der Konsequenz, Interventionen auf allen Ebenen (ebd.) und die aktive Einbindung derselben in den Transformationsprozess. Die organisationale Resilienz sollte zudem als Teil des kontinuierlichen Qualitätsverbesserungsprozesses von Bildungssystemen adressiert werden (UNESCO, 2020; Borazon & Chuang, 2023).

„Resiliente im Bildungssystem beruflich Tätige sind in der Lage, auch angesichts disruptiver Krisen oder kontinuierlicher Belastungen ihre beruflichen Aufgaben erfolgreich auszuführen, wie zum Beispiel eine hohe Unterrichtsqualität zu gewährleisten (vgl. Klusmann u. a., 2008), sich in Interaktionen mit Kindern empathisch zu verhalten (vgl. Trauernicht u. a., 2021) sowie das Gefühl der persönlichen Wirksamkeit, positive Einstellungen zur Arbeit, ein subjektiv positives Erleben und ein positives Selbstwertgefühl zu bewahren […]." (Anders et al., 2022, S. 52)

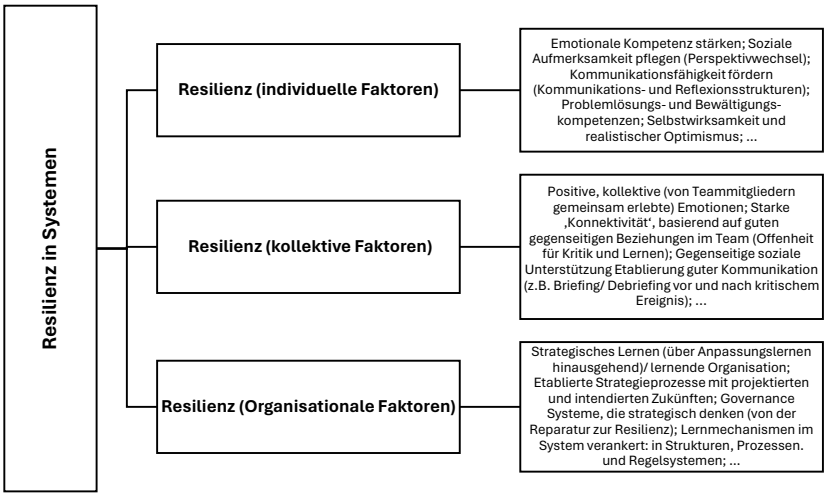

Abb. 2: Faktoren der Resilienz und der Resilienzförderung in Systemen (eigene Abbildung; Inhalte abgeleitet von Anders et al., 2022)

Resilienz kann sich in allen Feldern (Individuum, Kollektiv, Organisation) allerdings auch als Widerstand gegen die inklusive Schulreform erweisen (vgl. 1.3; siehe Abb. 2).
Denn um „dauerhaft erfolgreich und motiviert zu arbeiten, müssen Menschen mit den mit einer beruflichen Tätigkeit im Bildungssystem verbundenen Stressoren systemerhaltend umgehen" (Anders at al., 2022, S. 52). Dies erklärt wiede-

doi.org/10.35468/6149-02

rum, warum einige Akteure sich gegen die inklusive Bildungsreform stellen, da diese für sie zunächst eine Zumutung oder einen Stressor darstellt, im positiven wie im negativen Sinne.

> „Weder Handlungsfähigkeit noch Resilienz führen notwendigerweise zu strukturellen Veränderungen. Im Gegensatz können beide die strukturellen Probleme reproduzieren unter bestimmten Konditionen […] Ebenso setzen sich handlungsfähige Lehrpersonen nicht immer für Reformen ein. Einige können sich dem Wandel widersetzen (Ball, 2012), indem sie Macht und Autonomie aktiv nutzen, um das Neue abzulehnen und das Alte in ihrer Berufswelt zu erhalten […]." (Guanglun, 2021, S. 826)

Diese Form des Umgangs mit Stressoren durch eine individuelle Resilienz zeigt sich auch auf den beiden anderen Ebenen, der kollektiven und der organisationalen. Die Formen der Pfadabhängigkeiten und Effekte von Resilienzen führen so gegenwärtig beispielsweise zum Versuch der Rettung alter schulischer Ordnungen durch systemkonforme oder -erhaltende Rekonstruktionen des Inklusionsanliegens (Merz-Atalik & Hudelmaier-Mätzke, 2016; Powell & Merz-Atalik, 2020). Daher müssen die bestehenden Phänomene der Resilienz im System, unter der Beachtung der Interdependenzen zwischen denselben, im Zusammenhang mit der Transformation zur inklusiven Bildung beachtet werden.
Resilienzen erweisen sich jedoch auch als unabdingbare Voraussetzung für krisenfeste und nachhaltige inklusive Bildungssysteme, auf organisationaler, kollektiver und individueller Ebene. Ein ‚resilientes, inklusives Bildungssystem' und damit auch in Konflikt- oder Krisensituationen[15] handlungsfähiges und robustes, sollte daher im Rahmen eines prospektiven Steuerungs- und Transformationshandelns angestrebt werden.

5 Die ‚Zumutung', aus einer Vision für die Zukunft für das Heute zu lernen!

> „Wer nicht voraussieht,
> sich nicht an dem Unmöglichen orientiert,
> nimmt sich die Möglichkeit Neues zu gestalten."
> (Hennerfeind et al., 2020, S. 93)

Der Steuerungsprozess sollte immer angeleitet sein von der Frage: Wie soll das inklusive Bildungssystem der Zukunft aussehen? Wann wollen wir dies erreichen? Und wie soll es erreicht werden? Der Steuerungsprozess sollte unter einer *gemeinsamen Vision*, auf der Basis konsistenter Regularien, mit konsolidierten und transparenten Interaktions- und Entscheidungsprozessen (Kooperation und Koordina-

15 Zum Beispiel gegenüber Zweifeln, Abwehrhaltungen, Irritationen infolge des schlechten Abschneidens bei internationalen Leistungserhebungen, Pandemien, Schüler*innenzuwachs infolge von Kriegssituationen oder angesichts des aktuell bestehenden, akuten Lehrer*innenmangels.

doi.org/10.35468/6149-02

tion) ablaufen und auf der Basis von festgelegten Indikatoren für die Reflexion und Evaluation der (Zwischen-)Ziele erfolgen (EU-Commission, 2018; Merz-Atalik, 2024). Wenn Inklusion als ‚Utopie', als Vision eines Denkens und Handelns in unserer Gesellschaft ohne Kategorien (Piezunka et al., 2017) verstanden wird, dann müssen die Initiativen und Aktivitäten weit über das hinausgehen, was die heutige Realität des Bildungssystems ausmacht. Nach Hennerfeind et al. (2020) sind Utopien zwingend notwendig, um in der Gegenwart zu bleiben und sich in der Gegenwart zu behaupten. „Wer sich nicht mit Utopie befasst, rutscht unweigerlich in die Vergangenheit und holt sich dort seine Impulse. Dies mag zu mehr Sicherheit führen, aber sicherlich nicht zu mehr Erfolg. Und wenn der Erfolg ausbleibt, sinkt der Wert der Sicherheit" (Hennerfeind et al., 2020, S. 93).

Die EU-Commission hat festgestellt, dass es bei der Steuerung von Bildungssystemen darum geht, sowohl die vertikalen als auch die horizontalen Verflechtungen und Beziehungen von Institutionen und Akteuren zu berücksichtigen (EU-Commission, 2018). Insbesondere kommt der Interaktion und Kommunikation im Akteursnetzwerk eine hohe Bedeutung zu. Sie stellt Grundhaltungen, Werte und Ausgangsbedingungen heraus, die sich positiv auf das gemeinsame Handeln auswirken, wie: im Netzwerk geteilte Werte, das Setzen von konkreten Erwartungen, Vertrauen und Motivation unter den Akteuren, weitestgehende Autonomie bei Verbindlichkeit, kontinuierliche Reflexion und Prüfung, Nutzung und Aufbau von Kapazitäten und Kompetenzen (EU-Commission, 2018). Für den Transformationsprozess zu einem inklusiven Bildungssystem bedarf es daher einer „Kontextsteuerung" (Wilke, 2014; zit. nach Anders et al., 2022) mit förderlichen Rahmenbedingungen für verteilte Intelligenz[16] und dezentralisierte Kompetenzen.[17] Darunter verstehen die Autor*innen, das Erfahrungswissen zur inklusiven Bildung zu lokalisieren, nutzbar zu machen und systemweit zur Verfügung zu stellen. Beispielsweise indem man inklusionserfahrene Lehrpersonen aus der Praxis als Mentor*innen für Schulen, die sich auf den Weg machen (Anders et al., 2022) oder als Referent*innen für In-House-Schulungen, rekrutiert.

Um die Tiefenstrukturen verändern zu können, die dem Bildungssystem unterliegen, und um nicht bei trivialen Interventionen stehenzubleiben, müssen inklusionsangemessene Operationslogiken und Organisationskulturen entwickelt und im Akteurnetzwerk geteilt werden (Anders et al., 2022). Formen ‚reflexiver Governance' bergen vielfältige Potenziale, um die Reformziele im Akteursnetzwerk zu verhandeln und zu sichern. Partizipative Ansätze erscheinen erfolgversprechender, um einen akteursübergreifenden kulturpolitischen Wandel im Bildungssystem zu vollziehen (bei ständiger Vergegenwärtigung der Transformationsziele: Inklusion statt Segregation). Experimente und daran anknüpfendes, kollektives Lernen im

16 Wer im Netzwerk hat welches Wissen oder erwirbt es?

17 Auf welche Kompetenzen können wir zurückgreifen? Wie werden diese bekannt und zugänglich gemacht?

doi.org/10.35468/6149-02

Akteursnetzwerk (prozessbegleitende Reflexion) bieten die Chance, dass die Prozesse in gemeinsamer Akteursverantwortung und transparent erfolgen. Institutionalisierte Feedback-Schleifen zwischen den Steuerungs- und Handlungsebenen können sich positiv auf die Interaktionskultur in den Akteursnetzwerken auswirken (z. B. durch Learning Communities oder Arbeitsgruppen für inklusive Bildung in Schulverwaltungsregionen). Eine solche dialogische Interaktionskultur ließe sich u. a. verwirklichen, indem man regionale Steuerungsgruppen für Inklusion einsetzt, in denen alle relevanten Akteure vertreten sind. Diese könnten auf der Basis von Aktionsplänen und Timelines sowie der aktiven Öffentlichkeitsarbeit und ständiger Dokumentation der Zwischenergebnisse im Transformationsprozess an die (Fach-)Öffentlichkeit, die Entwicklungen dauerhaft begleiten und die Kontinuität sichern.

Literatur

Altrichter, H., Brüsemeister, T. & Wissinger, J. (Hrsg.). (2007). *Educational Governace. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem.* Springer VS.

Anders, Y., Hannover, B., Jungbauer-Gans, M., Köller, O., Lenzen, D., McElvany, N., Seidel, T., Tippelt, R., Wibers, K. & Wößmann, L. (Hrsg.). (2022). *Bildung und Resilienz. Gutachten*. Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. https://elibrary.utb.de/doi/pdf/10.31244/9783830995500

Badstieber, B. (2021). *Inklusion als Transformation?! Eine empirische Analyse der Rekontextualisierungsstrategien von Schulleitenden im Kontext schulischer Inklusion.* Verlag Julius Klinkhardt.

Biermann, J. & Powell, J. W. (2014). Institutionelle Dimensionen inklusiver Schulbildung – Herausforderungen der UN-Behindertenrechtskonvention für Deutschland, Island und Schweden imVergleich. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 17*(4), 679–700.

Borazon, E. Q. & Chuang, H. (2023). Resilience in educational system: A systematic review and directions for future research. *International Journal of Educational Development*, *99*, Article 102761. Ohne Seitenangaben.

Christou, T. M., Kruschel, R., Merz-Atalik, K. & Matheson, I. A. (Hrsg.). (2022). *European Perspectives on Inclusive Education in Canada: Critical Comparative Insights*. Taylor & Francis: Routledge Research in International and Comparative Education.

Cologon, K. (2019). *Towards inclusive education: A necessary process of transformation*. *Report.* Macquarie University for Children and Young People with Disability Australia (CYDA).

EASNIE – European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2023). *European Agency Statistics on Inclusive Education: 2019/2020 School Year Dataset Cross-Country Report.* (P. Dráľ, A. Lénárt and A. Lecheval, eds.).

Ebersold, S. & Meijer, C. (2016). *Implementing Inclusive Education: Issues in Bridging the Policy-Practice Gap International Perspectives on Inclusive Education*, Volume 8, S. 37–62.

EU-Commission (2018). *European Ideas for better Learning: The governance of school education systems. Produced by the ET 2020 Working Group Schools.* European Commission. https://school-education.ec.europa.eu/system/files/2023-03/school-governance1-main-report.pdf

Gasterstädt, J. (2019). *Der Komplexität begegnen und Inklusion steuern, Eine Situationsanalyse zur Umsetzung von Artikel 24 der UN-BRK in Deutschland* (Rekonstruktive Bildungsforschung, Bd. 28). Springer VS.

Guanglun, M. (2021). Time to Ring the Death Knell for Agency and Resilience? Some Sociological Rethinkings of Inclusive Education. *International Journal of Disability, Development and Education*, *68*(6), 822–830.

doi.org/10.35468/6149-02

Haeberlin, U. (2009). Entgrenzung als Überwindung von fach- und berufspolitischen Interessen. In J. Jerg, K. Merz-Atalik, R. Thümmler & H. Tiemann (Hrsg.), *Perspektiven auf Entgrenzung. Erfahrungen und Entwicklungsprozesse im Kontext von Inklusion und Integration* (S. 119–132). Verlag Julius Klinkhardt.

Hazibar, K. & Mecheril, P. (2013). Es gibt keine richtige Pädagogik in falschen gesellschaftlichen Verhältnissen. Widerspruch als Grundkategorie einer Behinderungspädagogik. *Zeitschrift für Inklusion*, *1*. https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/23

Hennerfeind, P., Hennerfeind, B. & Swoboda, R. (2020). Utopie und Vision. In P. Hennerfeind, B. Hennerfeind & R. Swoboda, *Soziale Aspekte der Führung* (S. 91–96). Springer Gabler.

Hölscher, K., Wittmayer, J. M. & Loorbach, D. (2018). Transition versus transformation: What's the difference? *Environmental Innovation and Societal Transitions*, *27*, 1–3.

Hoffmann, G. P. (2017). Organisationale Resilienz. In G. P. Hoffmann, *Organisationale Resilienz* (S. 75–99). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-53944-6_4

Hollnagel, E., Woods, D. D. & Leveson, N. (Hrsg.). (2006). *Resilience Engineering Concepts and Precepts*. Ashgate Publishing.

Horne, J. F. (1997). The coming age of organizational resilience. *Business Forum*, *22*(2/3), 24–28.

Koenig, O. (2022). *Inklusion und Transformation in Organisationen*. Verlag Julius Klinkhardt.

Köpfer, A., Powell, J. & Zahnd, R. (2021). *Handbuch Inklusion international. Globale, nationale und lokale Perspektiven auf inklusive Bildung.* Barbara Budrich.

Kruschel, R. (2022). *Inklusion aus Governance-Perspektive. Die UN-BRK als Steuerungsimpuls für das Schulsystem Schleswig-Holsteins.* Springer VS.

Kruschel, R. & Merz-Atalik, K. (Hrsg.). (2023). *Steuerung von Inklusion!? Governance Prozesse auf den Ebenen des Schulsystems*. Reihe Educational Governance. Wiesbaden: Springer Verlag VS.

Langer, R. & Brüsemeister, T. (Hrsg.). (2019). *Handbuch Educational Governance Theorien*. Springer VS.

Loreman, T., Forlin, C. & Sharma, U. (2014). Measuring indicators of inclusive education: A systematic review of the literature. In C. Forlin & T. Loreman (Hrsg.), *Measuring Inclusive Education* (S. 3–17). Emerald.

Lütje-Klose, B. & Neumann, P. (2018). Professionalisierung für eine inklusive Schule. In B. Lütje-Klose & P. Neumann (Hrsg.), *Basiswissen Lehrerbildung: Inklusion in Schule und Unterricht.* Grundlagen in der Sonderpädagogik (S. 129–151). Kallmeyer, Klett.

Maag Merki, K., Langer, R., Altrichter, H. (Hrsg.)(2014). Educational Governance als Forschungsperspektive. Educational Governance, vol 17. Springer VS, Wiesbaden.

Merz-Atalik, K. (2021). International vergleichende Perspektiven auf Konzepte und didaktisch-methodische Ansätze einer inklusiven Bildung in der Primarstufe. In A. Holzinger, S. Kopp-Sixt, S. Luttenberger & D. Wohlhart (Hrsg.), *Fokus Grundschule, Band 2: Qualität von Schule und Unterricht* (S. 31–44). Waxmann.

Merz-Atalik, K. (2022). Canada as a ‚Driving Force' for Inclusion Activists in European Countries? In T. M. Christou, R. Kruschel, K. Merz-Atalik & I. A. Matheson (Hrsg.), *European Perspectives on Inclusive Education in Canada: Critical Comparative Insights* (S. 9–34). Taylor & Francis: Routledge Research in International and Comparative Education.

Merz-Atalik, K. (2025; im Erscheinen). Transformationsstrategien zu inklusiven Bildungssystemen – Hinderliche und begünstigende Faktoren für den Prozess. In M. T. Wicki & M. Törmänen (Hrsg.), *Bildung für alle stärken. Handbuch evidenzbasierte Entwicklung inklusiver Schulen*. Verlag Julius Klinkhardt.

Merz-Atalik, K. & Beck, K. (2022). (Dis-)Kontinuitäten in der inklusiven Schulreformentwicklung – Entwicklungslinien in Baden-Württemberg (Deutschland) und Südtirol (Italien) im Vergleich. In O. Koenig (Hrsg.), *Inklusion und Transformation in Organisationen* (S. 148–165). Verlag Julius Klinkhardt.

Merz-Atalik, K. & Hudelmaier-Mätzke, P. (2016). Vergangenheits-, Gegenwarts- und Zukunftsorientierung als „Behinderungen" auf dem Weg zu einem inklusiven Bildungssystem – mit exemplarischen Bezügen zu einer Studie im Land Luxemburg. In U. Böing & A. Köpfer (Hrsg.), *Be-Hinde-*

doi.org/10.35468/6149-02

rung der Teilhabe. Soziale, politische und institutionelle Herausforderungen inklusiver Bildungsräume? (S. 128–144). Verlag Julius Klinkhardt.

Piezunka, A., Schaffus, T. & Grosche, M. (2017). Vier Definitionen von schulischer Inklusion und ihr konsensueller Kern. Ergebnisse von Experteninterviews mit Inklusionsforschenden. *Unterrichtswissenschaft*, *45*(4), 207–222.

Powell, J. J. W. & Merz-Atalik, K. (2020). Die Notwendigkeit inklusiver Bildung für die Erneuerung der Governancekonzepte: Deutschland und Luxemburg im Vergleich. In J. Budde, A. Dlugosch, P. Herzmann, L. Rosen, J. Panagiotopoulou, T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Inklusionsforschung im Spannungsfeld von Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik* (S. 71–98). Verlag Barbara Budrich.

Preuß, B. (2018a). *Inklusive Bildung im schulischen Mehrebenensystem. Behinderung, Flüchtlinge, Migration und Begabung*. Springer VS.

Preuß, B. (2018b). (Empirische) Sicht auf die Steuerung einer inklusiven schulischen Bildung für alle. In B. Preuß, *Inklusive Bildung im schulischen Mehrebenensystem. Behinderung, Flüchtlinge, Migration und Begabung* (S. 33–80). Springer VS.

Schuelka, M. J. (2018). *Implementing inclusive education*. Helpdesk Report, UK Goverment Department for International Development (DFID).

Schuelka, M. J., Johnstone, C. J., Thomas, G. & Artiles, A. J. (Hrsg.). (2019). *The SAGE Handbook of Inclusion and Diversity in Education*. SAGE Publications.

Scott, W. R. (2008). *Institutions and Organizations.* Sage.

Slee, R. (2013). How do we make inclusive education happen when exclusion is a political predisposition? *International Journal of Inclusive Education*, *17*(8), 895–907.

UN-Ausschuss zum Schutz der Rechte von Menschen mit Behinderungen (2016). *General Comment Nr. 4* (Allgemeine Bemerkungen Nr. 4; in der deutschsprachigen Übersetzung durch das Bundesministerium für Arbeit und Soziales) zum Artikel 24 der UN-CRPD und dem Recht auf inklusive Bildung. https://www.gemeinsam-einfach-machen.de/SharedDocs/Downloads/DE/AS/UN_BRK/AllgBemerkNr4.pdf?__blob=publicationFile&v=4

UN-United Nations (1948). *Allgemeine Erklärung der Menschenrechte*. 10. Dezember 1948.

UN-United Nations (1989). *Convention on the Rights of the Child.* Adopted and opened for signature, ratification and accession by General Assembly resolution 44/25 of 20 November 1989; entry into force 2 September 1990, in accordance with article 49. https://www.ohchr.org/sites/default/files/crc.pdf

UN-United Nations (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-persons-disabilities

UN-United Nations (2015). *Transformation unserer Welt: die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung.* Resolution der Generalversammlung. In der deutschsprachigen Übersetzung: https://www.un.org/Depts/german/gv-70/band1/ar70001.pdf

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education.* Adopted by the World Conference on Special Needs Education Access and Quality. Spain. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education.* UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2020). *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education: All means all.* UNESCO.

Wolf, L. M., Dietze, T., Moser, V. & Kuhl, J. (2022). „Sie wissen ja, welche Schätze sie im Kollegium haben" – Der Einsatz förderpädagogischer Lehrkräfte in Grundschulen aus der Perspektive der Educational-Governance. *ZfG*, *15*(2), 81–99. https://link.springer.com/article/10.1007/s42278-021-00131-w#citea

doi.org/10.35468/6149-02

Autorin

Merz-Atalik, Kerstin, Prof. Dr. phil.
Pädagogische Hochschule Ludwigsburg
Arbeitsschwerpunkte: Inklusive Lehrer*innenbildung,
Steuerung inklusiver Bildung,
International Vergleichende Studien zur inklusiven Schulentwicklung,
Inklusive Bildung und migrationsbedingte Vielfalt
merz-atalik@ph-ludwigsburg.de

doi.org/10.35468/6149-02

[2] Theoretische Auseinandersetzungen

Julia Zimmer

„Now is the time for resilience!" – Resilienzförderung im Trilemma der Inklusion

Abstract ▪ Der Beitrag verhandelt die Frage, inwiefern Resilienzförderung als inklusionspädagogische Praxis betrachtet werden kann. Anknüpfend an bekannte Kritik an der Resilienzförderung wird die Diskussion dieser Praxis auf der Grundlage von Bogers Trilemma der Inklusion vertieft. Einerseits wird ihr normalisierendes Potenzial betrachtet, das durch die Vernachlässigung dekonstruktiver Perspektiven einer diskriminierungskritischen Auseinandersetzung mit hegemonialen Verhältnissen im Wege steht. Andererseits wird nach dem Beitrag der Resilienzförderung zum Empowerment im Sinne der Anerkennung von Vulnerabilität und damit verbunden der Möglichkeit zu einer stolzen Identifikation mit ebenjener gefragt.

Schlagworte ▪ Normalisierung; Empowerment; Dekonstruktion; Vulnerabilität

1 Resilienzförderung als inklusionspädagogische Praxis

Als resilient gelten Individuen, deren „psychische Widerstandsfähigkeit gegenüber biologischen, psychologischen und psychosozialen Entwicklungsrisiken" (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2022, S. 10) dazu beiträgt, „erfolgreich mit belastenden Lebensumständen und negativen Stressfolgen" (ebd.) umzugehen. Das Konzept genießt in aktuellen (sonder-)pädagogischen und außerschulischen Diskursen große Popularität (Fingerle et al., 2020), was auch im Call zur IFO 2024 deutlich wird, der die „zunehmende Bedeutung dieser Fähigkeit in einer fluiden Moderne" betont. Inklusion müsse „Schüler*innen in die Kunst einführen, dauerhaft mit und in dieser sie umgebenden Ungewissheit zu leben". Wustmann Seiler (2016, S. 15) verspricht, dass „resiliente Kinder […] bessere Chancen [haben], die auf sie zukommenden Veränderungen und Krisen erfolgreich zu bewältigen. In einer postmodernen Gesellschaft ist Resilienz eine wichtige Voraussetzung dafür, dass sich Kinder zu selbstsicheren, gesunden und kompetenten Persönlichkeiten entwickeln können". Die Themensetzung der diesjährigen Inklusionsforscher*innentagung zeigt, dass der Fachdiskurs um die Frage nach dem Zusammenhang von Resilienz und Inklusion kreist. Inwiefern Resilienzförderung als inklusionspädagogische Praxis markiert werden kann, soll im Folgenden diskutiert werden. Hierzu wurden bereits verschiedene kritische Positionen

doi.org/10.35468/6149-03

eingebracht: Dederich und Zirfas (2017, S. 10) warnen vor dem „Versuch, Vulnerabilität zu minimieren bzw. aufzuheben", da das neue Vulnerabilitäten hervorbringen könnte. Fingerle (2020) betont den individuell sehr unterschiedlichen Veränderungsaufwand, mit dem Anpassungsleistungen, wie sie das Resilienzkonzept fordert, einhergehen. Liebel (2023) thematisiert das stete Spannungsverhältnis zwischen dem Verständnis von Resilienz als Anpassung an belastende Umstände oder als Widerstand gegen diese.
Folgend soll bereits bekannte Kritik an dieser Praxis unter Bezugnahme auf das Trilemma der Inklusion vertieft werden. Die Forschungsfrage, die dieser theoretische Beitrag bearbeitet, lautet: *Inwiefern wird Resilienzförderung, die am Individuum ansetzt, inklusionspädagogischen Ansprüchen gerecht?*

2 Das Trilemma der Inklusion

Boger (2019a, S. 19) stellt mit dem Trilemma der Inklusion eine Möglichkeit zur Verfügung, um „sich im Themenfeld um Diskriminierung, Anti-Diskriminierung und Inklusion zu orientieren". Inklusion wird hier als ein Streben nach Differenzgerechtigkeit interpretiert (Boger, 2019a, S. 413), das vom Begehren eines diskriminierten Subjekts nach Nicht-Diskriminierung geleitet ist. Sie identifiziert drei Punkte, an denen sich das Begehren nach Nicht-Diskriminierung verdichtet (2019a, S. 7): *Empowerment* legt den Fokus auf die Anerkennung unterdrückter Subjekte als Andere*[1]. *Normalisierung* fokussiert das Begehren nach Anschlussfähigkeit an normalisierte Ordnungskategorien. *Dekonstruktion* konzentriert sich auf die Irritation der Konstruktionen von Normalität* und Andersheit*. Inklusionsorientierte (pädagogische) Praxis kann immer nur jeweils zwei dieser drei Begehren erfüllen; das dritte wird dabei stets ausgeschlossen. Versteht sich z. B. ein Subjekt „als anders* […] und [artikuliert] somit als Anderer* ein Begehren nach Teilhabe an einer Normalität*" (2019a, S. 7), werden die Begehren nach Empowerment und Normalisierung erfüllt. In diesem Moment wird jedoch die Dekonstruktion der Dichotomie normal*-anders* verunmöglicht. Boger bezeichnet dies als EN – non-D. Analog verunmöglicht eine Praxis, die ihren Fokus auf die Dekonstruktion normalisierter Ordnungskategorien legt, eine gleichzeitige Ansprache essenzieller Andersheit* (ND – non-E). Wird dem Begehren nachgekommen, fundamentale Andersheit* anzuerkennen und Normalisierung zu verweigern, kann ebenjene Normalität* nicht gleichzeitig angestrebt werden (DE – non-N). Boger konstatiert, dass menschliches Begehren nach Nicht-Diskriminierung stets „dissonant-widerstrebend ist" (2019a, S. 23). Dadurch lässt sich erklären, warum jede Bemühung um Antidiskriminierung wiederum diskriminierendes Potenzial

1 Boger nutzt das * hinter *anders* und *normal* als Hinweis auf die gesellschaftliche Konstruiertheit von Normalität* und Abweichung. Ich tue es ihr im vorliegenden Text gleich.

doi.org/10.35468/6149-03

birgt. Das Trilemma der Inklusion lässt also eine kritische Diskussion inklusionsorientierter Praxis zu, ohne deren Inklusionsorientierung grundsätzlich anzuzweifeln. Die Pointe des Trilemmas lautet: „Man kann nicht alles haben“ (2019a, S. 47). Das soll aber nicht heißen, dass Inklusion nicht möglich sei, noch dass es zulässig wäre, eines der Begehren des diskriminierten Subjektes grundsätzlich außer Acht zu lassen. Ein Ziel inklusionspädagogischer Praxis muss stets die diskriminierungskritische Reflexion sein, um zu erkennen, welches Begehren nach Nicht-Diskriminierung gerade unterdrückt wird.

Pädagogische Praxis, die als inklusiv markiert wird, muss sich also stets hinsichtlich ihrer empowernden, normalisierenden und dekonstruktiven Potenziale befragen lassen. Eines der drei möglichen Begehren wird zwangsläufig vernachlässigt werden. Dieser jeweilige blinde Fleck müsste dann reflektiert werden, bspw. in Hinblick auf die Gefahren, die mit seiner Auslassung einhergehen: Was passiert, wenn Andersheit* dethematisiert, Normalität* prinzipiell verweigert oder dekonstruktive Perspektiven vernachlässigt werden? In diesem Zusammenhang weist Boger (2019b, S. 37) auf die notwendige Auseinandersetzung mit den sogenannten „Sackgassen der Anti-Diskriminierungspolitik“ hin.

In Bezug auf die beiden vermeintlich erfüllten Begehren muss gleichzeitig geprüft werden, inwiefern die konkrete Praxis diesen tatsächlich entspricht und sich damit wirklich um Inklusion im Sinne eines „gerechten Umgangs mit Differenz“ (2019a, S. 419) bemüht. Ein Beispiel hierfür wäre, dass eine pädagogische Praxis nur vorgibt, für die Teilhabe marginalisierter Anderer* an einer begehrten Normalität* zu kämpfen (EN), in Wirklichkeit aber all ihre Mühen nur auf die Anpassung der Anderen*-Gruppe konzentriert, damit normale* Ordnungen nicht durch die Anwesenheit abweichender Anderer* gestört werden. Es kann bei inklusionsorientierter (pädagogischer) Praxis also, um in diesem Beispiel zu bleiben, nicht um Zwangsnormalisierung gehen. Teilhabe an etablierter Normalität* muss immer verbunden sein mit dem Recht, die eigene Andersheit* stolz zu bewahren.

3 Resilienzförderung im Trilemma der Inklusion

Resilienzförderung kann als inklusionspädagogische Praxis auf der EN-Linie des Trilemmas verortet werden, was unter Bezug auf Wustmann Seilers (2016, S. 22) Ausführungen deutlich wird:

> „Resilienz wird allgemein als das positive Gegenstück zu Vulnerabilität betrachtet […] Vulnerabilität kennzeichnet die Verwundbarkeit, Verletzbarkeit oder Empfindlichkeit einer Person gegenüber äußeren (ungünstigen) Einflussfaktoren – also eine erhöhte Bereitschaft, psychische Erkrankungen zu entwickeln […] Vulnerabilität bezieht sich auf die Prädisposition eines Kindes, unter Einfluss von Risikobelastungen verschiedene Formen von Erlebens- und Verhaltensstörungen zu entwickeln.“

doi.org/10.35468/6149-03

In der Einleitung dieses Beitrags wurde dargestellt, inwiefern *resilient sein* als Bedingung für eine erfolgreiche Lebensbewältigung gilt. Vulnerabilität kennzeichnet dann eine Anderen*-Gruppe, die von der Normalität* ausgeschlossen ist. Resilienzförderung könnte somit als Bemühen gelesen werden, für die Teilhabe der Anderen* an der Normalität* zu kämpfen.
Resilienzförderung steht in diesem Beitrag beispielhaft für weitere Fördermaßnahmen, die im Kontext einer inklusionsorientierten Pädagogik jeweils kritisch besprochen werden müssten, da sie alle ein gemeinsames diskriminierendes Potenzial bergen, insofern sie auf die Förderung individueller Kompetenzen zielen: Als inklusionsorientierte (hier eigentlich synonym zu integrativ) pädagogische Praxis zeichnet sich Förderung (am Individuum) dadurch aus, dass sie eine wie auch immer begründete Norm – ein Förderziel – bestimmt und zugleich dem Individuum eine Andersheit* unterstellt, nämlich die, dieser Norm (noch) nicht zu entsprechen.
Boger betont das Potenzial inklusiver Praxis auf der EN-Linie „klar und ungebrochen auf die Diskriminierung der Anderen* hinzuweisen […] und besondere Maßnahmen für diese einzufordern" (2019b, S. 103). Dabei kann Normalisierung zur Teilhabe an einem Zentrum der Macht führen und Empowerment zur Anerkennung essenzieller Unterschiede und damit einhergehender Erfahrungen von Diskriminierung beitragen.

3.1 Resilient gegenüber unaushaltbarer Normalität*?

Boger (2019b, S. 85) konstatiert, dass die Festlegung einer zu erreichenden Normalität* als begehrenswert dieser einen Wert zuweist, denn „[f]ür wertlose Dinge kämpft man nicht". Daraus ergibt sich ein „Spannungsverhältnis zwischen Selbstnormalisierungswünschen und Zwangsnormalisierung" (2019b, S. 87), da ein Normalisierungsangebot unterbreitet wird, das Fragen aufwirft: „Wie weit würden wir gehen, um ‚ins Bild zu passen'? Wie viel können wir erreichen, wenn wir uns nicht normalisieren, sondern stolze Präsenz zeigen?" (2019b, S. 89). Hierbei besteht die Gefahr der systematischen Ausbeutung von Begehren: Je stärker der Wunsch nach Normalisierung ist, desto eher wird einer Anpassungsnötigung nachgegeben. Resilienz wird zur begehrenswerten Normalität*, da sie ermöglicht, in dauerhafter Ungewissheit leben zu können, Belastungen unbeschadet zu überstehen und sich „normal" – also zu einer in die postmoderne Gesellschaft passenden Persönlichkeit – zu entwickeln (Wustmann Seiler, 2016). Aber was, wenn dauerhafte Ungewissheit, Belastung und postmoderne Gesellschaft einfach unerträglich sind? Die Möglichkeit der Adressat*innen von Resilienzförderung, den Imperativen der Normalisierung zu widerstehen, hängt damit zusammen, inwiefern Resilienzförderung Vulnerabilität als Ergebnis diskriminierender Verhältnisse thematisiert und diese als veränderbar markiert. Zudem geht pädagogische Praxis zwischen Empowerment und Normalisierung mit der Unterstellung von Förderbedürftigkeit,

doi.org/10.35468/6149-03

einer prinzipiellen Defizitorientierung und nicht selten mit der Abwertung von Andersheit* sowie Stigmatisierung einher (Boger, 2019b, S. 102). Die Dichotomie normal* – anders* bleibt auf dieser Linie des Trilemmas unauflösbar. Dennoch ist das Streben nach Normalisierung attraktiv, da diese Reichweite, ein Anknüpfen an etablierte Institutionen und hohes ökonomisches, soziales und symbolisches Kapital verspricht. Das Potenzial dieser Strategie lautet also: „Im Pakt mit den Mächtigen lässt sich viel erreichen“ (Boger, 2019b, S. 60). Boger warnt hier vor einem Mangel an Solidarität mit den anderen Anderen*, die sich nicht erfolgreich anpassen (lassen), und dem Festhalten an Normalität*, das keine Verschiebung oder Veränderung dieser anstrebt. Normalisierungspolitiken laufen so Gefahr, auf Dauer in eine „desintegrierende Integration“ (2019b, S. 74) zu münden. Anschließend an Fingerles (2020) Hinweis zum individuell sehr unterschiedlichen Veränderungsaufwand, mit dem Anpassungsleistungen, wie sie das Resilienzkonzept fordert, einhergehen, muss also gefragt werden, wie die Praxis zu Unwilligen oder Unfähigen steht. Was, wenn Resilienz nicht wächst? Boger (2019b, S. 69) spricht in diesem Zusammenhang auch von einer „kapitalismus-anschmiegsamen Normalisierungshierarchie“, die „Vorzeigeminderheiten und Superkrüppel“ hervorbringe, damit Solidarisierung verhindere und „häufig mit kapitalistischen Logiken der Verwertbarkeit“ (2019b, S. 60) einhergehe. Für eine Betrachtung des Verhältnisses von Resilienzförderung und kapitalistischen Logiken bietet es sich an, die Parallelen zwischen den Merkmalen herauszustellen, die für resiliente Personen angenommen werden, und jenen, die Goodley (2014) für einen sogenannten wertgeschätzten Bürger des 21. Jahrhunderts identifiziert: So gelten Anpassungs- und Leistungsfähigkeit, hohe Intelligenz, Selbstvertrauen, soziale Verbindungen, interne Kontrollüberzeugungen, Gesundheit, Kommunikations- und Problemlösefähigkeiten sowohl als relevante Schutzfaktoren (Werner, 2020) als auch als Indikatoren dessen, was Goodley (2014, S. 21) mit dem Begriff des „neoliberal-ableism“ verbindet. Ein idealer Bürger zeichne sich im Neoliberalismus durch seine Flexibilität, Arbeitsbereitschaft und Produktivität aus. Persönlicher Wert bemesse sich über die jeweilige Marktkonformität. In diesem Zusammenhang wäre nach den der Resilienzförderung zugrundeliegenden Motiven zu fragen. Neben dem Ansinnen, die individuelle Psyche eines Menschen gegen private oder gesellschaftliche Herausforderungen des Lebens zu stärken, spielt die (Wieder-)Herstellung von Arbeitskraft und Produktivität sicher eine Rolle. Das Konzept der Resilienz bedient mit seinem Beitrag zur Stabilisierung kapitalistischer Verhältnisse (Liebel, 2023) auch ableistische Logiken, indem es bestimmte Fähigkeiten bewertet und favorisiert, fördert und schließlich als Bedingung bzw. Erklärung für einen erfolgreichen individuellen Umgang mit Umweltbelastungen und damit einhergehenden Privilegien nutzt. Mit der Verlagerung von Verantwortung für die Bewältigung systemisch bedingter Krisen auf Individuen geht eine Entpolitisierung einher, die auch von der kritischen Kinderrechtsforschung scharf kritisiert wird. Liebel (2023,

doi.org/10.35468/6149-03

S. 84) weist darauf hin, dass die heute teilweise problematische Verwendung des Resilienzkonzepts seinen ursprünglich emanzipatorischen Wert stark beschränkt, da der Widerstandsbegriff „als ‚flexible Anpassung' verstanden" werde, was abweichendes Verhalten pauschal als Nicht-Resilienz abwertet und dabei gegenwärtige hegemoniale Verhältnisse und eigene ideologische Bestände unreflektiert lässt. Inklusionspädagogisch muss jedoch die Möglichkeit geboten werden, „sich von den Imperativen der […] Selbstnormalisierung zu befreien" (Boger, 2019b, S. 90) und gleichzeitig das Recht auf Normalisierung zu bewahren.
Resilienzförderung, die am Individuum ansetzt, ist äußerst kritisch zu betrachten. So warnt Wustmann Seiler (2016, S. 29) vor einem „Rückfall in ein überwunden geglaubtes ‚individualtheoretisches Paradigma'" und weist auf die Gefahr hin, dass „[g]erade angesichts individualistischer Selbstzuschreibungen des Menschen als ‚souveränem Individuum', das sich schlechthin gegen widrige Umstände zu behaupten vermag, […] besonders für Kinder in gravierend benachteiligten Lebenslagen neue, sie belastende Schuldzuschreibungen bei einem möglichen Scheitern bestehen" (2016, S. 29f.). Dederich und Zirfas (2017, S. 103f.) warnen vor der Preisgabe des Potenzials von „Vulnerabilität als gesellschafts-diagnostische und gesellschaftskritische Figur" durch individuelle Resilienzförderung. Sie empfehlen mit Verweis auf Göppel (2000, S. 12) *Vulnerantialitäten*, also „Möglichkeiten des Verletzens, Beschädigens, Diskriminierens usw." zu betrachten, da der Versuch, Kinder an unerträgliche Verhältnisse anzupassen, zynisch sei.
Individuelle Resilienzförderung birgt also keinerlei gegenhegemoniales Potenzial. Sie affirmiert bestehende, diskriminierende Normalität* und reproduziert beständig Andersheit*. Das ist problematisch und bedeutet in jedem Fall Entwicklungsbedarf. Eine Vernachlässigung dekonstruktiver Perspektiven ist aber in der Logik des Trilemmas für pädagogische Praxis zwischen Empowerment und Normalisierung erwartbar. Somit kann der grundsätzlich inklusive Charakter der Resilienzförderung an dieser Stelle (noch) nicht widerlegt werden. Insofern mit Bemühungen um Normalisierung auch Empowerment für die von diesen Verhältnissen unterdrückten Subjekte einhergeht, könnte es sich um eine inklusive Praxis handeln. Demzufolge wird nun das empowernde Potenzial von Resilienzförderung analysiert.

3.2 Resilienzförderung stört Empowerment-Räume

Empowerment unterscheidet sich von Emanzipation. Letztere lässt die Frage nach dem Subjekt offen, da der Akt der Befreiung sowohl Befreite als auch Befreiende anspricht. Empowerment, verstanden als Selbstermächtigung, schließt Nicht-Betroffene jedoch klar aus, da „es […] darum geht, *dass Menschen für sich selbst sprechen und in diesem Sprechen gehört und nicht enteignet werden*" (Boger, 2019a, S. 56, Herv. i. Original). Empowern kann man nicht von außen. Es gibt deutliche Grenzen für Professionelle, die sich mit Empowerment beschäftigen:

doi.org/10.35468/6149-03

> „Empowerment ist Selbstbemächtigung – und damit das Gegenteil von Hilfestellung, Zuwendung von Außen etc. Menschen, die das Unterdrückungsmerkmal nicht teilen, das Teilnehmende in einem Empowermentraum zusammenführt, haben in ihm nichts zu suchen […] Sie haben nicht einmal das Recht, […] einen solchen Prozess selber zu evaluieren oder einer anderen Art der Außenbewertung zu unterziehen!“ (Bollwinkel Keele, 2023, S. 317)

Da Empowerment und Solidarität eng zusammenhängen, sind Impulse des Helfens und Fürsprechens nachvollziehbar, aber aus inklusionspädagogischer Perspektive ist stets zu fragen, „wer das Recht hat in welchen Räumen zu sprechen“ (Boger, 2019a, S. 92), um sicherzustellen, dass das Sprechen diskriminierter Subjekte nicht enteignet wird. Insofern diejenigen dann identifiziert sind, deren „Erfahrung […] im hegemonialen Diskurs verleugnet oder ignoriert wird“ (Boger, 2019a, S. 93), eröffnet sich eine Schwierigkeit: die Subalterne[2] kann nicht sprechen. Neben dem „Euch-Zuhören“ (Boger, 2019a, S. 97), das „weder das Exemplarische der Erzählungen der Anderen* […] verkenn[t,] noch die Abkürzung falscher Verallgemeinerungen […] geh[t]“ (Boger, 2019a, S. 103), braucht es ein Bewusstsein über die Zugehörigkeit zu einer Personengruppe, die von unterdrückenden gesellschaftlichen Verhältnissen betroffen ist, um dem subalternen Raum zu entkommen. Deswegen verlangt Empowerment stets auch Bildung, die zu Diskursteilhabe, Partizipation und Befreiung führen muss (Boger, 2019a, S. 123). Pädagog*innen sollten dabei Folgendes beachten: Zuvorderst bedarf es Klarheit über die eigene Rolle: Unsere Aufgabe ist es, Ressourcen und sichere, respekt- und vertrauensvolle Räume zur Verfügung zu stellen. Zudem verlange Empowerment Geduld,

> „weil es bereits sehr lange dauern kann, bis sich überhaupt geklärt hat, was denn tatsächlich die Bedürfnisse von betroffenen Personen sind. Es kann sein, dass diese viel Zeit brauchen[,] um sich zu artikulieren (…),[…], weil es aus der Position der Unterdrückung heraus so unendlich schwierig ist, die eigenen Bedürfnisse überhaupt wahrzunehmen und dann zu äußern.“ (Bollwinkel Keele, 2023, S. 319)

Außerdem brauche es Kenntnisse über Diskriminierungsformen und intersektionale Wahrnehmungsfähigkeiten. Als wichtigste Aufgabe gilt die „radikale Aufgabe von Kontrolle“ (Bollwinkel Keele, 2023, S. 319), was die Verfügung über Ergebnisse von Empowermentprozessen verbietet.
Boger (2019a, S. 75) betont, dass inklusive Praxis, die Andersheit* thematisiert, auch nach einer „Aufhebung des minoritären Komplexes“ verlangt. Über die Abkehr von einer Wahrnehmung des Selbst, die stets an Normalität* orientierte Bewertungen erfährt, soll „eine Aufhebung der Selbstentfremdung“ (Boger, 2019a, S. 83) ermöglicht werden. So kann

2 Die Subalterne bezeichnet laut Spivak denjenigen Personenkreis, der aufgrund sich überlagernder Unterdrückung nicht sprechen kann. Die Mehrfachunterdrückung resultiert sowohl aus direkter Entrechtung und Gewalt als auch aus dem Versuch der Befreiung, die die Perspektive der Unterdrückten ignoriert und sie somit enteignet.

doi.org/10.35468/6149-03

> „sich das wahrlich Andere, das Weder-Noch entwickeln […]. Sich auf diese Weise in die Existenz zu rufen, gründet auf einem Begehren zu sein, das innerhalb der alten Ordnung versagt wurde. Es ist das Begehren, auf eine Weise weiblich zu sein, die nicht über den männlichen Blick bestimmt ist, Schwarz zu sein auf eine Weise, die nicht in Abhängigkeit von weißer Akzeptanz verharrt, glücklich behindert zu sein auf eine Weise, die nicht Reaktion auf das falsche Mitleid und den Sensationalismus der Nicht-Behinderten ist, sondern Aktion." (Boger, 2019a, S. 86)

Zudem verbindet Boger den Empowermentprozess mit der Möglichkeit auf Heilung, indem „(an-)erkannt wird, dass es sich bei den Erfahrungen von Diskriminierung um traumatische Erlebnisse handelt" (Boger, 2019a, S. 87), wodurch internalisierte Diskriminierung verlernt werden könne. Sie weist darauf hin, dass Traumata, die von Diskriminierungserfahrungen herrühren, in Psychotherapien oft nicht behandelt werden, obgleich Empowerment eigentlich gerade auch bedeutet, dass das diskriminierte Subjekt bewusst über sein Schweigen und Sprechen verfügen kann. Damit wird deutlich, inwiefern die Pädagogik mit ihrem Bildungsauftrag zur „Dekolonisierung des Selbst" (Boger, 2019a, S. 90) beitragen kann, was bedeutet, den eigenen Körper und seine Geschichte aus der Deutung unterdrückender Normalität* zu lösen, um der eigenen Erzählung Raum zu geben.
Inwiefern Resilienzförderung eine „Repräsentation minoritärer Gruppen ermöglich[t] und die andere* Stimme erh[o]ben" (Boger, 2019b, S. 59) werden kann oder gar eine „Identifikation mit widerständiger Andersheit*" (Boger, 2019b, S. 59) stattfindet, ist genauso fraglich wie die Anerkennung von Andersheit* und die Bereicherung „einförmige[r] Erzählweisen durch die andere* Seite der Geschichte" (Boger, 2019b, S. 59). Wenn Vulnerabilität als Gefahr beschrieben wird (Wustmann Seiler, 2016), ist eine Identifikation mit ihr wahrscheinlich schwierig. Es müsste geklärt werden, in welcher Weise im Rahmen konkreter Resilienzförderung Merkmale von Personen adressiert werden, die als sogenannte Risikofaktoren gelten. Der Frage nach Empowerment-Potenzialen sollte weiter nachgegangen werden. Es wäre problematisch, wenn bestätigt würde, dass Resilienzförderung nicht empowernd wirkt, denn damit würde es sich bei dieser als inklusiv markierten pädagogischen Praxis nicht mehr um eine Verbindung zweier Lemmata des Trilemmas handeln – was aber laut Boger Voraussetzung ist, um Inklusion zu beschreiben. Eine reine Anpassung an ableistische, neoliberale Logiken wäre nicht im Sinne von Inklusion!

4 Fazit: Vulnerabilität (auch) feiern!

Die Kauai-Studien Emmi Werners haben das Narrativ des resilienten Subjektes geprägt, das sich trotz widrigster Bedingungen erfolgreich entwickelt. Auch aktuelle Diskurse sind durchzogen von Erzählungen über erfolgreiche Anpassung, sei es in Bezug auf migrantische, behinderte oder feminisierte Perspektiven. Diejenigen, denen es trotz Flucht, Barrieren oder Gewalterfahrungen gelingt, eine Position in

doi.org/10.35468/6149-03

der Mitte der Gesellschaft zu erlangen, gelten als Beweise für die Möglichkeit der erfolgreichen Normalisierung und damit lässt man „die nicht-normalisierten Anderen* noch schlechter dastehen“ (Boger, 2019b, S. 67). Auf die Gefahr der integrierenden Spaltung der Anderen*-Gruppe wurde bereits verwiesen. Hinzu kommt hier nun die Frage nach den Möglichkeiten, sich der Verleugnung von Vulnerabilität entgegenzustellen. Dederich und Zirfas (2022, S. 2) konstatieren, dass „Verletzbarkeit ein unhintergehbares Faktum menschlicher Existenz“ darstellt, und warnen vor einseitigen Pathologisierungspraktiken. Zirfas (2022a, S. 39) lobt z. B. die *Anpassungsunfähigkeit* als „Widerstand gegen Formen der Verdinglichung oder Entfremdung“, der Selbstverletzung und -unterdrückung verhindern könnte. In Hinblick auf *Sensibilität* verweist Zirfas (2022b, S. 418) darauf, „dass die Erfahrung eigener Fragilität und Vulnerabilität auch empfänglicher und mitfühlender für das Leiden anderer macht“. Laut Keul (2021) stellt die menschliche Verwundbarkeit damit eine *conditio humana* dar, die Austausch und gesellschaftliche Veränderungen ermöglicht, indem sie zum Handeln herausfordert. Vulnerabilität fördert Solidarität und Entwicklung. Verwundbarkeit gilt als „notwendiges und sogar wünschenswertes Merkmal“ (Keul, 2021, S. 79), als „Basis sozialen Lebens in seiner komplexen Relationalität“ (Keul, 2021, S. 83). Keul rät dazu, Vulnerabilität und Resilienz nicht als Binarismus zu denken, sondern den Blick lieber auf die verschiedenen Machtwirkungen zu richten, die mit beidem einhergehen. Sodann gelangt man zu *Vulneranz* als dritter Größe, was uns wieder zur Betrachtung der Umstände bringt, in denen Personen(gruppen) als vulnerabel markiert werden. Neben ihrem *gesellschaftskritischen Potenzial* zeichnet sich *Vulnerabilität* als *gesellschaftsstiftende Größe* aus. Wir täten nicht gut daran, sie einfach wegfördern zu wollen!

Hieraus ergeben sich Fragen an Resilienzförderung als inklusionspädagogische Praxis:

- Wer erhebt die vulnerable Stimme?
- Werden Individuen bzw. Gruppen durch die Zuschreibung von Vulnerabilität als Andere* konstruiert und abgewertet?
- Wird Vulnerabilität (auch) wertgeschätzt, anerkannt, stolz repräsentiert?
- Inwiefern werden diskriminierende Verhältnisse bzw. Vulnerabilität als Ergebnis dieser thematisiert, kritisiert und als veränderbar markiert?

Laut Boger (2019a, S. 9, Herv. i. Original) gibt es pädagogische Theorien,

> „die *keine* (…)[…] macht- und herrschaftskritischen Impulse verfolgen, denen sich das Problem um den ontologischen Status von Andersheit* bzw. Differenz also gar nicht stellt. Diese verstehen sich folglich weder als emanzipatorisch (E), noch stört es sie, Normalismen affirmativ zu reproduzieren (N), noch zielen sie darauf, Zugehörigkeitsordnungen und die Bilder von Andersheit* zu verschieben (D).“

Diese seien nicht im Trilemma der Inklusion anzuordnen, da ihr Inklusionsverständnis nicht „auf einen *gerechten Umgang mit Differenz* ziel[t]“ (Boger, 2019a,

doi.org/10.35468/6149-03

S. 9). In diesem Sinne muss das Inklusionsverständnis jeder pädagogischen Praxis, die als inklusiv markiert wird, reflektiert werden. Resilienzförderung birgt diskriminierende Potenziale, denen nachgegangen werden muss. Ihr inklusives Potenzial ist nicht abgesichert. Inwiefern Resilienz in den Rang eines inklusiven Wertes – und damit explizites Förder- respektive Erziehungsziel – erhoben werden sollte, bleibt vor diesem Hintergrund zu diskutieren.

Literatur

Boger, M.-A. (2019a). *Theorien der Inklusion. Die Theorie der trilemmatischen Inklusion zum Mitdenken*. edition assemblage.

Boger, M.-A. (2019b). *Politiken der Inklusion. Die Theorie der trilemmatischen Inklusion zum Mitdiskutieren*. edition assemblage.

Bollwinkel Keele, T. A. (2023). Widerständig! Feiern! Zur (Re-)Politisierung von Empowerment. In Y. Chehata & B. Jagusch (Hrsg.), *Empowerment und Powersharing* (S. 314–321). Beltz.

Dederich, M. & Zirfas, J. (2017). *Vulnerabilität. Pädagogische Herausforderung und Aufgabe.* Kohlhammer.

Dederich, M. & Zirfas, J. (2022). Phänomene der Vulnerabilität. Human- und sozialwissenschaftliche Zugänge. In M. Dederich & J. Zirfas (Hrsg.), *Glossar der Vulnerabilität* (S. 1–10). Springer VS.

Fingerle, M. (2020). Adaptation und Flexibilität – Überlegungen zum Preis der Resilienz. In G. Opp, M. Fingerle & G. Suess (Hrsg.), *Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz* (S. 56–68). Reinhardt.

Fröhlich-Gildhoff, K. & Rönnau-Böse, M. (2022). *Resilienz*. Ernst Reinhardt Verlag.

Goodley, D. (2014). *Dis/Ability Studies. Theorising disableism and ableism*. Routledge.

Keul, H. (2021). *Schöpfung durch Verlust. Vulnerabilität, Vulneranz und Selbstverschwendung nach Georges Bataille.* Würzburg University Press.

Liebel, M. (2023). *Kritische Kinderrechtsforschung. Politische Subjektivität und die Gegenrechte der Kinder.* Verlag Barbara Budrich.

Opp, G., Fingerle, M. & Suess, G. (2020). Einleitung. In G. Opp, M. Fingerle & G. Suess (Hrsg.), *Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz* (S. 7–8). Reinhardt.

Werner, E. (2020). Entwicklung zwischen Risiko und Resilienz. In G. Opp, M. Fingerle & G. Suess (Hrsg.), *Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz* (S. 10–21). Reinhardt.

Wustmann Seiler, C. (2016). *Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern. Beiträge zur Bildungsqualität.* Cornelsen.

Zirfas, J. (2022a). Anpassungsunfähigkeit. In M. Dederich & J. Zirfas (Hrsg.), *Glossar der Vulnerabilität* (S. 35–48). Springer VS.

Zirfas, J. (2022b). Sensibilität. In M. Dederich & J. Zirfas (Hrsg.), *Glossar der Vulnerabilität* (S. 417–428). Springer VS.

Autorin

Zimmer, Julia
Universität Leipzig
Arbeitsschwerpunkte: Einstellungen zu Inklusion in Schule und Gesellschaft, Sonderpädagogik im Verhältnis zu Allgemeiner Pädagogik, Inklusive Schulentwicklung in Sachsen
Julia.zimmer@uni-leipzig.de

doi.org/10.35468/6149-03

Nadine Dziabel und Ina Scholz

Das Korrektiv der Resilienz: Zur Würdigung von Vulnerabilität

Abstract ▪ Ein einseitiger Fokus auf Resilienz vernachlässigt ihre Kehrseite: Vulnerabilität. Dass und wie beide Topoi ihre Bedeutsamkeit und Wirkmacht als soziale und politische Bedingungsfaktoren des menschlichen Lebens entwickeln, verdeutlicht aufgezeigt am Beispiel von Behinderung und damit einhergehender Diskriminierungserfahrungen als Form sozialer Vulnerabilität die Bedeutung von Vulnerabilität als notwendiges Korrektiv der Resilienz. Eine gerechtigkeitstheoretische Fokussierung auf eine neue Responsibilisierung des Subjekts reflektiert Resilienz im Rahmen kapitalistischer Verwertbarkeitsanforderungen, relativiert ihre Verheißung vor dem Hintergrund einer Kritik an menschengemachter Ausbeutung und Ausgrenzung und plädiert für die Anerkennung und Berücksichtigung von einerseits ontologischer und andererseits politischer Vulnerabilität.

Schlagwörter ▪ Resilienz; Vulnerabilität; Gerechtigkeit; Behinderung

1 Einleitung

Spätestens seit Inkrafttreten der UN-Behindertenkonvention sind Inklusion, Selbstbestimmung und Empowerment zentrale Konzepte zur Stärkung marginalisierter Gruppen als Ergebnis eines langen „Kampf[es] um Anerkennung" (Honneth, 1992) gegen Bevormundung, Unterdrückung und Exklusion. Diese Konzepte fokussieren auf Ressourcen, Stärken, selbstbestimmte Teilhabe und gleiche Rechte. Resilienz, definiert als das Vermögen „Krisen im Lebenszyklus unter Rückgriff auf persönliche und sozial vermittelte Ressourcen zu meistern und als Anlass für Entwicklung zu nutzen" (Welter-Enderlin, 2012, S. 13), hat in diesem Kontext besondere Beachtung gefunden, denn sie betont die Fähigkeit von Individuen oder Systemen, eigene Stärken zu mobilisieren und angesichts widriger Umstände Widerstandsfähigkeit zu bewahren bzw. wiederherzustellen.

Ein Blick auf Diskurse im Kontext von Diversität und Inklusion der letzten Jahre zeigt entsprechend: sie „fokussieren tendenziell einseitig auf die Stärken, die Resilienz, die Kompetenzen und Ressourcen von Individuen und setzen konzeptionell vor allem auf Selbstbestimmung und Empowerment" (Burghardt et al., 2017, S. 7). Diese einseitige Fokussierung und Verhandlung von Resilienz vernachlässigen jedoch die Rolle der Vulnerabilität sowie die sozialen und politischen

doi.org/10.35468/6149-04

Bedingungen, die Resilienz und Vulnerabilität beeinflussen. Überdies birgt auch Resilienz als Konzept selbst einige problematische Implikationen. Eine kritische Perspektive auf Resilienz, die diese Aspekte berücksichtigt, ist daher notwendig. Im Rahmen dieser Perspektive wird nach einer ausführlichen Kritik an der einseitigen Betrachtung von Resilienz Vulnerabilität als ‚Problem' skizziert, das durch Resilienz überwunden werden soll. Anschließend wird ein Blickwinkel der sozialen Gerechtigkeit eingenommen, der Resilienz und Vulnerabilität in einen sozialpolitischen Kontext stellt. Schließlich wird die Rolle der Vulnerabilität als notwendiges Korrektiv der Resilienz diskutiert.

2 Die einseitige Verhandlung von Resilienz

Resilienz betont individuelle und systemische Ressourcen und Stärken, um bei Belastungen widerstands- und handlungsfähig zu sein. Die Stärkung dieser Resilienz ist ein wichtiger Faktor beim Umgang mit Herausforderungen im Kontext von Inklusion und Diversität. Allerdings gibt es Kritik an der Tendenz zur übermäßigen Individualisierung: Ein starker Fokus auf individuelle Resilienz führt oft dazu, dass die Verantwortung für die Bewältigung von Krisen, Gesundheitsproblemen, Druck und Erwartungen sowie Diskriminierungen, sozialer Isolation und Armut allein den Betroffenen auferlegt wird. Dies kann nicht nur zu deren Überforderung führen, sondern birgt auch das Risiko, dass ihnen die Schuld für unzureichende Resilienz zugewiesen wird. Eine weitere Kritik betrifft die Tendenz, Resilienz im Rahmen kapitalistischer Verwertungsanforderungen für die Responsibilisierung des Subjekts zu instrumentalisieren: Resilienz wird als neoliberale Aktivierungsstrategie gefordert und zunehmend der Eigenverantwortung der Subjekte übertragen, ohne ungleiche Voraussetzungen zu berücksichtigen. Die so „im Neoliberalismus zunehmend geforderte, [sic!] Erziehung zur Resilienzkompetenz und Resilienzförderung zielt auf einen flexiblen Menschen, der sich gegenüber Widerfahrnissen aller Art (bspw. Burn-out) selbst immunisiert" (Stöhr et al., 2019, S. 54).

Die Betonung der Eigenverantwortung und Resilienz im Kontext neoliberaler Ideologien führt dazu, dass Individuen dazu gedrängt werden, sich den Anforderungen des Marktes anzupassen. Diese Anpassung erfordert oft eine Selbstoptimierung. Vermittelt wird die Verantwortung zwar in vielen Fällen über gesellschaftliche Institutionen – denn „[e]in Homo oeconomicus zu werden, ist auch ein Bildungsprogramm" (Bröckling, 2019, S. 95), aber dennoch wird sie letztendlich den Individuen übertragen: Sind sie nur in der Lage, ihre Resilienz zu erhöhen und ihre eigenen Ressourcen zu mobilisieren, so können sie auch besser auf Widrigkeiten reagieren, sich angesichts derer behaupten und ihren eigenen Lebensweg selbstbestimmt gestalten. Resilienz scheint überall und jederzeit sinnvoll, garantiert sie doch Handlungsfähigkeit auch „inmitten von Chaos, Unsicherheit

doi.org/10.35468/6149-04

und Stress“ (Graefe, 2019, S. 151). Dies führt dazu, dass strukturelle Probleme und ungerechte gesellschaftliche Bedingungen, welche die Fähigkeit zur Bewältigung von Herausforderungen und deren negativen Auswirkungen beeinflussen, übersehen werden.
Vor diesem Hintergrund wird die Notwendigkeit einer kritischen Reflexion und einer Erweiterung des Blickwinkels deutlich, um sicherzustellen, dass der Fokus auf individuelle Resilienz nicht die Kritik an ‚menschengemachten‘ nachteiligen strukturellen und sozialen Bedingungen, denen Menschen in unterschiedlichem Maße ausgesetzt sind, ersetzt. Dies vernachlässigt nämlich die Bedeutung gesellschaftlicher Veränderungen und kollektiver Verantwortlichkeiten insbesondere im Hinblick auf Vulnerabilität als „unhintergehbare Kehrseite“ (Burghardt et al., 2017, S. 10) der Resilienz.

3 Vulnerabilität als Kehrseite der Resilienz

In den letzten Jahrzehnten ist Vulnerabilität in zahlreichen wissenschaftlichen Disziplinen zu einem bedeutsamen Begriff geworden, u. a. aufgrund von krisenhaften Entwicklungen weltweit. Daher ist der Vulnerabilitätsdiskurs überaus heterogen (Dederich & Zirfas, 2019, S. 1f.). Vulnerabilität als je nach Wissenschaftszugang unterschiedlich verstandene „Möglichkeit bzw. Wahrscheinlichkeit, verletzt oder beschädigt werden zu können“ (Burghardt et al., 2017, S. 13) bezieht sich auf die Anfälligkeit von Individuen und Systemen angesichts von Belastungen, Krisen oder generell schädlichen Einflüssen und ein dadurch erhöhtes Risiko für negative Auswirkungen. Vulnerabilität erscheint so als ‚Problem‘, das durch Resilienz zum Verschwinden gebracht werden kann und soll (ebd., S. 8). Eine solche problematisierende Sichtweise, die fast automatisch eine Forderung nach Resilienz und deren Förderung nach sich zieht, greift allerding zu kurz. Vulnerabilität betrifft nämlich „eine ontologische und als solche unhintergehbare Verletzlichkeit des menschlichen Subjekts auf der einen Seite, und die je konkrete, politisch zu skandalisierende Verletzung auf der anderen Seite“ (Graefe, 2019, S. 188), die beide stets zu diskutieren sind.
Die Berücksichtigung von Vulnerabilität als ontologische Realität verdeutlicht, dass Verletzlichkeit keine individuelle oder vorübergehende Eigenschaft, sondern tief mit dem menschlichen Dasein verwoben ist. Diese Unvermeidbarkeit macht sie zur konstanten Begleiterin der Menschen, die durch Leiblichkeit und Sterblichkeit von einer inhärenten Fragilität geprägt sind (Burghardt et al., 2017, S. 167f.). Diese Einsicht hat ethische Implikationen, die zu Solidarität und gegenseitiger Unterstützung auffordern und Resilienz sowie Vulnerabilität zu Fragen der Gerechtigkeit machen. Die Berücksichtigung der politisch-sozialen Dimension von Vulnerabilität macht zudem deutlich, dass trotz einer gemeinsam geteilten ontologischen Vulnerabilität nicht alle Menschen die gleichen Ausgangsbe-

doi.org/10.35468/6149-04

dingungen haben, um Widrigkeiten zu begegnen, und verschiedene Menschen unterschiedliche Herausforderungen erleben und gesellschaftliche Faktoren diese sowie deren Bewältigungsmöglichkeiten zum Teil erheblich beeinflussen.
Am Beispiel von Behinderung lässt sich das anhand einiger Befunde aus dem Bundesteilhabebericht (BMAS, 2021) erläutern: Viele Menschen mit Behinderungen haben aufgrund fehlender Barrierefreiheit nur eingeschränkten Zugang zum gesellschaftlichen Leben (BMAS, 2021, S. 324ff.). Barrieren im Bildungssystem erschweren ihnen den Zugang zu inklusiver, qualitativ hochwertiger Bildung (BMAS, 2021, S. 122f.). Menschen mit Behinderungen sind oft mit Diskriminierungen am Arbeitsmarkt konfrontiert. Durch begrenzte berufliche Möglichkeiten und niedrige Löhne sind sie außerdem von Armutsrisiken betroffen (BMAS, 2021, S. 215ff.). Sie sind vermehrt gesundheitlichen Risiken und häufiger gesundheitsbezogenen Herausforderungen ausgesetzt (BMAS, 2021, S. 410ff.). Ebenfalls sind sie deutlich häufiger von Gewalterfahrungen betroffen. Frauen mit Behinderung und solche, die in Einrichtungen leben, sind besonders gefährdet (BMAS, 2021, S. 646ff.). Menschen mit Behinderungen sind in politischen Entscheidungsprozessen oft unterrepräsentiert oder marginalisiert, was ihr Risiko für Benachteiligung erhöht (BMAS, 2021, S. 716ff.). Sie erleben noch immer häufig Vorurteile, Stigmatisierung, soziale Isolation und Ausschluss sowie Diskriminierung in nahezu allen Lebensbereichen (BMAS, 2021, S. 513ff.).
Diese Befunde zeigen, dass Menschen mit Behinderungen oft mit größeren politisch-sozialen Herausforderungen konfrontiert sind als Menschen ohne Behinderungen. Ihre erhöhte Vulnerabilität ist daher nicht nur individuell, sondern stark sozial bedingt. Eine Unterscheidung von Vulnerabilitätsfaktoren in „natürlich bzw. biologisch einerseits und geschichtlich, sozial bzw. kulturell andererseits ist zumindest in dieser schlichten Schematisierungsform kaum aufrechtzuerhalten" (Dederich & Zirfas, 2019, S. 3). Dies hebt die Notwendigkeit hervor, Resilienz und Vulnerabilität aus einer Gerechtigkeitsperspektive kritisch zu betrachten.

4 Gerechtigkeitstheoretische Perspektive auf Resilienz

Wie gezeigt, ist Resilienz eine normative Frage der Gerechtigkeit, insbesondere für Menschen mit Behinderungen, die soziale Ungleichheiten erfahren. Es stellt sich – vor allem unter Berücksichtigung der zuvor dargestellten und real erfahrbaren Formen und Auswirkungen sozialer Ungleichheit – die Frage, wer gerechterweise welchen Anspruch auf die im Resilienzdiskurs so benannten Schutzfaktoren hat und ob gerechterweise Ungleiche vor diesem Hintergrund ungleich zu behandeln sind.
Die Diskussion um soziale Gerechtigkeit dreht sich um die Teilhabe an Grundgütern wie Sicherheit, Bildung, Wohlfahrt und Bürgerrechten. Hierbei kann gerecht sowohl „eine gleiche als auch eine ungleiche Verteilung von Gütern sein. Dies

doi.org/10.35468/6149-04

hängt davon ab, welche Kriterien herangezogen werden, um Gleich- oder Ungleichverteilung zu legitimieren" (Dederich & Schnell, 2011, S. 14). Im Kontext eines menschenrechtlich fundierten Inklusionsbegriffs kann als unstrittig gelten, dass Gesellschaften zur Herstellung von Teilhabe und Chancengleichheit insbesondere marginalisierte Gruppen zu berücksichtigen haben, was sich unter anderem in der Verpflichtung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention ausdrückt. Insbesondere die politische Philosophie ist hier anschlussfähig und bietet beispielsweise mit dem capabilities approach von Martha Nussbaum – bei aller berechtigten Kritik – einen produktiven Rahmen, um über die Bedingungen minimaler sozialer Gerechtigkeit nachzudenken (Nussbaum, 2014; 2015) und einen verantwortlichen Sozialstaat zu fordern, dessen genuine Aufgabe darin bestehen soll, alle Bürger*innen zu einem guten Leben zu befähigen.

Schon mit dieser grundlegenden gerechtigkeitstheoretischen Erweiterung des Diskurses wird deutlich, dass Resilienz nicht ausschließlich aus einer unpolitischen Individualperspektive und als Form einer „Privatisierung psychischer Überlastung" (Graefe, 2019, S. 101) diskutiert werden kann. So droht sie nämlich, zu einem Exklusionsmechanismus zu werden, im Rahmen dessen vor allem bereits privilegierte und resiliente(re) Personen mit vielen protektiven Faktoren profitieren. Um die Akzeptanz und sogar Reproduktion sozialer Ungleichheiten zu verhindern, muss das Konzept der Resilienz – ähnlich wie das der Inklusion – vor dem Hintergrund ethischer, politischer und gesellschaftlicher Diskurse aufgespannt werden.

Dabei ist es zunächst wichtig, wachzubleiben für die Gefährdetheit des Lebens an sich (Butler, 2005). Die anthropologische und soziale Dimension von Vulnerabilität verdeutlicht, dass Resilienz nicht nur als Antwort auf diese verstanden werden sollte. Zwar erkennen affirmative Konzepte von Resilienz die Existenz von Vulnerabilität an – sie ist schließlich der Nährboden, auf dem Resilienz gedeiht –, jedoch zielen sie letztlich darauf ab, diese Vulnerabilität zu überwinden. Dass aber menschliches Leben nur in den Grenzen und Bedingtheiten sozialer Macht- und Herrschaftsverhältnisse verstanden werden kann, macht insbesondere Butler deutlich. Die Diskussion von Vulnerabilität als sowohl konstitutiv menschlich als auch sozial ungleich verteilt hebt dabei die Grenzen des Ideals des homo resiliensis hervor (Graefe, 2019).

Eine gerechtigkeitstheoretische Perspektive auf Resilienz erweitert den Diskurs und betont die Notwendigkeit seiner grundlegenden (Re-)Politisierung. Möglichkeiten und Grenzen von Resilienz können nämlich nicht hinreichend im Rahmen pädagogischer Maßnahmenkataloge diskutiert werden, die zudem im Kern am neoliberalen Aktivierungs- und Selbstverantwortungsdiskurs festhalten (Heiden, 2014, S. 341). Es geht vielmehr darum, die ontologische und sozialpolitische Vulnerabilität und damit die elementare Erkenntnis anzuerkennen, dass nicht das Subjekt und seine (wirtschaftlich verwertbare) Leistungs- und Anpassungsfähig-

doi.org/10.35468/6149-04

keit, sondern vielmehr ungerechte gesellschaftliche und politische Verhältnisse Verursacher negativer Resilienzbilanzen etwa von Menschen mit Behinderungen sind und diese nicht allein auf pädagogischer Ebene bekämpft werden können, sondern letzten Endes sozialpolitischer Maßnahmen bedürfen.

5 Vulnerabilität als Korrektiv der Resilienz

Die hier erfolgte Auseinandersetzung mit Vulnerabilität macht deutlich, dass die fortschreitende Normalisierung menschengemachter Ungerechtigkeiten und die Ontologisierung gesellschaftlicher Rahmenbedingungen (Graefe, 2019, S. 166), die im Zuge des Diskurses um Resilienz immer weiter zunehmen, kritisch zu hinterfragen und zu erweitern sind. Dabei verdienen zwei bereits zuvor erwähnte Aspekte besondere Beachtung. Der erste Aspekt betrifft die problematische Betonung des „Unglücks als Bildungsprinzip" (Stamm & Halberkann, 2015, S. 64) durch die einseitige Fokussierung auf Resilienz: Nicht nur aus pädagogischer Perspektive ist es nicht hinnehmbar, (kindliche) Subjekte ausschließlich zur Bewältigung fehlender entwicklungsförderlicher und protektiver Bedingungen im Sinne der Resilienzförderung zu befähigen (Graefe, 2019, S. 120). Damit wird die Idee von Chancengleichheit ad absurdum geführt und ungerechte Lebensbedingungen werden zur Voraussetzung von Resilienz gemacht oder sogar zu einem Mittel, politisches Versagen zu kaschieren oder zu legitimieren. Damit hängt der zweite Aspekt zusammen, der die konstitutive Frage der Pädagogik nach Autonomie und Anpassung betrifft: Im Kontext der Resilienz wird zunehmend flexible Anpassung anstelle von Autonomie und Widerstand als pädagogisches Ziel entworfen (Graefe, 2019, S. 128), sodass das resiliente Subjekt nicht mehr für Selbstbestimmung kämpft, sondern darum, „den gesellschaftlichen Anforderungen trotz objektiv schlechterer Startbedingungen gerecht zu werden" (ebd., S. 129). Dies stellt insbesondere die Inklusionspädagogik vor die Frage, ob Bildungsziele auf eine Anpassung und Akzeptanz – auch ungerechter – gesellschaftlicher Bedingungen abzielen oder die Pädagogik den Fokus auf die Förderung der Autonomie des Subjekts legen sollte, die sich in seiner Subjektivität, Widerständigkeit und Unverfügbarkeit manifestiert.

Vulnerabilität vor diesem Hintergrund als Korrektiv von Resilienz einzubringen, ermöglicht es zu verdeutlichen, dass ein gutes Leben in erster Linie von Bedingungen abhängt, die eben nicht individualisiert werden können, und zeigt auch, dass Träger*innen von Risiken und Potenzialen ebenso auch Träger*innen von unveräußerbaren Menschenrechten sind, was nicht in den Hintergrund der pädagogischen Problemwahrnehmung treten darf (Graefe, 2019, S. 126). Ebenso ermöglicht die Betonung einer anthropologisch und ethisch fundierten Vulnerabilität die Aufnahme des widerständigen Subjekts in den Diskurs und das Aufzeigen der Grenzen einer entpolitisierten Debatte. Resilienz allein ist kein Allheilmittel

doi.org/10.35468/6149-04

gegen die Herausforderungen der Gegenwart und soziale Ungleichheit und Exklusion nicht ontologisch, sondern menschengemacht. Immer höhere Armutsquoten, der Klimawandel, der neu entflammte Nationalismus und die Bedrohung von Demokratie und Grundrechten fordern auf zu Widerstand – aber keinem individuellen, sondern einem, der an den politischen und sozialen Ursachen und Problemen ansetzt. Diese sind komplex, multidimensional, widersprüchlich und sicherlich zuweilen schier unlösbar. Daher gilt es, die Spannungen, die mit Fragen nach Gerechtigkeit, Gleichheit und Verantwortung unweigerlich einhergehen, auszuhalten und nicht auf schnelle und einfache Lösungen zu setzen. Mit Vulnerabilität als Korrektiv kann und muss aus dieser Perspektive Resilienz als eine gesellschaftliche Aufgabe im Sinne der Gerechtigkeit neu interpretiert werden. Denn im Zeichen der Resilienz sind wir

> „umso mehr dazu aufgefordert, uns *nicht* anzupassen und abzufinden mit der Welt, in der wir leben, sondern im Gegenteil darauf zu bestehen, dass wir sie verändern können – nicht etwa, weil wir vollständig souverän und rational *oder* aber ausgesetzt, ohnmächtig und unwissend wären, sondern weil ‚wir' beides sind: autonom *und* abhängig, verletzlich *und* (trotzdem) handlungsfähig, unwissend *und* vernunftbegabt." (Graefe, 2019, S. 195f.)

Literatur

BMAS – Bundesministerium für Arbeit und Soziales (Hrsg.). (2021). *Dritter Teilhabebericht der Bundesregierung über die Lebenslagen von Menschen mit Beeinträchtigungen. Teilhabe – Beeinträchtigung – Behinderung.* https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/Publikationen/a125-21-teilhabebericht.pdf?__blob=publicationFile&v=7

Bröckling, U. (2019). *Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform.* Suhrkamp.

Burghardt, D., Dederich, M., Dziabel, N., Höhne, T., Lohwasser, D., Stöhr, R. & Zirfas, J. (2017). *Vulnerabilität. Pädagogische Herausforderungen*. Kohlhammer.

Butler, J. (2005). *Gefährdetes Leben. Politische Essays*. Suhrkamp.

Dederich, M. & Schnell, M. (2011). Anerkennung und Gerechtigkeit im Kontext von Bildungs-, Heil- und Pflegeberufen. In M. Dederich & M. Schnell (Hrsg.), *Anerkennung und Gerechtigkeit in Heilpädagogik, Pflegewissenschaft und Medizin. Auf dem Weg zu einer nichtexklusiven Ethik* (S. 7–20). Transcript.

Dederich, M. & Zirfas, J. (2019). Phänomene der Vulnerabilität. Human- und sozialwissenschaftliche Zugänge. In M. Dederich & J. Zirfas (Hrsg.), *Glossar der Vulnerabilität* (S. 1–9). Springer VS.

Graefe, S. (2019). *Resilienz im Krisenkapitalismus. Wider das Lob der Anpassungsfähigkeit.* Transcript.

Heiden, M. (2014). *Arbeitskonflikte. Verborgene Auseinandersetzungen um Arbeit, Überlastung und Prekarität*. edition sigma.

Honneth, A. (1992). *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Suhrkamp.

Nussbaum, M. (2014). *Grenzen der Gerechtigkeit. Behinderung, Nationalität und Spezieszugehörigkeit*. Suhrkamp.

Nussbaum, M. (2015). *Fähigkeiten schaffen. Neue Wege zur Verbesserung menschlicher Lebensqualität* (2. Aufl.). Karl Alber.

Rönnau-Böse, M. & Fröhlich-Gildhoff, K. (2020). *Resilienz und Resilienzförderung über die Lebensspanne* (2. Aufl.). Kohlhammer.

doi.org/10.35468/6149-04

Stamm, M. & Halberkann, I. (2015). Resilienz – Kritik eines populären Konzepts. In S. Andresen, C. Koch & J. König (Hrsg.), *Vulnerable Kinder. Interdisziplinäre Annäherungen* (S. 61–76). Springer VS.

Stöhr, R., Lohwasser, D., Noack Napoles, J., Burghardt, D., Dederich, M., Dziabel, N., Krebs, M. & Zirfas, J. (2019). *Schlüsselwerke der Vulnerabilitätsforschung*. Springer VS.

Welter-Enderlin, R. (2012). Resilienz aus der Sicht von Beratung und Therapie. In R. Welter-Enderlin & B. Hildenbrand (Hrsg.), *Resilienz – Gedeihen trotz widriger Umstände* (5. Aufl., S. 7–19). Carl-Auer.

Autorinnen

Dziabel, Nadine, Prof. Dr.
IU Internationale Hochschule
Arbeitsschwerpunkte: philosophische und theoretische Grundfragen der Heil- und Inklusionspädagogik, nicht-exklusive Gerechtigkeitstheorien, Disability Studies, Inklusion und Menschenrechte
nadine.dziabel@iu.org

Scholz, Ina, Prof. Dr.
IU Internationale Hochschule
Arbeitsschwerpunkte: philosophische und ethische Grundfragen der (Kindheits)pädagogik, Inklusions- und Gerechtigkeitstheorien, Soziale Ungleichheit und Diversität
ina.scholz@iu.org

doi.org/10.35468/6149-04

Felix Michl

Intersektionale Resilienz: Wechselwirkungen von Vulnerabilität und Widerstand

Abstract ▪ Vor dem Hintergrund der Risiken von Pathologisierung und Stereotypisierung wird in den letzten Jahren zunehmend eine Abkehr von Defizitorientierungen auf marginalisierte Personengruppen angestrebt, um vermehrt Möglichkeiten zur Bewältigung von Diskriminierung zu fokussieren. In diesem Zusammenhang gewinnt Resilienz an Bedeutung. Im deutschsprachigen Diskurs wird jedoch versäumt, Resilienz intersektional zu konzipieren. Anhand aktueller empirischer Erkenntnisse zu Personen mit mehrdimensionalen Diskriminierungserfahrungen wird diskutiert, inwieweit diese intersektionalen Positionierungen auch als protektive Faktoren verstanden werden können. Es wird angenommen, dass trotz Marginalisierung und Isolation in einer bestimmten Identitätskategorie die Zugehörigkeit zu und die Identifikation mit einer anderen zur Resilienz der Betroffenen beitragen können.

Schlagworte ▪ intersektionale Resilienz; mehrdimensionale Diskriminierung; subjektiver Möglichkeitsraum

1 Ausgangslage

Vulnerable Personengruppen wurden im Verlauf vieler Jahre primär hinsichtlich ihrer Nachteile und Beeinträchtigungen betrachtet, während ihre Bedarfe, Potenziale und Talente weitgehend unbeachtet blieben. Diese defizitorientierte Perspektive führt für die Betroffenen häufig zu realen Gefahren wie Pathologisierung, Etikettierung, Stereotypisierung und damit einhergehenden Diskriminierungserfahrungen. Oldemeier und Timmermanns (2020, S. 355) betonen in diesem Kontext, dass für die „Etablierung eines positiv besetzten Narratives von Identität" Ressourcen wie Selbstwirksamkeit oder unterstützende Netzwerke gleichsam einbezogen werden müssen. Es ist jedoch wichtig zu erwähnen, dass es hierbei nicht um eine toxisch-positivistische Sichtweise auf Minderheitenstress oder Praktiken des „Idealisierens und Glorifizierens" (Prengel, 2014, S. 21) geht. Marginalisierungserfahrungen und deren Auswirkungen sind in der Forschung vielfach untersucht und beschrieben worden. Nichtsdestotrotz birgt diese ausschließliche Fokussierung auf Vulnerabilität gleichsam die Gefahr einer einseitigen Darstellung. Oldemeier und Timmermanns (2020, S. 354) plädieren daher dafür, Lebenswelten ganzheitlich wahrzunehmen.

doi.org/10.35468/6149-05

In diesem Zusammenhang gewinnt das Konzept der Resilienz zunehmend an Bedeutung. Resilienz wird hier, basierend auf einem sozialkonstruktivistischen Ansatz und einer Definition des kanadischen Resilienzforschers Michael Ungar (2004, S. 342), als Verhandlung von Ressourcen verstanden, die zwischen Individuum und Umwelt stattfinden muss, um sich selbst als „gesund" definieren zu können – und das unter Bedingungen, die kollektiv als ungünstig betrachtet werden. Forschungen, die Resilienz als soziales Konstrukt verstehen, haben eine nicht-hierarchische Beziehung zwischen Risiko- und Schutzfaktoren festgestellt und beschreiben die Beziehungen zwischen Faktoren in verschiedenen globalen Kulturen und unterschiedlichen sozialen sowie politischen Kontexten als chaotisch, komplex, relativ und kontextabhängig (Ungar, 2004). Diese Beziehungsdynamiken könnten nach Ansicht des Autors zudem als „wechselwirkend", „interdependent" oder „intersektional" skizziert werden. Jedoch fehlt in den bisherigen Diskussionen und Veröffentlichungen über Resilienz – insbesondere im deutschsprachigen Raum – Intersektionalität sowohl als Begriff als auch als theoretischer Ansatz weitgehend.

Den innerfeministischen Debatten um *Race* und Gender entsprungen, wurde Intersektionalität terminologisch und inhaltlich maßgeblich durch die US-amerikanische Juristin Kimberlé Crenshaw (1989) geprägt. Intersektionalität zielt darauf ab, wie Walgenbach (2014, S. 54–55; Herv. i. Original) beschreibt,

> „historisch gewordene Macht- und Herrschaftsverhältnisse, Subjektivierungsprozesse sowie soziale Ungleichheiten wie Geschlecht, Sexualität/Heteronormativität, *Race*/Ethnizität/Nation, Behinderung oder soziales Milieu nicht isoliert voneinander [zu konzeptualisieren], sondern in ihren ‚Verwobenheiten' oder ‚Überkreuzungen' (*intersections*) [zu analysieren]."

Dabei wird der Gedanke nur einer relevanten Leitkategorie, wie sie in bestimmten „Particular Studies" (Boger, 2017) vorliegt (z. B. Gender in den Gender Studies oder Disability in den Disability Studies), überwunden. Stattdessen wird eine multiperspektivische und interdisziplinäre Herangehensweise angestrebt, um soziale Ungleichheiten umfassend zu analysieren. Auf diese Weise werden additive Perspektiven überwunden sowie systematische als auch individuelle Ungleichheitslagen und Benachteiligungsformen identifiziert. Eine intersektionale Perspektive ermöglicht es, nicht nur Diskriminierungs- und Ohnmachtserfahrungen im Kontext von Dominanzverhältnissen zu analysieren, sondern auch – was häufig übersehen wird – Praktiken des Widerstands und der Privilegierung aufzuzeigen (Riegel, 2016, S. 73). Im Folgenden wird die Bedeutung eines intersektionalen Ansatzes für die Resilienzforschung aufgezeigt, indem empirische Studien zu mehrfach marginalisierten Personen herangezogen werden.

doi.org/10.35468/6149-05

2 Widerstände mehrdimensional Marginalisierter

Quinn et al. (2022) analysieren die Bewältigungsstrategien von Schwarzen Männern, die sich selbst als schwul oder bisexuell identifizieren oder Sex mit anderen Männern haben (men who have sex with men, msm), im Umgang mit Rassismus und sogenanntem Heterosexismus. Die Aussagen innerhalb der Studie verdeutlichen einerseits die Unterdrückungserfahrungen der Befragten, wobei insbesondere die negativen Erlebnisse aufgrund der Wechselwirkungen zwischen Rassismen und Heteronormativismen hervorgehoben werden. Beispielsweise berichtet ein Mann davon, dass ihm der Zugang zu einschlägigen queeren Nachtclubs aufgrund rassistischer Türpolitiken verwehrt wurde. Mehrdimensional marginalisierte Personen laufen somit stets Gefahr, als „das Andere des Anderen" (Raab, 2007, S. 18) wahrgenommen und selbst aus Subkulturen ausgeschlossen zu werden.
Dennoch entwickeln diese Personen individuelle Strategien, um ihre „subjektiven Möglichkeitsräume" (Holzkamp, 1983, S. 368) zu erweitern und eine verallgemeinerte, erweiterte und widerständige Handlungsfähigkeit zu erlangen. Viele der Betroffenen bekennen sich zu ihren „multiplen Positionierungen" (Phoenix, 2010, S. 196) und zelebrieren diese als Teil ihrer Identität. *Pride*, also Stolz, wird dabei als zentrale Emotion immer wieder benannt. Eine weitere wichtige Rolle spielt laut Quinn et al. (2022, S. 409) der „support from other black msm". Der Aufbau von Beziehungen und die Gründung eigener Communities schaffen Räume, in denen sich Betroffene sicher entfalten können. Diese Netzwerke fördern auch das Engagement in Freizeitangeboten oder Interessenvertretungen, wodurch die Betroffenen *ihre* Gemeinschaft unterstützen und Widerstand gegen Unterdrückung leisten. Boger (2015) konzeptualisiert diese Verhaltensweisen im Umgang mit Benachteiligung und im Bestreben nach Nicht-Diskriminierung innerhalb ihres Trilemmas der Inklusion entlang der Linie zwischen Empowerment und Dekonstruktion. Sie beschreibt diese Gemeinschaften als „Räume des Abschirmens, in denen man genießt, sich den Normalen nicht erklären zu müssen, nicht immer vermitteln, übersetzen, sich anpassen oder aufklären zu müssen" (Boger, 2015, S. 58). Quinn et al. (2022) kommen zu dem Schluss, dass die Befragten nicht *trotz*, sondern gerade *wegen* ihrer Identität gegen Unterdrückung und Ausschluss aufbegehren und sich dadurch letztendlich selbst befreien und empowern.
Ähnliche Ergebnisse sind auch in der Forschung von King et al. (2018) zu beobachten. Die Autor*innen untersuchen das Aufkommen suizidaler Gedanken bei Schüler*innen und stellen zum einen fest, dass queere oder Schüler*innen mit Behinderungen signifikant öfter von Suizidgedanken berichten als ihre heterosexuellen und nicht-behinderten Peers. King et al. (2018) untersuchen darüber hinaus das Aufkommen suizidaler Gedanken bei Schüler*innen, die sowohl queer *als auch* behindert sind. Entsprechend eines additiven Verständnisses vermuteten sie, dass diese Gruppe ein noch höheres Aufkommen suizidaler Gedanken aufweisen

doi.org/10.35468/6149-05

müsste. Stattdessen stellen sie jedoch fest, dass Schüler*innen, die sowohl queer als auch behindert sind, *kein* signifikant höheres Aufkommen von Suizidgedanken berichten. Die Autor*innen der Studie nehmen an, dass die zusätzlich diskriminierte Position nicht mit einem signifikant höheren Maß an Suizidgedanken in Verbindung gebracht wurde, weil „eine der Identitäten" als Schutzfaktor fungiert haben könnte. Dies könnte beispielsweise in Form des von Quinn et al. (2022) beschriebenen Gefühls der Verbundenheit mit anderen Menschen, die ähnliche Marginalisierungserfahrungen machen, der Fall sein.
Dass Solidarität in Sub-Subkulturen und -communities einen entscheidenden Beitrag zur Stärkung der Resilienz und zur Förderung eines unterstützenden Umfelds leisten kann, wird auch im Dissertationsprojekt des Autors zu den Erfahrungen queerer Jugendlicher und junger Erwachsener mit Behinderungen deutlich. Valentin[1], ein 26-jähriger schwuler und neurodivergenter trans Mann und Teilnehmer der Studie, reflektiert dabei die Ausschlussmechanismen in bestimmten Communities und berichtet von seiner gezielten Suche nach Räumen, in denen er beispielsweise sein Spezialinteresse für Kuscheltiere ausleben kann:

> „*Ich wünsche mir das schon, dass ich ein bisschen in die [queere, Anm. des Autors] Community mehr integriert wäre. Aber der Hauptpunkt hier ist, dass es für Autisten schwierig ist, in diese Community reinzukommen einfach durch den Autismus, in irgendwelche Communities. Auch diese Communities. […] Also das einzige, was einem bleibt, ist Leute zu finden, die queer und autistisch sind oder neurodivergent und queer.*" (Pos. 152)

Die Forschungsergebnisse deuten darauf hin, dass die Wechselwirkungen zwischen verschiedenen Identitätsaspekten überaus komplex sind und nicht einfach additiv verstanden werden können. Eine umfassende Darstellung weiterer empirischer Studien und Fallbeispiele ist an dieser Stelle nicht möglich, weshalb die Analyse exemplarisch auf spezifische Subgruppen fokussiert bleibt. Es erscheint daher vielversprechend, diese Erkenntnisse auf den Resilienz-Diskurs allgemein zu übertragen und die Wechselwirkungen von Differenzordnungen und Herrschaftsverhältnissen insgesamt stärker zu berücksichtigen. Demnach wird für ein intersektionales Verständnis von Resilienz plädiert, welches im folgenden Abschnitt konkretisiert und abschließend initial diskutiert werden soll.

3 Intersektionale Resilienz

Um dies zu verdeutlichen, soll zuvor näher auf Klaus Holzkamps Verständnis der subjektiven Möglichkeitsräume eingegangen werden, das er im Kontext der Kritischen Psychologie entwickelt hat. Holzkamp (1983, S. 368) postuliert die „doppelte Möglichkeit" individuellen Handelns. So existieren zum einen Handlungen, die bestehende Bedingungen akzeptieren und als anpassend, reproduzierend oder

1 Name anonymisiert

doi.org/10.35468/6149-05

zustimmend charakterisiert werden können. Zum anderen gibt es Handlungen, die trotz Bedrohungen wie gesellschaftlichen Normen, strukturellen Ungleichheiten, ökonomischen Bedingungen oder politischen Machtverhältnissen darauf abzielen, die Bedingungen des Handelns zu verändern und eine Verfügungserweiterung sowie eine Verbesserung der Lebensqualität anstreben. Beide Handlungsformen sind als subjektiv funktional und in der Auseinandersetzung mit den eigenen Lebensbedingungen als begründet anzusehen. Um die Handlungs- oder Widerstandsfähigkeit einer Person zu verstehen, ist es notwendig, zu rekonstruieren, „inwiefern dabei in Denken und Handeln bewusst oder habitualisiert auf bestehende Grenzziehungen oder Normalitätsvorstellungen Bezug genommen oder sich davon distanziert wird" (Riegel, 2016, S. 72). Dies ermöglicht ein tieferes Verständnis der individuellen Strategien zur Bewältigung und zur aktiven Veränderung ihrer Lebensumstände.

An dieser Stelle wird der von Helma Lutz (2018, S. 145) eingeführte Begriff „Doing Intersectionality" relevant, welcher genau jene verallgemeinerte Handlungsfähigkeit beschreibt, die sich in kreativen, zum Teil überraschenden und laut Ungar (2004, S. 345) für Außenstehende oftmals „unsichtbaren" Formen der individuellen und kollektiven Ressourcenaktivierung äußert. Das Kollektiv spielt hierbei eine wesentliche Rolle, wie auch Holzkamp betont: Das Individuum muss sich bei der Erweiterung seiner Verfügungsmöglichkeiten vor potenziellen Gefahren durch die Machtinhaber*innen schützen. Dies kann nur durch Zusammenschluss und Kooperation, also die Bildung einer „überindividuellen Gegenmacht" (Holzkamp, 1983, S. 373), erreicht werden, um „die Gefährdung der je individuellen Existenz" abzuwenden. Lutz (2018, S. 145) argumentiert, dass Subjekte nicht in jeder Situation gleichermaßen vulnerabel sind, sondern je nach Kontext, Raum und Zeit „Strategien zur Abfederung bzw. Absorbierung von Verletzlichkeit entwickeln". Diese Strategien gilt es zu identifizieren und gezielt zu stärken, um die Handlungsfähigkeit der Individuen zu fördern und ihre Widerstandskraft gegenüber den Herausforderungen und Bedrohungen, denen sie ausgesetzt sind, zu erhöhen.

Eine intersektionale Perspektive auf Resilienz, so Quinn et al. (2022, S. 405f.), erkennt zunächst an, dass mehrfach marginalisierte Individuen über spezifische Stärken verfügen, und untersucht, wie diese Individuen innerhalb widriger Systeme navigieren. Dabei wird berücksichtigt, dass dieselben Faktoren, die zur Stigmatisierung und Diskriminierung führen, auch als Ressource und Form des Widerstands wirken können. Ferner berücksichtigt eine intersektionale Resilienz stets die strukturellen, kulturellen und politischen Kontexte, die sowohl Widrigkeiten als auch Resilienz formen, und verlässt damit die rein individuelle Ebene. Holzkamp (1983, S. 354) betont ebenfalls, dass die subjektive Handlungsfreiheit des Individuums immer historisch bestimmt sowie von den gesellschaftlichen Verhältnissen und Lebensbedingungen abhängig ist. Diskurse um Resilienz werden oft dafür kritisiert, diese Tatsachen zu verwischen und ausschließlich individu-

doi.org/10.35468/6149-05

umszentriert zu denken (vgl. Stamm & Halberkann, 2015, S. 73). In einem neoliberalen Verständnis könnte Resilienz schließlich so interpretiert werden, dass Individuen selbst dafür verantwortlich seien, erfolgreich mit Formen von Gewalt und Diskriminierung umzugehen. Die Verantwortung für Widerstandsfähigkeit würde somit ausschließlich im Individuum selbst verortet, und das Scheitern könnte als persönliches und nicht als gesellschaftliches Versagen gewertet werden (Meyer, 2003, S. 691). Intersektionalität betont an dieser Stelle die Notwendigkeit, neben der individuellen auch die Ebenen der Repräsentationen (Normen, Werte, Diskurse) und der gesellschaftlichen Strukturen (Institutionen, Gesetze usw.) zu fokussieren. Mehrebenenanalytische Ansätze, wie sie Winker und Degele (2009) vorschlagen, erweisen sich hierbei als besonders vielversprechend. Ein intersektionales Verständnis von Resilienz sieht demnach den Entwurf und die Etablierung einer progressiven, ausschlusskritischen und inklusiv-akzeptierenden Gemeinschaft nicht in der Verantwortung der mehrfach marginalisierten Individuen, sondern als eine vorrangig gesamtgesellschaftliche Aufgabe.

Es ist davon auszugehen, dass Intersektionalität im Diskurs um Resilienz als eine Art „Korrekturlinse" (Boger, 2023) fungieren kann, um bisher unbeachtete Orte intersektionaler Unsichtbarkeiten sichtbar zu machen und „damit verbundene Irritationen produktiv zu wenden und Perspektiven für Widerstand und Veränderungen zu entwickeln" (Riegel, 2016, S. 47). In dieser Funktion übernimmt Intersektionalität die Rolle eines epistemologischen Korrektivs, das es vermag, bisherige Annahmen zu Widerstands- und Handlungsfähigkeiten kritisch zu hinterfragen und gewinnbringend zu destabilisieren. Ob diese Form der Integration von Intersektionalität in der Resilienzforschung letztlich eine theoretische und methodische Weiterentwicklung vorantreiben kann, bleibt jedoch offen. Diese Möglichkeit wird sich erst durch weitere Forschungen und empirische Studien zeigen. Kritisch anzumerken ist allerdings, dass Intersektionalität derzeit weder als abgeschlossenes Konzept noch als ausgereifte Theorie oder umfassendes Paradigma betrachtet werden kann. Ebenso wenig ist es als feststehende Methodik etabliert (kritisch siehe Budde, 2018, S. 47f.). Vielmehr sollte Intersektionalität gegenwärtig als eine Art Heuristik verstanden und herangezogen werden. Diese analytische Funktion kann zunächst ausreichend sein, um die komplexen Wechselwirkungen zwischen verschiedenen Dimensionen sozialer Ungleichheit und deren Einfluss auf Resilienzprozesse darzustellen und zu verstehen. Es bedarf jedoch einer kontinuierlichen theoretischen und methodologischen Weiterentwicklung, um die Potenziale von Intersektionalität vollständig auszuschöpfen und ihre Anwendbarkeit im Resilienz-Diskurs zu verbessern. Dies impliziert auch eine verstärkte Auseinandersetzung mit den strukturellen, kulturellen und politischen Kontexten, die sowohl Widrigkeiten als auch Resilienz prägen. Durch eine derartige multiperspektivische Herangehensweise kann eine fundiertere und umfassendere Analyse der Mechanismen erreicht werden, die zur Resilienz von Individuen und Gruppen beitragen.

doi.org/10.35468/6149-05

Literatur

Boger, M.-A. (2015). Theorie der trilemmatischen Inklusion. In I. Schnell (Hrsg.), *Herausforderung Inklusion: Theoriebildung und Praxis* (S. 51–62). Verlag Julius Klinkhardt.

Boger, M.-A. (2017). Theorien der Inklusion – eine Übersicht. *Zeitschrift für Inklusion*, (1). https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/413

Boger, M.-A. (2023). Mit dem Schwersten beginnen – Über Inklusion und Intersektionalität. *Zeitschrift für Inklusion*, (1). https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/697

Budde, J. (2018). Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf Inklusion und Intersektionalität. In T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch schulische Inklusion* (S. 45–59). Verlag Barbara Budrich.

Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. *University of Chicago Legal Forum*, (1), 139–167.

Holzkamp, K. (1983). *Grundlegung der Psychologie*. Campus-Verlag.

King, M.T., Merrin, G.J., Espelage, D.L., Grant, N.J. & Bub, K.L. (2018). Suicidality and Intersectionality among Students Identifying as Nonheterosexual and with a Disability. *Exceptional Children*, *84*(2), 141–158.

Lutz, H. (2018). Intersektionelle Biographieforschung. In H. Lutz, M. Schiebel & E. Tuider (Hrsg.), *Handbuch Biographieforschung* (S. 150–161). Springer VS.

Meyer, I.H. (2003). Prejudice, social stress, and mental health in lesbian, gay, and bisexual populations: conceptual issues and research evidence. *Psychological bulletin*, *129*(5), 674–697. https://doi.org/10.1037/0033-2909.129.5.674

Oldemeier, K. & Timmermanns, S. (2020). Defizite und Ressourcen in den Lebenswelten von LSBTQ*-Jugendlichen und jungen Erwachsenen: zwei Seiten einer Medaille. In S. Timmermanns & M. Böhm (Hrsg.), *Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt: Interdisziplinäre Perspektiven aus Wissenschaft und Praxis* (S. 343–356). Beltz Juventa.

Phoenix, A. (2010). Psychosoziale Intersektionen: Zur Kontextualisierung von Lebenserzählungen Erwachsener aus ethnisch sichtbar differenten Haushalten. In H. Lutz, M.T. Herrera Vivar & L. Supik (Hrsg.), *Geschlecht & Gesellschaft: Bd. 47. Fokus Intersektionalität: Bewegungen und Verortungen eines vielschichtigen Konzeptes* (S. 181–200). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Prengel, A. (2014). *Inklusion der Frühpädagogik: Bildungstheoretische, empirische und pädagogische Grundlagen*. *Bd. 5*. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen.

Quinn, K.G., Dickson-Gomez, J., Pearson, B., Marion, E., Amikrhanian, Y. & Kelly, J.A. (2022). Intersectional Resilience Among Black Gay, Bisexual, and Other Men Who Have Sex With Men, Wisconsin and Ohio, 2019. *American Journal of Public Health*, *112*(S4), 405–412. https://doi.org/10.2105/AJPH.2021.306677

Raab, H. (2007). Queering (dis)abled body politics. *Diskus – Frankfurter Student_innen Zeitschrift*, (1), 18–21.

Riegel, C. (2016). *Bildung – Intersektionalität – Othering: Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen*. Transcript Verlag.

Stamm, M. & Halberkann, I. (2015). Resilienz – Kritik eines populären Konzepts. In S. Andresen, C. Koch & J. König (Hrsg.), *Vulnerable Kinder* (S. 61–76). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-07057-1_4

Ungar, M. (2004). A Constructionist Discourse on Resilience: Multiple Contexts, Multiple Realities among At-Risk Children and Youth. *Youth & Society*, *35*(3), 341–365. https://doi.org/10.1177/0044118X03257030

Walgenbach, K. (2014). *Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft*. Budrich.

Winker, G. & Degele, N. (2009). *Intersektionalität: Zur Analyse sozialer Ungleichheiten*. transcript.

doi.org/10.35468/6149-05

Autor

Michl, Felix
Universität Leipzig
Arbeitsschwerpunkte: Queerness und Behinderung, Intersektionalitätsforschung, Biographische Jugendforschung
felix.michl@uni-leipzig.de

doi.org/10.35468/6149-05

Johannes Lütkepohl

Inklusionsorientierte Schulentwicklung zwischen einzelschulischer Autonomie und gesellschaftlichen Verstrickungen. Perspektiven einer gesellschaftstheoretischen Reflexion[1]

Abstract ▪ Der Beitrag problematisiert den in Bildungspolitik und -forschung institutionalisierten Fokus auf die Einzelschule. Dabei setzt er sich zunächst mit der Genese einer bildungspolitischen Verstärkung von Schulautonomie auseinander und zeigt, wie das darin angelegte Spannungsverhältnis zwischen reformpädagogischen und bildungsökonomischen Motiven seit den 1990ern tendenziell zugunsten eines Primats der Bildungsökonomie bearbeitet wurde. Ausgehend von dieser Kontextualisierung und im Rekurs auf empirische Studien arbeitet der Beitrag dann Praxisprobleme heraus, die für eine inklusive Schulentwicklung mit der so institutionalisierten Schulautonomie verbunden sind. Um diese analysieren und bearbeiten zu können, so das abschließende Argument, bedarf es einer gesellschaftstheoretischen Erweiterung der Modelle von (inklusionsorientierter) Schulentwicklung.

Schlagworte ▪ Schulautonomie; inklusionsorientierte Schulentwicklung; Schulentwicklungstheorie; Ökonomisierung; Gesellschaftstheorie

1 Einleitung

Der Begriff des „Lernenden Systems", der die Grazer IFO überschrieb, verweist auf ein Modell der Organisationsentwicklung, das in den 1990ern sowohl bildungspolitisch als auch erziehungswissenschaftlich einflussreich geworden ist. Es ist Bestandteil einer Neuausrichtung, die seitdem die deutsche Schulentwicklung in Theorie und Praxis stark prägt. Ein wesentliches Moment dieser Neuausrichtung ist es, die „Einzelschule" als die „zentrale Gestaltungseinheit" von Reformprozessen zu konzeptualisieren (Rolff, 2007, S.11). Diesen heute, auch für inklusionsorientierte Schulentwicklung, fast selbstverständlichen Fokus auf die Einzelschule werde ich im Folgenden kritisch hinterfragen.

1 Der vorliegende Artikel basiert auf einem Vortrag, den ich gemeinsam mit Norina Müller (norina.mueller@univie.ac.at) erarbeitet und auf der Grazer IFO gehalten habe. Er verdankt sich zu einem Großteil dieser Zusammenarbeit.

doi.org/10.35468/6149-06

2 Die bildungspolitische Fokussierung der Einzelschule

Schulautonomie avanciert in den 1990ern zum Leitbegriff und „Mega-Trend" (Peetz, 2014, S.110) der Schulreformpolitiken. Als solcher markiert er eine ambivalente bildungspolitische Neuausrichtung, in der sich, dies versuche ich im Folgenden zu zeigen, reformpädagogische und bildungsökonomische Motive durchkreuzen.

2.1 Schulautonomie als reformpädagogischer Fluchtpunkt

Das bildungspolitische Projekt einer Stärkung von Schulautonomie trifft dabei auf folgende Ausgangskonstellation: die 1980er waren ein Jahrzehnt relativer bildungspolitischer Stagnation – gemessen an den Reformimpulsen der 1960er und 1970er, sogar der konservativen Reaktion. Die Großprojekte der bundesrepublikanischen Schulreformgeschichte, Versuche einer Schulstrukturreform, Bildungsgesamtplanung und Curriculumsreform galten bereits als weitgehend gescheitert.

Die verstärkte Hinwendung zur Einzelschule zunächst vonseiten reformpädagogischer Kräfte war auch eine Konsequenz dieses Scheiterns. Deutlich tritt dies zum Beispiel in von Friedeburgs (1989) Studie zur „Bildungsreform in Deutschland" hervor. Friedeburg, der zeitweise als hessischer Kultusminister am Projekt einer Schulstrukturreform in den 1970ern mitwirkte, hat deren Scheitern eine weit in die Geschichte des deutschen Schulsystems ausgreifende Analyse gewidmet. Die Schulstrukturreform stand im Kontext eines gesellschaftspolitischen Aufbruchs, der, wenn auch keineswegs bruchlos, durch die sozialliberale Koalition in die Bundesregierung getragen wurde.[2] Der 1970 von der sozialdemokratischen Landesregierung in Hessen initiierte „Schulentwicklungsplan" sah vor: „Überall im Land sollte […] auch in der Mittelstufe die Gesamtschule an die Stelle der herkömmlich getrennten Schulformen treten" (von Friedeburg, 1989, S. 441). Begleitet wurde dies von einer Curriculumsreform, an die „sich weitgespannte Hoffnungen, durch Schule die Gesellschaft verändern zu können, nämlich in ihr mehr Demokratie zu verwirklichen" (von Friedeburg, 1989, S. 454), banden. Folgt man der Darstellung Friedeburgs, so scheiterte beides letztlich an konservativen Widerständen. Konservative Bildungspolitiken konnten erfolgreich Abstiegsängste der Mittelschichten gegen die Abschaffung des Gymnasiums mobilisieren und gegen die reformpädagogischen Elemente der Schulreform einen Diskurs der pädagogischen Reaktion initiieren, der in den 1980ern zunehmend wirkmächtig wurde: „Gefordert wurden Fleiß, Disziplin und Ordnung in der Schule" (von Friedeburg, 1989, S. 459).

2 So ist Willy Brandts berühmte Überschrift über das sozial-liberale Regierungsprogramm: „Mehr Demokratie wagen", durchaus auch als Antwort auf die Forderungen der sozialen Bewegungen um das Aufbruchsjahr 1968 herum zu verstehen.

doi.org/10.35468/6149-06

Aus dieser Erfahrung heraus entwickelte sich Schulautonomie zum Fluchtpunkt reformpädagogischer Initiativen, die Einzelschule zum Rückzugsort bildungsreformerischer Kräfte unter den Bedingungen einer blockierten Schulsystemreform. So schreibt Friedeburg in seinem Ausblick: „Vermehrtes Bürgerengagement und verändertes Staatsverständnis eröffnen Reformen vor Ort neue Chancen, drängen auf regional spezifische Lösungen" (von Friedeburg, 1989, S.477). Im Sinne einer Schulentwicklung von unten wurden die Spielräume auf der Ebene der Einzelschule von engagierten Eltern, Schulleitungen und Kollegien für die Weiterentwicklung von Unterricht und Schulkultur genutzt. Dadurch sind die 1980er auch ein für die Integrationspädagogik bedeutsames Jahrzehnt, bringen sie doch zahlreiche Schulversuche zum gemeinsamen Lernen hervor. So konstatiert Schnell (2006, o. S.): „Die 80er Jahre können als das Jahrzehnt der Schulversuche in die Geschichte der Integrationsbewegung eingehen".
Schulautonomie kann so in den 1990ern auch deshalb zum bildungspolitischen Leitbegriff avancieren, weil eine Ausweitung der einzelschulischen Gestaltungsspielräume mit der reformpädagogischen Hoffnung auf eine Dynamisierung und Demokratisierung von Schulentwicklung aufgeladen wird.

2.2 Neoliberale Reformagenda

Entscheidend dafür, dass die Stärkung von Schulautonomie administrativ wirksam wird, ist aber auch ein politischer Handlungsdruck, der in engem Zusammenhang mit der Krise des Sozialstaats und einer sich im Zuge dessen konstituierenden neoliberalen Reformagenda steht.[3] Als wichtiges Moment der Regierungs-Politiken, die auf diese Krise reagieren, kann die Neuorganisation des öffentlichen Sektors benannt werden, die vom Ziel einer Reduktion der Staatsausgaben angetrieben wird. Dieser Spardruck, der auf den öffentlichen Haushalten lastet, führt dazu, dass ökonomisches Kalkül im bildungspolitischen Diskurs an Wirkmacht gewinnt. Es ist ein effizienterer Mitteleinsatz, der aus dieser bildungsökonomischen Perspektive für eine Erweiterung einzelschulischer Entscheidungsspielräume spricht. Schulautonomie wird verstärkt im Rahmen betriebswirtschaftlicher Modelle konzipiert, um marktanaloge Steuerungsmechanismen und eine unternehmensanaloge Rationalität zu etablieren, innerhalb derer die Einzelschulen Anreize zu einem möglichst effizienten Mitteleinsatz erhalten sollen (Höhne, 2015). Im Programm einer verstärkten Schulautonomie treffen sich also die reformpädagogische Hoffnung auf eine, über die Gestaltungsspielräume der Einzelschule vermittelte, innere Schulreform und ein Reformimpuls, der auf die Ökonomisierung der Einzelschule gerichtet ist. In einer zeitgenössischen kritischen Intervention diagnostiziert Radtke (1997) eine Vereinnahmung von Motiven emanzipatori-

3 Beides kann hier in seiner Komplexität nicht dargestellt werden. Hierzu z. B. Hirsch (2005, S. 82–162) sowie Lessenich (2008).

doi.org/10.35468/6149-06

scher Bildungsreformideen für eine Legitimation von Austeritätspolitiken. Auch Altrichter und Rürup (2019, S. 374) deuten dies im historischen Rückblick an, wenn sie schreiben: „Ihnen [den reformpädagogischen Motiven, J. L.] kommt letztlich eine Leit- und Integrationsfunktion der eigentlich heterogen-widersprüchlichen oder allzu ökonomischen Begründungskontexte von ‚Schulautonomie' zu". Bellmann (2016, S. 15) pointiert die Doppeldeutigkeit der Schulautonomiepolitiken auf eine Gleichzeitigkeit des Anspruchs, Schule „zu humanisieren und ihre Effizienz zu steigern".

2.3 Neue Steuerungsmodelle und additive Umsetzung schulischer Inklusion

Durch die Veröffentlichung der PISA-Ergebnisse 2001 erhalten die Autonomie-Politiken noch einmal eine neue Qualität. Der durch das unterdurchschnittliche Abschneiden der deutschen Schüler*innen und seine öffentlich-mediale Inszenierung als „PISA-Schock" entstehende Handlungsdruck führt dazu, dass eine Stärkung der Schulautonomie zum bundespolitischen Programm erhoben wird. Dabei verändern die bisher partikularen (und zumeist in den SPD-geführten Bundesländern praktizierten) Politiken der Schulautonomie nochmals ihren Charakter. Schulautonomie wird nun systematisch verbunden mit Kontrolle über zentrale Output-Kriterien: Bildungsstandards, zentrale Prüfungen, Lernstandserhebungen und Schulinspektion sind Instrumente, die einer permanenten, evidenzbasierten Qualitätsprüfung der Nutzung einzelschulischer Freiräume dienen sollen (Bellmann, 2016). Dabei gelten mess- und vergleichbare Schüler*innenleistungen „als ultimativer Bezugspunkt" (Altrichter & Rürup, 2019, S. 376). Schulautonomie wird damit „von einer integrierenden Leitidee der Schulentwicklung vor Ort zu einem Baustein im gesamtsystemischen Reformmodell einer forcierten Qualitätsentwicklung" (Altrichter & Rürup, 2019, S. 375). Ein neues Steuerungsmodell entsteht, dessen zentrale Elemente die Ausweitung einzelschulischer Gestaltungsspielräume bei gleichzeitiger Verbetrieblichung der Einzelschule und outputorientierter Schulentwicklung sind (Altrichter & Maag Merki, 2016). Verschoben wird das Verhältnis der divergierenden Zielstellungen von Schulautonomie damit in doppelter Hinsicht in Richtung eines Primats der Bildungsökonomie: Zum einen werden die Schüler*innenleistungen als zentrales Qualitäts-Kriterium in Form von Kompetenzen und Bildungserträgen erhoben. Diese erfassen vor allem arbeitsmarktrelevante Fähigkeiten und werden in den internationalen Vergleichsstudien als Faktor für die Wettbewerbsfähigkeit nationaler Volkswirtschaften konzeptualisiert. Zum anderen werden Momente einer marktanalogen Steuerung implementiert: Durch Verbetrieblichung der Einzelschule, Erweiterung des Elternwahlrechts und Schulprofilbildungen soll ein interschulischer Wettbewerb befördert werden (Peetz, 2014).

Eine weitere Verschiebung der Schulautonomie-Diskussion konstatieren Altrichter und Rürup (2019, S. 376) dann seit Ende der 2000er: „Vom Instrument der schulsystemischen Qualitätssicherung verändert sich ‚Schulautonomie' nunmehr

doi.org/10.35468/6149-06

zu einem Implementationsmechanismus für variierende politische oder auch gesellschaftliche Anliegen". Neben das Kriterium der Schüler*innenleistung treten: „Inklusion, Gesundheitsbildung, Bildung für nachhaltige Entwicklung, kulturelle Bildung usw." (Altrichter & Rürup, 2019, S. 377). Das „usw.", mit dem Altrichter und Rürup ihre Auflistung ausklingen lassen, bezeichnet dabei treffend die Beliebigkeit und Unverbindlichkeit der aufgezählten Zielstellungen. Unangetastet davon bleibt, dass sich „im Zeitverlauf […] eine Idee von ‚Schulautonomie' als Optimierung des politisch-administrativen Steuerungshandelns im staatlichen Schulsystem angelehnt an das Modell des New Public Managements oder der Good Governance [durchgesetzt hat]" (Altrichter & Rürup, 2019, S. 378). Etwas polemisch (und zugleich doch nah am O-Ton einiger Programmtexte zur Schulentwicklung) könnte man dieses Modell auf die Formel „Schulische Bildung für Wirtschaftswachstum, nachhaltige Entwicklung und Inklusion" bringen. Die additive Einschreibung von Inklusion in die seit den 2000ern institutionalisierte Schulsteuerung vollzieht sich aber in der Schulpraxis weniger reibungslos als es die Aufzählungen auf dem Papier der Policies vermuten lassen. Eine schlaglichtartige Auseinandersetzung mit verschiedenen empirischen Studien soll im Folgenden zeigen, dass die programmatische Konjunktion ökonomischer und inklusiver Bildungsnormen sich als Widerspruch realisiert.

3 Praxisprobleme inklusionsorientierter (Einzel-)Schulentwicklung

Im Blick auf jeweils eine empirische Studie versuche ich im Folgenden exemplarisch drei Praxisprobleme herauszuarbeiten, die mit der gegenwärtig institutionalisierten Schulautonomie für den Versuch schulischer Inklusion verbunden sind.

3.1 Zielkonflikte

Reiss-Semmler (2019) hat in ihrer Studie „Inklusion als widersprüchliche Herausforderung" Gruppeninterviews mit Lehrkräften von fünf inklusionsorientierten Grundschulen geführt und diese mit der Dokumentarischen Methode ausgewertet. Sie kann dabei zeigen, wie an allen Schulen Widersprüche zwischen „inklusiver Programmatik" und einem selektiven Schulsystem als „latenter Fremdrahmung" die Lehrer*innen-Praxis in hohem Maße prägen (Reiss-Semmler, 2019, S. 148). Ihre Analyse verweist zwar auf verschiedene Umgangsweisen mit diesen Widersprüchen, die von einem Insistieren auf pädagogischer Machbarkeit bis hin zu Resignation und Fatalismus gegenüber der eigenen Handlungsmacht entzogenen Umständen reichen. Gemeinsam ist diesen Umgangsweisen aber, dass es ihnen letztlich nicht gelingt, die Zielkonflikte zu lösen, die sich aus den mit dem selektiven Schulsystem verbundenen Leistungsnormen und dem einzelschulischen Inklusionsanspruch ergeben.

doi.org/10.35468/6149-06

3.2 Unverbindlichkeit inklusiver Bildungsnormen

Die breitangelegte Studie zur „Umsetzung schulischer Inklusion nach der UN-Behindertenrechtskonvention in den deutschen Bundesländern" unternimmt eine Übersetzung der rechtlichen Vorgaben des Art. 24 in empirisch messbare Indikatoren, um deren Umsetzung dann „auf struktureller und prozessualer Ebene anhand vorliegender Daten empirisch möglichst genau" (Steinmetz et al., 2021, S. 20) zu erfassen. Auf diese Weise legen die Autor*innen zahlreiche Verletzungen des Art. 24 durch die deutschen Bundesländer offen. Eine „wichtige Einsicht", zu der Steinmetz et al. dabei gelangen, „betrifft die Frage des Zusammenhangs zwischen Struktur und Praxis". Sie besteht darin, „dass selbst motivierte inklusionsorientierte Lehrkräfte schnell an Grenzen stoßen, wenn sie Inklusion gegen die institutionellen Logiken des Systems umsetzen wollen" (Steinmetz et al., 2021, S. 244). Sie folgern: „Ohne effektive Reformschritte im Sinne des Art. 24 UN-BRK auf der Struktur- und Prozessebene (top-down), [sic] kann somit Inklusion in der Praxis (bottom-up) jedenfalls in größeren [sic] Umfang nicht gelingen" (Steinmetz et al., 2021, S. 244). Die Studie verweist darauf, dass in vielen Bundesländern die Rechtsnormen des Art. 24 UN-BRK auf Schulsystemebene kaum verbindlich umgesetzt werden und so die Realisierung inklusiver Bildung in hohem Maße einzelschulischer Willkür überlassen bleibt. Selbst wenn diese positiv für Inklusion entscheidet, scheitern Initiativen inklusionsorientierter Schulentwicklung oft an unzureichender systemischer Unterstützung. Steinmetz et al. warnen zudem davor, dass dieses Scheitern langfristig negativ auf die Bereitschaft von Lehrkräften zu wirken droht, sich auf Versuche inklusionsorientierter Schulentwicklung überhaupt noch einzulassen, da diese oft nur als simulative Ersatzhandlungen für eine ausbleibende Schulsystemtransformation erlebt werden (Steinmetz et al., 2021).

3.3 Reproduktion und Invisibilisierung struktureller Ursachen von Exklusion

In seiner institutionellen Ethnographie „Ausgrenzungsapparat Schule" analysiert Wellgraf (2021) die Reproduktion, sogar Verschärfung gesellschaftlicher Ausgrenzungsprozesse durch die Institution Schule. Basierend auf Feldforschungen an Sekundarschulen nimmt er die Berliner Reformpolitiken der 2010er in den Blick. Wellgraf befragt diese vor allem danach, was für die Schüler*innen „am unteren Ende der Bildungshierarchie erreicht wurde" (Wellgraf, 2021, S. 146). In seinen Schlussüberlegungen hebt er dabei zwei Effekte der Schulautonomiepolitiken hervor. Zum einen eine über die Verstärkung von Elternwahlrecht und interschulischem Wettbewerb vermittelte Reproduktion sozialer Ungleichheit: „Durch diese Wettbewerbssteuerung werden soziale Ungleichheiten im Bildungssystem verstärkt, die nachteilige Situation von Schulen, die unter erschwerten Bedingungen den Marktverhältnissen unterworfen werden, spitzt sich weiter zu" (Wellgraf, 2021, S. 213). Es komme dadurch zu einer weiteren „Marginalisierung von

doi.org/10.35468/6149-06

Schulen in sozial benachteiligten Stadtvierteln“ (Wellgraf, 2021, S. 213). Zum anderen deutet Wellgraf (2021) die bildungspolitische Fokussierung auf die Einzelschule als Teil einer „Entpolitisierungspolitik“. Die Schulautonomiepolitiken trügen dazu bei, „sozialstrukturell bedingte Konfliktlagen“ zu verschleiern und „eine individualistische Verantwortungszuschreibung“ (Wellgraf, 2021, S. 214) zu befördern. Die starke Adressierung der Einzelschule ermögliche es, im öffentlichen Diskurs gesellschaftliche Strukturen, die soziale Ungleichheiten konstituieren, einer politischen Infragestellung zu entziehen und stattdessen vor allem die Schüler*innen, deren angeblich fehlende Motivation und beharrliche Dummheit, für die Misere der Berliner „Problemschulen“ verantwortlich zu machen.

4 (Selbst-)Kritik der Schulentwicklungstheorie

Bevor ich mich der Frage zuwende, auf welche Weise die oben skizzierten Praxisprobleme in der aktuellen Schulentwicklungstheorie thematisiert und bearbeitet werden, ein kurzer und entsprechend grober Blick in die Theoriegeschichte. Die oben nachgezeichnete bildungspolitische Entwicklung findet in den deutschsprachigen Erziehungswissenschaften eine Parallele. Ging es in der Schultheorie in den 1970ern noch vor allem um die Aufklärung des „Implikationsverhältnisses von Schule und Gesellschaft“ (Rolff & Tillmann, 1980, S. 239), vollzieht sich in den 1980ern zunehmend eine Verengung ihres Gegenstandsverständnisses. Es konstituiert sich eine Schulentwicklungstheorie, die bis in die 1990er hinein als Theorie der Organisationsentwicklung ausformuliert wird. Im Kern ist diese Theorie eine Managementtheorie, die auf die praxisrelevante Analyse der Einzelschule und ihrer Entwicklungspotenziale gerichtet ist.[4] Nicht bestritten werden sollen die Verdienste, die das Modell der Organisationsentwicklung für eine pragmatische Weiterentwicklung der Einzelschulen hat. Einer kritischen Schulforschung stellt sich aber auch die Aufgabe, die Praxisprobleme schulischer Inklusion in ihrer gesellschaftlichen Bedingtheit zu analysieren. Voraussetzung dafür, dies das abschließend zu entwickelnde Argument, wäre eine gesellschaftstheoretische Überschreitung des konzeptuellen Rahmens der Schulentwicklungstheorie und ihrer Fokussierung auf die Einzelschule.

Im Folgenden werde ich, im Sinne eines Ausblicks, einen Vorschlag dafür machen, diese Aufgabe anzugehen. Als Ausgangspunkt dient mir dabei der Beitrag von Moser und Egger (2017) zur inklusionsorientierten Schulentwicklungstheorie. Moser und Egger (2017, S. 10) beanspruchen, „der ubiquitären Ratgeber- und Praxisliteratur ein[en] Ansatz an die Seite [zu stellen], der Schulentwicklung mit der Zielstellung Inklusion auch für den Bereich der wissenschaftlichen Ana-

4 Zur Geschichte des Modells der Organisationsentwicklung und seinem Eingang in die Schulentwicklungstheorie, vgl. Bellmann 2016, S. 14ff.

doi.org/10.35468/6149-06

lyse öffnet". Das Verfahren, das Moser und Egger hierzu wählen, könnte man als Versuch verstehen, das Inklusionsprojekt in die Schulentwicklungstheorie einzuschreiben. Dabei reflektieren sie verschiedene Grenzen, an die dieses Verfahren stößt. An verstreuten Stellen notieren sie auf diese Weise eine Kritik am konzeptuellen Rahmen aktueller Schulentwicklungstheorie. Diese Kritik werde ich im Folgenden als Kritik an drei Grundannahmen systematisieren und konstruktiv zu wenden versuchen. Anders formuliert: die Kritik verweist auf gesellschaftliche Bedingungen, die in inklusive Schulentwicklung hineinwirken, zugleich aber der Handlungsmacht der Einzelschule weitgehend entzogen sind, mithin auf Problemstellungen, die nach einer gesellschaftstheoretischen Reflexion bzw. gesellschaftspolitischen Lösung verlangen.

4.1 Harmonistische Konzeption der gesellschaftlichen Zielstellungen von Schule

Als entscheidenden Zielkonflikt aktueller Schulentwicklung arbeitet Moser den zwischen innerer und äußerer Schulreform heraus. Sowohl in der Schulentwicklungstheorie als auch -praxis werde Inklusion vor allem als innere Schulreform (ausgehend von Schulprogrammarbeit oder aber auch nur von vereinzelten engagierten Lehrer*innen) konzipiert, während die äußere Schulreform (Bildungsstandards, Outputkriterien externer Evaluation) v. a. neoliberalen Ökonomisierungspolitiken verpflichtet sei bzw. an Beharrungskräften des etablierten Schulsystems und seiner selektiven Strukturen scheitere (z. B. Moser, 2017b). Moser bindet diese Problemdiagnose an das Spannungsverhältnis zwischen schulischer Integrations- und Allokationsfunktion zurück (Moser, 2017a). Eine konzeptuelle Konsequenz für inklusionsorientierte Schultheorie hieraus sollte es sein, die Schulfunktionen in ihrer Widersprüchlichkeit gesellschaftstheoretisch zu reflektieren. Besonders relevant scheint mir hierbei das vielfache und durch neoliberale Transformationspolitiken neu-konstellierte Widerspruchsverhältnis zwischen kapitalistischer Ökonomie und Demokratie, das den Sozialstaat und seine Institutionen, mithin auch die (Einzel-)Schule durchzieht (z. B. Kunert & Rühle, 2022 sowie Münch, 2018).

4.2 Ausblenden gesellschaftlicher Macht- und Herrschaftsverhältnisse

Zur Forschung über bildungsvermittelte Reproduktion von sozialer Ungleichheit merkt Moser (2017a, S.25) an, dass es „insbesondere in der Bildungsberichterstattung der Bundesregierung und der Empirischen Bildungsforschung" die Tendenz gebe, „durch den Rational-Choice-Ansatz" Bildungsmisserfolge subjekiven Fehlentscheidungen zuzuschreiben. Gegen diese Individualisierung von Bildungsungleichheiten, verweist Moser auf die Notwendigkeit einer herrschafts- und machtkritischen Analyse. Bedeutsam erscheinen dabei solche Theorieansätze, die eine latente Funktionalität des Bildungssystems für die Reproduktion sozialer

doi.org/10.35468/6149-06

Ungleichheiten und gesellschaftlicher Diskriminierung offenlegen. Dies heißt aber auch, dass sich eine inklusive Schulentwicklung nicht ohne Weiteres in den Dienst der Reproduktion bestehender gesellschaftlicher Verhältnisse stellen kann.

4.3 Fehlen eines gesellschaftspolitischen Zukunftsprojekts

Aus dieser Perspektive kritisiert Egger einen affirmativen Funktionalismus, der den Qualitätskriterien aktueller Schulentwicklungstheorie und -praxis eingeschrieben sei. Schulentwicklung, die, wie es die Inklusionsnormen verlangen, die Ursachen von Bildungsungleichheit auch in der Verfasstheit der gesellschaftlichen Institutionen erkennt, ist dementsprechend zugleich ein Projekt der Gesellschaftsveränderung. Sie sollte sich, wie Egger mit Bezug auf Klafki schreibt, an einer „theoretisch begründete[n] Zukunftsperspektive" (Egger, 2017, S. 41) ausrichten. Gerade wenn das Nebeneinander von oft allzu pragmatischer Faktizität der Schulpraxis und oft allzu wirklichkeitsfernem Inklusions-Idealismus vermieden werden soll, bräuchte es einen Begriff von Inklusion als gesellschaftspoltischem Zukunftsprojekt. Auch von diesem Zukunftshorizont einer inklusiver werdenden Gesellschaft her sollten die Aufgaben von Schulentwicklung bestimmt werden.

5 Ausblick

Mit den in Auseinandersetzung mit Moser und Egger herausgearbeiteten konzeptuellen Defiziten gegenwärtiger Schulentwicklungstheorie und der Aufgabe ihrer konstruktiven Wendung sind drei Desiderate einer gesellschaftstheoretischen Reflexion von schulischen Reformprozessen benannt. Abschließend möchte ich noch einmal betonen, dass es mir nicht darum geht, Versuche inklusiver Schulentwicklung auf der Ebene der Einzelschule einfach zu verwerfen. Im Gegenteil: Sie sind verdienstvoll und können erhebliche konkrete Verbesserungen bewirken. Meine Argumentation wendet sich eher gegen ein verkürztes Verständnis von Praxisrelevanz. Aufgezeigt werden sollte, dass die Eingebundenheit von Schule in allgemeinere gesellschaftliche Strukturen das Projekt schulischer Inklusion in der Praxis erheblich prägt. Um diese Praxisprobleme in den Blick bekommen und bearbeiten zu können, bedarf es einer gesellschaftstheoretischen Perspektive auf Schule, die über den konzeptuellen Rahmen der aktuellen Schulentwicklungstheorie und den Fokus auf die Einzelschule hinausgeht.[5]

5 Das Desiderat solcher Ansätze wird dabei zunehmend auch aus der Schulentwicklungstheorie selbst heraus formuliert (u. a. Berkemeyer, 2016).

doi.org/10.35468/6149-06

Literatur

Altrichter, H. & Maag Merki, K. (2016). Steuerung der Entwicklung des Schulwesens. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 1–27). Springer VS.

Altrichter, H. & Rürup, M. (2019). Transformationen der Schulautonomie-Politik. In N. Berkemeyer, W. Bos & B. Hermstein (Hrsg.), *Schulreform. Zugänge, Gegenstände, Trends* (S. 369–383*)*. Beltz Juventa.

Bellmann, J. (2016). Output- und Wettbewerbssteuerung im Schulsystem. Konzeptionelle Grundlagen und empirische Befunde. In M. Heinrich & B. Kohlstock (Hrsg.), *Ambivalenzen des Ökonomischen. Analysen zur „Neuen Steuerung" im Schulsystem* (S. 13–35). Springer VS.

Berkemeyer, N. (2016). Kritische Schulsystementwicklungsforschung – Entwurf eines Forschungsprogramms. In U. Steffens & T. Bargel (Hrsg.), *Schulqualität – Bilanz und Perspektiven. Grundlagen der Qualität von Schule 1* (S. 201–221). Waxmann.

Egger, M. (2017). Der Qualitätsdiskurs im Bildungssystem und der Inklusionsanspruch. In V. Moser & M. Egger (Hrsg.), *Inklusion und Schulentwicklung. Konzepte, Instrumente, Befunde* (S. 31–56). Kohlhammer.

Hirsch, J. (2005). *Materialistische Staatstheorie. Transformationsprozesse des kapitalistischen Staatensystems.* VSA.

Höhne, T. (2015). *Ökonomisierung von Bildung. Zu den Formen ökonomischer Rationalisierung im Feld der Bildung*. Springer VS.

Kunert, S. & Rühle, M. (2022). Bildung als Standortfaktor und Ware. Staats- und kapitalismustheoretische Perspektiven auf die postfordistische Bildungsindustrie. In H. Bremer, R. Dobischat & G. Molzberger (Hrsg.), *Bildungspolitiken. Spielräume für Gesellschaftstransformation in der globalisierten Ökonomie?* (S. 21–42). Springer VS.

Lessenich, S. (2008). *Die Neuerfindung des Sozialen. Der Sozialstaat im flexiblen Kapitalismus*. Transcript.

Moser, V. (2017a). Inklusion und Organisationsentwicklung. In V. Moser & M. Egger (Hrsg.), *Inklusion und Schulentwicklung. Konzepte, Instrumente, Befunde* (S. 15–31). Kohlhammer.

Moser, V. (2017b). Theoretische Grundlagen der Schulentwicklung. In V. Moser & M. Egger (Hrsg.), *Inklusion und Schulentwicklung. Konzepte, Instrumente, Befunde* (S. 98–112). Kohlhammer.

Moser, V. & Egger, M. (Hrsg.). (2017). *Inklusion und Schulentwicklung. Konzepte, Instrumente, Befunde*. Kohlhammer.

Münch, R. (2018). *Der bildungsindustrielle Komplex. Schule und Bildung im Wettbewerbsstaat.* Beltz Juventa.

Peetz, T. (2014). *Mechanismen der Ökonomisierung. Theoretische und empirische Untersuchungen am Fall „Schule"*. Herbert von Halem.

Radtke, F.-O. (1997). Schulautonomie und Sozialstaat. Wofür ist die Bildungspolitik (noch) verantwortlich? *Die deutsche Schule 89*(3), 278–290.

Reiss-Semmler, B. (2019). *Schulische Inklusion als widersprüchliche Herausforderung. Empirische Rekonstruktion zur Bearbeitung durch Lehrkräfte.* Verlag Julius Klinkhardt.

Rolff, H.-G. (2007). *Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung.* Beltz Juventa.

Rolff, H.-G. & Tillmann, K.-J. (1980). Schulentwicklungsforschung: Theoretischer Rahmen und Forschungsperspektive. *Jahrbuch für Schulentwicklung*, 1, 237–264.

Schnell, I. (2006). *Wir haben damals übermorgen angefangen – sind wir schon im Heute gelandet? Zeitschrift für Inklusion,* (2). https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/188

Steinmetz, S., Wrase, M., Helbig, M. & Döttinger, I. (2021). *Die Umsetzung schulischer Inklusion nach der UN-Behindertenrechtskonvention in den deutschen Bundesländern*. Nomos.

von Friedeburg, L. (1989). *Bildungsreform in Deutschland. Geschichte und gesellschaftlicher Widerspruch.* Suhrkamp.

Wellgraf, S. (2021). *Ausgrenzungsapparat Schule. Wie unser Bildungssystem soziale Spaltungen verschärft.* Transcript.

doi.org/10.35468/6149-06

Autor

Lütkepohl, Johannes, M. A.
Doktorand an der Goethe-Universität, Frankfurt a. M.;
Stipendiat der Rosa-Luxemburg-Stiftung
Arbeitsschwerpunkte: schulische Inklusion im Kontext neoliberaler Gesellschaftstransformation
johannes.luetkepohl@posteo.de

doi.org/10.35468/6149-06

[3] Resilienz und Unterstützung inklusiver Lernprozesse

Theresa Overbeck, Samira Skribbe und Silvia Greiten

Von Mitsprache über Mitbestimmung zur Selbstbestimmung – Partizipationsmöglichkeiten Lernender an Diagnostik und der Gestaltung adaptiver Lernangebote im inklusiven Unterricht

Abstract ▪ Im Umgang mit Vielfalt gelten adaptive Lernangebote als besonders relevant, die möglichst gut zu den diagnostizierten Bedarfen Lernender passen. Bei der adaptiven Unterrichtsgestaltung in inklusiven Klassen sind inklusionspädagogische Grundsätze wesentlich, um gemeinsames Lernen und Teilhabe zu ermöglichen. Ein inklusionspädagogisches Prinzip, das im Fokus dieses Beitrags steht, ist die Partizipation Lernender. Zentral ist dabei die Frage, inwieweit die lehrseitige Anwendung diagnostischer Zugänge und die Gestaltung adaptiven Lernens Schüler*innen Partizipationsmöglichkeiten bietet. Empirische Grundlage bilden Interviews mit elf Fachlehrkräften und Sonderpädagog*innen, die mittels Qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet wurden. Die Befunde weisen darauf hin, dass eine umfassende partizipatorische Einbindung Lernender in Diagnostik und adaptive Unterrichtsgestaltung ausbleibt.

Schlagworte ▪ Diagnostik; adaptiver Unterricht; Partizipation; Inklusion

1 Problemstellung und theoretische Einordnung

Inklusiver Unterricht zeichnet sich durch das gemeinsame Lernen von Schüler*innen mit verschiedenen Fähigkeiten und Bedürfnissen aus. Im Umgang mit dieser Unterschiedlichkeit ist eine adaptive, bedürfnisorientierte Förderung der einzelnen Lernenden in verschiedenen Entwicklungsbereichen erforderlich (Munser-Kiefer et al., 2021). Die Grundidee adaptiven Förderns bzw. Unterrichtens besteht darin, eine möglichst optimale Passung zwischen individuellen Lernvoraussetzungen und unterbreiteten Lernangeboten herzustellen (Brühwiler, 2014). Um eine solche Passung zu erzielen ist es nötig, individuelle Ausgangslagen und Bedürfnisse Lernender zu kennen. Daher ist die Diagnostik lernrelevanter Merkmale bei der adaptiven Unterrichtsgestaltung zentral (Souvignier, 2022).
Im Rahmen der Diagnostik stehen Lehrkräften unterschiedliche diagnostische Zugänge zur Verfügung, verstanden als Möglichkeiten der Erkenntnisgewinnung über Voraussetzungen, Bedingungen und Entwicklungen des Lernens von

doi.org/10.35468/6149-07

Schüler*innen im Unterrichtskontext. Dazu zählen diagnostische Methoden, mit denen innerhalb oder außerhalb des Unterrichts Erkenntnisse gewonnen werden, sowie (Unterrichts-)Situationen, die Lehrkräfte zur Diagnostik nutzen (Overbeck & Skribbe, 2024). Für eine adaptive Unterrichtsgestaltung sind dabei insbesondere im inklusiven Kontext diagnostische Zugänge relevant, deren Anwendung in erster Linie dazu dient, Erkenntnisse zur Optimierung individueller Lernangebote zu gewinnen (Souvignier, 2022).

Ein zentrales inklusionspädagogisches Prinzip bei der Gestaltung von Prozessen der Diagnostik und des adaptiven Lehrens und Lernens ist die Partizipation der Schüler*innen (Gloystein & Frohn, 2020; Simon, 2015). Die partizipative Einbindung soll einerseits Autonomie, Selbstständigkeit und Selbstwirksamkeit Lernender stärken, andererseits die Gefahr von Ohnmachtsgefühlen bei der Gestaltung individueller Lern- und Bildungswege ausräumen. Zudem erhalten Lehrkräfte Informationen zur Förderung Lernender, die ihnen ohne deren partizipative Einbindung nicht zugänglich wären (Gerhartz-Reiter & Reisenauer, 2018).

Der Partizipationsbegriff selbst wird in der Literatur uneinheitlich verwendet. Im vorliegenden Beitrag meint Partizipation die „Beteiligung von Schüler*innen an der Planung, Entscheidung und/oder Durchführung von Maßnahmen im Unterricht […] in Abhängigkeit von den Fähigkeiten der Schüler*innen, abgestuft nach Vorstufen der Partizipation […] oder echter Partizipation“ (Wright et al., 2010, zit. nach Munser-Kiefer et al., 2021, S. 79). Zur Einordnung variierender Beteiligungsgrade und der damit verbundenen Machtverteilung in sozialen Beziehungen liegen mehrere Stufenmodelle vor (Kruschel, 2023). Schröder (1995) unterscheidet neun Stufen der Partizipation:

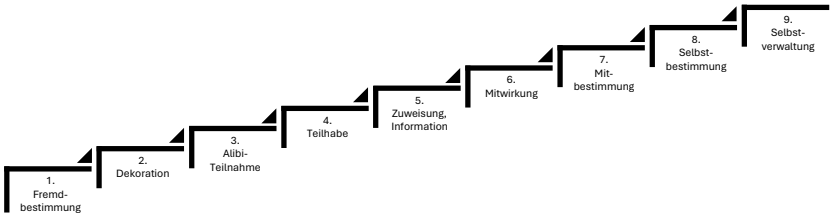

Abb. 1: Stufen der Partizipation (eigene Darstellung nach Schröder,1995)

Die ersten drei Stufen entsprechen nicht-partizipativen Formen der Partizipation, da die Teilnahme Lernender an schulischen Angeboten vorgegeben und Inhalte, Ziele oder Ergebnisse fremdbestimmt sind. Eine Beteiligung erfolgt erstmals auf Stufe 4, 5 und 6, indem Lernende sich informiert in fremdinitiierte Projekte ein-

doi.org/10.35468/6149-07

bringen können. Ab Stufe 7 werden Schüler*innen verbindlich in pädagogische Entscheidungen einbezogen und können Ereignisse ab Stufe 8 selbst initiieren. Das Maximum partizipatorischer Einbindung ist auf Stufe 9 durch die völlige Entscheidungsfreiheit über pädagogische Maßnahmen erreicht (Schröder, 1995; Kruschel, 2023).

Ausgehend von dieser theoretischen Rahmung fokussieren wir im vorliegenden Beitrag auf die Frage, inwieweit die lehrseitige Anwendung diagnostischer Zugänge und die Gestaltung adaptiver Lernprozesse Schüler*innen Partizipationsoptionen bietet. Gewonnene empirische Ergebnisse werden zunächst vorgestellt und anschließend anhand des Stufenmodells von Schröder (1995) im Hinblick auf Partizipationsmöglichkeiten beleuchtet. Der Beitrag ergänzt die Befunde von Skribbe (2024), die für formalisierte Gesprächssituationen als diagnostische Zugänge außerhalb des Unterrichts auf Partizipationsoptionen Lernender bis zur Stufe der Mitbestimmung hinweist.

2 Forschungsdesign

Empirische Grundlage dieses Beitrags bildet eine im BMBF-geförderten Projekt „DiaGU“[1] (Greiten et al., 2023) verortete qualitativ-empirische Interviewstudie, die den Zusammenhang von Diagnostik und differenzierter Unterrichtsgestaltung im inklusiven Unterricht erforscht. Anhand von elf Leitfadeninterviews mit Fachlehrkräften und Sonderpädagog*innen der Primar- und Sekundarstufe I (Gesamt- und Gemeinschaftsschule) nimmt der vorliegende Beitrag einen Ausschnitt dieser Interviewstudie in den Blick und untersucht die Anwendung diagnostischer Zugänge und die Gestaltung adaptiven Unterrichts auf Partizipationsoptionen Lernender. Die Interviewten wurden hierzu explizit danach befragt, inwieweit sie Lernende in diagnostische Prozesse einbinden. Zudem ergaben sich im Zusammenhang mit anderen Interviewfragen Hinweise auf die Partizipation der Lernenden an Diagnostik und adaptiver Unterrichtsgestaltung. Die Analyse und Auswertung der Interviews erfolgte mit der inhaltlich strukturierenden Qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz & Rädicker, 2024). Die Entwicklung des Kodierleitfadens und die Codierungen wurden durch kommunikatives Validieren zweier Projektmitarbeitender vorgenommen und mit einer durch MAXQDA ermittelten Intercoder-Übereinstimmung (Kuckartz & Rädicker, 2024) von mindestens 65 % abgesichert. Im Fokus dieses Beitrags stehen die Subkategorien des Kategoriensystems *Diagnostische Zugänge* und *Unterrichtssettings*.

1 DiaGU = „Förderbezogene Diagnostik zur Gestaltung inklusiver, binnendifferenzierter, adaptiver Unterrichtssettings für die Primarstufe, Sekundarstufe I und Berufsfachschule“. Förderung durch das BMBF (2021–24); Förderkennzeichen: 01NV2111A_B_C

doi.org/10.35468/6149-07

3 Ergebnisse

Die Ergebnisse werden nachfolgend kategoriengeleitet mit Transkriptverweisen und in Bezug zu den Stufen der Partizipation nach Schröder (1995) vorgestellt und im Anschluss kategorienübergreifend diskutiert.

3.1 Diagnostische Zugänge

In den Interviews beschreiben Lehrkräfte zur Erkenntnisgewinnung genutzte diagnostische Zugänge, welche sich in die Subkategorien (1) *diagnostische Situationen*, (2) *diagnostische Methoden*, (3) *Schüler*innen-Lehrkraft-Beziehung* untergliedern lassen.

Relevant sind für die Interviewten vorrangig (1) *diagnostische Situationen* im individualisierenden Unterricht, in dem Lernende selbstgesteuert anhand differenzierter oder individuell zurechtgeschnittener Materialien lernen und Lehrkräfte lernprozessbegleitend diagnostizieren. Sonderpädagogin S1P beschreibt eine solche Unterrichtssituation wie folgt:

> „*Wir lesen gerade (.) das Literaturwerk die Olchis … Und da ist wirklich das- (.) die Schüler … hatten zehn Minuten Leseübung und dann durften sie sich gegenseitig auf eigenen Wunsch vorlesen. (.) Und das war nochmal so eine ganz konkrete Situation, wo ich wirklich auch bei einem Schüler, beim James, beim Vorlesen (.) beobachten und hören konnte, wie- wie er liest. … Und das war auch nochmal so ein Erkenntnisgewinn, dass ich dachte: Oh, da müssen wir noch mal dran arbeiten, dass er die Silben zusammenschleift, ne.*“ (Pos. 78)

In der geschilderten Situation gewinnt S1P Erkenntnisse zur Lesefähigkeit des Schülers durch Beobachten bei der eigenständigen Aufgabenbearbeitung. Ein aktiver partizipatorischer Einbezug des Lernenden in den diagnostischen Prozess, z. B. durch begleitende Rückfragen zum Vorgehen beim Lesen, bleibt dabei aus. Vielmehr erfolgt die Diagnose verfügbarer Kompetenzen rein fremdbestimmt durch S1P (Stufe 1–3).

In den Interviews erweisen sich auch lehrkraftgesteuerte Unterrichtsphasen mehrheitlich als diagnostisch bedeutsam, was S1S durch folgende Aussage verdeutlicht: „*Im Kreis oder im Gespräch kriege ich heraus, (.) wer was kann*“ (Pos. 125). Mit Blick auf Partizipationsoptionen bleibt in den Interviews allerdings unklar, ob Lernende dabei über nicht-partizipative Stufen (1–3) hinaus zielinformiert an gelenkten Unterrichtsgesprächen teilhaben und durch eigene Fragen oder Kritik am Verlauf mitwirken können (Stufe 4–6).

Mit Blick auf (2) *diagnostische Methoden* geben die Befragten eine vorrangige Nutzung informeller Methoden zu erkennen (vgl. Overbeck & Skribbe, 2024). Dabei sind professionsübergreifend außerunterrichtliche Gespräche diagnostisch bedeutsam, deren konkrete Ausgestaltung schulformspezifisch differiert. Für die Befragten der Gemeinschaftsschule sind z. B. Coachinggespräche zentral, innerhalb derer Schüler*innen zur individuellen Lernentwicklung beraten werden, um

doi.org/10.35468/6149-07

persönliche Bedürfnisse zu erkennen und die Fähigkeit zum selbstregulierten Lernen zu stützen (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, 2020). Fachlehrkraft F3S beschreibt das Format wie folgt:

> *„… da wird auch geguckt, was läuft gerade gut, was klappt gut. Wo sage ich: Daumen hoch, das ist super; wo sage ich: Ah, da muss ich nochmal genauer gucken und ne Zielvereinbarung. Und dann schaut man beim nächsten Gespräch, ist dieses Ziel erreicht?*" (Pos. 79)

Während in der zitierten Aussage offenbleibt, ob die Lehrkraft oder (auch) Schüler*innen relevante Themen einbringen, wird deutlich, dass die Bewertung von Lernerfolgen und die Festlegung nächster Lernziele rein lehrseitig erfolgt. Über die Zuweisung und Information (Stufe 5) hinausgehend ist kein Einbezug Lernender in Entscheidungen erkennbar. Im Kontrast dazu gibt F1S eine partizipativere Gesprächsgestaltung zu erkennen und möchte durch Coachings folgenden Anspruch Lernender erfüllen:

> *„Ich [Anm.: Perspektive des Lernenden] bin hier jetzt wirklich ganz alleine mit … meinem Lernbegleiter und kann erzählen und kann mir selbst Ziele stecken und dann überlegen wir gemeinsam, wie kann ich die erreichen und geh dann damit zurück in den Unterricht und weiß aber auch, in (.) spätestens drei Wochen, vier Wochen sehen wir uns wieder und dann gucken wir mal, was sich getan hat.*" (Pos. 65)

Es zeigt sich, dass Themen aktiv durch Schüler*innen eingebracht, Ziele selbst definiert und gemeinsam evaluiert werden. Für Lernende bietet dies Gelegenheit zur Mit- und teilweisen Selbstbestimmung der persönlichen Lernentwicklung (Stufe 7–8).

In den Interviews kam auch der (3) *Schüler*innen-Lehrkraft-Beziehung* professionsübergreifend diagnostische Relevanz zu, die lehrseitig zu einer Intuition für Bedürfnisse und Voraussetzungen Lernender führe (vgl. Overbeck & Skribbe, 2024). F2S beschreibt in diesem Kontext, Stärken und Schwächen Lernender erfahrungsbasiert einschätzen zu können, während F1S hierdurch

> *„intuitiv einfach sieht … oder spürt, da ist irgendwie (.) ganz konkret bei nem Kind, dass man (.) in der einen Stunde so erlebt und am anderen Tag irgendwie anders und man merkt, das ir- bedrückt irgendetwas.*" (Pos. 143)

Hinsichtlich partizipatorischer Aspekte wird deutlich, dass die Befragten im Diagnoseprozess als alleinige diagnostische Subjekte agieren, ohne dass eine Einbindung Lernender erkennbar ist. Erfahrungsbasierte Diagnosen scheinen somit weitestgehend fremdbestimmt zu erfolgen, was für eine Einordnung auf den nicht-partizipativen Stufen (1–3) spricht.

3.2 Planung und Umsetzung adaptiven Unterrichts

Die Interviewten beschreiben unterschiedliche Möglichkeiten zur adaptiven Unterrichtsgestaltung, die sich in vier zentrale Subkategorien unterteilen lassen: (1)

doi.org/10.35468/6149-07

Differenzierung und Individualisierung, (2) *geöffnete Unterrichtsformen*, (3) *Berücksichtigung der Vielfalt*, (4) *Peer Learning*. Im Folgenden wird dargelegt, inwiefern innerhalb dieser Gestaltungsformen eine Partizipation Lernender ermöglicht wird. In den Interviews finden sich unterschiedliche Beschreibungen dazu, wie durch (1) *Differenzierung und Individualisierung* eine adaptive Unterrichtsgestaltung erfolgt. Thematisiert wird die Option, Schüler*innen Aufgaben und Materialien zuzuweisen. Das Passungsverhältnis zwischen Unterrichtsangebot und den Voraussetzungen Lernender wird dabei aktiv durch die Lehrkraft hergestellt. F5S beschreibt diesbezüglich z. B. „*Arbeitsblätter auch passend (.) quasi zugeschnitten den einzelnen Kindern zu[zu]schustern*" (Pos. 51). Eine Partizipation Lernender ist dabei nicht erkennbar (Stufe 1–3), da ausschließlich die Lehrkraft über die Aufgabenauswahl entscheidet. Die Interviews enthalten zugleich jedoch auch Beispiele einer partizipativeren Einbindung Lernender in Entscheidungen über Differenzierung und Individualisierung. F2S berichtet z. B., dass Lernende selbstständig Tippkarten anfertigen können, die ihnen bei der Aufgabenlösung als individuelle Differenzierungshilfe dienen. Dieses Vorgehen ermöglicht es Schüler*innen, aktiv am Lernprozess mitzubestimmen und eigenständig über die Nutzung und Gestaltung des Differenzierungsangebots zu entscheiden. Lernende können dabei ihre Sichtweise äußern, die verbindlich berücksichtigt wird (Stufe 7).
(2) *Geöffnete Unterrichtsformen* bieten grundsätzlich ein hohes Potenzial für Partizipation, da sie Selbst- und Mitbestimmung sowie Eigenverantwortung fördern (Bohl et al., 2012). Die Umsetzung geöffneter Unterrichtsformen erfolgt den Interviewten zufolge vorwiegend durch Wahlmöglichkeiten innerhalb eines lehrseitig geplanten und bereitgestellten Angebots. Indem Lernende die Möglichkeit erhalten, innerhalb vorgegebener Optionen konkrete Aufgaben, Sozialformen oder Hilfsmittel zu wählen, wird ihnen eine Entscheidungskraft zugestanden. Wird ihre getroffene Wahl verbindlich anerkannt, so können Lernende an der adaptiven Unterrichtsgestaltung mitbestimmend partizipieren (Stufe 7). Findet ihre Wahl hingegen keine Berücksichtigung, so handelt es sich um reine Mitwirkung (Stufe 6).
Die (3) *Berücksichtigung der Vielfalt* als Umsetzungsform adaptiven Unterrichts zielt darauf ab, die Bedarfe einzelner Lernender als Ausgangspunkt für die Gestaltung des Unterrichts für die gesamte Lerngruppe zu nehmen. So beschreibt etwa F4S:

> „*In der Steinzeit gibt's bei mir eine Lerntheke, um mit Lebensmitteln und Stoffen, die schon in der Steinzeit verwendet worden sind, mit so Fühlkisten und so. Das mache ich sehr gern, wenn ich In-Klassen habe, weil dann kann ich alle mitnehmen. Und ehm die In-Kinder [Anm.: Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf] sind ja sowieso immer sehr sensibel dafür, vor allen Dingen, wenn man geistig behinderte Kinder mit drin hat in der Klasse und die nicht In-Kinder lieben es aber genauso.*" (Pos. 11)

Des Weiteren erläutern Interviewte, der Vielfalt Lernender durch ein abwechslungsreiches Angebot gerecht zu werden, indem der Unterricht phasenweise adap-

doi.org/10.35468/6149-07

tiv an den differierenden Bedürfnissen Einzelner ausgerichtet wird. F5S erläutert hierzu: „*Dieser Wechsel, den ich versuche mit reinzubringen. Also, dass ich (.) ehm es wird nicht jede Stunde für jedes Kind hundertprozentig ansprechend sein. Aber dass man (.) auf alles eingeht*“ (Pos. 19). Partizipationsoptionen sind dabei nicht erkennbar, da Lernende Empfänger*innen des lehrseitig geplanten und durchgeführten Unterrichts bleiben (Stufe 1–3).
Auch (4) *Peer Learning* wird als Option zur Gestaltung adaptiven Unterrichts diskutiert, um Lernende durch gezieltes Zusammensetzen entsprechend ihrer Bedürfnisse und Fähigkeiten zu fördern. Die Interviewten geben dabei differierende Partizipationsmöglichkeiten zu erkennen, indem sie die Wahl der Lernpartner*innen den Schüler*innen überlassen oder aber Tandems und Gruppen zusammenstellen. Arrangiert die Lehrkraft das Peer Learning, bleibt die partizipatorische Einbindung Lernender aus (Stufe 1–3). Mitbestimmung (Stufe 7) ist gegeben, wenn Lernende frei über Lernpartner*innen entscheiden dürfen. Justiert die Lehrkraft hingegen bei der Gruppenbildung nach, handelt es sich um Mitwirkung (Stufe 6).

4 Diskussion

Im Fachdiskurs wird der Partizipation von Schüler*innen insbesondere im inklusiven Unterricht zentrale Bedeutung zugeschrieben (vgl. Abschnitt 1). Mit Blick auf das vorgestellte Stufenmodell von Schröder (1995) legen unsere Befunde nahe, dass Partizipationsmöglichkeiten Lernender sowohl bei der Anwendung diagnostischer Zugänge als auch bei der Gestaltung adaptiver Lernangebote weitestgehend auf niedrige und mittlere Stufen beschränkt sind. Höhere Partizipationsstufen, welche die Selbstbestimmung und -verwaltung umfassen, werden hingegen nur selten erreicht. Eine partizipatorische Einbindung auf diesen Stufen erfordert, dass Initiativen aktiv von den Lernenden ausgehen und nicht – wie in unseren Daten – nahezu ausschließlich lehrseitig getroffen werden. Insgesamt erfolgt eine Partizipation Lernender damit primär auf niedrigen Stufen, was aus inklusionspädagogischer Perspektive keiner echten Partizipation entspricht (Schuppener & Schmalfuß, 2023).
Unsere Ergebnisse zeigen zudem, dass die Anwendung diagnostischer Zugänge und die adaptive Unterrichtsgestaltung Lernenden nicht per se einen bestimmten Grad an Partizipation ermöglichen. Vielmehr hängt das Ausmaß an Partizipationsoptionen davon ab, wie Lehrkräfte entsprechende Settings gestalten. Mit Blick auf diagnostische Zugänge wurde deutlich, dass besonders Gespräche mit Schüler*innen so angelegt sein können, dass Lernende Partizipationsmöglichkeiten bis hin zur Selbstbestimmung erhalten. Partizipation an der adaptiven Unterrichtsgestaltung ermöglichen Befragte insbesondere durch den Einbezug Lernender bei der Herstellung eines Passungsverhältnisses. Möglichkeiten zur Partizipation ergeben sich, wenn Schüler*innen aktiv daran mitwirken dürfen, ein Passungsverhältnis herzustellen oder dieses sogar selbst initiieren können.

doi.org/10.35468/6149-07

Insgesamt verweisen unsere Befunde auf geringe Partizipationsspielräume, die Lernenden bei der Gestaltung von Diagnostik und adaptivem Unterricht zukommen. Offen bleibt, warum die Interviewten den Schüler*innen keine Gelegenheit bieten, um sich entsprechend ihrer Entwicklung aktiver oder gar eigeninitiativ zu beteiligen. Zur weiteren Beförderung der aus inklusionspädagogischer Sicht relevanten Partizipation von Schüler*innen erachten wir es als wesentlich, innerhalb der Lehrer*innenaus- und -weiterbildung unterschiedliche Möglichkeiten zu vermitteln, um Lernende in die Gestaltung von Diagnostik und adaptivem Unterricht einzubeziehen. Das Augenmerk sollte dabei auf Partizipationsoptionen liegen, die zu den individuellen Entwicklungsständen der Lernenden passen, um Lehrkräften passgenaue Ansatzpunkte zur gezielten Umsetzung von Partizipation zu geben.

Literatur

Bohl, T., Batzel, A. & Richey, P. (2012). Öffnung – Differenzierung – Individualisierung – Adaptivität. In T. Bohl, M. Bönsch, M. Trautmann & B. Wischer (Hrsg.), *Prolog – Theorie und Praxis der Schulpädagogik. Didaktische Grundlagen und Forschungsergebnisse zur Binnendifferenzierung im Unterricht* (S. 40–72). Barbara Budrich.

Brühwiler, C. (2014). *Adaptive Lehrkompetenz und schulisches Lernen. Effekte handlungssteuernder Kognitionen von Lehrpersonen auf Unterrichtsprozesse und Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler.* Waxmann.

Gerhartz-Reiter, S. & Reisenauer, C. (2018). Partizipatorische pädagogische Diagnostik. *Journal für Psychologie*, *26*(2), 114–132. https://doi.org/10.30820/8248.07

Gloystein, D. & Frohn, J. (2020). Der Baustein Adaptive diagnostische Kompetenz: ein Selbstversuch und inklusionssensible pädagogische Diagnostik als Impuls für Perspektivwechsel und professionelle Reflexion. In E. Brodesser, J. Frohn, V. Moser, A.-C. Liebsch, D. Pech & N. Welskop (Hrsg.), *Interdisziplinäre Beiträge zur Inklusionsforschung. Inklusionsorientierte Lehr-Lern-Bausteine für die Hochschullehre. Ein Konzept zur Professionalisierung zukünftiger Lehrkräfte* (S. 62–75). Verlag Julius Klinkhardt.

Greiten, S., Trumpa, S. & Veber, M. (2023). Durch unterrichtsbezogene Diagnostik Raum für Inklusion und Heterogenität schaffen – eine Projektskizze. In M. Hoffmann, T. Hoffmann, L. Pfahl, M. Rasell, H. Richter, R. Seebo, M. Sonntag & J. Wagner (Hrsg.), *Raum. Macht. Inklusion. Inklusive Räume erforschen und entwickeln* (S. 273–279). Verlag Julius Klinkhardt.

Kruschel, R. (2023). Alle Macht den Kindern? Ein Modell zur Einordnung der partizipativen Praxis an konventionellen und Demokratischen Schulen. In N. Leonhardt, A. Goldbach, L. Staib & S. Schuppener (Hrsg.), *Macht in der Schule. Wissen – Sichtweisen – Erfahrungen. Texte in Leichter Sprache, Einfacher Sprache und Fachsprache* (S. 266–282). Verlag Julius Klinkhardt.

Kuckartz, U. & Rädiker, A. (2024). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Umsetzung mit Software und künstlicher Intelligenz (*6. Aufl.). Beltz.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2020). *Coaching an Gemeinschaftsschulen in Baden-Württemberg.* https://km.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/redaktion/m-km/intern/PDF/Publikationen/Gemeinschaftsschule/2020_Coaching_an_Gemeinschaftsschulen.pdf

Munser-Kiefer, M., Mehlich, A. & Böhme, R. (2021). Unterricht in inklusiven Klassen. In A. Rank, A. Frey & M. Munser-Kiefer (Hrsg.), *Professionalisierung für ein inklusives Schulsystem* (S. 71–116). Verlag Julius Klinkhardt.

Overbeck, T. & Skribbe, S. (2024). Diagnostische Zugänge im inklusiven Unterricht – Ergebnisse einer schulform- und professionsübergreifenden Interviewstudie mit Lehrkräften. QfI – Qualifizierung für Inklusion, *6*(2). https://doi.org/10.21248/QfI.165

Schröder, R. (1995). *Kinder reden mit! Beteiligung an Politik, Stadtplanung und Stadtgestaltung.* Beltz.
Schuppener, S. & Schmalfuß, M. (2023). *Inklusive Schule – Diagnostik und Beratung.* Kohlhammer.
Simon, T. (2015). Adaption – woran und wofür? Adaption als Kerngeschäft inklusionsorientierter Sachunterrichtsdidaktik. In K. Liebers (Hrsg.), *Jahrbuch Grundschulforschung. Lernprozessbegleitung und Adaptives Lernen in der Grundschule. Forschungsbezogene Beiträge* (S. 229–234). Springer.
Skribbe, S. (2024). Partizipative Diagnostik inklusiver Schulen – Ergebnisse einer Interviewstudie. In I. Bosse, K. Müller & D. Nussbaumer (Hrsg.), *Internationale und demokratische Perspektiven auf Inklusion und Chancengerechtigkeit* (S. 171–178). Verlag Julius Klinkhardt.
Souvignier, E. (2022). Diagnostik im schulischen Kontext als Unterstützung für den Umgang mit Heterogenität. In C. Fischer & D. Rott (Hrsg.), *Individuelle Förderung – Heterogenität und Handlungsperspektiven in der Schule* (S. 77–89). Waxmann.

Autorinnen

Overbeck, Theresa, M. A.
Pädagogische Hochschule Heidelberg
Arbeitsschwerpunkte: Diagnostik, Heterogenität, Inklusion
overbeck.theresa89@gmail.com

Skribbe, Samira, M. Ed.
Pädagogische Hochschule Heidelberg
Arbeitsschwerpunkte: Adaptiver Unterricht,
Diagnostik, Inklusion
sskribbe@yahoo.de

Greiten, Silvia, Prof. Dr.
Pädagogische Hochschule Heidelberg
Arbeitsschwerpunkte: Schul- und Unterrichtsentwicklung
im Kontext von Heterogenität, Begabung,
Inklusion und Lehrkräfteprofessionalisierung
greiten@ph-heidelberg.de

doi.org/10.35468/6149-07

Gerda Guttmann-Klein und Margit Lintner

Bedarfserhebung und Förderung der psychosozialen Gesundheit und des Wohlbefindens im Setting Kindergarten und Schule

Abstract ▪ Herausfordernde Zeiten fordern entsprechende Anpassungsleistungen. Bereits belastete Systeme können durch zusätzliche Anpassungserfordernisse an ihre Coping-Grenzen stoßen, was wiederum hohe Herausforderungen und Risiken für die psychosoziale Gesundheit mit sich bringt. Bildungseinrichtungen und besonders Pädagog*innen sind oft erste Ansprechpartner*innen bei psychosozialen Krisen. Um alle Beteiligten bei der Bewältigung dieser Aufgaben bedarfsgerecht zu begleiten, wurde das vom Fonds Gesundes Österreich geförderte Projekt #krisen_fest! entwickelt. Dieser Beitrag möchte anhand des Projekts #krisen_fest! beispielhaft zeigen, wie es gelingen kann, bedarfsgerechte Angebote unter Berücksichtigung vorhandener regionaler Ressourcen und Strukturen zu konzipieren und umzusetzen.

Schlagworte ▪ Psychosoziale Gesundheit; Fokusgruppen; Resilienzförderung in Bildungseinrichtungen; regionale Vernetzung; Verankerung am Standort

1 Einleitung

Studienergebnisse wie etwa die Daten der deutschlandweiten Längsschnittstudie COPSY (COrona und PSYche) zur psychischen Gesundheit von Kindern und Jugendlichen zeigen, „dass sich 71 % der Kinder und Jugendlichen und 75 % der Eltern durch die Veränderungen aufgrund der Pandemie belastet fühlen“ (Kaman et al., 2020, S. 63). Kinder und Jugendliche berichten eine deutliche Verschlechterung der gesundheitsbezogenen Lebensqualität sowie ein verstärktes Auftreten von Hyperaktivität und Problemen mit Gleichaltrigen aufgrund der Pandemie. Seitens der Kinder und Jugendlichen werden darüber hinaus vermehrt Symptome einer generalisierten Angststörung, von depressiver Symptomatik sowie psychosomatische Beschwerden wie Gereiztheit, Einschlafproblemen, Kopf- und Bauchschmerzen sowie Niedergeschlagenheit angegeben. Die Befunde zeigen ferner eine Zunahme von Risikoverhaltensweisen bei den Kindern und Jugendlichen wie erhöhten Medienkonsum und einen gesteigerten Konsum von Süßigkeiten sowie weniger Sport. Als besonders vulnerabel gelten nach Kaman et al.

doi.org/10.35468/6149-08

> „Kinder und Jugendliche mit ausgeprägten psychischen Auffälligkeiten (Depressionen, Ängste, psychosomatische Beschwerden, Entwicklungsstörungen), sozial benachteiligte Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund, Familien mit jungen Kindern (da Kleinkinder und Eltern jüngerer Kinder stärker belastet sind) sowie Kinder und Jugendliche, bei denen Gewalt bzw. Missbrauch vermutet werden kann." (Kaman et al., 2020, S. 69)

Die Befunde der österreichischen HBSC-Studie (Health-Behaviour-in-School-aged-Children; Felder-Puig et al., 2023) zeigen sowohl für Eltern als auch für Kinder und Jugendliche ein ähnlich alarmierendes Bild und lassen zudem erkennen, dass mehr Mädchen als gleichaltrige Burschen über psychische oder physische Beschwerden wie Gereiztheit, schlechte Laune, Schwierigkeiten beim Einschlafen, Zukunftssorgen, Nervosität und Niedergeschlagenheit berichten (Felder-Puig et al., 2023). In Anbetracht der vorliegenden Befundlage wird ein deutlicher Handlungsbedarf hinsichtlich Prävention und der Förderung psychosozialer Gesundheit sichtbar. In diesem Zusammenhang kommt dem Bildungssektor in Bezug auf die Erreichbarkeit vulnerabler Zielgruppen, ohne diese „herauszufiltern" und damit zu stigmatisieren, eine zentrale Bedeutung zu. Bildungseinrichtungen vermitteln entscheidende Fähigkeiten in Bezug auf Gesundheitskompetenz: Lesen, Verstehen von Informationen, kritisches Hinterfragen, was im Krisenfall eine wichtige Kompetenz darstellt. In elementarpädagogischen Einrichtungen sieht der Bildungsrahmenplan unter anderem vor, Kinder hinsichtlich ihrer Fähigkeit zur emotionalen Selbstregulation entwicklungsorientiert zu unterstützen (Amtmann & Zelinka-Roitner, 2024). Um Pädagog*innen in diesen Aufgaben ressourcenorientiert zu begleiten und sie in ihrer Rolle als erste Ansprechpartner*innen in psychosozialen Krisen und als zentrale Multiplikator*innen zu stärken, widmet sich das vorliegende Projekt der Fragestellung, welche aktuellen Herausforderungen und Bedarfe Pädagog*innen in steirischen Kindergärten, Volksschulen und Mittelschulen im Umgang mit psychosozialen Krisen sehen, um auf Basis dieser Ergebnisse ein Konzept für die Schulung der Multiplikator*innen zu erarbeiten und um standortbezogene Unterstützungsstrukturen und Vorsorgekonzepte festzulegen (Lintner, 2022).

2 Projektziele von #krisen_fest!

Das Projekt #krisen_fest! wurde durch den Fonds Gesundes Österreich finanziert und von der Privaten Pädagogischen Hochschule Augustinum und Styria vitalis als Projektträger über zwei Projektjahre (Jänner 2022 bis Dezember 2023) umgesetzt und nachhaltig am Standort der jeweiligen steirischen Bildungsregion verankert. Beteiligt waren insgesamt 135 Pädagog*innen aus 14 elementarpädagogischen Einrichtungen, 14 Volksschulen und 17 Mittelschulen. Das Projekt zielt nach Amtmann (2024) auf die Stärkung der folgenden Gesundheitsdeterminanten ab:

doi.org/10.35468/6149-08

- *Faktoren individueller Lebensweisen:* Stärkung der Gesundheitskompetenz und Befähigung von Kindern und Jugendlichen, mit psychischen Belastungssituationen adäquat umgehen zu können. Kinder und Jugendliche lernen durch die Förderung ihrer sozialen und emotionalen Kompetenzen, was ihnen guttut, was sie zur Steigerung ihres psychischen Wohlbefindens brauchen und wie sie positive und negative Emotionen ausdrücken und damit umgehen können.
- *Soziale und kommunale Netzwerke:* In jeder Bildungsregion wurde ein regionales Netzwerk zur Förderung der psychischen Gesundheit sowie zur Prävention psychischer Krisen aufgebaut.
- *Lebens- und Arbeitsbedingungen:* Das Projekt zielt auf die Verbesserung von Lebens- und Arbeitsbedingungen für Kinder und Jugendliche sowie für Pädagog*innen durch die Erhöhung der Gesundheitskompetenz in Bezug auf psychosoziale Gesundheit ab.

3 Methode

Zu Beginn des Projekts wurden Bedarfserhebungen in Form von Fokusgruppen mit Pädagog*innen sowie mit relevanten Stakeholdern durchgeführt. Die zeitliche Perspektive der umgesetzten Maßnahmen verdeutlicht Abbildung 1.

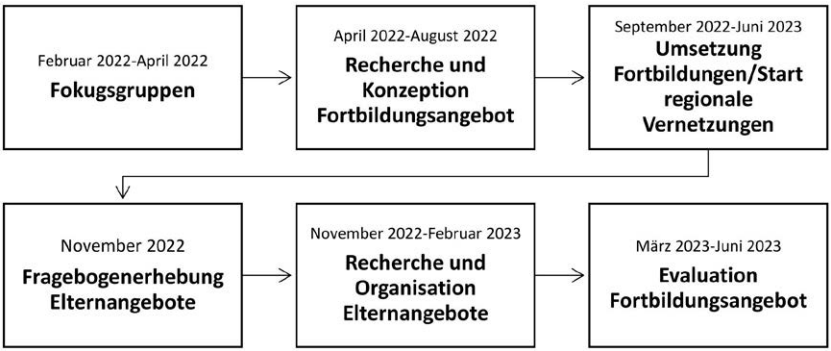

Abb. 1: Zeitlicher Überblick der umgesetzten Projektmaßnahmen (eigene Darstellung)

Die Akquise gesprächsbereiter Pädagog*innen gestaltete sich aufgrund der vielfach berichteten Überlastung, bedingt durch einen eklatanten Personalmangel, als sehr herausfordernd.

doi.org/10.35468/6149-08

3.1 Bedarfserhebung am Setting Kindergarten/Schule

Für die Bedarfserhebung wurden insgesamt acht Online-Fokusgruppen leitfadengestützt durchgeführt. Der qualitative Leitfaden beinhaltet die folgenden Kategorien in chronologischer Reihenfolge:

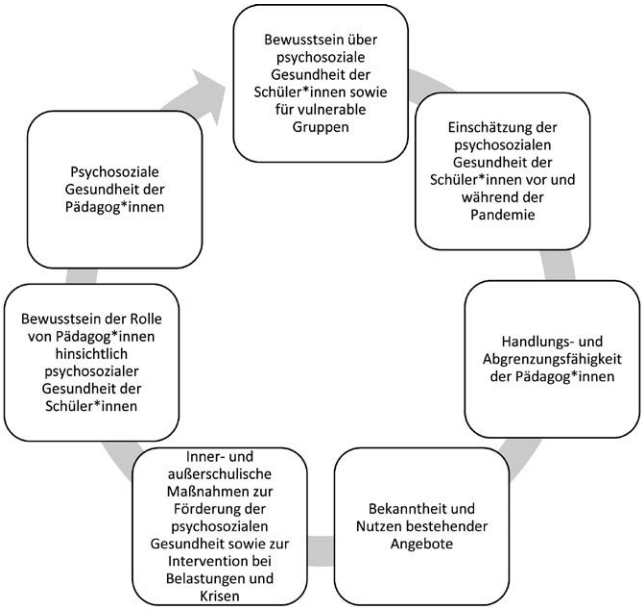

Abb. 2: Leitfadenkategorien (nach Lintner, 2022, S. 8)

An den Fokusgruppen nahmen 23 Pädagog*innen und neun Personen des psychosozialen Fachpersonals (Schulpsycholog*innen, Schulsozialarbeiter*innen, Leitung der Integrativen Zusatzbetreuung) teil.

3.2 Auswertung und Zusammenfassung der Ergebnisse

Die Bedarfserhebung wurde mittels qualitativer Explorationsanalyse durchgeführt. Hierbei wurden vorab Kodierkategorien festgelegt, welche mit den Fragestellungen aus dem Leitfaden übereinstimmten. An der Festlegung der Kategorien waren vier Projektmitarbeiter*innen beteiligt. Die Daten wurden in MS Excel systematisch kodiert und analysiert, um Muster und immer wiederkehrende Themen zu identifizieren und im Anschluss zu interpretieren. Dies wurde von zwei Projektmitarbeiter*innen im Vier-Augen-Prinzip umgesetzt. Zu den Ergebnissen wurde im Anschluss daran ein Fact-Sheet erstellt, welches für die Settings Kinder-

doi.org/10.35468/6149-08

garten und Schule die Kategorien *Covid-19-Pandemie*, *Psychosoziale Gesundheit der Schüler*innen* sowie *Psychosoziale Gesundheit der Pädagog*innen* umfasste. Für die Auswertung der Ergebnisse des psychosozialen Fachpersonals wurde die Kategorie *Umgang mit Krisen* hinzugefügt. Lintner (2022) weist im Ergebnisbericht zur Bedarfserhebung darauf hin, dass seitens der Teilnehmenden vielfach großes Interesse am Projekt bekundet wurde, jedoch gleichzeitig auch berichtet wurde, dass das Personal an den Schulen und in den Kindergärten, bedingt durch zahlreiche Krankenstände, am Limit arbeite.

Zusammenfassend zeigen die Ergebnisse, dass Pädagog*innen in ihrer sozialen Kompetenz sehr gefragt und gefordert sind und regionale Angebote zur Förderung der psychosozialen Gesundheit und Unterstützungssysteme wenig bekannt sind. Deutlich wird, dass es für Pädagog*innen Angebote zur thematischen Sensibilisierung und Bewusstseinsbildung im Hinblick auf ihre Vorbildfunktion braucht. Darüber hinaus wird der Bedarf an konkreten Maßnahmen für Pädagog*innen hinsichtlich der Wissensvermittlung und Enttabuisierung von psychischen Erkrankungen sowie hinsichtlich der achtsamen Selbstfürsorge in Bezug auf den Umgang mit den eigenen Ressourcen sichtbar. Auch wird im Rahmen der Fokusgespräche der Bedarf an Präventivangeboten in Abhängigkeit vom Schwerpunkt der Einrichtung und den regionalen Besonderheiten sowie der Wunsch nach regelmäßigem Austausch mit Kolleg*innen über die eigene Einrichtung hinaus deutlich, um Ressourcen in der jeweiligen Bildungsregion zu bündeln und voneinander lernen zu können. Auf der Ebene der Kinder und Jugendlichen wird seitens der Teilnehmenden ein hoher Entwicklungsbedarf hinsichtlich sozialer und emotionaler Kompetenzen wahrgenommen. Ein weiteres zentrales Anliegen, das im Rahmen der Fokusgruppen wiederholt genannt wurde, ist das stärkere Ansprechen und Einbinden der Eltern, insbesondere wenn Auffälligkeiten beobachtet werden (Lintner, 2022; Amtmann, 2024).

Im Anschluss an die Fokusgruppen wurde ausgehend von den Ergebnissen der steiermarkweiten Bedarfserhebung Unterstützungssysteme im Bereich der psychosozialen Gesundheit vom Projektteam recherchiert, um vorhandene Ressourcen sichtbar zu machen und Strukturen zu vernetzen. Basierend auf den Rechercheergebnissen wurden regionale Vernetzungstreffen geplant und umgesetzt sowie Inhalte der Fortbildungsangebote für die jeweilige Bildungseinrichtung konzipiert. An den regionalen Vernetzungstreffen nahmen gesamt 207 Personen (Pädagog*innen, psychosoziale Fachpersonen) teil.

4 Maßnahmenableitung

Basierend auf den Ergebnissen der Bedarfserhebung (Fokusgruppen) wurden Angebote für Multiplikator*innen sowie Trainingsangebote für Kinder und Jugendliche geplant und umgesetzt.

doi.org/10.35468/6149-08

4.1 Schulungsangebote für Multiplikator*innen

Hier nahmen je Einrichtung mindestens zwei Pädagog*innen teil. Eine der beiden Personen erhielt Informationen und Inputs zu Resilienzfaktoren und psychosozialer Gesundheitskompetenz. Mit dem erarbeiteten Wissen können standortspezifische Konzepte für zukünftiges Krisenhandeln ausgearbeitet bzw. angepasst werden. Auch wurden bildungsregionale Unterstützungssysteme und -angebote zur psychosozialen Gesundheit erschlossen und damit eine Vernetzung von konkreten präventiven Maßnahmen in der jeweiligen Region etabliert. Die zweite Person wurde in ein für die Altersstufe der Kinder und Jugendlichen angepasstes Training eingeschult (Vier Blöcke zu je drei Einheiten), erhielt Wissen zu Maßnahmen der psychosozialen Gesundheitsförderung, führte das Training mit den Kindern- und Jugendlichen durch und wurde während der Durchführung von Trainerinnen des Projektteams begleitet (Amtmann, 2024; Amtmann & Zelinka-Roitner, 2024).

4.2 Trainingsangebote für Kinder und Jugendliche

Folgende evaluierte Trainings wurden angeboten:

- ELLA-Kindergarten (Amtmann & Kerbl, 2019) ist ein evidenzbasiertes**,** primärpräventives Training zur Förderung der emotionalen und sozialen Kompetenz für den vorschulischen Bereich. Über zwölf Einheiten hinweg werden die Kinder im Alter von drei bis sechs Jahren durch die Leitfigur ELLA (Giraffen-Handpuppe) in den Bereichen Emotionswissen, Empathie, Selbstregulation und soziale Kompetenz begleitet und angeregt, sich an den methodisch vielfältig aufbereiteten Inhalten aktiv zu beteiligen.
- ELLA-Schule (Amtmann & Albrecht, 2023) greift soziale Fertigkeiten (soziale Basisfertigkeiten, Konfliktmanagement) und vier globale emotionale Kompetenzen (Emotionsbewusstsein, Emotionsverständnis, Empathie, Emotionsregulation) auf. Das Training besteht aus zwei Teilen:
  - ELLA-Gefühlvoll: Training zur Förderung der emotionalen und sozialen Kompetenz für 6- bis 8-Jährige (Grundstufe 1 der Volksschule).
  - ELLA-Miteinander: Training zum Aufbau eines fürsorglichen Miteinanders und zur Stärkung des Klassenklimas für 9- bis 10-Jährige (Grundstufe 2 der Volksschule).
- GET – Materialien zur Förderung der Gesundheitskompetenz, Modul Psychosoziale Gesundheit: Arbeitsblätter, Stundenbilder etc. für Primar- und Sekundarstufe
- FEEL-OK: Internetbasiertes Interventionsprogramm, das Jugendliche bei der aktiven und bewussten gesundheitsfördernden Gestaltung ihres Lebensstils unterstützt

An den ELLA-Trainings nahmen 363 Kinder der elementarpädagogischen Einrichtungen und 365 Kinder der Primarstufe teil. Die FEEL-OK Workshops wur-

doi.org/10.35468/6149-08

den von 359 Schüler*innen (Sekundarstufe 1) besucht (Amtmann & Zelinka-Roitner, 2024).

4.3 Angebote für Eltern und Erziehungsberechtigte

Im Rahmen von #krisen_fest! wurde ein Mehrebenenansatz verfolgt. Vorrangiges Ziel der Angebote für Eltern/Erziehungsberechtigte waren die Vermittlung von Informationen über das Projekt und dessen Hintergründe wie auch die Sensibilisierung für die Thematik, die Stärkung der Resilienz sowie das Erleben von Selbstwirksamkeit und der Ausbau von elterlichen Erziehungskompetenzen.
Im Herbst 2022 wurde eine quantitative Online-Befragung mittels Lime Survey durchgeführt, mit dem Ziel, passende alters- und entwicklungsgerechte Themenbereiche für Eltern zu finden. An der Befragung nahmen 728 Personen teil. Vollständige Datensätze liegen von insgesamt 617 Eltern vor (56.08 % Kindergarten, 8.43 % Primarstufe, 35.49 % Sekundarstufe 1). Die Erreichbarkeit der familiären Bezugspersonen wurde durch die Kommunikationskanäle der Einrichtungen ermöglicht. Auf Basis der Ergebnisse der Online-Befragung wurden im Frühjahr 2023 die folgenden kostenfreien Online-Themenabende mit internen und externen Referent*innen umgesetzt: „Kinder und Jugendliche in der digitalen Welt begleiten", „Mit Kindern und Jugendlichen über die Psyche sprechen", „Mobbingprävention" und „Entwicklung gesundheitsförderlich unterstützen". Bei der Gestaltung der Angebote wurde auf die Vermittlung konkreter, alltagstauglicher Informationen geachtet und dem Austausch und der Vernetzung mit Fachpersonen sowie zwischen den Teilnehmenden ausreichend Entfaltungsspielraum beigemessen. Die Rückmeldung der Eltern zeigte, dass diese schlichte Form des Austauschs und der menschlichen Zuwendung als sehr entlastend erlebt wurde.

5 Limitationen

Da die Fokusgruppen während einer Akutphase der Covid-19-Pandemie durchgeführt wurden, ist davon auszugehen, dass dies die Gespräche beeinflusst hat und eine mögliche Störvariable darstellt. Es wäre interessant, ein Follow-up durchzuführen, um Einblicke zum psychosozialen Wohlbefinden der Pädagog*innen sowie der Schüler*innen nach der Pandemie zu erhalten und damit einen Vergleich zu haben. Außerdem ist die Teilnahme an Fortbildungen eine von vielen Gelingensbedingungen, die es braucht, um das Wohlbefinden in Kindergarten und Schule zu fördern. Mit diesem Hintergrund wurde die bildungspolitische Situation mehrfach von den Pädagog*innen angesprochen. Fehlende Ressourcen bei schulexternen Unterstützungsangeboten wie Schulpsychologie und Schulsozialarbeit im Setting Schule sowie wenig erlebte gesellschaftliche Anerkennung vor allem im Kindergarten würden dazu führen, dass die psychische Belastung bei Pädagog*innen zunimmt.

doi.org/10.35468/6149-08

6 Resümee und Ausblick

Internationale wie auch nationale Studien belegen die Notwendigkeit der Stärkung und Begleitung von Kindern und Jugendlichen in ihrer Persönlichkeits- und Resilienzentwicklung. Das Setting Kindergarten und Schule erweist sich in diesem Zusammenhang als geeignet, vulnerable Zielgruppen zu erreichen, wobei es zur Bewältigung dieser Entwicklungsaufgaben Einrichtungen braucht, die sich „durch Kooperation und Partizipation aller und durch treffsichere Unterstützung und Beratung im Bedarfsfall" auszeichnen (BMBWF, 2022, S. 14). Anhand des Projekts #krisenfest! wird beispielhaft dargelegt, wie durch die Einbeziehung aller am Standort Beteiligten die Resilienz, die psychosoziale Gesundheit und das Wohlbefinden gefördert werden können. Die maßgeschneiderten Angebote und Inhalte wurden auf Grundlage von Bedarfserhebungen und unter Berücksichtigung vorhandener regionaler Strukturen konzipiert und umgesetzt. Durch die methodisch vielfältigen Angebote für Kinder und Jugendliche, für Pädagog*innen sowie für Eltern ist es gelungen, persönliche Kompetenzen im Rahmen der Fortbildungsangebote zu erweitern und zu stärken. Die ausgebildeten Multiplikator*innen arbeiten mit den zur Verfügung stehenden Trainingsmaterialien weiterführend mit den Kindern und Jugendlichen zum Thema psychosoziale Gesundheit. Die zweite Gruppe von Multiplikator*innen verfügt über Know-how, um in krisenhaften Momenten handlungssicher intervenieren zu können. Durch eine verbesserte Kooperation und Zusammenarbeit mit regionalen Unterstützungssystemen und zwischen den Bildungseinrichtungen werden Ressourcen transparent und präventive Angebote werden optimal vernetzt. Die nachhaltige Auseinandersetzung mit der Thematik wird darüber hinaus durch weiterführende Vernetzungstreffen in den Bildungsregionen garantiert (Amtmann, 2024). Als zentrale Lernerfahrungen aus dem Projekt benennen Amtmann und Zelinka-Roitner (2024) unter anderem, dass es in Zeiten hoher Belastung von Pädagog*innen und des Personalmangels ein sensibles Vorgehen hinsichtlich der Planung von Maßnahmen bedarf. Ferner sind Strukturen und Abläufe in einzelnen Bildungsregionen divers und es bedarf regionaler Partner*innen, um die Erreichbarkeit der Zielgruppe zu gewährleisten. Aufgrund der regionalen Gegebenheiten braucht es für jede Bildungsregion ein individuelles Vorgehen. Die Projektergebnisse fließen in die Aus-, Weiter- und Fortbildung an der Privaten Pädagogischen Hochschule Augustinum ein und stehen damit als Bausteine zur Verfügung, die in der Praxis erprobt sind (Amtmann & Zelinka-Roitner, 2024; Lintner, 2022).

doi.org/10.35468/6149-08

Literatur

Amtmann, E. (2024). Förderung psychosozialer Gesundheit und Wohlbefinden im Rahmen gesunder Schulentwicklung. *Erziehung & Unterricht, 174*(3–4), 232–239.

Amtmann, E. & Albrecht, J. (2023). *ELLA-Schule ein Training zur Förderung der emotionalen und sozialen Kompetenz in der Primarstufe*. Leykam.

Amtmann, E. & Kerbl, V. (2019). *ELLA – ein Training zur Förderung der emotionalen und sozialen Kompetenz.* Leykam.

Amtmann, E. & Zelinka-Roitner, I. (2024). *Endbericht zur Verbreitung der Projekterfahrungen und Ergebnisse*. https://fgoe.org/projekt/krisenfest.

Bundesministerium Bildung Wissenschaft und Forschung (BMBWF). (2022). *Strategie zur Stärkung der Psychosozialen Gesundheit und Resilienz im Setting Schule*. https://www.schulpsychologie.at/fileadmin/user_upload/Gesundheitsfoerderung/Strategie_zur_Staerkung_der_Psychosozialen_Gesundheit_und_Resilienz_im_Setting_Schule.pdf

Feel-ok.at. https://www.feel-ok.at/de_AT/jugendliche/jugendliche-koerper-psyche.cfm

Felder-Puig, R., Teutsch, F. & Winkler, R. (2023). *Gesundheit und Gesundheitsverhalten von österreichischen Schülerinnen und Schülern. Ergebnisse des WHO-HBSC-Survey 2021/22*. BMSGPK, Wien.

GET – Gesunde Entscheidungen treffen. https://styriavitalis.at/information-service/projektarchiv/get.

Kaman, A., Devine, J., Otto, C. Erhart, M. & Ravens-Sieberer, U. (2020). Psychische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen während der COVID-19-Pandemie. In Österreichische Liga für Kinder- und Jugendgesundheit (Hrsg.), *Bericht zur Lage der Kinder- und Jugendgesundheit in Österreich 2020* (S. 63–72). https://www.kinderjugendgesundheit.at/site/assets/files/1237/jb_kinderliga_2020_komprimiert.pdf

Lintner, M. (2022). *Ergebnisbericht – Bedarfserhebung im Umgang mit psychosozialen Krisen sowie Pädagog*innengesundheit in steirischen Kindergärten, Volksschulen und Mittelschulen.* Herausgegeben von Styria vitalis. Styria vitalis. Graz

Rönnau-Böse, M. & Fröhlich-Gildhoff, K. (2023). *Resilienz und Resilienzförderung über die Lebensspanne.* Kohlhammer.

Autorinnen

Guttmann-Klein, Gerda, Prof.in Mag.a
Private Pädagogische Hochschule Augustinum
Arbeitsschwerpunkte: Förderung psychosozialer Gesundheit, Psychoedukation, Gewaltprävention, Peer-Education, Inklusion, psychologische Therapie für Kinder, Jugendliche und Erwachsene, Diagnostik, Entwicklung und Gestaltung von Weiterbildungen für Eltern
gerda.guttmann@pph-augustinum.at

Lintner, Margit, MSc BA
Styria vitalis
Arbeitsschwerpunkte: Förderung der psychosozialen Gesundheit von Kindern und Jugendlichen, Psychoedukation, Weiterbildungen für PädagogInnen zum Thema psychosoziale Gesundheit, Schulung für und Begleitung von Patenfamilien für Kinder von psychisch belasteten Eltern
margit.lintner@styriavitalis.at

doi.org/10.35468/6149-08

Franz Falk, Michael Schurig, Anke Hußmann und Jan Kuhl

Risiko und Resilienz bei Schüler*innen mit und ohne sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf am Ende der Grundschulzeit

Abstract ▪ Resilienz beschreibt einen komplexen Mechanismus zur Überwindung risikoreicher Bedingungen. Diese Widerstandsfähigkeit genauer zu verstehen, ist auch für die Umsetzung schulischer Inklusion eine wichtige Säule. Hier knüpft der vorliegende Beitrag an. Es wird die deutsche Stichprobe der Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU 2016) mit Blick auf Resilienz untersucht. Zentrale Fragen sind: Welche Schüler*innen überwinden ungünstige Ausgangslagen des Lernens und welche Determinanten fallen dabei am stärksten ins Gewicht? Ein Fokus liegt auf Schüler*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf. Aus einer latenten Clusteranalyse geht ein Modell mit fünf Clustern hervor. Faktoren, die Resilienz maßgeblich beeinflussen, sind das Selbstkonzept, eine pro-schulische Einstellung und die empfundene Unterstützung durch die Lehrkraft.

Schlagworte ▪ akademische Resilienz; Sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf; Hidden-Markov-Model; Inklusion

1 Einleitung

Was macht einen Bildungsweg für Schüler*innen erfolgreich? Aspekte von Bildungs(un-)gerechtigkeit werden in vielen Untersuchungen in Bezug auf den Bildungserfolg diskutiert (z. B. Esser, 2021). Sie sind jene Faktoren, die ungünstige oder risikoreiche Bedingungen des Lernens schaffen und damit Erfolge in den Bildungsbiografien der Schüler*innen erschweren. Bildungserfolg wiederum bemisst sich hier an Outcomes (Leistungen, Noten, Abschlusszeugnisse; Esser, 2021). Resilienz adressiert in diesem Zusammenhang erwartungswidrig-positive Verläufe (Hochschild & Schäfer, 2018) und kann aufzeigen, welche Protektoren riskanten Bedingungen entgegenwirken.

doi.org/10.35468/6149-09

2 Bildungserfolg und Resilienz

Ob erfolgreiches Lernen gelingt, hängt von zahlreichen Faktoren und der Frage ab, welche Möglichkeiten Schüler*innen haben, mit diesen Faktoren umzugehen. Handelt es sich um eher ungünstige Faktoren, bietet Resilienz Möglichkeiten, diese zu überwinden (Hollingsworth, 2019). Im Kontext von Resilienz werden sogenannte Schutz- von Risikofaktoren unterschieden, die sich empirisch identifizieren lassen (z. B. Hochschild & Schäfer, 2018). Es ist anzunehmen, dass bis dato nicht alle Faktoren bekannt sind. Bisher in empirischen Studien operationalisierbar sind Faktoren auf drei Ebenen, die sich bei positiver Ausprägung als Schutz-, bei negativer Ausprägung als Risikofaktoren ausmachen lassen: (1) die sozial-familiäre Ebene (u. a. sozio-ökonomischer Status der Familie, Kommunikation mit Eltern und Geschwistern, soziale Eingebundenheit; Masten, 2007; Hochschild & Schäfer, 2018), (2) die individuelle Ebene (u. a. Persönlichkeitseigenschaften, Intelligenz, Selbstkonzept, Einstellungen und Haltungen; Masten, 2007; Carvalho & Skipper, 2020) und (3) die schulische Ebene (u. a. Schüler*in-Lehrer*in-Beziehung, Beziehungen zu Peers und empfundenen Unterstützung durch eine Lehrkraft; Hochschild & Schäfer, 2018).

Resilienz allgemein lässt sich als positives Muster der Anpassung an herausfordernde Situationen (Butler et al., 2018) oder das schnelle Erholen nach traumatischen Erlebnissen beschreiben (Biewer et al., 2019). Resilienz kann auch aus spezifischen Disziplinen (z. B. Medizin, Psychologie, Architektur) heraus betrachtet und entsprechend (um-)definiert werden. Im schulischen Kontext ist von akademischer Resilienz die Rede, womit das Überwinden riskanter Faktoren ohne nachteilhafte Auswirkung auf den Bildungserfolg gemeint ist (Findon & Johnston-Wilder, 2018). Akademische Resilienz liegt also dann vor, wenn trotz bestehender Risikolage mindestens durchschnittliche Leistungen erzielt werden.

3 Akademische Resilienz und sonderpädagogische Unterstützungsbedarfe

Schüler*innen mit sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf(en) (SPU) sehen sich in vielen Fällen mit zusätzlichen Risiken konfrontiert (Freyberg, 2011). Dies umfasst z. B. reduzierte Teilhabemöglichkeit im gemeinsamen Unterricht bei Sinnesbeeinträchtigung, reduzierte Netto-Lernzeit durch Aufmerksamkeitsdefizite etc. Zudem erzielen sie deutlich geringere Resilienzwerte als ihre Peers ohne SPU (Gaspar et al., 2016). Anderson et al. (2015) zeigen, dass resiliente Schüler*innen trotz physischer Einschränkung (hier Sinnesbeeinträchtigung) seltener einen SPU zugewiesen bekommen. Eine systematische Aufarbeitung der Zusammenhänge zwischen den einzelnen Schutz- und Risikofaktoren, die das Zusammenspiel mit der Differenzkategorie SPU einbezieht, hat für den deutschsprachigen Raum bis

doi.org/10.35468/6149-09

dato nicht stattgefunden, wohl aber in anderen europäischen Ländern. So untersuchen Gaspar et al. (2016) in einer repräsentativen Stichprobe ($N = 1\,181$) portugiesischer Schüler*innen (im Alter 8 bis 17) Zusammenhänge von Resilienz, Bildungserfolg, schulischem Wohlbefinden und Lebensqualität. Die Autor*innen zeigen, dass Optimismus, Resilienz, Selbstwert und soziale Unterstützung einen moderierenden Effekt auf die Auswirkungen eines SPU auf die akademische Leistungen der Schüler*innen haben (Gaspar et al., 2016). Dieser Befund unterstreicht die Bedeutung, die Resilienz gerade für diesen Personenkreis entfalten kann. Im deutschsprachigen Raum wird zwar Resilienz im Kontext von Schule und Bildung ausgiebig erforscht (Freyberg, 2011), in der Sonderpädagogik findet dieser Diskurs jedoch kaum statt.

4 Problemstellung und methodisches Vorgehen

Unser Ziel ist daher, verlässliche Aussagen über Formationen von Risiko und Resilienz bezogen auf Bildungserfolg insbesondere für Schüler*innen mit SPU abzuleiten. Es bieten sich verschiedene Forschungsansätze an. Grundlegend wäre ein qualitatives Vorgehen denkbar. Vorteilhaft wäre die große Offenheit qualitativer Ansätze, die Analyse wäre weitgehend frei von Vorannahmen. Zentrales Problem qualitativer Ansätze wäre die Integration möglichst vieler denkbarer Positionierungen im Spektrum zwischen Risiko und Resilienz. Das quantitative Methodenspektrum hat auf den ersten Blick ebenfalls einige Nachteile. So testen die meisten Verfahren (wie Varianzanalysen oder Regressionen) Hypothesen, also Vorannahmen (Holling & Gediga, 2013). Es ist also ein Verfahren gesucht, das die Offenheit qualitativer Ansätze mit der Generalisierbarkeit statistischer Verfahren verbindet.

Eine Möglichkeit sind latente Cluster-Analysen. Verfahren mit manifesten Clustern eignen sich, um in einer großen Zahl an Fällen verdeckte Muster herauszustellen (Bacher, 2002). Besonders vielversprechend im akuten Anwendungsfall scheinen latente Hidden-Markov-Modelle (HMM). Diese werden in der Regel längsschnittlich angewandt, können aber auch in querschnittlichen Untersuchungen genutzt werden, um Informationen zu komprimieren und nichtbeobachtbare Formationen aufzudecken (Fink, 2003). HMM haben verwandten Verfahren wie k-means oder hierarchischen Cluster-Analysen gegenüber den Vorteil, dass sie Indikatoren auf gemischten Skalenniveaus integrieren können (Visser & Speekenbrink, 2010). Zudem werden Unsicherheiten bei der Zuweisung in Cluster berücksichtigt und in Modellprüfungen bewertet. Damit erfüllen HMM alle formulierten Anforderungen. Sie sind sowohl für große und repräsentative Stichproben einsetzbar als auch weitgehend frei von Vorannahmen. Gesetzt werden muss allein, dass innerhalb der verwendeten Daten eine Anzahl latenter Cluster existiert. Die genaue Anzahl wird dabei nicht festgelegt, sondern ergibt sich aus dem

doi.org/10.35468/6149-09

Vergleich der jeweiligen Modellpassungen, also der Zuordnungsunsicherheiten. Trotz dieser Offenheit können die Ergebnisse gut generalisiert werden, solange als Basis ein repräsentatives Sample gewählt wird (Bacher, 2002).
Vor diesem methodischen Hintergrund ergeben sich folgende zentrale Fragestellungen:
(1) Lässt sich ein oder lassen sich mehrere resiliente Cluster mittels HMM identifizieren und (2) unterscheidet sich die Clusterzuweisung für Schüler*innen ohne und mit SPU?

5 Durchführung auf Basis der deutschen Stichprobe aus IGLU 2016

Mit dem Ziel, eine besonders gute Aussagekraft über Schüler*innen am Ende der Grundschulzeit in Bezug auf Resilienz und Risiko zu erhalten, wird die deutsche Stichprobe aus IGLU 2016[1] herangezogen (LaRoche et al., 2017; Hußmann et al., 2020). Sie beinhaltet auch Schüler*innen mit verschiedenen SPU ($N = 211$), womit Aussagen über diese Schüler*innenschaft und jene ohne SPU möglich sind. Enthalten sind Angaben über ($N = 3\,959$) Schüler*innen der 4. Klassenstufe. Items und Skalen der IGLU-Untersuchung, bei denen bekannte Schutz-/Risikofaktoren adressiert werden, wurden in die Analyse aufgenommen. Wo möglich und sinnvoll, wurden Skalen in Summenwerten aggregiert. Fehlende Werte wurden mittels multipler Imputation adressiert. Es ergibt sich ein Datensatz mit 92[2] Items für die ersten Analysen.
Für die Auswertung der IGLU-Daten wurden depmixS4 (Visser & Speekenbrink, 2010) unter R (Version 4.0.0; R Core Team, 2023) und psych (Revelle, 2023) genutzt. Es wurde ein Dreischritt durchlaufen (Bakk & Kuha, 2021), also zunächst das am besten geeignete Messmodell identifiziert, dann wurden die Schüler*innen dem Cluster mit der für sie höchsten Zugehörigkeitswahrscheinlichkeit zugewiesen. Im Nachgang wurde der Einfluss interessierender Drittvariablen (SPU-Status) auf die Clusterzugehörigkeit getestet.
Inhaltlich wäre ein Modell mit mindestens drei Clustern zu erwarten, in dem ein Cluster viele Ressourcen und hohen Bildungserfolg, ein weiteres niedrige Ressourcen und niedrigen Bildungserfolg aufweist und sich ein Cluster erwartungswidrig zeigt, also entweder trotz geringer Ressourcen erfolgreich ist oder trotz hoher Ressourcen nur geringen Erfolg erzielt. Für den ersten Schritt der Auswertung wurden Modelle mit zwei bis sechs Clustern bestimmt, um sowohl eine einfachere

1 Zugang zu den Daten kann unter https://www.iqb.hu-berlin.de/fdz/studies/IGLU_2016 beantragt werden.
2 Eine Übersicht über die eingeschlossenen Items, die Aggregation der Skalen und der Modellpassungen findet sich unter: https://doi.org/10.17605/OSF.IO/R69UT

doi.org/10.35468/6149-09

Lösung (zwei Cluster) als auch komplexere Lösungen (vier bis sechs Cluster) zu prüfen. Die Modellauswahl erfolgte auf Basis inhaltlicher Erklärbarkeit sowie ausgewählter Fit-Indizes. Im Fokus stehen das Bayesian Information Criterion (BIC), die Entropie und die durchschnittliche Klassenzugehörigkeitswahrscheinlichkeit (Rost, 2004; Weller et al., 2020). Nach der Festlegung auf ein Modell wurden die Items auf ihren Einfluss auf die Clusterzuweisung überprüft. Hierfür wurden je nach Metrik der Items Kruskal-Wallis-Tests oder χ^2-Tests berechnet. Aufgrund der großen Stichprobe *(*$N = 3\,959$) ergab dieses Verfahren für alle 92 Items signifikante ($p < 0.01$) Befunde. Als Ausschlusskriterium wurden daher die Effektstärken herangezogen und zehn Items mit vernachlässigbaren Effekten ($\eta^2 < 0.01$; $V < 0.2$) ausgeschlossen.

6 Ergebnisse

Auf Basis der genannten Anpassungsmaße ist eine Lösung mit fünf Clustern zur Beschreibung der Daten am besten geeignet. Abbildung 1 zeigt den aus dieser Lösung folgenden Profilplot. Hierbei sind die Items in Skalen zusammengefasst und es werden jeweils die aggregierten Skalenmittel dargestellt. Alle Maße sind *z*-standardisiert.

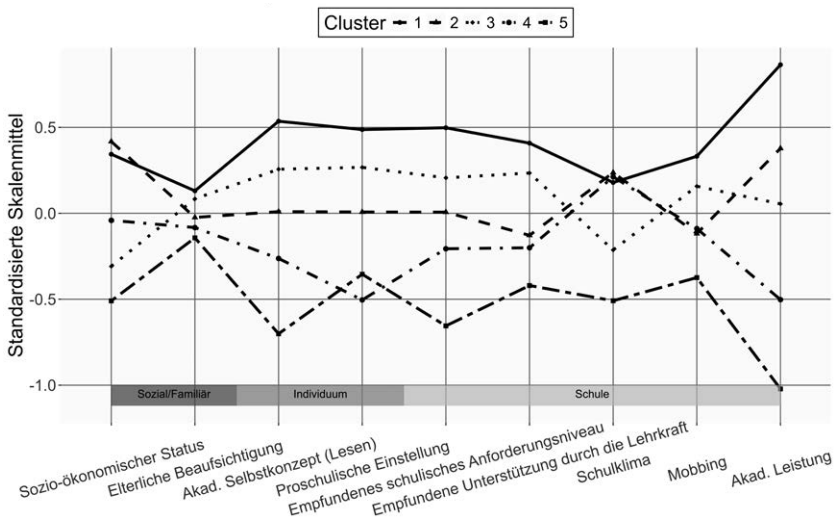

Abb. 1: Skalenmittel – Profilplot fünf Cluster (eigene Darstellung)

doi.org/10.35468/6149-09

Im Profilplot werden die beiden erwarteten Rahmencluster (1 und 5) deutlich. Schüler*innen in Cluster 1 haben hohe ökonomische Ressourcen und erzielen überdurchschnittliche akademische Leistungen, während auf Cluster 5 das Gegenteil zutrifft. Cluster 2 bis 4 weisen verschiedene Formen von Inkonsistenz auf. Cluster 2 beinhaltet Schüler*innen mit hohen ökonomischen Ressourcen, allerdings nur durchschnittlichen Angaben für individuelle und schulische Schutzfaktoren. Die erzielten Leistungen sind zwar überdurchschnittlich, bleiben aber hinter denen der Schüler*innen in Cluster 1 zurück. Der Definition von Hochschild und Schäfer (2018) folgend, wären Schüler*innen in Cluster 3 als resilient zu bezeichnen. Hier finden sich ungünstige ökonomische Bedingungen, aber auch individuelle und schulische Schutzfaktoren, und es ergeben sich leicht überdurchschnittliche Leistungen. Cluster 4 zeigt Schüler*innen mit ökonomisch leicht unterdurchschnittlichen Startbedingungen, die nicht durch individuelle oder schulische Schutzfaktoren aufgewogen werden können, die unterdurchschnittlichen Bildungserfolg erzielen. Das Schulklima korrespondiert in allen Clustern eher mit der sozioökonomischen Dimension als mit den anderen schulischen Skalen.

Die statistische Signifikanz der Skalen für die Clusterzuweisung wurde mittels Varianzanalysen überprüft und konnte für alle Skalen nachgewiesen werden ($p < 0.01$). Besonders großen Einfluss haben – neben ökonomischen Ressourcen ($\eta^2 = 0.44^{**}$) und Bildungserfolg ($\eta^2 = 0.30^{**}$) – das akademische Selbstkonzept (Selbsteinschätzung; $\eta^2 = 0.48^{**}$), eine proschulische Einstellung der Schüler*innen (Elterneinschätzung; $\eta^2 = 0.41^{**}$), das empfundene Anforderungsniveau in der Schule (Selbsteinschätzung; $\eta^2 = 0.13^{**}$) und die empfundene Unterstützung durch die Lehrkraft (Selbsteinschätzung; $\eta^2 = 0.07^{**}$). Das Schulklima (Schulleitungsangabe; $\eta^2 < 0.01^{**}$) hat nur geringfügigen Einfluss auf die Clusterzuordnung.

Schüler*innen mit SPU finden sich vermehrt in Clustern mit ungünstigen ökonomischen Startbedingungen (Cluster 3 bis 5) und unterdurchschnittlichem Bildungserfolg (Cluster 4 und 5). Die Zuteilungswahrscheinlichkeit wird mittels Fischers exaktem Test überprüft. Für die ökonomischen Startbedingungen ergibt sich für Schüler*innen mit SPU ein starker Trend zu Clustern mit niedrigen Angaben ($OR = 15.99$; $p < 0.01$), für den Bildungserfolg eine deutliche Tendenz zu unterdurchschnittlichen Leistungen ($OR = 15.10$; $p < 0.01$).

7 Zusammenfassung

Das gesetzte Ziel war es, eine generalisierbare Modellierung von Resilienz vorzunehmen, die nicht durch schwer überprüfbare Vorannahmen geleitet ist. Weiter sollte das Zusammenspiel möglichst vieler (potenzieller) Schutz- und Risikofaktoren im Bereich der akademischen Resilienz analysiert werden. Aus unserer Sicht ist dies durch die Verwendung von HMM am Beispiel von IGLU 2016 für Kinder am Ende

doi.org/10.35468/6149-09

der Grundschulzeit in Deutschland gelungen. Um die Ergebnisse abzusichern, wäre eine Replikation in einem anderen großen Sample denkbar und aussichtsreich.
Im identifizierten Modell lassen sich Schüler*innen im dritten Cluster als resilient bezeichnen. Ein positives Zusammenwirken der ungünstigen ökonomischen Startbedingungen mit individuellen Ressourcen (Selbstkonzept und proschulische Einstellung) und schulischen Faktoren (empfundenes Anforderungsniveau und Unterstützung durch die Lehrkraft) kann angenommen werden. Betrachtet man diese Wechselwirkung näher, lassen sich auch Schüler*innen in Cluster 2 als resilient bezeichnen. Hier treffen eher niedrige Angaben in den individuellen und schulischen Ressourcen mit großem ökonomischem Kapital zusammen und überdurchschnittliche Leistungen werden erzielt. Alles in allem zeigt sich, dass bei Clustern mit konsistenter Ressourcenlage (Cluster 1 und 5) die Bedingungen einander positiv (Cluster 1) bzw. negativ (Cluster 5) verstärken. Bei den inkonsistenten Clustern (2 bis 4) interagieren ökonomische und individuell-schulische Ressourcen und es werden moderatere Leistungen erzielt. Als im Sinne der Varianzaufklärung besonders bedeutsam erweisen sich hier das Selbstkonzept, die proschulische Einstellung, das empfundene Aufgabenniveau und die empfundene Unterstützung durch die Lehrkraft.
Kinder, die ein positives Bild ihrer akademischen Fähigkeiten entwickeln, gerne zur Schule gehen, sich den schulischen Anforderungen gewachsen und von der Lehrkraft unterstützt fühlen, erzielen im Modell trotz widriger ökonomischer Bedingungen überdurchschnittliche Leistungen. Der schulische Anteil dieser Faktoren, also das Anforderungsniveau und die Unterstützung, sind für Pädagog*innen adressierbar, z. B. durch Binnendifferenzierung und individuelle Förderung. Zudem ist eine Rückwirkung auf das Selbstkonzept denkbar.
Das Schulklima wird von Hochschild und Schäfer (2018) als wichtigster Protektor herausgestellt, zeigt sich in unserer Untersuchung aber nicht als statistisch bedeutsam. Das mag auf die Art der Erhebung zurückzuführen sein, da die Angaben der Schulleitungen, die in unserem Modell zur Bestimmung des Schulklimas herangezogen werden, eher ein Maß für das (erwünschte) sozio-ökonomische Umfeld der Schule zu sein scheinen. Sie korrespondieren in jedem Fall eher mit den entsprechenden Ressourcen als mit den Angaben der Schüler*innen zu Mobbing, welche gegebenenfalls besser dazu geeignet sind, das Klima an der Schule einzuschätzen.
Überprüft man den Einfluss des SPU auf die Clusterzuweisungen, zeigt sich: Die Schüler*innen mit SPU sind kaum in Clustern mit guten ökonomischen Bedingungen zu finden (Cluster 1 und 2). Auch Cluster mit überdurchschnittlichen Leistungen (Cluster 1 bis 3) sind in dieser Gruppe unterrepräsentiert. Angesichts des starken Zusammenhangs zwischen sozialer Herkunft und Leistung im deutschen Schulsystem (Niemietz et al., 2023) war dieses Ergebnis erwartbar. Aber auch etwa zehn Prozent der Kinder mit SPU erreichen überdurchschnittliche Leistungen. Der größte Teil davon ist dem dritten Cluster zuzuordnen, wäre also als resilient

doi.org/10.35468/6149-09

zu betrachten. Diese Schüler*innen zeigen trotz ungünstiger sozio-ökonomischer Voraussetzungen und dem Vorliegen eines SPU positiv zu bewertende Leistungen. Die beschriebenen Befunde betonen aus unserer Sicht die Relevanz von resilienzförderlichen Bedingungen im Kontext schulischer Inklusion, gerade für Schüler*innen mit SPU. HMM zeigen sich als vielversprechender Ansatz, um Resilienz in großen Erhebungen zu erfassen. Hier sollte weitere Forschung an vergleichbaren Samples (TIMSS, IQB etc.) anschließen.

Literatur

Anderson, J. A., Howland, A. A. & McCoach, D. B. (2015). Parental Characteristics and Resiliency in Identification Rates for Special Education. Preventing School Failure. *Alternative Education for Children and Youth, 59*(2), 63–72. https://doi.org/10.1080/1045988X.2013.837811

Bacher, J. (2002). *Clusteranalyse: Anwendungsorientierte Einführung* (2. Aufl.). Oldenbourg.

Bakk, Z. & Kuha, J. (2021). Relating latent class membership to external variables: An overview. *The British Journal of Mathematical and Statistical Psychology, 74*(2), 340–362. https://doi.org/10.1111/bmsp.12227

Biewer, G., Proyer, M. & Kremsner, G. (2019). *Inklusive Schule und Vielfalt. Inklusive Schule*. W. Kohlhammer.

Butler, M. A., Katayama, A. D., Schindling, C. & Dials, K. (2018). Assessing resilience in students who are deaf or blind: Supplementing standardized achievement testing. *The Journal of Educational Research, 111*(3), 352–362. https://doi.org/10.1080/00220671.2016.1264052

Carvalho, E. & Skipper, Y. (2020). A two-component growth mindset intervention for young people with SEND. *Journal of Research in Special Educational Needs, 20*(3), 195–205. https://doi.org/10.1111/1471-3802.12472

Esser, H. (2021). *Wie kaum in einem anderen Land …? Die Differenzierung der Bildungswege und ihre Wirkung auf Bildungserfolg, -ungleichheit und -gerechtigkeit: Band 1: Theoretische Grundlagen*. Campus Verlag.

Findon, M. & Johnston-Wilder, S. (2018). Working together to promote academic safe-guarding. *School Leadership & Management, 38*(2), 164–186. https://doi.org/10.1080/13632434.2018.1434766

Fink, G. A. (2003). *Mustererkennung mit Markov-Modellen: Theorie – Praxis – Anwendungsgebiete*. Teubner.

Freyberg, T. v. (2011). Resilienz – mehr als ein problematisches Modewort? In M. Zander (Hrsg.), *Handbuch Resilienzförderung* (S. 219–239). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Gaspar, T., Bilimória, H., Albergaria, F. & Matos, M. G. (2016). Children with Special Education Needs and Subjective Well-being: Social and Personal Influence. *International Journal of Disability, Development and Education, 63*(5), 500–513. https://doi.org/10.1080/1034912X.2016.1144873

Hochschild, A. & Schäfer, H. (2018). *Erfolgsfaktor Resilienz*. https://www.wissensatlas-bildung.de/publikation/erfolgsfaktor-resilienz/

Holling, H. & Gediga, G. (2013). *Statistik: Wahrscheinlichkeitstheorie und Schätzverfahren*. Hogrefe.

Hollingsworth, M. A. (2019). Trauma Informed Practice: Increasing Awareness for Pre-Service School Counselors. *The European Journal of Educational Sciences*, *6*, 116–129. https://doi.org/10.19044/ejes.s.v6a8

Hußmann, A., Wendt, H., Bos, W., Bremerich-Vos, A., Kasper, D., Lankes, E.-M., McElvany, N., Stubbe, T. C. & Valtin, R. (2020). *Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU 2016)*. Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS) der Technischen Universität Dortmund. https://doi.org/10.5159/IQB_IGLU_2016_v3

LaRoche, S., Joncas, M. & Foy, P. (2017). Sample Design in PIRLS 2016. In M. O. Martin, I. V. S. Mullis & M. Hooper (Hrsg.), *Methods and Procedures in PIRLS 2016* (3.1–3.34).

doi.org/10.35468/6149-09

Masten, A. S. (2007). Resilience in developing systems: progress and promise as the fourth wave rises. *Development and Psychopathology, 19*(3), 921–930. https://doi.org/10.1017/S0954579407000442
Niemietz, J., Jindra, C., Schneider, R., Schumann, K., Schipolowski, S. & Sachse, K. A. (2023). Soziale Disparitäten. In P. Stanat, S. Schipolowski, R. Schneider, S. Weirich, S. Henschel & K. A. Sachse (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2022: Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich* (S. 161–195). Waxmann.
R Core Team (2023). R: A language and environment for statistical computing [Computer software]. R Foundation for Statistical Computing. https://www.R-project.org/
Revelle, W. (2023). psych (Version 2.4.1) [Computer software]. https://CRAN.R-project.org/package=psych
Rost, J. (2004). *Lehrbuch Testtheorie – Testkonstruktion* (2. Aufl.). Huber.
Visser, I. & Speekenbrink, M. (2010). depmixS4: An R Package for Hidden Markov Models. *Journal of Statistical Software, 36*(7), 1–21. https://doi.org/10.18637/jss.v036.i07
Weller, B. E., Bowen, N. K. & Faubert, S. J. (2020). Latent Class Analysis: A Guide to Best Practice. *Journal of Black Psychology, 46*(4), 287–311. https://doi.org/10.1177/0095798420930932

Autor*innen

Falk, Franz
ORCID 0000-0003-3840-3182
TU-Dortmund
Arbeitsschwerpunkte: Resilienz, Einstellungen von Lehrkräften
franz.falk@tu-dortmund.de

Schurig, Michael, Dr.
ORCID 0000-0002-7708-0593
TU-Dortmund
Arbeitsschwerpunkte: Diagnostik, Schulentwicklung
michael.schurig@tu-dortmund.de

Hußmann, Anke, Dr.
ORCID 0000-0002-9216-4680
TU-Dortmund
Arbeitsschwerpunkte: Leseförderung, schulische Inklusion
anke.hussmann@tu-dortmund.de

Kuhl, Jan, Prof. Dr.
ORCID 0000-0002-5500-0281
TU-Dortmund
Arbeitsschwerpunkte: Inklusive Unterrichtsentwicklung, Förderung mathematischer und schriftsprachlicher Kompetenzen, Professionalisierung sonderpädagogischer Lehrkräfte
jan.kuhl@tu-dortmund.de

doi.org/10.35468/6149-09

Mirjam Hoffmann und Nikolaus Janovsky

Das schulische Umfeld als Schutzfaktor für jugendliches Wohlbefinden

Abstract ▪ Der vorliegende Beitrag präsentiert die Ergebnisse einer quantitativen Befragung von 6 650 Jugendlichen in der Europaregion Tirol-Südtirol-Trentino. Er geht der Frage nach, welche Rolle das schulische Umfeld für das Wohlbefinden von Jugendlichen spielt und differenziert dabei auch zwischen dem Schulerleben von Jugendlichen mit und ohne Behinderung. Es wird aufgezeigt, dass schulische Faktoren und Unterstützungssysteme, wie die erlebte Bedeutsamkeit der schulischen Aktivitäten, ein positives Erleben der Klassensituation, die Wahrnehmung der Lehrperson als helfend und gerecht sowie die Unterstützung der Familie in schulischen Belangen in einem engen Zusammenhang mit dem Wohlbefinden der Jugendlichen stehen und somit potenziell als Schutzfaktoren für das jugendliche Wohlbefinden betrachtet werden können.

Schlagworte ▪ Jugendstudie; Schule; Wohlbefinden; Schutzfaktoren

1 Einleitung

> „Ist Schule für Resilienzförderung zuständig und geeignet? Ist Schule nicht eher ein Risikofaktor für eine gesunde Entwicklung von Jugendlichen in einer Phase komplexer Veränderungen mit zunehmenden Autonomiebestrebungen, schrittweiser Ablösung vom Elternhaus, wachsender Bedeutung von Gleichaltrigen, Vorbereitung auf berufliche Entwicklung? Falls Schule dennoch eine entwicklungsfördernde Umgebung ist, wie kann sie Resilienz fördern?“ (Kant-Schaps, 2013, S. 84)

Die in diesem Eingangszitat dargestellten Überlegungen zu den Zusammenhängen von jugendlicher Widerstandsfähigkeit und Schule aufgreifend, geht der vorliegende Beitrag der Frage nach, welche Rolle das schulische Umfeld für das Wohlbefinden von Jugendlichen spielt, und zeigt anhand der Daten der Lebensweltenstudie in der Euregio auf, welche schulischen Faktoren und Unterstützungssysteme für die Jugendlichen potenziell protektive Einflüsse haben. Um dieser Frage nachgehen zu können, werden zunächst das Konzept der Risiko- und Schutzfaktoren als Basis eines Resilienzverständnisses umrissen, der Begriff des Wohlbefindens theoretisch eingeordnet und bisherige Befunde zum Verhältnis von schulischen Faktoren und Wohlbefinden vorgestellt. Anschließend werden darauf aufbauend ausgewählte Ergebnisse der Studie „Lebenswelten Jugendlicher

doi.org/10.35468/6149-10

in der Euregio Tirol-Südtirol-Trentino" (Janovsky & Resinger 2022) zur Bedeutung schulischer Faktoren für das jugendliche Wohlbefinden präsentiert und diskutiert.

2 Theoretische Rahmung und Forschungsstand

Das Verständnis des Resilienzbegriffs basiert auf den Überlegungen zum Konzept der Risiko- und Schutzfaktoren. Dabei werden unter den hier näher zu betrachtenden *Schutzfaktoren* psychologische Merkmale oder Eigenschaften der sozialen Umwelt verstanden, „welche die Auftretenswahrscheinlichkeit psychischer Störungen senken bzw. die Auftretenswahrscheinlichkeit eines positiven bzw. gesunden Ergebnisses (z. B. soziale Kompetenz) erhöhen" (Wustmann, 2004, S. 44). Es wird davon ausgegangen, dass Schutzfaktoren eine moderierende bzw. kompensierende Rolle im Umgang mit wirkenden Risikofaktoren übernehmen können, sodass sich die belastenden Faktoren nicht vollumfänglich auf die Entwicklung von Kindern, Jugendlichen und auch Erwachsenen auswirken können (Buchholz, 2011). Schutzfaktoren spielen somit im Jugendalter eine wichtige Rolle für die Entwicklung des körperlichen und physischen Wohlbefindens, da sie die auftretenden Risikofaktoren ausgleichen und abschwächen und dadurch eine positive Entwicklung fördern können.

Gesundheit und Wohlbefinden von Schüler*innen gelten in der Forschung zumeist als miteinander verknüpft (Pisanu et al., 2022). Einzelne Studien nehmen dennoch strukturelle Unterscheidungen vor, wie beispielsweise die PISA-Studie, die das Wohlbefinden nach kognitivem, psychologischem, körperlichem, sozialem und materiellem Wohlbefinden zu unterscheiden versucht (OECD & Vodafone Stiftung Deutschland, 2018). Zentraler Ausgangspunkt der in der Lebensweltenstudie angestellten Überlegungen zum Wohlbefinden von Jugendlichen ist demgegenüber jedoch der enge Zusammenhang zwischen dem individuellen Empfinden und äußeren Faktoren. Das Begriffspaar Gesundheit und Wohlbefinden wird somit in der vorliegenden Arbeit als nur schwer voneinander zu trennen betrachtet:

> „Wenn Wohlbefinden im Allgemeinen als Ausdruck des allgemeinen Gesundheitszustands betrachtet wird, besteht kein Zweifel daran, dass sich die Wahrnehmung des Wohlbefindens positiv auf die Gesundheit selbst auswirken kann. Andererseits ist es schwierig, sowohl die Gesundheit als auch das Wohlbefinden der Schüler*innen als Variablen ausschließlich auf individueller und persönlicher Ebene zu betrachten: Die Rolle, die das familiäre Umfeld, die Gruppen aus Gleichaltrigen, die Beziehungen innerhalb und außerhalb der Schule und nicht zuletzt die Lehrer*innen spielen, kann sich auf die Wahrnehmung des Wohlbefindens und auf den allgemeinen Gesundheitszustand der Schüler*innen auswirken." (Pisanu et al., 2022, S. 141)

Mit Blick auf die Bedeutung des Lebensraums Schule für das Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen kommen Studien bereits seit Längerem zu dem

doi.org/10.35468/6149-10

Schluss, dass ein enger Zusammenhang zwischen dem Erleben der schulischen Situation und der Widerstandsfähigkeit der Jugendlichen besteht. So zeigte beispielsweise die *Bielefelder Invulnerabilitätsstudie* bereits 1990, dass als resilient eingestufte Jugendliche unter anderem „bessere Beziehungen in der Schule eingehen konnten" (Fröhlich-Gildhoff & Rennau-Böse, 2022, S. 18). Positive schulische Aspekte sind hier eher als Konsequenz und Resultat der jugendlichen Widerstandsfähigkeit zu verstehen.

Eine Sonderauswertung der PISA-Daten kommt 2018 hingegen zu dem Schluss, dass schulische Faktoren sich einerseits als Ausgangsvariable, andererseits als Ergebnis von Resilienz zeigen können. So zeigt sich hier, dass u. a. eine soziale Mischung an der Schule und ein positives Schulklima, geprägt durch eine offene Kommunikation sowie vertrauensvolle Beziehungen, positive Anpassungsleistungen von Jugendlichen nachhaltig befördern können (OECD & Vodafone Stiftung Deutschland, 2018).

Andere Autor*innen nehmen hingegen Resilienz als Produkt schulischer Faktoren in den Blick und kommen zu dem Schluss, dass Selbstvertrauen, Planung, Gelassenheit und Engagement (Martin & Marsh, 2006), aber auch eine positive Selbst- und Fremdwahrnehmung, Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und Selbststeuerung (Buchholz, 2011) wesentliche Einflussgrößen auf die jugendliche Widerstandsfähigkeit darstellen. Bengel et al. (2009, S. 158) sehen die schützenden Faktoren „auf der Ebene der Beziehungen in der Schule, dem pädagogischen Vorgehen, der Unterstützung und Akzeptanz der Schülerinnen und Schüler sowie der Ausstattung und Sicherheit".

Auch Kant-Schaps (2013) geht davon aus, dass der ‚Lebensraum Schule' mit seinen Einflussfaktoren in Bezug auf Gesundheit und Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen Bedeutung als Handlungsraum gewinne. Das Salutogenesekonzept Antonovskys aufgreifend, weist sie auf die Handlungsnotwendigkeit der Schulen hin, die Entwicklung eines Kohärenzgefühls der Schüler*innen auch auf schulischer Ebene zu fördern. Dies könne gelingen, indem die Schulen Risikofaktoren reduzieren, Schutzfaktoren stärken oder das schulische Umfeld mit ausreichenden Ressourcen ausstatten (Kant-Schaps, 2013). Je nachdem, wie sie gestaltet seien, könnten das Klassen- und Schulklima, das Verhältnis von Lehrpersonen und Schüler*innen, die Schulleistung, Räumlichkeiten, das Ausmaß der Möglichkeiten zur Mitbestimmung der Schüler*innen, Perspektiven und Sinnerfahrungen von Schule als schulische Risiko- oder Schutzfaktoren angesehen werden (Freitag, 1998, zit. nach Kant-Schaps, 2013, S. 88).

3 Methodisches Vorgehen

Im Rahmen der Lebenswelten-Studie „Lebenswelten Jugendlicher in der EUREGIO Tirol, Südtirol und Trentino" wurden von März 2020 bis Januar 2021

doi.org/10.35468/6149-10

insgesamt 6650 Jugendliche zwischen 14 und 16 Jahren in den drei Regionen der Europaregion anhand eines onlinebasierten Fragebogens zu verschiedenen Lebensbereichen befragt.[1] Dabei wurden den Jugendlichen zehn Fragen zum psychischen Wohlbefinden und dem subjektiv wahrgenommenen Gesundheitszustand gestellt. Für weitere Analysen wurden die beiden Bereiche, wie eingangs bereits erläutert, zusammengefasst, sodass Bezüge und potenzielle Schutzmechanismen für das Wohlbefinden im Allgemeinen durch schulische Faktoren identifiziert werden können.

Für diese wiederum wurden Fragen aus dem Bereich der Bedeutsamkeit der Schule (z. B. „Schule ist nützlich für meine Zukunft."), dem positiven Erleben der Klassensituation (z. B. „Meine Mitschüler*innen halten zu mir, wenn es darauf ankommt."), der Wahrnehmung der Lehrperson (z. B. „Meine Lehrer*innen machen den Schüler*innen Mut.") sowie der familiären Unterstützung in schulischen Belangen (z. B. „Meine Eltern unterstützen mich sehr, dass ich einen guten Schulabschluss machen kann") erhoben.

Ein verhältnismäßig kleiner Teil der Stichprobe ($n = 95$) sind Jugendliche, die angeben, selbst eine Behinderung zu haben. Diese Information konnte aus rechtlichen Gründen nur in Tirol und Südtirol erhoben werden ($n = 4044$). Ein Teil der Analysen stellt diese kleine Gruppe von Jugendlichen, mit Blick auf die Fragestellung, allen anderen Jugendlichen gegenüber, die angeben, keine Behinderung zu haben. Auch wenn ein derartiger Vergleich, statistisch betrachtet, schwierig ist, sind für den vorliegenden Band und die Gruppe der Inklusionsforscher*innen die Tendenzen, die sich aus den Ergebnissen ableiten lassen, dennoch interessant und beachtenswert.

Weitere Limitationen der hier dargestellten Ergebnisse liegen u. a. in der begrenzten Auswertungs- und Darstellungsmöglichkeit der Studienergebnisse. Eine Analyse der hier vorliegenden Ergebnisse hinsichtlich weiterer, im Datensatz erhobener, potenzieller Einflussfaktoren muss an anderer Stelle noch geleistet werden. Darüber hinaus können Schutzfaktoren durch ein Querschnittsdesign nur schwer identifiziert werden, da nur eingeschränkt Kausalitätsaussagen möglich sind. Dennoch geben die vorliegenden Ergebnisse interessante Einblicke, an welchen Stellen das schulische Umfeld potenziell Einfluss auf das Wohlbefinden von Jugendlichen nehmen kann.

4 Ergebnisse

Mit den folgenden Ergebnissen werden zunächst die Daten der Gesamtstichprobe präsentiert und anschließend eine Gegenüberstellung der Gruppen der Jugendli-

1 Weitere Informationen zur Studie finden sich auch in EVTZ 2022 und online: www.kph-es.at/lebenswelten

doi.org/10.35468/6149-10

chen mit und ohne Behinderung vorgenommen. Im Fokus stehen dabei jeweils das Wohlbefinden der Jugendlichen im Allgemeinen sowie Zusammenhänge mit dem Erleben schulischer Faktoren.

4.1 Gesamtstichprobe

Mit Blick auf das Wohlbefinden der Jugendlichen in der EUREGIO lässt sich zunächst festhalten, dass es ihnen auf einer Skala von 1 bis 4 im Durchschnitt (M 3.83; $SD = 0.8$) gut geht und sich die meisten Jugendlichen somit recht wohl fühlen. Betrachtet man diese Angabe jedoch vor dem Hintergrund schulischer Faktoren, wird deutlich, dass ein Zusammenhang zwischen dem Erleben der Schulsituation und dem Wohlbefinden der Jugendlichen besteht. So zeigt sich in diesen Bereichen, dass das Wohlbefinden größer ist,

a) je höher die Bedeutung ist, die der Schule zugewiesen wird, und wenn das Lernen als sinnvoll erachtet wird ($p < .001$; $\eta^2 = .085$).
b) je positiver die Situation in der Klasse erlebt wird ($p < .001$; $\eta^2 = .119$).
c) je unterstützender und gerechter die Lehrperson wahrgenommen wird ($p < .001$; $\eta^2 = .117$).
d) je mehr auch die Familie als Unterstützung in schulischen Belangen fungiert ($p < .001$; $\eta^2 = .123$).

Bei der Beantwortung der Frage, von wem sich die Jugendlichen Hilfe erwarten, wenn sie in der Schule ein Problem beim Lernen haben, stehen die Eltern an erster Stelle (64.6 %), dicht gefolgt von den Mitschüler*innen (62.6 %). Lehrpersonen werden erst an dritter Stelle genannt (55.8 %) und somit nur von etwas mehr als der Hälfte der Jugendlichen als Unterstützung wahrgenommen, ähnlich oft wie die Freund*innen (54.2 %). Die Geschwister werden nur von 30.6 % als Ansprechperson genannt.

Anhand einer linearen Regressionsanalyse wurde berechnet, welchen Anteil die schulischen Faktoren am Wohlbefinden der Jugendlichen haben. Dies in dem Bewusstsein, dass die Schule einen zeitlich betrachtet sehr großen Anteil im Alltag der Jugendlichen einnimmt. Die Ergebnisse zeigen, dass sich 33.1 % der Varianz des Wohlbefindens der befragten Jugendlichen anhand aller erhobenen schulischen Faktoren aufklären lässt. Schulische Faktoren können somit zu einem Drittel als verantwortlich für das Wohlbefinden der Jugendlichen betrachtet werden und haben einen nachweislich sehr großen Anteil daran, wie es ihnen geht.

4.2 Jugendliche mit und ohne Behinderung

Mit Blick auf die Unterschiede zwischen Jugendlichen mit ($n = 95$) und ohne Behinderung ($n = 4\,044$) in Tirol und Südtirol wird deutlich, dass sich Jugendliche mit Behinderung im Durchschnitt ebenfalls wohlfühlen ($M = 3.63$; $SD = 0.84$), jedoch fällt diese Bewertung signifikant niedriger aus als bei den Jugendlichen,

doi.org/10.35468/6149-10

die nicht angeben, eine Behinderung zu haben ($M = 3.9$; $SD = 0.76$; $p = .01$; *Cohens'd* = -0.30).
Werden nun die zuvor genannten Ergebnisse zu den Zusammenhängen zwischen dem Wohlbefinden der Jugendlichen und ihrem Erleben schulischer Faktoren für diese Gruppen analysiert (vgl. Abb. 1), zeigt sich einerseits, dass es keine signifikanten Unterschiede hinsichtlich der Bedeutsamkeit der Schule gibt ($p = .11$). Andererseits werden jedoch deutliche Unterschiede beim positiven Erleben der Klassensituation ($p < .001$; *Cohens'd* = -0.59), aber auch bei der Wahrnehmung der Lehrperson als Unterstützung ($p = .02$; *Cohens'd* = -0.11) erkennbar. Auch die familiäre Unterstützung wird von Jugendlichen mit Behinderung signifikant geringer eingeschätzt ($p < .001$; *Cohens'd* = -0.31).

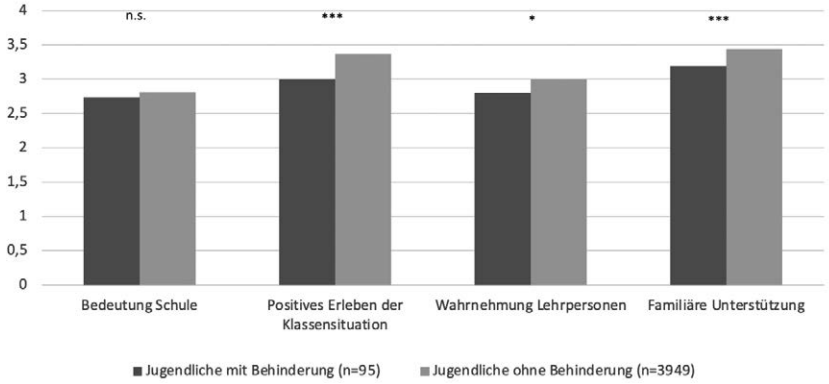

Abb. 1: Erleben schulischer Einflussfaktoren von Jugendlichen mit und ohne Behinderung (eigene Darstellung)

Interessant ist nun die Frage, von wem sich die Jugendlichen Hilfe erwarten, wenn sie in der Schule Unterstützung beim Lernen benötigen (vgl. Abb. 2). Hier zeigen sich keine signifikanten Unterschiede hinsichtlich des Unterstützungspotenzials von Eltern ($p = .52$), Geschwistern ($p = .13$) und Freund*innen ($p = .31$). Ausgerechnet auf die Hilfe von Lehrpersonen ($p = .005$; *Cramers V* = .04) und Mitschüler*innen ($p < .001$; *Cramers V* = .09) setzen Jugendliche mit Behinderung aber weniger als Jugendliche ohne eine Behinderung. Die schulischen Ansprechpersonen werden von diesen Jugendlichen somit signifikant weniger als Hilfe erlebt.

doi.org/10.35468/6149-10

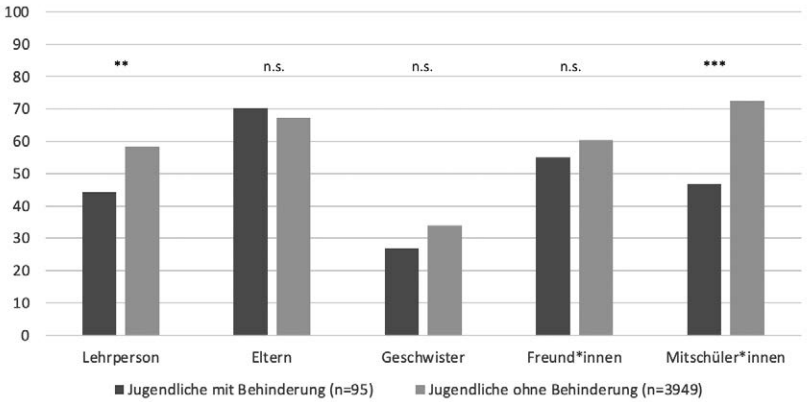

Abb. 2: „Von wem kannst du dir Hilfe erwarten, wenn du in der Schule ein Problem beim Lernen hast?" nach Jugendlichen mit und ohne Behinderung (in %) (eigene Darstellung)

5 Fazit und Ausblick

Insgesamt zeigen die Daten, dass sich die Jugendlichen in der Euregio im Durchschnitt recht wohl fühlen. Schulische Faktoren stehen in engem Zusammenhang mit dem Wohlbefinden der Jugendlichen und tragen zu etwa einem Drittel zu diesem bei. So ist das Wohlbefinden der Jugendlichen höher bewertet, je stärker sie der Schule Bedeutung und Sinnhaftigkeit beimessen, das Klassenklima positiv erleben, die Lehrpersonen als gerecht und hilfreich wahrnehmen sowie die Familie als Unterstützung nutzen. Jugendliche mit Behinderung können vom potenziellen Schutzfaktor „Schule" mutmaßlich weniger profitieren als Jugendliche ohne Behinderung. Sie berichten, dass sie sich in ihrer Klasse weniger wohlfühlen und weniger Unterstützung erfahren. Insbesondere die schulischen Ansprechpersonen (Lehrpersonen und Mitschüler*innen) werden von ihnen deutlich seltener als Unterstützung wahrgenommen. Insgesamt können die schulischen Einflussfaktoren somit weniger als positive Schutzfaktoren fungieren.

Mit Blick auf das Eingangszitat stellt sich nun noch einmal die Frage: Ist Schule für Resilienz zuständig und geeignet? Die gewonnenen Ergebnisse zeigen auf, dass die Schule zumindest den Raum dafür bietet und in engem Zusammenhang mit dem Wohlbefinden der Jugendlichen gesehen werden muss. Das bedeutet, dass Schule zugleich potenziell als Schutz-, aber eben auch als Risikofaktor auf das Wohlbefinden der Jugendlichen einwirken kann.

Aus diesen Ergebnissen Empfehlungen abzuleiten, erscheint insofern schwierig, als dass anhand der Daten immer nur ein Blick auf den Gesamtkontext geworfen werden kann. Konkrete Empfehlungen können hingegen immer nur für konkrete

doi.org/10.35468/6149-10

Situationen ausgesprochen werden. Grundsätzlich machen die hier vorliegenden Daten aber noch einmal deutlich, dass das Schaffen einer guten Lernumgebung eine wichtige Rolle für das Wohlbefinden der Jugendlichen spielt und dass gerade für Jugendliche mit einer Behinderung noch deutlicher Nachholbedarf bei den schulischen Unterstützungssystemen besteht.

Gute Lernumgebungen sind die Basis des protektiven Charakters schulischer Faktoren und ermöglichen, dass diese als potenzielle Schutzfaktoren auf das Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen einwirken können und eben nicht Risiken und Belastungen der Schüler*innen produzieren oder verstärken. Eine gute Lernumgebung für *alle* Kinder und Jugendlichen zu schaffen, ist das grundsätzliche Ziel einer inklusiven Schulentwicklung. Ein verbreitetes und erprobtes Instrument der Schulentwicklung sind beispielsweise die Analysefragen des Index für Inklusion (Booth & Ainscow, 2019). So bietet sich hierbei z. B. der Bereich „Inklusive Kulturen schaffen" für eine Auseinandersetzung mit allen im schulischen Kontext Beteiligten an. Beispielsweise: „Bitten sich die Schüler*innen gegenseitig um Hilfe?" oder „Werden Kinder und Jugendliche dabei unterstützt zu verstehen, dass sie an manchen Tagen verletzt, deprimiert oder wütend sind?". Auch die Beschäftigung mit den Fragen des Indikators A2.10 erhöhen möglicherweise das Bewusstsein für die Bedeutung schulischer Einflussfaktoren auf das Wohlbefinden der Schüler*innen: „Die Schulgemeinschaft trägt zur Gesundheit und zum Wohlbefinden der Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen bei."

Grundsätzlich kann die Auseinandersetzung mit diesen Fragen selbstverständlich nur ein erster Anstoß sein, um sich der Verantwortung für den eigenen Beitrag zum Wohlbefinden der Kinder und Jugendlichen bewusst zu werden. Dies ist jedoch die Grundlage, um Veränderungen zu einer Schule anzustoßen und immer wieder neu zu initiieren, an der sich die Schüler*innen wirklich angenommen fühlen und die das Wohlbefinden der Jugendlichen insgesamt fördern und stärken kann.

Literatur

Bengel, J., Meinders-Lücking, F. & Rottmann, N. (2009). *Schutzfaktoren bei Kindern und Jugendlichen – Stand der Forschung zu psychosozialen Schutzfaktoren für Gesundheit*. BZgA.

Booth, T. & Ainscow, M. (2019). *Index für Inklusion*. Beltz.

Buchholz, T. (2011). Präventiver Kinderschutz durch Stärkung von Schutzfaktoren. Zur Resilienzförderung in Schulen. In J. Fischer, T. Buchholz & R. Merten (Hrsg.), *Kinderschutz in gemeinsamer Verantwortung von Jugendhilfe und Schule* (S. 319–340). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

EVTZ (2022). *Lebenswelten der Jugendlichen in der Europaregion Tirol-Südtirol-Trentino 2021*. EVTZ „Europaregion Tirol-Südtirol-Trentino".

Fröhlich-Gildhoff, K. & Rennau-Böse, M. (2022). *Resilienz*. Ernst Reinhardt Verlag.

Janovsky, N. & Resinger, P. (Hrsg.). (2022). *Lebenswelten 2021. Eine Studie über die Werthaltungen von Jugendlichen in der Europaregion Tirol-Südtirol-Trentino*. Studienverlag.

Kant-Schaps, M. (2013). Schule: Schutzfaktor und Übungsraum. In C. Steinebach & K. Gharabaghi (Hrsg.), *Resilienzförderung im Jugendalter*. Springer. 10.1007/978-3-642-33048-3_6

doi.org/10.35468/6149-10

Martin, A.J. & Marsh, H.W. (2006). Academic resilience and its psychological and educational correlates: a construct validity approach. *Psychology in the Schools*, *43*(3), 267–281. https://doi.org/10.1002/pits.20149

OECD & Vodafone Stiftung Deutschland (2018). *Erfolgsfaktor Resilienz*. Vodafone Stiftung Deutschland gGmbH.

Pisanu, F., Menapace, P., Koller, M. & Buzzi, C. (2022) Gesundheit und Wohlbefinden. Die Rolle der Schule und außerschulischer Aktivitäten. In N. Janovsky & P. Resinger (Hrsg.), *Lebenswelten 2021. Eine Studie über die Werthaltungen von Jugendlichen in der Europaregion Tirol-Südtirol-Trentino* (S. 137–154). Studienverlag.

Wustmann, C. (2004). *Resilienz*. Cornelsen Verlag.

Autor*innen

Hoffmann, Mirjam, Prof. Dr.
ORCID 0009-0007-8912-2344
Freie Universität Berlin
Arbeitsschwerpunkte: Inklusive Pädagogik, Inklusion im Jugendalter, Internationale Vergleiche inklusiver Bildung, Inklusive Schulentwicklung
mirjam.hoffmann@fu-berlin.de

Janovsky, Nikolaus, Mag. Dr.
Kirchliche Pädagogische Hochschule Edith Stein
Arbeitsschwerpunkte: Jugendforschung, Werthaltungen, Lehrer*innenbildung, systematische Theologie
Nikolaus.janovsky@kph-es.at

doi.org/10.35468/6149-10

Sabine Höflich

Resilienz stiller Kinder stärken

Abstract ▪ Um dem Phänomen des stillen Verhaltens in der Schule nachzugehen, bedarf es eines sensiblen Blicks auf die Stärke, die in diesem ruht, und ebenso auf Herausforderungen, die mit ihm einhergehen. Lehrpersonen nehmen in der durch zahlreiche Veränderungen gekennzeichneten schnelllebigen Gegenwart verstärkt Rückzugstendenzen, soziale Isolation, Unsicherheit und Teilnahmslosigkeit wahr, die Teilhabe und Resilienzentwicklung erschweren. Hier möchte ein geplantes Forschungsprojekt ansetzen, um personale und soziale Stärkung anzustreben und Akzeptanz- und Kompetenzerfahrungen zu ermöglichen. Im ersten Schritt sollen dabei pädagogisch-diagnostisch Ressourcen identifiziert werden.

Schlagworte ▪ Formen stillen Verhaltens; Selbst- und Fremdwahrnehmung; Teilhabe in der Schule

1 Einleitung

Die Covid-19-Pandemie erschwerte die gesellschaftliche Teilhabe vieler Kinder und Jugendlichen und vergrößerte bzw. verfestigte bestehende Ungleichheiten (Butterwegge & Butterwegge, 2022). Zur Erfassung der Bereiche bzw. Zielgruppen, welche Lehrpersonen bei der Stärkung von Resilienz fokussierten, wurden 2021 und 2022 leitfadengestützte Interviews mit Pflichtschullehrer*innen geführt. Diese reflektierten über Resilienz als psychische Widerstandskraft gegenüber Entwicklungsrisiken sowie als Fähigkeit, schwierige Situationen zu bewältigen und dabei innere wie äußere Ressourcen zu nutzen (Wustmann, 2016; Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2022). Als resilienzförderliche Eigenschaften nannten sie unter anderem Selbstbewusstsein, Hilfsbereitschaft und die Fähigkeit, sich auszudrücken und die eigene Meinung vertreten zu können (Höflich, 2024b). Neben der Notwendigkeit der Förderung schulischer Kompetenzen wurde der sozial-emotionale Bereich fokussiert. Die Situation familiär belasteter Schüler*innen und jener mit psychischer Belastung bzw. mit Migrations- und Fluchtgeschichte wurde angesprochen. Verhalten thematisierend, wurde externalisiertes Agieren beschrieben und noch häufiger die Situation von stillen Kindern hervorgehoben (Höflich, 2024a). Deshalb soll dieses als still wahrgenommene Verhalten stärker in den Blick genommen werden.

Bevor der Frage, wie Teilhabe von stillen Kindern am schulischen Geschehen ermöglicht werden kann, nachgegangen wird, werden Verhaltensweisen zum Thema

doi.org/10.35468/6149-11

beschrieben. Die Reflexion schulischer Konstellationen und Beziehungen sowie die Überlegung, inwiefern das als still betrachtete Verhalten auch als Stärke und erwünschtes Benehmen wahrgenommen und wann dieses zur Barriere wird, ist zentral, um zu Arbeitshypothesen bezüglich der Stärkung der Resilienz zu gelangen.

2 Das *stille* Kind

In unserer schnelllebigen, lauten, reizintensiven Gesellschaft scheint das Ideal des Extrovertierten oft angestrebt zu werden. Häufig werden wortgewandte Personen als klüger, interessanter, risikofreudiger und auch attraktiver eingeschätzt. Oft werden diese auch als Freund*innen bevorzugt (Stöckli, 2004; Cain, 2012). Wie sich die Kinder selbst in dieser Umgebung erleben und verhalten bzw. wahrgenommen werden, gilt es nun zu hinterfragen.

2.1 Selbstwahrnehmung

Sich selbst als still wahrzunehmen oder von der Umwelt so wahrgenommen zu werden, stimmt nicht zwingend überein. Einige Personen empfinden sich als schüchtern, introvertiert oder sozial ängstlich, viele nicht. Nicht nur die Zuschreibung von Eigenschaften, sondern auch die Selbst- und Fremdwahrnehmung ist kritisch bzw. vorurteilsbewusst zu betrachten (Stöckli, 2004).
Gründe für spezifische Verhaltensweisen sind vielfältig. Lebens- und Familiengeschichte, Persönlichkeit, Bedingungen an unterschiedlichen Orten, bei verschiedenen Personen und vieles mehr können diese beeinflussen und ganz unterschiedlich wahrgenommen, bewertet bzw. zugeschrieben werden.
Manche Menschen fühlen sich im sozialen Miteinander rasch erschöpft und brauchen eine Pause, andere erholen sich alleine besser als in der Gemeinschaft, viele arbeiten lieber alleine als in Gruppen, einige brauchen mehr Zeit und denken vieles vertieft durch, bevor sie handeln. Diese Verhaltensweisen werden oft introvertierten Menschen zugeschrieben (Rubin et al., 2009; Cain, 2012), können aber auf andere zutreffen.
Stille kann Stärke sein und Nachdenken oder Erholung ermöglichen, aber auch mit Leidensdruck und Entwicklungsrisiken einhergehen.

2.2 Wahrgenommene Verhaltensweisen

Bei einer Lehrer*innenbefragung, welche die Notwendigkeit der Förderung der Resilienz in Zeiten der Krisen wie der Covid-19-Pandemie und des Krieges in der Ukraine thematisierte, wurden Schüler*innen mit stillem Verhalten als Gruppe, die besonderer Stärkung bedürfe, genannt. Am häufigsten wurden *Rückzugstendenzen* beobachtet. Auch Einzelgänger*innen, die Dinge mit sich selbst ausmachen, fielen auf. Das Gefühl der Isolation und *Einsamkeit*, Ausgeschlossenheit und häufiges Kranksein oder Fernbleiben von der Schule, was auch soziale Entfernung

doi.org/10.35468/6149-11

mit sich brachte, wurden ebenfalls thematisiert. Zudem wurden *Unsicherheit*, wenig Belastbarkeit und Zerbrechlichkeit sowie mangelnde Durchsetzungskraft wie auch die Unfähigkeit, Wünsche und Bedürfnisse zu artikulieren, angesprochen. Innere Distanzierung und *Teilnahmslosigkeit* wurden ebenso verstärkt beobachtet (Höflich, 2024a).

Der *Rückzug* von sozialer Interaktion kann als wirksame Methode der Erholung und Entspannung oder mit der Präferenz des Alleinseins oder auch mit Angst und Überforderung begründet sein. Dann können Anpassungsschwierigkeiten zu sozio-emotionalen Auffälligkeiten wie Angstreaktionen, geringem Selbstwertgefühl, Depression oder internalisierenden Verhaltensweisen führen. Konsequenzen des Erlebens oder des Erlebt-Habens von hohem und anhaltendem Stress wirken sich auf das soziale Leben aus, weshalb sich etliche Menschen aus sozialen Interaktionen zurückziehen, während andere aggressiv reagieren. Da viele Kinder und Jugendliche während der Pandemie über längere Zeit sozial isoliert waren, könnte dies zu einer Verschlechterung der sozialen Fähigkeiten und einem Gefühl der Unsicherheit in sozialen Situationen geführt haben. So konnten Probleme mit Gleichaltrigen, Ablehnung bzw. Ausgrenzung oder Viktimisierung durch Mobbing entstehen. Nicht nur eine schlechtere Beziehung zu den Peers, sondern auch zu Bezugspersonen wie Lehrer*innen war zu verzeichnen. Der Verlust an Routine und Struktur sowie Angst durch empfundenen Leistungsdruck und vor sozialen Situationen oder vor Krankheit können Rückzugsverhalten ausgelöst bzw. verstärkt und sich in weiterer Folge negativ auf die akademischen Leistungen ausgewirkt haben (Rubin et al., 2009; Sandi & Haller, 2015; Ravens-Sieberer et al., 2021).

Alleinsein kann als eine Form positiver *Einsamkeit* verstanden werden, die Freiheit, Unabhängigkeit, Kontemplation, Selbstständigkeit und Erkenntnis fördert. Freiwillige Einsamkeit kann also resilienzförderlich sein, um zur Ruhe zu kommen, ohne soziale oder gesellschaftliche Erwartungen und Pflichten seinen Interessen nachzugehen und sich in kontemplativer Weise in Ruhe und Konzentration auf etwas Selbstgewähltes zu fokussieren, um tiefere Einsichten zu gewinnen oder innere Ruhe zu finden. Von manchen als Ausgleich zu Beschleunigung, Abstiegs- und Zukunftsängsten und daraus resultierender Überforderung verstanden, kann Einsamkeit aber auch ein Indiz für Vulnerabilität, für Verletzlichkeit, sein. Die entwicklungshemmende Form der Einsamkeit kann mit Gefühlen von Angst, Wut und Verzweiflung einhergehen. Emotionale Einsamkeit ist gekennzeichnet durch das Fehlen einer nahen Bezugsperson, die einfühlsam und verlässlich zur Seite stehen sollte. Veränderungen in den Lebensumständen kann situationsbedingte Einsamkeit herbeiführen. Reaktive Einsamkeit resultiert aus einer Überforderung durch äußere oder innere Anforderungen. Mangelnde soziale Integration führt zu sozialer Einsamkeit. Aufgrund unzureichender oder nicht erfüllender Bindungen kann sich chronische Einsamkeit entwickeln. Diese un-

doi.org/10.35468/6149-11

erwünschten Formen der Einsamkeit führen meist zu Isolation und rufen Angst, Wut oder Verzweiflung hervor. Durch das Fehlen von Aufmerksamkeit werden die Bedürfnisse nach Anerkennung, des Geschätzt-werden-Wollens und der Bestätigung, des Schätzenswert-sein-Wollens, nicht befriedigt. Diese emotionalen Defizite können zu psychischen Belastungen führen (Dederich & Zirfas, 2023). Stallberg (2021) sieht Einsamkeit als dringlich zu beachtendes, häufig auftretendes Phänomen, das laut Steffens (2023) seit der Covid-19-Pandemie verstärkt auftritt. Da Resilienzfaktoren durch Interaktion mit der Umwelt sowie durch die erfolgreiche Bewältigung von altersspezifischen Entwicklungsaufgaben erworben werden (Wustmann, 2016), braucht es eine Form der Auseinandersetzung mit anderen Menschen.

Fehlen wichtige personale und soziale Entwicklungsimpulse, kann *Unsicherheit* entstehen. Als personale Ressourcen im Sinne von Resilienzfaktoren werden Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit genannt, ebenso wie ein positives Selbstkonzept, Selbstwirksamkeitserleben, realistische Selbsteinschätzung oder Selbstregulierungs-, Problemlöse- und Bewältigungsstrategien (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2022). Um diese Fähigkeiten zu erwerben, zu üben, zu adaptieren und prozesshaft weiterzuentwickeln, bedarf es eines Gegenübers, der Begegnung und des Dialogs sowie Resonanzbeziehungen in der zwischenmenschlichen Begegnung (Steffens, 2023). Soziale Ressourcen, die eine Bildungseinrichtung mit klaren Regeln und Strukturen, angemessenen Leistungsanforderungen, positiver Verstärkung von Anstrengung und Leistungsbereitschaft in einer wertschätzenden, Vielfalt bejahenden Atmosphäre bieten kann (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2022), fördern Selbstbewusstsein und Zutrauen in die eigene Kraft. Erfolgserlebnisse können zu innerer Stärke und Sicherheit im Umgang mit sich und seinen Bedürfnissen, mit anderen sowie mit Veränderungen und Herausforderungen führen.

Bei Nicht-Berücksichtigung der psychologischen Bedürfnisse nach Kompetenz, Autonomie und sozialer Eingebundenheit kann es zu einem Verlust des Interesses und zu *Teilnahmslosigkeit* bzw. Gleichgültigkeit kommen. Neben der Motivation lassen sich auch negative Einflüsse auf Wohlbefinden und Leistungen beobachten (Deci & Ryan, 2000). Ein weiteres Erklärungsmodell, wie das Phänomen der Gleichgültigkeit zustande kommen könnte, liefert die Studie von Silani et al. (2023, zit. nach Rudlof, 2023, S. 5). Soziale Isolation, die beispielsweise während der pandemiebedingten Lockdowns auftrat, kann zum Gefühl der Einsamkeit führen, was wiederum Ermüdung und Energielosigkeit zur Folge haben kann. Stijovic et al. (2023) erkannten, dass soziale Isolation bereits nach acht Stunden zu einer verringerten selbstberichteten energetischen Erregung und erhöhter Müdigkeit führt, die in weiterer Folge wiederum Motivationslosigkeit und vermehrte Isolation begünstigt (Rudlof, 2023).

doi.org/10.35468/6149-11

3 *Stilles* Verhalten und Schule

Auch wenn sich Verhaltensweisen rund um das *Still*-Sein unterschiedlich zeigen, so wird bei jeder Erscheinungsform Vulnerabilität in emotionalen, sozialen und akademischen Bereichen deutlich. Um Barrieren bzw. Herausforderungen zu entdecken und Ressourcen wie Handlungsoptionen zu suchen, sollen nun das Kind in seiner Individualität, die Interaktion mit Gleichaltrigen und Pädagog*innen sowie die Lerngestaltung betrachtet werden.

3.1 Die Person im Mittelpunkt

Kinder in ihrem So-Sein wahrzunehmen und zu verdeutlichen, dass sie mit all ihren Emotionen, Wünschen und Bedürfnissen in Ordnung sind, ihre Eigenschaften und Interessen wichtig sind und sie ihren Gefühlen trauen können, ist bedeutsam, um sie in ihrer Identitätsentwicklung zu stärken (Cain, 2012; Becker-Stoll, 2018).
Es bedarf des Blicks auf jedes einzelne Kind mit seiner Persönlichkeit, der individuellen Lebensgeschichte und seinen Erfahrungen, eingebettet in seiner Lebenswelt. Wie das Kind seine Wünsche, Bedürfnisse und Abneigungen zum Ausdruck bringt, ist ganz unterschiedlich. Die Botschaften hinter dem Verhalten zu entdecken, beispielsweise den Wunsch nach Distanz, Veränderung, Beziehung oder Sicherheit, bedarf Zeit, Empathie und Beziehung (Baulig, 2007).

3.2 Der Blick auf die soziale Gruppe

Gruppendynamisch betrachtet, können Rivalitätssituationen die Lösungs- und Durchsetzungsstrategien der *lauten* Kinder verstärken. Für diese erscheint es positiv, dass es die *stillen* Schüler*innen gibt, da sie in ihrem Streben nach Aufmerksamkeit oder Gehört-werden-Wollen im Vorteil sind (Baulig, 2007). Sie wollen sprechen, lachen und diskutieren, scheinen Konflikte besser aushandeln und auch bewältigen bzw. verkraften zu können (Cain, 2012).
Da Menschen im Dialog und in Beziehung mit anderen lernen (Steffens, 2023), gilt es, den Blick auf jene Mitschüler*innen zu richten, mit denen jene mit *stillem* Verhalten Kontakt haben und interagieren, und bei den Sozialformen und Spielen jene zu finden, die Möglichkeiten der Teilhabe ohne verstärkten Präsentationsdruck bieten, um so Anerkennungserfahrungen zu ermöglichen. Gleichsam wird wachsam auf Anzeichen möglicher Ausgrenzungstendenzen geachtet, um diesen umgehend zu begegnen.

3.3 Über die Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung

Es stellt sich die Frage, welche Botschaft das Kind mit seinem Verhalten – bewusst oder unbewusst – sendet. Vielleicht ruht das Kind in sich und ist ganz bei sich. Möglicherweise steht die Botschaft „Lass mich in Ruhe!“ hinter einem Verhalten von Distanzierung und Abwehr. Frühe Beziehungserfahrungen, welche durch Zu-

doi.org/10.35468/6149-11

rückweisung oder wenig Unterstützung gekennzeichnet waren, können ein unsicher-vermeidendes Arbeitsmodell von Bindung zur Folge haben, welches sich in Vermeidung personaler Beziehungen, aktiver Kontaktaufnahme oder körperlicher Nähe zeigt (Hechler, 2018). Das Gefühl, kaum wahrgenommen bzw. übersehen zu werden, kann zu einer Verfestigung des *Still*-Seins und des Glaubenssatzes „Du siehst mich nicht, weil ich ruhig bin" führen (Baulig, 2007).
Distanzierung kann von der Lehrperson als innere Distanz empfunden werden und verunsichern. Es fällt meist zunächst schwer, Zugang zu finden. Es ist zudem anstrengend, immer wieder Beziehungsangebote zu setzen sowie bei Ablehnung nicht aufzugeben und – über Blicke, kurze, ritualisierte Gesten, einen Gegenstand, ein geteiltes Interesse oder über vertraute Mitschüler*innen – in Kontakt zu bleiben (Hechler, 2018). Es bedarf daher ständiger bewusster Reflexion, um mit der (vermeintlichen) Abwehr und Distanzierung umzugehen, und auch nichts in das Kind hineinzudeuten, worüber es keine Auskunft gibt. Den*die Schüler*in bewusst wahrzunehmen, beim Namen zu nennen und das Nein sowie die ruhige Art zu respektieren oder auch Stärken zu finden, diese anzuerkennen und zu nutzen, erscheinen zielführendere Wege zu sein, die eine kontinuierliche, respektvolle Begleitung ermöglichen (Baulig, 2007).

3.4 Im Unterricht

Bedeutsame Elemente des Unterrichts wie kollaboratives Arbeiten und Schüler*innen-Interaktion bringen ein gewisses Maß an Lautstärke mit sich. Ein hoher Lärmpegel kann belastend wirken. Beim Versuch, den Arbeitslärm wie auch die Unruhe im Klassenzimmer zu reduzieren, um Unterricht möglich zu machen, kann das Interesse daran, *stillen* Kindern Aufgabenstellungen anzubieten, die deren Motivationslage sowie den bevorzugten Darbietungs-, Handlungs- und Ausdrucksformen entsprechen, in den Hintergrund treten. Auch kann ruhiges Verhalten als erstrebenswert empfunden werden (Baulig, 2007).
Aufbauend auf Stärken, Interessen und bereits erworbenen Fähigkeiten des Kindes beginnt die Suche nach passenden Aufgaben, die dazu verhelfen, das Potenzial zu zeigen. Bevorzugte Lernformen, interessierende Aktivitäten, Gegenstände oder Themen sowie motorische, kreative, symbolische oder (nicht-)sprachliche Ausdrucksformen sollen Autonomie- und Kompetenzerfahrungen (Deci & Ryan, 2000) ermöglichen.

4 Blick nach vorne

Um der Frage *Wie kann die Teilhabe von „stillen Kindern" am schulischen Geschehen gestärkt werden?* nachzugehen, werden in einem Forschungsprojekt Schüler*innen, die *stillen* und die *nicht-stillen*, sowie die Lehrpersonen, Eltern, Therapeut*innen und Assistent*innen nach ihrer subjektiven Wahrnehmung befragt. Basierend auf

doi.org/10.35468/6149-11

den Ergebnissen aus Interviews und Fallstudien, die individuelle Stärken und institutionelle Ressourcen, Potenziale, Gelingensmomente wie Barrieren thematisieren, sollen Konzepte zur Gestaltung einer inklusiven Lernumgebung entworfen, umgesetzt sowie bedarfsgerecht adaptiert werden. Dies kann einen Beitrag leisten, die Teilhabe aller Schüler*innen an Unterricht und Schulleben zu ermöglichen sowie Kinder und Jugendliche in ihrer individuellen emotionalen, sozialen und kognitiven Entwicklung zu (be-)stärken und so deren Resilienz zu fördern.

Literatur

Baulig, V. (2007). Stille Kinder im Unterricht. Eine oft zu wenig wahrgenommene Herausforderung. *Fördermagazin, 6*, 5–7.

Becker-Stoll, F. (2018). *Entwicklungspsychologische Grundlagen pädagogischer Interaktionsqualität in Kita und Schule.* https://paedagogische-beziehungen.eu/entwicklungspsychologische-grundlagen-padagogischer-interaktionsqualitat/

Butterwegge, C. & Butterwegge, Ch. (2022). Abschied vom Recht auf Bildung? *Sozial Extra, 46*, 80–84.

Cain, S. (2012). *Quiet: The power of introverts in a world that can't stop talking.* Crown Publishers/ Random House.

Deci, E. & Ryan, R. (2000). The „what" and „why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, *11*(4), 227–268.

Dederich, M. & Zirfas, J. (2023). Einsamkeit. Anthropologische und pädagogische Perspektiven. *Menschen*, (3), 46–52.

Fröhlich-Gildhoff, K. & Rönnau-Böse, M. (2022). *Resilienz*. Ernst Reinhardt.

Hechler, O. (2018). Mentalisierungsförderlicher Unterricht. Bindungstheoretische Grundlagen und didaktische Ansätze. In S. Gingelmaier, S. Taubner & A. Ramberg (Hrsg.), *Handbuch mentalisierungsbasierte Pädagogik* (S. 173–187). Vandenhoeck & Ruprecht.

Höflich, S. (2024a, 27.2.). *Ich schau auf dich. Blick von Lehrpersonen auf Personen und Themen, die gestärkt werden sollten*. [Posterpräsentation], 37. Jahrestagung der Inklusionsforscher*innen, Graz. https://ifo2024.at/

Höflich, S. (2024b). Was verstehen Lehrpersonen unter Resilienz? Über psychische Widerstandsfähigkeit in Zeiten der Veränderung. *R&ESource*, *11*(3), 300–309.

Ravens-Sieberer, U., Kaman, A., Erhart, M., Devine, J., Schlack, R. & Otto, C. (2021). Impact of the COVID-19 pandemic on quality of life and mental health in children and adolescents in Germany. *European Child & Adolescent Psychiatry, 30*(5), 749–758.

Rubin, K., Coplan, R. & Bowker, J. (2009). Social Withdrawal in Childhood. *Annual Review of psychology.* https://doi.org/10.1146/annurev.psych.60.110707.163642

Rudlof, P. (2023). „Das hatten wir nicht erwartet". Interview mit der Leiterin der Studie, Giorgia Silani. *Menschen,* (*3*), 5.

Sandi, C. & Haller, J. (2015) Stress and the social brain: behavioural effects and neurobiological mechanisms. *Nat Rev Neuroscience, 16,* 290–304.

Stallberg, F.W. (2021). *Die Entdeckung der Einsamkeit*. Springer VS.

Steffens, J. (2023). Soziale Isolation, Einsamkeit und psychische Entwicklung. *Menschen,* (*3*), 18–25.

Stijovic, A., Forbes, P., Tomova, L., Skoluda, N., Feneberg, A., Piperno, G., Pronizius, E., Nater, U., Lamm, C. & Silani, G. (2023). Homeostatic Regulation of Energetic Arousal During Acute Social Isolation: Evidence From the Lab and the Field. *Psychological Science*, *34*(5), 537–551.

Stöckli, G. (2004). Schüchternheit in der Schule: Korrelate beobachteter Schüchternheit und selbst berichteter sozialer Ängstlichkeit bei Kindern im Grundschulalter. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 69–83.

Wustmann, C. (2016). *Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern.* Cornelsen.

doi.org/10.35468/6149-11

Autorin

Höflich, Sabine, HS-Prof. Mag. Dr. BEd.
Pädagogische Hochschule Niederösterreich
Arbeitsschwerpunkte: Inklusive Pädagogik, Resilienz, Autismus-Spektrum
sabine.hoeflich@ph-noe.ac.at

doi.org/10.35468/6149-11

Marcel Feichtinger, Liane Bächler und Tobias Bernasconi

Assistive Technologien und Unterstützte Kommunikation – Ergebnisse zum Steuerungswissen für lernende Systeme

Abstract ▪ Assistive Technologien (AT) ermöglichen Teilhabeoptionen von Menschen mit Beeinträchtigungen. Der vorliegende Beitrag stellt die Ergebnisse einer Erhebung vor, in der in Nordrhein-Westfalen die Nutzung von AT an Schulen mit dem Förderschwerpunkt Körperliche und motorische Entwicklung sowie Geistige Entwicklung untersucht wurde, wobei der Fokus besonders auf Hilfsmitteln aus dem Bereich der Unterstützten Kommunikation (UK) gerichtet ist. Es wurden Aussagen zu institutionellen Gegebenheiten durch Schulleitungen erfasst und Aussagen von Lehrpersonen über 4 027 Schüler*innen. Die Ergebnisse werden hier sowohl im Hinblick auf die Resilienz auf individueller Ebene als auch auf organisationaler Ebene betrachtet und reflektiert. Es zeigt sich, dass eine resilienzbezogene Perspektive vielversprechende Impulse für die Nutzung von AT und UK bereithält.

Schlagworte ▪ Assistive Technologie; Unterstützte Kommunikation; Resilienz; Schule; Fragebogenerhebung

1 Einleitung

> „For most of us, technology makes things easier. For a person with a disability, it makes things possible." (Heumann, zit. nach Edyburn, 2020, S. 11)

Eine umfassende gesellschaftliche Teilhabe für alle Menschen mit und ohne Beeinträchtigung ist von einer barrierefreien Gestaltung bzw. Zugänglichkeit wichtiger sozialer Handlungsfelder abhängig. Trotz normativer sozialpolitischer Forderungen sind diese Themen für die Anwender*innen von Assistiver Technologie, zu der auch die Unterstützte Kommunikation gehört, immer noch nicht zufriedenstellend umgesetzt. Barrierefreiheit und Zugänglichkeit, und damit verbunden die Versorgung mit wichtigen Hilfsmitteln, gelten somit als ein zentrales Zukunftsthema, um Menschen mit Beeinträchtigungen echte Partizipation zu ermöglichen (zum Verhältnis von AT zu UK siehe Bächler et al., 2023).

Insbesondere im Kontext von Resilienz, verstanden als die Fähigkeit, Risikosituationen erfolgreich zu bewältigen, indem auf individuelle und soziale Ressour-

doi.org/10.35468/6149-12

cen sowie adaptive Bewältigungsstrategien zurückgegriffen wird (Fingerle, 2022), spielen technologische Ressourcen zur Bewältigung alltäglicher Herausforderungen für Heranwachsende mit körperlich-motorischen sowie kognitiven Beeinträchtigungen eine bedeutende Rolle. Zum einen ist die Annahme naheliegend, dass bereits eine frühzeitige Nutzung von AT und UK (im Folgenden AT/UK) und die damit einhergehende Erweiterung von Selbstbestimmungsmöglichkeiten beim Aufbau von Resilienz förderlich wirken kann. Zum anderen ist der Zugang zu AT/UK eine Vorrausetzung für aktive Partizipation in unterschiedlichsten Lebensfeldern, und dies über die gesamte Lebensspanne (Boenisch & Sachse, 2019). Institutionen, in denen Menschen mit körperlich-motorischen und/oder kognitiven Beeinträchtigungen leben, arbeiten und lernen, sind beinahe zwangsläufig mit der Anwendung von AT/UK befasst.

Überträgt man den Begriff der organisationalen Resilienz (Fathi, 2019) auf Institutionen mit AT/UK-Arbeitsbereichen, ergibt sich ein Bedarf an Steuerungswissen, um auch unter krisenhaften und widrigen Umständen, verursacht beispielsweise durch Personal- und Zeitmangel, den Bedarfen der AT/UK-Nutzer*innen gerecht zu werden. Insbesondere institutionelle Gegebenheiten sind ein wichtiger Faktor für den Prozess der Selbstbefähigung von Individuen in herausfordernden Situationen und tragen entscheidend zum Gelingen von Teilhabe bei. Fehlende Ressourcen und Bewältigungsstrategien können hingegen als starke Belastung wahrgenommen werden, die unter bestimmten Umständen negative Auswirkungen, wie bspw. Stress, Krisen oder Traumata, durch nicht gelingende Teilhabesituationen mit sich bringen können. Dies betrifft neben außerschulischen auch schulische Handlungsfelder. Im schulischen Kontext vollzieht sich ein komplexes Zusammenspiel, um geeignete AT/UK auszuwählen und Partizipation für Schüler*innen mit dem Förderschwerpunkt Körperliche und motorische Entwicklung (FSP KME) sowie geistige Entwicklung (FSP GE) zu ermöglichen: Neben den Lehrpersonen müssen u. a. Kostenträger*innen, Hilfsmittelfirmen, firmenunabhängige Berater*innen, Erziehungsberechtigte, therapeutisches Personal sowie der*die Anwender*in selbst und gegebenenfalls persönliche Assistenz kooperieren, um die Anwendung und den Versorgungsprozess an den Kompetenzen, Bedarfen und Ansprüchen des Anwenders/der Anwenderin auszurichten und AT/UK nachhaltig im lernenden System Schule zu implementieren (Bosse & Feichtinger, 2022). Die Ergebnisse der hier vorgestellten Befragung zeigen dies in unterschiedlicher Art und Weise.

2 Erhebung

Mittels einer im Bundesland Nordrhein-Westfalen (NRW) durchgeführten Fragebogenerhebung, an der sich insgesamt 114 Schulen beteiligten, wurden Informationen über 4 027 Schüler*innen mit AT/UK-Bedarfen erfasst.

doi.org/10.35468/6149-12

Für die Studie wurden zwei unterschiedliche Fragebögen entwickelt, die sich 1) an Schulleitungen und 2) an die Lehrpersonen der AT/UK nutzenden Schüler*innen richteten.
Der Schulleitungsfragebogen erhob allgemeine Angaben zum Anteil der Schüler*innen mit Bedarf an AT/UK sowie strukturelle Aspekte mit Blick auf die gesamte Schule. Der Fragebogen für die Lehrpersonen fokussierte übergreifende Fragestellungen zur Versorgungslage und zu den Bedarfen der Schülerschaft sowie Fragen zur Zusammenarbeit, zu Herausforderungen, Barrieren und Wünschen.
Insgesamt wurden 162 Schulen (121 FSP GE, 41 FSP KME) mit Beginn des Schuljahres 2022/2023 angeschrieben. 121 Schulen nahmen bis Ende Oktober 2022 an der Befragung teil. Dies entspricht einem Rücklauf von 74.6 %. Für die Auswertung wurden 114 vollständig ausgefüllte Schulleitungsfragebögen sowie 4 027 Lehrpersonenfragebögen berücksichtigt. Die quantitativen Daten wurden deskriptiv, die qualitativen Daten mittels induktiver Kategorienbildung ausgewertet.

3 Allgemeine Angaben

Eine ausführlichere Darstellung des methodischen Vorgehens und der Studienergebnisse ist in Bernasconi et al. (2023) und Feichtinger et al. (2024) bereits veröffentlicht worden. Bezogen auf individuelle und organisationale Resilienz sind insbesondere die nachfolgenden Angaben von Interesse:
Die Schulleitungen geben an, dass 89.2 % der Schulen über ein eigenes Beratungskonzept für AT/UK und 53.5 % der Schulen über einen separaten Raum für die UK-Förderung verfügen. 55.8 % der Institutionen haben Ansprechpersonen für UK und an 55.0 % der Schulen finden klassenübergreifende Lernangebote statt. Die Schülerschaft an beiden Förderschultypen wurde mit 6 636 Schüler*innen als ‚schwerstbehindert' im Sinne des Schulgesetzes NRW angegeben, was einem Anteil von 31.5 % und damit vorangegangenen Erhebungen für NRW entspricht (Bernasconi, 2017). Der Gesamtanteil der Schüler*innen, die Hilfen der UK nutzen, wird von den Schulen, die zu dieser Frage Daten geliefert haben, für den FSP GE mit 31.6 % und für den FSP KME mit 32.9 % angegeben.

4 Einsatz technologischer Ressourcen laut Lehrpersonen

Die folgenden Ergebnisse beziehen sich auf die 4 027 identifizierte Schüler*innen mit spezifischem Bedarf an AT/UK. Von diesen haben 59.8 % eine Schulbegleitung.
Mit Blick auf die eingesetzten Hilfsmittel ergibt sich folgendes übergreifendes Bild (siehe Abb. 1).

doi.org/10.35468/6149-12

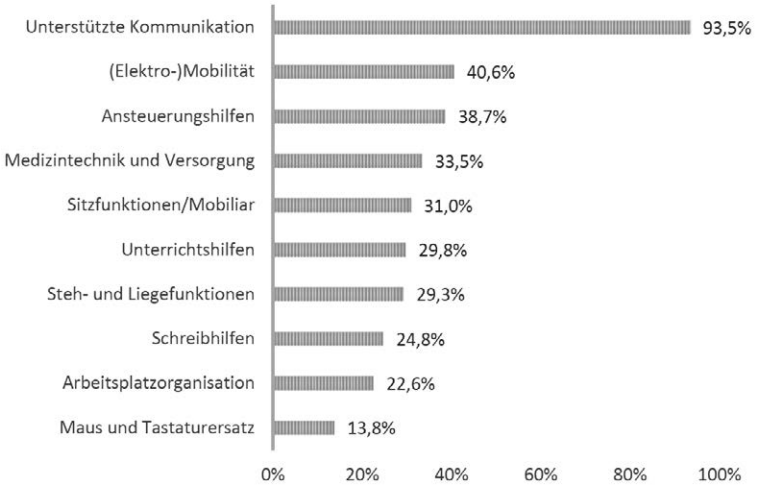

Abb. 1: Kategorien der eingesetzten Hilfsmittel (n = 4 027) (eigene Darstellung)

Auch einfache nichttechnische Hilfen wie Klemmbrett und Antirutschfolie (Arbeitsplatzorganisation), Stiftverdickung oder Buchstabentafel (Schreibhilfen) oder Spezialzirkel/-lineal (Unterrichtshilfen) wurden in der Befragung erfasst.
Die angegebenen Hilfen zeigen ein breites Spektrum an Unterstützungsbedarfen. Sowohl in den Förderschulen mit dem FSP KME wie auch im FSP GE haben Hilfen im Einsatzbereich UK eine herausragende Stellung. In der Auswertung zeigen sich jedoch auch Unterschiede in den Förderschwerpunkten: Während im FSP GE Hilfsmittel aus dem Bereich der UK und primäre Unterrichtshilfen einen höheren Anteil als im FSP KME haben, so überwiegt der Anteil der Hilfsmittel, die (Körper-)Funktionen unterstützen sowie für die Mobilität und Versorgung notwendig sind, im FSP KME.

5 Resilienzbezogene Ergebnisse aus einer offenen Fragestellung

Im Folgenden werden Ergebnisse dargestellt, die mit der Frage „Wo sehen Sie Schwierigkeiten mit Blick auf die AT/UK-Förderung im Schulalltag?“ erhoben wurden. Die genannten Herausforderungen und Barrieren wurden durch mehrere Personen unabhängig voneinander kodiert, um kognitive Verzerrungen zu minimieren. Anschließend wurden diese Daten geordnet und ausgewertet. Insgesamt wurden 3 714 Codes vergeben, davon 1 387 im Bereich KME und 2 327 im Bereich GE.

doi.org/10.35468/6149-12

5.1 Herausforderungen auf individueller Ebene

Herausforderungen auf der individuellen Ebene der Schüler*innen wurden indirekt durch Aussagen der Lehrpersonen erfasst. In den Angaben der Befragten sind in unterschiedlichen Kategorien Hinweise auf eine Nicht-Passung zwischen Hilfsmittel und Anwender*in enthalten, die potenziell Teilhabeoptionen einschränken. Explizit erfasst sind diese in der Kategorie „Das Hilfsmittel passt nicht", implizit in den „Schülerbezogenen Faktoren", hier in den Unterkategorien „Beeinträchtigung verhindert Nutzung" sowie „Schüler nicht interessiert".

„Das Hilfsmittel passt nicht"

Die Aussagen der Lehrpersonen konnten sechs Kategorien zugeordnet werden. Sie betrafen die Komplexität der Hilfen, aber auch Konstruktionsschwächen, das Verfehlen der Ziel-Aktivität oder Aspekte mangelnder Mobilität, erschwerter Ansteuerung oder Schwierigkeiten mit der Befestigung der Hilfen. Im FSP KME ist eine breite Verteilung der Angaben in dieser Kategorie mit Werten zwischen 14.29 % und 21.43 % zu beobachten (siehe Abb. 2). Werden Ansteuerungs- und Befestigungsproblematiken der Hilfsmittel zusammengezählt, machen diese mit 28.58 % den größten Teil der Nennungen aus. Abweichend von den Ergebnissen im FSP KME werden im FSP GE kaum Herausforderungen in der Ansteuerung und Befestigung der Hilfsmittel genannt. Stattdessen sind mit 46.53 % am häufigsten Zielkonflikte der Versorgung erfasst: Die UK-Nutzer*innen bevorzugen zum Beispiel andere Kommunikationsformen oder nutzen die Geräte hauptsächlich als „Spielzeuge". 30.65 % der Angaben verweisen auf Überforderungen der Nutzer*innen aufgrund komplexer Anwendungsprobleme. Unterkomplexe Versorgungen werden nicht als Herausforderung oder Barriere benannt.

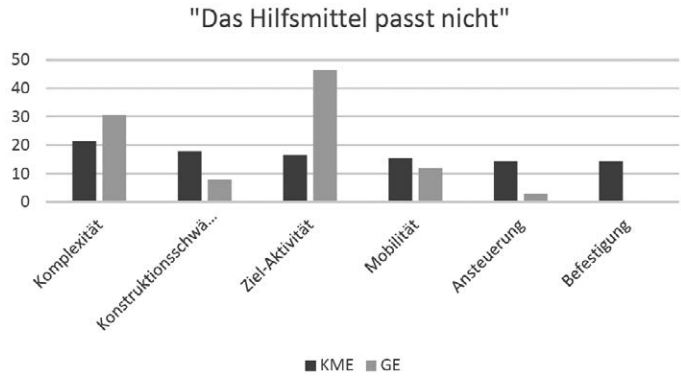

Abb. 2: Angaben aus den Förderschwerpunkten KME und GE in der Unterkategorie „Das Hilfsmittel passt nicht" (eigene Darstellung)

doi.org/10.35468/6149-12

„Beeinträchtigung verhindert Nutzung“

Eine Reihe an Aussagen der Lehrpersonen bezog sich auf die Schwere der Beeinträchtigung, die eine AT/UK-Nutzung hemmen. Auch hier konnten die Angaben sechs Bereichen zugeordnet werden (siehe Abb. 3). Während im FSP KME motorische, visuelle und basale bzw. gesundheitliche Herausforderungen die AT/UK-Förderungen erschweren, sind es im FSP GE vor allem Herausforderungen im Verhalten, der Konzentration bzw. Unruhe sowie auftretende Herausforderungen im Kontext des Autismus-Spektrums.

Die Aussagen betreffen auch fünf ‚taubblinde‘ Schüler*innen, alle an KME-Schulen, die hier der Beeinträchtigung „Sehen“ zugeordnet wurden.

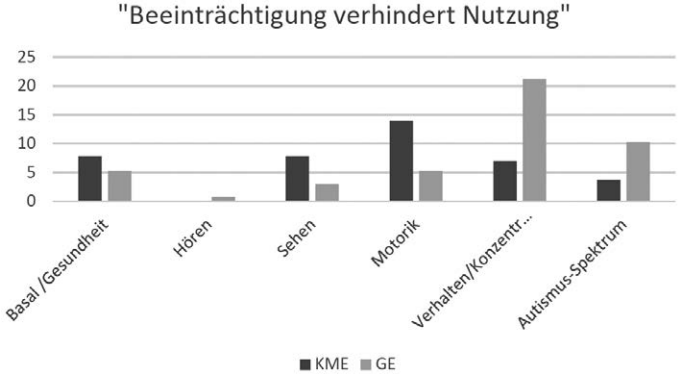

Abb. 3: Angaben aus den Förderschwerpunkten KME und GE in der Unterkategorie „Beeinträchtigung verhindert Nutzung“ (eigene Darstellung)

5.2 Herausforderungen auf organisationaler Ebene

Die Analyse der Ergebnisse aus einer resilienzbezogenen Perspektive weist auf vielfache Zusammenhänge zwischen individueller und organisationaler Ebene: Förderschwerpunktübergreifend wurden mangelnde materielle, personelle und zeitliche Ressourcen mit 42 % als Hauptprobleme der AT/UK-Förderung im Schulalltag benannt.

Herausragend ist der angegebene Ressourcenmangel in Form von „*keine Zeit*“ sowie „*kein Personal*“. Diese Probleme waren multifaktoriell mit Schwierigkeiten in der Vorbereitung und Durchführung von Unterricht und Förderung verknüpft. Beispiele dafür sind „*aufgrund des Personalmangels können keine UK-Gruppen angeboten werden*“ und „*bei schlechter Besetzung […] ist das Modeln nicht mehr so gut / viel eingeschränkter möglich*“. Gleichzeitig sind die Lehrpersonen mit einem hohen Arbeitsaufwand konfrontiert, wie beispielhaft die Aussagen „*sehr zeitaufwendig*

doi.org/10.35468/6149-12

sich in komplexe Kommunikationshilfen einzuarbeiten“, „*ständige Begleitung beim Arbeiten mit dem Talker*“ oder bezogen auf die Hilfsmittelversorgung „*komplizierte Anschaffungsstrukturen*“ verdeutlichen. Dabei mangelt es an Zeit für Austausch und Absprachen, wie die Auswertung der Ressourcenproblematik ergab. Sowohl an den Förderschulen KME als auch GE werden zudem heterogene Klassenzusammensetzungen wie auch die Gruppengrößen und mangelnde Platzverhältnisse als Schwierigkeiten benannt. Trotz dieser Schwierigkeiten wurden in den Codes der Lehrpersonen lediglich 1.08 % Aussagen erfasst, in denen die Haltung oder das Engagement des pädagogischen Personals bemängelt wurde.

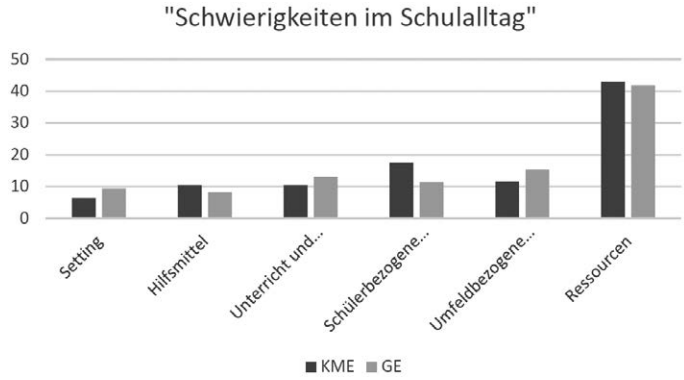

Abb. 4: Oberkategorien zu „Schwierigkeiten im Schulalltag“ (eigene Darstellung)

Qualifizierungsbedarfe sahen die Lehrpersonen u. a. bei den Schulbegleitungen. Insgesamt wurden sowohl Grundlagen der Diagnostik als auch der UK-Interventionen wie auch der Umgang mit spezifischen Wortschatzprogrammen als Qualifizierungsbedarf benannt.

6 Fazit

Die resilienzbezogene Perspektive auf schulische AT/UK-Bedarfe enthält vielversprechende Impulse. Die Unterscheidung von individueller und organisationaler Ebene kann lernenden Systemen Hinweise auf konkrete Handlungsoptionen geben. Voraussetzung dafür ist ein Wissen innerhalb der Institutionen, das idealerweise in Zeitreihen (im Sinne von Längsschnittstudien) dargestellt werden kann und damit Analysemöglichkeiten erweitert. So könnten auch die subjektiv getätigten Aussagen der Lehrpersonen in übergreifende bzw. generalisierte Kontexte auf Ebene des Systems oder der Institution eingeordnet werden. In den vorliegenden

doi.org/10.35468/6149-12

Ergebnissen, die nicht explizit unter Resilienz-Gesichtspunkten erhoben wurden, zeigen sich insbesondere Zusammenhänge zwischen organisationaler und individueller Ebene durch potenziell krisenhafte Risiken im beschriebenen Ressourcenmangel. Dies wird u. a. in den Kategorien „Das Hilfsmittel passt nicht" und „Die Beeinträchtigung verhindert Nutzung" sichtbar. Es darf jedoch keinesfalls angenommen werden, dass Beratungsangebote an sich ineffektiv sind. Vielmehr deuten die hohen Anforderungen an eine geeignete Hilfsmittelversorgung darauf hin, dass qualifizierte Fachkenntnisse und ausreichend Zeit für einen multiprofessionellen Austausch im Rahmen von Beratungen notwendig sind. Andernfalls besteht die Gefahr, dass Versorgungsprozesse ins Leere laufen. Insbesondere der kommunikative Austausch der Bezugspersonen wie auch die Qualifizierung der Beratenden werden in der vorliegenden Untersuchung zu Schlüsselfaktoren für eine gelingende AT/UK-Versorgung, damit Aktivitäten der Schüler*innen zielführend begleitet werden können. Die Entwickler*innen von Hilfsmitteln sind aufgefordert, individuelle Anpassungen an Hard- und Software möglich zu machen und die Passung der Versorgungen nach einer gewissen Einsatzzeit im Alltag zu prüfen. Außerdem sind die Anwender*innen auf kurze Reparaturzeiten oder auf die Bereitstellung von Ersatzgeräten angewiesen.

Abschließend ist Institutionen anzuraten, die Ressourcen für Beratungssysteme und Austauschmöglichkeiten in krisenhaften Zeiten nicht herunterzufahren. Das bereits vorhandene spezifische AT/UK-Wissen sollte in Institutionen an prominenter Stelle erkennbar und zugänglich sein. Für eine effektive Steuerung, im Sinne lernender Systeme, ist die fortlaufende Aktualisierung von Angaben zu Bedarfen der Schüler*innen und Lehrpersonen empfehlenswert. Hilfreich können niedrigschwellige digitale Formen der Wissensweitergabe und der Zugang zu Materialien und Hilfen in Institutionen sein. In der Entwicklung dieser ist die Einbeziehung der Anwender*innen und Mitarbeiter*innen sinnvoll, damit die Hilfen praxisnah gestaltet werden. Fathi (2019) benennt als Bedingungen für resiliente Organisationen u. a. eine „konstruktive Fehlerkultur", „Offenheit nach außen und innen" sowie eine „Irritierbarkeit" im Sinne von „Fähigkeit, sich von […] eingeholtem Wissen ‚beeindrucken zu lassen'" (Fathi, 2019, S. 31).

Der Zusammenhang zwischen AT/UK und Resilienz scheint in der fachlichen Auseinandersetzung (noch) unterrepräsentiert zu sein. Wünschenswert wären u. a. gezielte Untersuchungen der Bedeutung von AT/UK für die Entwicklung von Resilienz auf individueller Ebene der Nutzenden sowie mit Blick auf die Entwicklung von Institutionen bzw. Systemen. Die Perspektive auf individuelle und organisationale Resilienz kann auch künftig wichtige Impulse geben, die im vorliegenden Beitrag für AT/UK erst rudimentär bearbeitet wurden.

doi.org/10.35468/6149-12

Literatur

Bächler, L., Feichtinger, M., Hünermund, H., Krstoski, I. & Thiele, A. (2023). *Hochschulnetzwerk Assistive Technologien. Hintergrund, Zielsetzungen und Positionen.* http://at.kme-forschung-und-lehre.de/Poster.pdf

Bernasconi, T. (2017). Anteil und schulische Situation von Schülerinnen und Schülern mit schwerer und mehrfacher Behinderung an Förderschulen in Nordrhein-Westfalen. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung in den Förderschwerpunkten körperliche und motorische Entwicklung und geistige Entwicklung. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, *86*(4), 309–324. https://doi.org/10.2378/vhn2017.art36d

Bernasconi, T., Bächler, L. & Feichtinger, M. (2023). Bedarf und Einsatz von Assistiver Technologie und Unterstützter Kommunikation in den Förderschulen mit den Förderschwerpunkten Geistige Entwicklung und Körperliche und motorische Entwicklung in Nordrhein Westfalen. *UK & Forschung*, *13*(13), 4–15.

Boenisch, J. & Sachse, S. K. (Hrsg.). (2019). *Kompendium Unterstützte Kommunikation*. W. Kohlhammer.

Bosse, I. & Feichtinger, M. (2022). Menschen mit körperlichen und motorischen Beeinträchtigungen. In E.-W. Luthe, S. V. Müller & I. Schiering (Hrsg.), *Assistive Technologien im Sozial- und Gesundheitssektor* (S. 177–202). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-34027-8_10

Edyburn, D. L. (2020). *Rapid literature review on assistive technology in education – Research report.* University of Wisconsin-Milwaukee. https://www.knowledge-by-design.com/ukat/final_report.pdf

Fathi, K. (2019). *Resilienz im Spannungsfeld zwischen Entwicklung und Nachhaltigkeit. Anforderungen an gesellschaftliche Zukunftssicherung im 21. Jahrhundert*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-26941-8

Feichtinger, M., Bächler, L. & Bernasconi, T. (2024). „Mismatched Aid" – Tasks for Counselling, Development, and Implementation. In M. Antona & C. Stephanidis (Hrsg.), *Universal Access in Human-Computer Interaction*. HCII 2024. Lecture Notes in Computer Science, vol 14698. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-60884-1_1

Fingerle, M. (2022). Vulnerabilität. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger & R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Eine Einführung* (S. 436–440). Verlag Julius Klinkhardt/UTB.

doi.org/10.35468/6149-12

Autor*innen

Feichtinger, Marcel
ORCID 0000-0002-0449-2933
Technische Universität Dortmund
Arbeitsschwerpunkte: Assistive Technologien und Unterstützte Kommunikation, Komplexe Behinderung
marcel.feichtinger@tu-dortmund.de

Bächler, Liane, Jun.-Prof. Dr.
ORCID 0000-0002-0983-0903
Universität zu Köln
Arbeitsschwerpunkte: Teilhabe durch Assistive Technologien für Menschen mit Behinderungen
liane.baechler@uni-koeln.de

Bernasconi, Tobias, Prof. Dr.
ORCID 0000-0002-9148-8464
Universität zu Köln
Arbeitsschwerpunkte: Unterstützte Kommunikation, Lebens- und Bildungssituation von Menschen mit geistiger und komplexer Behinderung, Inklusion
tobias.bernasconi@uni-koeln.de

doi.org/10.35468/6149-12

Brigitta Höger, Ursula Axmann-Leibetseder, Elke Hackl und Tobias Buchner

„Access denied"? Konstruktionen von Un-/Fähigkeit im Unterrichtsfach Digitale Grundbildung

Abstract ▪ Mit der Einführung des Unterrichtsfachs Digitale Grundbildung (DGB) stellt sich vor dem Hintergrund aktueller Inklusionsbestrebungen die Frage, wie allen Schüler*innen die Partizipation am DGB-Unterricht ermöglicht werden kann. Der Beitrag untersucht ausgehend von subjektivierungstheoretischen Ansätzen und dem Konzept des Ableismus, welche Fähigkeiten im DGB-Unterricht als relevant respektive irrelevant verhandelt werden und wie Schüler*innen diese demonstrieren müssen, um als „fähige" versus „unfähige" Subjekte anerkannt zu werden. Die Ergebnisse zeigen, welche als selbstverständlich betrachteten Fähigkeiten zu Voraussetzungen für Teilhabe werden. Zudem scheinen reine Anwendungsfähigkeiten eine vordergründige Rolle zu spielen. Basierend auf diesen Ergebnissen werden Anforderungen an Lehrkräfte sowie didaktische Implikationen inklusiven Unterrichts diskutiert.

Schlagworte ▪ Digitalisierung; Inklusion; Digitale Grundbildung; Ableismus

1 Einleitung: Digitalisierung, Digitale Grundbildung und Inklusion

Im Wintersemester 2022/23 wurde das Fach Digitale Grundbildung (DGB) als Pflichtfach in der Sekundarstufe I eingeführt, um Medienkompetenz, Anwendungskompetenzen sowie informatische Kompetenzen der Schüler*innen zu fördern. Laut österreichischem Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF, 2022a) soll das Fach „Orientierung und mündiges Handeln im 21. Jahrhundert ermöglichen". Die Notwendigkeit des Faches ergab sich aus der beträchtlichen inhaltlichen Lücke zwischen dem Grundsatzerlass für Medienbildung (BMBWF, 2022b) mit dem Ziel der trans- und interdisziplinären Förderung von Medienkompetenzen einerseits und den Zielsetzungen des Unterrichtsfachs Informatik andererseits. Diese Lücke sollte unter Einbezug von Kunst- und Sprachpädagogik mit Rekurs auf Medienästhetik, -gestaltung und -reflexion geschlossen werden. So verfolgt der neue DGB-Lehrplan (BMBWF, 2022a) nun

doi.org/10.35468/6149-13

mehrere zentrale Fragen: Wie funktionieren digitale Technologien? Welche gesellschaftlichen Wechselwirkungen ergeben sich durch ihren Einsatz? Welche Interaktions- und Handlungsoptionen ergeben sich für Schüler*innen? Diese Fragen werden durch die Förderung verschiedener Kompetenzbereiche adressiert, darunter Orientierung, Information, Kommunikation, Produktion und Handeln.
Vor dem Hintergrund gegenwärtiger Inklusionsbestrebungen stellt sich nun die Frage, wie für alle Schüler*innen die Teilhabe am DGB-Unterricht ermöglicht werden kann. Während Digitalisierung verkürzt als Inklusionsmotor dargestellt werden könnte (Frings, 2021), eröffnet eine differenzierte Betrachtung mehrere Perspektiven, die sowohl Teilhabechancen als auch -herausforderungen offenlegen: Während Teilhabe *in* Medien sich auf die Repräsentation sozialer Gruppen und Sichtbarmachung von Vielfalt unter Vermeidung stereotyper oder stigmatisierender Darstellungen bezieht, betrifft Teilhabe *an* Medien Fragen von deren Barrierefreiheit und Benutzer*innenfreundlichkeit. Nicht zuletzt wird es *durch* Medien möglich, zu arbeiten, zu lernen, zu kommunizieren und sich an öffentlichen Diskursen zu beteiligen, was eine wesentliche Voraussetzung für gesellschaftliche Teilhabe darstellt (Zorn et al., 2019). Im Sinne einer digitalen Partizipationskultur (Jenkins, 2009) sollte es (zukünftig) medienkompetenten Bürger*innen ermöglicht werden, in möglichst hohem Maße selbstwirksam, deliberativ und diskursfähig zu sein und zu werden, um in soziokulturellen, gesellschaftspolitischen und sozioökologischen Kontexten als Mitgestalter*innen einer Gemeinschaft zu agieren. Dabei sollten sie sich ihrer Selbst- und Fremdwahrnehmung bewusst sein, diese reflektieren und aktiv Interaktionen, Verbindungen sowie die daraus resultierenden Konfliktpotenziale bewältigen (Hintermann & Pichler, 2023).

2 Inklusiver Unterricht im Fach DGB: Empirische Befunde

Aktuelle Befunde zu Fragen von Inklusion und DGB aus dem deutschsprachigen Raum gelten bislang als tendenziell rar und liefern nur sporadisch spezifische Einblicke. Neben der Entwicklung konzeptioneller Überlegungen, wie dem Konzept der Diklusion (z. B. Schulz, 2018; Böttinger & Schulz, 2023), wurde bisher die Perspektive von Lehrkräften auf Digitalisierung und Inklusion erforscht (z. B. Dallmann, 2019). Dazu liefern Kayali et al. (2022) eine eingehende Analyse des österreichischen DGB-Lehrplans. Empirische Studien, die sich mit dem tatsächlichen Unterrichtsgeschehen im Fach DGB aus inklusionsspezifischer Perspektive beschäftigen, scheinen – zumindest im deutschsprachigen Raum – derzeit noch nicht zu existieren.
Das hier dargestellte Forschungsprojekt, aus dem wir in weiterer Folge Auszüge vorstellen, möchte sich diesem Anliegen widmen und untersucht vor dem Hintergrund subjektivierungstheoretischer Ansätze und des Konzepts des Ableismus Bedingungen der Teilhabe im Fach Digitale Grundbildung (DGB). Subjektivierung

doi.org/10.35468/6149-13

bezeichnet dabei die gleichzeitige machtvolle Hervorbringung und Unterwerfung von Subjekten, durch die diese Handlungsfähigkeit erlangen und durch die sie an ihre Identität gebunden sind (Butler, 1997; Foucault, 2005). Diese Subjektwerdung mündet in Formen von Subjektivität, die mit spezifischen Formen des Denkens, Fühlens, Wahrnehmens, Erlebens und Handelns einhergehen (Behrens, 2021), beispielsweise in der Art und Weise, sich selbst als Schüler*in zu begreifen und gleichermaßen von anderen als Schüler*in anerkannt zu werden, oder digitale Identitäten auszubilden (Spengler, 2022).

Des Weiteren beschreibt Ableismus einen Produktionsmodus sozialer Ungleichheit, bei dem Individuen und Gruppen durch An- und Aberkennung von Fähigkeiten de-/privilegiert werden und ihr sozialer Ein- bzw. Ausschluss gerechtfertigt wird. Diese Praktiken basieren auf Vorstellungen von Normalität und Devianz, die auf kontextspezifischen Annahmen „essenzieller" Fähigkeiten beruhen (Wolbring, 2008; Buchner, 2022). Je nachdem, welche bestimmten (z. B. digitalen) Fähigkeiten als relevant bzw. irrelevant verhandelt werden und inwiefern Schüler*innen diese in-/adäquat demonstrieren, können sie als „fähig" oder „unfähig" positioniert und mit spezifischen Labels markiert werden (z. B. „schlau/langsam", „fleißig/faul", „hochbegabt/Sonderpädagogischer Förderbedarf"). Basierend darauf werden ihnen pädagogische Maßnahmen zuteil, die ihre Teilhabe am Unterricht ermöglichen oder verhindern können.

Vor diesem theoretischen Hintergrund lässt sich für den Kontext des DGB-Unterrichts folgende Forschungsfrage formulieren:

*Welche Fähigkeiten werden im DGB-Unterricht als relevant respektive irrelevant verhandelt und wie müssen Schüler*innen diese demonstrieren, um als „fähige" versus „unfähige" Subjekte anerkannt zu werden?*

Die Untersuchung folgt einem ethnografischen Vorgehen (Breidenstein et al., 2015) und umfasst Datenmaterial aus teilnehmenden Beobachtungen, die von Herbst 2022 bis Frühling 2023 im DGB-Unterricht einer Neuen Mittelschule durchgeführt wurden. Beobachtet wurden 44 Schüler*innen und 4 Lehrkräfte aus zwei Schulklassen der 6. und 7. Schulstufe. Insgesamt wurden 22 Beobachtungsprotokolle sowie ergänzende Feldnotizen, Klassenskizzen und Unterrichtsmaterialien analysiert. Die Auswertung des Materials erfolgte mittels Grounded Theory (Strauss & Corbin, 1996), mit Ableismus als sensitizing concept (Bowen, 2006).

Die Analyse zeigt zum einen, dass Fähigkeitserwartungen der Handhabung digitaler Endgeräte eine zentrale Rolle im Unterrichtsgeschehen einnehmen, wenn von den Schüler*innen beispielsweise bereits im ersten Lernjahr wie selbstverständlich verlangt wird, dass ihre Schullaptops (mitunter auch unabhängig vom Vorhandensein ausreichender Steckdosen im Klassenzimmer und vom Fortschreiten des Schultages) stets aufgeladen sind und sie sämtliche Passwörter und Zugänge zu Lernplattformen eigenständig im Blick haben, um auf benötigte Lernmaterialien zugreifen zu können:

doi.org/10.35468/6149-13

„*Es kehrt kurz Ruhe ein, die SuS arbeiten, Carina*[1] *kommt nicht rein, sucht noch das Passwort, meldet sich aber nicht. Nach ein paar stillen Minuten ruft Frau B., dass sie nun schon 35 von 41 Lesebestätigungen hätte. Carina meldet sich nun doch, wird nicht bemerkt, geht nach vorne zu Frau B. und fragt mit leiser Stimme etwas. Frau B. meint, sie könne da nichts tun, Carina müsse zu Herrn X gehen. Sie schicke ihr das Arbeitsblatt aber nochmal per Mail (also nicht über die Plattform).*" (Protokoll 14:18)

Die Unterrichtssequenz eines Stundenbeginns veranschaulicht, wie die Fähigkeit des digitalen Selbstmanagements als selbstverständlich verhandelt wird, indem die Lehrkraft erwartet, dass alle Schüler*innen automatisch auf die Lernmaterialien zugreifen können und Hilfestellungen bei Zugangsschwierigkeiten die im Unterrichtsfluss umständliche Involvierung Dritter (in diesem Fall des Administrators) erfordern. Gewisse digitale Fähigkeiten, wie die Beherrschung grundlegender Erfordernisse digitaler Endgeräte oder das sichere Verwalten von Passwörtern, scheinen bei allen Schüler*innen folglich bereits als gegeben angenommen zu werden und avancieren so zur Voraussetzung für die Teilhabe am DGB-Unterricht, obwohl sie im Curriculum als zu erwerbende Kompetenzen angeführt werden (BMBWF, 2022a).

Weiter verdeutlicht die Analyse ein offenbares Ungleichgewicht hinsichtlich der Priorisierung bestimmter Kompetenzbereiche. So wird insbesondere einfachen Anwendungskompetenzen, wie z. B. dem (schnellen) Abtippen von Texten, dem Beherrschen von Tastatur-Shortcuts, dem Googeln von Begriffen oder dem Reproduzieren von Begriffsdefinitionen, hohe Bedeutung beigemessen. Dies wird an der folgenden Unterrichtssequenz zum Thema Internetrecherche augenscheinlich, in der die Lehrkraft Frau B. ein Arbeitsblatt mit Rechercheaufgaben ausgedruckt aushändigt, anstatt es digital zur Verfügung zu stellen:

„*Das [Arbeits-]Blatt ist von einer Internetseite (sie [die Lehrkraft] erfinde ja die Welt nicht neu). Wie ich sehe, wäre das Blatt eigentlich so gedacht, dass man die Links zu den Seiten hineinkopiert, bzw. auch die Antworten. Die Schüler*innen müssen aber mit der ausgedruckten Version arbeiten. […] Frau B. geht nun wieder zu Yeliz, die sich nicht viel bewegt hat und meistens auf ihr Blatt geschaut hat. ‚Sind wir beim Pensionistenschreibkurs, wir zwei?' fragt sie laut, ‚müss' ma was suchen'. […] Es erfolgt wieder die Übernahme des Laptops, Frau B. gibt etwas ein und meint zu Yeliz: ‚Schreib hin 16 Jahre, wo wir zwei das gefunden haben, ich schreib, du sagst an.' Yeliz beginnt nun sehr mühsam die Adresszeile der Webseite zu entziffern.*" (Protokoll 4:10)

Neben der bestenfalls fragwürdigen Sinnhaftigkeit der umzusetzenden Lernaufgabe exemplifiziert die Passage, wie durch die Auswahl von Lernaufgaben sowie deren didaktische Inszenierung ein spezifischer Erwartungshorizont zu erwerbender Fähigkeiten aufgespannt wird, der die Schüler*innen auf vorformatierte Anwen-

1 Alle Namen wurden durch Pseudonyme ersetzt, um die Anonymität der Schüler*innen und Lehrkräfte zu gewährleisten.

doi.org/10.35468/6149-13

dung digitaler Kompetenzen beschränkt. Innerhalb dieses Erwartungshorizonts wird die Schüler*in Yeliz als unfähig positioniert, da sie die Erwartung der Lehrkraft, eine Internetadresse schnell (genug) ablesen und abtippen zu können, nicht erfüllt und von der Lehrkraft dafür beschämt wird.
Auf diese Weise scheint sich im konkreten Unterrichtsgeschehen im Fach DGB zu reproduzieren, was Kayali et al. (2022) bereits in ihrer Lehrplananalyse kritisch konstatieren: Als fähige Schüler*innen-Subjekte scheinen jene Lernenden positioniert zu werden, die bereits über gewisse implizite digitale Fähigkeiten verfügen, die zur Teilhabevoraussetzung avancieren. Gleichzeitig werden durch den abgesteckten Erwartungshorizont fähige Schüler*innen-Subjekte als solche konstruiert, die in der Lage sind, das Ausführen einfacher Anwendungen mechanistisch zur Aufführung zu bringen, während eine kritisch-reflexive Auseinandersetzung – beispielsweise mit der Recherche und Qualität von Informationen im Internet – depriorisiert wird, was nicht zuletzt die Herausbildung mündiger Subjekte in einer digitalen Kultur unwahrscheinlicher macht.
Nachfolgend möchten wir daher zunächst in Abschnitt 3 eine Perspektive zur inhaltlichen Verortung des Faches DGB vorschlagen, die über die reine Vermittlung von Anwendungskompetenzen hinausgeht, zur Bildung medienkompetenter Schüler*innen beitragen kann und mit Kerngedanken inklusiven Unterrichts im Einklang ist. Anschließend möchten wir in Abschnitt 4 Anregungen skizzieren, wie ein dergestalt konzeptionierter DGB-Unterricht konkret nach Prinzipien der Inklusiven Didaktik umgesetzt werden kann.

3 Anforderungen und Herausforderungen Inklusiven Unterrichts im Fach DGB

Um das Unterrichtsfach Digitale Grundbildung (DGB) inklusiv zu gestalten, sind Lehrkräfte mit einer Vielzahl von Anforderungen konfrontiert. Einerseits sind sie gefordert, eine differenzierte und individualisierte Förderung der Schüler*innen zu gewährleisten, die den Prinzipien der inklusiven Pädagogik entspricht. Dies bedeutet, eine „differenzierte, aber nicht Differenzen produzierende Befähigung" zu verfolgen, um soziale Ein- und Ausschlüsse, die auf Fähigkeiten basieren, zu minimieren (Buchner, 2022). Andererseits müssen Lehrkräfte selbst jene (digitalen) Fähigkeiten entwickeln, die sie bei ihren Schüler*innen fördern möchten.
Dazu wurde im Zeitraum 2022 bis 2024 an allen PHen in Österreich ein Hochschullehrgang für DGB eingerichtet, der alle relevanten Kompetenzbereiche der Digitalität zu einem umfassenden Curriculum zusammenführt, das die Bedeutung von Kompetenzen gegenüber reinen Inhaltsbeschreibungen betont. Es bedarf also nicht lediglich fachlicher Expertise der Lehrkräfte, sondern auch der Bereitschaft anzuerkennen, dass Kompetenzkombinationen nicht durch Performanz erzeugt,

doi.org/10.35468/6149-13

sondern lediglich ermöglicht werden können. Damit einher geht die Offenheit dafür, innovative und transdisziplinäre Lernräume zu schaffen, die die individuellen Voraussetzungen und Belange der Schüler*innen berücksichtigen, um ihnen so die Möglichkeit zu geben, ihre digitale Identität zu formen und zu erweitern.

Pädagog*innen müssen zudem erkennen, dass die Welt nachfolgender Generationen in hohem Maße durch transmediale Systeme der digitalen Partizipationskultur geprägt ist (Jenkins et al., 2009). Es ist von entscheidender Bedeutung, die mediale Erfahrungswelt der Schüler*innen, die oft durch materielle Strukturen (Smartphones, Tablets, Computer) und durch interaktive Erfahrungen (Musik hören, Bilder zeichnen, Videos ansehen, Texte lesen und schreiben) geprägt ist, anzuerkennen und unvoreingenommen in den Unterricht zu integrieren. Diese Technologien bieten beträchtliche Spielräume, um schulische Inhalte in eine zukunftsgerichtete Vision zu überführen und nicht zuletzt unterschiedliche Zugänge und Lernwege auf einen gemeinsamen Lerngegenstand im Sinne einer inklusiven Didaktik zu ermöglichen (Feuser, 1982).

Die Rückbesinnung auf die Bedeutung des Handelns und der Selbstwirksamkeit als zentrale didaktische Prinzipien ist dabei unerlässlich. Dies ermöglicht es den Schüler*innen, die Konsequenzen ihres Handelns in digitalen Kontexten zu verstehen und eine eigene, funktionslogisch verankerte Zukunftsvision zu entwickeln. Hier liegt mitunter das größte Potenzial für inklusiven Unterricht: Jede*r Schüler*in bringt individuelle Fähigkeiten mit, die im gesellschaftlichen Kontext von Bedeutung sein können. Dabei ist es entscheidend, dass Schüler*innen, aber auch Lehrkräfte in Kooperation Möglichkeitsräume für die Persönlichkeitsentwicklung entdecken und sich erschließen (Feuser, 2021). Durch einen gemeinsamen Diskurs können die notwendigen Ressourcen identifiziert werden, um Lücken zu schließen. Fehlende Fähigkeiten können durch interessensgeleitete und selbstgesteuerte Lernprozesse in Gruppen erarbeitet und durch alternative Ansätze ergänzt werden. Unterstützend können kollaborative Plattformen oder KI-gestützte Anwendungen zum Einsatz kommen, die auf Prinzipien der Kooperation und Schwarmintelligenz beruhen und das gemeinsame Lernen und Problemlösen fördern können, z. B. Wikipedia oder ChatGPT.

Für die praktische Umsetzung ist es entscheidend, dass Alternativen gemeinschaftlich erarbeitet werden können, da der Erfolg einer Gruppe von einem gemeinsamen Verständnis der Aufgabenstellung abhängt. Wer beispielsweise Schwierigkeiten beim (schnellen) Tippen hat, kann auf sprachgesteuerte Anwendungen zurückgreifen, um seine Gedanken in Echtzeit in Text zu verwandeln. Sprachbarrieren zwischen Erst- und Unterrichtssprache lassen sich durch KI-gestützte Übersetzungstools wie DeepL überwinden, während Audio-Tools wie elevenlabs.io Texte in gesprochene Sprache umwandeln. Unbekannte Informationen können durch gezielte Anfragen an Gruppenmitglieder oder durch KI-basierte Recherchetools wie perplexity.ai ermittelt und durch das Nachrecherchieren von

doi.org/10.35468/6149-13

Quellenangaben verifiziert werden. Für die Zusammenarbeit außerhalb des Unterrichts bieten sich browserbasierte Anwendungen wie edupad.ch an, die eine unkomplizierte Bearbeitung und den Austausch von Texten ermöglichen. Zur sicheren Verwaltung persönlicher Daten und Passwörter (vgl. Abschnitt 2) kann auf Passwort-Manager zurückgegriffen werden.
Im Hinblick auf die Zukunft ist es unerlässlich, darüber nachzudenken, wie wir digitale Souveränität zurückgewinnen und gleichzeitig Kinder und Jugendliche vor Abhängigkeiten von Technologiekonzernen schützen können, wie es das Wiener Manifest für den digitalen Humanismus fordert (Barberi et al., 2021). Kulturtechniken in digitalen Mediensphären, insbesondere in einer freien Gesellschaft, sollten vor dem Hintergrund zunehmender kommerzieller Interessen kritisch diskutiert werden. Dabei geht es um zentrale Fragen des Urheberrechts und des Datenschutzes (Lessig, 2004). Daher ist es ratsam, die genannten Anwendungen bevorzugt in ihrer browserbasierten Form und ohne verpflichtende Account-Einstellungen zu nutzen.

4 Conclusio: Didaktische Implikationen

Mit der Implementierung des Unterrichtsfachs Digitale Grundbildung wurde die Grundlage geschaffen, das Bildungsanliegen zu erfüllen, Schüler*innen auf das Leben in einer digitalen Welt vorzubereiten. Im Fokus stehen dabei weniger reine Anwendungskompetenzen, wie sie im Informatikunterricht oder ECDL-Kurs vermittelt werden, sondern vielmehr die Auseinandersetzung mit digitaler Kultur und die Entwicklung einer eigenen digitalen Identität.
Zur Umsetzung dieses Bildungsauftrags bedarf es Pädagog*innen, die nicht nur fundiertes Fachwissen in Bezug auf Digitalisierung und digitale Tools besitzen, sondern auch bereit sind, sich gemeinsam mit ihren Schüler*innen unvoreingenommen auf die digitale Welt einzulassen. Dies setzt voraus, dass im inklusiven DGB-Unterricht unterschiedliche Lernvoraussetzungen berücksichtigt, verschiedene Lernwege angeboten (z. B. Wocken, 2015; Sasse & Schulzeck, 2021) und gewollt vielfältige Lernergebnisse zugelassen werden. Kooperation und Kommunikation sind hierbei zentrale Unterrichtsprinzipien (z. B. Reich, 2014), die im Sinne der Schwarmintelligenz die kollektive Lösungsfindung durch Teamarbeit ermöglichen.
Die „Kooperation am gemeinsamen Gegenstand" (Feuser, 1982) erlaubt es Schüler*innen, entsprechend ihrer aktuellen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungskompetenzen aktiv am Unterricht teilzuhaben. Die Voraussetzung und Priorisierung von Anwendungskompetenzen widerspricht den Grundsätzen inklusiver Didaktik, da diese nur von „fähigen" Schüler*innen erreicht werden können. Ziel des inklusiven Unterrichts sollte es stattdessen sein, Handlungs- und Gestaltungskompetenzen zu fördern, die eine möglichst uneingeschränkte Teilhabe

doi.org/10.35468/6149-13

ermöglichen. Denn dort, wo reine Anwendungskompetenzen priorisiert werden, besteht die Gefahr der Verunfähigung der Schüler*innen durch Depriorisierung von mündiger Handlungsfähigkeit.
Während der Informatikunterricht hauptsächlich die Teilhabe an Medien fokussiert, sollte der DGB-Unterricht darauf abzielen, Teilhabe in und durch Medien zu fördern, um Schüler*innen in der Entfaltung einer digitalen Identität innerhalb der digitalen Kultur zu unterstützen. Pädagog*innen müssen sich ihrer Aufgabe bewusst sein, medienmündige Bürger*innen heranzubilden, und die Möglichkeiten, die die digitale Welt bietet, adäquat und vorurteilsfrei einsetzen, um allen Schüler*innen die Chance zu geben, sich als „(be-)fähig(t)e Subjekte" zu erkennen und zu entwickeln.

Literatur

Barberi, A., Missomelius, P., Nida-Rümelin, J., Schmölz, A. & Werthner, H. (2021). Editorial 2/2021: Digitaler Humanismus. *Medienimpulse*, *59*(2), 20 Seiten. https://doi.org/10.21243/MI-02-21-27

BMBWF (2022a). *267. Verordnung: Änderung der Verordnung über die Lehrpläne der Mittelschulen sowie der Verordnung über die Lehrpläne der allgemeinbildenden höheren Schulen.* https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/II/2022/267/20220706

BMBWF (2022b). *RS 12/2022. Grundsatzerlass Medienbildung, Aktualisierung, Information der Schulen.* https://rundschreiben.bmbwf.gv.at/rundschreiben/?id=1308

Behrens, M. (2021). *Komplexen Subjektivierungen auf der Spur. Ein methodologischer Ansatz zur Analyse von Machtverhältnissen.* Transcript.

Böttinger, T. & Schulz, L. (2023). Professionalisierung in der Lehrer:innenbildung für einen digitalinklusiven Unterricht. In T. Irion, T. Böttinger & R. Kammerl (Hrsg.), *Professionalisierung für Digitale Bildung im Grundschulalter. Ergebnisse des Forschungsprojekts P³DiG* (S. 49–76). Waxmann.

Bowen, G. A. (2006). Grounded Theory and Sensitizing Concepts. *International Journal of Qualitative Methods, 5*(3), 12–23.

Breidenstein, G., Hirschauer, S., Kalthoff, H. & Nieswand, B. (2015). *Ethnografie: Die Praxis der Feldforschung.* utb.

Buchner, T. (2022). Ableism Verlernen? Reflexionen zu Bildung und Fähigkeit als Professionalisierungsangebot für Lehrer*innen im Kontext inklusiver Bildung. In Y. Akbaba, T. Buchner, A. M. B. Heinemann, D. Pokitsch & N. Thoma (Hrsg.), *Lehren und Lernen in Differenzverhältnissen* (S. 203–227). Springer.

Butler, J. (1997). *The Psychic Life of Power. Theories in Subjection*. Routledge.

Dallmann, C. (2019). Medienpädagogische Deutungsmuster von Lehrerinnen und Lehrern – Problemzentriertes Interview im Rahmen eines Grounded-Theory Ansatzes. In T. Knaus (Hrsg.), *Forschungswerkstatt Medienpädagogik. Projekte – Theorie – Methode* (S. 943–972). kopaed.

Feuser, G. (1982). Integration = die gemeinsame Tätigkeit (Spielen/Lernen/Arbeit) am gemeinsamen Gegenstand/Produkt in Kooperation von behinderten und nichtbehinderten Menschen. *Behindertenpädagogik, 2*(82), 86–105.

Feuser, G. (2021). Entwicklungslogische Didaktik. Eine Conditio sine qua non einer humanen und demokratischen Schule ohne Ausgrenzung. In K. Resch, K. Lindner, B. Streese, M. Proyer & S. Schwab (Hrsg.), *Inklusive Schule und Schulentwicklung: Theoretische Grundlagen, empirische Befunde und Praxisbeispiele aus Deutschland, Österreich und der Schweiz* (S. 207–2014). Waxmann.

Foucault, M. (2005). Subjekt und Macht. In D. Defert & F. Ewald (Hrsg.), *Schriften in vier Bänden. Band 4: 1980–1988* (S. 269–294). Suhrkamp.

doi.org/10.35468/6149-13

Frings, S. (2021). Exklusionsrisiko: Digitalität – aus Sicht eines Wohlfahrtsunternehmens. *Erwachsenenbildung und Behinderung 32*(1), 33–44.

Goldreich, O., Brendan J. & Madhu S. (2011). *A Theory of Goal-oriented Communication*. https://www.researchgate.net/publication/221343763_A_Theory_of_Goal-Oriented_Communication

Hintermann, C. & Pichler, H. (2023). „Meine Identität ist viele": Identitätskonstruktion(en), Selbstverortungen und Fremdzuschreibungen von Jugendlichen in digitalen Kulturen. In F. Pettig & I. Gryl (Hrsg.), *Geografische Bildung in digitalen Kulturen. Perspektiven für Forschung und Lehre* (S. 311–326). Springer.

Jenkins, H., Purushotma, R., Weigel, M., Clinton, K. & Robison, A. J. (2009). *Confronting the Challenges of Participatory Culture – Media Education for the 21st Century*. MIT Press

Kayali, F., Günther, E., Göbl, B., Comber, O., Freiler, A., Handle-Pfeiffer, D., Lange, D., Mayer, H., Motschnig, R., Preisinger, A., Rott, F., Schlick, M. & Taufner, J. (2022). Ergänzung zur Stellungnahme des Zentrums für Lehrer*innenbildung der Universität Wien zum Lehrplan Digitale Grundbildung. *Medienimpulse*, 10 Seiten. https://doi.org/10.21243/MI-03-22-05

Lessig, L. (2004). *Free Culture – The Nature and Future of Creativity.* Penguin Books.

Reich, K. (2014). *Inklusive Didaktik. Bausteine für eine inklusive Schule.* Beltz.

Sasse, A. & Schulzeck, U. (2021). *Inklusiven Unterricht planen, gestalten und reflektieren. Die Differenzierungsmatrix in Theorie und Praxis.* Verlag Julius Klinkhardt.

Schulz, L. (2018). Digitale Medien im Bereich Inklusion. In B. Lütje-Klose, T. Riecke-Baulecke & R. Werning (Hrsg.), *Basiswissen Lehrerbildung: Inklusion in Schule und Unterricht. Grundlagen der Sonderpädagogik* (S. 344–367). Klett/Kallmeyer.

Spengler, A. (2022). Medienbildungstheorie und Subjektivierungsanalytiken. *Medienimpulse 60*(4).

Strauss, A. L. & Corbin, J. (1996). *Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Beltz.

Wocken, H. (2015). *Das Haus der inklusiven Schule. Baustellen – Baupläne – Bausteine.* Feldhaus.

Wolbring, G. (2008). The Politics of Ableism. *Development, 51*, 252–258.

Zorn, I., Schluchter, J.-R. & Bosse, I. (2019). Theoretische Grundlagen inklusiver Medienbildung. In I. Bosse, J.-R. Schluchter & I. Zorn (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Medienbildung* (S. 16–33). Beltz Juventa.

doi.org/10.35468/6149-13

Autor*innen

Höger, Brigitta, HS-Prof. Mag.
ORCID 0000-0002-1238-318X
Pädagogische Hochschule Oberösterreich
Arbeitsschwerpunkte: Inklusion, Digitalität und Körperlichkeit
brigitta.hoeger@ph-ooe.at

Axmann-Leibetseder, Ursula, HS-Prof. Mag. Dr.
Pädagogische Hochschule Oberösterreich
Arbeitsschwerpunkte: Inklusive Pädagogik und Digitalisierung
ursula.axmann@ph-ooe.at

Hackl, Elke, HS-Prof. Mag.art
Pädagogische Hochschule Oberösterreich
Arbeitsschwerpunkte: Medienpädagogik, Digitale Grundbildung SEK A
elke.hackl@ph-ooe.at

Buchner, Tobias, IL, HS-Prof. Mag. Dr.
ORCID 0000-0003-1512-6039
Pädagogische Hochschule Oberösterreich
Arbeitsschwerpunkte: Inklusive Pädagogik, Inklusive Bildung, Ableismus und Digitalisierung Policy Analyse, Curriculum Studies
tobias.buchner@ph-ooe.at

doi.org/10.35468/6149-13

Mieke Sagrauske und Christian Lindmeier

Jugendliche im Autismus-Spektrum in der inklusiven Schule – Belastungen und Bewältigungsstrategien

Abstract ▪ Schüler*innen im Autismus-Spektrum erleben in Schulen zahlreiche Belastungssituationen. Für viele gehören Stress und Angst zu ihrem Schulalltag. In diesem Beitrag werden wir Belastungssituationen skizzieren, die autistische Schüler*innen in internationalen Untersuchungen benannt haben, und diese mit ersten Originalzitaten aus unserem aktuellen Projekt zu ‚Schüler*innenperspektiven von Jugendlichen im Autismus-Spektrum (PerSAS)' untermauern. Im Anschluss daran werden wir – ebenfalls mit Bezug auf diese beiden Quellen – Bewältigungsstrategien vorstellen, welche die Kinder entweder selber oder mit Unterstützung von Eltern oder Lehrkräften entwickelt haben, um mit den schulischen Herausforderungen umzugehen.

Schlagworte ▪ schulische Herausforderungen; Bewältigungsstrategien; Schülerperspektive; Autismus-Spektrum

1 Einleitung

Angst gilt als eine der am häufigsten auftretenden Komorbiditäten bei Autismus (MacNeil et al., 2009), wobei insbesondere Situationen in größeren Menschenmengen als angstauslösend erlebt werden (Noterdaeme, 2015). Vor allem an größeren weiterführenden Schulen sind Schüler*innen im Autismus-Spektrum während des Schulalltags mit einer großen Anzahl an Personen konfrontiert, was für sie herausfordernd sein kann (Saggers, 2015). Generell haben Kinder und Jugendliche im Autismus-Spektrum in der Schule mehr Ängste als ihre Mitschüler*innen (Hebron & Humphrey, 2014). Aufgrund dessen werden – nach dem Stressmodell von Lazarus (Rausch, 2019) – Reize aus der Umwelt subjektiv viel eher als gefährlich eingestuft, weswegen Kinder und Jugendliche im Spektrum in vielen Situationen eher mit Stress reagieren als andere Schüler*innen.

Jugendliche im Autismus-Spektrum erleben (fast) täglich in der Schule Belastungssituationen. Diese Herausforderungen beeinträchtigen nicht nur das Wohlbefinden dieser Schüler*innen, sondern auch das Lernen (Sagrauske et al., 2024). Um dennoch bestmöglich in Schule und Unterricht zu lernen und teilzuhaben, entwickeln die Schüler*innen im Autismus-Spektrum zahlreiche Bewältigungsstra-

doi.org/10.35468/6149-14

tegien. Auch in unserem aktuellen Forschungsprojekt *Schüler*innenperspektiven von Jugendlichen im Autismus-Spektrum* (PerSAS) geben uns die autistischen Schüler*innen gute Einblicke in ihr (Belastungs-)Erleben. In diesem Projekt haben wir 15 Interviews mit autistischen Schüler*innen im Alter von 14 bis 17 Jahren zu ihren Erfahrungen in der inklusiven Schule geführt (dazu Sagrauske & Lindmeier, 2024). Im Folgenden werden zunächst die geschilderten Belastungssituationen der autistischen Schüler*innen aus unserem Projekt als auch aus internationalen Studien aufgezeigt. Im Anschluss daran werden die von den Schüler*innen entwickelten Bewältigungsstrategien im Schulalltag dargelegt, diese stammten aus denselben empirische Quellen.

2 Belastungssituationen …

2.1 … in der Schule

In der Studie von Costley et al. (2021) beschreiben die befragten Schüler*innen im Autismus-Spektrum, dass Angst als wichtiger Aspekt zu ihrem schulischen Leben gehört und ständig bewältigt werden muss. Dabei sind vor allem die unpassende Schulumgebung bzw. das schulische Umfeld selbst „eine erhebliche Quelle von Ängsten" (Humphrey & Lewis, 2008, S. 37). Die Menschenansammlungen in der Schule werden dabei als eine der größten Herausforderungen gesehen (Saggers, 2015), denn durch diese entstehen zahlreiche sensorische Herausforderungen für die autistischen Kinder und Jugendlichen. Auslöser von Ängsten und Stress sind diesbezüglich vor allem Lärm, Hektik, Unvorhersehbarkeiten, fehlende Bekanntheit und Struktur sowie Berührungen (Humphrey & Lewis, 2008; Sproston et al., 2017; Aubineau & Blicharska, 2020; Costley et al., 2021). Besonders die Cafeteria, der Pausenhof oder die Schulflure, aber auch das Klassenzimmer sind Orte mit besonders hohen sensorischen Herausforderungen für die Schüler*innen im Autismus-Spektrum. Aus diesem Grund sind für viele autistischen Kinder und Jugendlichen die Pausen auch mit das stressigste an einem Schultag und sie können sie nicht zur Entspannung nutzen (Hebron & Humphrey, 2014; Aubineau & Blicharska, 2020). Aber auch die Angst vor Unbekanntem und Veränderungen führen bei autistischen Schüler*innen zu einer großen Unsicherheit (Humphrey & Lewis, 2008; Hebron & Humphrey, 2014; Costley et al., 2021).
Luca äußert in seinem Interview, dass unstrukturierte Zeiten wie Pausen für ihn besonders problematisch sind:

> *Effektiert bei mir sind die Wege und die Geräuschkulisse, aber vor allem das Niveau an Vertrautheit. Also für mich sind Wege sehr schwer. Das heißt, Straßenverkehr, das heißt, eigentlich alles von, wenn ich in der Schule ankomme, vom Fahrradständer bis zur Klasse. Das ist der kritische Bereich, aber auch sowas wie Raumwechsel […] [I]ch fühle mich sozusagen unbeschützter. […] Das ist einer der wenigen Kontaktzonen, wo man mit der ganzen Schule in Kontakt tritt. […] [G]enerell versetzt mich das in einen angespannteren Zustand,*

doi.org/10.35468/6149-14

„wenn ich in der Präsenz bin von anderen Schülern, die ich nicht kenne und […] dann teile ich Menschen sozusagen einen Gefahrenscore zu. […] Andere Menschen haben ja mehr die Chance, mich zu verunsichern oder meinen Stresspegel zu erhöhen oder mich zu überreizen, indem sie zum Beispiel laut sind […] oder unberechenbar sind auf eine Art. Bei Schulen hat man das ja viel, dass Leute irgendwie durch die Gänge rennen oder sowas. Das ist zum Beispiel ganz schlimm. […] Aber, klar, wenn mir Leute im Gang begegnen, die ich nicht kenne, dann ist das immer noch voll an, so: Wie wahrscheinlich ist es, dass du dich an die Regeln hältst? Oder: Wie wahrscheinlich ist es, dass du ganz plötzlich laut losschreist? Man kann ja von Schülern alles erwarten […] Und dann war dieser Stress, dass es nicht so strukturiert ist. Ich will immer, dass sich die Leute an die Regeln halten und dass es so ein Programm gibt. Also so eine Struktur […] Aber gerade, wenn das nicht so ist, wie in den Pausen, das hat mich dann immer überfordert." [Luca]

Als belastend beschreiben es auch die Schüler*innen in der Studie von Aubineau und Blicharska (2020), wenn sie keine Räume oder Rückzugsmöglichkeiten haben, in denen sie sich entspannen und erholen können, weil es beispielsweise keine gibt oder die Räume auch von anderen Schüler*innen in der Freizeit genutzt werden.

2.2 … im Unterricht

Das Reden der Mitschüler*innen im Unterricht wird von autistischen Schüler*innen als besonders störend empfunden, da sie nicht immer zwischen unwichtigen und wichtigen Geräuschen unterscheiden können und so in ihrer Konzentration beeinträchtigt sind (Aubineau & Blicharska, 2020). Generell stellen auch im Unterricht sensorische Empfindlichkeiten eine Belastung für autistische Schüler*innen dar, wie Lea es beschreibt: „*Manche Lichter flackern oder sind sehr unangenehm in Farbe und Intensität. Dann sind das Klassenräume, wo Teenager drin sind / das heißt, die Gerüche sind sehr unangenehm und es ist laut. Es ist immer laut. Es ist überall laut.*" [Lea]

Auch Gruppenarbeiten werden als Quelle von Angst beschrieben (Aubineau & Blicharska, 2020). Gruppenarbeitsphasen sind meist lauter und unstrukturierter als der restliche Unterricht, was zu sensorischen Schwierigkeiten bei den Schüler*innen im Autismus-Spektrum führt. Außerdem berichten autistische Schüler*innen davon, dass sie sich nicht auf ihre Gruppenmitglieder verlassen konnten und so die ganze Arbeit alleine erledigen mussten. Darüber hinaus fällt es den Schüler*innen im Autismus-Spektrum schwer, mit den Mitschüler*innen zu interagieren, zu kommunizieren und sich in einer Gruppe wohlzufühlen (Aubineau & Blicharska, 2020).

Wie für viele andere Schüler*innen kann auch für autistische Schüler*innen der Leistungs- und Zeitdruck in der Schule herausfordernd sein (Saggers, 2015; Sproston et al., 2017; Hummerstone & Parsons, 2021). Für einige Schüler*innen im Spektrum entstehen auch durch das Halten von Referaten oder der Forderung nach mündlicher Mitarbeit Angst und Stress. Lena erklärt dies so: „*Also, das Thema im Unterricht mitmachen hat mich sehr beschäftigt. Und wenn ich mal*

doi.org/10.35468/6149-14

drangenommen wurde, dann hatte ich wirklich Panik und konnte nichts mehr sagen und war irgendwie in so einer Starre." [Lena]

2.3 … mit Lehrkräften und Mitschüler*innen

Wie bereits angedeutet, erleben autistische Schüler*innen das Verhalten anderer Menschen als besonders beunruhigend, wenn diese zum Beispiel gegen Regeln verstoßen oder sich unhöflich oder unreif verhalten (Dillon et al., 2016; Costley et al., 2021). Große Gruppen sind beängstigend, da sie im Verhalten unberechenbarer, lauter und chaotischer sind (Aubineau & Blicharska, 2020). Generell stellen soziale Kontakte bzw. die soziale Interaktion mit anderen eine der größten Quellen von Belastungen dar, denn sie führen regelmäßig zu Missverständnissen und Ausgrenzung (Hebron & Humphrey, 2014; Aubineau & Blicharska, 2020).
Statistisch gesehen sind Schüler*innen im Autismus-Spektrum besonders häufig von Mobbing betroffen (Maïano et al., 2016), was sich auch in den untersuchten internationalen Studien (z. B. Humphrey & Symes, 2010; Hebron & Humphrey, 2014; Saggers, 2015; Aubineau & Blicharska, 2020) und in unserem Projekt widerspiegelt. Denn dort werden zahlreiche Isolations- und Mobbingerfahrungen auf physischer und psychischer Ebene geschildert.
Lehrkräfte haben einen erheblichen Einfluss auf das Schulerleben der autistischen Schüler*innen. So kann auch fehlendes Verständnis von den Lehrkräften für die autistischen Bedürfnisse zu Konflikten und einem eingeschränkten Zugang zu Unterstützung und schlussendlich auch zur fehlenden Bildungsteilhabe führen (Sproston et al., 2017). Im Interview beschreibt Hannah, wie eine Lehrkraft bei einer Bitte auf Rücksichtnahme reagiert hat: „*Ich habe den [Lehrer] aber auch dann wirklich extra aufgeklärt, dass es dann Stress in mir auslöst und dass es dann nicht gut ist und so weiter. Und er hat dann nur die Augen verdreht und war ganz schön genervt von mir. Und das fand ich auch ganz schön schlimm.*" [Hannah]
Mia schildert ihr Erleben folgendermaßen: „*[I]n der Schule ist es einfach nur Horror, weil man halt jeden Morgen Angst hat, dahin zu gehen, und jeden Morgen Bauchschmerzen hat […] und man weiß, dass man da hingeht und einfach keiner einen versteht.*" [Mia]

2.4 … durch Masking

Die Jugendlichen im Autismus-Spektrum empfinden es als sehr wichtig, in der Schule dazuzugehören (Sproston et al., 2017), sodass sie sehr viel Zeit und Energie investieren, sich Sorgen zu machen, etwas Falsches zu sagen oder einen Konflikt zu erzeugen (Costley et al., 2021). So entsteht der bewusste oder auch unbewusste Zwang zur Anpassung an die Gleichaltrigen und zum Verbergen ihrer autistischen Merkmale, um bei den Gleichaltrigen nicht ‚anzuecken' (Cook et al., 2018; Myles et al., 2019). Vor allem Letzteres wird auch als Masking bzw. Maskieren beschrieben.

doi.org/10.35468/6149-14

Lea erzählt hierzu, wie sie lernte, ihre Persönlichkeit zu verbergen:

> *„Also in der Grundschule wurde ich richtig gemobbt. Da habe ich auch noch nicht kapiert, dass mit Krawatte in die Schule zu kommen uncool ist. In der Grundschule war ich auch extravaganter und extrovertierter in der Persönlichkeit. Inzwischen bin ich einfach sehr leise. Weil wenn ich gar nichts sage, kann ich nichts Komisches sagen. Und man sieht es ja, meine Klamotten sind immer sehr auf Nummer sicher angelehnt. Also ich trage nichts Extravagantes mehr. In der Regel einfach einfarbige Oberteile und Jeans. […] Und damals bin ich halt auch wirklich mit Aktenkoffer und Krawatte zur Schule gekommen und habe mein Sprachbild nicht angepasst. […] Das hat dann halt aber auch schnell dazu geführt, dass ich es bereut habe. Also in der ersten Klasse hat das mit dem Mobbing angefangen. Und ich habe nicht verstanden, wieso. Ich habe es bis zur vierten Klasse nicht verstanden. Und dann, als ich auf die neue Schule gekommen bin, irgendwann hat es dann geklickt, dass ich einfach nicht raus-stechen sollte. […] Ich muss sagen, in der Grundschule war ich glücklicher. Einfach weil ich mir nicht so viele Sorgen drüber gemacht habe, obwohl ich gemobbt wurde.*“ [Lea]

Problematisch ist allerdings, dass nicht nur autistische Verhaltensweisen versteckt bzw. maskiert werden, sondern auch Ängste und Gefühle verborgen werden (Hebron & Humphrey, 2014; Costley et al., 2021). Es kommt hinzu, dass dies gleichermaßen auch eine Bewältigungsstrategie darstellt. Für die Jugendlichen im Autismus-Spektrum scheint diese Strategie kurzfristig effektiv zu sein, aber langfristig ergeben sich dadurch andere bzw. neue Probleme, indem durch das Verbergen von Schwierigkeiten beispielsweise eine Unterstützung als nicht (mehr) nötig angesehen wird. Außerdem erschwert das Verbergen der Gefühle – vor allem von Angst und Stress –, dass Lehrkräfte (rechtzeitig) erkennen, wann die Schüler*innen Hilfe benötigen (Hebron & Humphrey, 2014), sodass z. B. ein Meltdown (impulsiver Gefühlsausbruch) oder Shutdown (vollständiger Rückzug inklusive Handlungsunfähigkeit) für Außenstehende ganz plötzlich kommt. Darüber hinaus ist das dauerhafte Verbergen des eigenen Seins für die Schüler*innen im Spektrum sehr anstrengend (Carrington & Graham, 2001; Humphrey & Lewis, 2008).

3 Bewältigungsstrategien

Bewältigungsstrategien, die die Schüler*innen im Autismus-Spektrum entwickelt haben, um mit den Herausforderungen des Schulalltags umzugehen, sind vielfältig. Sie suchen beispielsweise aktiv Unterstützung bei Lehrkräften, unter anderem bei der Bewältigung von Reizüberflutung oder um gemeinsam Lösungen für belastende Situationen zu finden (z. B. durch die Nutzung von Kopfhörern zur Reduzierung auditiver Reize). Denn auch das Umfeld kann viel zur Entlastung beitragen. So können das Engagement und die Unterstützung des Schulpersonals bei der Wahrnehmung der eigenen Gefühle, der Kontrolle des eigenen Verhaltens und beim Erlernen neuer Strategien hilfreich sein (Costley et al., 2021). So beschreibt es auch Hannah:

doi.org/10.35468/6149-14

> „*Und ansonsten passt [Schulbegleitung 1] dann auch auf, wann es zu viel für mich wird, wann ich Pause machen sollte und wann nicht. Die passt dann halt auf, dass ich Aufmerksamkeit habe, aber auch Aufmerksamkeit habe auf mich selbst, dass ich dann Pausen mache.*" [Hannah]

Aber auch effektives Classroom-Management, ein ruhiger und geordneter Unterricht, Vorhersehbarkeit sowie eine vertrauensvolle Beziehung zwischen den Lehrkräften und den autistischen Jugendlichen sind von großer Bedeutung (Hebron & Humphrey, 2014; Saggers, 2015; Costley et al., 2021).
Auch beschreiben die Schüler*innen im Autismus-Spektrum, dass das Pflegen von Freundschaften ein Schutzschild gegen Mobbing darstellt, und dass Freund*innen darüber hinaus soziale Unterstützung und einen geschützten und vertrauensvollen Rahmen bieten, in dem Regeln der sozialen Interaktion gelernt und soziale Ängste abgebaut werden können (Humphrey & Lewis, 2008; Dillon et al., 2016). Luca beschreibt die Unterstützung wie folgt:

> „*[D]ann rede ich halt mit Leuten, um mich abzulenken. Und dann wird es auch sofort besser […] Aber ich habe zum Glück eine sehr gute Freundesgruppe in der Schule, die dann auch mal meine Hand halten oder so, wenn ich mich nicht gut fühle […].*" [Luca]

In Bezug auf Mobbing hilft den Schüler*innen im Autismus-Spektrum neben dem Verlassen der Situation bzw. den Mobber*innen aus dem Weg zu gehen auch ein gezieltes Weghören oder Masking. Masking ist darüber hinaus auch eine bewährte Strategie gegen Einsamkeit und Isolationserfahrungen (Humphrey & Lewis, 2008; Saggers et al., 2011).
Generell erzählen die autistischen Schüler*innen, dass das frühzeitige Verlassen des Unterrichts oder sogar der Schule eine gängige Strategie ist, um angstauslösende Situationen zu umgehen und sich die nötige Entspannung zu ermöglichen. Dafür nutzen sie auch gerne Rückzugsräume. Diese bieten neben der Möglichkeit der Entspannung und Reizreduzierung auch einen reizarmen Lernraum, um beispielsweise Unterrichtsaufgaben zu erledigen, wenn dies im Klassenraum gerade nicht möglich ist. Außerdem werden diese Räume von den autistischen Schüler*innen auch gerne für die Pausen oder das Verzehren des Mittagessens genutzt (Myles et al., 2019; Aubineau & Blicharska, 2020). Außerdem zeichnen einige Schüler*innen im Unterricht, schmieren ihre Haut mit Erde ein oder schreien in Pausen in ein Kissen, um Stress bzw. Spannungen abzubauen (Hebron & Humphrey, 2014).

4 Schlussbemerkung

Costley et al. (2021) formulieren in ihrer Zusammenfassung treffend: „The key to understanding what this feels like and what we as professionals can do to help is listening to the young people themselves" (S. 11). Wichtig dabei ist auch, dass die

doi.org/10.35468/6149-14

Lehrkräfte erkennen, wie viel Arbeit und Energie die autistischen Schüler*innen in die bloße Anwesenheit und das Anpassen in der Schule stecken, bevor sie überhaupt anfangen, im Unterricht mitzuarbeiten und etwas zu lernen. Daher sollte gemeinsam mit den Schüler*innen im Autismus-Spektrum eine passende und reizarme Schulumgebung geschaffen werden, die ruhiger und vorhersehbarer ist. Außerdem sollten die Schüler*innen darin unterstützt werden, passende und erfolgreiche Bewältigungsstrategien zu entwickeln, damit sie auch erfolgreicher lernen können.

Literatur

Aubineau, M. & Blicharska, T. (2020). High-Functioning Autistic Students Speak About Their Experience of Inclusion in Mainstream Secondary Schools. *School Mental Health*, *12*(3), 537–555. https://doi.org/10.1007/s12310-020-09364-z

Carrington, S. & Graham, L. (2001). Perceptions of School by Two Teenage Boys with Asperger Syndrome and their Mothers. A Qualitative Study. *Autism*, *5*(1), 37–48. https://doi.org/10.1177/1362361301005001004

Cook, A., Ogden, J. & Winstone, N. (2018). Friendship motivations, challenges and the role of masking for girls with autism in contrasting school settings. *European Journal of Special Needs Education*, *33*(3), 302–315. https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1312797

Costley, D., Emerson, A., Ropar, D. & Sheppard, E. (2021). The Anxiety Caused by Secondary Schools for Autistic Adolescents: In Their Own Words. *Education Sciences*, *11* (11), 726. https://doi.org/10.3390/educsci11110726

Dillon, G., Underwood, J. & Freemantle, L. (2016). Autism and the U.K. Secondary School Experience. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, *31*(3), 221–230. https://doi.org/10.1177/1088357614539833

Hebron, J. & Humphrey, N. (2014). Mental health difficulties among young people on the autistic spectrum in mainstream secondary schools: a comparative study. *Journal of Research in Special Educational Needs*, *14*(1), 22–32. https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2012.01246.x

Hummerstone, H. & Parsons, S. (2021). What makes a good teacher? Comparing the perspectives of students on the autism spectrum and staff. *European Journal of Special Needs Education*, *36*(4), 610–624. https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1783800

Humphrey, N. & Lewis, S. (2008). ‚Make me normal': The views and experiences of pupils on the autistic spectrum in mainstream secondary schools. *Autism*, *12*(1), 23–46. https://doi.org/10.1177/1362361307085267

Humphrey, N. & Symes, W. (2010). Responses to bullying and use of social support among pupils with autism spectrum disorders (ASDs) in mainstream schools. A qualitative study. *Journal of Research in Special Educational Needs*, *10*(2), 82–90. https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2010.01146.x

MacNeil, B., Lopes, V. & Minnes, P. (2009). Anxiety in children and adolescents with Autism Spectrum Disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, *3*(1), 1–21. https://doi.org/10.1016/j.rasd.2008.06.001

Maïano, C., Normand, C.L., Salvas, M.-C., Moullec, G. & Aimé, A. (2016). Prevalence of School Bullying Among Youth with Autism Spectrum Disorders: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Autism Research: Official Journal of the International Society for Autism Research*, *9*(6), 601–615. https://doi.org/10.1002/aur.1568

Myles, O., Boyle, C. & Richards, A. (2019). The social experiences and sense of belonging in adolescent females with autism in mainstream school. *Educational and Child Psychology*, *36*(4), 8–21. https://doi.org/10.53841/bpsecp.2019.36.4.8

doi.org/10.35468/6149-14

Noterdaeme, M. (2015). Komorbidität. In G. Theunissen, W. Kulig, V. Leuchte & H. Paetz (Hrsg.), *Handlexikon Autismus-Spektrum. Schlüsselbegriffe aus der Forschung, Theorie, Praxis und Betroffenen-Sicht* (S. 203–235). Kohlhammer.

Rusch, S. (2019). *Stressmanagement. Ein Arbeitsbuch für die Aus-, Fort- und Weiterbildung*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-59436-0_4

Saggers, B. (2015). Student perceptions: Improving the educational experiences of high school students on the autism spectrum. *Improving Schools*, *18*(1), 35–45. https://doi.org/10.1177/1365480214566213

Saggers, B., Hwang, Y.-S. & Mercer, L. (2011). Your Voice Counts: Listening to the Voice of High School Students With Autism Spectrum Disorder. *Australasian Journal of Special Education*, *35*(2), 173–190. https://doi.org/10.1375/ajse.35.2.173

Sagrauske, M. & Lindmeier, C. (2024). Aktuelle Forschungsprojekte: PerSAS – Schüler/innenperspektiven von Jugendlichen im Autismus-Spektrum. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik*, *93*(3), 218–219.

Sagrauske, M., Lindmeier, C. & Chemnitz, M. (2024). Erfahrungen von inklusiv beschulten Jugendlichen im Autismus-Spektrum (AS). Ein systematisches Review internationaler Forschungsarbeiten. *Sonderpädagogische Förderung heute*, *69*(2), 192–204. https://doi.org/10.3262/SZ2402192

Sproston, K., Sedgewick, F. & Crane, L. (2017). Autistic girls and school exclusion: Perspectives of students and their parents. *Autism & Developmental Language Impairments*, *2*. https://doi.org/10.1177/2396941517706172

Autor*innen

Sagrauske, Mieke
ORCID 0000-0001-6438-3280
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
Arbeitsschwerpunkte: Pädagogik im Autismus-Spektrum,
Schüler:innenperspektiven von autistischen Jugendlichen,
Partizipation von Menschen im Autismus-Spektrum
mieke.sagrauske@paedagogik.uni-halle.de

Lindmeier, Christian, Prof. Dr.
ORCID 0009-0008-3547-4333
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
Arbeitsschwerpunkte: Differenzforschung/Pädagogik der Nicht-Behinderung,
erziehungswissenschaftliche Autismusforschung,
Biographieforschung und -arbeit mit behinderten Menschen,
inklusionsorientierte Schul- und Professionsforschung
christian.lindmeier@paedagogik.uni-halle.de

doi.org/10.35468/6149-14

Bettina Lindmeier

Masking bzw. Camouflaging als eine zentrale Strategie autistischer Mädchen – Bewältigungsstrategie und zugleich selbst eine Belastung?

Abstract ▪ Menschen im Autismus-Spektrum erleben in Bildungsorganisationen wie Schule und Universität oft hohe Belastungen. Eine Strategie des Umgangs damit ist das sog. Masking bzw. Camouflaging, worunter eine Anpassung an Verhaltensweisen neurotypischer Menschen verstanden wird. Besonders Mädchen und Frauen, die gut maskieren, werden oft erst spät diagnostiziert. Masking dient im Kontext von schulischer oder beruflicher Integration, in Freundschaften und Partnerschaften der Realisierung von Teilhabe. Es kann auch Ablehnung und Mobbing verringern, daher wird es von vielen Autist*innen als Überlebensstrategie beschrieben. Zugleich ist es aber so anstrengend, dass es Overload, Meltdown und Shutdown begünstigen kann. Der Beitrag soll einen ersten Einblick in den Forschungsstand und Hinweise zum pädagogischen Umgang mit Masking geben.

Schlagworte ▪ Masking; Camouflaging; Mädchen; Autismus-Spektrum; späte Diagnose

1 Einleitung

Durch Masking wird Autismus zur unsichtbaren Beeinträchtigung, denn indem als autistisch geltende Verhaltensweisen unterdrückt oder versteckt werden, kann die autistische Wahrnehmung und Kommunikation durch Interaktionspartner*innen weniger leicht erkannt werden (Dziobek & Stoll, 2019). Ein Beispiel für Masking ist das Halten von Blickkontakt, indem auf die Nasenwurzel des Gegenübers geblickt wird und dies für mehrere Sekunden durchgehalten wird, die mitgezählt werden. Auch das Erlernen von Smalltalk-Floskeln, das Vermeiden von wedelnden Handbewegungen und intensiven Gesprächen über Interessen sowie der Verzicht auf auffällige Hilfsmittel wie lärmreduzierende Kopfhörer können als Maskieren angesehen werden.

Während auch neurotypische Menschen sich in unterschiedlichen sozialen Rollen unterschiedlich verhalten, dabei aber das Erleben einer kohärenten Identität wahren, ist das Masking durch das möglichst kontinuierliche Verstecken autistischer

doi.org/10.35468/6149-15

Verhaltensweisen und Schwierigkeiten in sozialen Situationen gekennzeichnet, das nur zum Teil bewusst geschieht. Die autistische Identität wird gezielt verborgen, um den Preis großer Anstrengungen, Angst und Unwohlseins, wie die Antwort einer Jugendlichen auf die Frage nach (Un-)Masking in ihrem Alltag illustriert:

> „In der Schule, im Unterricht. Eigentlich habe ich den Unterricht nie richtig verfolgt. Ich habe mich immer nur bemüht, irgendwie so zu sitzen wie die Anderen, so zu gucken wie die Anderen. Ich habe eigentlich die ganze Zeit nur andere Leute beobachtet. Das war sehr anstrengend. Boar ich hab's manchmal so versucht, da war ich so verkrampft, dass ich richtig gezittert habe, weil ich mich so bemüht habe. Genau. Und auch so auf Geburtstagen oder bei Treffen mit anderen Leuten oder zum Beispiel auch, wenn ich einfach durch die Stadt gehe, dann denke ich mir so: Wie gehen die Anderen. Wie muss ich jetzt gehen. Ich weiß nicht, dass ist immer so. Also ich habe das eine Zeit lang so fast jeden Tag und gefühlt die ganze Zeit gemacht, aber ich möchte das gar nicht mehr so gerne. Ist ja egal, wie ich durch die Stadt laufe. Hauptsache ich komme irgendwo an." (Zitat einer Jugendlichen; Hinck-Warnking & Lindmeier, 2025)

Ein erstes Diagnostikinstrument wurde durch Hull und Kolleg*innen (2019) entwickelt. Der Selbsteinschätzungsbogen „Camouflaging Autistic Trait Questionnaire" (im Folgenden CAT-Q) umfasst 25 Items in den Themenbereichen Compensation (Beispielitem 4: „I have developed a script to follow in social situations"), Camouflaging (Beispielitem 2: „I monitor my body language or facial expressions so that I appear relaxed.") und Assimilation (Beispielitem 25: „In social situations, I feel like I am pretending to be ‚normal'."), denen Teilnehmende auf einer siebenstufigen Skala zustimmen oder widersprechen können.

2 Masking bei Mädchen und Frauen

Noch immer ist das Geschlechterverhältnis bei Autismus unklar, ein aktuelles Review kommt zu Varianzen von 0,8–6,1:1 (Jungen zu Mädchen) (Zeidan et al., 2022); im Mittel wird von einem Verhältnis 4:1 oder 3,5:1 ausgegangen. Unter dem Begriff „Female Autistic Phenotype" wird diskutiert, dass zwar bei Jungen und Mädchen dieselben Marker für Autismus zu finden sind, sie bei Mädchen aber eine andere Ausprägung haben, weshalb Mädchen seltener und später diagnostiziert werden (Hull et al., 2020). Als ein Grund kann angesehen werden, dass bei Mädchen autistische Merkmale übersehen werden, weil Autismus nicht vermutet wird. Nur so lässt sich erklären, dass Mädchen sogar mehr autistische Merkmale zeigen müssen als Jungen, um eine Diagnose zu erhalten (Kreiser & White, 2014). McCrosssin nimmt an, dass die Mehrheit weiblicher Autistinnen erst im Erwachsenenalter diagnostiziert wird und zunächst verschiedene andere Diagnosen erhält:

doi.org/10.35468/6149-15

> „It appears that women with ASD get an alphabet soup of diagnoses, including borderline personality disorder, eating disorders, bipolar disorder, schizoaffective disorder, schizophrenia, post-traumatic stress disorder, sensory processing disorder, intermittent explosive disorder and adult ADHD, as well as the varieties of anxiety, agoraphobia, panic disorder and depression, serially and together." (McCrossin, 2022, o. S.)

Als weiterer Grund gilt, dass Mädchen häufiger und erfolgreicher maskieren als Jungen (Lai et al., 2017; Hull et al., 2020). Angenommen wird, dass sozial akzeptables Verhalten von Mädchen stärker erwartet wird und Angst vor Ausgrenzung und sozialer Druck stärker auf sie wirken (McQuaid et al., 2022).

3 Studien zu Masking bzw. Camouflaging (bei Kindern und Jugendlichen)

Die Studienlage ist unübersichtlich hinsichtlich der Zusammensetzung der Untersuchungsgruppe, der Fragestellung und der Ergebnisse. Viele Studien nutzen Selbstauskünfte durch das Diagnostikinstrument CAT-Q in Kombination mit unterschiedlichen Testverfahren und mit unterschiedlichen Untersuchungspopulationen (Männer und Frauen, ausschließlich Frauen, autistische und neurotypische Menschen, autistische Kinder und ihre Eltern, autistische Personen und Personen ohne Diagnose, aber hoher Ausprägung autistischer Merkmale). Mehrere der größeren Studien untersuchen den Zusammenhang von Masking und Diagnose(zeitpunkt), da erfolgreiches Masking den Zeitpunkt der Diagnose oft bis ins Erwachsenenalter verschiebt. Diese Thematik ist insofern relevant, als das Maskieren und eine späte Diagnose den Zugang zu Unterstützungsmöglichkeiten versperren und sich negativ auf die psychische Gesundheit und die Selbstwahrnehmung auswirken sowie die Entstehung von Depressionen begünstigen (zusammenfassend Chapman et al., 2022).
Zur Erfassung von Masking ist das Selbsterleben zentral, und da Masking lebensgeschichtlich früh beginnt, ist die Perspektive von Kindern und Jugendlichen von besonderem Interesse. Aufgrund des begrenzten Raums wurden daher exemplarisch Studien ausgewählt, die Kinder und Jugendliche fokussieren, diese (auch) selbst zu ihrem Erleben befragen und dazu partizipative Ansätze nutzen. Zudem wurde eine Studie ausgewählt, die verschiedene Formen von Masking zu unterscheiden sucht (Sedgewick et al., 2022), da dies essenziell für die Schärfung dessen ist, was unter Masking verstanden wird, und damit auch für die Konzeptionierung weiterer empirischer Studien.

3.1 Exemplarische Studien zum Erleben von Kindern und Jugendlichen

Gründe für das Maskieren bei Mädchen sind die Vermeidung von Ablehnung und Zurückweisung bis hin zu Bullying und Diskriminierung sowie die Erfül-

doi.org/10.35468/6149-15

lung der Erwartungen der neurotypischen Umgebung (Halsall, 2021; Chapman et al., 2022). Maskieren kann daher als Strategie gesehen werden, Belastungen zu verringern. Allerdings sind nicht nur späte oder falsche Diagnosen eine Folge, die wiederum belastend sein kann. Chapman und Kolleg*innen (2022) konstatieren einen Zusammenhang zwischen Masking und schlechter psychischer Gesundheit. Halsall et al. (2021) berichten auf Basis der Befragung von Mädchen, ihren Müttern und Schulassistenzkräften (paraprofessionals) von Erschöpfung, Ängsten und Identitätsunsicherheit. Sie weisen zudem darauf hin, dass die Adoleszenzphase u. a. durch den Übergang in das Sekundarsystem besondere Herausforderungen birgt. Tierney et al. (2016) konstatieren sowohl positive als auch negative Effekte. Aufgrund des partizipativen, kreativen Zugangs soll ein Projekt von Howe et al. (2023) etwas ausführlicher dargestellt werden, obwohl es Jungen und Mädchen im Alter von zehn bis 14 Jahren einbezog. Die Verfasser*innen nennen ihre Methode Fotoerkundung: Nach Einführungssitzungen in Kleingruppen machen die Kinder und Jugendlichen Fotos zum Arbeitsauftrag ‚Camouflaging', die in Einzelinterviews besprochen werden. Auch Fotos von selbst gezeichneten Bildern können eingebracht werden. Die inhaltsanalytische Auswertung der Interviews ergab zwölf Themen, die den Oberkategorien Motivation zu maskieren (1, 2), Kontexte (3, 4), Strategien und Verhaltensweisen (5, 6), Folgen (7, 8, 9) und autistische Identität (10, 11, 12) zugeordnet wurden:

1. Camouflaging als Antwort auf negative soziale Erfahrungen: Die Teilnehmenden wollen sowohl sich als auch andere vor negativen Erfahrungen schützen: Neben Spott und Diskriminierung möchten sie weder als seltsam angesehen werden noch andere langweilen oder ihnen Unwohlsein verursachen.
2. Camouflaging als erlernte Gewohnheit: Mehrere Teilnehmende unterdrücken bestimmte autistische Verhaltensweisen in der Schule, während sie es zu Hause nicht tun, ohne dass sie dies bewusst steuern. Eine Teilnehmerin beschreibt den Prozess als zunächst bewusstes, als krisenhaft erlebtes Steuern des Verhaltens, das durch das ständige Praktizieren zu einer tief verwurzelten, nur noch teilweise bewussten Gewohnheit werde, die sie auch nicht mehr beenden könne (vgl. unten).
3. „The person matters" (Howe et al., 2023, S. 7): Mitunter wird die Notwendigkeit zu maskieren nicht immer gleich stark wahrgenommen: Ein Mädchen gab an, gegenüber ihrer besten Freundin nicht zu maskieren, während ein anderes der Meinung war, überall gleichermaßen zu maskieren.
4. ‚Mit Tieren kannst du du selbst sein': Ein Viertel der Fotos der Teilnehmenden zeigte Tiere, und die Diskussion über die Fotos enthüllte, dass die bedingungslose Zuneigung von Tieren für die Jugendlichen die Möglichkeit bietet, Gefühle zu zeigen und zu empfangen, ohne maskieren zu müssen.
5. Unterdrückung von autistischen Verhaltensweisen: Hier wurde beispielsweise Stimming benannt, das in der Schule vermieden wurde.

doi.org/10.35468/6149-15

6. Verstecken: Die Kategorie umfasst die Unterthemen des Versteckens von Interessen, die als seltsam erlebt werden könnten, sowie von Gefühlen und Meinungen.
7. Innere Konflikte.
8. Stress: Das Gefühl, sich zu verstellen, führt zu Stress, Schuldgefühlen und Unsicherheit über die eigene Identität.
9. Notwendigkeit der Erholung: Soziale Situationen werden als so anstrengend erlebt, dass Ruhephasen dringend notwendig sind.
10. Einzigartige Interessen: Tiefgehende Interessen werden als wichtiger Teil der eigenen Identität angesehen.
11. Persönliche Werte: Unter diesem Aspekt sprachen die Jugendlichen über ihre Vorbilder und die Werte, die sie mit ihnen verbinden.
12. Anerkennung der eigenen Stärken und Herausforderungen.

3.2 Bewusstes und unbewusstes Masking

Je stärker Masking unbewusst erfolgt, desto weniger ist es der Reflexion und Versprachlichung zugänglich. Sedgewick et al. (2022) beschreiben auf der Basis von Interviews mit autistischen Menschen unterschiedlichen Geschlechts verschiedene Subtypen, die sie als instinktiv, unterbewusst, tief verwurzelt (ingrained) und als aktives bzw. bewusstes Masking beschreiben (Sedgewick et al., S. 22f.): Als instinktives Masking beschreiben die Autor*innen ein durch Traumatisierung entstandenes Sensorium für Stimmungen in ihrem Umfeld, durch das die Interviewpartner*innen sich in Stresssituationen quasi einem Überlebensinstinkt folgend unauffällig verhalten und insbesondere Schmerz und Überforderung zu kaschieren suchen.[1] Unterbewusstes Masking ist durch (weniger gravierende) Ablehnungssituationen entstanden und dadurch gekennzeichnet, dass im weiteren Lebenslauf ähnliche Situationen das Masking triggern. Beispielsweise können mit einer Lehrkraft erlebte Situationen durch andere Lehrkräfte, Ausbildner*innen oder Behördenkontakte das in der Ursprungssituation erlernte Masking auslösen. Das tief verwurzelte Masking wurde ursprünglich bewusst angeeignet, um Situationen besser zu bewältigen, wurde dann aber im Verlauf des Lebens so habitualisiert, dass es ebenfalls nicht mehr bewusst steuerbar ist. Lediglich die letzte Form des bewussten Maskings kann durch die autistische Person bewusst angepasst und gesteuert werden. Auch wenn fraglich ist, ob diese Subtypen bereits als ausreichend empirisch abgesichert gelten können, kann die Unterscheidung mehr oder weniger bewussten Maskings dazu beitragen, die Schwierigkeiten im Kontext von

1 Viele autistische Erwachsene lehnen daher auch verhaltensmodifikatorische Therapieverfahren ab, die autistische Verhaltensweisen verringern sollen, da sie sie als Zwang zum Masking interpretieren. Dies gilt insbesondere für Verfahren wie ABA (Applied Behavior Analysis), die in sehr jungem Alter beginnen und sehr umfassend in allen Lebensbereichen des Kindes zum Einsatz kommen (exemplarisch: Bewusst autistisch Halle e. V.; https://bewusst-autistisch.de/stellungnahme-zu-aba/)

doi.org/10.35468/6149-15

Forschung besser zu verstehen: Je weniger bewusst ein Verhalten ist, desto weniger können Menschen dazu Auskunft geben. Dennoch ist die Selbsteinschätzung betroffener Personen eine zentrale Informationsquelle. Entsprechend ist auch das Diagnostikinstrument CAT-Q als Fragebogen zur Selbsteinschätzung angelegt, der vorrangig bewusstes Maskieren erfassen kann.

4 Ausblick: Empfehlungen zum Umgang mit (Un-)Masking

Aussagen erwachsener Autist*innen zeigen, dass Masking, das in Kindheit und Jugend habitualisiert wurde, während des Erwachsenenalters fortdauert (Chapman et al., 2022). Wenn die Entstehungssituation von Masking im Kontext von Ablehnungssituationen und traumatischen Erfahrungen gesehen wird, wird nachvollziehbar, dass der Verzicht auf bewusste Maskingstrategien ebenso wie der Versuch, unbewusste Maskingstrategien zu erkennen und zu verändern, ebenfalls stress- und angstauslösend sind (Price, 2022).

Gestützt auf die dargestellten Studien sollen abschließend Hinweise gegeben werden, wie autistische (weiblich gelesene) Jugendliche pädagogisch dahingehend unterstützt werden können, dass (der negative Effekt von) Masking verringert werden kann. Das geringere Maskieren in sicheren Kontexten legt nahe, solche sicheren ‚Inseln' im Alltag zu schaffen, in denen Verhaltensweisen erprobt werden können, beispielsweise im Rahmen einer Autismustherapie oder in Selbsthilfegruppen. Die gezielte Vermittlung von Verständnis für soziale Situationen und gemeinsame Überlegungen mit autistischen Mädchen, wie situativ angemessenes Verhalten bei hohem Wohlbefinden erreichbar ist, kann entlasten. Gleiches gilt für metakommunikative Erklärungen dazu, was in einer neuen sozialen Situation passieren wird, z. B. in Form von Social Stories (Johnson, 2015).

Auch eine umgekehrte Anpassung, die neurotypische Menschen an die Bedarfe autistischer Menschen leisten, wird durch die Nutzung metakommunikativer Strategien möglich und erlaubt ein zeitweiliges „Unmasking": Wenn autistische Jugendliche Gesprächsstrategien oder -bausteine erarbeiten, mittels derer sie grundlegend erklären können, was sie warum tun, kann dies Irritationen verringern. Beispielsweise können sie erklären, dass sie manchmal Stimming benötigen, weil es Überlastung verringert, oder dass sie sich im Gespräch besser konzentrieren können, wenn sie keinen Blickkontakt halten müssen. Konkrete Belastungssituationen sind dafür allerdings nicht geeignet, weil die Fähigkeit (metakommunikativ) zu sprechen in dieser Situation kaum möglich ist.

In Großbritannien existieren Gesprächsgruppen autistischer Schüler*innen schon in (inklusiven) Primarschulen. Sie dienen dem Austausch und der Entlastung, denn sie zeigen: ich bin nicht der*die Einzige, autistisch zu sein ist auch Teil der „Normalität". Zudem werden Kindern in diesen Gruppen Informationen über Autismus vermittelt und Social Stories (Johnson, 2015) zu relevanten Themen

doi.org/10.35468/6149-15

und Situationen erarbeitet.[2] In Deutschland machen Autismuszentren Gruppenangebote: Sie können zum Austausch über Masking, über Wünsche und Erfahrungen des Unmaskings, über Stimming und andere Strategien zum ‚Überleben' genutzt werden; und als Raum, in dem es okay ist, autistisch zu sein – und in dem autistisches Verhalten das akzeptierte Mehrheitsverhalten ist (Hinck-Warnking & Lindmeier, 2025).

Diese Vorschläge setzen an dem sogenannten „double empathy problem" (Milton, 2012) an. Es besagt, dass sich sowohl neurotypische Menschen schlecht in autistische Menschen einfühlen können als auch umgekehrt. Das bedeutet, dass das Problem des Verstehens sozialer Situationen nicht allein aufseiten autistischer Menschen zu verorten ist, sondern als wechselseitige Schwierigkeiten des gegenseitigen Verständnisses zwischen neurotypischen und autistischen bzw. neurodivergenten Menschen. Unter Rückbezug auf das Tagungsthema „Resilienz" lässt sich abschließend sagen, dass das Gefühl, nicht richtig zu sein und wesentliche (autistische) Eigenschaften verstecken zu müssen, belastend ist und die Vulnerabilität autistischer Mädchen stark erhöht (McCrossin, 2022). Entsprechend sollten sie in sicheren Räumen dahingehend unterstützt werden, ihre Maskierungspraktiken und ihr Identitätserleben zu reflektieren und alternative Verhaltensweisen praktizieren können.

Literatur

Chapman, L., Rose, K., Hull, L. & Mandy, W. (2022). „I want to fit in … but I don't want to change myself fundamentally": A qualitative exploration of the relationship between masking and mental health for autistic teenagers. *Research in Autism Spectrum Disorders*, *99*, Artikel 102069.

Dziobek, I. & Stoll, S. (2019). *Hochfunktionaler Autismus bei Erwachsenen. Ein kognitiv-verhaltenstherapeutisches Manual.* Kohlhammer.

Halsall, J., Clarke, C. & Crane, L. (2021). „Camouflaging" by adolescent autistic girls who attend both mainstream and specialist resource classes: Perspectives of girls, their mothers and their educators. *Autism*, *25*(7), 2074–2086.

Hinck-Warnking & Lindmeier, B. (2025). Wie es ist, hinter einer Maske zu wohnen. In C. Lindmeier, R. Böcker, K. Ehrenberg, B. Lindmeier & T. Taulien (Hrsg.), *Weibliche Adoleszenz und Autismus.* Kohlhammer. *(in Vorb.)*

Howe, S., Hull, L., Sedgewick, F., Hannon, B. & McMorris, C.A. (2023). Understanding camouflaging and identity in autistic children and adolescents using photo-elicitation. *Research in Autism Spectrum Disorders*, *108*, 1–17.

Hull, L., Lai, M.-C., Baron-Cohen, S., Allison, C., Smith, P., Petrides, K. & Mandy, W. (2020). Gender differences in self-reported camouflaging in autistic and non-autistic adults. *Autism*, *24*(2), 352–363.

Hull, L., Mandy, W., Lai, M.C., Baron-Cohen, S., Allison, C., Smith, P. & Petrides, K.V. (2019). Development and Validation of the Camouflaging Autistic Traits Questionnaire (CAT-Q). *Journal of Autism and Developmental Disorders, 49*(3), 819–833.

2 Diese Informationen stammen aus noch nicht publizierten Expert*inneninterviews und ethnografischen Beobachtungen in London.

doi.org/10.35468/6149-15

Johnson, C. E. (2015). *The effectiveness of social stories on children with autism spectrum disorder: A literature review.* Senior Honors Projects, 2010–current. 21. https://commons.lib.jmu.edu/honors201019/21

Kreiser, N. L. & White, S. W. (2014). ASD in Females: Are We Overstating the Gender Difference in Diagnosis? *Clinical Child and Family Psychology Review*, *17*(1), 67–84.

Lai, M.-C., Lombardo, M. V., Ruigrok, A. N., Chakrabarti, B., Auyeung, B., Szatmari, P., Happé, F., Baron-Cohen, S. & MRC AIMS Consortium (2017). Quantifying and exploring camouflaging in men and women with autism. *Autism*, *21*(6), 690–702.

McCrossin, R. (2022). Finding the True Number of Females with Autistic Spectrum Disorder by Estimating the Biases in Initial Recognition and Clinical Diagnosis. *Children*, *9*(2), 272.

McQuaid, G. A., Lee, N. R. & Wallace, G. L. (2022). Camouflaging in autism spectrum disorder: Examining the roles of sex, gender identity, and diagnostic timing. *Autism*, *26*(2), 552–559.

Milton, D. E. M. (2012). On the ontological status of autism: the ‚double empathy problem'. *Disability & Society*, *27*(6), 883–887.

Price, D. (2022). *Unmasking Autism.* Monoray.

Sedgewick, F., Hull, L. & Ellis, H. (2022). *Autism and masking. How and why people do It, and the impact it can have.* Jessica Kingsley Publishers.

Tierney, S., Burns, J. & Kilbey, E. (2016). Looking behind the mask: Social coping strategies of girls on the autistic spectrum. *Research in Autism Spectrum Disorders*, *23*, 73–83.

Zeidan, J., Fombonne, E., Scorah, J., Ibrahim, A., Durkin, M. S., Saxena, S., Yusuf, A., Shih, A. & Elsabbagh, M. (2022). Global prevalence of autism: A systematic review update. *Autism Research*, *15*(5), 778–790.

Autorin

Lindmeier, Bettina, Univ.-Prof. Dr.
ORCID 0000-0001-9496-0915
Gottfried Wilhelm Leibniz Universität Hannover
Arbeitsschwerpunkte: Rekonstruktive und partizipative Forschung, Adoleszenzforschung, Schulbegleitung
bettina.lindmeier@ifs.uni-hannover.de

doi.org/10.35468/6149-15

Carina Schipp

„Dann dachte ich mir oft, ich wäre eigentlich eine gute Schauspielerin, weil manchmal stelle ich mich so dar, wie ich eigentlich gar nicht bin" – Resilienz und Autismus, ein Widerspruch zwischen Anpassung und So-Sein?

Abstract ▪ Dieser Beitrag möchte einerseits das Verständnis von Resilienz im Kontext von Autismus auf theoretischer Ebene in den Blick nehmen, da die Resilienz autistischer Menschen bisher kaum untersucht wurde. Andererseits sollen (resiliente) Bewältigungsstrategien einer autistischen Biografin ins Zentrum gestellt und analysiert werden. Anhand ausgewählter biografischer Aussagen soll vor dem Hintergrund einer erst sehr spät gestellten Autismus-Diagnose herausgestellt werden, wie in einem als nicht unterstützend wahrgenommenen System sowie einer als vorwiegend ableistisch und neurotypisch erlebten Gesellschaft Lebensphasen bewältigt und erlebt werden. Die Auswirkung und Bedeutung des Bewältigungserlebens kann vor allem dann eine wichtige Rolle spielen, wenn es darum geht, erfolgreiche Bewältigungserfahrungen für die zukünftige Autismusforschung zu nutzen.

Schlagworte ▪ Autismus; Resilienz; Bewältigungserleben; Autismusforschung

1 Einleitung

Beim Konzept der Resilienz geht es darum „die gesunden seelischen Kräfte von Menschen zu stärken" (Gebauer, 2015, S. 60) und die Widerstandskraft zu fördern. Der Begriff Resilienz geht mit vielen Missverständnissen einher und muss sich deshalb auch einer kritischen Betrachtung stellen (u. a. Wink, 2016; Göppel & Zander, 2017). Die Kritik richtet sich hier vor allem an die Vernachlässigung struktureller, sozialer oder gesellschaftlicher Bedingungen sowie Voraussetzungen (wie z. B. das Bildungssystem). Resilienz wird dabei als individuelle Bewältigungskompetenz verstanden, also als eine persönliche Eigenschaft, die es zu stärken gilt, um sich an die (Um-)Welt anzupassen. Gebauer (2015) stellt hier die Frage, inwiefern Ich-Stärke lern- oder lehrbar ist. Denn in dieser Lesart ist

doi.org/10.35468/6149-16

„Ich-Stärke […] dann keine biografische gewachsene, im Zuge der psychischen Entwicklung geformte und so immer auch konfliktive Eigenschaft mehr, sondern eine Technik, die gelehrt und gelernt werden kann" (Gebauer, 2015, S. 62).
Für Autist*innen tut sich mit dem oft erlebten Anpassungszwang an eine neurotypische Welt ein Spannungsfeld auf, das als Widerspruch zwischen Anpassung und So-Sein betrachtet werden kann.

2 Resilienz und Autismus

Gleichwohl die Autismusforschung eine gewisse Entwicklung verzeichnen kann, konzentriert sie sich nach wie vor eher auf Risikofaktoren und Kerndefizite. Das hat zur Folge, dass die Vorstellung, dass Autist*innen *resilient* sein können, damit ad absurdum geführt wird (Szatmari, 2018). Es ist also nicht verwunderlich, dass die Autismusforschung Resilienz bisher nur sehr einseitig in den Blick genommen hat und sich lediglich auf Resilienzprozesse von Eltern autistischer Kinder beruft (Szatmari, 2018; Lai & Szatmari, 2019; Fuld, 2023). Da Resilienz für das Wohlbefinden eine hohe Relevanz besitzt, könnte das Wissen darüber für die Verbesserung des Wohlbefindens autistischer Menschen genutzt werden (Lai & Szatmari, 2019). Dem allgemeinen Verständnis nach gelten die Menschen als *resilient*, die Widrigkeiten von außen, wie z. B. ein Trauma, sexueller Missbrauch oder eine psychische Erkrankung eines Elternteils, *gut* überstehen. Zu den resilienzfördernden Schutzfaktoren auf individueller Ebene, wie z. B. Intelligenz oder gute soziale Fähigkeiten, wird – wie bereits eingangs kurz dargelegt – davon ausgegangen, dass auch das Umfeld (z. B. unterstützende Personen) eine wichtige Rolle spielt. Nach dieser Lesart könnte Autismus selbst als eine Art *Widrigkeit* betrachtet werden. Das würde bedeuten, dass eine Person mit einer Autismus-Diagnose, die dennoch besser abschneidet als erwartet, als resilient eingeschätzt werden kann (Szatmari, 2018). Allerdings wird eher die herkömmliche Ansicht vertreten, dass Resilienz immer mit expliziten und externen Widrigkeiten einhergeht und Autismus als angeborene Seinsform diese Anforderungen nicht erfüllt. Diese Perspektive führt nicht zur Verbesserung der Lebensqualität autistischer Menschen (Szatmari, 2018). Werden die Herausforderungen im täglichen Leben, denen sich autistische Menschen in einer neurotypisch ausgerichteten Welt stellen müssen, als externe herausfordernde Risikoerfahrungen betrachtet, können diese Herausforderungen, die oft ein Leben lang bestehen, als *Widrigkeiten* angesehen werden. Die Bewältigungsstrategien, die Autist*innen dafür entwickeln und nutzen, spiegeln ihre Widerstandskraft wider (Lai & Baron-Cohen, 2015).
An dieser Stelle kann an die Kritik am Resilienzkonzept angeknüpft werden. Im Kontext von Autismus liegt der Fokus oft auf der Entwicklung und Förderung von Kompetenzen und Fähigkeiten der autistischen Menschen, nicht aber auf der Anpassung oder Verbesserung der äußeren Umstände. Die Verantwortung liegt

doi.org/10.35468/6149-16

also beim autistischen Menschen, ohne Berücksichtigung des Gesamtkontexts. Für das Verständnis, wie das Wohlbefinden autistischer Menschen verbessert werden kann, bietet das Wissen über Resilienz zwar einen konzeptionellen Rahmen, es muss aber immer der Gesamtkontext miteinbezogen werden. Schwierige Erfahrungen, die Autist*innen machen, resultieren oft aus der Person-Umwelt-Passung, hängen aber nicht mit der Autismus-Diagnose selbst zusammen (Lai & Baron-Cohen, 2015). Resilienz als ein dynamisches Konzept meint, dass jedes Individuum anders auf dieselben Umwelteinflüsse reagiert. Negative Erfahrungen können entweder sensibilisierend oder stärkend wirken (Rutter, 2013). Aus diesem Grund unterscheiden sich die Lebensverläufe autistischer Menschen oftmals nicht nur erheblich von vielen nichtautistischen Menschen, sondern auch innerhalb des Spektrums. Manche kämpfen täglich und andere sind trotz der alltäglichen Herausforderungen, denen sie ausgesetzt sind, widerstandsfähig (Lai & Szatmari, 2019). Um Resilienz als dynamischen Prozess untersuchen zu können, ist eine lebenslange Perspektive (Lai & Szatmari, 2019) und die Berücksichtigung von biografischen Übergängen (Leebens & Willamson, 2017) erforderlich. Denn das Erleben und Bewältigen von Statuspassagen kann dabei helfen, neue Verhaltensweisen oder Strategien zu festigen, den Lebensweg zu ändern oder kann eben auch mit Risiken verbunden sein (Leebens & Williamson, 2017). Mit einem biografietheoretischen Zugang kann dem Folge geleistet werden. Denn „[u]m soziale oder psychische Phänomene verstehen und erklären zu können, müssen wir ihre *Genese* – den Prozess ihrer Entstehung, Aufrechterhaltung und Veränderung – rekonstruieren" (Rosenthal, 2015, S.193; Herv. i. Original).

3 Erlebensperspektive und Bewältigungserfahrungen einer autistischen Biografin

Um die Aussagen und das Handeln einer Person verstehen und erklären zu können, ist es notwendig, das Erlebte in den Gesamtzusammenhang einzubetten und zu rekonstruieren (Rosenthal, 2015). Autistische Menschen werden aber oftmals auf bestimmte Verhaltensweisen reduziert und es geht vorrangig darum, die Personen darin zu unterstützen, Stress zu verringern und eine Routine oder Struktur zu schaffen und damit um die Orientierung an einer *Normalitat* sowie eine Anpassung des Verhaltens (Fuld, 2023). Denn obwohl jeder Mensch ganz individuelle Bewältigungsstrategien entwickelt, werden gerade „autistische" Verhaltensweisen nicht selten als „seltsam", „unerklärlich" oder „dysfunktional" bewertet (Wilczek, 2024, S. 64).
Um autistische Verhaltensweisen zu *verstehen* und das Wohlbefinden zu fördern, sollten die individuellen biografischen Bewältigungsstrategien (Fuld, 2023) und das Bewältigungserleben als solches in den Blick genommen werden.

doi.org/10.35468/6149-16

In der folgenden Analyse der biografischen Aussagen von Helena werden (resiliente) Bewältigungsmechanismen identifiziert, die das Spannungsfeld bzw. den Widerspruch zwischen dem autistischen So-Sein und der Anpassung an eine ableistisch geprägte Welt verdeutlichen sollen. Die biografischen Aussagen werden exemplarisch hinsichtlich der identifizierten Bewältigungsmuster analysiert und expliziert.

Die Biografin Helena wurde Anfang der 1990er-Jahre in der ehemaligen Sowjetunion geboren. Im Alter von ca. vier/fünf Jahren kommt sie mit ihren Eltern nach Ostdeutschland. Sie durchläuft Grund- und Mittelschule regulär und macht mit knapp 18 Jahren ihren Realschulabschluss. In der neunten Klasse erfolgt eine insgesamt neunmonatige stationäre bzw. teilstationäre psychiatrische Behandlung. Ihr beruflicher Werdegang ist von Abbrüchen und vielen Wechseln gekennzeichnet. Entgegen der elterlichen Erwartungen absolviert sie das Abitur in einem Kolleg und beginnt ein Studium, das sie nach wenigen Monaten wieder abbricht. Kurz darauf im Alter von 29 Jahren erhält sie ihre Autismus-Diagnose. Es folgt eine Zeit der Aufarbeitung und Identitätsfindung (u. a. Outing LGTBQ), die auch als *Verstehensprozess* gedeutet werden kann. Das wird vor allem in ihrem Präsentationsinteresse, also wie sie sich selbst im Rahmen ihrer biografischen Erzählung darstellt (Rosenthal, 2015), deutlich. Ihre Erzählstrategie spiegelt gewissermaßen ihre innere Entwicklung wider.

Die erlebte Auswanderung verschärft den bestehenden herkunftsbedingten Identitätskonflikt[1] der Familie und geht für Helena mit enormen Herausforderungen einher. Dazu äußert sie:

> „*Und in der / in Deutschland kam ich dann sofort in den Kindergarten, war sofort mit der Sprache konfrontiert und ich habe nur russisch gesprochen, deswegen ähm war das auf jeden Fall sehr schwierig für mich (.) meine Mutter erzählte mir dann als sie mich abholte (.), beschwerte sich die Kindergärtnerin, weil ich wie ein wildes Tier in der Ecke saß @… und natürlich nicht wirklich ansprechbar war (…) […].*“ (1/13–18)

Helena erlebt die Migration als biografischen Bruch, indem sie von einer ihr vertrauten Welt in ein neues unbekanntes Land umzieht. Einerseits versteht sie die deutsche Sprache nicht und andererseits kannte sie zuvor kaum andere Kinder (sie besuchte laut ihrer Darstellung in der ehemaligen Sowjetunion keinen Kindergarten und hatte kaum Kontakt zu anderen Kindern). Ihre möglicherweise im Herkunftsland erlernten Bewältigungsstrategien funktionieren nicht mehr, sie stellt ihre eigene Identität infrage und versucht, ihr traumatisches Erleben zu bewältigen (Klett, 2023). Wenngleich nicht rekonstruierbar ist, auf welche Bewälti-

1 Identitätskonflikte von sogenannten Russlanddeutschen sind seit Ende der 1980er ein Thema, da sie zahlreich aus der ehemaligen Sowjetunion nach Deutschland migrierten. Oftmals wird der erlebte Identitätskonflikt wie folgt zusammengefasst: „Dort waren wir die Deutschen (oder: die Faschisten), hier sind wir die Russen“ (Panagiotidis, 2019, o. S.).

doi.org/10.35468/6149-16

gungsmechanismen Helena in ihrem Herkunftsland zurückgegriffen hat, so wird aus einer weiteren Sequenz deutlich, dass sie sich in einer für sie erlebten Ausnahmesituation neue Strategien aneignen musste, um diese bewältigen zu können. Das von ihrer Mutter überlieferte Verhalten, das sie laut der Kindergärtnerin an den Tag legte, könnte auf ein dissoziatives[2] hinweisen, das vorrangig im Zusammenhang mit traumatischen Erfahrungen steht (Kapfhammer et al., 2001; Wilczek, 2024) und vor dem Hintergrund der später gestellten Autismus-Diagnose plausibel erscheint. Dieser schützende tranceähnliche Zustand bewahrt Helena davor, die belastende Umgebung oder Situation wahrzunehmen (Wilczek, 2024). Helenas weitere Ausführungen legen die Vermutung nahe, dass sie Ausgrenzung und eine starke persönliche Entfremdung bis hin zur Infragestellung der eigenen Existenz erlebt:

> *„Es fiel mir schwer wirklich zu (…) ja es fiel es fiel mir wirklich schwer zu unterscheiden was ist so real, was nicht (…) ich habe manchmal solche Gedanken gehabt wie (…) macht es einen Unterschied wenn ich etwas tue (..) wie reagieren Menschen darauf (..) und ich hatte ja sogar, ich habe sowas wie einen Test gemacht, also es war der Fotograf im Kindergarten und dann erst war das Gruppenbild dran und (.) ich habe (…) ich habe mir gedacht (..) ‚wird es auf dem Foto zu sehen sein, wenn ich zur Seite gucke?' (.) und dann habe ich zur Seite geguckt genau in dem Augenblick wo er fotografiert hat, zu den Puppenhäusern und ja dann dachte ich mir, ‚Ok ich werde das sehen (.) ob das dann wirklich real ist' und das habe ich dann aufdem Foto auch gesehen also (lacht), das Foto habe ich auch noch (…).*" (1/25–35)

Helena bewältigt diese Ausgrenzung und Entfremdung, indem sie sich trotz ihres jungen Alters einen Kontext herleitet, um ihre eigene Existenz zu überprüfen. Zudem wird hier deutlich, dass Helena Strategien entwickelt hat, um herauszufinden, inwiefern ihre Existenz wahrgenommen wird und wie sie das selbst beeinflussen kann. Sie stellt sich auch später noch die Frage, „Existiere ich überhaupt, bin ich real?" und das weist auf eine sehr komplexe und kognitive Denkleistung hin, die für Helenas junges Alter eher untypisch ist. Helena hat sich einerseits völlig von der Außenwelt abgekapselt gefühlt und andererseits dennoch das Geschehen als Beobachterin bzw. aus einer Vogelperspektive betrachtet, um so mit Situationen zurechtzukommen, die sie als überfordernd erlebt hat.
Aufgrund der immensen Stresssituation entwickelt Helena Schutzmechanismen, die sie Angst, Panik oder Schmerz nicht mehr spüren lassen und sie vom äußeren Geschehen fernhalten (Wieland, 2014). Diese erfolgreiche Bewältigungsstrategie wendet Helena im weiteren Verlauf ihrer Lebensgeschichte immer wieder an und

2 „[Dissoziation] bezeichnet zum einen in einer breiten Extension auch ‚normale' Phänomene, wie z. B. das Nichtwahrnehmen automatisierter Handlungen in einem komplexen Verhalten, ein Sichversenken in Phantasie und Tagtraum, eine besondere Suggestibilität und Hypnotisierbarkeit usw. In einer engeren, klinisch relevanten Fassung meint sie den teilweisen oder völligen Verlust der integrativen Funktionen des Bewusstseins, des Gedächtnisses, der personalen Identität sowie der Selbstwahrnehmung und der Wahrnehmung der Umwelt" (Kapfhammer et al., 2001, S. 116).

doi.org/10.35468/6149-16

es entwickelt sich daraus ein Reaktionsmuster, um beängstigende oder destabilisierende Situationen bewältigen zu können (Wieland, 2014). In späteren Sequenzen spricht Helena davon, dass der Fernseher so etwas wie ein Freund und Lehrer war, und dass sie sich in die heile Welt von Serien geflüchtet hat. Dadurch konnte sie sich für einen Moment „wegzaubern" und sich so von Emotionen und der Außenwelt abspalten.
In der gesamten Schulzeit erlebt Helena massives Mobbing und ihr wird von außen immer wieder gespiegelt, sie sei „komisch", „anders" und „seltsam". Infolgedessen hat sich Helena weitere Mechanismen angeeignet, die unter den Begriffen *Camouflaging*[3] *und Masking* subsumiert werden können, die oftmals autistischen Menschen zugeschrieben werden. Diese beschreibt sie wie folgt:

> *„[…] ich wurde in der Schule recht still, manchmal saß ich einfach nur da und dachte mir ‚Ich muss mich jetzt so wenig wie möglich bewegen, damit ich keine Aufmerksamkeit errege (..) und damit die anderen keinen Grund haben, irgendwas zu sagen'. Aber selbst das hat natürlich nur zum Teil funktioniert, dann wurde so was gesagt wie (…) ja ‚Bewegst du dich auch mal, du bist ja wie ein Stillleben' (…) […].*" (1/198–203)

Rückblickend auf ihr eigenes Leben und mit dem Wissen um die Autismus-Diagnose stellt Helena fest, dass sie durch das Masking, so wie es aus dem Zitat im Beitragstitel hervorgeht, nicht weiß, wer sie ist:

> *„Naja, ich war sehr überfordert. Überfordert ist auf jeden Fall der, das Wort. (…) Ich wusste auch gar nicht mehr so, ja, ich war da ja, glaube ich 29 und ich wusste gar nicht mehr so richtig, wie soll ich das in mein Leben einordnen? Wer bin ich? Und auch dadurch, dass ich ja verstanden habe, dass ich vieles durch Masking ja dann ausgedrückt habe, wusste ich dann nicht mehr, was ist jetzt so die echte [Helena] und was ist so, na weiß ich nicht, eine aufgebaute, also eine Fake-Persönlichkeit.*" (4/6–11)

Mit dieser Fake-Persönlichkeit hat Helena zwar viele soziale Situationen gemeistert und bewältigt, aber die Menschen, die ihr möglicherweise zurückgemeldet haben, dass sie gemocht wird und sie mit ihr befreundet sein wollen, kennen *die* Helena gar nicht wirklich. Das geben auch andere Autist*innen so ähnlich wieder: „[Sie kennen] nur die Rolle, die ich in ihrer Welt spiele. Wenn sie mich erleben würden, wie ich wirklich bin, ohne Anpassung und Camouflage, würden sie dann mich [als Person] mögen […]?" (Wilczek, 2024, S. 78).
Zeit ihres Lebens hinterfragt Helena ihre eigene Identität und Existenz. Aufgrund der negativen Zuschreibungen von außen kann sie sich selbst auch nur durch

3 Laut McQuaid et al. (2022), kann Camouflaging ein wichtiger Faktor bei einer späteren Autismus-Diagnose sein und insbesondere bei Personen, denen bei der Geburt das weibliche Geschlecht zugewiesen wurde. Sie fanden heraus, dass autistische Frauen in allen drei Unterbereichen des Camouflaging *Autistic Traits Questionnaire* (Assimilation, Compensation, Masking) mehr Camouflaging anwendeten. Die Aspekte des Camouflaging haben möglicherweise Auswirkungen auf den späteren Diagnosezeitpunkt und die Schnittstelle Neurodiversität und Geschlechtervielfalt.

doi.org/10.35468/6149-16

die Augen der anderen beschreiben. Das ändert sich mit der Diagnose, da Helena ihr eigenes Handeln besser einordnen und deuten kann. Sie reift förmlich mit dem Fortschreiten ihrer erzählten Lebensgeschichte. Dies wird auch in einer Sequenz deutlich, in der sie vor dem Hintergrund der spät gestellten Diagnose und der Zugehörigkeit zu anderen marginalisierten Identitätsgruppen (Herkunft, Geschlecht, LGBTQ) anfängt, nicht mehr mit den Zuschreibungen von außen auf sich selbst zu schauen, sondern das eigene Handeln für sich einzuordnen und zu bewerten.

> *„Ähm ja, ich glaube, das hat auch so einen Prozess losgetreten, dass ich mehr Verständnis für mein vergangenes Ich zeige, weil ich habe ja dann, also man neigt ja dann sehr dazu, zu sagen, ‚or, warum warst du so doof, warum hast du das nicht hingekriegt und du schaffst es ja immer noch nicht und bla bla'. Also mehr wertschätzender mit seinem vergangenen Ich umzugehen, aber auch jetzt mit dem kürzlich, mit seinem Vergangenheits-Ich so gesehen, egal wie weit es her ist. Ja und mir hat es natürlich noch mal sehr bewusst gemacht, wie wichtig Sichtbarkeit ist. Weil ich kam eher zufällig darauf. Also durch Verkettung von Ereignissen oder Gedankengängen würde ich eher sagen, nicht, dass da irgendwie so ein was weiß ich, da war kein Aufklärungstrupp, der gesagt hat ‚Hey, weiblicher Autismus, hier hast du einen Flyer' oder sowas. Also ich finde, das ist noch sehr unsichtbar […].*" (4/589–598)

Diese Aspekte haben einen erheblichen Einfluss darauf, wie intensiv und häufig Individuen mit Kämpfen um Anerkennung und Zugehörigkeit konfrontiert werden, sie werden förmlich dazu gezwungen, widerstandsfähiger zu sein als andere (Fuld, 2023). „Man muss resilient sein, um als Autist in einer Gesellschaft zu leben, die Neurodiversität oder Andersartigkeit nicht von Natur aus willkommen heißt" (Fuld, 2023, S.176). Die Bewältigungsmechanismen Camouflaging und Masking führen vor allem bei autistischen Frauen und Mädchen zu einer Unter- oder Spätdiagnostizierung, da diese grundsätzlich anderen gesellschaftlichen Erwartungen ausgesetzt sind. Hinzu kommt noch, dass die derzeitigen Diagnosekriterien eher den männlichen Autismus beschreiben und somit werden weiblich gelesene Autist*innen mit diesen Kriterien gar nicht erfasst (u. a. Preißmann, 2020; McQuaid et al., 2022).

Helenas frühe Erfahrungen waren nicht von Sicherheit, Verbundenheit, Schutz oder Selbstwirksamkeit geprägt, sie hat in der Vergangenheit bedrohliche Situationen erlebt, aber kaum Unterstützung erfahren. Sie konnte sich selbst nicht als selbstwirksam erleben, wurde nicht verstanden oder ernst genommen. Auf sichere soziale Bindungen und Erfahrungen der Vertrautheit oder Verlässlichkeit konnte sie nicht zählen. Aber gerade diese Faktoren spielen eine entscheidende Rolle in der Resilienzentwicklung (Wilczek, 2024). An dieser Stelle könnte gefragt werden, inwiefern Helena unter diesen Voraussetzungen überhaupt als *resilient* bezeichnet werden kann. Bin ich resilient, weil ich es schaffe, eine Rolle zu spielen, um in einer Welt funktionieren zu können, die mich nicht versteht? Oder bin ich es nicht, weil ich nicht selbstwirksam genug bin, um in meinem So-Sein akzep-

doi.org/10.35468/6149-16

tiert zu werden? Dieses widersprüchliche Spannungsfeld wird nicht aufzulösen sein, aber es kann zum Nachdenken anregen. Helena hat im Laufe ihres Lebens (autistische) Bewältigungsstrategien entwickelt und vermutlich dadurch all die ihr widerfahrenen Krisen „überlebt" bzw. ist dadurch widerstandsfähiger geworden. Einhergehend mit Wilczek (2024) können eben jene „autistischen Bewältigungsstrategien als *Schutzfaktor* vor traumatischem Erleben" (Wilczek, 2024, S. 168; Herv. i. Original) betrachtet werden. Helena hat trotz der hochgradig traumatischen Erfahrungen ihre Lebensgeschichte geteilt, Zeit ihres Lebens ihr Selbst bewahrt und Selbstwirksamkeit entwickelt. Durch die Autismus-Diagnose und den damit verknüpften Verstehensprozess konnte sie ihr (Er-)Leben neu bewerten und einordnen.

> *„[…] und das war natürlich eine Selbsterkenntnis, teilweise auch durch die Autismusdiagnose, dass ich, dass ich halt fähig war zu sagen, ‚Okay, Masking ist bei mir ein großes Thema und ähm, das kostet dann auch viel Kraft, dann so gesehen eine Rolle zu spielen'. Und das wollte ich ja und das wollte ich dann halt auch nicht mehr. Da habe ich halt immer stärker gemerkt, dass mich das ähm (…), dass mich das beeinflusst."* (4/552–555)

4 Schlussfolgerung

Es kann festgestellt werden, dass es lohnenswert ist, das gesammelte Wissen über Resilienz für die Autismusforschung und -praxis zu nutzen, um die Lebensqualität und das Wohlbefinden autistischer Menschen zu verbessern (Lai & Szatmari, 2019). Resilienz ist ein komplexes Phänomen und die Forschung sollte sich von den möglichen Risikofaktoren auf die Schutzfaktoren verlagern (Szatmari, 2018). Dies würde bedeuten, dass die vermeintlichen Risikofaktoren, die Autismus nach dieser Lesart mit sich bringt, als Schutzfaktoren betrachtet werden könnten. Burghardt et al. (2016) schlagen vor, dass es im Hinblick auf den Diskurs um Resilienz dringend notwendig ist, sich mit dem Thema der *Vulnerabilität* (und Behinderung) auseinanderzusetzen. Dieser Ansatz bietet zum einen die Möglichkeit, zu den bisherigen Theorien und Konzepten, in denen es u. a. um Resilienz als „Subjektideal" geht, einen Gegenpol zu bilden. Andererseits würdigt „[e]in Zugang zum Menschen mit Blick auf Vulnerabilität hingegen […] Phänomene wie Fragilität, Abhängigkeit, Verwundbarkeit und Endlichkeit […]" (Burghardt et al., 2016, S.19). Aus dieser Perspektive kann Vulnerabilität (im Sinne einer Verletzlichkeit eines hilfebedürftigen Menschen) als Gegenbegriff zu Resilienz gesehen werden,(Birnbacher, 2012). Allerdings weist Fingerle (2016) darauf hin, dass sich die Konzepte Resilienz und Vulnerabilität nicht widersprechen, sondern als „zwei Seiten der derselben Medaille" (Fingerle, 2016, S.43) gesehen werden können. Ob eine Person eher als vulnerabel oder resilient eingestuft werden kann, muss in Zusammenhang mit der jeweiligen Biografie betrachtet werden. Dabei können sie sich im Verlauf der Lebensgeschichte abwechseln. Eine Tendenz kann

doi.org/10.35468/6149-16

weder vorhergesagt, noch können Menschen – gleichwohl das in der Forschung so praktiziert wird – in eine vulnerable oder resiliente Gruppe eingeteilt werden, da es sich dabei um *kontingente Prozesse* handelt (Fingerle, 2016). Werden in diesem Kontext Menschen im Autismus-Spektrum betrachtet und insbesondere die Lebensgeschichte von Helena, so ist die Wahrscheinlichkeit der Entwicklung einer höheren Vulnerabilität auf soziale Risikofaktoren (ungünstige externe Bedingungen) in der frühen Kindheit zurückzuführen. Jenseits dieser äußeren Einflüsse darf aber die genetische Komponente (z. B. eine Autismus-Diagnose) nicht außer Acht gelassen werden (Theunissen, 2016).

Literatur

Birnbacher, D. (2012). Vulnerabilität und Patientenautonomie – Anmerkungen aus medizinischer Sicht. *Medizinrecht*, *30*, 560–565. https://doi.org/10.1007/s00350-012-3223-1

Burghardt, D., Dederich, M., Dziabel, N., Höhne, T., Lohwasser, D. & Zirfas, J. (2016). Vulnerabilität in verschiedenen Wissenschaften: Ein Überblick. *Behinderte Menschen, 39*(2), 19–30.

Fingerle, M. (2016). Behindert, vulnerabel, resilient – welcher Begriff passt nicht in diese Reihe? *Behinderte Menschen*, *39*(2), 41–45.

Fuld, S. (2023). Autismus während der COVID-19-Pandemie: Reflexion über Verlust und Resilienz. In C. Tosone (Hrsg.), *COVID-19: Gemeinsames Trauma, gemeinsame Resilienz. Soziale Arbeit während der Pandemie* (S. 175–182). Springer.

Gebauer, T. (2015). Resilienz. Das missverstandene Konzept. *Psychologie Heute, 42*(11), 58–63.

Göppel, R. & Zander, M. (2017). Resilienz und Biografie. Einleitung in die Thematik des Bandes. In R. Göppeö & M. Zander (Hrsg.), *Resilienz aus der Sicht der betroffenen Subjekte. Die autobiografische Persp*ektive (S. 9–54). Beltz.

Kapfhammer, H. P., Dobmeier, P., Ehrentraus, S. & Rothenhäusler, H.-B. (2001). Trauma und Dissoziation – eine neurobiologische Perspektive. Trauma and dissociation from a neurobiological perspective. *Psychotherapie, 6*(1), 114–129).

Klett, C. (2023). Migration, Flucht und Trauma. In J. I. Kizilhan& C. Klett (Hrsg.), *Lehrbuch Transkulturelle Traumapädagogik* (S. 76–96). Beltz.

Lai, M.-C. & Baron-Cohen, S. (2015). Identifying the lost generation of adults with autism spectrum conditions. *Lancet Psychiatry, 2*, 1013–1027. https://doi.org/10.1016/S2215-0366(15)00277-1

Lai, M.-C. & Szatmari, P. (2019). Resilience in autism: Research and practice prospects. *Autism, 23*(3), 539–541. https://doi.org/10.1177/1362361319842964

Leebens, P. K. & Williamson, E. D. (2017). Developmental Psychopathology: Risk and Resilience in the Transition to Young Adulthood. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, *26*(2), 143–156.

McQuaid, G. A., Raitano Lee, N. & Wallace, G. L. (2022). Camouflaging in autism spectrum disorder: Examining the roles of sex, gender identity, and diagnostic timing. *Autism, 26*(2), 552–559. https://doi.org/10.1177/13623613211042131

Panagiotidis, J. (2019). Identität und Ethnizität. Bundesbürger mit russlanddeutschem Migrationshintergrund. In *Bundeszentrale für politische Bildung (bpb)*. https://www.bpb.de/themen/migration-integration/russlanddeutsche/283533/identitaet-und-ethnizitaet/

Preißmann, C. (2020). Asperger-Mädchen und -Frauen sind anders anders. In C. Preißmann (Hrsg.), *Überraschend anders − Mädchen und Frauen mit Asperger* (2. Aufl., S. 8–14). TRIAS.

Rosenthal, G. (2015). *Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung* (5. Aufl.). Beltz.

Rutter, M. (2013). Resilience as a dynamic concept. *Development and Psychopathology*, *24*, 335–344. https://doi.org/10.1017/S0954579412000028

doi.org/10.35468/6149-16

Schipp, C. (2023). Partizipation in der Biografieforschung: Menschen im Autismus-Spektrum als Co-Forschende. *Sonderpädagogische Förderung heute,* 146–159.

Szatmari, P. (2018). Risk and resilience in autism spectrum disorder: a missed translational opportunity? *Developmental Medicine & Child Neurology*, *60*, 225–229. https://doi.org/10.1111/dmcn.13588

Theunissen, G. (2016). Vulnerabilität – Stress – Bewältigung. Anregungen für die Arbeit mit Menschen aus dem Autismus-Spektrum. *Behinderte Menschen*, *39*(2), 49–59.

Wieland, S. (2014). Dissoziation bei Kindern und Jugendlichen: Symptomatik, Störungsbild und Implikationen. In S. Wieland (Hrsg.), *Dissoziation bei traumatisierten Kindern und Jugendlichen. Grundlagen, klinische Fälle und Strategien* (S. 17–49). Klett-Cotta.

Wilczek, B. (2024). *Autismus, Trauma und Bewältigung. Grundlagen für die psychotherapeutische Praxis*. Kohlhammer.

Wink, R. (2016). Resilienzperspektive als wissenschaftliche Chance. Eine Einstimmung zu diesem Sammelband. In R. Wink (Hrsg.), *Multidisziplinäre Perspektiven der Resilienzforschung* (S. 1–12). Springer.

Autorin

Schipp, Carina, M. A.
ORCID 0000-0001-6841-3010
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
Arbeitsschwerpunkte: Autismus und Beruf (Übergang Schule-Beruf), Biographieforschung, Partizipative Autismusforschung und partizipativ-rekonstruktive Ansätze
carina.schipp@paedagogik.uni-halle.de

doi.org/10.35468/6149-16

[4] Resilienz und Förderung von Zusammenarbeit und Teilhabe in Bildungseinrichtungen

Melika Ahmetović

Netzwerke der schulischen Unterstützung und Förderung bei Autismus

Abstract ▪ Die Förderung von Resilienz bei autistischen Schüler*innen im schulischen Kontext erfordert eine sorgfältig abgestimmte Kombination aus individualisierter Unterstützung, einer strukturierten und stabilen Lernumgebung, sozialer Inklusion sowie gezielter emotionaler Begleitung. In diesem Zusammenhang spielen Lehrkräfte, Eltern und andere beteiligte Fachpersonen eine zentrale Rolle, indem sie gemeinsam ein Netzwerk der Unterstützung bilden. In dem Beitrag werden mit Blick auf autistische Schüler*innen die Unterstützungsfaktoren sowie Barrieren eines Netzwerks rund um die autistische Person im schulischen Kontext aufgezeigt und analysiert. Die Ergebnisse unterstreichen die Relevanz einer effektiven Vernetzung und Zusammenarbeit, deren Umsetzung jedoch durch begrenzte finanzielle und zeitliche Ressourcen, unzureichendes Fachwissen sowie mangelnde Kooperationsbereitschaft erschwert wird.

Schlagworte ▪ Autismus; qualitative Netzwerkanalyse; Unterstützung

1 Einleitung

Autismus ist aus medizinischer Sicht eine neuronale Entwicklungsstörung, gekennzeichnet durch die anhaltenden Unterschiede in Informations- und Wahrnehmungsverarbeitung, sozialer Kommunikation und Interaktion sowie durch eine Reihe von repetitiven, stereotypen Verhaltensweisen, Interessen und Aktivitäten (Ahmetović & Schubert, im Erscheinen). Die Heterogenität der kognitiven, emotionalen, verbalen, motorischen, sozialen sowie adaptiven Fähigkeiten von Autist*innen[1] ist individuell sehr hoch. Diese Variabilität macht es notwendig, für jedes autistische Kind passgenaue pädagogische Fördermaßnahmen und Rahmenbedingungen zu gestalten. Aus der Perspektive von Autist*innen ist häufig

1 Einer britischen Studie folgend bevorzugen Autist*innen die einfache Bezeichnung Autismus gegenüber der komplexeren Autismus-Spektrum-Störung sowie auch die Identity-first-Variante gegenüber der Person-first-Variante (Kenny et al., 2016). In diesem Artikel wird daher von Autismus als Synonym zu Autismus-Spektrum gesprochen sowie der Studie zufolge die favorisierte Bezeichnung von Autist*innen genutzt. Dem bewussten Sprachgebrauch liegt ein partizipatives Verständnis zugrunde, das ausgehend vom Grundsatz der UN-BRK „Nichts über uns ohne uns" auf eine differenzierte Betrachtung von Autismus Wert legt und in der Relevanz einer interdisziplinären und interkulturellen Perspektive mündet.

doi.org/10.35468/6149-17

eine ressourcenorientierte Sichtweise von zentraler Bedeutung, welche die individuellen Stärken, Potenziale und Fähigkeiten hervorhebt, anstatt Defizite zu fokussieren. Eine solche Betrachtungsweise ist grundlegend für die Förderung von Selbstbestimmung und Teilhabe autistischer Menschen (Ahmetović & Schubert, im Erscheinen). Obwohl autistische Kinder und ihre Familien umfassende Unterstützung durch verschiedene Systeme und Anbieter benötigen, bleibt diese häufig unzureichend, schwer zugänglich und unbefriedigend (Crane et al., 2018). In der wissenschaftlichen Fachdiskussion rücken seit einigen Jahren zunehmend die Gelingensbedingungen schulischer Unterstützung und Förderung von autistischen Schüler*innen in den Fokus (Markowetz, 2022). Zentrale Faktoren für eine erfolgreiche schulische Inklusion und Förderung umfassen dabei die interdisziplinäre Zusammenarbeit, die enge Kooperation mit den Eltern sowie die kontinuierliche Professionalisierung der pädagogischen Fachkräfte. Dennoch erleben viele Schüler*innen Ausgrenzung, insbesondere autistische Schüler*innen, die doppelt so häufig von der Schule verwiesen oder dreimal so häufig suspendiert werden oder eher dazu neigen, die Schule dauerhaft zu verweigern, als ihre nicht autistischen Mitschüler*innen (Hatton, 2018; Guldberg et al., 2021). Besorgniserregend ist dabei, dass schätzungsweise 56 % der Ausschlüsse von autistischen Schüler*innen unrechtmäßig sind (Ambitious About Autism, 2019). Diese Ausschlüsse können das schulische Lernen erheblich beeinträchtigen und langfristig den schulischen wie auch den gesellschaftlichen Erfolg gefährden, was wiederum zu sozialen und akademischen Misserfolgen führen kann (An & Horn, 2022). Darüber hinaus werden häufig die psychologischen, finanziellen und sozialen Belastungen für Eltern oder Erziehungsberechtigte autistischer Kinder infolge solcher Schulausschlüsse vernachlässigt. Die Unterbrechung des schulischen Alltags und die Stigmatisierung des Kindes können bei Eltern erheblichen Stress verursachen und sich negativ auf deren berufliche Laufbahn und finanzielle Sicherheit auswirken (Martin-Denham, 2022). Vor diesem Hintergrund stellt sich die dringende Frage, wie das Recht auf Bildung ohne Diskriminierung und unter Wahrung der Chancengleichheit für autistische Schüler*innen verwirklicht werden kann. Die Notwendigkeit, autismusspezifisches Fachwissen in der Lehrkräfteausbildung zu vermitteln, wird dabei besonders evident. Derzeit ist dieses Fachwissen jedoch weder für die inklusive Beschulung noch für den Unterricht an Förderschulen ausreichend vorhanden.

Ein zentraler Aspekt erfolgreichen (sonder-)pädagogischen Handelns ist der Aufbau einer vertrauensvollen und wertschätzenden Beziehung zwischen den pädagogischen Fachkräften und den autistischen Schüler*innen. Dieses Vertrauensverhältnis erfordert ein genuines Vertrauen in die Fähigkeiten und Potenziale der betroffenen Kinder und Jugendlichen (Theunissen & Sagrauske, 2019). Eine erfolgreiche schulische Förderung autistischer Schüler*innen kann jedoch nur in einem umfassenden Netzwerk gelingen, das aus Fachkräften, Eltern und weiteren beteiligten Akteur*innen besteht.

doi.org/10.35468/6149-17

Der Begriff „Netzwerk" wird in der wissenschaftlichen Literatur je nach Disziplin unterschiedlich definiert. So beschreibt Theile (2020) Netzwerke als dynamische Beziehungsgeflechte in einem sozialen Kontext, während Trappmann et al. (2005) Netzwerke als klar definierte Gruppen von Akteur*innen sowie deren Beziehungen betrachten. Kirschniok (2010) hebt zudem die Bedeutung sozialer Beziehungen zwischen den verbundenen Akteur*innen hervor. Diese Netzwerke können sowohl symmetrische Beziehungen (z. B. Freundschaften) als auch asymmetrische Beziehungen (z. B. Machtverhältnisse) umfassen und spielen eine zentrale Rolle in der sozialen Interaktion. In diesem Zusammenhang stellen Netzwerke auch eine Form von sozialem Kapital dar, das es Akteur*innen ermöglicht, Interessen durchzusetzen und ihre Handlungsspielräume zu erweitern (Kirschniok, 2010). Im schulischen Kontext bieten Netzwerke der Unterstützung und Förderung vielfältige Beratungs- und Unterstützungsangebote, die betroffene Kinder und deren Familien bestmöglich unterstützen sollen. Ein gut strukturiertes Netzwerk ermöglicht es allen Beteiligten, voneinander zu profitieren und eine umfassende Beratung sowie Begleitung zu gewährleisten (Seidel, 2014). Während in der bisherigen Forschung vor allem psychosoziale Netzwerke im Kontext von Aufmerksamkeits-Defizit-Hyperaktivitäts-Störung (Pfarrherr & Schleider, 2014) sowie im Autismus-Spektrum (Fuchs & Schleider, 2023) untersucht wurden, fehlt es bislang an empirischen Erkenntnissen zu den Netzwerken der schulischen Unterstützung und Förderung autistischer Schüler*innen in Deutschland. Vor diesem Hintergrund ist die vorliegende Studie von besonderer Relevanz. Sie untersucht erstmalig explorativ die Netzwerke der schulischen Unterstützung und Förderung autistischer Schüler*innen in den bayerischen Bezirken Oberbayern und Niederbayern.
Das Ziel der Studie ist es, bestehende Netzwerke zu analysieren, Barrieren zu identifizieren und Gelingensfaktoren für effiziente Netzwerke herauszuarbeiten. Damit leistet sie einen wichtigen Beitrag zur wissenschaftlichen Diskussion über die Gestaltung von Unterstützungsstrukturen im schulischen Bereich und zeigt auf, wie durch die Optimierung von Netzwerken die Förderung autistischer Schüler*innen verbessert werden kann. Dabei werden folgende Fragestellungen fokussiert:

1. Beschreibung und subjektive Bewertung des Netzwerks: Welche Faktoren tragen zum Gelingen einer Kooperation im Netzwerk bei? Welche kooperationshinderlichen Bedingungen und Barrieren nehmen die Akteur*innen wahr?
2. Vorschläge zur Optimierung des Netzwerks, der Unterstützung sowie der pädagogischen Förderung: Welche Optimierungsvorschläge werden von den Akteur*innen gemacht?

2 Methodik

Obwohl soziale Netzwerkanalysen in vielen Disziplinen etabliert sind, werden sie in der Pädagogik noch wenig genutzt, wenngleich sie für den Wissensaus-

doi.org/10.35468/6149-17

tausch und die Gestaltung von Lern- und Veränderungsprozessen sehr wertvoll sein könnten (Rehrl & Gruber, 2007). Netzwerkanalysen bieten ein Paradigma, das die Einbettung von Akteur*innen in soziale Kontexte, wie Bildungssysteme oder Organisationen, untersucht und dabei den Einfluss des sozialen Umfelds auf individuelles Handeln beleuchtet. Dies ist für pädagogische Fragestellungen besonders relevant, da Netzwerkanalysen soziale Beziehungen als zentrale Untersuchungseinheit hervorheben und den Zusammenhang zwischen Individuum und Umwelt sowie sozialen Austauschprozessen und kulturellen Gegebenheiten sichtbar machen.

2.1 Teilnehmende

Die Teilnehmenden (Tab. 1) bestanden aus 13 Akteur*innen aus den bayerischen Bezirken Oberbayern und Niederbayern. Diese Personen wurden entweder von den Erziehungsberechtigten oder vom Kind selbst als relevante Ansprechpartner*innen identifiziert, die eine zentrale Rolle im Leben des Kindes spielen, das im Mittelpunkt dieses Netzwerks steht und eine offizielle Autismusdiagnose hat. Für die Interviews wurden gezielt diese Akteur*innen angefragt. Da die Teilnahme freiwillig war, konnten pro Netzwerk nicht alle angegebenen Personen befragt werden, weil einige der angefragten Personen nicht zur Teilnahme an den Interviews bereit waren. Für das Netzwerk D konnte aus diesem Grund nur ein Elternteil interviewt werden. Insgesamt wurden vier Netzwerke für vier unterschiedliche Schularten untersucht. Obwohl alle Kinder interviewt wurden, erwies sich das Datenmaterial bei den Kindern in den Netzwerken B und D als nicht auswertbar. In einem Fall zeigte das Kind nur minimale verbale Ausdrucksfähigkeit und konnte auch mithilfe unterstützter Kommunikation keine inhaltlichen Aussagen zum Thema treffen. Im anderen Fall konzentrierte sich das Kind ausschließlich auf persönliche, themenfremde Inhalte und konnte nur in begrenztem Umfang auf die Fragen zum Netzwerk antworten, sodass stattdessen die Mutter die Auskunft erteilte.

Tab. 1: Stichprobenbeschreibung

	Alter	Geschlecht	Schulart	Befragte Akteur*innen
Netzwerk A	17	männlich	Gymnasium	5 (Kind; Elternteil; Klassenleitung; Mathelehrerin; Schulpsychologin)
Netzwerk B	17	männlich	Berufsschulstufe einer Förderschule	3 (Elternteil; Schulbegleitung; Klassenleitung)
Netzwerk C	15	männlich	Mittelschule	4 (Kind; Elternteil; Klassenleitung; Schulbegleitung)
Netzwerk D	8	männlich	Grundschule	1 (Elternteil)

doi.org/10.35468/6149-17

2.2 Durchführung

Die Auswahl der Teilnehmenden erfolgte durch eine Selbstselektionsstichprobe (Döring & Bortz, 2016). Die Rekrutierung wurde über Schulen sowie durch Schneeballeffekte realisiert. Zur Datenerhebung wurden leitfadengestützte Interviews durchgeführt. Der Interviewleitfaden wurde gemäß den oben genannten Forschungsfragen konstruiert und orientierte sich an den Vorgaben von Gläser und Laudel (2010). In der Zeit von Juli 2022 bis März 2023 führte die Autorin insgesamt 13 Interviews in Form persönlicher Telefongespräche (max. 60 Min.) durch. Vor Beginn der Interviews wurden die Teilnehmenden über die datenschutzrechtlichen Bestimmungen informiert, und es wurde eine schriftliche Einwilligung eingeholt. Alle Interviews wurden digital aufgezeichnet, transkribiert und anonymisiert.

2.3 Datenauswertung

Die Datenauswertung erfolgte gemäß der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2019). Das Datenmaterial wird dabei mithilfe eines vorab entwickelten Kategoriensystems inhaltlich strukturiert. In einem ersten Kodierprozess wurden die Hauptkategorien deduktiv (Beziehungen; Bedeutung von Beziehungen; Kommunikation; hemmende Faktoren; Potenziale; Erwartungen; Veränderungen) von den o. g. Fragestellungen sowie dem Interviewleitfaden abgeleitet und das gesamte Datenmaterial mit der Software MAXQDA 22 kodiert. Das Kategoriensystem wurde während des Kodierprozesses um weitere, sich aus dem Material induktiv ergebende Kategorien ergänzt und ausdifferenziert (Zufriedenheit; Kenntnis; Haltung).

3 Ergebnisse und Diskussion

Im Folgenden werden die zentralen Ergebnisse entlang der Fragestellungen dargestellt. Dabei wurden die wichtigsten Aussagen zu den Hauptkategorien zusammengefasst. Um die empirische Verankerung zu gewährleisten, werden Ankerbeispiele aus dem Datenmaterial angeführt.

3.1 Beschreibung und subjektive Bewertung des Netzwerks

Gelingende Faktoren

Eine gelungene Kooperation im Kontext der Inklusion erfordert eine klare und direkte Kommunikation, in der die Schulbegleitung oft eine zentrale Vermittlerrolle zwischen Lehrkräften und Eltern einnimmt. Besonders bei schulischen Übergängen und dem Wechsel in den Beruf wird die Notwendigkeit einer Schulbegleitung als wichtiger Gelingensfaktor hervorgehoben (Int_C1, C3 & C4). Sie bietet individuelle Unterstützung für autistische Kinder, was die Bereitschaft der Schulen zur Aufnahme ehöht. Gleichzeitig zeigt sich, dass ihr Wegfall den

doi.org/10.35468/6149-17

Ausschluss der Schüler*innen vom Unterricht oder Schulbesuch bedeuten kann (Grummt et al., 2021).
Eltern spielen ebenfalls eine wichtige Rolle, da sie wertvolle Einblicke und Informationen liefern können, die für eine gezielte und effektive Unterstützung des Kindes von großer Relevanz sind (Samsell et al., 2021). Die Ergebnisse zeigen jedoch, dass das Wissen, die Kompetenzen und die Erfahrungswerte der Eltern nicht immer ausreichend berücksichtigt werden.
Besonders die Mütter in den Netzwerken A und B hoben hervor, dass eine offene *Haltung* gegenüber Autismus eine grundlegende Voraussetzung für eine erfolgreiche Zusammenarbeit im sozialen Netzwerk sei. Die *Einstellung der Schulleitung* wurde insbesondere als entscheidender Faktor für die Möglichkeit, bestimmte Schularten zu besuchen, hervorgehoben: „*[…] (er) war der erste Inklusionsschüler, da die Schule ja eigentlich keine Inklusionsschule ist […]es war die Frage, ob sie meinen Sohn überhaupt annehmen würden. Dann meinte sie, dass sie keine solche Kinder hier haben, aber wir probieren es.*“ (Int_C1).
Diese Erkenntnisse verdeutlichen, dass neben formalen Qualifikationen auch menschliche Empathie und die Bereitschaft zur Inklusion eine zentrale Rolle spielen. Um Vorurteile abzubauen und eine inklusive Kultur zu stärken, bedarf es nicht nur fachlicher Fortbildungen, sondern auch gezielter Sensibilisierungsmaßnahmen.
Einheitlich wird betont, dass eine grundlegende Offenheit der einzelnen Akteur*innen innerhalb des Netzwerks eine wesentliche Voraussetzung für die *allgemeine Bereitschaft zur Zusammenarbeit* ist (Int_C4 & D1). Zudem wird die *Kooperation zwischen Institutionen und Vereinen* (z. B. Lebenshilfe e. V.) als förderlicher Faktor für ein unterstützendes Netzwerk betrachtet (Int_C4).

Hemmende Faktoren

Unabhängig von der Schulform und den beteiligten Akteur*innen lassen sich erhebliche Barrieren und hemmende Faktoren im schulischen System identifizieren. Dazu zählen insbesondere eine starre Bürokratie, unzureichende personelle, räumliche und finanzielle Ausstattung der Schulen, fehlende wohnortnahe Schulwahlmöglichkeiten sowie mangelnde Fachkenntnisse im Umgang mit autistischen Schüler*innen. Zusätzlich erschweren mangelnde Kooperationsbereitschaft und unzureichende Beratungsmöglichkeiten die effektive Unterstützung.
Hinsichtlich der *Bürokratie* werden, unter anderem, die intransparenten und erschwerenden Wege der Antragstellung kritisiert: „*[…] das Mühsame ist, jedes Jahr aufs Neue diesen Antrag zu stellen – auch für die Eltern. Und halt zu hoffen, dass es dann auch funktioniert. Also das ist schon auch viel Organisatorisches und daran scheitert es mittlerweile auch bei dem ein oder anderen.*“ (Int_C3).
In allen Netzwerken wird die *personelle, räumliche und finanzielle Ausstattung der Schulen* als unzureichend beschrieben. Die ungenügende Personalausstattung führt zu Überlastung der Beteiligten und lässt wenig Spielraum für Differen-

doi.org/10.35468/6149-17

zierungsmöglichkeiten. Mangelnde oder fehlende pädagogische Ausbildung bei gleichzeitig vorhandener Anstellung in diesem Bereich führt zu zahlreichen Konflikten und unzureichender Kompetenz im Umgang mit den Schüler*innen.
Im Widerspruch zur deutschen Gesetzgebung, die jedem Kind eine wohnortnahe Beschulung garantieren soll, sind im Verhältnis zur Gesamtzahl der Schulen nur wenige öffentliche Bildungseinrichtungen bereit und in der Lage (Deutsches Institut für Menschenrechte, 2023) – insbesondere abhängig von der individuellen Motivation und der Bereitschaft des Kollegiums –, ein Kind mit Förderbedarf inklusiv zu unterrichten:

> *„[…] es wurde uns gesagt, dass Regelschule nicht möglich ist […] als Elternteil vertraut man einem Psychologen blind […] und ich habe auch lange darüber nachgedacht, als mir gesagt wurde in der Förderschule […] Gymnasium, also das schaffen gaaaaanz wenige und die Wahrscheinlichkeit ist gaaaaanz gering. Dann habe ich noch gesagt, wenn wir es nicht ausprobieren, werden wir es nie erfahren, und wenn er es nicht schafft, dann nehmen Sie ihn doch zurück oder nehmen Sie ihn nicht mehr? […] ich denke, viele Eltern haben vielleicht nicht die Kraft zu kämpfen oder das Durchsetzungsvermögen in so einer Situation oder auch nicht das Knowhow, um das Potenzial des Kindes zu erkennen.*“ (Int_A4)

Dies deckts sich mit den Ergebnissen bezüglich der *Fachkenntnisse, Bereitschaft und Beratung*. Eine Klassenleitung (Int_C4) und eine Mutter (Int_D1) berichteten von selbst initiierten Informationsbeschaffungen über Autismus – wobei die Lehrkraft dies in ihrer privaten Zeit erledigte – und kritisierten damit die unzureichende Ausbildung der Lehrkräfte. Die Mutter wies darauf hin, dass sie das Gefühl hat, im Stich gelassen zu werden (Int_C1, D1).
Ein autistischer Schüler (Int_A4) äußerte Kritik an den Schulwechseln und der Fehlplatzierung an einer Förderschule, die seiner Meinung nach nicht seinen Fähigkeiten entsprach: „*[…] ich war dort komplett überqualifiziert […]. Eine frühzeitige und angemessene Beschulung hätte mich bereits in einem jüngeren Alter besser fördern können*“ (ebd.).
Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass sich Eltern oft machtlos gegenüber Fachkräften fühlen, deren Entscheidungen die Entwicklung ihrer Kinder maßgeblich beeinflussen können. Die Realität der wohnortnahen Beschulung für autistische Kinder weicht zudem stark von der gesetzlichen Vorgabe ab; viele Schulen sind aufgrund individueller Motivation und unzureichender Fachkenntnisse der Lehrkräfte nicht in der Lage, inklusive Bildungsangebote zu schaffen, was oft zu Fehlplatzierungen und ungenutztem Potenzial bei den betroffenen Schüler*innen führt. Diese strukturellen Defizite haben direkte Auswirkungen auf die Bildungswege von autistischen Schüler*innen und gefährden zudem ihre psychische Gesundheit und Resilienz. Grummt et al. (2021) weisen darauf hin, dass der Druck zur Anpassung an ein nicht auf ihre Bedürfnisse abgestimmtes System bei autistischen Schüler*innen zu schwerwiegenden Folgen wie Depressionen, Schulverweigerung und Angststörungen führen kann. Diese „krankmachen-

doi.org/10.35468/6149-17

de“ Anpassung verdeutlicht den dringenden Handlungsbedarf, die schulischen Rahmenbedingungen zu reformieren, um den Kindern eine adäquate Unterstützung und Entwicklung zu ermöglichen.

3.2 Optimierungsvorschläge

Von allen Akteur*innen wurde am häufigsten die Notwendigkeit spezifischer Fort- und Weiterbildungen betont, insbesondere für Lehrkräfte und Fachkräfte, die beruflich mit autistischen Schüler*innen arbeiten.
Zusätzlich wurde von Lehrkräften und Schulpsycholog*innen der Vorschlag eines „Round Table“ befürwortet. Solche Treffen könnten dazu beitragen, Vorerfahrungen und wichtige Erkenntnisse auszutauschen, was dem gesamten Netzwerk zugutekommen, die Unterrichtsvorbereitung erleichtern und die Unterstützung verbessern würde. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die gezielte Weiterbildung von Fachkräften, der Austausch innerhalb der Netzwerke sowie Vernetzung zwischen schulischen und externen Fachkräften und der Abbau bürokratischer Hürden wesentliche Schritte sind, um die Bildungschancen von autistischen Schüler*innen nachhaltig zu erhöhen und ihnen die Möglichkeit zu geben, ihr volles Potenzial zu entfalten.

4 Fazit

Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass es bei der Unterstützung und Förderung autistischer Kinder und Jugendlicher noch erheblichen Verbesserungsbedarf gibt. Trotz des Engagements der befragten Akteur*innen treten erhebliche Schwierigkeiten auf. Eine enge Zusammenarbeit in funktionierenden Netzwerken wird als entscheidend angesehen, jedoch häufig nur von einzelnen Akteur*innen initiiert oder koordiniert, wobei oft Zeit und Wissen fehlen. Das derzeitige Versorgungssystem schafft Ungleichheiten, da Eltern, die nicht über die fachlichen Kompetenzen verfügen, Schwierigkeiten haben, eine adäquate Versorgung für ihre Kinder zu sichern, und oft sich selbst überlassen werden (Sørensen et al., 2012). Besorgniserregend ist auch, dass das Wissen und die Erfahrungen der Eltern häufig unberücksichtigt bleiben, was den Erfolg der Förderung beeinträchtigen kann (Samsell et al., 2021). Lehrkräfte benötigen adäquate Aus- und Fortbildungen, und eine bessere Vernetzung von schulischen und externen Fachkräften ist für eine erfolgreiche Förderung unerlässlich (Markowetz, 2022). Unterschiedliche berufliche Interessen und disziplinäre Ansätze führen an den Schnittstellen der Versorgung zu Problemen, die durch eine bessere interdisziplinäre Vernetzung gemindert werden könnten (ebd.). Die Interviews haben gezeigt, dass sich alle Befragten automatisierte und institutionalisierte Prozesse, wie einen „Runden Tisch“, wünschen, um sowohl fachlich als auch emotional von der Zusammenarbeit zu profitieren, was sich positiv auf das pädagogische Handeln und das gesamte soziale Netzwerk aus-

doi.org/10.35468/6149-17

wirken kann. Aus systemkritischer Sicht ist es dringend erforderlich, übergeordnete Strukturen zu verändern, beispielsweise durch Erhöhung des Personalschlüssels und finanzieller Ressourcen, um neben Fort- und Weiterbildungen auch differenzierte Angebote für autistische Schüler*innen bereitzustellen und den inklusiven Gedanken in allen Schulen zu verwirklichen.
Die qualitative Netzwerkanalyse ermöglicht die Untersuchung der Dynamik von Unterstützungsnetzwerken durch Befragung der Akteur*innen und bietet wertvolle qualitative Erkenntnisse sowie Hypothesen für weitere Forschung im schulischen Kontext. Die begrenzte Stichprobengröße und die Begrenzung auf zwei bayerische Bezirke schränken jedoch die Übertragbarkeit der Ergebnisse ein. Weitere Studien in anderen Regionen sind nötig, um regionale Unterschiede zu erfassen. Zudem könnten Subjektivität und retrospektive Verzerrungen die Ergebnisse beeinflussen. Längsschnittstudien könnten bessere Einblicke in die Entwicklung der Netzwerke geben.

Literatur

Ahmetović, M. & Schubert, L. (im Erscheinen). Autismus. In R. Markowetz, T. Hennemann, D. Hövel & G. Casale (Hrsg.), *Handbuch Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung.* Grundlagen – Spezifika – Handlungswissen – Arbeitsbereiche Lernfelder – Fachdidaktik – Professionalisierung – Forschung. Beltz Verlag.

Ambitious About Autism (2019). Nearly a third of parents of children with autism have had to give up their job due to school exclusions. *Ambitious About Autism*. https://www.ambitiousaboutautism.org.uk/about-us/media-centre/news/nearly-third-parents-children-autism-have-had-give-their-job-due-school

An, Z. G. & Horn, E. (2022). Through the lens of early educators: Understanding the use of expulsion and suspension in childcare programs. *Early Childhood Research Quarterly*, *60*, 379–389. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2022.03.008

Crane, L., Batty, R., Adeyinka, H., Goddard, L., Henry, L. A. & Hill, E. L. (2018). Autism Diagnosis in the United Kingdom: Perspectives of Autistic Adults, Parents and Professionals. *J Autism Dev Disord*, *48*(11), 3761–3772.

Deutsches Institut für Menschenrechte (2023). Mehrheit der Kinder mit Behinderungen sind aus der Regelschule ausgeschlossen. https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/aktuelles/detail/mehrheit-der-kinder-mit-behinderungen-sind-aus-der-regelschule-ausgeschlossen

Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften.* Springer Verlag.

Fuchs., M.-L. & Schleider, K. (2023). Netzwerk der psychosozialen Versorgung und pädagogischen Förderung bei Autismus-Spektrum-Störungen im Schulalter aus der Perspektive der betroffenen Eltern. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 92*(1), 21–34.

Fuhse, J. A. (2018). *Soziale Netzwerke: Konzepte und Forschungsmethoden*. UVK.

Gläser, J. & Laudel, G. (2010). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Grummt M., Lindmeier C. & Semmler, R. (2021). Die Beschulungssituation autistischer Schülerinnen und Schüler vor der Pandemie. *Autismus, 92*, 6–17.

Guldberg, K., Wallace, S., Bradley, R., Perepa, P., Ellis, L. & MacLeod, A. (2021). *Investigation of the causes and implications of exclusion for autistic children and young people.* University of Birmingham. https://pure-oai.bham.ac.uk/ws/portalfiles/portal/156385005/exclusion_for_ autistic_children_and_young_people.pdf

doi.org/10.35468/6149-17

Hatton, C. (2018). School absences and exclusions experienced by children with learning disabilities and autistic children in 2016/17 in England. *Tizard Learning Disability Review*, *23*(4), 207–212. https://doi.org/10.1108/TLDR-07-2018-0021

Kenny, L., Hattersly, C., Molins, B., Buckely, C., Povey, C., Pellicano, E. (2016). Which terms should be used to describe autism? Perspectives from the UK autism community. *Autism 20*(4), 442–462.

Kirschniok, A. (2010). *Circles of Support: Eine empirische Netzwerkanalyse*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Markowetz, R. (2022). Autismus sensibler Unterricht. Pädagogik – Didaktik – Rahmenbedingungen. In F. Voigt & V. Mall (Hrsg.), *Frühdiagnostik und Frühtherapie bei Autismus-Spektrum-Störungen. Aktuelle Fragen der Sozialpädiatrie* 7 (S. 144–178). Schmidt-Römhild.

Markowetz, R. & Ahmetović, M. (im Erscheinen). Schulische Bildung. In L. Poustka, M. Noterdaeme & E. Herbrecht (Hrsg.), *Autismus-Spektrum-Störungen (ASS)* (3. Aufl.). Kohlhammer.

Martin-Denham, S. (2022). Marginalisation, autism and school exclusion: Caregivers' perspectives. *Support for Learning*, *37*(1), 108–143.

Mayring, P. (2019). Qualitative Inhaltsanalyse. Abgrenzungen, Spielarten, Weiterentwicklungen [30 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, *20*(3), Art. 16.

Pfarrherr, K. & Schleider, K. (2014). *Netzwerke der psychosozialen Versorgung bei ADHS*. Eine empirische Studie zu Möglichkeiten und Grenzen der Kooperation. Dr. Kovac.

Rehrl, M. & Gruber, H. (2007). Netzwerkanalysen in der Pädagogik. Ein Überblick über Methode und Anwendung. *Zeitschrift für Pädagogik, 53*(2), 243–264.

Samsell, B., Lothman, K., Samsell, E. E. & Ideishi, R. I. (2021). Parents' experiences of caring for a child with autism spectrum disorder in the United States: A systematic review and meta synthesis of qualitative evidence. *Families, Systems &Health*, *40*(1), 93–104.

Seidel, T. (2014). Angebots-Nutzungs-Modelle in der Unterrichtspsychologie. Integration von Struktur- und Prozessparadigma. *Zeitschrift für Pädagogik 60*(6), 850–866.

Sørensen, K., van den Broucke, S., Fullam, J., Doyle, G., Pelikan, J., Slonska, Z. & Brand, H. (2012). Health literacy and public health: a systematic review and integration of definitions and models. *BMC Public Health*, *12*(80).

Theile, M. (2020). *Soziale Netzwerke von Jugendlichen und jungen Volljährigen im Übergang aus der Heimerziehung*. Beltz Juventa.

Theunissen, G. & Sagrauske, M. (2019). *Pädagogik bei Autismus: Eine Einführung* (1. Aufl.). W. Kohlhammer GmbH.

Trappmann, M., Hummell, H. J. & Sodeur, W. (2005). *Strukturanalyse sozialer Netzwerke: Konzepte, Modelle, Methoden* (Studienskripten zur Soziologie). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Autorin

Ahmetović, Melika, MPhil
ORCID 0000-0003-0774-6561
Ludwig-Maximilians-Universität München
Arbeitsschwerpunkte: Pädagogik bei Autismus-Spektrum, Bildungsbiographien von autistischen Schüler*innen, Schulexklusion, Netzwerkforschung
melika.ahmetovic@edu.lmu.de

doi.org/10.35468/6149-17

Valerie Fredericks, Yvonne Fasching, Stella Marie Schatz, Anneliese Franz und Susanne Seifert

Menschen mit Lernschwierigkeiten[1] als DigiCoaches in der Schule: Vorstellung des SAID-Curriculums und der SAID-Materialien

Abstract ▪ In diesem Beitrag wird das Erasmus+-Projekt „SAID: School Assistance – Inclusive & Digital" (06/2022 bis 11/2024) vorgestellt, das eine innovative Herangehensweise an schulische Inklusion verfolgte. Im Rahmen von SAID wurden Menschen mit Lernschwierigkeiten zu Expert*innen für digitale Bildung, sogenannte „DigiCoaches", ausgebildet. Diese setzen digitale Tools gemeinsam mit Schüler*innen in Schulen der Primarstufe ein. Die Evaluierung des Modellprojekts, das seit 2017 in Österreich von der Organisation *atempo* durchgeführt wird, sowie die in SAID entstandenen Materialien werden im Beitrag vorgestellt. Anschließend wird ein Ausblick auf Möglichkeiten der Fortführung des Projekts gegeben und die nachhaltige Verankerung dieses Modells kritisch diskutiert.

Schlagworte ▪ Menschen mit Lernschwierigkeiten; DigiCoach; Ausbildung; Curriculum; Materialien

1 Einleitung

Die inklusive Schule ist ein wesentliches bildungspolitisches Ziel der Vereinten Nationen (Deutsche UNESCO-Kommission e. V., 2014), wird jedoch zumeist auf die Ebene der Schüler*innen beschränkt. Das Erasmus+-Projekt „SAID: School Assistance – Inclusive & Digital" (SAID) (atempo, 2024b) stellte ein Modell für vorgelebte schulische Inklusion auf Lehrenden-Ebene vor. Junge Erwachsene mit Lernschwierigkeiten wurden in Österreich, Irland und Finnland zu so genannten „DigiCoaches" ausgebildet und unterstützen Schüler*innen und Lehrpersonen in der digitalen Welt.

1 „Menschen mit Lernschwierigkeiten" ist die selbstgewählte Bezeichnung der weltweiten People-First-Bewegung und ersetzt die zuvor verwendete Bezeichnung „Menschen mit geistiger Behinderung", die als diskriminierend und entwürdigend empfunden und somit abgelehnt wird. Mit der Formulierung „Menschen mit Lernschwierigkeiten" wird bewusst versucht, sich von einer Bezugnahme ausschließlich auf medizinisch-diagnostische Kriterien abzuwenden (Selbstbestimmt Leben Innsbruck, 2012).

doi.org/10.35468/6149-18

Seit 2017 bildet die Organisation *atempo* (atempo, 2024a) „Schulassistent*innen in der Digitalen Bildung" (DigiCoaches) aus (atempo, 2024c). Diese arbeiten an Grazer Volksschulen, jedoch derzeit noch ohne bezahltes Beschäftigungsverhältnis. In SAID wurden die Rahmenbedingungen, Gelingensfaktoren und Herausforderungen für eine einheitliche Ausbildung sowie zukünftige Beschäftigungsmöglichkeiten der DigiCoaches evaluiert. Auf den Erkenntnissen aus dieser Erhebungsphase baute die Entwicklung zahlreicher SAID-Materialien auf, die im Beitrag vorgestellt werden. Dieser praxisnahe Einblick soll unter anderem weitere Hochschulstandorte anregen, Projekte umzusetzen, die Menschen mit Lernschwierigkeiten für eine Beschäftigung am ersten Arbeitsmarkt qualifizieren.

2 Eine neue Sichtweise auf Digitalisierung und Inklusion in der Volksschule

Digitale Medien sind ein fixer Bestandteil des gesellschaftlichen Alltags und aus diesem nicht mehr wegzudenken. Die meisten Volksschulkinder haben bei Schuleintritt bereits Erfahrung mit ihnen gesammelt (Chaudron, 2015; Neumann et al., 2019; Seifert, 2020). Auch der österreichische Lehrplan sieht die Vermittlung einer „Digitalen Grundbildung" schon in der Volksschule vor. Dabei sollen nicht nur der sinnvolle Umgang mit digitalen Medien, sondern auch Sicherheit und Verantwortungsbewusstsein im Umgang mit dem Internet gelernt sowie ein spielerischer Zugang zu Technik und Problemlösung entwickelt werden (BMBWF, 2024).

Aus medienpädagogischer Sicht wird insbesondere den vielseitigen Tablets großes pädagogisches, aber auch inklusives Potenzial zugeschrieben. Ihr Einsatz ermöglicht sowohl Individualisierung und Differenzierung von Lerninhalten als auch die Nutzung assistiver Funktionen, die Teilhabe erleichtern oder überhaupt erst ermöglichen können (Brüggemann, 2019; Aufenanger, 2020; Seifert, 2020). Das inklusive Potenzial, das Tablets oder digitalen Medien insgesamt zugeschrieben wird, wird dabei in erster Linie aus dem Blickwinkel betrachtet, der Diversität der Lernenden gerecht zu werden.

Ein Herausstellungsmerkmal des SAID Projekts war das Einbringen einer neuen inklusiven Perspektive: Menschen mit Lernschwierigkeiten treten als Expert*innen und Lehrende auf, in einem Bereich, von dem gerade sie Gefahr laufen, ausgeschlossen zu werden. Menschen mit Lernschwierigkeiten können an digitalen Entwicklungen oft nicht teilhaben, nicht nur aufgrund ihrer Lebensumstände oder geringer Lesekompetenz, sondern auch wegen eines Mangels an barrierefreien Angeboten (Kalcher & Kreinbucher-Bekerle, 2021).

doi.org/10.35468/6149-18

3 Erkenntnisse aus der Evaluierung des Modellprojekts zur Ausbildung von DigiCoaches in Österreich

Im Rahmen der ersten Projektphase von SAID (06/2022 – 12/2022) wurde das Modellprojekt von *atempo*, in dem seit 2017 Menschen mit Lernschwierigkeiten als DigiCoaches ausgebildet werden, untersucht. Dazu wurden die Perspektiven der beteiligten (1) DigiCoaches, (2) Keyworker, (3) Lehrpersonen und Schulleitungen sowie (4) Schüler*innen über verschiedene methodische Zugänge beleuchtet, bestehende Rahmenbedingungen für die Arbeit der DigiCoaches beschrieben und Vorteile sowie Herausforderungen identifiziert. In Folge wurden Gelingensbedingungen für die langfristige Implementierung des Modells in den SAID Partnerländern Österreich, Irland und Finnland ermittelt. Die Evaluierung und ihre Ergebnisse wurden im Open-Access verfügbaren „Report of the Analysis Phase of the SAID Project" (Fredericks et al., 2023) veröffentlicht.

Die Erfahrungen der zum Evaluierungszeitpunkt an Grazer Volksschulen tätigen DigiCoaches ($n = 6$) wurden in zwei Fokusgruppen erfasst. Anhand eines Leitfadens diskutierten die DigiCoaches zu den Rahmenbedingungen ihrer Beschäftigungsverhältnisse und Wünsche hinsichtlich ihrer zukünftigen Arbeitsbedingungen und brachten zusätzliche Eindrücke aus der Praxis mithilfe der partizipativen Photo-Voice-Methode (Wang & Burris, 1997) ein. Video- und Audioaufnahmen der Fokusgruppen wurden transkribiert und qualitativ ausgewertet.

Die Keyworker von *atempo* ($n = 7$), die die Ausbildung der DigiCoaches und deren Integration in den Schulalltag begleiteten, sowie die Schulleitungen und Lehrpersonen ($n = 28$) der Schulen, in denen die DigiCoaches tätig waren, beantworteten in Online-Umfragen Fragen zu ihren Erfahrungen und ihren Einschätzungen hinsichtlich der Wirkung der Arbeit der DigiCoaches auf alle Beteiligten. In offenen Textfeldern beschrieben sie die Rolle, in der sie die DigiCoaches zum damaligen Zeitpunkt sahen und in Zukunft sehen würden. Die Antworten wurden quantitativ, die Beschreibungen qualitativ ausgewertet.

Mit den Schüler*innen ($n = 107$) wurden partizipative Workshops abgehalten, in denen sie, unterstützt von Forscherinnen der Universität Graz, ihre Eindrücke und Meinungen zu den DigiCoaches auf Plakaten und in Forschungstagebüchern sammelten und sich gegenseitig interviewten. Mit einem Teil ($n = 87$) wurden anschließend insgesamt 21 Kleingruppen-Interviews geführt, bei denen die Schüler*innen noch einmal detailliert zu den Workshop-Ergebnissen befragt wurden. Audioaufnahmen der Gruppeninterviews wurden in Folge transkribiert und qualitativ ausgewertet.

Die Ergebnisse zeigten, dass die *DigiCoaches* selbst ihre Arbeit mit Volksschüler*innen schätzten und mit den vorherrschenden Rahmenbedingungen im Großen und Ganzen zufrieden waren. Sie wünschten sich jedoch mehr Wertschätzung, insbesondere durch eine höhere Sichtbarkeit und Zahlung regulärer Gehälter.

doi.org/10.35468/6149-18

Tab. 1: Wirkung des Einsatzes der DigiCoaches („1 = keine Wirkung" bis „6 = sehr große Wirkung"), Einschätzungen der Keyworker

Wie schätzen Sie die Wirkung des Einsatzes der DigiCoaches ein?	***N***	**M *(SD)***	***Min.-Max.***
auf die Verbesserung der digitalen Kompetenzen der Schüler*innen	7	5.14 *(.69)*	4-6
auf die Verbesserung der sozialen Kompetenzen der Schüler*innen	7	5.57 *(.54)*	5-6
auf die Sicht der Schüler*innen auf Inklusion in der Arbeitswelt	7	5.43 *(1.13)*	3-6
auf die Verbesserung der digitalen Kompetenzen der DigiCoaches	7	5.29 *(.76)*	4-6
auf die Verbesserung der sozialen Kompetenzen der DigiCoaches	7	5.86 *(.38)*	5-6
auf die Verbesserung des Selbstbewusstseins der DigiCoaches	7	5.86 *(.38)*	5-6

Die *Keyworker* bewerteten die Wirkungen des Einsatzes der DigiCoaches als sehr hoch (Tab. 1). Sie hoben die Vorbildwirkung der DigiCoaches für ein gelebtes Modell von Inklusion in der Arbeitswelt hervor und unterstrichen unter anderem die Bedeutung eines bezahlten Beschäftigungsverhältnisses und strukturierten Arbeitsumfelds und die Notwendigkeit klarer Rahmenbedingungen.

Tab. 2: Wirkung der DigiCoaches in der Klasse („1 = keine Wirkung" bis „6 = sehr große Wirkung"), Einschätzungen der Lehrpersonen und Schulleiter*innen

Wie schätzen Sie die Wirkung des DigiCoach in Ihrer Klasse ein?	***N***	**M *(SD)***	***Min.-Max.***
auf die Verbesserung Ihrer eigenen digitalen Kompetenzen	24	3.79 *(1.62)*	1-6
auf die Verbesserung Ihrer eigenen sozialen Kompetenzen	23	4.65 *(.98)*	3-6
auf Ihre Sicht auf Inklusion im Arbeitsfeld	24	5.33 *(.70)*	4-6
auf die Verbesserung der digitalen Kompetenzen Ihrer Schüler*innen	24	5.21 *(.66)*	4-6
auf die Verbesserung der sozialen Kompetenzen Ihrer Schüler*innen	24	5.25 *(.79)*	4-6
auf die Sicht Ihrer Schüler*innen auf Inklusion im Arbeitsfeld	21	5.52 *(.60)*	4-6

doi.org/10.35468/6149-18

Die *Lehrpersonen und Schulleiter*innen* erkannten die DigiCoaches als digitale Expert*innen an, die große Wirkung auf die Schüler*innen, aber auch auf sie selbst, zeigten (Tab. 2). Als Herausforderung führten sie ihre begrenzten Zeitressourcen im Schulalltag für den Aufbau der Zusammenarbeit an. Trotz dieses von ihnen empfundenen Mehraufwands gaben sie an, nicht mehr auf die DigiCoaches verzichten zu wollen.
Die *Schüler*innen* sahen die DigiCoaches als vielseitige Lehrpersonen, die ihnen digitale Medien näherbrachten und zusätzlich auch analoge Tätigkeiten übernahmen. Unklarheiten bestanden in Bezug auf Jobprofil und Entlohnung. Sie wünschten sich mehr Zeit mit den DigiCoaches und klare Regeln, wenn es darum ging, in welcher Reihenfolge und über welche Zeitspannen sie mit ihnen arbeiten durften.
Insgesamt zeigte die Evaluierung, dass das Vorhaben, Menschen mit Lernschwierigkeiten zu DigiCoaches auszubilden und sie in ihrem Einsatz zu begleiten, vielversprechend ist. Großes Potenzial liegt dabei nicht nur im Bereich der digitalen Bildung, sondern auch in einer Veränderung der Sichtweise auf Inklusion in Schule und Arbeitswelt. Die bestehenden Herausforderungen können und müssen adressiert werden, jedoch überwiegen die Vorteile, die der Einsatz von DigiCoaches mit sich bringt, weshalb eine Ausweitung dieses Modells unterstützt werden konnte. Diese fand daraufhin nicht nur in Österreich auf weitere Schulen, sondern auch in Irland und Finnland statt. Dafür wurden im Projekt ein Curriculum und eine Vielzahl weiterer Materialien für eine einheitliche, auf einem Kurssystem basierende, Ausbildung entwickelt.

4 Materialien für die Ausbildung zu DigiCoaches

Im Projekt SAID entstanden zahlreiche Materialien für die Ausbildung und Begleitung von DigiCoaches: (1) ein *Curriculum* mit zugehörigen Stundenplänen und verschiedenen Lehr- und Lernmaterialien, (2) ein *methodologisches Guidebook* für Trainer*innen und dazugehörige *Trainer Cards* und (3) ein *Handbuch für Schulen*, die mit DigiCoaches zusammenarbeiten.
Alle Materialien sind auf Deutsch, Englisch und Finnisch Open Access auf der SAID-Website[2] zugänglich. Dies gilt auch für die Evaluierungsergebnisse zu den Materialien und der Implementierungsphase, in der in allen Partnerländern neue DigiCoaches ausgebildet und erste Erfahrungen mit ihrem Einsatz in Schulen gesammelt wurden.

4.1 Curriculum

Das SAID *Curriculum* definiert die Länge und Dauer der Ausbildung zum*zur DigiCoach, die übergeordneten Bildungsziele und spezifischen Kompetenzen, die

2 https://saidproject.eu

doi.org/10.35468/6149-18

erreicht werden sollen, und die Voraussetzungen, die die Auszubildenden mitbringen sollten. Es liefert einen Überblick über die in vier Module gegliederten Lerninhalte (Tab. 3). Die Themen sind im Curriculum mit den jeweiligen Inhalten, Zielen, der Methodik der Erarbeitung, den Lernergebnissen und Voraussetzungen dargestellt. Das Curriculum steht in allen Projektsprachen auch als Version in leichter Sprache zur Verfügung.

Tab. 3: Nummer, Name und Themen der Module des SAID Curriculums

Nr.	Modulname	Modulthemen
1	Digitales Basiswissen	• Digitale Geräte und deren Bedienung • WIFI-Nutzung, Web-Browser, Suchmaschinen • Accessibility-Funktionen digitaler Geräte, Accessibility Plugins • Download von Apps • Einrichten von Email-Accounts • Screenshots, Screenrecordings
2	Medien kompetenz	• Persönliches Medienverhalten, Mediennutzung • Mediennutzung durch Kinder • Erstellen sicherer Passwörter • Copyright und Bildnutzungsrechte • Fake News und Internetsicherheit
3	Toolkit – digitale Tools für den Bildungs-bereich	(1) Answergarden, (2) AR Makr, (3) BitsBoard, (4) BlueBot, (5) Book Creator, (6) Green Screen, (7) iMotion, (8) Jamboard, (9) Learningapps.org, (10) Lego WeDo 2.0, (11) Osmo Coding, (12) ScratchJr, (13) Sphero Mini – Robot Ball
4	Soziale und kommunikative Fähigkeiten	• Rollenbild der DigiCoaches • persönliche Bedürfnisse identifizieren und kommunizieren • Umgang mit Feedback und Konflikten • eigene Grenzen kennen und anderen verdeutlichen

4.2 Lehr- und Lernmaterialien zu den Modulen des Curriculums

Zusätzlich zum Curriculum wurden Lehr- und Lernmaterialien für die Ausbildung der DigiCoaches entwickelt. So entstanden *DigiCoach-Karten* (Abb. 1) und *interaktive Lernvideos*, die die Themen der vier Module einfach erklären und die DigiCoaches bei der Vorbereitung, Organisation und Kommunikation der Inhalte und Methoden, mit denen sie mit ihren Schüler*innen arbeiten werden, unterstützen. Außerdem wurden Arbeitsblätter, Rollenspiel-Karten, Lernkarten und, in übersichtlichen Darstellungen der Trainingseinheiten (als „Lesson Plans"), auch Aktivitäten mit Fallbeispielen, Tipps und Regeln entwickelt.

doi.org/10.35468/6149-18

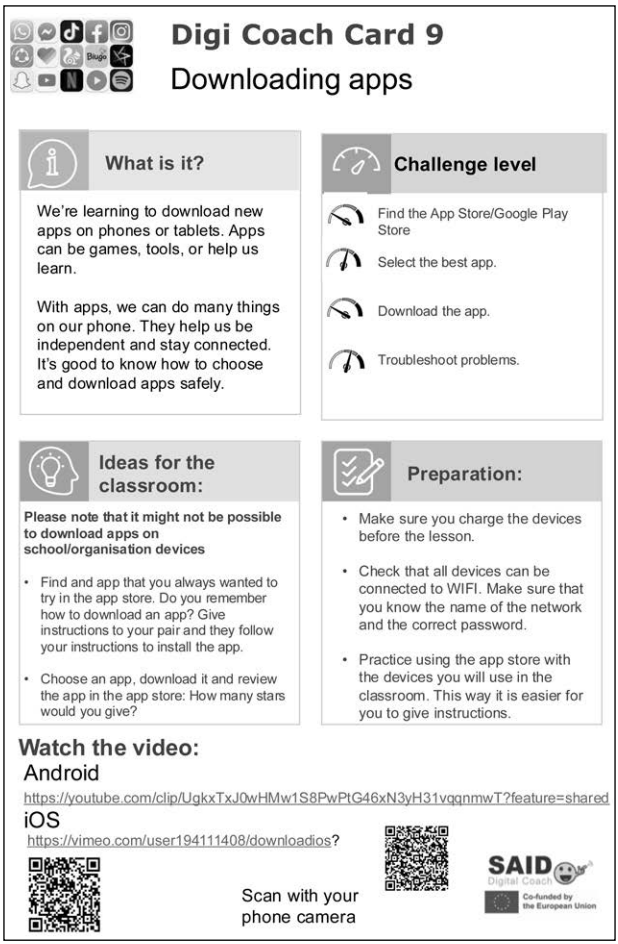

Abb. 1: DigiCoach Karte zum Thema Download von Apps (atempo, 2024b)

4.3 Methodologisches Guidebook für Trainer*innen

Das *methodologische Guidebook* wurde entwickelt, um Ausbildner*innen der DigiCoaches zu unterstützen und zur Vergleichbarkeit der Ausbildung in verschiedenen Ländern beizutragen. Es stellt Anleitungen für Organisationen und Fachleute bereit, die mit Menschen mit Lernschwierigkeiten arbeiten, sie ausbilden und begleiten. Es ist mit Strategien, Lehransätzen und Ressourcen ausgestattet, die auf die Bedürfnisse dieser Zielgruppe zugeschnitten sind. Der Inhalt des Guidebooks umfasst eine Einleitung, die Vorstellung des SAID Projekts, des

doi.org/10.35468/6149-18

Trainingsprogramms und aller entwickelten Materialien. Didaktische und methodische Grundlagen wie ein praxisnaher Zugang oder experimentelles, aktives und kollaboratives Lernen werden genauso beschrieben wie Feedback- oder Kommunikationstechniken zur Motivationssteigerung und Förderung einer flexiblen Denkweise bei den Auszubildenden. Mit klaren Anweisungen und Praxisbeispielen soll das Guidebook Trainer*innen helfen, ihre Lehrmethoden zu optimieren und inklusive Lernumgebungen sicherzustellen.
Ebenfalls in das Guidebook integriert sind die *Trainer Cards*, die die beschriebenen Grundlagen und Methoden verdeutlichen und übersichtlich darstellen (Abb. 2). Sie stehen als Sets zu den einzelnen Modulen zur Verfügung und sollen Trainer*innen bei der Planung der einzelnen Trainingseinheiten unterstützen.

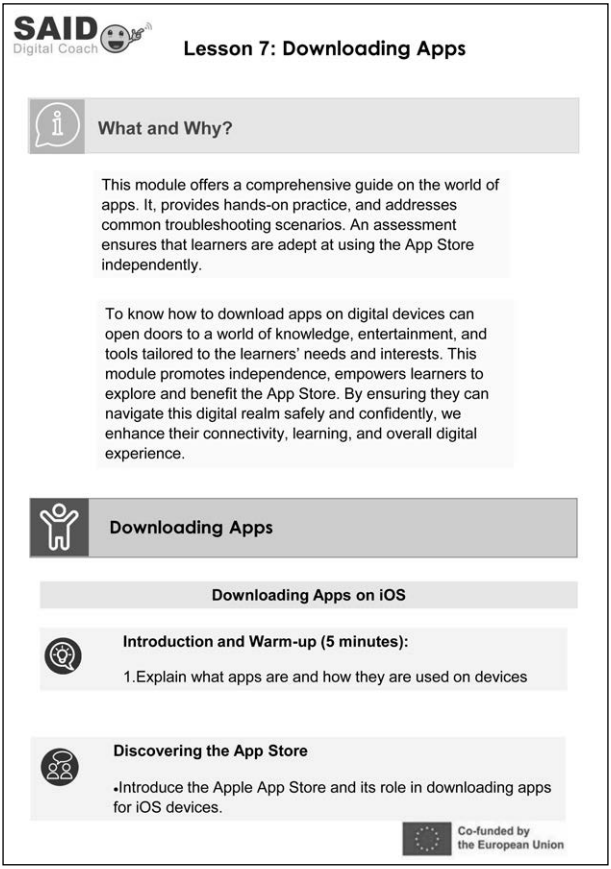

Abb. 2: Erste Seite der Trainer Card zum Thema Download von Apps (atempo, 2024b)

doi.org/10.35468/6149-18

4.4 Handbuch für Schulen

Das SAID *Handbuch für Schulen* liefert Richtlinien für die Zusammenarbeit mit DigiCoaches, die sowohl für Schulleitungen als auch Lehrpersonen gedacht sind. Es enthält Empfehlungen für den Einbezug von Menschen mit Lernschwierigkeiten als DigiCoaches in den Schulbetrieb. Klare Anweisungen und Vorgaben sollen dabei helfen, DigiCoaches in Klassenräume und Schulen zu integrieren.

5 Zusammenfassung und Ausblick

In Projekt SAID wurde gezeigt, wie schulische Inklusion auch auf Ebene des Lehrpersonals verstanden werden kann. In einer ersten Evaluierung wurde festgestellt, dass die DigiCoaches ihre Arbeit sehr schätzen, aber auch alle anderen Beteiligten im System viele Vorteile durch ihren Einsatz in Schulen sehen. Die DigiCoaches werden als Expert*innen wahrgenommen und können einen wertvollen Beitrag zur Digitalisierung im Schulkontext leisten. Außerdem haben sie einen positiven Einfluss auf die sozialen Kompetenzen der Schüler*innen und erweitern deren Verständnis von Inklusion im professionellen Kontext. Auch wenn diese Ergebnisse aufgrund der kleinen Stichproben mit Vorsicht zu interpretieren sind, verdeutlichen sie eine gelungene Initiative, die als Best Practice Beispiel dienen kann. Für die DigiCoaches selbst, ihre Ausbildung und Begleitung sowie die Vorbereitung der Schulen stehen Open Access Materialien zur Verfügung, die im Projekt entwickelt und im Beitrag vorgestellt wurden.

Eine wesentliche Gelingensbedingung, die in der Analysephase identifiziert werden konnte, nämlich der Wunsch nach einer Anstellung der DigiCoaches in der Schule und der Entlohnung ihrer Tätigkeit, konnte nur bedingt durch SAID gelöst werden. Im Projekt wurden hierfür verschiedene Modelle in den beteiligten Ländern gewählt, die jedoch nur kurzfristige Finanzierungen sicherstellen konnten. Langfristig müssen Lösungen gefunden werden, die Menschen mit Lernschwierigkeiten nach einer intensiven Ausbildung und Begleitung in ihrer Tätigkeit als DigiCoaches eine angemessene Bezahlung ermöglichen. Da die Wertigkeit der Integration in den Arbeitsmarkt von Person zu Person sehr unterschiedlich sein kann, ist es dabei notwendig, verschiedene Arbeitsmodelle für Menschen mit Lernschwierigkeiten anzubieten (Studer et al., 2017), wobei die Integration in den ersten Arbeitsmarkt zwar eine, jedoch nicht für alle DigiCoaches die richtige Lösung wäre. Dass die Vermittlung von Menschen mit Lernschwierigkeiten auf den ersten Arbeitsmarkt auch langfristig funktionieren kann, zeigte schon Doose (2007). Jedoch wäre die Schaffung von durchlässigen Arbeitsformen, so dass Menschen mit Lernschwierigkeiten, einer gewissen Fehlertoleranz begegnend, positive Erfahrungen mit der Integration am Arbeitsplatz in verschiedenen Arten von Tätigkeiten machen können, aber auch von betreuten Arbeitsformen zum ersten Arbeitsmarkt und wieder zurück wechseln können, wünschenswert (Studer et al., 2017).

doi.org/10.35468/6149-18

Literatur

atempo (2024a). *atempo*. https://www.atempo.at/

atempo (2024b). *SAID: School Assistance – Inclusive & Digital*. https://saidproject.eu/

atempo (2024c). *Schulassistenz für digitale Bildung*. https://www.atempo.at/schulassistenz-fuer-digitale-bildung/

Aufenanger, S. (2020). Tablets in Schule und Unterricht – Pädagogische Potenziale und Herausforderungen. In D. M. Meister & I. Mindt (Hrsg.), *Mobile Medien im Schulkontext* (1. Aufl., S. 29–45). Springer Fachmedien Wiesbaden; Imprint Springer VS.

Brüggemann, M. (2019). Berufsfeld Grundschule. In I. Bosse, J.-R. Schluchter & I. Zorn (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Medienbildung* (S. 111–118). Beltz Juventa.

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). (2024). *Digitale Grundbildung*. https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/dibi/dgb.html

Chaudron, S. (2015). *Young Children (0–8) and digital technology: A qualitative exploratory study across seven countries*. Bd. 27052. European Commission Joint Research Centre. Publications Office. https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/1f8b73cc-d900-406a-927c-0f8c0f202ed4/language-en

Deutsche UNESCO-Kommission e. V. (Hrsg.). (2014). *Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik (*3., erw. Aufl.). Deutsche UNESCO-Kommission.

Doose, S. (2007). Unterstützte Beschäftigung: Berufliche Integration auf lange Sicht. Zusammenfassung der Ergebnisse der Verbleibs- und Verlaufsstudie. *Zeitschrift für Inklusion, 2*(1). https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/179

Fredericks, V., Fasching, Y., Seifert, S., Sereda, O., Breyer, C. & Franz, A. (2023). *Report of the Analysis Phase of the SAID Project*. https://saidproject.eu/wp-content/uploads/2024/01/Report_Analysis_Phase_SAID.pdf

Kalcher, M. & Kreinbucher-Bekerle, C. (2021). Die Nutzung digitaler Medien von Menschen mit Lernschwierigkeiten in der Behindertenhilfe. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, S. 1–16. https://doi.org/10.21240/mpaed/00/2021.02.09.X

Neumann, M. M., Anthony, J. L., Erazo, N. A. & Neumann, D. L. (2019). Assessment and Technology: Mapping Future Directions in the Early Childhood Classroom. *Frontiers in Education, 4*, Artikel 116. https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00116

Seifert, S. (2020). Chancen von Digitalisierung im inklusiven Leseunterricht. In L. Paleczek & S. Seifert (Hrsg.), *Inklusiver Leseunterricht* (S. 267–280). Springer Fachmedien Wiesbaden.

Selbstbestimmt Leben Innsbruck. (Hrsg.). (2012). *Das Mutbuch: Lebensgeschichten von Frauen und Männern mit Lernschwierigkeiten*. AG-SPAK-Bücher.

Studer, M., Lichtenauer, A., Wyder, A. & Parpan-Blaser, A. (2017). Supports and Impediments on the Way to Occupation, Employment and Workplace Integration for People With Cognitive Disabilities. *International Journal of Disability Management, 12*(e5).

Wang, C. & Burris, M. A. (1997). Photovoice: concept, methodology, and use for participatory needs assessment. *Health education & behavior, 24*(3), S. 369–387. https://doi.org/10.1177/109019819702400309

doi.org/10.35468/6149-18

Autorinnen

Fredericks, Valerie, BA MSc
ORCID: 0000-0002-1419-8703
Universität Graz
Arbeitsschwerpunkte: Sozial-emotionale Kompetenzen und Diversitätsbewusstsein im Kontext Schule, Digitalisierung, digitale Lehr- und Lernmaterialien, Differenzierung, Inklusion
valerie.fredericks@uni-graz.at

Fasching, Yvonne, BA
ORCID: 0009-0005-3475-5078
Universität Graz
Arbeitsschwerpunkte: Inklusion von Menschen mit Lernschwierigkeiten in der Schule, Geschlechterforschung, Differenzierung von Lehr- und Lernmaterialien
yvonne.fasching@uni-graz.at

Schatz, Stella Marie, BA BSc
Universität Graz
Arbeitsschwerpunkte: Inklusion von Menschen mit Lernschwierigkeiten in der Schule, Depressivität bei Kindern und Jugendlichen, Inklusive Pädagogik, Psychologie
stella.schatz@uni-graz.at

Franz, Anneliese, BEd MA
ORCID: 0009-0002-6243-996X
atempo Graz
Arbeitsschwerpunkte: Inklusion von Menschen mit Lernschwierigkeiten, digitale Basisbildung für Menschen mit Lernschwierigkeiten, digitaler Humanismus
lisa.franz@atempo.at

Seifert, Susanne, Assoz. Prof. PhD
ORCID: 0000-0001-5588-5115
Universität Graz
Arbeitsschwerpunkte: Diagnostik von Lese- und Sprachfähigkeiten, Interventionen bei Lese- und Sprachauffälligkeiten im schulischen Kontext, Inklusion von Menschen mit Lernschwierigkeiten in der Schule
susanne.seifert@uni-graz.at

doi.org/10.35468/6149-18

Angelica Disalvo

Promoting ecosystemic resilience in school environments: the key-role of teachers

Abstract ▪ Resilience, pedagogically understood as a complex process of actively adapting to an adverse event and transforming it into a learning opportunity, is a competence, specific to living systems as they are autopoietic, necessary to live in the systemic complexity of today's world. In the promotion of resilience, teachers play a fundamental role: their delicate formative role allows them to 'in-write' traces of resilience within the minds of their students and, at the same time, to promote their processes in the relational school environment. This contribution intends to focus on the role played by teachers in the process of promoting resilience within school environments, with specific reference to the Italian context, understood as a tool to contrast youth discomfort and anti-social phenomena.

Keywords ▪ Ecosystemic resilience; School system; Adolescent unease; Teachers training

1 A brief introduction

The complexity of today's world poses many challenges for schools. Among the many, that relating to adolescent distress within Italian school environments (Cosma et al., 2023a, 2023b; HBSC, 2022) is particularly urgent. Recent data on the well-being and mental health of young people highlight a distress that, if placed to their perception of relationships within school environments, shows the difficulty in implementing resilient behaviour. This issue needs special attention from education professionals, primarily teachers. The school, understood as a living system of relational order, potentially possesses the autopoietic capacity to transformatively adapt to the perturbations that affect it, hence being resilient. This contribution, then, intends to propose some useful reflections to answer the question: how can teachers promote resilience within school contexts as a means of preventing and combating adolescent discomfort?

2 Ecosystemic resilience: a competence of the living

Resilience is a complex process, which takes on different meanings depending on the discipline investigating it, the environment within which it is studied and the object/subject to which it is referred.

doi.org/10.35468/6149-19

Referring to inanimate objects, it is generally defined as the capacity of an object to respond to an external perturbation, not disintegrating and keeping its form unchanged. Conceived in this sense, resilience is a capacity similar to resistance: an object is more resilient the more it can withstand the pressures caused by external perturbation (Laudadio, Mazzocchetti & Fiz Pérez, 2011).
Relating to living systems, resilience can be described as the capacity to cope with changes coming from the external environment, modifying and re-adapting itself plastically according to the perturbations that affect it. In this sense, it is comparable to autopoiesis: the living system continuously generates and re-generates its internal and external constitutive relationships to continue living. As such, it is a quality inherent to the functioning of living systems, human and non-human, which because they are living are autopoietic systems both biologically (Maturana & Varela, 2021) and socially (Luhmann, 1995).
Respecting the human being, with an ecosystem-relational approach (Kumpfer, 2002; Richardson, 2002), resilience can be defined as the complex ability of a subject to cope with adverse events. It results from the interaction between the subject characteristics, the subject's perception of the adverse event and the physical, cultural, social and relational environment in which he or she lives. There are certain factors, labelled protective or risk factors, that play a fundamental role in hindering or promoting resilient responses. These factors take on a specific function depending, on the one hand, on the representation the subject has of them and, on the other, on the function they play concerning his or her ability to be resilient.
In specifically educational terms, resilience can be described as a transformative learning process that takes place from an adverse experience. It is, therefore, the ability to embrace disruption as an unprecedented opportunity for learning and growth. In this sense, Scardicchio (2020) defines resilience as a "metamorphic process" that "does not coincide with the capacity to re-establish the order before disruption but with the paradox of the collateral beauty generated by it" (p. 39).
To be realised, the resilient process requires being open to change and, along with it, to the uncertainties it brings. Such transformation requires a profound awareness of the complexity (Morin, 2000; 2001; 2015) that characterises both human beings and their environments and times. Indeed, being historical inevitably implies exposure to perturbations, change, and the propensity to become (Freire, 2011). Such awareness can lead to understanding reality and acting within it by adopting genuinely transformative and resilient epistemic postures and operational strategies (Scardicchio, 2020).

3 Ecosystemic resilience about the school system

Ecosystemic resilience in pedagogical terms is, therefore, primarily an epistemological and intrinsically relational issue. How human systems and subjects attribute

doi.org/10.35468/6149-19

meaning and, therefore, understand reality (Frankl, 2018; Freire, 2011), its functioning and its criticalities, determines the possibility of implementing operational strategies useful for grasping, in the nefariousness of the unexpected, new and unprecedented possibilities for development (Cyrulnik, 2009). Conversely, epistemologies that are incapable of grasping the opportunities concealed behind such features of reality lead human systems and subjects to adopt emergency strategies of signification and coping with critical issues (Fabbri, 2019). These are oriented exclusively towards responding to the state of alarm and stemming the negative scope of the difficulty and, in so doing, lead to the use of tools that are not always effective in handling the problem in a transformative and resilient manner.

The school system, as a living system of a relational order (i.e. formed by the relationships between all the actors acting within it) can be conceived as an autopoietic system, thus potentially resilient. The school is in fact a systemic entity at all levels: institutional, educational, and relational. Animating each of its levels are people, and enabling them are the relationships between them. Therefore, it possesses, potentially, the capacity to self-organise, actively readjusting to the perturbations it encounters (Ainscow, 2015).

The characteristics of the school system are of crucial importance in providing the necessary support to those it cares for: the students. However, it is here that its greatest criticalities emerge.

In principle, the autopoietic specificity of the school system should enable it to adapt in a transformative manner to the perturbations it undergoes, both from outside and from within. In this way, the school should be able to preserve the characteristics necessary to guarantee the performance of its specific tasks (educating the younger generations; providing the metacognitive tools necessary to live autonomously and responsibly; teaching how to be active citizens and think critically) while actively and transformatively adapting to the changes that affect it. This, however, sometimes proves unattainable. Several factors intervene in the process of adaptation to perturbations and undermine the solidity of intrasystem and intersystem relations, significantly compromising the autopoietic character of the relations of the whole system and between its parts.

4 The mental well-being of adolescents

This is particularly evident within adolescent school systems: adolescent boys and girls, in experiencing the catastrophic changes and emotional turmoil typical of their age, often do not find the necessary support within school environments to be able to do so in a way that is functional to cope with difficulties due to their developmental tasks.

On closer inspection, recent studies point to a deterioration in the state of well-being and mental health of adolescents. Specifically, the four-year international Health

doi.org/10.35468/6149-19

Behaviour in School-aged Children survey conducted between 2021 and 2022 by the WHO with subjects aged between 11 and 15 years (Cosma et al., 2023a; 2023b) showed a worsening in their state of well-being and mental health compared to the previous survey (Inchley et al., 2020). The most negative data in many of the areas investigated were recorded for 15-year-old female adolescents in Italy.

Of the data collected, in addition to those relating to health-related behaviours (sedentariness, use of alcohol and smoking, nutrition, etc.), those relating to relationships within the school system are particularly significant. The survey, in fact, highlights that, as age increases, the positive perception of relationships within the school system decreases, both with teachers and with classmates (HBSC, 2022). Specifically, out of the total of 15-year-olds interviewed of both sexes, 61.8 % stated that they felt accepted by teachers, 35.4 % perceived teachers as interested and 36.3 % felt very trusting of teachers. Concerning classmates, however, 66.6 % of all 15-year-olds stated that they felt accepted for who they are and 58 % perceived their classmates as kind and helpful.

Relationships within adolescent school contexts in Italy, therefore, do not seem to be in the best of health (HBSC, 2022). Yet, the relationships boys and girls have within the school system are of crucial importance for them to complete their developmental tasks.

Adolescence is an age characterised by numerous changes. On a physical, mental and relational level, during the developmental age, adolescents experience a series of radical transformations that lead them to live with a sense of constant uncertainty (Mancaniello, 2018; Siegel, 2014). In this period of life, significant others outside the family nucleus play a fundamental role: they constitute the relational anchors through which one can re-construct one's own identity, which, tested by the numerous changes, needs constant confrontation and negotiation with the other to be redefined (Lopez, 2018).

In the absence of solid relational ties, the uncertainty caused by developmental changes adds to the restlessness and instability characterising contemporary experience, in which the continuous epochal changes and the loss of traditional relational values leave one experiencing a constant and widespread sense of bewilderment. Thus, giving meaning to events is increasingly difficult, at all ages of life. And, in particular, during adolescence (Annacontini & Vaccarelli, 2022; Mancaniello, 2020).

A pedagogical reading of the above-mentioned data leads one to consider that, probably, the phenomena with which uneasiness manifests itself in adolescence result from fragile capacity to conceive criticality as events characterising the complex and systemic nature of reality and life itself. This, together with the perception of the lack of supportive relationships and solid points of reference, induces adolescents, in particular, to perceive as the only elaborable strategies those of withdrawal into oneself, closure towards others and the set of behaviours that

doi.org/10.35468/6149-19

can be associated with a precarious state of mental health. Social withdrawal, aggressive behaviour, and self-harm, among others, can be considered as attempts to respond to the experienced criticality, i. e., unsuccessful attempts at resilience that, in reality, express the difficulties of finding alternative coping strategies to the dis-adaptive ones attributable to the distress (Chello, 2022).

5 The role of teachers

The evident manifestation of multiple forms of discomfort by students leads to the hypothesis that they need, first and foremost, metacognitive tools capable of supporting them and enabling them to cope with life's critical issues. These tools would enable them to be able to stem and manage the strong repercussions that difficult events can have on their well-being and mental health.
This raises the question of the role played by schools in shaping such epistemologies. In particular, the role played by teachers.
The relationship with teachers, who play the role of the main significant adults after parents and caregivers, is fundamental to them. The idea that teachers have of reality and its functioning, as well as of their educational role and the students themselves, has repercussions on their teaching styles and the way they relate to students (Freire, 2014; Recalcati, 2014). In this way, how teachers give meaning to events and their criticalities strongly affects how students construct their self-image, conceive their possibility to act, and learn to give meaning to reality and its criticalities. Boys and girls, through the attitudes they adopt and the discourses formulated by their teachers, learn to give meaning to reality (Bandura, 2016; Malaguti, 2005; Lopez, 2015). They draw from this to develop their operational strategies, make decisions, explain failures and deal with unforeseen events. Several studies (e. g. Hochanadel & Finamore, 2015) have highlighted the importance of teaching how to think using a growth mindset (Dweck, 2017) and to develop coping strategies that enable students to deal with the unfamiliar, the unexpected and related difficulties.
This makes it possible to highlight the role played by the latter in the formation of students' reality signification strategies. Indeed, if teachers possess resilient reality-signifying strategies, i. e. capable of grasping the criticality of new learning possibilities, they are likely to be able to promote their development in their students as well.

6 Teachers as resilience mentors

Thus, the question of teacher training arises. In fact, Italian teachers are often wearied by bureaucratic tasks that, in order to be fulfilled, lead to the debasement of their primarily and eminently educational role.
In the presence of the more or less explicit difficulties and manifestations of students' discomfort, teachers need, first and foremost, metacognitive tools useful

doi.org/10.35468/6149-19

for understanding them, in order to promote active and transformative, hence resilient, strategies for signifying and coping with critical issues. Beyond didactic tasks, teachers are called upon to commit themselves to providing students with alternative reading hypotheses of reality to the negative ones that contemporary culture continues to propagate.

Despite the numerous criticalities experienced in all the spheres that characterise it, the school institution remains for the students the anchor to cling to hope – in the active and planning terms of pedagogically understood hope (Freire, 2014; Scardicchio, 2020) – in the regeneration of today's social fabric and in the care of the relationships that animate it. Although it too has suffered – and is still suffering – the repercussions of contemporary changes and, historically, has always struggled to keep up with them, it remains the main environment in which it is possible to intercept youthful malaise. Indeed, due to its specific characteristics, it is precisely within its spaces and through the relationships that animate them that the symptoms of youth discomfort manifest themselves.

To the eyes of attentive and emotionally competent teachers (Dato, 2017), the signals that boys and girls, in multiple and different ways – sometimes almost imperceptible – send as a more or less explicit request for help do not escape them. It is these who, daily, within the school environment, are in charge of intercepting, managing and countering the ills manifested by boys and girls and of training their minds to adopt the necessary tools to do so autonomously. This makes them, together with their parents, their primary *mentors of resilience* for students (Cyrulnik & Malaguti, 2005).

It is therefore necessary to support teaching practice with training interventions aimed at the exercise of resilient thinking/acting, starting from the emancipation of the educational value of their presence within the lives of students and their families.

In this way, the school system can constitute itself as an organism of regeneration of the entire social fabric within which it operates.

References

Ainscow, M. (2015). *Towards self-improving school sysems. Lessons from a city challenge*. Routledge.

Annacontini, G. & Vaccarelli, A. (2022). Growing up on the edge of fading: The prospects of a Pedagogy of Emergency. *Paideutika*, (35), 18, 11–28. https://doi.org/10.57609/paideutika.vi35.2164

Bandura, A. (a cura di) (2016). *Il senso di autoefficacia. Aspettative su di sé e azione*. Erickson.

Chello, F. (2022). Questionare il comportamento antisociale adolescenziale: analisi epistemologica di un'emergenza politico-educativa. *Civitas educationis: education, politics and culture*, *XI*, 1, 187–211.

Cosma, A., Abdrakhmanova, S., Taut, D., Schrijvers, K., Catunda, C. & Schnohr, C. (Eds.). (2023a). *A focus on adolescent mental health and well-being in Europe, central Asia and Canada. Health Behaviour in School-aged Children international report from the 2021/2022 survey. Volume 1*. WHO Regional Office for Europe. https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/373201/9789289060356-eng.pdf?sequence=2

doi.org/10.35468/6149-19

Cosma, A., Bersia, M., Abdrakhmanova, S., Badura, P. & Gobina I. (Eds.). (2023b). *Coping through crisis: COVID-19 pandemic experiences and adolescent mental health and well-being in the WHO European Region. Impact of the COVID-19 pandemic on young people's health and well-being from the findings of the HBSC survey round 2021/2022*. WHO Regional Office for Europe. https://iris.who.int/handle/10665/369474. License: CC BY-NC-SA 3.0 IGO

Cyrulnik, B. (2009). *Autobiografia di uno spaventapasseri. Strategie per superare le esperienze traumatiche*. Raffaello Cortina.

Cyrulnik, B. & Malaguti, E. (Eds.). (2005). *Costruire la resilienza. La riorganizzazione positiva della vita e la creazione di legami significativi*. Erikson.

Dato, D. (2017). *L'insegnante emotivo. Formare tra menti e affetti*. Progedit.

Dweck, C. S. (2017). *Mindset. Cambiare forma mentis per raggiungere il successo*. FrancoAngeli.

Eriksson, C., Boniel-Nissen, M., Lyyra, N., Moor, I., Paakkari, L. & Kulmala, M. (Eds.). (2023). *A network of care: the importance of social support for adolescents in the WHO European Region during the COVID-19 pandemic. Understanding the impact of the COVID-19 pandemic on young people's health and well-being from the findings of the HBSC survey round 2021/2022*. WHO Regional Office for Europe.

Fabbri, M. (2019). *Pedagogia della crisi, crisi della pedagogia*. Scholé.

Frankl, V. E. (2018). *Alla ricerca di un significato della vita*. Mursia.

Freire, P. (2011). *Pedagogia degli oppressi*. Gruppo Abele.

Freire, P. (2014). *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*. Gruppo Abele.

Hochanadel, A. & Finamore, D. (2015). Fixed and growth mindset in education and how grit helps students persist in the face of adversity. *Journal of International Education Research* (JIER), *11*(1), 47–50.

Inchley, J., Currie, D., Budisavljevic, S., Torsheim, T., Jåstad, A., Cosma, A., Colette, K. & Arnarsson, A. M. (Eds.). (2020). *Spotlight on adolescent health and well-being. Findings from the 2017/2018 Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) survey in Europe and Canada. International report. Volume 1. Key findings*. WHO Regional Office for Europe. https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/332091/9789289055000-eng.pdf?sequence=1

Istituto Superiore di Sanità (2022). *HBSC 2022. Principali risultati*. https://www.epicentro.iss.it/hbsc/indagine-2022-nazionali [Summary of the research report]. https://www.epicentro.iss.it/hbsc/pdf/temi2022/HBSC%20-%20Schede%20Sintesi_2022.pdf

Kumpfer, K. L. (2002). Factors and Processes Contributing to Resilience: The Resilience Framework. In M. D. Glantz & J. L. Johnson (Eds.), *Resilience and Development. Longitudinal Research in the Social and Behavioral Sciences: An Interdisciplinary Series* (pp. 179–224). Springer.

Laudadio, A., Mazzocchetti, L. & Fiz Peréz, F. J. (2011). *Valutare la resilienza. Teorie, modelli e strumenti*. Carocci.

Lopez, A. G. (2015). *Scienza, Genere, Educazione*. FrancoAngeli.

Lopez, A. G. (2018). *Pedagogia delle differenze. Intersezioni tra genere ed etnia*. ETS.

Luhmann, N. (1995). *Social Systems*. Writing Science Editors.

Malaguti, E. (2005). *Educarsi alla resilienza. Come affrontare crisi e difficoltà e migliorarsi*. Erikson.

Mancaniello, M. R. (2018). *Per una pedagogia dell'adolescenza. Società complessa e paesaggi della metamorfosi identitaria*. PensaMultimedia.

Mancaniello, M. R. (2020). Adolescenti al tempo del Covid-19: una riflessione sul significato di vivere "attimi della catastrofe adolescenziale" in uno spazio-tempo negato, nella separazione corporea dal gruppo dei pari e in una relazione scolastica digitale. *Studi sulla Formazione/Open Journal of Education*, 23(1), 13–43.

Maturana, H. R. & Varela, F. J. (2021). *Autopoiesi e cognizione. La realizzazione del vivente*. Marsilio.

Morin, E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Raffaello Cortina.

Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Raffaello Cortina.

Morin, E. (2015). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*. Raffaello Cortina.

Recalcati, M. (2014). *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*. Einaudi.

doi.org/10.35468/6149-19

Richardson, G. E. (2002). The Metatheory of Resilience and Resiliency. *Journal of Clinical Psychology*, *58*, 33–39.
Scardicchio, A. C. (2020). *Metabolè. Speranza, resilienza, complessità*. Franco Angeli.
Siegel, D. J. (2014). *La mente adolescente*. Raffaello Cortina.

Author

Disalvo, Angelica, Dr.
ORCID 0000-0002-8190-4233
Università di Foggia, Italia
Working focus: Pedagogy of complexity, Ecosystemic resilience, School system, Adolescence, Teacher training.
angelica.disalvo@unifg.it

doi.org/10.35468/6149-19

Toni Simon

Die Ungewissheitstoleranz von Lehrkräften – zwischen Relevanz für die und Marginalisierung in der Inklusionsforschung

Abstract ▪ Der Beitrag greift die in der Inklusionsforschung wenig beachtete Ungewissheitstoleranz (UGT) auf und fragt nach deren Relevanz für schulische Inklusion und Resilienzförderung. Anhand quantitativer Daten ($N = 2\,200$) wird hierzu die UGT angehender Lehrkräfte sowie deren Zusammenhang mit ihren Einstellungen zu Schüler*innenpartizipation und Inklusion mittels bivariater Korrelationen thematisiert. Etwaigen Gruppenunterschieden wird anhand von H- und U-Tests nachgegangen. Mit dem Beitrag wird insgesamt für eine stärkere Aufmerksamkeit für das Persönlichkeitsmerkmal der UGT als potenziell wichtigem Faktor einer inklusions- und gesundheits-/resilienzorientierten (Um-)Gestaltung von Schule plädiert.

Schlagworte ▪ Ungewissheit; Lehrkräfte; Persönlichkeitsmerkmale; quantitative Forschung

1 Zum Begriff der Ungewissheit(stoleranz)

Ungewissheit wird seit Jahrzehnten in verschiedenen Disziplinen, teils unter Rückgriff auf ähnliche, synonym verwendete Termini wie z. B. Unsicherheit oder auch Nicht-Wissen erforscht. Als ungewiss gelten „Situationen, die mehrdeutig, komplex, unlösbar und/oder neu sind […] oder in denen ungenügende Informationen über den weiteren Verlauf der Situation vorliegen" (König & Dalbert, 2004, S. 191). Ungewissheitstoleranz (nachfolgend: UGT) meint wiederum die Tendenz von Personen, „ungewisse Situationen als Bedrohung oder Herausforderung zu bewerten" (Stöber, 2002, S. 9).

UGT gilt als ein bereichsübergreifendes Persönlichkeitsmerkmal mit relativ starker Vorhersagekraft (Friedel & Dalbert, 2003). Sie ist „nicht auf eine bestimmte Situationsklasse beschränkt" und kann „in jeder persönlich bedeutsamen, ungewissen Situation zu Bewertungs- und […] Reaktionsunterschieden führen" (Dalbert, 1999, S. 4). Konstrukte, die als äquivalent gelten und mitunter synonym verwendet werden, sind u. a. die Ambiguitätstoleranz (Frenkel-Brunswik, 1949) oder das Bedürfnis nach kognitiver Geschlossenheit (von Collani, 2003). Wie die UGT zielen sie auf Fragen der Komplexitätstoleranz von Personen ab (Dalbert & Radant, 2008).

doi.org/10.35468/6149-20

2 Zur (inklusions-)pädagogischen Relevanz von Ungewissheit(stoleranz)

Die Relevanz von Ungewissheit(stoleranz) für die Inklusionsforschung lässt sich unterschiedlich begründen. So wird beispielsweise *organisationstheoretisch* betont, dass organisationales Lernen, das Organisationen agil und resilient machen soll (z. B. Mynarek et al., 2021), für den Umgang mit Ungewissheit unabdingbar ist und dass dabei dem Lernen an/mit Ungewissheitsszenarien eine besondere Rolle zukommt (Redecker, 2021). *Professionstheoretisch* gilt der Umgang mit Ungewissheit als zentraler Anspruch an pädagogisch professionelles Handeln (z. B. Helsper, 2021). Unter Bezugnahme u. a. auf system- und strukturtheoretische Arbeiten wird betont, dass Ungewissheit „nicht nur zu ertragen, sondern als konstitutives Moment des Handelns anzunehmen" ist (Combe, 2015, S. 118). Den Blick auf die Organisation Schule vertiefend, lässt sich ferner *lehr-lern-theoretisch* grundlegend darauf verweisen, dass Lern- und Bildungsprozesse stets ungewisse Prozesse bleiben, da sie nicht direkt beobacht- und steuerbar sind. Zudem gehen offene bzw. an konstruktivistischen Theorien orientierte Settings für Lehrende und Lernende mit besonderer Ungewissheit einher (z. B. Gruschka, 2018).[1] Dies ist insofern bedeutsam, da konstruktivistische Lehr-Lern-Theorien und Konzepte offenen Unterrichts für eine inklusive Didaktik als besonders anschlussfähig gelten (z. B. Platte, 2005; Frohn et al., 2019; Porsch & Korff, 2023).

In der Inklusionsforschung wird zwar darauf verwiesen, dass Ungewissheit im Kontext von Inklusion potenziell nochmals gesteigert wird (Böing, 2017) – u. a. deshalb, weil „nicht mehr einfach so klar [ist], wer was wo wie zu tun hat und weshalb oder mit welchem Ziel" (Hollenweger, 2016, S. 38). Gleichwohl findet bisher keine systematische Auseinandersetzung mit Ungewissheit(stoleranz) statt, wobei dies für schulische Inklusion und Resilienzförderung – wie hier lediglich angedeutet – aus mehreren theoretischen Perspektiven naheliegend wäre.

3 Empirische (Inklusions-)Forschung zur Lehrkräfte-Ungewissheitstoleranz

Im deutschsprachigen Raum hat sich für die quantitative Forschung zu UGT, auf der hier der Fokus liegt, das Instrument von Dalbert (1999), die UGTS, etabliert. Zur UGT liegen seit Langem zahlreiche Studien vor, deren zentrale auf *Lehrkräfte* bezogene Ergebnisse wie folgt lauten: Ungewissheits*tolerante(re)* Lehrkräfte sind weniger autoritär, zeigen ein geringeres allgemeines und berufliches Belastungserleben; sie zeigen adaptivere Handlungsmuster und haben Vorteile im Umgang

1 Gleichsam bieten solche Arrangements ein besonderes Potenzial, vielfältige Denk- und Deutungsmuster zum Ausdruck kommen zu lassen, was inklusions*didaktisch* sehr relevant ist.

doi.org/10.35468/6149-20

mit ungewissen Anforderungen, u. a. beim Problemlösen; sie stehen zudem Team-Teaching, kooperativem Lernen sowie der Öffnung von Unterricht – Letzteres gilt als wichtiges Element einer „salutogenen Unterrichtsentwicklung" (Paulus & Nieskens, 2013, S. 105) – positiver gegenüber (Almeroth, 1983; Clauss, 1986; Huber & Roth, 1999; Friedel & Dalbert, 2003; König & Dalbert, 2004; Hartinger et al., 2005; Martinek, 2007; König & Dalbert, 2007; Bauer, 2019). Da die UGT von Lehrkräften das Erleben von Ungewissheit als Belastung oder Herausforderung und so potenziell auch das Stresserleben und die Gesundheit beeinflusst, steht die UGT indirekt auch mit der Qualität von Unterricht(sentwicklung) (u. a. hinsichtlich Fragen der Individualisierung und Bedürfnisorientierung) in Zusammenhang (z. B. Schaarschmidt & Fischer, 2001).

Die skizzierten empirischen Erkenntnisse sind für eine inklusions- und gesundheits-/resilienzorientierte (Um-)Gestaltung von Bildungsräumen höchst relevant, stammen jedoch allesamt nicht aus der Inklusionsforschung. Im Rahmen der wenigen vorliegenden Studien der Inklusionsforschung konnten Wittek et al. (2020) einen positiven Zusammenhang der UGT Lehramtsstudierender mit deren heterogenitätsbezogenen (i. d. R. bezogen auf Ability/Disability) Selbstwirksamkeitsüberzeugungen nachweisen. Frey et al. (2021) zeigten zudem, dass eine hohe UGT die Wahrscheinlichkeit der Teilnahme an zusätzlichen inklusionsorientierten Studienangeboten erhöht.

4 Ergebnisse der INSL-Studie zur Ungewissheitstoleranz angehender Lehrkräfte

Aus den bisherigen Ausführungen lassen sich zwei Thesen ableiten, die nachfolgend relevant sind: a) Inklusion im Bildungssystem führt zu gesteigerter Ungewissheit, b) Die UGT pädagogischer Fachkräfte ist eine bedeutende Ressource für inklusive Reformen und organisationales Lernen.

4.1 Design, Stichprobe und Forschungsfragen der INSL-Studie

INSL ist eine Querschnittsstudie, mit der in Deutschland $N = 2\,200$ angehende Primarstufen-Lehrkräfte befragt worden sind. Die Stichprobe lässt sich bündig wie folgt beschreiben: Alter $M = 22.60$ Jahre; 86.1 % weiblich, 13.8 % männlich, 0.1 % anderes Geschlecht; $M = 4.94$ bzw. $M = 3.79$ Studien- bzw. Fachsemester; 83.9 % Grundschullehramt, 13.0 % sonderpädagogisches Lehramt. INSL knüpft an die Relevanz von Kognitionen wie Einstellungen (z. B. Ruberg & Porsch, 2017), von Persönlichkeitsmerkmalen (z. B. Rothland, 2013; Keiner & Hany, 2017) sowie an das Desiderat inklusionspädagogischer UGT-Forschung an. Die für diesen Beitrag relevanten Forschungsfragen, mit denen die in Abschnitt 2 skizzierte Bedeutung der UGT von Lehrkräften aufgegriffen wird, lauten: 1) Wie ausgeprägt

doi.org/10.35468/6149-20

ist die UGT angehender Primarstufenlehrkräfte? 2) Zeigen sich Gruppenunterschiede bezüglich ihrer UGT? 3) Gibt es einen Zusammenhang zwischen ihrer UGT und ihrer Einstellung zu Inklusion sowie zur Schüler*innenpartizipation?[2] Diesen Fragen wurde mithilfe der in Tabelle 1 dargestellten Skalen nachgegangen. Die Datenanalyse erfolgte deskriptivstatistisch (deskriptive Statistiken, bivariate Korrelationen, H-Tests und U-Tests).

Tab. 1: Messinstrumente/Skalen, Itemzahl, interne Konsistenz (α)

Konstrukt/Skala (Quelle)	Items	α
Ungewissheitstoleranz (UGTS; Dalbert, 1999)	8	.66
Einstellungen zu Schüler*innenpartizipation (ESP-B; eigene)	12	.81
Strukturdeterministisch-skeptische Einstellung zu schulischer Inklusion (SDS-ESI; eigene)	6	.77
Concerns towards inclusive education (adaptierte SACIE-R-Subskala; Feyerer & Reibnegger, 2014 nach Forlin et al., 2011)	4	.75

4.2 Ergebnisse

Die UGT der Befragten ist bei einem Skalenmittelpunkt von 3.5 (Bewertung von 1 bis 6 bei evozierter Äquidistanz; Beispielitem: „Ich weiß gerne, was auf mich zukommt.“) leicht unterdurchschnittlich: $M_{Skala} = 3.34$ ($SD_{Skala} = .67$). Mit Blick auf mögliche Gruppenunterschiede zeigt sich beim Geschlecht und Studienfortschritt ein signifikanter Mittelwertunterschied (Tab. 2 bis 4).

Tab. 2: UGT nach Geschlecht ($N = 2\,197/2\,195$); Mittelwerte und Signifikanz der Unterschiede nach Kruskal-Wallis- und Mann-Whitney-U-Test (Signifikanzniveau = .05)

Gruppe	*N*	*M*	*SD*	*Sig.*
weiblich	1 892	3.32	.67	
männlich	303	3.47	.66	.000
(anderes)	2	3.25	.71	

2 Der Fokus auf Partizipation lässt sich u. a. durch deren inklusions- und gesundheits-/resilienztheoretische Relevanz begründen (z. B. Ungar, 2011; Frohn et al., 2019; Faltermaier, 2020). Zudem wird damit an Ergebnisse angeknüpft, die im Zuge der vorherigen IFO vorgestellt worden sind (siehe Simon, 2024).

doi.org/10.35468/6149-20

Tab. 3: UGT nach Studienfortschritt ($N = 2\,198$); Mittelwerte und Signifikanz ihrer Unterschiede nach Mann-Whitney-U-Test (Signifikanzniveau = .05)

Gruppe	*N*	*M*	*SD*	*Sig.*
*Anfänger*innen (1.–5. Semester)*	1 562	3.36	.67	.040
Fortgeschrittene (6.–10. Semester und höher)	636	3.29	.67	

Tab. 4: UGT nach Studiengang (ohne Studiengang „integrierte Sonderpädagogik"; $N = 2\,152$); Mittelwerte und Signifikanz ihrer Unterschiede nach Mann-Whitney-U-Test (Signifikanzniveau = .05)

Gruppe	*N*	*M*	*SD*	*Sig.*
Grundschullehramt	1 866	3.33	.68	.113
sonderpädagogisches Lehramt	286	3.40	.62	

Die bivariaten Korrelationen (siehe Tab. 5) zeigen ferner einen signifikant positiven Zusammenhang zwischen der UGT und der überdurchschnittlich positiven Einstellung zur Schüler*innenpartizipation (ESP-B; $N = 2\,200$; $M_{Skala} = 2.87$, $SD_{Skala} = .43$), einen signifikant negativen Zusammenhang der UGT mit der leicht unterdurchschnittlich ausgeprägten strukturdeterministisch-skeptischen Einstellung zu schulischer Inklusion (SDS-ESI; $N = 2\,184$; $M_{Skala} = 2.28$, $SD_{Skala} = .65$) sowie mit den überdurchschnittlich ausgeprägten Bedenken gegenüber inklusiver Bildung (SACIE-R Concerns; $N = 2\,196$; $M_{Skala} = 2.91$, $SD_{Skala} = .67$).[3]

Tab. 5: Korrelation[4] der Skala UGTS mit den Skalen ESP-B, SDS-ESI und SACIE-R Concerns (**Korrelation auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant)

		ESP-B	SDS-ESI	SACIE-R Concerns
UGTS	*N*	2 199	2 183	2 195
	Pearson	.086**	-.127**	-.189**
	Sig. (2-seitig)	.000	.000	.021
	Spearman Rho	.079**	-.120**	-.179**
	Sig. (2-seitig)	.000	.000	.008

3 Bewertung jeweils von 1 bis 4 bei evozierter Äquidistanz; Skalenmittelpunkt jeweils = 2.5. Beispielitems: a) Inwiefern sollten Schüler*innen bei der Auswahl von Unterrichtsthemen mitbestimmen können? b) „Inklusion stellt überzogene Forderungen an die Schule und Lehrkräfte, die an der Realität vorbeigehen." c) „Ich habe die Sorge, dass ich gestresster sein werde, wenn ich inklusiven Unterricht plane und durchführe."

4 Aufgrund der evozierten Äquidistanz wurden die Skalen als quasi-metrisch behandelt, sodass der Vollständigkeit halber die Werte der Pearson-Korrelation und die für Spearman-Rho berichtet werden.

doi.org/10.35468/6149-20

5 Ergebnisdiskussion

Wie eingangs angedeutet, kann die UGT von (angehenden) Lehrkräften aus verschiedenen Perspektiven relevant für Fragen von Inklusion(sreformen) angesehen werden. Gleichwohl lässt sich bislang eine relativ geringe Aufmerksamkeit für die UGT in der Inklusionsforschung konstatieren. Die dargestellten Ergebnisse zeigen, dass die UGT der befragten angehenden Lehrkräfte leicht unterdurchschnittlich ist, wobei sich als weiblich bezeichnende Befragte im Vergleich eine niedrigere UGT aufweisen (dies bestätigt Ergebnisse z. B. von Dalbert, 1999, oder Bauer, 2019). Dass die UGT Studierender in höheren Semestern niedriger ist, könnte auf ein im Studienverlauf steigendes Bewusstsein für die Bedeutung von Ungewissheit im Lehrerkräfteberuf deuten. Lehramtsspezifische Unterschiede, wie sie in der inklusionsbezogenen Einstellungsforschung durchaus typisch sind (Ruberg & Porsch, 2017), zeigen sich bei der vorliegenden Studie für die UGT nicht. Die signifikanten Zusammenhänge der UGT der INSL-Befragten mit ihren Einstellungen zu Inklusion (SACIE-R Concerns, SDS-ESI) und zur Schüler*innen-Partizipation (ESP-B) sind insofern erwartungskonform, als dass Inklusion im Allgemeinen und Partizipation im Speziellen als ein Aspekt inklusiver Schule/inklusiven Unterrichts sowie von Gesundheits- und Resilienzförderung zu mehr Ungewissheit führen können.

6 Fazit und Ausblick

In Anbetracht bisheriger empirischer Erkenntnisse (siehe Abschnitt 3) können die Ergebnisse insgesamt als Verweis auf die Bedeutung von UGT als potenziellem Einflussfaktor für gelingende Inklusion(sreformen) gedeutet werden. Es wäre somit naheliegend, eine höhere UGT von (angehenden) Lehrkräften als protektiven Faktor für Inklusion(sreformen) in Schule und Unterricht sowie die Förderung von UGT als ein relevantes Ziel einer inklusions- und gesundheits-/resilienzorientierten Lehrkräftebildung zu verstehen.

Angesichts der Limitationen von INSL wäre es wichtig, mit weiteren Studien u. a. kausalen Zusammenhängen nachzugehen oder z. B. zu erforschen, inwiefern die UGT von (angehenden) Lehrkräften Auswirkungen auf konkrete inklusionsorientierte Praktiken hat. Hochschuldidaktisch wäre die bereits thematisierte Frage der Beeinflussung der UGT angehender Pädagog*innen auch unter dem Aspekt interessant, ob sich z. B. das „für methodisches Handeln im Umgang mit Diversität geforderte[] Urteilen in Ungewissheitsszenarien gezielt üben lässt“ (Redecker, 2021, S. 613). Folgt man Böing (2017), dass sich Ungewissheit durch die vielfältigen Veränderungen hin „zu einer inklusiven Bildungslandschaft […] potenziert“ (S. 230), scheint es naheliegend, solchen und anderen Fragen in der Inklusionsforschung künftig intensiver nachzugehen.

doi.org/10.35468/6149-20

Literatur

Almeroth, H. (1983). Gedächtnis bei Erwachsenen in Abhängigkeit von der Unsicherheitstoleranz. In H. Löwe, U. Lehr & J. E. Birren (Hrsg.), *Psychologische Probleme des Erwachsenenalters* (S. 119–129). Huber.

Bauer, J. F. (2019). *Personale Gesundheitsressourcen in Studium und Arbeitsleben*. Springer.

Böing, U. (2017). Ungewissheit. In K. Ziemen (Hrsg.), *Lexikon Inklusion* (S. 228–230). Vandenhoeck & Ruprecht.

Clauss, G. (1986). Zur Differentiellen Psychologie der Lernmotivation bei Schülern. *Psychologie für die Praxis*, *4*, 293–324.

Combe, A. (2015). Schulkultur und Professionstheorie. Kontingenz als Handlungsproblem des Unterrichts. In J. Böhme, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Schulkultur* (S. 117–136). Springer VS.

Dalbert, C. (1999). Die Ungewißheitstoleranzskala: Skaleneigenschaften und Validierungsbefunde. *Hallesche Berichte zur Pädagogischen Psychologie*, *1* (1999). https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:gbv:3:2-4553

Dalbert, C. & Radant, M. (2008). Psychologie der Schülerpersönlichkeit. In M. K. W. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion* (S. 127–154). VS Verlag.

Faltermaier, T. (2020). Gesundheitsförderung. In M. A. Wirtz (Hrsg.), *Dorsch – Lexikon der Psychologie*. https://portal.hogrefe.com/dorsch/gesundheitsfoerderung

Feyerer, E. & Reibnegger, H. (2014). Teilstudie 1: Quantitative Ergebnisse. In E. Feyerer, A. Dlugosch, E. Prammer-Semmler, H. Reibnegger, C. Niedermair & P. Hecht (Hrsg.), *Einstellungen und Kompetenzen von LehramtsstudentInnen und LehrerInnen für die Umsetzung inklusiver Bildung* (S. 11–70). https://www.ph-vorarlberg.ac.at/fileadmin/user_upload/RED_SOZ/PDFs/inklusive_Bildung_Projekt.pdf

Forlin, C., Earle, C., Loreman, T. & Sharma, U. (2011). The Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusive Education Revised (SACIE-R) scale for measuring pre-service teachers´perceptions of inclusion. *Exceptionality Education International, 21* (2 & 3), 50–65.

Frenkel-Brunswik, E. (1949). Intolerance of ambiguity as an emotional and perceptual personality variable. *Journal of Personality*, *18*, 108–143.

Frey, A., Franz, E.-K., Gietl, K., Grasy, B., Groß Ophoff, J., Kopp, B., Rank, A. & Unverferth, M. (2021). Inklusion als Aufgabe der Grundschule: Professionalisierung angehender Grundschullehrkräfte für das Unterrichten im inklusiven Setting. In N. Böhme, B. Dreer, H. Hahn, S. Heinecke, G. Mannhaupt & S. Tänzer (Hrsg.), *Mythen, Widersprüche und Gewissheiten der Grundschulforschung* (S. 425–437). Springer VS.

Friedel, A. & Dalbert, C. (2003). Belastung und Bewältigung bei Grundschullehrerinnen: die Auswirkungen einer Versetzung an die Förderstufe und der Einfluss der Ungewissheitstoleranz. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, *17*(1), 55–68. https://doi.org/10.1024//1010-0652.17.1.55

Frohn, J., Brodesser, E., Moser, V. & Pech, D. (Hrsg.). (2019). *Inklusives Lehren und Lernen*. Verlag Julius Klinkhardt.

Gruschka, A. (2018). Ungewissheit, der innere Feind für unterrichtliches Handeln. In A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 15–29). Springer VS.

Hartinger, A., Fölling-Albers, M. & Mörtl-Hafizović, D. (2005). Die Bedeutung der Ambiguitätstoleranz für das Lernen in situierten Lernbedingungen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, *52*, 113–126.

Helsper, W. (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung*. Budrich.

Hollenweger, J. (2016). Tätigkeiten synchronisieren statt Aufgaben teilen. Grundlagen und Modelle einer situativen Analyse inklusiver Praktiken. In A. Kreis, J. Wick & C. Kosorok Labhart (Hrsg.), *Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität* (S. 33–52). Waxmann.

Huber, G. L. & Roth, J. H. W. (1999). *Finden oder suchen? Lehren und Lernen in Zeiten der Ungewißheit*. Huber.

doi.org/10.35468/6149-20

Keiner, M. & Hany, E. (2017). *Persönlichkeitsfaktoren und ihre Bedeutung für den Lehrberuf: Entwicklung eines Assessmentinstruments*. Universität Erfurt.

König, S. & Dalbert, C. (2004). Ungewissheitstoleranz, Belastung und Befinden bei BerufsschullehrerInnen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, *36*(4), 190–199. https://doi.org/10.1026/0049-8637.36.4.190

König, S. & Dalbert, C. (2007). Ungewissheitstoleranz und der Umgang mit beruflich ungewissen Situationen im Lehramt. *Empirische Pädagogik*, *21*, 306–321.

Martinek, D. (2007). *Die Ungewissheit im Lehrberuf*. Kovac.

Mynarek, F., Steckel, J., Grandpierre, A. & Häring, K. (2021). Das Zusammenspiel individuellen und organisationalen Lernens – Ein Review der neueren Literatur. *Zeitschrift für Arbeitswissenschaft*, *75*, 438–454. https://doi.org/10.1007/s41449-021-00281-8

Paulus, P. & Nieskens, B. (2013). Schule, Gesundheit und Bildung – Perspektiven einer Vision für gutes gesundes Lernen und Lehren. In P. Ziethen, F. Schmidt & T. Alicke (Hrsg.), *Reader Schulsozialarbeit. Band 1* (S. 102–106). DRK.

Platte, A. (2005). *Schulische Lebens- und Lernwelten gestalten*. Münster.

Porsch, R. & Korff, N. (2023). Perspektiven auf inklusiven Unterricht: Das Verhältnis der Inklusiven und Allgemeinen Didaktik. *Zeitschrift für Inklusion*, *2*. https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/711

Redecker, A. (2021). Ungewissheit als Fremdheitserfahrung – Zum Umgang mit Diversität in der lernenden Organisation. *Zeitschrift für Angewandte Organisationspsychologie*, *52*, 613–623. https://doi.org/10.1007/s11612-021-00603-8

Rothland, M. (2013). Allgemeine Persönlichkeitsmerkmale als Eignungskriterien für den Lehrerberuf? Eine Folgestudie. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, *6*(1), 70–91.

Ruberg, C. & Porsch, R. (2017). Einstellungen von Lehramtsstudierenden und Lehrkräften zur schulischen Inklusion – Ein systematisches Review deutschsprachiger Forschungsarbeiten. *Zeitschrift für Pädagogik, 63*(4), 393–415.

Schaarschmidt, U. & Fischer, A. W. (2001). *Bewältigungsmuster im Beruf*. Vandenhoeck & Ruprecht.

Simon, T. (2024). Zusammenhänge aspektiver Einstellungen zu Partizipation in Schule/Unterricht mit der Retrospektion schüler*innenbiographischer Erfahrungen von Diskurs und Demokratie. In I. Bosse, K. Müller & D. Nussbaumer (Hrsg.), *Internationale und demokratische Perspektiven auf Inklusion und Chancengerechtigkeit* (S. 218–226). Verlag Julius Klinkhardt

Stöber, J. (2002). Skalendokumentation „Persönliche Ziele von SchülerInnen". *Hallesche Berichte zur pädagogischen Psychologie*, *3*. https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:gbv:3:2-5313

Ungar, M. (2011). The social ecology of resilience. Addressing contextual and cultural ambiguity of a nascent construct. *American Journal of Orthopsychiatry*, *81*(1), 1–17.

von Collani, G. (2003). *Kognitive Geschlossenheit und Persönliches Strukturbedürfnis*. https://doi.org/10.6102/zis49

Wittek, D., Schneider, E. & Kramer, R.-T. (2020). Strukturtheoretischer Professionsansatz und Evidenzbasierung? – Ein neues Instrument zur Erfassung professionalisierungsrelevanter Merkmale von Lehramtsstudierenden. In I. Gogolin, B. Hannover & E. Scheunpflug (Hrsg.), *Evidenzbasierung in der Lehrkräftebildung* (S. 265–289). Springer VS.

Autor

Simon, Toni, Dr.
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
Arbeitsschwerpunkte: Sachunterrichtsdidaktik und schulische Inklusion mit Fokus Didaktik, Diagnostik und Partizipation
toni.simon@paedagogik.uni-halle.de

doi.org/10.35468/6149-20

René Schroeder und Anne Reh

Wissenschafts-Praxis-Kooperation als Ressource für innovative Strategien zur Unterstützung didaktisch-diagnostischen Handelns im inklusiven (Sach-)Unterricht

Abstract ▪ Der vorliegende Beitrag diskutiert, wie Innovationen nachhaltig in Schulpraxis implementiert werden können. Dabei zeigt sich der problembehaftete Theorie-Praxis-Transfer als zentrale Herausforderung in der Weiterentwicklung inklusiver, resilienter Bildungseinrichtungen, welche durch Design-Based Research (DBR) angegangen werden kann. Das Projekt DiPoSa – Didaktisch-diagnostische Potenziale inklusionsorientierten Unterrichts nutzt eine DBR-typische enge Wissenschafts-Praxis-Kooperation, um praxisrelevante Konzepte zu entwickeln. Im Beitrag werden sogenannte Entwicklungskonferenzen (EK), als kollaborativ-dialogisch angelegtes Format der Zusammenarbeit von Wissenschaft und Praxis zentral gestellt. Erste Evaluationsergebnisse der EK zeigen positive Effekte auf die Zusammenarbeit, allerdings auch Herausforderungen, etwa in der Rollenklärung und der Wahrnehmung des persönlichen Nutzens durch die Beteiligten.

Schlagworte ▪ Design-Based Research; Entwicklungskonferenzen; Innovation; Inklusion; Wissenschafts-Praxis-Kooperation

1 Einleitung

Um Schule als System sowie die darin handelnden Akteur*innen für die Herausforderungen erhöhter Diversität und das Ziel maximaler Bildungsteilhabe aller Schüler*innen resilienter zu gestalten, stellt sich für die Forschung die Frage, wie der dazugehörige Transformationsprozess gestaltet und pädagogische Innovationen nachhaltig in Praxis implementiert werden können (Schroeder & Reh, 2023). Die Bearbeitung der Kluft zwischen Forschung, Politik und Praxis stellt demnach auch ein forschungsmethodisches Problem dar (Steffens et al., 2019). So kann die Frage formuliert werden, wie der Transfer von Forschung in bestehende Praxis gelingen kann? Design-Based Research (DBR) als forschungsmethodischer Ansatz wird das benötigte Potenzial zugeschrieben, dieses Transferproblem bearbeiten zu können (Easterday et al., 2014; Schroeder & Reh, 2023). Dabei kann eine kollaborative Wissenschafts-Praxis-Kooperationen (Penuel et al., 2021) – systematisch

doi.org/10.35468/6149-21

rückgebunden in DBR (McKenney & Reeves, 2019) – helfen, notwendige Strategien gemeinsam mit und für die Praxis (weiter) zu entwickeln.
Im Projekt DiPoSa (Didaktisch-diagnostische Potenziale des inklusionsorientierten Sachunterrichts) werden Aus- und Weiterbildungsmodule entwickelt, die im Sinne adaptiver Anpassung von Unterricht auf die Voraussetzungen von Schüler*innen das didaktisch-diagnostische Handeln von Lehrkräften im Gemeinsamen Lernen der Grundschule in den Blick nehmen. Das Projekt wurde nach dem DBR-Ansatz gestaltet und im Rahmen der Zusammenarbeit von Wissenschaft und Praxis ein kollaborativ-dialogisch ausgerichtetes Format der gemeinsamen Arbeit von Praktiker*innen und Wissenschaftler*innen entwickelt, erprobt und evaluiert. Im folgenden Beitrag werden die Ergebnisse dieser Entwicklungsarbeit dargestellt und anhand der vorliegenden Evaluationsergebnisse diskutiert.

2 Kollaborative Forschungspraxis

Mit Blick auf aktuelle Inklusionsforschung kann von einem aufeinander bezogenen Verhältnis von Forschen und Gestalten ausgegangen werden (Platte, 2016). Die damit verbundene Kernidee, durch eine enge Zusammenarbeit von Wissenschaft und Praxis bedeutsame und nachhaltige Veränderungen in Schule und Unterricht zu erzeugen, ist leitend für DBR (McKenney et al., 2023). DBR als kollaborative Forschungsstrategie verspricht nicht nur ein enormes Potenzial für die Gewinnung praxisrelevanter Ergebnisse, sondern wird auch mit der Erwartung einer nachhaltigen und tiefergehenden Praxisimplementation entwickelter Konzepte verbunden (Easterday et al., 2014). Besondere Aufmerksamkeit erhält der Aspekt der Kontextgebundenheit. Notwendige wie auch ungewollte Prozesse der (Re-)Kontextualisierung werden nicht als Problem für den Wissenschafts-Praxis-Transfer (Steffens et al., 2019) gesehen, sondern als zentraler Teil des gemeinsamen Prozesses (Euler, 2024). Für inklusionsbezogene Forschung ist dies von besonderer Bedeutung, da (Re-)Kontextualisierung für Prozesse inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung sowohl eine Notwendigkeit als auch ein Risiko im Verhältnis von programmatischem Ideal und realisierter schulischer Praxis darstellt (Arndt & Werning, 2017). Inklusionsorientierte Innovationen sind auf eine Passung zu den Bedingungen und Bedarfen schulischer Praxis angewiesen. Es besteht aber die Gefahr, dass Innovationen den Logiken einer bestehenden noninklusiven Schulpraxis unterworfen werden, sodass eine Art „Pseudo-Inklusion" (Wocken, 2019, S. 9) entsteht. Es ist daher auch nach bestehenden Werten, Kulturen und Praktiken der Bildungspraxis zu fragen (McKenney et al., 2023).
Eine Schlüsselstrategie in DBR ist die Etablierung nachhaltiger Research-Practice-Partnerships (Coburn & Penuel, 2016; Penuel et al., 2021) als Form der kollaborativen Zusammenarbeit. Zentrales Merkmal ist eine möglichst gleichberechtigte,

doi.org/10.35468/6149-21

längerfristige und substanziell durchgängige Kooperation zwischen Forschenden und Praktiker*innen (Coburn & Penuel, 2016). Bildungspraxis ist damit nicht nur Forschungsgegenstand, sondern „*Mit-Konstrukteur*" (Kerres et al., 2022, S. 7). Ziele sind eine stärkere Nutzung wissenschaftlicher Erkenntnisse durch Praxis, die Adressierung und Lösung relevanter Praxisprobleme sowie eine Verbesserung der Schul- und Unterrichtsqualität und des Bildungserfolgs der Schüler*innen (Penuel et al., 2021).

Mangelnde Praxisrelevanz, Unkenntnisse über konkrete Praxisbedarfe und eine fehlende Anschlussfähigkeit stellen Barrieren für Innovation und Praxistransfer dar, wie auch unterschiedliche Wertevorstellungen, eine unzureichende Kommunikationsbasis oder Vorbehalte und Vorurteile zwischen Forschenden und Praktiker*innen (Steffens et al, 2019; Schroeder & Reh, 2023). Aus der aktuellen Forschung zu Research-Practice-Partnerships (z. B. Coburn & Penuel, 2016) ergeben sich Hinweise auf mögliche Stolperstellen: Hierzu zählen unterschiedliche Zielvorstellungen und Erwartungen, divergierende Auffassungen zu Rollen, Aufgaben und Verantwortlichkeiten in der Zusammenarbeit, ein Hierarchiegefälle entlang eines Expertenstatus der Wissenschaftler*innen oder auch eine fehlende Kommunikationsgrundlage. Komplementär lassen sich Strategien zur erfolgreichen Gestaltung der Kooperation bestimmen: eine umfassende Dialogorientierung, gleichberechtigte Mitsprache in der gemeinsamen Arbeit sowie Formate für Austausch und Prozessreflektion (Reh et al., 2024).

3 Entwicklungskonferenzen als Austauschformat von Wissenschaft und Praxis

Ausgehend von der Prämisse, dass Innovationspotenziale ungenutzt in der Praxis vorliegen (Wilke & Reh, 2023), wird über eine nachhaltige Wissenschafts-Praxis-Kooperation (Coburn & Penuel, 2016) mit inklusionserfahrenen Lehrkräften im Projekt DiPoSa daran gearbeitet, didaktische Diagnosekompetenzen von Lehrkräften sichtbar zu machen, zu konzeptualisieren und über ein Unterstützungstool für einen inklusiv-adaptiven Unterricht sowie daran andockende Aus- und Fortbildungsmodule verfügbar zu machen (Schroeder et al., 2021; Reh et al., 2024). In regelmäßig stattfindenden Entwicklungskonferenzen (EK), einem Austauschformat, welches einer dialogisch-kooperativen Grundstruktur unterliegt, haben Wissenschaftsvertreter*innen und Lehrkräfte über die gesamte Projektlaufzeit (01/2021 bis 12/2024) zusammengearbeitet. Insgesamt fanden pro Jahr vier EK statt, die abwechselnd halb- bzw. ganztägig gestaltet wurden. Die Arbeit in den EK orientierte sich entlang der iterativ verlaufenden Projektzyklen, die idealiter für DBR stehen (McKenney & Reeves, 2019; Schroeder et al., 2021). Ziel der EK war Zusammenarbeit auf Augenhöhe zu ermöglichen, dabei wurden die Lehrkräfte in die Analyse theoretischer Grundlagen und deren Ausarbeitung,

doi.org/10.35468/6149-21

den Designprozess und auch das anschließende Re-Design als gleichberechtigte Partner*innen mit Expertenstatus eingebunden. Dies erfordert in den verschiedenen Phasen des gewählten DBR-Ansatzes mit ihren spezifischen Zielsetzungen eine besondere Planung und Strukturierung der EK. Diese boten Platz für Diskussionen und auch den Raum, dass alle Beteiligten ihre jeweilige Expertise gewinnbringend einsetzen. Dazu war an vielen Stellen eine Aushandlung der Rollen notwendig, die sich je nach Phase verändern konnten und sich vor allem im Vergleich zu klassischen Forschungsvorhaben, in denen Lehrkräfte nicht konsequent in die Ausarbeitung von Innovationen eingebunden sind, unterscheiden. Im Folgenden wird vor allem auf die Herausforderungen im Rahmen einer so engen und langfristigen Wissenschafts-Praxis-Kooperation eingegangen.

4 Herausforderung Wissenschaft-Praxis-Kooperation: Evaluationsergebnisse

Zur evaluativen Begleitung der Wissenschafts-Praxis-Kooperation im Projekt wurden die beteiligten Praxispartner*innen im Anschluss an die jeweiligen EK um die Teilnahme an einer kurzen teilstandardisierten Online-Abfrage mittels LimeSurvey gebeten (bisher neun Messzeitpunkte). Der eingesetzte Online-Fragebogen besteht aus insgesamt 14 geschlossenen Likert-skalierten Items sowie zwei Items im offenen Antwortformat. Auf Basis des Forschungsstandes zu Erfolgskriterien wie Barrieren für die Wissenschafts-Praxis-Kooperation (siehe Abschnitt 2) wurden Aspekte der erlebten Wertschätzung, der generellen Arbeitsatmosphäre sowie wahrgenommene Möglichkeiten der Beteiligung und aktiven Mitgestaltung im Forschungs- und Entwicklungsprozess erfasst. Aber auch die Klarheit der Erwartungen, die inhaltliche Verständlichkeit sowie der erlebte Nutzen in der Zusammenarbeit wurden erfragt. Im Folgenden werden exemplarische Befunde der prozessbegleitenden Evaluation berichtet, die Ergebnis einer längsschnittlichen, deskriptiv-statistischen Auswertung sind. Die aggregierten Mittelwerte aus den Antworten der teilnehmenden Praxisexpert*innen werden im Zeitverlauf über die neun EK dargestellt. Die Zahl der Befragten schwankt zwischen den Messzeitpunkten. Im Mittel haben ca. sieben Praxisexpert*innen ($N_{Æ}$ = 6.63) die Online-Befragung bearbeitet.

Betrachtet man zunächst Items, die das Beteiligungserleben und Aspekte von Wertschätzung und Arbeitsklima abbilden (Abb. 1), erreichen die damit verbundenen Aussagen sehr hohe durchschnittliche Zustimmungswerte. Der niedrigste durchschnittliche Zustimmungswert entfällt im Anschluss an EK VII und EK IX auf das Item zur wertschätzenden Atmosphäre, obwohl auch hier die Werte mit 4.0 bzw. 3.83 immer noch deutlich über dem theoretischen Skalenmittel von 3.0 liegen. Für alle drei betrachteten Items findet, nach zu Beginn sehr hohen Werten nahe am Skalenmaximum, zum Zeitpunkt der EK V ein leichter Abfall in den

doi.org/10.35468/6149-21

Zustimmungswerten statt, was als Hinweis interpretiert werden kann, dass zumindest einzelne Praxisexpert*innen eine Veränderung in der Form der Zusammenarbeit erlebt haben. Kontextualisiert man diese Ergebnisse mit den Inhalten der EK, so findet tatsächlich zu EK V eine Veränderung im Arbeitsschwerpunkt statt. Lag zuvor der Fokus auf der Konzeptualisierung des Tools sowie der Auswahl der Videovignetten, rückten nun Fragen der Ausgestaltung der Fort- und Weiterbildungsmodule ins Zentrum der gemeinsamen Arbeit. Insbesondere hinsichtlich der Frage der Lehrkräftefortbildung ergaben sich einzelne Irritationen bezüglich Rolle und Verantwortlichkeiten der Praxisexpert*innen als Moderator*innen wie auch die Verwaltungsstruktur der Kompetenzteams, die als Problem gesehen wurden.[1]

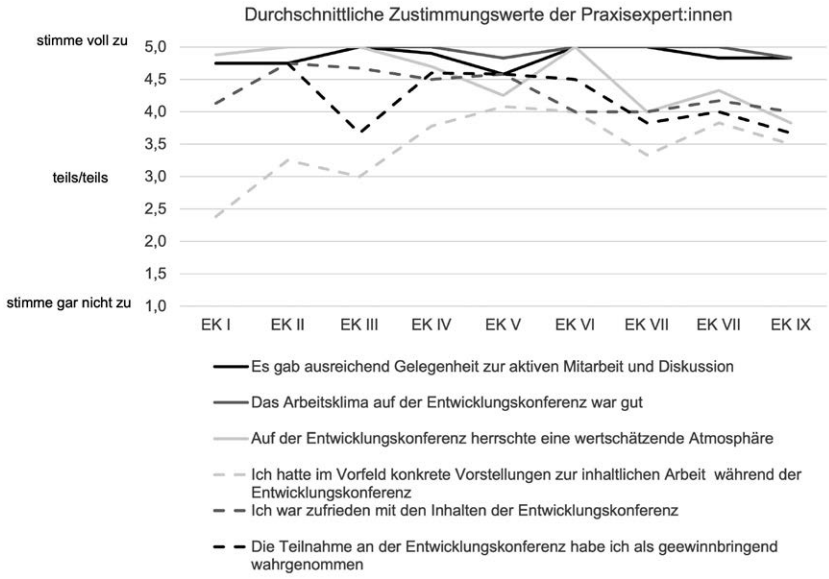

Abb. 1: Verlaufsgrafik mit Evaluationsergebnissen der EK (eigene Darstellung)

Dies führt zu Fragen der Aufgaben- und Rollenklarheit sowie der erlebten Aufwand-Nutzen-Relation im Prozess (Abb. 1). Hier zeigt sich, dass die Praxisexpert*innen zu Beginn des Projekts tendenziell noch keine klaren Vorstellungen über die konkrete Arbeit hatten. Die Zustimmung zum entsprechenden Item steigt aber sukzessive an und erreicht zur EK V mit 4.08 einen Höchstwert, bevor dieser zu EK VII wieder

1 KT = Kompetenzteams, sind in Nordrhein-Westfalen regionale Netzwerke der Lehrkräftefortbildung und Schulentwicklung. Im Rahmen einer Reform der Lehrkräftefortbildung in NRW wurden die bisherigen KT-Strukturen jedoch zum 1.8.2024 aufgelöst.

doi.org/10.35468/6149-21

abfällt. Die Zufriedenheit mit der inhaltlichen Arbeit bewegt sich insgesamt mit Werten zwischen 4.0 und 4.75 auf einem eher hohen Niveau deutlich über dem Skalenmittel, auch wenn die Werte ebenfalls ab EK VI geringer ausfallen als zuvor. Unstet im Verlauf wird die Frage bewertet, ob die EK für die Praxisexpert*innen selbst als gewinnbringend einzuschätzen sind. Einzelne EK (EK II; IV–VI) werden mit Werten zwischen 4.50 und 4.75 als persönlich gewinnbringend erlebt. Die Arbeit am Tool bzw. mit den Videovignetten beispielsweise. Andere EK (EK III; VII–IX) werden weniger positiv eingeschätzt. Insbesondere bei den letzten EK lag der Schwerpunkt auf der Gestaltung von Fortbildungsformaten, was hinsichtlich Verantwortlichkeiten, Aufgaben und Rollen mit Irritationen einherging.

Bezogen auf die zuvor beschriebenen Herausforderungen für die Wissenschafts-Praxis-Kooperation spiegeln die Befunde in Teilen die benannten Erfolgskriterien wider, deuten aber auch auf Ambivalenzen in der Ausgestaltung kollaborativer Forschungsprozesse hin. So scheinen sich die Vorstellungen der Praxispartner*innen zu Inhalten und Zielen der gemeinsamen Arbeit erst im Verlauf des Projekts zu konkretisieren. Hier können eine frühe Vereinbarung über die Art der zu lösenden praktischen Probleme sowie den Gegenstand der Kooperation helfen, anfängliche Irritationen zu vermeiden (Penuel et al., 2021; Euler, 2024). Gleichzeitig weist das artikulierte hohe Maß an wahrgenommener Wertschätzung sowie Beteiligungsmöglichkeiten darauf hin, dass Dialogorientierung sowie ein Mitspracherecht in der gemeinsamen Arbeit als weitere Gelingensfaktoren (Penuel et al., 2021; Euler, 2024) realisiert wurden. Allerdings nimmt die Zufriedenheit mit der inhaltlichen Arbeit, gegebenenfalls auch bedingt durch unterschiedliche Schwerpunktsetzungen in den verschiedenen Zyklen, im Verlauf ab. Hieraus kann sich der Auftrag ergeben, sich nochmals die notwendige Übersetzungsaufgabe (Steffens et al., 2019) vor Augen zu führen, iterativ in den Austausch über notwendige Inhalte und Ziel zu gehen und bei aufkommenden Irritationen nachzusteuern. Ambivalent erscheint der Befund, dass die Praxisexpert*innen für sich persönlich einen eher geringen Gewinn in der Arbeit im Format der EK sehen. Idealtypisch sollten in DBR sowohl Praxis wie auch Forschung von der Zusammenarbeit profitieren (Easterday et al., 2014; Kerres et al., 2022). Der nicht wahrgenommene eigene Nutzen steht möglicherweise im Zusammenhang mit der jeweils eingenommenen Rolle. Die Lehrkräfte haben im Projekt die Rolle der Praxisexpert*innen, d. h. sie bringen Expertise in das Projekt nicht primär dazu ein, um ihre eigene (inklusive) Schulpraxis zu verbessern, sondern fungieren als Co-Designer, um auf Basis ihrer Erfahrungen generelle Probleme schulischer Praxis, konkret in der adaptiven Begleitung von Lernprozessen (Schroeder et al., 2021), über einen gemeinsamen Forschungs- und Entwicklungsprozess besser zu verstehen und schließlich zu lösen. Der direkte Gewinn für die eigene Professionalität steht nicht im Vordergrund. Umso wichtiger scheint daher eine frühe und klare Vereinbarung über die Rollen der Beteiligten (Penuel et al., 2021).

doi.org/10.35468/6149-21

5 Fazit

Es wird aufgezeigt, dass die enge Zusammenarbeit zwischen Wissenschaft und Praxis, wie sie im DBR-Ansatz verfolgt wird, sowohl vielversprechend für praxisrelevante Innovationen ist, als auch mit erheblichen Schwierigkeiten einhergeht. Der Transfer wissenschaftlicher Erkenntnisse in die Praxis wird durch unterschiedliche Denk- und Handlungslogiken beider Seiten erschwert. Die kontextgebundene Anpassung von Innovationen an spezifische Praxissituationen stellt sowohl eine notwendige als auch risikobehaftete Aufgabe dar, da die Gefahr besteht, dass Inklusionsansätze verwässert werden und zu „Pseudo-Inklusion" führen.
Das Projekt DiPoSa, das sich der inklusiven Schulentwicklung widmet, verdeutlicht die Praxis dieser Zusammenarbeit durch EK, in denen Wissenschaftler*innen und Lehrkräfte auf Augenhöhe zusammenarbeiten. Die Evaluierung dieses Formats zeigt, dass die Beteiligten die Zusammenarbeit und Wertschätzung positiv wahrnehmen, jedoch auch Herausforderungen in Bezug auf Rollenklarheit und den wahrgenommenen Nutzen bestehen. Die Ergebnisse unterstreichen hier die Notwendigkeit klarer Absprachen und einer iterativen Anpassung der Kooperationsstrategien, um den Transfer von Innovationen in die Praxis effektiv zu gestalten und gleichzeitig die wissenschaftliche und praktische Relevanz der Ergebnisse sicherzustellen. Die als positiv wahrgenommene Atmosphäre und auch die Möglichkeit zur Partizipation sprechen für die sehr offene Gestaltung der EK als gemeinsamer Plattform, um grundlegende Designentscheidungen in der Gruppe zu treffen. Ziel sollte es sein, in allen Phasen des Designprozesses den Praxispartner*innen Einflussmöglichkeiten auf das Gesamtprojekt zu eröffnen.

Literatur

Arndt, A.-K. & Werning, R. (2017). Inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung. In M. K. W. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge* (3. Aufl., S. 607–623). Springer VS.

Coburn, C. E. & Penuel, W. R. (2016). Research-Practice Partnerships in Education: Outcomes, Dynamics, and Open Questions. *Educational Researcher*, *45*(1), 48–54. https://doi.org/10.3102/0013189X16631750

Easterday, M. W., Lewis, D. R. & Gerber, E. (2014). Design-based research process: Problems, phases, and applications. *Proceedings of International Conference of the Learning Sciences (ICLS)*, 317–324. https://doi.dx.org/10.22318/icls2014.317

Euler, D. (2024). How to align objectives of practitioners and scientists in DBR projects? *EDeR*, *8*(1), 1–13. https://doi.org/10.15460/eder.8.1.2131

Kerres, M., Sander, P. & Waffner, B. (2022). Zum Zusammenwirken von Bildungsforschung und Bildungspraxis: Gestaltungsorientierte Bildungsforschung als Ko-Konstruktion. *Bildungsforschung*, *2022*(2), 1–20.

McKenney, S. & Reeves, T. C. (2019). *Conducting Educational Design Research* (2. Aufl.). Routledge.

McKenney, S., Voogt, J. & Kirschner, P. A. (2023). Learning by Design: Nourishing Expertise and Interventions. In A. C. Superfine, S. R. Goldman & M.-L. M. Ko (Hrsg.), *Teacher Learning in Changing Contexts. Perspectives from the Learning Sciences* (S. 93–111). Routledge.

doi.org/10.35468/6149-21

Penuel, W.R., Furtak, E.M. & Farrell, C.C. (2021). Research-practice partnerships in education. Advancing an evolutionary logic of systems improvement. *DDS*, *113*(1), 45–62. https://doi.org/10.25656/01:22074

Platte, A. (2016). Inklusive Bildung – forschende und gestaltende Zugänge. In M. Ottersbach, A. Platte & L. Rosen (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten als Herausforderung für inklusive Bildung* (S. 149–170). Springer VS.

Reh, A., Thevißen, M., Schroeder, R., Miller, S. & Blumberg, E. (2024). Didaktisch-diagnostische Potentiale inklusionsorientierten Sachunterrichts. In C. Egger, H. Neureiter, M. Peschel & T. Goll (Hrsg.), *In Alternativen denken – Kritik, Reflexion und Transformation im Sachunterricht* (S. 27–36). Verlag Julius Klinkhardt.

Schroeder, R., Blumberg, E., Kottmann, B., Miller, S. & Reh, A. (2021). Chancen des inklusionsorientierten Sachunterrichts für didaktisch-diagnostisches Handeln – Konzeptionelle und methodologisch-methodische Grundlagen eines forschungsbasierten Entwicklungsansatzes für die Lehrer:innenbildung. *Qfi*, *3*(2). https://doi.org/10.21248/qfi.74

Schroeder, R. & Reh, A. (2023). Design-Based-Research als Innovationsstrategie in der Sonderpädagogik: Wissenstransfer in der dialogischen Wissenschafts-Praxis-Kooperation. In M. Grummt, W. Kulig, C. Lindmeier, V. Oelze & S. Sallat (Hrsg.), *Partizipation, Wissen und Kommunikation im sonderpädagogischen Diskurs* (S. 272–278). Verlag Julius Klinkhardt.

Steffens, U., Heinrich, M. & Dobbelstein, P. (2019). Praxistransfer Schul- und Unterrichtsforschung – eine Problemskizze. In C. Schreiner, C. Wiesner, S. Breit, P. Dobbelstein, M. Heinrich & U. Steffens (Hrsg.), *Praxistransfer Schul- und Unterrichtsentwicklung* (S. 11–26). Waxmann.

Wilke, Y. & Reh, A. (2023). Ungenutzte Innovationspotentiale inklusiver Unterrichts und Schulentwicklung: Mechanismen der Abgrenzung und Regression von Innovationen durch funktionelle Regelverstöße. *EP*, *37*(3), 5–20.

Wocken, H. (2019). *Die AUCH-Inklusion. Die Idee der Inklusion und die Macht des Systems*. Feldhaus.

Autor*innen

Schroeder, René, Prof. Dr.
ORCID 0000-0001-52005904
Universität zu Köln
Arbeitsschwerpunkte: Inklusive Unterrichtsforschung, Adaptivität und adaptive Lehrkompetenz, Design-Based-Research, sozial-emotionales Lernen
rene.schroeder@uni-koeln.de

Reh, Anne, Dr.
ORCID 0000-0001-6568-0797
Universität zu Köln
Arbeitsschwerpunkte: Adaptives Lehrer:innenhandeln, Design-Based-Research, Lehrerprofessionalisierung, Sachunterricht, Forschendes Lernen
anne.reh@uni-koeln.de

doi.org/10.35468/6149-21

Julia Thalhammer und Florentine Paudel

All In – Ein kollaboratives Forschungsprojekt im Kontext der Unterrichtsentwicklung

Abstract ▪ Mit Beginn des Schuljahres 2023/24 wurden an acht Wiener Volksschulen I[plus] Klassen eröffnet, um Kindern mit komplexem Unterstützungsbedarf, der auch pflegerische Unterstützung umfasst, den Schulbesuch von Volksschulen zu ermöglichen. Um allen Bedarfen der Schüler*innen gerecht zu werden, arbeiten in I[plus] Klassen zwei Lehrkräfte und ein*e I[plus] Assistent*in eng zusammen. Im Fokus der Begleitforschung steht die soziale Inklusion und deren Dimensionen. Alle Beteiligten wurden aktiv in den Forschungsprozess einbezogen. Die Pädagogische Hochschule Wien und die Bildungsdirektion für Wien erweiterten ihre Kooperation und führten gemeinsam einen Teil der Planung des Projekts I[plus] Klassen sowie die Begleitforschung durch. Resilienz und Transformationsprozesse im inklusiven Bildungssystem sind daher zentrale Themen.

Schlagworte ▪ I[plus] Klassen; Wien; soziale Inklusion; Unterrichtsentwicklung

1 Einleitung

Nach einem intensiven Vorbereitungsjahr starteten mit dem Beginn des Schuljahres 2023/24 erstmalig I[plus] Klassen in Wien: An acht Primarstufenstandorten wurden diese für Wien neuartigen Klassen auf der ersten Schulstufe eröffnet. Der Zusatz [plus] bedeutet die Erweiterung des pädagogischen Teams einer Integrationsklasse (eine Lehrkraft mit dem Lehramt der Volksschule/Primarstufe und eine Lehrkraft mit dem Schwerpunkt Inklusion/Lehramt für die Allgemeine Sonderschule) um eine*n I[plus] Assistenten/Assistentin. Diese*r ist vornehmlich zuständig für die pflegerische Versorgung und die allgemeine Unterstützung bei Alltagstätigkeiten der Kinder mit komplexem Unterstützungsbedarf; außerdem arbeitet die I[plus] Assistenz pädagogisch unter Anleitung der Lehrpersonen.

Die Auswahl der acht Standorte wurde in enger Zusammenarbeit mit Akteur*innen der Bildungsdirektion für Wien (BD Wien) und der MA 56 (Schulerhalterin in Wien) getroffen. Die baulichen Gegebenheiten (z. B. ausreichend Platz für Pflegetätigkeiten, Brandschutzbestimmungen oder Barrierefreiheit) waren für die Auswahl ebenso ausschlaggebend wie die geografische Lage in Wien – aus möglichst allen Bezirken Wiens sollte eine I[plus] Klasse für Eltern/Erziehungsberechtigte gut erreichbar sein. Über das Diversitäts- und Schulqualitätsmanagement wurden auch Gespräche mit den Schulleitungen der infrage kommenden Standorte ge-

doi.org/10.35468/6149-22

führt. Zur Auswahl dieser acht Standorte kam es auf Basis der Zusammenschau aller Fakten (baulich, geografisch) und der finanziellen Mittel für die Anstellung von I^{plus} Assistent*innen.

Die nunmehrigen Schulkinder der I^{plus} Klassen werden nach folgenden Lehrplänen des österreichischen Pflichtschulsektors unterrichtet: Lehrplan der Volksschule, Lehrplan der Allgemeinen Sonderschule und Lehrplan der Sonderschule für Kinder mit erhöhtem Förderbedarf – so die Bezeichnung der Lehrpläne im Schuljahr 2023/24[1]. Kinder mit komplexem Unterstützungsbedarf werden (meist) nach dem Lehrplan der Sonderschule für Kinder mit erhöhtem Förderbedarf unterrichtet.

Auch die Pädagogische Hochschule Wien (PH Wien) war in die Planungsarbeit involviert. Nachdem bereits seit Jahren eine enge Verbindung zwischen der Aus- und Fortbildungsstätte für Lehrpersonen und der BD Wien besteht, wurde diese Kooperation weiter intensiviert: So wurde die BD Wien nicht nur bei der Planung des Projekts I^{plus} Klassen von der PH Wien unterstützt, sondern es kam in weiterer Folge auch zu einer gemeinsamen Begleitforschung der für ganz Österreich neuartigen Klassenform. Im Fokus der Begleitforschungsarbeit stand die soziale Inklusion *aller* Kinder der I^{plus} Klassen – durchgeführt im Sinne der inklusiven Forschung, die nach Kremsner und Proyer (2019) auch den emanzipatorischen Forschungsansatz vorsieht und somit die Instrumente der Erhebung an die Gegebenheiten anpasst, um eine Emanzipation aller Schüler*innen im Forschungsprozess zu ermöglichen. So wurden beispielsweise Talking Mats (o. J.) verwendet, um mit den Schüler*innen Interviews zur Entwicklung von Freundschaften zu erheben. Aufgrund der vielfältigen Kommunikationsmöglichkeiten wurde diese Methode gewählt, die für die Erstellung von Soziogrammen auf eine solche Weise noch nicht verwendet wurde. Die Ergebnisse des Forschungsprozesses zielen nicht nur auf die Förderung von Selbstregulation, Selbstwirksamkeit und kooperative soziale Beziehungen der Schüler*innen ab, sondern können auch in Bezug auf die Stärkung des Teams, die Unterstützung von Teilhabe und Zugehörigkeit sowie die Rolle von Schulerhalter*innen und der administrativen Ebene diskutiert werden. Zudem können sie Einfluss auf Diskussionen über schulische Autonomie, Unterrichts- und Schulentwicklung sowie die Aus-, Fort-, und Weiterbildung von Lehrpersonen haben.

Der folgende Buchbeitrag greift die obigen Diskussionspunkte auf, nachdem zuerst die Entstehung der I^{plus} Klassen sowie die Begleitforschung und deren Ergebnisse

1 Der Entwurf der überarbeiteten Lehrpläne für die Allgemeine Sonderschule und der Sonderschule für Kinder mit erhöhtem Förderbedarf wird derzeit begutachtet und soll ab dem Schuljahr 2025/26 gelten. Wie die neuen Lehrpläne der Primar- und Sekundarstufe (seit 2023/24) basieren auch diese auf dem Kompetenzmodell und erhalten neue Bezeichnungen: Der Lehrplan der Allgemeinen Sonderschule wird zu „Lehrplan mit dem Förderschwerpunkt Lernen" für Primar- und Sekundarstufe, und der Lehrplan der Sonderschule für Kinder mit erhöhtem Förderbedarf soll künftig „Lehrplan mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung" heißen.

doi.org/10.35468/6149-22

kurz vorgestellt werden. In diesem Zusammenhang soll mit Blick auf berufliche und soziale Faktoren vor allem die Resilienz diskutiert werden, da diese aufgrund der Unterstützungsangebote auf institutioneller Ebene – und damit verbundener positiver Beziehungen – gestärkt werden kann (Wesselborg & Bauknecht, 2023).

2 Entstehung der I^{plus} Klassen

2.1 Der Weg zur I^{plus} Klasse

Die Schlagwörter Integrationsklasse und Inklusionsklasse lassen sich in keinem der Schule betreffenden Gesetzestexte Österreichs finden. Gemäß §8 Schulpflichtgesetz (1985) ist die Beschulung von Kindern mit Behinderung lediglich insofern geregelt, als dass die Eltern/Erziehungsberechtigten die Wahlfreiheit zwischen der Beschulung in einer Sonder- oder Regelschule haben; dies ist auch auf der Homepage des BMBWF (2019) nachzulesen.

Im Rundschreiben Nr. 17/2015 wird davon ausgegangen, dass die Hälfte aller Volksschulen und drei Viertel aller Mittelschulen Österreichs „Standorte mit inklusiven Settings sind". Unter inklusivem Setting wird der gemeinsame Unterricht von Schüler*innen mit und ohne Behinderung verstanden (BMBWF, 2015).

Zusätzliche Ressourcen für den sonderpädagogischen Bereich wurden 1992 mit 2.7 % der Pflichtschüler*innen durch den österreichischen Finanzausschuss gedeckelt (Tanzler & Nussbaum, 2023). Trotz des Bevölkerungswachstums, welches eine Steigerung der Schüler*innenanzahl mit sich bringt, wurden die finanziellen Ressourcen für den sonderpädagogischen Schulbereich somit seit 32 Jahren nicht erhöht.

So stoßen vor allem Eltern/Erziehungsberechtigte von Schüler*innen mit komplexem Unterstützungsbedarf, der auch pflegerische Tätigkeiten umfasst, auf einen sehr kleinen Pool an Schulen, die diese Unterstützung leisten können. Im Wiener Pflichtschulsektor wurden bis zur Installierung der I^{plus} Klassen keine schulischen Assistenzen an Volksschulen eingesetzt, die auch die Pflege der Schüler*innen übernehmen hätten können.

Den Bemühungen des Fachstabs für Inklusion, Diversität und Sonderpädagogik der BD Wien ist es zu verdanken, dass für das Schuljahr 2023/24 nach (jahre-)langen (politischen) Verhandlungen die Ressourcen für die Anstellung von schulischen Assistenzen für den Pflichtschulbereich freigegeben wurden. Im Rahmen des Projekts I^{plus} Klassen wurde diese neu geschaffene Berufsgruppe *I^{plus} Assistent*innen* getauft. Ihre Aufgaben sollen nicht nur die pflegerische Versorgung, sondern auch von den Lehrkräften angeleitete (schul-)pädagogische Tätigkeiten mit Schüler*innen mit komplexem Unterstützungsbedarf sein.

So konnten Eltern/Erziehungsberechtigte, deren Kinder mit komplexem Unterstützungsbedarf, der auch pflegerische Unterstützung umfasst, mit dem Schuljahr

doi.org/10.35468/6149-22

2023/24 schulpflichtig wurden, bezüglich der Schulwahl anders beraten werden: Nicht mehr nur Sonderschulstandorte in Wien standen zur Auswahl, sondern auch acht Integrationsklassen, die I^{plus} Klassen genannt wurden.
Acht Schulstandorte Wiens wurden hierzu von der BD Wien und der MA 56 ausgewählt. Mit Beginn des Schuljahres 2024/25 werden erneut I^{plus} Klassen eröffnet, weshalb es dann insgesamt 28 I^{plus} Klassen in Wien geben wird. Die Ausrollung des Projekts soll auch in den nächsten Schuljahren voranschreiten.

2.2 Die Angst vor dem Plus

Der Zusatz ^{plus} der neuen Integrationsklassen Wiens fand nicht nur positives Feedback – es löste bei einigen der zukünftigen Lehrkräfte und Schulleitungen der ausgewählten Standorte Gefühle von Skepsis bis Angst aus. Das ^{plus} wurde an den zukünftigen Schüler*innen festgemacht: ein Plus an Herausforderung, ein Plus an Mehraufwand, ein Plus an „Unschaffbarkeit". In einem ohnehin schon müden und ausgebrannten Schulsystem nach den Corona-Jahren (Singer et al., 2023) konnte das an sich positive Zeichen Plus nicht positiv bewertet werden. Vonseiten der BD Wien fand intensive Aufklärungsarbeit statt: In Konferenzen an den Schulstandorten und auch in einer gemeinsam mit der PH Wien abgehaltenen Auftaktveranstaltung konnten im Frühjahr 2023 viele Ängste genommen werden. Die Hauptsorgen der Lehrpersonen und Schulleitungen betrafen den komplexen Unterstützungsbedarf und die pflegerischen Tätigkeiten. Auch mit Schulbeginn wurden die Teams und Lernenden der I^{plus} Klassen weiter von der BD Wien betreut und begleitet. So wurde diesen Klassen Folgendes zur Verfügung gestellt:

- Erhöhtes Warenkorbgeld für die Schulstandorte.
- Persönliche Einschulung in Unterstützte Kommunikation (UK) am Standort.
- Persönliche Beratung und Begleitung vonseiten des Diversitätsmanagements der BD Wien (vor allem Expertise bzgl. des schulischen komplexen Unterstützungsbedarfs (Lehrplan für Kinder mit erhöhtem Förderbedarf)) direkt am Standort.
- Ein Fortbildungspaket der PH Wien, welches u. a. zwei Schwerpunkt-Nachmittage mit dem Fokus auf Unterricht bei komplexem Unterstützungsbedarf und Motorik beinhaltete. Weiters wurden z. B. Fortbildungen für UK oder Schule und Autismus für die Lehrkräfte von I^{plus} Standorten freigeschalten.
- Materialpaket, welches direkt an die Schulen geliefert wurde und von Expert*innen des Bereichs komplexer Unterstützungsbedarf zusammengestellt wurde. Inhalt war: Igel- und Noppenbälle, Nesteldecke, Sanduhr, Geräuschschutz (Kopfhörer), Lernspiele für das Erlernen von Farben, ein Sprachausgabestift und Sandsäckchen für die Körperwahrnehmung.
- Supervision für die Teams der I^{plus} Klassen.
- Monatliche Onlinemeetings mit einer Vertreterin der MA 56, um allfällige Fragen an die Schulerhalterin unkompliziert zu klären.

doi.org/10.35468/6149-22

Weiters gibt es ein I^{plus} Klassen Koordinationsteam, bestehend aus drei Personen der BD Wien und zwei Personen der PH Wien, die im Hintergrund für die Begleitung der Klassen sorgen, Ressourcen aufstellen und vernetzen.
Zwei der acht I^{plus} Klassen benötigten im Schuljahr 23/24 vermehrt Unterstützung, welche von einer Diversitätsmanagerin der BD Wien, die auch Mitglied des I^{plus} Klassen Koordinationsteams ist, im Rahmen von persönlichen Besuchen, Unterrichtsbeobachtungen, direktem Feedback, Austausch von Erfahrung und Material und kollegialem Coaching zur Verfügung gestellt wurde. Alle diese Bemühungen können nach den sieben Säulen der Resilienz (Reinhold, 2024) betrachtet und diskutiert werden. Nach Reinhold (2024) gehören dazu: Proaktivität, Flexibilität und Anpassungsfähigkeit, Lernagilität, kollaborative Denkweisen, Kompetenz, Selbstmotivation und Selbstmanagement. Im Sinne der Säule der Proaktivität wurde durch die Auftaktveranstaltung Raum für das Formulieren von Ängsten gegeben und proaktiv auf mögliche unvorhersehbare Ereignisse und Bedrohungen vorbereitet. Die Agilität beim Lernen wurde aufgrund der zielgerichteten Fortbildungsmöglichkeiten gestärkt und somit konnten auch Kompetenzen für das eigene Setting erworben werden, die im Einklang mit der Selbstmotivation und dem Selbstmanagement im Lernprozess stehen. Die Forschung ermöglichte durch die schulstandortspezifische Entwicklung eines Konzepts zur Förderung der sozialen Inklusion kollaboratives Denken, Anpassung und Flexibilität im Kontext der Unterrichtsentwicklung.

2.3 Zusammenarbeit der Institutionen

Die BD Wien und PH Wien arbeiten seit vielen Jahren in Bezug auf die Aus- und Fortbildung von Lehrkräften zusammen. Beide Institutionen haben den Mehrwert dieser Kooperation erkannt: Praxis und Theorie (im weiteren Sinne) sollten im pädagogischen, vor allem im schulpädagogischen, Bereich so eng wie möglich zusammenarbeiten, nähern sich doch diese Paradigmen einander an (Macchia, 2021).
Die PH Wien wurde nach Bestätigung der Ressourcenfreigabe für schulische Assistenzen in die weitere Planungsarbeit für die Ausrollung der I^{plus} Klassen im Herbst 2023/24 angefragt. So entstanden Kleingruppentreffen als auch eine dreitägige Klausur, für welche Prof. Dr. em. Georg Feuser und Professorin Barbara Michel als internationales Sounding Board gewonnen werden konnten. Auf Basis dieser Klausur wurden das I^{plus} Klassen Koordinationsteam im Rahmen einer demokratischen Wahl zusammengestellt und auch die Idee einer Begleitforschung für diese für Wien neuartige Klassenform geboren.

3 Begleitforschung

Das Forschungsdesign der Begleitforschung der I^{plus} Klassen sah im Sinne der inklusiven Forschung nach Kremsner und Proyer (2019) vor, dass alle relevanten

doi.org/10.35468/6149-22

Akteur*innen die Möglichkeit an der Teilnahme der Forschung erhalten. Der Forschungsansatz subsumiert die partizipative Aktionsforschung, partizipative und emanzipatorische Forschung.

3.1 Forschungsdesign

Die Forschung setzte sich zum Ziel, die Entwicklung der sozialen Inklusion nach Koster et al. (2009) für das Schuljahr 2023/24 zu erheben. Daraus ergaben sich vier zentrale Dimensionen: (1) die Entwicklung von Freundschaften und Beziehungen der Schüler*innen, (2) soziale Kontakte und Interaktionen, (3) Akzeptanz durch die Klassenkamerad*innen und (4) das Selbstverständnis von Inklusion. Das Ziel der Forschung war es daher, die Entwicklungen der sozialen Inklusion mit den damit verbundenen Dimensionen an den Schulstandorten zu erheben.
Folgende Erhebungsinstrumente wurden eingesetzt:

- Zur Erhebung der Klassensoziogramme wurden die Schüler*innen (n = 118) mithilfe von Talking Mats (o. J.) befragt.
- Mit dem pädagogischen Personal wurden Interviews (n = 29) durchgeführt und für die Evaluation der eigens gesetzten Maßnahmen Fokusgruppen (n = 7) am Ende des Schuljahres eingesetzt.
- Die Eltern/Erziehungsberechtigten erhielten einen Fragebogen, um ihre Perspektiven zur sozialen Inklusion erheben zu können (n = 203).

Zur Vorbereitung der Forschung wurde ein Termin an den acht Schulen vereinbart, um das Forschungsdesign vorzustellen und das Setting zu klären. Um sicherzustellen, dass die Schüler*innen an der Forschung teilnehmen dürfen, wurden im Zuge des Termins Einverständniserklärungen an ihre Eltern/Erziehungsberechtigten verteilt. Nach Abstimmung mit der BD Wien wurde beschlossen, an zwei Schulen keine Forschung mit Schüler*innen durchzuführen. An einem Schulstandort war das Einverständnis der Eltern/Erziehungsberechtigten für die Durchführung der Forschung nicht im entsprechenden Ausmaß gegeben. Beim zweiten Schulstandort konnte sich das Team der I^{plus} Klasse nicht im erforderlichen Maße auf die Forschung einlassen. Stattdessen fanden an einer Schule Fokusgruppendiskussionen und an der anderen Schule Einzelinterviews mit dem pädagogischen Team statt.
Am Tag der Datenerhebung wurden jene Eltern/Erziehungsberechtigten, die sich zur Teilnahme bereiterklärten, mittels Fragenbogen sowie jene Schüler*innen, die an der Forschung teilnehmen durften (Einverständnis der Eltern/Erziehungsberechtigten lag vor), mithilfe von TalkingMats (o. J.) zu ihren Freundschaften befragt. Auf Basis dieser Erhebungen wurden Klassensoziogramme angefertigt, die im weiteren Verlauf im Klassensetting vorgestellt wurden, um die Ergebnisse für alle Beteiligten frei zugänglich zu machen. Um etwaige Veränderungen zu erkennen, wurde die Datenerhebung vier Monate später wiederholt.

doi.org/10.35468/6149-22

Die Forschungsergebnisse (Soziogramme und Interviews) flossen in die standortspezifische Unterrichtsentwicklung ein, indem ein Konzept zur Förderung der sozialen Inklusion mithilfe von aus der Wirksamkeitsforschung (u. a. Huber, 2019) abgeleiteten Maßnahmen erarbeitet und dem Personal zur Weiterentwicklung zur Verfügung gestellt wurde. Einzelinterviews und Gruppendiskussionen mit dem Personal halfen, den Ist-Stand zu reflektieren und mögliche Maßnahmen zu dokumentieren. So konnten Transformationsprozesse erkannt und auf das kommende Schuljahr übertragen werden.

3.2 Einblicke in die Ergebnisse der ersten Datenerhebungsphase

Die Analyse der Fragebögen (n = 135, Rücklaufquote = 67 %), die von den Eltern/Erziehungsberechtigten ausgefüllt wurden, und Interviews ergab mehrere wichtige Erkenntnisse zur Klassengemeinschaft und Freundschaftsentwicklung unter Schüler*innen. Laut dieser Fragebögen sollten die Schüler*innen durchschnittlich fünf Freund*innen haben, während sie selbst in den Soziogrammen durchschnittlich sieben Freund*innen angaben. Die Wahrnehmung sozialer Interaktionen seitens der Schulen war überwiegend positiv: Die Mehrheit der Schulen berichtete, dass die Schüler*innen sozial und unterstützend agierten. Herausforderungen gab es in einigen Schulen bezüglich der „Integration von Schüler*innen mit besonderen Bedürfnissen", die als Unterkategorie der Akzeptanz der Schüler*innen bei Koster et al. (2009) angeführt wird. Die Schüler*innen wurden generell als von allen akzeptiert deklariert. Die Klassenzusammensetzung beeinflusste die Freundschaftsentwicklung, wobei mehrstufige Klassen die Inklusivität förderten, da die Auswahl an Kindern durch die unterschiedlichen Altersstufen aus der Sicht des pädagogischen Personals mehr Möglichkeiten bot. Das zeigte sich auch in den Soziogrammen. Sieben von acht Schulen berichteten, dass sich alle Kinder akzeptiert und als Teil der Gemeinschaft fühlten. Familien bewerteten das Klassenklima tendenziell schlechter, aber die „Integration der Kinder" (benannt nach Koster et al., 2009) positiv. Insgesamt waren die Freundschaftsentwicklung und das Gemeinschaftsgefühl in den Schulen positiv, auch wenn die Befragung früh im Schuljahr (Dezember/Jänner 2024) stattfand und weitere Entwicklungen durch die Auswertung der 2. Datenerhebung abzuwarten sind.

4 Schlussfolgerungen und Diskussion

Die Beforschung der I^{plus} Klassen ergab nicht nur die vorgestellten Ergebnisse zur ersten Datenerhebungsphase bzgl. der sozialen Inklusion aller Schüler*innen der Klassen, die Auswertung der zweiten Phase ist noch ausständig, sondern auch tiefe Einblicke in die Einstellungen des pädagogischen Personals an den Schulstandorten; auch die Zusammenarbeit der Institutionen kann als Ergebnis der Forschung betrachtet werden.

doi.org/10.35468/6149-22

Nur durch eine enge Zusammenarbeit von Bildungsdirektionen und Aus- und Fortbildungsstätten lassen sich aus unserer Perspektive qualitativ ansprechende Formate für Lehrpersonen einrichten. In einer Art Ping-Pong tauschen sich Praxis und Theorie aus, hinterfragen sich selbst und gegenseitig und steigern so ihre Resilienz. Das wiederum steht im Einklang mit resilienten Bildungssystemen, die sich durch die Fähigkeit auszeichnen, die Kontinuität des Lernens durch anpassungsfähige Praktiken und Strategien in verschiedenen Bereichen aufrechtzuerhalten, einschließlich der Schulverwaltung und Investitionen in die Bildung (OECD, 2023).

Literatur

BMBWF (2015). *Richtlinien für die Umsetzung und das Monitoring von Qualitätsstandards im inklusiven Unterricht von Schüler/innen mit Behinderung. Rundschreiben Nr. 17/2015.* Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung. https://rundschreiben.bmbwf.gv.at/rundschreiben/?id=706

BMBWF (2019). *Sonderschule und inklusiver Unterricht*. Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung. https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulsystem/sa/sp.html

Huber, C. (2019). Ein integriertes Rahmenmodell zur Förderung sozialer Integration im inklusiven Unterricht. Sozialpsychologische Grundlagen, empirische Befunde und schulpraktische Ableitungen. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 88*, 27–43. http://dx.doi.org/10.2378/vhn2019.art06d

Koster, M., Nakken, H., Pijl, S. J. & van Houten, E. (2009). Being part of the peer group: A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education, 13*(2), 117–140. https://doi-org.uaccess.univie.ac.at/10.1080/13603110701284680

Kremsner, G. & Proyer, M. (2019). Doing inclusive research: Möglichkeiten und Begrenzungen gemeinsamer Forschungspraxis. *Österreichische Zeitschrift für Soziologie, 44 (3)*, 61–81. https://doi.org/10.1007/s11614-019-00360-5

Macchia, V. (2021). Prozesse der inklusiven Schulentwicklung: Intensivierung des Dialogs zwischen Theorie und Praxis in der inklusiven Bildung anhand der Aktionsforschung. In R. Zanin, F. Rauch, C. Lechner, A. Schuster, U. Stadler-Altmann & J. Drumbl (Hrsg.), *Herausforderung Sprache in Kindergarten, Schule und Universität* (S. 169–178). Praesens Verlag.

OECD (2023). Resilient education systems. In *PISA 2022 Results (Volume II): Learning During – and From – Disruption*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/53f21f30-en

Reinhold, K. (2024). Building Resilience: Pillars of Workforce Agility at Organizational and Individual Levels in SMEs. *Management for professionals*, *(11),* 231–247. https://doi.org/10.1007/978-3-031-50836-3_11

Schulpflichtgesetz (1985). *Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Schulpflichtgesetz 1985.* Rechtsinformationssystem des Bundes. https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009576

Singer, E. A., Epps, N. & DeJesus, M. (2023). Resilience and Persistence in the Face of Burnout. *Advances in research on teaching, (45),* 81–98. https://doi.org/10.1108/S1479-368720230000045006

Talking Mats (o. J.). *What is a Talking Mat?* https://www.talkingmats.com/about/what-is-a-talking-mat/

Tanzler, P. & Nussbaum, V. (2023) *Entschließungsantrag. 3149/A(E)*. https://www.parlament.gv.at/dokument/XXVII/A/3149/fnameorig_1518009.html

Wesselborg, B. & Bauknecht, J. (2023). Belastungs- und Resilienzfaktoren vor dem Hintergrund von psychischer Erschöpfung und Ansätzen der Gesundheitsförderung im Lehrerberuf. *Prävention und Gesundheitsförderung, (18)*, 282–289. https://doi.org/10.1007/s11553-022-00955-z

doi.org/10.35468/6149-22

Autorinnen

Thalhammer, Julia, Mag. phil., BEd.
Bildungsdirektion Wien
Arbeitsschwerpunkte: Inklusive Pädagogik,
ICF und Zusammenarbeit der behördlichen Administration
mit den Aus- und Fortbildungsstätten für Lehrpersonen
julia.thalhammer@bildung-wien.gv.at

Paudel, Florentine, HS-Prof. Dr.
ORCID: 0000-0002-9256-0667
Pädagogische Hochschule Wien
Arbeitsschwerpunkte: Inklusive Pädagogik,
Schrift-sprachliche Bildung, Partizipative Forschungsansätze
florentine.paudel@phwien.ac.at

doi.org/10.35468/6149-22

Anna Schwermann, David Paulus, Christian Reintjes und Marcel Veber

„Das Kind soll wieder im Fokus stehen." Multiprofessionelle Kooperation als Kernanliegen von Ganztagsgrundschulen

Abstract ▪ Die zunehmende Komplexität pädagogischen Alltags in Grundschulen wird u. a. durch den Ausbau des Ganztagsangebots sowie durch die wachsende Diversität von Kindern und der in Schule tätigen Erwachsenen bedingt. Die (Weiter-)Entwicklung multiprofessioneller Kooperationsformen stellt somit ein zentrales Anliegen von Ganztagsgrundschulen dar (Reintjes et al., 2023). Im folgenden Beitrag wird diskutiert, welche Rolle schulstrukturelle und -kulturelle Bedingungen sowie die Digitalisierung für die Transformation multiprofessioneller Kooperationsformen spielen können.

Schlagworte ▪ multiprofessionelle Kooperation im Ganztag; inklusive Schulentwicklung; pädagogische Professionalisierung; Digitalisierung

1 Einleitung

Zurzeit sehen sich Lehrer*innen und weiteres pädagogisches Personal an Ganztagsgrundschulen vor verschiedene Herausforderungen in ihrem Arbeitsalltag gestellt. Diese beinhalten u. a. die Öffnung von Grundschulen als Tätigkeitsfeld für unterschiedliche Professionen (z. B. Sonderpädagog*innen und Personal ohne pädagogisch-professionellen Hintergrund: Bock et al., 2023) sowie das ‚Auffangen' der coronabedingten Auswirkungen auf Schule (Kuhn, 2023). Dies führe dazu, dass das Kind aus dem Fokus pädagogischer Überlegungen geraten könnte, so die Einschätzung einer Ganztagskoordination im Projekt „DigiSchuKuMPK" (Reintjes et al., 2023).

Zeitgleich ist ein wachsender Transformationsdruck auf Grundschulen zu beobachten. In Deutschland wird die strukturelle Transformation von Grundschulen jüngst durch den flächendeckenden Anspruch auf Ganztagsbetreuung ab 2026 (BMFSJ, 2021: GaFöG) sowie durch die zunehmende Pluralisierung von Lebensformen und Milieus, wie z. B. Familienmodellen, in denen die Kinder und Jugendlichen aufwachsen, geprägt. Jene wachsende Diversifizierung aufseiten der Schüler*innen wird auf der Seite der Erwachsenen in der Schule durch zuneh-

doi.org/10.35468/6149-23

mend verschiedene Professionen begleitet, die in der Schule tätig sind. Die Gestaltung multiprofessioneller Kooperationsprozesse erscheint somit vor dem hier skizzierten Transformationsdruck unerlässlich.

2 Bedingungen multiprofessioneller Kooperation

Multiprofessionelle Kooperation wird seit jeher „als zentraler Faktor für die Realisierung einer Reihe von bildungspolitischen Reformen" beschrieben (Fabel-Lamla & Gräsel, 2022, S. 2). Arndt und Werning (2016) halten fest, dass die Qualität der Kooperation wesentlich für die Qualität der inklusiven pädagogischen Arbeit ist, woraus sich die Frage ableitet, wie Kooperation gestaltet sein muss, damit sie der Qualität inklusiver pädagogischer Arbeit zuträglich ist. Dabei wird insbesondere der multiprofessionellen Kooperation von sonderpädagogischen Lehrer*innen und Regellehrer*innen eine hohe Relevanz zugemessen (Lütje-Klose & Urban, 2014, S. 71). Zusammengefasst werden hohe Erwartungen an multiprofessionelle Kooperationsformen formuliert, welche Fabel-Lamla und Gräsel (2022, S. 2) kritisch unter dem Terminus der „Lösungsformel" subsummieren. Denn vor allem in Bezug auf unterrichtsbezogene Kooperationen wird oftmals von einer eher oberflächlichen Zusammenarbeit berichtet, die weniger dem Ideal der Ko-Konstruktion entspreche (z. B. Massenkeil & Rothland, 2016). Gleichwohl erscheint nachvollziehbar, dass die Komplexität der schulischen Herausforderungen Multiperspektivität und teamorientierte Lösungsansätze sowie intensivere Formen der Kooperation unter den unterschiedlichen Akteur*innen erfordert und multiprofessionelle Kooperation zum Kernanliegen von Grundschulen wird.

In Bezug auf jene multiprofessionellen Kooperationsformen scheint angesichts unabgeschlossener transformatorischer Prozesse, insbesondere in Bezug auf Digitalisierung, eine grundsätzliche Prozessoffenheit der Akteur*innen notwendig, um Rollenverhältnisse zwischen den verschiedenen Professionen zu reflektieren und professionsübergreifend im Sinne der Bildungsprozesse von Kindern zu agieren und zu kooperieren. Dies setzt u. a. die aktive Beteiligung und gegenseitiges Vertrauen im Team voraus (Baar & Idel, 2024). Einen gemeinsamen Ankerpunkt, durch den multiprofessionelle Kooperation gelingen kann, stellt der (pädagogische) Blick auf das Kind dar, welcher als verbindendes Element zwischen den in der Grundschule tätigen Professionellen (u. a. Grundschullehrer*innen, Sonderpädagog*innen, Sozialpädagog*innen) gedeutet werden kann.

Wenn von ‚dem Kind' als pädagogischer Kern gesprochen wird, so ist keine Orientierung an vermeintlichen Normalschüler*innen gemeint. Es wird vielmehr das Ziel verfolgt, alle Kinder in ihren individuellen Entwicklungsprozessen zu betrachten und die Idee des ‚normalen' Kindes zugunsten einer potenzialorientierten Perspektive auf Kinder zu verwerfen. Als Beispiel für die wachsende Diversität aufseiten der Schüler*innen sei darauf verwiesen, dass innerhalb der letz-

doi.org/10.35468/6149-23

ten zehn Jahre die Anzahl der Kinder im Grundschulalter um 16 % gestiegen ist (Bildungsbericht, 2024). Jene gesellschaftliche und schulische Realität anzuerkennen und pädagogisch zu wenden, stellt einen Anspruch an Kooperationsformen dar. Dabei kann der gemeinsame (pädagogische) Blick auf das Kind als zentraler Anknüpfungspunkt verstanden werden, der die Arbeit aller in Ganztagsgrundschulen beteiligten Personen zusammenführt und über die professionsspezifischen Sichtweisen hinausgeht. Im Sinne der Potenzialorientierung sollen somit nicht nur die verschiedenen Potenziale der Kinder anerkannt werden, sondern auch die der Erwachsenen zum Wohlbefinden des Kindes. Ein differenztheoretisches Inklusionsverständnis würde in der Auseinandersetzung an der Vielfalt der Kinder anknüpfen und eher für die Reproduktion sowie den Abbau von Benachteiligungen sensibilisieren. Jene gemeinsamen Reflexionsprozesse wären mit der Weiterentwicklung der eigenen professionell-pädagogischen Haltung in Bezug auf die Diversität von Kindern verbunden und zielen implizit auf die Entwicklung einer inklusiven Schulkultur ab.
Die Organisation schulischen Alltags setzt jedoch voraus, dass entsprechende Strukturen gegeben sind, innerhalb derer schulkulturelle Professionalisierungsprozesse erfolgen können.

2.1 Organisation des schulischen Ganztags (Schulstruktur)

Bezogen auf multiprofessionelle Kooperationen stellt die Organisation pädagogischen Ganztags eine besondere Herausforderung dar, da verschiedene Personen und Träger inter- sowie intraprofessionell zusammenarbeiten (müssen). Sie erscheint auf den ersten Blick basal, erweist sich jedoch in der Organisation des schulischen Alltags als besonders ressourcenverbrauchend, z. B. wenn Kommunikationsprozesse über Post-its erfolgen, die verloren gehen können, oder wenn keine gemeinsamen Zeitfenster für die Kooperation gefunden werden können, da Lehrer*innen und Ganztagspersonal zu unterschiedlichen Zeiten in der Schule anwesend sind. Besonders augenfällig wird die Notwendigkeit schulischen Alltag zu organisieren in der Verknüpfung der verschiedenen Phasen des Ganztags sowie bei der Organisation von Kommunikationsprozessen, z. B. über den Krankenstand oder die psychosoziale Situation der Kinder (u. a. Baumgarten-Kelm et al., 2024). Dabei stellt die grundsätzliche Organisation jener Prozesse die Basis für gelingende Kooperationsprozesse dar, da ohne den Austausch über den gemeinsamen ‚Arbeitsgegenstand', die Schaffung von Erziehungs- und Bildungsräumen, keine Kooperationen möglich scheinen – kurzum bedarf multiprofessionelle Kooperation im Ganztag entsprechender Kommunikationsstrukturen. Mit Blick auf den deutschsprachigen Diskurs wird die Debatte um schulischen Ganztag mit dem bedeutsamen Ziel der Bildungsgerechtigkeit verbunden (u. a. Baitinger, 2022), da hiermit allen Schüler*innen kulturelle Ganztagsangebote zur Verfügung stehen sollen (Fischer & Kielblock, 2021). Für einzelne Schüler*innen mit unterschied-

doi.org/10.35468/6149-23

lichen familiären Hintergründen erhält das Inkrafttreten des GaFöG-Gesetzes (2021) somit nicht nur eine nivellierende Bedeutung in Bezug auf das mögliche Nachholen von z. B. Bildungskapital im Bourdieu'schen Sinne (Bourdieu, 2020) und damit verbundenen Kompetenzen. Es stellt zuallererst eine Chance für Teilhabe an Bildungsprozessen dar und ist demzufolge eng mit dem Inklusionsauftrag der UN-BRK (Beauftragter der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen, 2009) verknüpft.

Eine obligatorische Angebotsorientierung kann hier als „Ermöglichung von Autonomiespielräumen zur Entfaltung der eigenen Persönlichkeit" (Sauerwein et al., 2019, S. 13) gedeutet werden, welche von Eltern und Erziehungsberechtigten nicht ermöglicht werden können. Schulischer Ganztag wird dann nicht nur auf das ‚Lernen' und die Leistungsperformanz verkürzt. Vielmehr wird Schule als Erfahrungsraum anerkannt, um fachliche und soziale Kompetenzen zu erwerben. Gleichzeitig wird ein Zugang zu Schule eröffnet, der über das Verständnis von Schule als Ort des Kompetenzerwerbs hinausgeht. Insbesondere die Formulierung der Grundschule als ‚Schule für alle Kinder' erscheint hier zentral, da sie die einzige Schulform des gemeinsamen Lernens ist, wenngleich die scheinbar leistungsgerechte Verteilung von Schüler*innen auf weiterführende Schulen hintergründig durch ihre soziale Herkunft bedingt wird (van Ackeren & Klemm, 2019).

Jene Sensibilisierung für die unterschiedlichen familiären Hintergründe von Schüler*innen setzt die oben thematisierten Strukturen im Ganztag voraus, in denen multiprofessionelle Kooperationsprozesse stattfinden. Schulen, die z. B. regelmäßige Termine in multiprofessionellen Teams etabliert haben, können gemeinsam an der Weiterentwicklung der pädagogischen Haltungen der Erwachsenen arbeiten und somit langfristig zur Schaffung einer inklusiven Schulkultur beitragen.

2.2 Weiterentwicklung der pädagogischen Haltung (Schulkultur)

Eine inklusive Schulkultur beginnt bei der Weiterentwicklung der eigenen pädagogischen Haltung und der Fähigkeit, eigene Überzeugungen und Einstellungen reflektieren und gegebenenfalls nach und nach verändern zu können. Amrhein et al. (2023, S. 284) beschreiben z. B. den Nachvollzug einer solchen Veränderung in Bezug auf Schüler*innen als „veränderte Wahrnehmung und Deutung eines zuvor als unverständlich erlebten Verhaltens und damit die Schaffung neuer pädagogischer Handlungs- und Bedeutungsräume". Damit eine Veränderung der Wahrnehmung und die Stärkung der pädagogisch-professionellen Haltung nicht auf der Ebene der Einzelperson und somit in alleiniger Verantwortung verbleibt, bedarf es der Konzeption und Durchführung inklusiver Schulkulturentwicklungsprozesse. Um die pädagogisch-professionellen Haltungen von Lehrer*innen zu stärken, kann zum Beispiel mit dem Index für Inklusion (Booth & Ainscow, 2017) gearbeitet werden. Ziel sollte eine Exklusionsvermeidung sein bzw. die Vermeidung der Reproduktion von Kategorien, die Schüler*innen als normal oder

doi.org/10.35468/6149-23

besonders labeln würden. Ein solches „differenztheoretisches Inklusionsverständnis" (Köpfer, 2021, S. 4) würde an den inklusionsbezogenen Ansprüchen anknüpfen, die sich über tradierte „sonderpädagogisch informierte Fortbildungsformate" (Seitz, 2020, S. 58), die kategorial-interventionistisch ausgerichtet sind, hinwegsetzen. Mit dem Index für Inklusion würde der Blick vielmehr auf vorhandene Ressourcen und Barrieren gerichtet werden, die eine potenzialorientierte Schulkultur fördern und/oder behindern.
Darüber hinaus bleibt zu fragen, ob und inwiefern die Digitalisierung einen Beitrag zu Schulkulturentwicklungsprozessen beitragen kann und inwiefern die „Kultur der Digitalität" (Stalder, 2016) jene Prozesse durchdringt.

2.3 Digitalisierung: Neue Wege multiprofessioneller Kooperation

Im medienpädagogischen Diskurs etabliert sich zunehmend der Begriff der „Kultur der Digitalität" (Stalder, 2016). Dieser steht symbolisch für die Forderung, dass sich Schule auf digitale Transformationsprozesse einzulassen habe, die aus gesellschaftlicher Perspektive unhintergehbar seien. Die Bedeutung der Mediatisierung bzw. Digitalisierung kann in ihren (un-)mittelbaren Auswirkungen auf die Bildungsinstitutionen kaum überschätzt werden. Es wird davon ausgegangen, dass sozio-technische Innovationen den schulischen Alltag nachhaltig verändern, da sich u. a. die Infrastruktur der Schulen mit didaktischen Objekten bzw. die schulische Materialität wandeln (Kalthoff & Röhl, 2019). Gleichzeitig haben derartige Innovationen Aushandlungen zur Folge, „wie schulischer Unterricht sein kann oder sein soll" (Kalthoff & Röhl, 2019, S. 3).
Für die Gestaltung multiprofessioneller Kooperationsprozesse erscheint zentral, die Schulen und Professionellen beim Prozess der Mediatisierung sowie die jungen Menschen in der digitalen Transformation der Lebensweltverhältnisse effektiv zu unterstützen. Damit geht ein erweitertes Professionalisierungsverständnis der am Lernen beteiligten schulischen Akteur*innen einher: Diese müssen medienkompetent und in der Lage sein, Lerngelegenheiten für den Erwerb von „Bildung in der digitalen Welt" (KMK, 2016) zu schaffen.
Die Digitalisierung stellt eine Möglichkeit dar, durch die multiprofessionelle Kooperationsprozesse gestaltet werden können. So werden im Projekt DigiSchuKuMPK (CoP1: Heterogenitätssensible Kooperationsentwicklung) beispielsweise digitale Angebote zur Gestaltung der Kommunikationsprozesse gemacht (Schulstruktur). Ein beispielhaftes Angebot stellt die appbasierte Erhebung von Schüler*innenperspektive dar. Dabei wird mit den multiprofessionellen Teams der begleiteten Schulen ein Fragenkatalog festgelegt, der z. B. auf die Wahrnehmung des schulischen Alltags von Kindern abzielt. Jene Fragen können von den Kindern durch Schnappschüsse, Sprachnotizen und kurze Texte beantwortet werden. Die gesammelten O-Töne der Schüler*innen werden aufbereitet und an die Schulen zurückgespielt, wo sie wiederum als Reflexionsanlass für die pädagogisch Profes-

doi.org/10.35468/6149-23

sionellen genutzt werden können, um die eigene Haltung in Abgrenzung zum multiprofessionellen Team zu reflektieren (Schulkultur) und um weiterführend Brüche in der Kooperation zu identifizieren und weitere Schulentwicklungsvorhaben daraus abzuleiten. Der pädagogische Blick auf das Kind bzw. wie Kinder ihre Schule wahrnehmen, kann somit genutzt werden, um an der eigenen Haltung zu arbeiten und multiprofessionelle Teams zu stärken. Darüber hinaus ermöglicht die digitale Form, dass alle Kinderperspektiven entsprechend berücksichtigt werden und sie partizipativ in Schulentwicklungsprozesse einbezogen werden können. Die Digitalisierung von Abfragen ermöglicht in diesem Fall, dass Kinder aus ihrer Perspektive ihren schulischen Alltag beschreiben können, somit Ganztagsgrundschulen aus den Augen von Kindern für Erwachsene erfahrbar gemacht werden und sie dementsprechend an schulkultureller Arbeit selbst beteiligt sind.

3 Schlussfolgerungen und Ausblick

Multiprofessionelle Kooperation erfolgt zwischen sich verändernden äußeren und inneren Bedingungen der Umsetzungen, wie der Diversifizierung von Kindern und der Arbeit von verschiedenen Professionellen in der Schule, z. B. Sonderpädagog*innen, Schulbegleiter*innen etc. Umso dringlicher erscheint die Arbeit in multiprofessionellen Kooperationsformen, um an jene Lebensrealitäten anzuknüpfen und eine entsprechende Passung zwischen der Gestaltung schulischen Ganztags und den darin handelnden Akteur*innen – Kindern wie Erwachsenen – gerecht zu werden. Damit das Kernanliegen multiprofessionelle Kooperation nicht auf der Ebene der „Lösungsformel" (Fabel-Lamla & Gräsel, 2022, S. 2) verbleibt, wurden verschiedene Bedingungen skizziert, von denen jene Prozesse geprägt werden. Vor diesem Hintergrund wird Ganztag somit auch zu einem „Ort der Gestaltung (inter- und intra-)generationaler und organisationaler Ordnungen" (Walther et al., 2021, S. 11). Im Weiteren gilt es zu ergründen, welche Rolle Möglichkeiten der Digitalisierung bei der Gestaltung multiprofessioneller Kooperationen spielen können, damit das Kind im Fokus pädagogischen Alltags stehen und an schulkulturellen Prozessen teilhaben kann.

Literatur

Amrhein, B., Badstieber, B., Müller-Cleve, M., Reisenauer, C. & Thiede, M. (2023). „(Er)kenne Dich selbst" – Eine Initiative zur Inklusionsorientierten Professionalisierung von (sonderpädagogischen) Lehrkräften im Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung. In M. Hoffmann, T. Hoffmann, L. Pfahl, M. Rasell, H. Richter, R. Seebo & M. Sonntag (Hrsg.), *Raum. Macht. Inklusion. Inklusive Räume erforschen und entwickeln* (S. 280–286). Verlag Julius Klinkhardt.

Arndt, A.-K. & Werning, R. (2016). Unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog/innen im Kontext inklusiver Schulentwicklung. Implikationen für die Professionalisierung. In V. Moser V. & B. Lütje-Klose, B. (Hrsg.), Schulische Inklusion. *Zeitschrift für Pädagogik*, *62*, (Beiheft), S. 160–174.

doi.org/10.35468/6149-23

Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (2024). *Bildung in Deutschland 2024. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu beruflicher Bildung*. wbv.

Baar, R. & Idel, T.-S. (2024). *Kooperation in der Grundschule. Konzepte – Modelle – Umsetzung.* Kohlhammer.

Baitinger, O. (2022). Bildungs(miss)erfolg im System – Kann der neue Rechtsanspruch auf einen Ganztagsplatz zur Lösung von alten Problemen der Bildungsgerechtigkeit nachhaltig beitragen? *Zeitschrift für Sozialpädagogik, 20*(1), S. 40–62.

Baumgarten-Kelm, C., Behrens, D., Bock, F., Schwermann, A., Idel, T.-S., Bellenberg, G., Reintjes, C. & Veber, M. (2024). *Digitale Gestaltung heterogenitätssensibler Kooperationsentwicklung in Multiprofessionellen Teams an Grundschulen.* Posterpräsentation auf der lernen:digital-Tagung 2024.

Beauftragter der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen (2009). *Die UN-Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen.* Die amtliche, gemeinsame Übersetzung von Deutschland, Österreich, Schweiz und Lichtenstein. https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/Redaktion/PDF/DB_Menschenrechtsschutz/CRPD/CRPD_Konvention_und_Fakultativprotokoll.pdf

BMFSJ (2021). *Gesetz zur ganztägigen Förderung von Kindern im Grundschulalter (Ganztagsförderungsgesetz – GaFöG)*. https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/service/gesetze/gesetz-rechtsanspruch-ganztagsbetreuung-grundschulen-178966

Bock, F., Graßhoff, G., Idel, T.-S., Patt, A., Rohde, D. & Sauerwein, M. N. (2023). Das Personal des Ganztags. Ein Überblick. In F. Radich, U. Schulz & Y. Züchner (Hrsg.), *Jahrbuch Ganztagsschule 2023/2024* (o. S.). Debus.

Booth, T. & Ainscow, M. (2017). *Index für Inklusion. Ein Leitfaden für Schulentwicklung. Auch für Kindergärten, Hochschulen und andere Bildungseinrichtungen*. Beltz.

Bourdieu, P. (2020). *Die feinen Unterschiede*. Suhrkamp.

Fabel-Lamla, M. & Gräsel, C. (2022). Professionelle Kooperation in der Schule. In T. Hascher, T.-S., Idel, T.-S. & W. Helsper, W. (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 1–21). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24734-8_57-1

Fischer, N. & Kielblock, S. (2021). Was leistet die Ganztagsschule?: Grundlagen, Designs und Ergebnisse der Ganztagsschulforschung. In T. Hascher, T.-S., Idel, T.-S. & W. Helsper, W. (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 1–21). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24734-8_20-1

Kalthoff, H. & Röhl, T. (2019). Bildungsorganisationen und ihre sozio-technischen Innovationen. In B. Blättel-Mink, B., I. Schulz-Schaeffer, I. & A. Windeler, A. (Hrsg.), *Handbuch Innovationsforschung* (S. 1–17). Springer VS.

KMK (2016). *Bildung in der digitalen Welt. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 8.12.2016 in der Fassung vom 7.12.2017.* https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Digitalstrategie_2017_mit_Weiterbildung.pdf

Köpfer, A. (2021). Rekonstruktion und Inklusion – Perspektiven und Spannungsfelder rekonstruktiver Inklusionsforschung in der Erziehungswissenschaft. *QfI*, *3*(1), o. S.

Kuhn, A. (2023). Corona – Welche Probleme an Schulen geblieben sind. *Deutsches Schulportal der Robert Bosch Stiftung*. https://deutsches-schulportal.de/bildungswesen/news-blog-corona-schule-neues-schuljahr/

Lütje-Klose, B. & Urban, M. (2014). Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete.* Reinhardt, o. S.

Massenkeil, J. & Rothland, M. (2016). Kollegiale Kooperation im Lehrerberuf. Überblick und Systematisierung aktueller Forschung. *Schulpädagogik heute*, *7* (13), S. 1–28.

Reintjes, C., Idel, T.-S., Bellenberg, G., Wirth, J., Gerick, J., Kilius, D., El-Mafaalani, A., Nonte, S., Stebner, F. & Veber, M. (2023). *Projektskizze DigiSchuKuMPK*. Universität Osnabrück.

Sauerwein, M. N., Thieme, N. & Chiapparini, E. (2019). Wie steht es mit der Ganztagsschule? Ein Forschungsreview mit sozialpädagogischer Kommentierung. *Soziale Passagen*, *11*(1), S. 81–97. https://doi.org/10.1007/s12592-019-00318-0

doi.org/10.35468/6149-23

Seitz, S. (2020). Über Fortbildung Anschlüsse schaffen. Wie kommt Inklusion in die Grundschule? *Journal für LehrerInnenbildung, (20*(/3), S. 54–62.
Stalder, F. (2016). *Kultur der Digitalität*. Edition Suhrkamp: Bd. 2679. Suhrkamp.
Van Ackeren, I. & Klemm, K. (2019). 100 Jahre Grundschule – soziale Chancenungleichheit und kein Ende. *Zeitschrift für Grundschulforschung, (12*(/2), S. 399–414.
Walther, B.; Nentwig-Gesemann, I. & Fried, F. (20219. *Ganztag aus der Perspektive von Kindern im Grundschulalter. Eine Rekonstruktion von Qualitätsbereichen und -dimensionen.* Verlag Bertelsmann Stiftung.

Autor*innen

Schwermann, Anna, M. Ed.
Universität Osnabrück
Arbeitsschwerpunkte: Multiprofessionelle Kooperation, inklusive Schul(kultur)entwicklung und potenzialorientierte Leistungsförderung
anna.schwermann@uni-osnabrueck.de

Paulus, David, Dr.
Universität Osnabrück
Arbeitsschwerpunkte: Theorie-Praxis-Relationierung in der Lehrer:innenbildung, Schulpraktische Professionalisierung, Qualitative Forschung
david.paulus@uni-osnabrueck.de

Reintjes, Christian, Prof. Dr.
ORCID 0000-0002-2950-534X
Universität Osnabrück
Arbeitsschwerpunkte: Professionsforschung, Digitalisierung in Schule und Unterricht, Schulentwicklung
christian.reintjes@uos.de

Veber, Marcel, Prof. Dr.
Rheinland-Pfälzische Technische Universität Kaiserslautern-Landau
Arbeitsschwerpunkte: inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung, pädagogische Diagnostik, schulpraktische Professionalisierung
marcel.veber@rptu.de

doi.org/10.35468/6149-23

Francesco Ciociola, Gabriele Wenzelburger und Stefanie Roos

ECo-PräviKids – Teilstudie zur Resilienzförderung und zum Stressmanagement von Mitarbeitenden im außerschulischen Setting

Abstract ▪ ECo-PräviKids hat es sich zum Ziel gesetzt, die Resilienz von Kindern in außerschulischen und schulischen Kontexten umfassend zu stärken, indem ein interdisziplinärer Leitfaden für pädagogische Mitarbeitende und Eltern entwickelt wird. Die vorliegende Teilstudie von ECo-PräviKids nimmt die Ebene der Resilienzförderung und des Stressmanagements von pädagogisch Mitarbeitenden einer Mutter-/Vater-Kind-Kurklinik in den Blick. Auf Basis von qualitativen Interviews können vier zentrale Faktoren eruiert werden, die aus Sicht Mitarbeitender dazu beitragen, dass sie selbst Resilienz für einen positiven Umgang mit ihrem individuellen Stresserleben entwickeln: Führung, Teamzugehörigkeit, persönliche Weiterentwicklung sowie Emotionen. Die Erkenntnisse gilt es nun in weitere pädagogische Settings, beispielsweise inklusive Schulen, zu übertragen.

Schlagworte ▪ Kinder; Mutter-/Vater-Kind-Kurklinik; Resilienz; Schule; Stressmanagement

1 Ausgangsüberlegung

Das Stresserleben von Kindern hat in den letzten Jahren – nicht zuletzt im Rahmen der Covid-19-Pandemie – nachweislich zugenommen (Kaman et al., 2023; Reiß et al., 2023), was unter anderem mit einer Einschränkung der kindlichen Handlungskontrolle einhergeht (Robert-Koch-Institut (RKI), 2020) und einer Entwicklung scheinbarer Handlungskompetenzen, wie beispielsweise aggressiv-oppositionellem oder zurückgezogenem Verhalten, Vorschub leistet.

Im schulischen Kontext ist die präventive Förderung von Stresskompetenz, insbesondere in Form psychischer Widerstandsfähigkeit (Resilienz), von großer Bedeutung. Diese Förderung ist nicht nur bei sich anbahnendem oder vorliegendem sonderpädagogischen Förderbedarf entscheidend (Ullmann, 2020), sondern wird auch relevant, wenn Schüler*innen vorübergehend aus der Schule genommen werden, um an einer präventiven Mutter-/Vater-Kind-Kur teilzunehmen. Solche Maßnahmen sind oft notwendig, wenn psychosoziale Mehrfachbelastungen bei den Eltern und/oder Kindern vorliegen.

doi.org/10.35468/6149-24

Eltern berichten in diesem Kontext häufig, dass Lehrkräfte im Umgang mit kindlichen Stresssymptomen überfordert erscheinen und dass lange Wartezeiten im klinisch-therapeutischen Bereich bestehen. Diese Überforderung führt zu Unsicherheiten im Verhalten der Eltern, die sich wiederum negativ auf die Interaktion mit ihren Kindern auswirken können. In der Folge zeigen Kinder unsicheres oder herausforderndes Verhalten (Hüther, 2014). Die in präventiven Mutter-/Vater-Kind-Kuren angebotenen Maßnahmen zielen darauf ab, sowohl den Eltern als auch den Kindern Handlungskompetenzen und Copingstrategien im Umgang mit Stress zu vermitteln (Hampel & Petermann, 2017). Gleichzeitig ist ein effektives Stressmanagement auf der Mitarbeitendenebene von zentraler Bedeutung. Dies dient nicht nur der Gesundheitsförderung des Personals und der Reduzierung von Fluktuation, sondern auch der Vorbildfunktion, die Mitarbeitende für Eltern und Kinder einnehmen. Eine unzureichende Stressbewältigung kann dazu führen, dass das eigene Stresserleben ungewollt auf die Eltern und Kinder übertragen wird.
Im Rahmen des Projekts ECo-PräviKids wird ein interdisziplinärer Leitfaden zur Resilienzförderung von Kindern in schulischen und außerschulischen Kontexten entwickelt. Ziel ist es, Erkenntnisse aus präventiven Mutter-/Vater-Kind-Kuren zu standardisieren und langfristig auf inklusive pädagogische Settings zu übertragen. Dabei werden die Ebenen Eltern, Kind und Personal betrachtet, um die Resilienz auf allen drei Ebenen zu fördern. In diesem Beitrag wird folgender – der Ebene des Personals zugeordneter – Teilaspekt exemplarisch im Rahmen der Forschungsfrage fokussiert:

Welche Faktoren können aus Sicht der Mitarbeitenden einer präventiven Mutter-/Vater-Kind-Kureinrichtung dazu beitragen, dass sie selbst als Mitarbeitende Resilienz entwickeln für einen positiven Umgang mit ihrem individuellen Stresserleben?

Diese Fragestellung ist besonders relevant, da die Stressbewältigung der Mitarbeitenden sowohl die Stressbewältigung der Eltern als auch die der Kinder beeinflusst.

2 Psychische Widerstandsfähigkeit (Resilienz)

Im Rahmen der Prävention ist das Konzept der Resilienz seit den 1980er-Jahren bekannt und wird vor allem in der klinischen Entwicklungspsychologie verwendet (Hagen & Röper, 2007). Christmann und Ibert (2016) betonen, dass Resilienz nicht als fester Zustand, sondern als Prozess verstanden werden sollte, bei dem Anpassungs-, Lern- und Innovationsprozesse gemeinsam betrachtet werden. Dabei wird Resilienz als eine Fähigkeit beschrieben, alltägliche Funktionsniveaus aufrechtzuerhalten und sich nach einem möglichen kritischen Lebensereignis schnell zu erholen. Wenn Mütter und Väter zunehmend die Kontrolle verlieren, können sie eine Mutter-/Vater-Kind-Kur besuchen, in der durch die Förderung der eigenen psychologischen Sicherheit ihre Resilienz gefördert wird.

doi.org/10.35468/6149-24

Kinder orientieren sich an ihren Eltern, Erzieher*innen und Lehrkräften. Da Kinder am Modell lernen (Bandura, 1982), braucht es zunächst eine Schulung für die beteiligten Erwachsenen, um langfristige, präventive Ziele beim Kind erreichen zu können. Im Selbstwert verunsicherte Menschen, Menschen mit erhöhtem Stressempfinden und Überforderungsmerkmalen zeigen weniger resiliente Eigenschaften als Menschen, die sich aufgrund ihrer Selbstakzeptanz handlungsfähig fühlen und damit einen positiven Blick auf Herausforderungen haben. Dies wirkt sich unmittelbar auf ihre Haltung und damit auch auf das lernende Individuum aus (Luthar et al., 2000).
Das Empathievermögen und die kommunikative Fähigkeit von Pädagog*innen und präventiv arbeitenden Therapeut*innen ist für eine erfolgreiche Prävention maßgeblich. Eversmann et al. (2011) konnten nachweisen, dass es stark auf die Persönlichkeit der Therapeut*innen ankommt, ob eine Therapie gelingt und eine Zufriedenheitsabfrage positiv ausfällt. Die interpersonellen Fähigkeiten von Therapeut*innen sind somit neben den fachlichen Kompetenzen von besonderer Bedeutung.

3 Stress und Coping

Stress hat unterschiedliche Facetten, ist ein zentraler Faktor im Alltag von Eltern und Kindern und häufig Anlass für den Besuch präventiver Kurkliniken. Kinder spiegeln den Stress ihrer Eltern oft in ihrem Verhalten wider, weshalb pädagogische und therapeutische Maßnahmen auf die Förderung emotionaler und psychologischer Sicherheit abzielen sollten, z. B. durch Stärkung der eigenen Handlungsfähigkeit. Ein Perspektivwechsel kann dabei helfen, die eigene Situation objektiver einzuschätzen (Hüther, 2014).
Der Coping-Begriff ist eng mit der Stress- und Gesundheitsforschung verbunden (Bartholdt & Schütz, 2010). Das transaktionale Stressmodell von Lazarus (1981) erklärt kindliche Stressbewältigung durch die Bewertung von Stressoren und Bewältigungsressourcen. Kinder verfügen altersbedingt über eingeschränkte Copingfähigkeiten (Hampel & Petermann, 2017), was ihre Vulnerabilität bei Stress erhöht. Studien zeigen, dass geringe Handlungskontrolle in belastenden Kontexten zu erhöhter Anfälligkeit führt (Reiß et al., 2023). Daher ist die frühzeitige Förderung von Resilienz und Copingkompetenzen entscheidend.

4 Forschungsmethodik

4.1 Studiendesign, Stichprobenbeschreibung und Ablauf des Interviews

In der Studie ECo-PräviKids handelt es sich insgesamt um eine Mixed-Methods-Querschnittsuntersuchung, bestehend aus qualitativen Interviews mit Kurgästen und Mitarbeitenden sowie einer quantitativen Fragebogenerhebung für Kurgäste.

doi.org/10.35468/6149-24

Im Rahmen dieses Beitrags wird – wie zu Beginn schon angekündigt – lediglich der Teilaspekt der Mitarbeitendeninterviews vorgestellt. Ziel der Interviews war es, fördernde Faktoren bezüglich des Umgangs mit dem eigenen Stresserleben zu eruieren, um so auf einem höheren Resilienzniveau arbeiten zu können.
Es wurden insgesamt elf Mitarbeitende aus den Bereichen Pädagogik, Medizin, Psychosoziales, Kindertherapie, Hauswirtschaft/Technik und Rezeption interviewt. Die Auswahl erfolgte gezielt, um verschiedene Arbeitsbereiche und Perspektiven abzubilden. Das durchschnittliche Alter der Teilnehmenden betrug $M = 43.8$ Jahre, die Betriebszugehörigkeit lag zwischen 2 und 28 Jahren ($M = 16.4$). Unter den Befragten waren fünf Männer und sechs Frauen. Alle Mitarbeitenden sind in der präventiven Mutter-/Vater-Kind-Kurklinik UNIVITA Gut Holmecke im Sauerland tätig. Die Interviews wurden im Zeitraum von Juni 2022 bis Juni 2023 durchgeführt, wobei die durchschnittliche Gesprächsdauer etwa 45 Minuten betrug. Die Gesprächsführung orientierte sich an einem halbstrukturierten Leitfaden mit insgesamt sechs Fragen (fünf offen und eine geschlossen). Die zweite Frage beinhaltete drei spezifische Unterfragen, um vertiefende Einblicke in spezifische Aspekte des Stresserlebens zu ermöglichen (vgl. Tab. 1).

Tab. 1: Interviewfragen

1	Wie beschreiben Sie Ihr eigenes Stressempfinden im Allgemeinen?
2	Wie beschreiben Sie Ihr eigenes Stressempfinden hier auf der Arbeit? a) Auf einer Skala von 1–10: Wie gestresst sind Sie gerade? b) Wenn Sie an den letzten Kurverlauf denken, wie oft haben Sie sich gestresst gefühlt? c) Was sind hier auf der Arbeit Trigger-Momente, die Stress in Ihnen auslösen?
3	Was tun Sie zurzeit, um Ihr eigenes Stressempfinden positiv zu halten bzw. zu fördern?
4	Würden Sie von sich behaupten, dass Sie ein resilienter Mensch sind?
5	Welche Faktoren im Allgemeinen fördern Ihr eigenes Stressempfinden, damit Sie noch mehr resilient sind?
6	Was wünschen Sie sich konkret von der Kurklinik, damit Ihr eigenes Stressempfinden gefördert werden kann und Sie noch resilienter sind und somit auch arbeiten könnten?

4.1 Kodierung und Analyseverfahren

Die Antworten wurden nach dem Prinzip der qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 2022) ausgewertet. Dabei kam ein strukturierendes Kodiersystem zum Einsatz, das sowohl induktive als auch deduktive Elemente enthielt. Erste Kategorien wurden durch ein offenes Kodieren entwickelt (induktiv) und anschließend er-

doi.org/10.35468/6149-24

folgte ein Abgleich mit theoretisch fundierten Konzepten (deduktiv). Die Kodierung wurde durch zwei unabhängige Kodierer*innen durchgeführt, um die Reliabilität der Analyse zu sichern. Zur Überprüfung der Übereinstimmung zwischen den Kodierer*innen wurde Krippendorffs Alpha berechnet.

4.2 Vorgehensweise bei der Kategorienbildung, Reliabilität und Validität

Die Analyse der Interviews folgte dem Ansatz der zusammenfassenden und explikativen Inhaltsanalyse. In einem ersten Schritt wurden relevante Aussagen zusammengefasst und zentrale Inhalte extrahiert. Anschließend wurden spezifische Ankerbeispiele herangezogen, um die entwickelten Kategorien anschaulich zu erläutern. Bei der Kategorienbildung wurden induktive Kategorien zu unerwarteten Aussagen ergänzt, während deduktive Kategorien auf Grundlage theoretischer Vorannahmen formuliert wurden.
Zur Sicherstellung der Validität der Ergebnisse wurde ein Peer-Feedback-Verfahren genutzt, die Kategorien wurden in regelmäßigen Abständen mit den ursprünglichen Interviewinhalten abgeglichen. Zusätzlich fanden Probekodierungen statt, um die Konsistenz und Stabilität der Kategorien über die Datensätze hinweg zu gewährleisten. Die Interviews wurden aufgezeichnet und transkribiert; im Sinne der Anonymität der Mitarbeitenden wurden die Tonaufnahmen nach der Transkription gelöscht.

5 Ergebnisse der Mitarbeitenden-Interviews

Im Rahmen der qualitativen Inhaltsanalyse konnten vier Hauptkategorien identifiziert werden, die förderliche Faktoren für den besseren Umgang der Mitarbeitenden mit Stresserleben und zur Steigerung ihrer Resilienz beschreiben: Führung, Teamzugehörigkeit, persönliche Weiterentwicklung und Emotionen. Die Faktoren werden hierarchisch entsprechend der meisten Nennungen dargestellt.

1. *Führung:* Die häufigste Nennung betraf Faktoren in der Kategorie Führung. Die Mitarbeitenden betonten, wie wichtig klare Hierarchien und Strukturen, Transparenz seitens der Vorgesetzten und regelmäßige Anwesenheit sind. Ein Beispiel aus den Interviews zeigt, wie stark sich Mitarbeitende durch authentisches Auftreten und Lob unterstützt fühlen: „*Wenn meine Chefin mir eine ehrliche Rückmeldung gibt und meine Arbeit wertschätzt, fühle ich mich bestärkt und stresse mich nicht so viel. […] So weiß ich, dass ich meinen Job richtig mache und stresse mich weniger*“ (Transkript 4, Z. 9ff.).
2. *Teamzugehörigkeit:* Die zweite Kategorie umfasst Aspekte der Teamzugehörigkeit, die das Gefühl der Gemeinschaft und des Rückhalts fördern. Hier wurden feste und transparente Teamstrukturen, informeller Austausch und regelmäßiges Beisammensein als bedeutende Faktoren genannt. Eine Mitarbeiterin

doi.org/10.35468/6149-24

formulierte dies so: „*Im Team macht die Arbeit viel mehr Spaß, die Zeit geht schneller um. Wenn ich weiß, dass mein Team hinter mir steht und wir uns gegenseitig unterstützen können, gehe ich enorm entspannter an die ganze Sache ran*" (Transkript 7, Z. 17ff.).

3. *Persönliche Weiterentwicklung:* Faktoren zur persönlichen Weiterentwicklung, wie Aufstiegsmöglichkeiten, Weiterbildungen und Bildungsurlaub, wurden als drittwichtigste Kategorie für die Resilienzförderung genannt. Ein Mitarbeiter sagte hierzu: „*Gut Holmecke war sehr kooperativ, was Bildungsurlaub angeht. Die haben mir sogar einen Teil meiner Weiterbildung gezahlt. Das zeigt mir, dass die mich hier haben wollen und ich kann meinen Job selbstbewusst ausführen. Das gibt mir Sicherheit*" (Transkript 2, Z. 26ff.).
4. *Emotionen:* Zuletzt wurde die Kategorie Emotionen thematisiert, die als weniger zentral eingestuft wurde, jedoch das Bedürfnis nach wertschätzendem und respektvollem Miteinander, Zugehörigkeit und intrinsischer Motivation aufzeigt. Ein Beispielzitat dazu lautet: „*Bei meinem alten Chef hatte ich das Gefühl, dass es ihm egal ist ob ich da bin oder nicht. Bei […] ist das gar nicht so. Ganz im Gegenteil, sie kommt immer zu uns, fragt, wie es uns geht, und trinkt mal einen Kaffee mit uns, das ist super. Ich fühle mich hier am richtigen Platz. […] Es gibt doch nichts Entspannteres als ein wertschätzendes Miteinander, oder?*" (Transkript 8, Z. 31ff.).

Interessant erscheint, dass es Unterschiede in der Bedeutung der vier Kategorien in Abhängigkeit vom Alter der Mitarbeitenden gibt. Jüngere Mitarbeitende (unter 30 Jahre) priorisieren die Kategorien im Gegensatz zur oben genannten durchschnittlichen Gewichtung, die auch für ältere Mitarbeitende zutrifft, in folgender Reihenfolge: 1. Emotionen, 2. Teamzugehörigkeit, 3. Persönliche Weiterentwicklung und 4. Führung. Demgegenüber hat das Geschlecht oder die Betriebszugehörigkeit keinen Einfluss auf die Gewichtung dieser Faktoren. Diese hierarchische Gewichtung verdeutlicht, dass jüngere Mitarbeitende stärker auf emotionale und gemeinschaftliche Aspekte Wert legen, während erfahrenere Mitarbeitende die strukturellen Faktoren wie Führung und persönliche Weiterentwicklung betonen.

6 Diskussion

6.1 Faktoren für ein effektives Stressmanagement auf Ebene der Mitarbeitenden

Die abgeleiteten Kategorien lassen sich gut mit dem im Theorieteil vorgestellten transaktionalen Stressmodell von Lazarus (1981) einordnen und nehmen sowohl Einfluss auf die Ebene der primären als auch der sekundären Bewertungen. Wenn pädagogische Mitarbeitende in ihrem Arbeitskontext feste und transparente Strukturen vorfinden, dann wird die primäre Bewertung von Stressoren eher nicht als Belastung, sondern als Herausforderung erfolgen. Auf der Ebene der sekundär-

doi.org/10.35468/6149-24

en Bewertung kann sich beispielsweise das wahrgenommene institutionelle Zugehörigkeitsgefühl dahingehend positiv auswirken, dass die Situation als gut lösbar empfunden wird oder dass gemeinsame Lösungen entwickelt werden können.
Darüber hinaus bilden die aus den Interviews abgeleiteten Kategorien Faktoren ab, die sich ebenfalls in anderen theoretischen und Forschungskontexten – hier insbesondere auch im Bereich der Lehrkraftgesundheit – als zentral herausgestellt haben. So korreliert eine hohe „Führungsqualität" regelmäßig mit der psychischen Gesundheit und dem Stresserleben von Lehrkräften (Van Dick, 2006), wobei auch die positive Bewertung der Arbeit eine Rolle spielt (Harazd et al., 2009). Die Bedeutung von „Teamzugehörigkeit" im Sinne von Kollegialität und sozialer Unterstützung ist für die Entwicklung von Resilienz und für ein positives Stressmanagement ebenfalls in Forschung und Praxis vielfach herausgearbeitet worden (Kramis-Aebischer, 1995; Harazd et al., 2009). Der Aspekt der „Sinnhaftigkeit" spielt im Konzept der Salutogenese und der damit zusammenhängenden psychischen Widerstandsfähigkeit, in dem danach gefragt wird, was Menschen bzw. Mitarbeitende gesund hält, eine große Rolle; die Kernelemente Verstehbarkeit, Handhabbarkeit und Bedeutsamkeit im Sinne von Sinnhaftigkeit werden dabei fokussiert (Antonovsky, 1979).
Die Möglichkeiten zur „persönlichen Weiterentwicklung" scheinen in den letzten Jahren stark an Bedeutung gewonnen zu haben; nicht zuletzt durch die ins Berufsleben einmündende „Generation Z". Diese bewertet Freiheiten bei der Arbeitsgestaltung sowie Aufstiegschancen deutlich höher als dies frühere Generationen priorisiert haben (Schleer & Calmbach, 2022). Dies zeigt sich auch in der hier vorliegenden Untersuchung, bei der die jüngeren Mitarbeitenden auf die Kategorie „Emotionen" besonders viel Wert legen.

6.2 Methodische Limitationen

Die Aussagekraft der mit den Mitarbeitenden geführten Interviews ist eingeschränkt. Es wurden lediglich zehn Fragen gestellt, die bewusst einen aktuellen Überblick bezüglich gelingender und herausfordernder Arbeitsprozesse in der Kurklinik geben sollten, sodass die Fragen auch spezifisch für diese Kurklinik formuliert wurden. Eine Übertragung auf andere Kurkliniken oder Settings ist insofern nur begrenzt gegeben. Vier Interviewpartner*innen wichen häufig vom Thema ab, sodass sich bei ihnen die Einhaltung der Interviewstruktur schwierig gestaltete, was dazu führte, dass ein Teil der Notizen und Aussagen nicht verwertbar war.

7 Fazit und Ausblick

Durch die vorliegende Studie konnten vier zentrale Faktoren herausgefiltert werden, die aus Sicht der Mitarbeitenden einer präventiven Mutter-/Vater-Kind-Kureinrichtung dazu beitragen, dass sie selbst als Mitarbeitende Resilienz entwickeln

doi.org/10.35468/6149-24

für einen positiven Umgang mit ihrem individuellen Stresserleben: Führung, Teamzugehörigkeit, persönliche Weiterentwicklung sowie Emotionen. Die Faktoren bestätigen aktuelle Erkenntnisse aus Forschung und Praxis. Besonders hervorzuheben sind die Alterseffekte: Die Kategorien an sich bleiben gleich, werden jedoch in ihrer Bedeutsamkeit komplett gegenläufig bewertet. Die Ergebnisse dieser Interviewstudie mit Mitarbeitenden stellen einen wichtigen ersten Baustein für die ECo-PräviKids-Studie mit ihren interdisziplinären Leitfäden dar. Wie zu Beginn erwähnt, wird perspektivisch eine Übertragung der Leitfäden auf weitere pädagogische Kontexte, wie beispielsweise die inklusive Schule, angestrebt. Auch für Lehrkräfte dürfte, bezogen auf ihr eigenes erfolgreiches Stressmanagement sowie ihr Resilienzniveau, die Berücksichtigung und Förderung der oben beschriebenen Faktoren von zentraler Bedeutung sein.

Literatur

Antonovsky, A. (1979). *Health, Stress and Coping*. Jossey-Bass.

Bandura, A. (1982). ‚Self-efficacy mechanism in human agency'. *American Psychologist, 37*(2), 122–147.

Bartholdt, L. & Schütz, A. (2010). *Stress im Arbeitskontext. Ursachen, Bewältigung und Prävention*. Beltz.

Christmann, G. & Ibert, O. (2016). Eine sozialräumliche Perspektive auf Vulnerabilität und Resilienz. In R. Wink (Hrsg.), *Multidisziplinäre Perspektiven der Resilienzforschung* (S. 233–262). Springer.

Eversmann, J., Schöttke H., Wiedl, K.H. & Rogner, J. (2011). Die Beobachtungsskala „Therapierelevante Interpersonelle Verhaltensweisen (TRIB) in der Auswahl von Teilnehmern der Psychotherapieausbildung". *Zeitschrift für klinische Psychologie und Psychotherapie, 40*(1), 11–21.

Hagen, C. & Röper, G. (2007). Resilienz und Ressourcenorientierung – Eine Bestandsaufnahme. In I. Fooken & J. Zinnecker (Hrsg.), *Trauma und Resilienz. Chancen und Risiken lebensgeschichtlicher Bewältigung von belasteten Kindheiten* (S. 15–28). Juventa.

Hampel, P. & Petermann, F. (2017). *Cool bleiben – Stress vermeiden. Das Anti-Stress-Training für Kinder.* Beltz.

Harazd, B., Gieske, M., Gerick, J. & Rolff, H.-G. (2009). Lehrergesundheit und Schulleitung. Ergebnisse des Forschungsprojekts. In B. Harazd, M. Gieske & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Gesundheitsmanagement in der Schule. Lehrergesundheit als neue Aufgabe der Schulleitung* (S. 44–103). Wolters Kluwer.

Hüther, G. (2014). Lifelong plasticity of the human brain and its implications for the Prevention and Treatment of Mental Disorders. *Dynamische Psychiatrie, Internationale Zeitschrift für Psychotherapie, 47*, 108–125.

Kaman, A., Erhart, M., Devine, J., Reiß, F., Napp, A.K., Simon, A., Hurrelmann, K., Schlack, R., Hölling, H., Wieler, L. & Ravens-Sieberer, U. (2023). Two years of pandemic: the mental health and quality of life of children and adolescents – findings of the COPSY longitudinal study. *Deutsches Ärzteblatt International, 120,* 269–270. https://doi.org/10.3238/arztebl.m2023.0001

Kramis-Aebischer, K. (1995). *Stress, Belastungen und Belastungsverarbeitung im Lehrberuf.* P. Haupt.

Lazarus, R.S. (1981). Streß und Streßbewältigung. Ein Paradigma. In S.-H. Filipp (Hrsg.), *Kritische Lebensereignisse* (S. 198–232). Urban & Schwarzenberg.

Luthar, S.S., Cicchetti, D. & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, *71*(3), 543–562. https://doi.org/10.1111/1467-8624.00164

Mayring, P. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Beltz.

doi.org/10.35468/6149-24

Reiß, F., Kaman, A., Napp, A.-K., Devine, J., Lil, L. Y., Strelow, L., Erhart, M., Hölling, H., Schlack, R. & Ravens-Sieberer, U. (2023). Epidemiologie seelischen Wohlbefindens von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. *Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz, 66*, 727–735. https://doi.org/10.1055/a-1397-5400

Robert-Koch-Institut (RKI). (2020*). AdiMon-Themenblatt: Stressbelastung bei Kindern und Jugendlichen.* https://www.rki.de/DE/Content/Gesundheitsmonitoring/Studien/Adipositas_Monitoring/Psychosoziales/PDF_Themenblatt_Stressbelastung.pdf?__blob=publicationFile

Schleer, C. & Calmbach, M. (2022). *Berufsorientierung Jugendlicher in Deutschland. Erwartungen, Sorgen und Bedarfe*. Springer VS.

Ullmann, E. (2020). Lernen. *Fördermagazin Primarstufe, 3*, 8–12.

Van Dick, R. (2006). *Stress und Arbeitszufriedenheit bei Lehrerinnen und Lehrern. Zwischen „Horrorjob" und Erfüllung* (2., leicht veränd. Aufl.). Tectum Wissenschaftsverlag.

Autor*innen

Ciociola, Francesco
ORCID 0000-0003-2722-6141
Universität Siegen
Arbeitsschwerpunkte: Psychische Grundbedürfnisse von Jugendlichen im internationalen Vergleich, Stressmanagement bei Kindern und Jugendlichen, Inklusive Schulentwicklung im internationalen Vergleich, Inklusion und Berufsorientierung
francesco.ciociola@uni-siegen.de

Wenzelburger, Gabriele, Dipl.-Sozialarbeiterin/Sozialpädagogin
Arbeitsschwerpunkte: Erziehung, Entwicklung und Bildung, Kommunikation
gabrielewenzelburger@gmx.de

Roos, Stefanie, Prof. Dr.
ORCID 0000-0002-5548-6592
Universität Siegen
Arbeitsschwerpunkte: Schulische Inklusion, sonderpädagogisches Handeln, Professionsforschung, Verknüpfung von Lernen mit sozial-emotionalem Erleben und Handeln, insbesondere mit Lernleitern
stefanie.roos@uni-siegen.de

doi.org/10.35468/6149-24

[5] Resilienz und Transformationsprozesse im inklusiven Bildungssystem

[5.1] Resilienz und Transformationsprozesse im Elementarbereich
[5.2] Resilienz und Transformationsprozesse in Schulen
[5.3] Resilienz und Transformationsprozesse in Hochschulen
[5.4] Transformationsprozesse in der Forschung

Martina Kalkhof und Andrea Holzinger

Elementare Bildung für Kinder mit Behinderungen zwischen Anspruch und Wirklichkeit

Abstract ▪ Der Beitrag skizziert die Entwicklung der Inklusion in elementarpädagogischen Einrichtungen in Österreich und thematisiert den aktuellen Stand vor dem Hintergrund der Evaluation des Nationalen Aktionsplanes zur UN-Behindertenrechtskonvention 2012–2020 und der 2023 stattgefundenen Staatenprüfung des Fachausschusses der Vereinten Nationen in Genf. Auf Basis von Verweisen auf Gesetze und deren Umsetzung steht vor allem der aktuelle Stand von Strukturen im Mittelpunkt, die die Partizipation von Kindern mit Behinderungen in der elementaren Bildung sicherstellen sollten. Diese wird aufgrund regional unterschiedlicher und unzureichender Rahmenbedingungen zurzeit nur ansatzweise ermöglicht. Kinder mit Behinderungen erfahren nach wie vor eine massive Ungleichbehandlung gegenüber Kindern ohne Behinderungen.

Schlagworte ▪ Elementare Bildung; Inklusion; historische Entwicklung; UN-Behindertenrechtskonvention; aktuelle Entwicklungen

1 Einleitung

Inklusive Bildung kann als weltweites Paradigma verstanden werden, das Teilhabe und Partizipation sowie Prozesse des Ein- und Ausschlusses in Bildungskontexten in den Mittelpunkt stellt (Köpfer et al., 2021). Somit bezieht sich Inklusive Bildung auf Bildungsprozesse über die gesamte Lebensspanne hinweg und schließt alle Bereiche des Bildungswesens mit ein. Im Sinne eines weiten Inklusionsverständnisses bedeutet Inklusion den Abbau von Barrieren für Lernen und Teilhabe aller Kinder (Booth et al., 2006), unabhängig von Geschlecht, Sprache, Kultur, Religion, Behinderung und Alter.

In elementaren Bildungs- und Betreuungseinrichtungen werden „entscheidende Weichen für den Weg durchs Leben und insbesondere für die persönliche Bildungsbiografie gelegt und gestellt" (Thole et al., 2008, S. 17). Weiters sind diese Einrichtungen Begegnungsräume, wo Kinder pädagogisch begleitet unmittelbare Erfahrungen mit dem breitgefassten Themenfeld ‚Differenz' sammeln können (Joyce-Finnern, 2017). Im Gegensatz zur Schule haben elementare Institutionen keine Selektions- und Allokationsfunktion zu erfüllen und weisen daher ein besonderes Inklusionspotenzial auf. Im Mittelpunkt steht die alters- und entwicklungsbezogene individuelle Begleitung von allen Kindern (Trescher & Börner, 2023).

doi.org/10.35468/6149-25

In Hinblick auf Kinder mit Behinderungen kommt der frühkindlichen Bildung besondere Bedeutung zu, gilt es doch, möglichst früh die Teilhabe an Bildung und an individueller Förderung in der Gemeinschaft mit Peers zu ermöglichen. Dabei richtet der inklusive Ansatz den Blick nicht auf die Beeinträchtigung eines Kindes, sondern auf seine persönlichen Ressourcen und Teilhabemöglichkeiten. Ziele inklusiver Bildungsprozesse sind die individuelle Förderung jedes einzelnen Kindes und das Bereitstellen von Lernräumen, wo sich jedes Kind wertgeschätzt und sozial eingebunden fühlt.
Die in der Folge dargestellten Ausführungen legen den Fokus auf Kinder mit Behinderungen und gehen den Fragen nach, wie sich Inklusion im elementaren Bereich entwickelte und wie sich der aktuelle Stand gestaltet.

2 Blick auf zentrale Meilensteine der Entwicklung inklusiver elementarer Bildung

Die ersten Impulse für Integration im Kindergarten gingen von Eltern von Kindern mit Behinderungen aus, die sich für die Teilhabe an Bildung und Betreuung ihrer Kinder im eigenen Wohnort engagierten. Im Jahr 1978 wurde in einem Kindergarten in Innsbruck die erste integrative Kindergruppe in Österreich eröffnet. Das zugrundeliegende Konzept entwickelten Lehrende und Studierende der Universität Innsbruck im Rahmen des Pädagogikstudiums. Diesem Beispiel folgten ohne gesetzliche Grundlage weitere Kindergärten in allen Bundesländern. Von 1985 bis 1989 organisierten bundesweit agierende Elterninitiativen jährlich ein Integrationssymposium, an dem Pädagog*innen, Wissenschaftler*innen und Politiker*innen teilnahmen. Eine eigene Arbeitsgruppe widmete sich speziell der inklusiven Frühförderung in integrativen Gruppen und der Weiterentwicklung der Konzepte für gemeinsames Spielen und Lernen in integrativen Gruppen (Anlanger, 1993).
Die Disseminationen der Wissenschaftler*innen zu den positiven Erfahrungen aus Modellversuchen erhöhten den Druck auf die österreichische Politik, eine gesetzliche Grundlage für Integration in Kindergärten und Schulen zu schaffen. Im Jahr 1991 erfolgte im Rahmen einer Sternwallfahrt nach Wien die Petition an den Nationalrat „Recht statt Gnade". Dadurch wurde die gesellschaftliche Diskussion auf eine breite Basis gestellt und die Entwicklung gesetzlicher Rahmenbedingungen wurde – unterstützt von allen politischen Parteien – weiter vorangetrieben (Anlanger, 1993).
Davon profitierte allerdings zuerst nur der durch Bundesgesetze geregelte schulische Bereich. Ab 1993 ermöglichte die 15. SchOG-Novelle den Besuch von Kindern mit Behinderungen in der Volksschule, ab 1996 den in der Sekundarstufe (Feyerer, 1998). Im elementaren Bereich traten die gesetzlichen Änderungen aufgrund der föderalen Strukturen für den Elementarbereich regional sehr unter-

doi.org/10.35468/6149-25

schiedlich in Kraft. Erste gesetzliche Grundlagen für verschiedene Formen integrativer Settings in Form von Integrationsgruppen, Integrationskindergärten und Heilpädagogisch Integrativen Kindergärten finden sich in den Landesgesetzen der Bundesländer Kärnten (LGBl 1991, Nr. 2), Tirol (LGBl 1991/19/50), Salzburg (LGBl 1995/4/10), Burgenland (LGBl 1995/35/63) und Niederösterreich (LGBl 1996, 5060). Bis zur Jahrtausendwende wurde in allen Bundesländern die wohnortnahe Bildung und Betreuung für Kinder mit Behinderungen gesetzlich verankert (Holzinger & Kalkhof, 2024).
Diese unterschiedlichen gesetzlichen Dynamiken waren aber in den Jahren davor kein Hindernis, Inklusion auch ohne gesetzliche Grundlage umzusetzen. So wurde im Rahmen einer im Jahr 1986 durchgeführten Fragebogenstudie festgestellt, dass mehr als 60 % der in Niederösterreich tätigen Elementarpädagog*innen bereits Kinder mit starken Entwicklungsverzögerungen ohne zusätzliche personelle Ressourcen begleitet haben (Kerschbaumer, 1997). Die grundsätzliche Akzeptanz von Vielfalt und die Haltung vieler Elementarpädagog*innen trugen dazu bei, Kinder mit Behinderungen auch ohne gesetzlichen Auftrag im Kindergarten aufzunehmen.

3 Politische Ziele vor dem Hintergrund der UN-Behindertenrechtskonvention

Mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention im Jahr 2008 verpflichtete sich Österreich, ein inklusives Bildungssystem für alle zu gewährleisten (BMSGPK, 2016). Verbunden mit der Ratifizierung ist die Verpflichtung, eine Gesamtstrategie für die Umsetzung in Form von Aktionsplänen zu entwickeln, und somit die Lücke zwischen Verpflichtung und gelebter Praxis zu schließen.
Der für den Zeitraum 2012 bis 2020 erarbeitete Nationale Aktionsplan Behinderung I sieht für den elementaren Bereich vor, dass die vorschulischen Bildungsmöglichkeiten für alle Kinder weiter verbessert und inklusive Konzepte zum Übergang Kindergarten – Schule erarbeitet werden. Weiters soll die Absicherung der Professionalisierung des pädagogischen Fachpersonals in den Kindergärten durch entsprechende Bildungsangebote sichergestellt werden. Im Detail sind folgende Maßnahmen zur Erreichung der Ziele geplant: Der verpflichtende kostenlose Besuch des Kindergartens im letzten Jahr vor der Schulpflicht soll finanziell gefördert und bestehende Beratungs- und Diagnostikangebote für Familien sollen ausgebaut werden. Ferner sollen Fort- und Weiterbildungen an Pädagogischen Hochschulen angeboten sowie die Ausbildung in Österreichischer Gebärdensprache ermöglicht werden. Für die Begleitung von Kindern mit Hörschädigungen sollen hörtaktische und hörtechnische Fortbildungen bereitgestellt werden (BMSGPK, 2012, S. 63).
Mit einer Unterbrechung von zwei Jahren wurde für den Zeitraum 2022 bis 2030 der Nationale Aktionsplan II, eine langfristige Strategie des Bundes zur Umset-

doi.org/10.35468/6149-25

zung der UN-Behindertenrechtskonvention, veröffentlicht (BMSGPK, 2022). Darin wird Inklusive Bildung über die gesamte Bildungskette hinweg als übergeordnete Zielsetzung verankert und eine formative Evaluation zu den Zielsetzungen und Maßnahmen unter Einbindung von Stakeholdern festgeschrieben. Speziell auf den elementarpädagogischen Bereich bezogen sollen der Austausch durch strukturierte Verhandlungen zwischen Bund, Ländern und Gemeinden zu bundeslandspezifischen Rahmenbedingungen und in Hinblick auf die Weiterentwicklung inklusiver Bildungsangebote erfolgen sowie die Kompetenzen von elementarpädagogischem Personal im Bereich der Inklusion durch Weiterentwicklung der Ausbildungen gestärkt werden.

4 Aktuelle Situation zwischen Anspruch und Wirklichkeit

Im Jahr 2009 wurde gemäß Art. 15a B-VG mit den Ländern eine Vereinbarung getroffen, wonach für alle Kinder im letzten Jahr vor der Schulpflicht der halbtägige Besuch einer institutionellen Kinderbetreuungseinrichtung verpflichtend ist. Dies gilt auch für Kinder mit Behinderungen, wobei Ausnahmen von der Besuchspflicht möglich sind. Auf Antrag von Erziehungsberechtigten können

> „Kinder von der Besuchspflicht befreit werden, denen auf Grund einer Behinderung, aus medizinischen Gründen, auf Grund eines besonderen sonderpädagogischen Förderbedarfs oder auf Grund der Entfernung bzw. schwieriger Wegverhältnisse zwischen Wohnort und nächstgelegener geeigneter elementarer Bildungseinrichtungen der Besuch nicht zugemutet werden kann." (LGBl 68/2022).

Bundesweit fehlende Evidenzen zu Kindern mit Behinderungen im vorschulischen Bereich lassen aber keine Aussage zu, wie viele Kinder im letzten Jahr vor Schulbeginn von der Besuchspflicht entbunden werden. Generell ist das Fehlen statistischer Daten zu Kindern mit Behinderungen ein Kritikpunkt. So monieren Biewer et al. (2020) im Evaluationsbericht zum Nationalen Aktionsplan 2012–2020, dass die Verbesserung inklusiver Bildungsangebote nicht evaluiert werden könne, wenn es keine Ausgangsdaten dazu gebe. Auch die Empfehlungen des Fachausschusses in Genf anlässlich der Prüfung des zweiten und dritten Staatenberichts der UN-Behindertenrechtskonvention verweisen darauf, dass „umfassende Daten zur inklusiven und nichtinklusiven Bildung aller Kinder mit Behinderungen […] und zu den finanziellen, organisatorischen, pädagogischen und politischen Maßnahmen […] zu erheben" sind (Vereinte Nationen, 2023). Schließlich gibt es bundesweit auch keine Angaben dazu, wie viele Eltern von Kindern mit Behinderungen erfolglos auf der Suche nach einem Platz in einer elementaren Einrichtung sind. Im Sonderbericht des Unabhängigen Monitoringausschusses (UMA) zur UN-Behindertenrechtskonvention anlässlich der 2. Staatenprüfung der Republik Österreich durch den UN-Fachausschuss wird davon

doi.org/10.35468/6149-25

gesprochen, dass es allein in Wien über 1 000 Kinder mit Behinderungen sind, die auf eine institutionelle Bildung und Betreuung warten (UMA, 2023).
Positiv zu erwähnen ist, dass 2009 ein bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan erlassen wurde, der im Rahmen des Bildungsbereichs Ethik und Gesellschaft Diversität und Inklusion explizit als Grundwert anspricht. Die Unterschiedlichkeit der Kinder soll für das Zusammenleben und für vielfältige Lernanlässe genutzt werden. Weiters sollen die Bedürfnisse jedes einzelnen Kindes und der Gruppe anerkannt und berücksichtigt werden (Charlotte-Bühler-Institut, 2009).
Um diesen Anspruch zu erfüllen, bedarf es eines entsprechend qualifizierten Fachpersonals. Ein Blick auf das aktuell gültige Curriculum der Grundausbildung für Elementarpädagog*innen an den Bildungsanstalten für Elementarpädagogik zeigt, dass in der vierten und fünften Stufe jeweils der Pflichtgegenstand Inklusive Pädagogik vorgesehen ist (BGBl 2016/204). Der seit dem Studienjahr 2021/22 implementierte Hochschullehrgang für Elementarpädagogik für Quereinsteiger*innen an Pädagogischen Hochschulen (BGBl 2022/220) beinhaltet eine zwei Semesterstunden umfassende Lehrveranstaltung zum Thema Diversität und Inklusion. In zur Berufsbefähigung führenden Angeboten der Universität Graz (Universitätslehrgang „Elementar+“, Masterstudium Elementarpädagogik) sind Theorien und Konzepte Inklusiver Pädagogik als Lehrinhalte verankert (UNI for LIFE, 2024).
Aufbauend auf der Grundausbildung zu Elementarpädagog*innen wird an Pädagogischen Hochschulen eine spezifische Professionalisierung zu Inklusiven Elementarpädagog*innen in Form eines viersemestrigen Hochschullehrgangs (BGBl 2022/220) angeboten. Dieses Studienangebot befähigt zur Begleitung von Kindern mit Unterstützungsbedarf in ihren individuellen Lern- und Entwicklungsprozessen (siehe dafür auch Beitrag von Breit & Hofer-Rybar in diesem Band). Sonderkindergartenpädagog*innen und Inklusive Elementarpädagog*innen können im Rahmen eines außerordentlichen Bachelorstudiums ihre Expertise vertiefen (BGBl I 50/2024).
Somit sind grundsätzlich die Voraussetzungen geschaffen, Kinder mit Behinderungen in elementaren Bildungseinrichtungen entsprechend ihren Bedarfen professionell und inklusiv zu fördern, aber auch hier fehlt eine valide Datengrundlage, inwieweit es dafür ausreichend Personal gibt. Der Personalmangel ist medial ein omnipräsentes Thema, weshalb aktuell eine Initiative des Bildungsministeriums mit dem Projekt KLASSE JOB.AT[1] versucht, Abhilfe zu schaffen.

5 Zusammenfassung mit Stimmen aus der Praxis

Österreich hat im Jahre 2008 die UN-Behindertenrechtskonvention unterzeichnet und sich verpflichtet, ein inklusives Bildungssystem für alle zu gewährleisten

1 Weitere Informationen finden Sie auf der Klassejob-Homepage: https://www.klassejob.at/

doi.org/10.35468/6149-25

(BMSGPK, 2016). Als Instrument für die Umsetzung der Verpflichtung wurden Nationale Aktionspläne Behinderung (NAP) entwickelt. Eine vom BMBWF beauftragte Evaluationsstudie hält fest, dass die Art und Weise der Auseinandersetzung mit dem Thema Bildung im NAP Behinderung 2012–2020 dem umfassenden Verständnis des Rechts auf Bildung der UN-BRK nicht gerecht wird (Biewer et al., 2020). Wiederholt werden ungleiche Bildungschancen für Kinder mit Behinderungen genannt, wie zum Beispiel das Fehlen verpflichtender inklusiver Bildungsstrukturen im elementarpädagogischen Bereich. Weitere Kritikpunkte beziehen sich auf den fehlenden Rechtsanspruch für den Besuch elementarpädagogischer Einrichtungen für Kinder mit Behinderungen, fehlende pflegerische und medizinische Leistungen während des Kindergartenbesuchs sowie auf einen Mangel an Kindergartenplätzen und Wartezeiten auf einen Kindergartenplatz von bis zu drei Jahren (Biewer et al., 2020).

Diese Ergebnisse lassen sich durch Stimmen von Expert*innen aus der Praxis in Medienberichten untermauern. So fehlen beispielsweise im Bundesland Kärnten bis zum Jahr 2028 voraussichtlich 900 Elementarpädagog*innen und 100 Gruppen (ORF, 2024, 10. August). Viktoria Miffek-Pock, Obfrau des Vereins Educare[2], verweist darauf, dass der aktuelle Fachkraft-Kind-Schlüssel nicht ausreichend sei, auf Kinder individuell einzugehen. Natascha Taslimi, Vorsitzende des Netzwerks Elementarer Bildung Österreichs[3], beschreibt, dass nur mehr die Hälfte des angestellten Personals ausgebildete Elementarpädagog*innen seien (ORF, 2024, 14. Juli).

Diese Aussagen legen den Schluss nahe, dass Herausforderungen, die sich beispielsweise durch die Aufnahme von Kindern mit Behinderungen ergeben können, nur schwer bewältigbar erscheinen. Dies spiegelt sich auch in den Ergebnissen einer 2022 durchgeführten Befragung von 783 Fachkräften wider, die aufzeigt, dass die Bereitschaft, Kinder einzelintegrativ zu begleiten, sehr stark von der Art der Behinderung abhänge. Die inklusive Begleitung eines Kindes mit Entwicklungsverzögerungen wird von 93.8 % der Fachkräfte befürwortet, die Inklusion eines Kindes mit Mehrfachbehinderung stößt nur bei 16.7 % der befragten Fachkräfte auf Zustimmung (Brousek & Weingartmann, 2022).

Zusammenfassend gibt es im Bereich der Inklusion im Rahmen der elementarpädagogischen Bildung noch viel zu tun. Ein eindeutiges Bekenntnis zur Inklusion von Kindern mit Behinderungen, bundesweite Qualitätsstandards für Inklusive Bildung im elementaren Bereich, strukturelle und personelle Ressourcen sowie bundesweit erhobene Kennzahlen zu Kindern mit Behinderungen und deren Betreuung und Bildung in elementaren Einrichtungen sind nur einige Aspekte, um dem Recht von Kindern mit Behinderung auf qualitätsvolle, frühkindliche

2 Weitere Informationen finden Sie auf der EDUCARE-Homepage: https://www.edu-care.at/
3 Weitere Informationen finden Sie auf der NEBÖ-Homepage: https://www.neboe.at/

doi.org/10.35468/6149-25

Bildung zu entsprechen. Christoph Jünger, Geschäftsführer des österreichischen Komitees für UNICEF[4], resümierte im Rahmen einer Pressekonferenz im Bildungsministerium zu einem EU-weiten Projekt zur Qualität in der Elementarpädagogik: „Es ist wichtig, dass sich alle Kinder entfalten können. Es geht wirklich um jedes Kind in Österreich" (NÖ Landespressedienst, 2022).

Literatur

Anlanger, O. (1993). *Behinderten-Integration. Geschichte eines Erfolgs. Dokumentation.* Jugend & Volk.

Biewer, G., Koenig, O., Kremsner, G., Möhlen, L.-K., Proyer, M., Prummer, S., Resch, K., Steigmann, F. & Subasi Singh, S. (2020). *Evaluierung des Nationalen Aktionsplans Behinderung* 2012–2020. BMSGPK.

BMSGPK (2012). *Nationaler Aktionsplan Behinderung 2012–2020*. https://broschuerenservice.sozialministerium.at/Home/Download?publicationId=165

BMSGPK (2016). *UN-Behindertenrechtskonvention. Deutsche Übersetzung der Konvention und des Fakultativprotokolls.* https://broschuerenservice.sozialministerium.at/Home/Download?publicationId=19

BMSGPK (2022). *Nationaler Aktionsplan Behinderung 2022–2030.* https://www.sozialministerium.at/dam/jcr:97c546c6-166b-4990-9efb79d3ed4f3797/2022-07-06%20NAP%20Behinderung%202022-2030.pdf

Booth, T., Ainscow, M. & Kingston, D. (2006). *Index für Inklusion (Tageseinrichtungen für Kinder). Lernen, Partizipation und Spiel in der inklusiven Kindertageseinrichtung entwickeln.* https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20EY%20German2.pdf

Brousek, E. & Weingartmann, M. (2022). *Einzelintegration. Kinder mit Beeinträchtigung, Behinderung und/oder chronischer Erkrankung in Kindergärten, Kindergruppen und bei Tageseltern. Ergebnisse der Fragebogenerhebung.* https://www.wien.gv.at/kontakte/ma11/pdf/forschungsbericht-einzelintegration.pdf

Charlotte-Bühler-Institut (2009). *Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich*. https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/bef/sb/bildungsrahmenplan.html

Feyerer, E. (1998). *Behindern Behinderte?* Studienverlag.

Holzinger, A. & Kalkhof, M. (2024). Inklusion von Anfang an. Blitzlichter zur Entwicklung der inklusiven Bildung im Elementarbereich in Österreich. *In ElFo – Elementarpädagogische Forschungsbeiträge*, *6*(1), 5–14.

Joyce-Finnern, N.-K. (2017). *Vielfalt aus Kinderperspektive. Verschiedenheit und Gleichheit im Kindergarten*. Verlag Julius Klinkhardt.

Kerschbaumer, F. (1997). *Gemeinsame Erziehung von behinderten und nichtbehinderten Kindern im Kindergarten.* Dissertation. http://bidok.uibk.ac.at/library/kerschbaumer-kindergarten.html/

Köpfer, A., Powell, J. W. & Zahnd, R. (2021). Entwicklungslinien internationaler und komparativer Inklusionsforschung. In A. Köpfer, J. Powell & R. Zahnd (Hrsg.), *Handbuch Inklusion international. Globale, nationale und lokale Perspektiven auf Inklusive Bildung* (S. 11–41). Barbara Budrich.

NÖ Landespressedienst (2022, 1. Dezember). *Neues Projekt für Elementarpädagogik*. https://www.noe.gv.at/noe/Neues_Projekt_fuer_Elementarpaedagogik_vorgestellt.html

ORF (2024, 14. Juli). *Familiennachzug: Kindergartenplätze „knapp"*. https://wien.orf.at/stories/3265025/

ORF (2024, 10. August). *900 zusätzliche Kindergärtnerinnen fehlen.* https://kaernten.orf.at/stories/3268590/

Thole, W., Fölling-Albers, M. & Roßbach, H.-G. (2008). Die „Pädagogik der Kindheit" im Fokus der Wissenschaft. In W. Thole, H.-G. Roßbach, M. Fölling-Albers & T. Tippelt (Hrsg.), *Bildung und Kindheit. Pädagogik der Frühen Kindheit in Wissenschaft und Lehre* (S. 17–32). Barbara Budrich.

4 https://unicef.at/

doi.org/10.35468/6149-25

Trescher, H. & Börner, M. (2023). *Inklusion als Herausforderung für integrative Kindertageseinrichtungen*. Beltz-Verlag.

Unabhängiger Monitoringausschuss der Republik Österreich – UMA (2023). *Sonderbericht Art. 24 – Bildung Anlässlich der 2. Staatenprüfung der Republik Österreich durch den UN-Fachausschuss.* https://www.monitoringausschuss.at/wp-content/uploads/2023/06/UMA-Sonderbericht-Artikel-24-UN-BRK-korrigiert-19.06.pdf

Uni for Life (2024). *Elementar+*. https://www.uniforlife.at/de/elementar-plus

Vereinte Nationen (2023). *Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen.* Abschließende Bemerkungen zum kombinierten zweiten und dritten Bericht Österreichs. Unredigierte Vorabfassung. https://www.monitoringausschuss.at/un-konvention/staatenpruefung/

Autorinnen

Holzinger, Andrea, Mag.[a] Dr.[in]
ORCID 0000-0002-2701-6489
Pädagogische Hochschule Steiermark
Arbeitsschwerpunkte: Diversität und Inklusion
andrea.holzinger@phst.at

Kalkhof, Martina, Mag.[a], Prof.[in]
ORCID 0009-0009-8272-2261
Pädagogische Hochschule Steiermark
Arbeitsschwerpunkte: Elementare Bildung
martina.kalkhof@phst.at

doi.org/10.35468/6149-25

Simone Breit und Monika Hofer-Rybar

Willst du oder kannst du Inklusion? Inklusionsbezogene Einstellungen und Kompetenzen von (angehenden) Inklusiven Elementarpädagog*innen

Abstract ▪ Das elementarpädagogische Personal mit seinen Wissensbeständen, Fähigkeiten und Überzeugungen in Hinblick auf Inklusion sorgt wesentlich für Entfaltungsmöglichkeiten *aller* Kinder in der frühen Kindheit. Vor dem Hintergrund der Implementierung des Hochschullehrgangs (HLG) Inklusive Elementarpädagogik stellt der Beitrag die Frage, inwieweit im Feld tätige und angehende Inklusive Elementarpädagog*innen (IEP) über inklusionsbezogene Einstellungen und Kompetenzen verfügen. Die Selbsteinschätzung zeigt, dass sich angehende IEP bereits zu Beginn des HLG hinsichtlich ihrer Einstellung zu Inklusion nicht von im Feld tätigen IEP unterscheiden, ihre inklusionsbezogenen Kompetenzen jedoch geringer ausgeprägt sind. Im Rahmen der Professionalisierungsmaßnahme nehmen die inklusionsbezogenen Kompetenzen allerdings auf allen Handlungsebenen signifikant zu.

Schlagworte ▪ Elementarpädagogik; Inklusion; Professionalisierung; Einstellung; Kompetenzen

1 Professionalisierung Inklusiver Elementarpädagog*innen und ihr Aufgabenprofil in Niederösterreich

Inklusive Bildung auf allen Ebenen des Systems erfordert entsprechende fachliche Kompetenzen und Fähigkeiten vonseiten der elementarpädagogischen Fachkräfte, die eine Schlüsselrolle einnehmen, wenn es um die Qualität frühkindlicher Lernprozesse für *alle* Kinder geht (European Commission, 2021). Inklusive Elementarpädagog*innen (IEP) haben eine bedeutende Rolle bei der erfolgreichen Umsetzung von inklusivem Lernen und der Berücksichtigung der vielfältigen Bedürfnisse der Kinder im Alltag frühkindlicher Bildung. Vor diesem Hintergrund ist die Ausbildung sowie die kontinuierliche Fort- und Weiterbildung von Pädagog*innen in den Bereichen Inklusion und Diversität von zentraler Bedeutung, da sie wesentlich dazu beitragen, eine gerechte, unterstützende und effektive Bildungsumgebung zu schaffen (Egert, 2015; European Agency for Special Needs

doi.org/10.35468/6149-26

and Inclusive Education, 2017, S. 10). Für Inklusion in der Elementarpädagogik gab es im Bereich der Ausbildung mit dem Schul- bzw. Studienjahr 2022/23 einen Paradigmenwechsel. Während bis dahin die Bildungsanstalten für Elementarpädagogik mit dem entsprechenden Lehrgang und daher mit der Qualifizierung von Sonderkindergartenpädagog*innen bzw. Inklusiven Elementarpädagog*innen betraut waren (BGBl. Nr. 190/1985; BGBl. Nr. 379/1991; BGBl. II Nr. 354/1999), sind es seit Herbst 2022 die Pädagogischen Hochschulen, die für die Qualifikation der IEP in Form eines viersemestrigen, berufsbegleitenden Hochschullehrgangs verantwortlich zeichnen (Breit, 2024). Das Curriculum der PH NÖ zielt auf Kompetenzen für eine Inklusive Pädagogik ab, wie sie in wissenschaftlichen Expertisen ausführlich beschrieben werden (Sulzer & Wagner, 2011; Heimlich, 2013; Heimlich & Ueffing, 2018; König & Heimlich, 2020; Tippelt & Heimlich, 2020). Sowohl eine inklusive Grundhaltung als auch fundierte Kenntnisse auf unterschiedlichen professionellen Handlungsebenen werden adressiert. Die integrierten Praxisphasen dienen dem handlungsorientierten Kompetenztransfer, weil sie praktische Erfahrungen und fall- bzw. situationsbezogene Anwendung von theoretischem Wissen ermöglichen. Nebst den einzelnen Lehrveranstaltungen bzw. Modulen führen die Studierenden ein lehrgangsbegleitendes Professionalisierungsportfolio, in welchem sie ihren Lernprozess auf personaler und fachlicher Ebene dokumentieren und darüber reflektieren. Damit zeigen sie, wie sie theoretische Wissensbestände in die inklusionspädagogische Praxis integrieren (PH NÖ, 2021).

Mit erfolgreicher Absolvierung des HLG werden die Anstellungserfordernisse als IEP erfüllt (BGBl. Nr. 406/1968). Laut NÖ Kindergartengesetz (§5, Abs. 3) haben IEP im *ambulanten Dienst* bzw. im *Versuch Heilpädagogische Betreuung* in Zusammenarbeit mit dem sonstigen Kindergartenpersonal und unter Einbeziehung der Eltern (Erziehungsberechtigten) Kinder mit Behinderung und/oder speziellem Unterstützungsbedarf zu fördern und zu unterstützen. IEP im ambulanten Dienst sind für inklusionspädagogische Fragestellungen an mehreren Standorten Gruppen zugeteilt, wobei die Einteilung der Zeitressourcen pro Kindergarten/Gruppe bedarfsorientiert erfolgt. Ferner sind IEP in heilpädagogisch-integrativen Gruppen tätig, in welchen 12 bis max. 15 Kinder, darunter drei bis fünf mit besonderen Bedürfnissen, gemeinsam mit Elementarpädagog*in und Betreuer*in begleitet werden (NÖ Kindergartengesetz, §4, Abs. 5). In beiden Formen kommt den Inklusiven Elementarpädagog*innen in Niederösterreich „eine Schlüsselrolle im Miteinander aller am Inklusionsprozess Beteiligten zu. Sie sind ImpulsgeberInnen sowie vertrauensvolle BegleiterInnen für Kinder, Eltern und Kindergartenteams" (Land NÖ, 2017, S. 7). Rund 300 Inklusive Elementarpädagog*innen sind in Niederösterreich tätig, ihre Aufgabe ist es, „die soziale Integration und wohnortnahe Betreuung von Kindern mit erhöhtem Förderbedarf zu sichern, zu unterstützen und qualitätsvoll zu begleiten" (Land Salzburg, o. D.). Für ihr Aufgabenprofil benötigen sie eine breite Palette von Fähigkeiten, für die der HLG qualifiziert.

doi.org/10.35468/6149-26

2 Empirischer Teil

2.1 Fragestellung

Österreich bekennt sich mit der Ratifizierung des Übereinkommens über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (BGBl. III Nr. 155/2008) zu einem inklusiven Bildungssystem sowie zur Förderung des Bewusstseins für Teilhabe und zur inklusionsbezogenen Professionalisierung von Pädagog*innen. Vor diesem Hintergrund widmet sich die empirische Studie der Frage, inwiefern die Ausbildung von IEP diesen allgemeinen Anforderungen sowie dem spezifischen Professionsverständnis der Elementarpädagogik gerecht werden kann. Dazu dienen zwei Fragestellungen:

- Unterscheiden sich Inklusive Elementarpädagog*innen (IEP) im Praxisfeld und angehende IEP (zu Beginn des HLG) hinsichtlich ihrer *Einstellungen* und *Kompetenzen* betreffend Inklusion?
- Unterscheiden sich die Kompetenzen betreffend Inklusion zu *Beginn* und am *Ende* der Professionalisierungsmaßnahme HLG?

2.2 Design und Methode

Die Stichprobe für Fragestellung 1 umfasst 54 im Praxisfeld tätige Pädagog*innen, die zum Zeitpunkt der Erhebung im Oktober 2022 zu einem elementarpädagogischen Studium an der Pädagogischen Hochschule NÖ eingeschrieben waren. Davon sind 27 Personen als Inklusive Elementarpädagog*innen (IEP) ausgebildet und tätig, weitere 27 Personen stehen am Beginn ihrer Ausbildung zur Inklusiven Elementarpädagogin bzw. zum Inklusiven Elementarpädagogen als Studierende im Hochschullehrgang Inklusive Elementarpädagogik. Für Fragestellung 2 wurden jene 27 Studierenden aus dem HLG Inklusive Elementarpädagogik am Ende ihrer Professionalisierungsmaßnahme im Juli 2024 erneut befragt. Die empirische Erhebung erfolgte zunächst durch einen Online-Fragebogen zur Selbsteinschätzung, der mittels LimeSurvey administriert wurde. Das Datenerhebungsinstrument gliedert sich in drei Abschnitte: Im 1. Teil werden demografische Informationen (Funktion im Feld, aktuelles Studium, Alter) eingeholt. Im 2. Abschnitt wird mithilfe der Items der InkluKiT-Studie (Weltzien et al., 2021) auf einer fünfstufigen-Rating-Skala die Einstellung zur Inklusion (15 Items, Crobachs Alpha = .76) erfasst. Zum Beispiel „*Kinder mit besonderem Bedarf zu begleiten, ist eine emotionale Bereicherung für mich.*“ / „*Inklusion ist für mich ein persönliches Ideal.*“ Im 3. Teil werden mit den Items der InkluKiT-Studie (Weltzien et al., 2021) inklusionsbezogene Kompetenzen auf einer fünfstufigen-Rating-Skala auf vier Ebenen erfasst: 1. Kompetenzen in der pädagogischen Arbeit mit Kindern (6 Items, Cronbachs Alpha = .82): z. B. „*Ich begleite und unterstütze Kinder mit besonderen Bedürfnissen und Beeinträchtigungen ressourcenorientiert.*“ 2. Kompetenzen in der Zusammenarbeit mit Eltern (9 Items, Cronbachs Alpha = .74): z. B. „*Ich*

doi.org/10.35468/6149-26

erarbeite pädagogische Angebote für Eltern zum Thema Vielfalt." 3. Kompetenzen für Vernetzung und Kooperation (6 Items, Cronbachs Alpha = .84): z. B. „*Ich habe einen guten Überblick über unterstützende Dienste für Kinder und ihre Familien im Sozialraum.*" 4. Kompetenzen in Beobachtung, Dokumentation und Reflexion (10 Items, Cronbachs Alpha = .84): z. B. „*Ich reflektiere systematisch meine Haltung zu Inklusion in Bezug auf meine biografischen Erfahrungen*". / „*Ich verwende spezielle Beobachtungs- und Diagnoseverfahren, um Entwicklungsbeeinträchtigungen zu erkennen.*"

Im Rahmen der zweiten Erhebung wurde Teil 3 des Fragebogens in Papierform erneut administriert. Die statistische Analyse erfolgt mittels IBM SPSS (Version 23).

2.3 Ergebnisse

2.3.1 Fragestellung 1

Zur Beantwortung der Forschungsfragen werden die Skalenmittelwerte sowie die Standardabweichungen für im Praxisfeld tätige IEP und angehende IEP zu Beginn und am Ende des HLG berechnet und t-Tests durchgeführt. Die p-Werte wurden einer Bonferroni-Korrektur unterzogen. Tabelle 1 zeigt die Ergebnisse, wobei gilt: Je höher der Mittelwert, desto positiver die Einstellung bzw. desto höher die Kompetenz.

Tab. 1: Skalenmittelwerte und Standardabweichungen

	im Praxisfeld tätige IEP (n = 27)	**Angehende IEP zu Beginn des HLG (n = 27)**	**Angehende IEP am Ende des HLG (n = 24)**
Einstellung zu Inklusion	4.19 *(.36)*	4.04 *(.37)*	
Inklusionsspezifische Kompetenzen in der pädagogischen Arbeit mit Kindern	4.70 *(.38)*	4.15 *(.57)*	4.61 *(.43)*
Inklusionsspezifische Kompetenzen in der Zusammenarbeit mit Eltern	4.26 *(.34)*	3.68 *(.62)*	4.28 *(.53)*
Inklusionsspezifische Kompetenzen für Vernetzung und Kooperation	3.23 *(.84)*	2.56 *(.93)*	3.60 *(.87)*
Inklusionsspezifische Kompetenzen in Beobachtung, Dokumentation und Reflexion	4.37 *(.57)*	3.93 *(.52)*	4.68 *(.36)*

IEP und angehende IEP unterscheiden sich bereits zu Beginn der Professionalisierungsmaßnahme nicht in ihrer Einstellung zur Inklusion (*n. s.*). Die Einstellung zur Inklusion ist generell sehr positiv, da die Mittelwerte auf der fünfstufigen

doi.org/10.35468/6149-26

Skala größer als 4.00 sind. Da Haltungen und Überzeugungen eine wesentliche Disposition inklusionspädagogischen Handelns darstellen, ist eine Bedingung für Professionalität gegeben. Hinsichtlich inklusionsspezifischer Kompetenzen unterscheiden sich IEP und angehende IEP zu Beginn des HLG auf allen vier Ebenen (Kind; Eltern; Vernetzung und Kooperation; Beobachtung – Dokumentation – Reflexion), wobei IEP erwartungsgemäß höhere Kompetenzen aufweisen (p jeweils < 0.05). Sowohl IEP als auch angehende IEP schätzen ihre Kompetenzen im Handlungsfeld Kind am besten ein ($m = 4.70$ bzw. 4.15), jene für Vernetzung und Kooperation beurteilen beide Gruppen als am geringsten ($m = 3.23$ bzw. 2.56).

2.3.2 Fragestellung 2

Um herauszufinden, inwieweit die Professionalisierungsmaßnahme HLG Inklusive Elementarpädagogik aus Sicht der Studierenden ihre inklusionsbezogenen Kompetenzen erweitert hat, wurden die Studierenden im Rahmen der letzten Lehrveranstaltungseinheit erneut um ihre Einschätzung gebeten. Tabelle 1 inkludiert daher auch die Skalenmittelwerte und Standardabweichungen für den zweiten Erhebungszeitpunkt.

Es zeigt sich, dass die Studierenden am Ende des Hochschullehrgangs Inklusive Elementarpädagogik ihre Kompetenzen höher einschätzen als zu Beginn und es bei gepaarten t-Tests auf allen vier Handlungsebenen signifikante Unterschiede gibt. Das heißt, die Studierenden schätzen sich am Ende des HLG hinsichtlich der individuellen Entwicklungsbegleitung von Kindern ($t = -3.22$; $p < 0.01$), hinsichtlich der Zusammenarbeit mit Eltern ($t = -3.71$; $p < 0.01$) sowie der multiprofessionellen Vernetzung und Kooperation ($t = -4.11$; $p < 0.01$) kompetenter ein als zu Beginn des HLG. Auch ihre Fähigkeiten in den Bereichen Beobachtung, Dokumentation und Reflexion haben sie während des viersemestrigen Hochschullehrgangs erweitert ($t = -5.91$; $p < 0.01$).

Nach entsprechender statistischer Überprüfung zeigt sich, dass am Ende des HLG keine Unterschiede hinsichtlich inklusionsspezifischer Kompetenzen zwischen im Feld tätigen und angehenden IEPs vorliegen: Dies betrifft die pädagogische Arbeit mit dem Kind ($t = 0.81$; *n. s.*), die Zusammenarbeit mit Eltern/Familien ($t = -0.16$; *n. s.*), die multidisziplinäre Vernetzung und Kooperation ($t = -1.59$; *n. s.*). Bei der Skala Beobachtung, Dokumentation und Reflexion schätzen die angehenden IEP ihre Fähigkeiten sogar höher ein als im Feld tätige IEP ($t = -2.29$; $p < 0.05$).

3 Diskussion

Die Ergebnisse zeigen, dass es zu Beginn des HLG keinen signifikanten Unterschied zwischen IEP und angehenden IEP hinsichtlich der Einstellung zur Inklusion gibt. Dies stützt die Annahme, dass sich jene Elementarpädagog*innen zur IEP weiterqualifizieren, für die Inklusion ein zentrales pädagogisches Anliegen dar-

doi.org/10.35468/6149-26

stellt und die in inklusiver Bildung Vorteile für das Lernen aller Kinder erkennen. Mit einer positiven Einstellung zur Inklusion aller Fachkräfte im Feld ist eine hinreichende Voraussetzung für qualitätsvolle inklusive Bildung gegeben, da diese die Grundlage für eine lernförderliche Atmosphäre in den elementarpädagogischen Einrichtungen bildet. Hinsichtlich der Kompetenzen gibt es zu Beginn des HLG auf allen Handlungsebenen (Kind; Eltern/Familien; Netzwerkpartner*innen; Beobachtung – Dokumentation – Reflexion) signifikante Unterschiede zwischen IEP und angehenden IEP. Dies verdeutlicht die Notwendigkeit inklusionsbezogener Professionalisierung (Wissen, Können, Einstellungen) der Fachkräfte, wie z. B. im Rahmen des HLG IEP, da auch die Anforderungen hinsichtlich der Gestaltung inklusiver Bildungssettings deutlich gestiegen sind. Ähnlich argumentieren Roberts und Callaghan (2021) auf Basis ihrer Studie, die zeigt, dass negative Einstellungen gegenüber Inklusion und unzureichende Weiterbildung die Schaffung eines inklusiven Umfelds erschweren können. Die Professionalisierungsmaßnahme bewirkt aus Sicht der Studierenden, dass sie sich am Ende als kompetent einschätzen und sich ihre subjektive Bewertung verbessert. Für den HLG IEP können diese ersten empirischen Belege als Erfolg bei der Implementierung gewertet werden, indem sie Hinweise darauf liefern, dass die gesetzten Bildungsziele, Lerninhalte und -methoden für die Praxis effektiv vermittelt wurden und sich die IEP sicherer in ihrer inklusiven Bildungsarbeit fühlen.

Kritisch angemerkt werden muss an dieser Stelle die limitierte Stichprobengröße, die eine anfallende Stichprobe an der PH NÖ darstellt. Ferner handelt es sich um Selbstauskünfte und subjektive Einschätzungen von Kompetenzen der Teilnehmer*innen, die nicht im Praxisfeld verifiziert werden konnten. Ohne eine Überprüfung im elementarpädagogischen Praxisfeld fehlt eine objektive Validierung, die sicherstellt, dass die angegebenen Kompetenzen tatsächlich vorhanden sind.

Für Inklusion in der Elementarpädagogik sind ferner nicht nur die Einstellungen und Kompetenzbestände der Inklusiven Elementarpädagog*innen maßgeblich, sondern auch die Unterstützung aus dem Umfeld ist entscheidend in Bezug auf die Beziehungen zwischen Individuen, Teams, Institutionen und der Politik (Urban et al., 2012). Die alltäglichen Bildungs- und Lernarrangements gestalten meist die gruppenführenden Elementarpädagog*innen mit Unterstützung ihrer Betreuer*innen und Stützkräfte. Demnach müsste ein besonderes Augenmerk auch auf die Professionalisierung dieses pädagogischen Personals gelegt werden, weil ihnen das ermöglicht, besser auf die unterschiedlichen Entwicklungs- und Lernbedürfnisse der Kinder einzugehen. Gerade Assistenzkräfte stehen oftmals ohne entsprechende Aus- und Weiterbildung in direktem Kontakt mit dem Kind/den Kindern. Ihre Rolle ist auch bedeutend, insbesondere in inklusiven Settings, wo ein tiefes Verständnis für die Bedürfnisse und Potenziale aller Kinder erforderlich ist. Es besteht die Gefahr, dass sie nicht ausreichend auf die individuellen

doi.org/10.35468/6149-26

Herausforderungen und Bedürfnisse der Kinder eingehen können, was die Qualität der Betreuung und Förderung beeinträchtigen könnte.
In Hinblick auf das Datenerhebungsinstrument ist anzumerken, dass die Handlungsebene „Arbeit im Team/in der Institution" nicht abgebildet wurde, obwohl sie im gegenwärtigen Professionsdiskurs (Fröhlich-Gildhoff et al., 2014; Breit, 2023) als maßgeblich erachtet wird. Für den Abbau von Barrieren und das Entfalten einer inklusiven Kultur in einer Einrichtung ist jedoch auch gerade diese Ebene von Relevanz.
Neben diesen inhaltlichen Einschränkungen muss darauf verwiesen werden, dass vonseiten der Steuerungsebene auch ein Augenmerk auf adäquate strukturelle Rahmenbedingungen für Inklusive Elementarpädagogik gelegt werden muss, um *allen* Kindern Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten zu bieten und ihren spezifischen Bedürfnissen gerecht zu werden. Aus ökologischer Perspektive tragen nicht nur personale Faktoren zu einer hochwertigen Lernumgebung bei, sondern auch umfassendere Kontexte wie das sozio-historisch-kulturelle System (Urban et al., 2012; European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2017; Machado & Oliveira-Formosinho, 2024, S. 3). Ohne Berücksichtigung dieser Faktoren sowie ohne geeignete politische und strukturelle Maßnahmen wird die Umsetzung einer inklusiven und gerechten *elementaren* Bildung *erheblich* be- und verhindert.

Literatur

Breit, S. (2023). *Professionalisierung durch ein Elementarpädagogik-Studium. Über die Wirkung aus Sicht der Absolventinnen*. LIT.

Breit, S. (2024). „Das Kind ist gut so, wie es ist." Professionalisierung und Professionalität im Bereich Inklusiver Elementarpädagogik in Österreich. *R&E Source, 11*(3), 193–208. https://journal.phnoe.ac.at/index.php/resource/article/view/1281

Bundesgesetzblatt (BGBl.). (1968). https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/1968_406_0/1968_406_0.pdf

Bundesgesetzblatt (BGBl.). (1985). https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/1985_190_0/1985_190_0.pdf

Bundesgesetzblatt (BGBl.). (1991). https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/1991_379_0/1991_379_0.pdf

Bundesgesetzblatt (BGBl.). (1999). https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/1999_354_2/1999_354_2.pdf

Bundesgesetzblatt (BGBl.). (2008). https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20006062&FassungVom=2022-12-09

Egert, F. (2015). *Meta-analysis on the impact of in-service professional development programs for preschool teachers on quality ratings and child outcomes*. [Unpublizierte Dissertation]. Otto-Friedrich-Universität Bamberg.

European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2017). *Inclusive Early Childhood Education: New Insights and Tools – Final Summary Report.* https://www.european-agency.org/resources/publications/inclusive-early-childhood-education-new-insights-and-tools-contributions

European Commission (2021). *Early childhood education and care. How to recruit, train and motivate well-qualified staff.* https://data.europa.eu/doi/10.2766/489043

doi.org/10.35468/6149-26

Fröhlich-Gildhoff, K., Weltzien, D., Kirstein, N., Pietsch, S. & Rauh, K. (2014). *Kompetenzen früh-/kindheitspädagogischer Fachkräfte im Spannungsfeld von normativen Vorgaben und Praxis.* https://www.bmfsfj.de/resource/blob/94174/6a47780ac348d80e4718f38d52230ae8/kompetenzen-frueh-kindheitspaedagogischer-fachkraefte-im-spannungsfeld-von-normativen-vorgaben-und-praxis-data.pdf

Heimlich, U. (2013). *Kinder mit Behinderung – Anforderungen an eine inklusive Frühpädagogik.* WiFF-Expertise Nr. 33. https://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/Exp_33_Heimlich.pdf

Heimlich, U. & Ueffing, C. (2018). *Leitfaden für inklusive Kindertageseinrichtungen. Bestandsaufnahme und Entwicklung*. WiFF-Expertise Nr. 51. https://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/old_uploads/media/WEB_Exp_51_Heimlich_Ueffing.pdf

König, A. & Heimlich, U. (Hrsg.). (2020). *Inklusion in Kindertageseinrichtungen: Eine Frühpädagogik der Vielfalt.* Kohlhammer.

Land NÖ (2017). *30 Jahre SonderkindergartenpädagogInnen. Auf dem Weg zur Inklusion in den NÖ Landeskindergärten.* [Unveröffentlichtes Dokument].

Land Salzburg. (o. D.). *Stellenbeschreibungen für die Kinderbetreuung.* https://www.salzburg.gv.at/bildung_/Documents/0531a%20Stellenbeschreibg%202020-WEB.pdf

NÖ Kindergartengesetz (2006). https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=LrNO&Gesetzesnummer=20000776

Machado, I. & Oliveira-Formosinho, J. (2024). Professional development for praxis transformation in early childhood education and care: a systematic review. *European Early Childhood Education Research Journal*, 1–36. https://doi.org/10.1080/1350293X.2024.2381134

Pädagogische Hochschule Niederösterreich (PH NÖ). (2021). *Curriculum Hochschullehrgang Inklusive Elementarpädagogik.* https://www.ph-noe.ac.at/fileadmin/lehrgaenge/730_290_Inklusive_Elementarp%C3%A4dagogik.pdf

Roberts, J. & Callaghan, P. (2021). Inclusion is the ideal, but what is the reality? Early years practitioners perceptions of the access and inclusion model in preschools in Ireland. *European Early Childhood Education Research Journal, 29*(5), 780–794. https://doi.org./10.1080/1350293X.2021.1968465

Sulzer, A. & Wagner, P. (2011). *Inklusion in Kindertageseinrichtungen. Qualifikationsanforderungen an die Fachkräfte.* WiFF-Expertise Nr. 15. https://www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen/detail/inklusion-in-kindertageseinrichtungen

Tippelt, R. & Heimlich, U. (Hrsg.). (2020). *Inklusive Bildung. Zwischen Teilhabe, Teilgabe und Teilsein*. Kohlhammer.

Urban, M., Vandenbroeck, M., Lazzari, A., Van Laer, K. & Peters, J. (2012). *Competence Requirements in Early Childhood Education and Care. Final Report*. http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/2011/core_en.pdf

Weltzien, D., Albers, T., Döther, S., Söhnen, S. A., Verhoeven, N. & Ali-Tani, C. (2021). *Inklusionskompetenz in Kita-Teams (InkluKiT) Wissenschaftlicher Abschlussbericht.* FEL Verlag Forschung – Entwicklung – Lehre.

doi.org/10.35468/6149-26

Autorinnen

Breit, Simone, HS-Prof. Mag. PaedDr. Dr.
ORCID 0000-0002-8571-2845
Pädagogische Hochschule Niederösterreich
Arbeitsschwerpunkte: Professionalisierung und Professionalität, Führen und Leiten, Pädagogische Diagnostik
simone.breit@ph-noe.ac.at

Hofer-Rybar, Monika, Mag. MA
Pädagogische Hochschule Niederösterreich
Arbeitsschwerpunkte: Professionalisierung und Professionalität, Lehrer*innenbildung
monika.hofer@ph-noe.ac.at

doi.org/10.35468/6149-26

[5] Resilienz und Transformationsprozesse im inklusiven Bildungssystem

[5.1] Resilienz und Transformationsprozesse im Elementarbereich
[5.2] Resilienz und Transformationsprozesse in Schulen
[5.3] Resilienz und Transformationsprozesse in Hochschulen
[5.4] Transformationsprozesse in der Forschung

Barbara Gasteiger-Klicpera, Tobias Buchner, Mirjam Hoffmann, Thomas Hoffmann und Michelle Proyer

Evaluierung der Vergabepraxis des sonderpädagogischen Förderbedarfs (SPF) in Österreich: Diskussion der zentralen Ergebnisse

Abstract ▪ Das Ziel des vorliegenden Beitrags besteht darin, einen Überblick über die Studie zur Evaluierung der Vergabepraxis für den Sonderpädagogischen Förderbedarf (SPF) in Österreich zu geben. Um diese Studie umzusetzen, wurde ein Forschungskonsortium aus mehr als 20 Expert*innen für inklusive Bildung von 15 österreichischen Universitäten, Pädagogischen Hochschulen und Forschungseinrichtungen aus allen neun Bundesländern gebildet. Dies ermöglichte eine umfassende Analyse des Feststellungsverfahrens in Österreich und die besondere Berücksichtigung der Praktiken in den einzelnen Bundesländern.
Im Folgenden wird eine Beschreibung des Kontexts der Untersuchung vorgelegt, ein Überblick über die Ziele und Forschungsmethoden gegeben, es werden wesentliche Ergebnisse diskutiert und Möglichkeiten für die Weiterentwicklung eines inklusiven Schulsystems angezeigt.

Schlagworte ▪ Sonderpädagogischer Förderbedarf; Sonderpädagogik; Diagnostik; Inklusion

1 Einleitung

Die Verfahrensqualität bei der Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs (SPF) ist im deutschsprachigen Raum seit dessen Etablierung in den 1990er-Jahren zum Gegenstand verschiedener quantitativer wie qualitativer Untersuchungen gemacht worden (u. a. Kottmann, 2006; Schuck, 2011; Hölzl, 2012; Schöning et al., 2013). Schließlich wurde auch danach gefragt, inwiefern der SPF als institutionelle Diskriminierung erachtet werden kann, da er nicht selten zu systembedingten Benachteiligungen von Kindern mit Behinderungen führt (Gasterstädt et al., 2020). Eine präzise wie umfassende empirische Auseinandersetzung mit dem SPF-Feststellungsverfahren kann jedoch als langjähriges Desiderat erachtet werden. Für Deutschland sei hierzu auf die erst kürzlich abgeschlossenen Studien FePRax und InDiVers im Rahmen der BMBF-Förderlinie MInkBi verwiesen (https://forschung-inklusive-bildung.de/). Gleichzeitig wurde mit dem hier vor-

doi.org/10.35468/6149-27

gestellten BMBWF-geförderten Projekt zur Vergabepraxis des sonderpädagogischen Förderbedarfs (SPF) erstmalig für Österreich eine umfassende Erforschung der Thematik vorgenommen.

2 Das Feststellungsverfahren zur SPF-Vergabe in Österreich: Hintergründe und Ziele des Projekts

In Österreich setzt die Feststellung eines SPF das Vorliegen einer Behinderung voraus. Das entsprechende Feststellungsverfahren wird im Rundschreiben Nr. 7/2019 des Bildungsministeriums geregelt, das sich auf den Behinderungsbegriff des § 8 Abs. 1 Schulpflichtgesetz von 1985 bezieht. Dort wird Behinderung definiert als „Auswirkung einer nicht nur vorübergehenden körperlichen, geistigen oder psychischen Funktionsbeeinträchtigung oder Beeinträchtigung der Sinnesfunktionen […], die geeignet ist, die Teilhabe am Unterricht zu erschweren." Entgegen dem inzwischen etablierten sozialen Modell von Behinderung liegt dem zitierten Passus ein überwiegend defizitäres, medizinisches Verständnis von Behinderung zugrunde, das Kontextfaktoren kaum einbezieht.

Verantwortlich für das Verfahren zur Feststellung eines SPF sind die Rechtsabteilungen der Bildungsdirektionen (Schulverwaltung bzw. -administration) der einzelnen Bundesländer, die in einem Bescheid feststellen, dass ein Kind aufgrund einer Behinderung dem Unterricht ohne sonderpädagogische Förderung nicht zu folgen vermag. Mit der Feststellung wird dem Kind ein dem SPF entsprechender Lehrplan zugewiesen und festgelegt, in welche Schule das Kind gehen soll. Obwohl dieses Verfahren bundesweit einheitlich geregelt ist, wird es z. T. sehr unterschiedlich gehandhabt: Laut offizieller Schulstatistik wird aktuell 4.8 % der Schüler*innen in Pflichtschulen ein SPF zugeschrieben. Von diesen Schüler*innen werden 61.2 % in Regelschulen unterrichtet (Statistik Austria, 2023). Zwischen den Bundesländern bestehen jedoch große Unterschiede sowohl bezüglich des Anteils an Schüler*innen mit SPF an der Gesamtschüler*innenzahl als auch hinsichtlich des Anteils an Schüler*innen mit SPF, die in Regelschulen unterrichtet werden. Die Ursachen dieser Unterschiede sind weitgehend ungeklärt. An diesen empirischen Leerstellen knüpft das hier vorgestellte Projekt „Evaluierung der Vergabepraxis des sonderpädagogischen Förderbedarfs (SPF) in Österreich" an. Das Ziel der Untersuchung bestand (a) in einer Erhebung des Ist-Standes der SPF-Vergabepraxis in allen Bundesländern Österreichs, (b) in der Erkundung der Ursachen von Disparitäten zwischen den einzelnen Bundesländern und (c) in der Erhebung der unterschiedlichen Schritte der SPF-Vergabe unter Berücksichtigung der Perspektive der unterschiedlichen Beteiligten im Rahmen einer Prozessanalyse.

doi.org/10.35468/6149-27

3 Untersuchungsmethoden der Studie

Um der Komplexität des Gegenstands gerecht zu werden, wurde der Studie ein multi-methodisches Design zugrunde gelegt, das vier Teilstudien umfasst: In *Teilstudie 1* wurde eine quantitative Erhebung zu Schüler*innen mit SPF in allen Bundesländern auf Basis von Daten aus den Bildungsdirektionen durchgeführt. Dieser Teil der Erhebung umfasste $N = 26\,102$ Schüler*innen mit SPF an Pflichtschulen und analysierte die Frage, wie sich diese Gruppe im Hinblick auf soziodemografische Merkmale (einschließlich Behinderungsformen), Lehrplanzuweisungen und Schulverläufen nach den einzelnen Bundesländern unterscheidet. In *Teilstudie 2* wurden Lehrpersonen, Erziehungsberechtigte, Schulleitungen und Diversitätsmanager*innen ($N = 289$) im Rahmen einer Fragebogenerhebung zu ihren Einschätzungen in Bezug auf Ablauf und Rahmenbedingungen des Verfahrens befragt. In *Teilstudie 3* wurde eine Zufallsstichprobe von Erstbescheiden und Gutachten aus allen neun Bundesländern ($N = 454$) untersucht, anhand derer sowohl quantitative wie qualitative Unterschiede und Gemeinsamkeiten der SPF-Vergabepraxis herausgearbeitet wurden. Im Rahmen von *Teilstudie 4* wurden Expert*inneninterviews ($N = 31$) mit Mitarbeiter*innen des Präsidialbereichs, Diversitätsmanager*innen, pädagogischen Berater*innen/Schulpsycholog*innen, Lehrpersonen/Schulleitungen, Eltern/Erziehungsberechtigten und Schulqualitätsmanager*innen aus allen Bundesländern durchgeführt und somit werden unterschiedliche Blickwinkel auf den Verfahrensprozesses ermöglicht. Nähere Angaben zur methodischen Konzeption der Studie finden sich im Untersuchungsbericht (Gasteiger-Klicpera et al., 2023).

4 Darstellung der zentralen Ergebnisse

4.1 Unterschiede in der Verteilung des SPF nach Bundesländern, Geschlecht, Erstsprache und Behinderungsform

Die im Rahmen der Teilstudie 1 durchgeführte Primärerhebung zu Schüler*innen mit SPF weist für den Stichtag 1.10.2022 rund 26 000 Schüler*innen an Pflichtschulen in Österreich mit einem SPF-Bescheid aus (bei einer Gesamtzahl von 602 268 Schüler*innen an allgemeinbildenden Pflichtschulen entspricht dies einem Anteil von 4.3 %). Im Durchschnitt wurden 1.4 Beeinträchtigungen pro Schüler*in dokumentiert. Am häufigsten lagen sogenannte Lern- und Leistungsbeeinträchtigungen vor (67.8 %), gefolgt von kognitiven Beeinträchtigungen bei einem guten Viertel der Schüler*innen (26.1 %). Für mehr als zehn Prozent der Schüler*innen wurde eine Verhaltensauffälligkeit dokumentiert (12.8 %), die allein jedoch beispielsweise in Wien nicht zur SPF-Feststellung führt. Große Unterschiede bestehen zwischen den Bundesländern nicht nur in der SPF-Quote, sondern auch in der zugeschriebenen Anzahl von Beeinträchtigungen pro Kind

doi.org/10.35468/6149-27

und in den Beeinträchtigungsarten. Dies macht große Differenzen in der länderspezifischen Praxis hinsichtlich der Feststellung von Beeinträchtigungen und damit in der Zuordnung eines SPF deutlich.
Einen SPF erhalten Schüler*innen meist früh im Schulverlauf, 40 % im ersten oder zweiten Schulbesuchsjahr. Ein SPF-Bescheid wird nur sehr selten wieder aufgehoben (lediglich bei 1.4 % aller Schüler*innen mit SPF). Über 75 % der Schüler*innen mit SPF verzeichnen einen Laufbahnverlust aufgrund von Klassenwiederholungen.
Eine Differenzierung nach sozio-demografischen Merkmalen belegt die überproportionale SPF-Zuweisung bei Schüler*innen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch. Hinzu kommen Unterschiede in Bezug auf die Wahrscheinlichkeit für Schüler*innen mit SPF, in einer Regel- und nicht in einer Sonderschulklasse unterrichtet zu werden, wie in einem Regressionsmodell gezeigt werden konnte. Demnach ist die Wahrscheinlichkeit, in einer Integrationsklasse unterrichtet zu werden, für Mädchen (+3.1 %) und für Schüler*innen mit einer nichtdeutschen Erstsprache (+5.4 %) höher. Ebenso ist die Wahrscheinlichkeit, eine Regelschulklasse zu besuchen, für Schüler*innen der Volksschule (+25.6 %) oder für Schüler*innen mit einer Lern-/Leistungsbeeinträchtigung (+23.3 %) höher.
Die Analyse der Gutachten und Bescheide bestätigt die Ungleichheiten zwischen den Ländern in der Zuordnung unterschiedlicher Beeinträchtigungen. Aus dieser Analyse geht darüber hinaus hervor, dass die durchschnittliche Bearbeitungsdauer (1.46 Monate in Oberösterreich; 4.50 Monate in der Steiermark; Gesamtösterreich 3.23 Monate), die Altersverteilung bei den Erstbescheiden (im Durchschnitt 8.77 Jahre in Wien; 10.12 Jahre in Salzburg; Gesamtösterreich 9.46 Jahre), die festgestellten Behinderungsformen und die zur Begründung des SPF herangezogenen Diagnosen und Diagnoseverfahren sich in den Bundesländern deutlich unterscheiden. Dabei überwiegen standardisierte Verhaltens-, Intelligenz- und Schulleistungstests, die in der Regel nicht durch Pädagog*innen, sondern durch den schulpsychologischen Dienst durchgeführt werden. Darüber hinaus ist festzuhalten, dass zwar das SPF-Begutachtungsverfahren selbst durch den Erlass des BMBWF geregelt ist, jedoch für die Diagnostik und Gutachtenerstellung keine einheitlichen oder verbindlichen Qualitätskriterien vorliegen.

4.2 Unterschiede in der Lehrplanzuordnung

Neben den Praktiken der Zuordnung von Diagnosen sind auch die Praktiken der Lehrplanzuordnung in den Bundesländern sehr unterschiedlich. Nach der Datenanalyse aus Teilstudie 1 wird der überwiegende Teil der Schüler*innen mit SPF (95.1 %) in zumindest einem Fach nach einem Sonderschullehrplan unterrichtet. Am häufigsten wird der Lehrplan der allgemeinen Sonderschule angewandt (ca. 61 %). Etwa 23.2 % der Schüler*innen werden nach dem Lehrplan für Kinder

doi.org/10.35468/6149-27

mit erhöhtem Förderbedarf unterrichtet und 4.5 % der Schüler*innen nach dem Lehrplan für erziehungsschwierige Kinder.
Auch die Praxis der Lehrplanzuordnung differiert in den Bundesländern mitunter erheblich. In Vorarlberg (100 %), Tirol (99.9 %) und der Steiermark (99.2 %) werden fast alle Schüler*innen mit SPF nach einem Sonderschullehrplan unterrichtet. In Salzburg trifft dies hingegen lediglich auf knapp 87 % der Schüler*innen zu. Ein Lehrplan für erziehungsschwierige Schüler*innen wird nur in Niederösterreich, Oberösterreich und Salzburg zugeordnet und nur in rund der Hälfte der Bundesländer werden Schüler*innen mit SPF nach dem Lehrplan für gehörlose bzw. blinde Kinder unterrichtet. In manchen Bundesländern wird Kindern mit Sinnesbehinderung lediglich ein „pädagogischer Förderbedarf" zugeschrieben, aber kein SPF. Dies bedeutet, dass das Kind keine SPF-Etikettierung erfährt und es erfolgt keine Lehrplanänderung. Gleichzeitig werden jedoch auch keine zusätzlichen Ressourcen zur Verfügung gestellt. Sollten zusätzliche Ressourcen benötigt werden, werden diese nicht über den SPF finanziert, sondern müssen unabhängig davon durch die Schule bzw. den Schulträger aufgebracht werden. Die getroffenen Interventionen können auch präventive Maßnahmen umfassen.

4.3 Zuteilung von Ressourcen

In den Expert*inneninterviews aus Teilstudie 4 wurde unter anderem die Zuteilung von Ressourcen thematisiert. Im dualen System von Regelschule und Sonderschule erweist sich die Ressourcenzuteilung als zentrale Komponente für eine mögliche Steuerung. Die derzeit übliche Strategie, die Zuteilung von Ressourcen an die Allokation eines SPF zu knüpfen, wird aus unterschiedlichen Gründen eher kritisch eingeschätzt. Die Expert*innen kritisierten in den Interviews zum einen die Deckelung der Ressourcen durch das Ministerium bei 2.7 %. Da dies in vielen Bundesländern nicht ausreiche, sähen sich die Länder genötigt, weitere Ressourcen bereitzustellen, die aus dem Regelschulsystem oder aus anderen Finanzierungsquellen entnommen werden müssen. Laut einigen Expert*innen sind manche Bundesländer nicht in der Lage, die fehlenden Ressourcen beizusteuern, was zu geringeren Lehrpersonenstunden und einem Mangel an personellen Unterstützungsleistungen führt. Diese Tendenz hat sich laut einigen Interviewteilnehmer*innen in den letzten Jahren verstärkt. Gleichzeitig – und mit den vorherigen Befunden in Verbindung stehend – erweist sich die Frage der Ressourcenverteilung innerhalb der Bundesländer als relevant. Hier bleiben viele Fragen offen, es liegen wenig Informationen zum genauen Verteilungsmodus vor, der Prozess der Verteilung bleibt so in den Ländern eher intransparent. Von einigen Expert*innen wurden daher Veränderungen in Richtung einer stärker inklusionsfördernden Ressourcensteuerung (z. B. indexbezogene Ressourcensteuerung) angeregt.

doi.org/10.35468/6149-27

4.4 Einschätzung des Verfahrens durch die Eltern/Erziehungsberechtigten, Diversitätsmanager*innen, Lehrpersonen und Schulleitungen

Bei der im Rahmen von Teilstudie 2 erhobenen Einschätzung des Verfahrens aus Sicht der Beteiligten wird deutlich, dass die einzelnen Schritte des Verfahrens sehr unterschiedlich bewertet werden. Sowohl der Großteil der Erziehungsberechtigten (70 %) als auch die beteiligten Lehrpersonen (65.5 %) geben an, dass die Initiative für die Beantragung in den meisten Fällen von der Lehrperson oder der Schulleitung ausging.

Problematisch erscheint, dass laut eigenen Angaben lediglich 66 % der Erziehungsberechtigten ausreichend Informationen zum SPF-Verfahren erhalten. In Bezug auf das in Österreich verbriefte Elternwahlrecht hinsichtlich der Schulform (Regelschule oder Sonderschule) gaben 68 % der Erziehungsberechtigten an, keine Wahl gehabt zu haben. Während Schulleitungen und Lehrpersonen von intensiven Bemühungen berichten, um Erziehungsberechtigte im Rahmen des Prozesses zu informieren, sehen dies die Erziehungsberechtigten nur als teilweise gegeben. Die Aufgabe, eine gemeinsame Lernpartnerschaft zu entwickeln, wird von den Beteiligten unterschiedlich wahrgenommen. Auch eine Einbeziehung der Schüler*innen selbst und ihre Beteiligung an Entscheidungen über den SPF, Lehrpläne und Lernorte wird derzeit noch kaum umgesetzt, obwohl dies vor dem Hintergrund inklusionspädagogischer Forderungen wichtig wäre. Angesichts dieser Befunde ist die Zufriedenheit mit dem Verfahren bei den Erziehungsberechtigten überraschend hoch. 81.2 % der Erziehungsberechtigten äußern sich sehr oder eher zufrieden mit dem Prozess der Antragstellung. Auch zeigen sich die meisten Erziehungsberechtigten zuversichtlich in Bezug auf die Erwartungen hinsichtlich der Leistungs- (83.7 %) und Persönlichkeitsentwicklung (91.5 %) ihres Kindes, während sich manche Lehrpersonen hier weniger zuversichtlich äußern (66.2 % zuversichtlich hinsichtlich Persönlichkeitsentwicklung und 65.1 % hinsichtlich Leistungsentwicklung).

Alle befragten Personengruppen nannten Schwierigkeiten und Herausforderungen im Kontext des SPF-Verfahrens. Vor allem die lange Dauer des Verfahrens, die Wartezeit auf den Bescheid, der hohe Aufwand und Umfang des Verfahrens, Kommunikations-/Ablaufprobleme bzw. Unklarheiten sowie Zeit-/Personalmangel wurden von den Beteiligten kritisiert. Insbesondere von den Diversitätsmanager*innen wurde die hohe Arbeitsbelastung angesprochen.

5 Resümee und Empfehlungen

Insgesamt zeigt die vorliegende Untersuchung, dass die Praxis der SPF-Vergabe in Österreich von starken Unterschieden gekennzeichnet ist. Zudem stehen im Mittelpunkt des gesamten Begutachtungsverfahrens weniger der individuelle Förderbedarf des Kindes und seine Entwicklungsperspektiven, sondern der Nachweis

doi.org/10.35468/6149-27

des „Nicht-Folgen-Könnens" im Unterricht und die Feststellung eines „Schulversagens". Darüber hinaus ist der Begriff des SPF – und damit auch die entsprechende Zielgruppe – aufgrund der gesetzlichen Vorgaben und Rahmenbedingungen nur unzureichend definiert, nämlich in Form eines tautologischen Zirkelschlusses: Ein SPF liegt demnach dann vor, wenn ein*e Schüler*in aufgrund einer Behinderung dem Unterricht nicht ohne sonderpädagogische Förderung zu folgen vermag. Damit wiederholt diese Definition lediglich das zu Definierende (Bleidick et al., 1995). Diese Verfahrenslogik evoziert – ob gewollt oder nicht – eine antipädagogische Haltung, die den Blick ausschließlich auf die Defizite des Kindes lenkt (auf das, was das Kind *nicht* lernt, wozu es *nicht* fähig ist, woran es *nicht* teilhaben kann, welche Entwicklungsniveaus und Bildungsstufen es *nicht* erreicht).

Der Abschlussbericht des Projekts stellt eine Reihe von Empfehlungen vor, von denen hier die Konsequenzen für die Lehrplanzuordnung und die Ressourcenvergabe als besonders dringlich hervorgehoben werden sollen (Gasteiger et al., 2023): Noch immer wird in Österreich an der Empfehlung von Sonderschullehrplänen festgehalten, obwohl die Praxis sich hier längst weiterentwickelt hat und die Mehrzahl der Kinder, für die diese Lehrpläne empfohlen werden, in der Regel gar keine Sonderschule besucht. Dies wirft die Frage auf, inwiefern diese Lehrplanempfehlungen noch zeitgemäß sind und ob nicht eine Individualisierung von Lehrplanempfehlungen, unabhängig vom besuchten Schultyp und bezogen auf einzelne Fächer und Unterrichtsgegenstände, sowie die Einführung eines schulstufenbezogenen gemeinsamen Lehrplans für alle Schüler*innen sehr viel sinnvoller wären.

Von einigen befragten Personen wird das der Ressourcensteuerung zugrunde liegende Schema ‚Ressourcen für SPF' kritisiert und es werden Veränderungen in Richtung einer stärker inklusionsfördernden (z. B. indexbezogenen) Ressourcensteuerung angeregt. In diesem Zusammenhang ist auch auf die mögliche diskriminierende Komponente hinzuweisen, die sich aus einer kausal an einem vordergründig medizinisch orientierten Diagnosemodell ergeben kann, welches wenig Spielraum für inklusionsorientierte Ansätze bietet.

Die individualisierte Ressourcenvergabe aufgrund der SPF-Feststellung erscheint nicht mehr zeitgemäß: Hinzu kommt, dass der Ressourcenschlüssel innerhalb der Bildungsdirektionen oft unklar ist. Im Hinblick auf eine inklusionsförderliche Ressourcenzuteilung wird empfohlen, die schon seit vielen Jahren angeregte indexbezogene Ressourcenvergabe umzusetzen. Sollte eine individuelle Ressourcenzuweisung beibehalten werden, sind zwei Szenarien denkbar:

Im ersten Szenario übernähme der Bund die gesamten Ressourcen entlang der SPF-Quote für das jeweilige Bundesland. Allerdings erscheint es empfehlenswert, dass in einem solchen Fall die Nutzung dieser Ressourcen gezielter und auch nachvollziehbar für eine verstärkte Umsetzung Inklusiver Bildung erfolgen müsste.

Im zweiten Szenario bliebe es bei der bisherigen Aufteilung der Finanzierung durch Bund und Länder: In diesem Fall wären jedoch die Verteilungsschlüssel der

doi.org/10.35468/6149-27

Länder transparent darzulegen und auch darauf zu achten, dass tatsächlich jene Ressourcen zur Verfügung gestellt werden, die für eine qualitativ hochwertige Bildung von Schüler*innen mit SPF lokal benötigt werden. Auch hier sollte darauf geachtet werden, dass die Ressourcen gemäß der Zielperspektive eines Inklusiven Bildungssystems verwendet werden.

In beiden Szenarien bliebe allerdings das Problem bestehen, dass Ressourcen nur zum Preis von Etikettierung und Verbesonderung vergeben würden, was von vielen der Befragten kritisiert wird. So verweisen die Studienergebnisse auch darauf, dass eine grundlegende Überarbeitung der Ressourcenverteilung die nachhaltigere bzw. bezüglich Inklusion effektivere Variante darstellt. Eine weitere Empfehlung besteht deshalb darin, diese und auch alle weiteren Entwicklungen des SPF-Vergabesystems stärker einer empirischen Prüfung zu unterziehen und ein begleitendes Datenmonitoring aufzubauen, um empirisch fundierte Entscheidungen treffen zu können, die ein System stützen, das die Partizipation und Teilhabe aller Schüler*innen beim Lernen fördert.

Literatur

Bleidick, U., Rath, W. & Schuck, K. D. (1995). Die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland. *Zeitschrift für Pädagogik*, *41*(2), 247–264.

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2019). *Rundschreiben Nr. 7/2019: Richtlinien zur Organisation und Umsetzung der sonderpädagogischen Förderung*. Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung. https://rundschreiben.bmbwf.gv.at/rundschreiben/?id=808

Gasteiger-Klicpera, B., Buchner, T., Frank, E., Grubich, R., Hawelka, V., Hecht, P., Hoffmann, M., Hoffmann, T., Holzinger, A., Hölzl, C., Kahr, S., Kreilinger, M., Lüke, T., Proyer, M., Raich, K., Rümmele, K., Schuster, S., Steiner, M., Prammer, W., … Wohlhart, D. (Hrsg.). (2023). *Evaluierung der Vergabepraxis des sonderpädagogischen Förderbedarfs (SPF) in Österreich: Abschlussbericht, September 2023*. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung.

Gasterstädt, J., Kistner, A. & Adl-Amini, K. (2020). Die Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs als institutionelle Diskriminierung? Eine Analyse der schulgesetzlichen Regelungen. *Zeitschrift für Inklusion*, *4*. https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/551

Hölzl, C. (2012). *SonderpädagogInnen als GutachterInnen. Der Prozess des Begutachtens aus der Perspektive von SonderpädagogInnen*. Universität zu Köln. http://bidok.uibk.ac.at/library/hoelzl-gutachterinnen.html

Kottmann, B. (2006). *Selektion in die Sonderschule. Das Verfahren zur Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf als Gegenstand empirischer Forschung*. Verlag Julius Klinkhardt.

Schöning, A., Fahrenwaldt, A.-M., Rössig, A.-M. & Hartke, B. (2013). *Zur Qualität sonderpädagogischer Diagnostik in Mecklenburg-Vorpommern im Schuljahr 2008/09. Abschlussbericht der Projektgruppe zur Evaluation sonderpädagogischer Diagnostik*. Universität Rostock. http://service.mvnet.de/_php/download.php?datei_id=99344

Schuck, K. D. (2011). Die Bedeutung diagnostischer Daten im Prozess der Förderung durch Integrative Förderzentren in Hamburg. *Empirische Sonderpädagogik*, *3*(3), 188–206.

Statistik Austria (2023). *Schulstatistik, Außerordentliche Schüler:innen, Deutschförderklassen und sonderpädagogischer Förderbedarf im Schuljahr 2022/23*. https://www.statistik.at/statistiken/bevoelkerung-und-soziales/bildung/schulbesuch/schuelerinnen

doi.org/10.35468/6149-27

Autor*innen

Gasteiger-Klicpera, Barbara, Prof.in Dr.in
ORCID 0000-0002-1101-5457
Universität Graz
Arbeitsschwerpunkte: Förderung sozial-emotionaler Entwicklung,
Interventionen bei Leseschwierigkeiten,
Mental Health Literacy, inklusive Lernsettings
barbara.gasteiger@uni-graz.at

Buchner, Tobias, IL, HS-Prof. Mag. Dr.
ORCID 0000-0003-1512-6039
Pädagogische Hochschule Oberösterreich
Arbeitsschwerpunkte: Inklusive Pädagogik, Inklusive Bildung,
Ableismus und Digitalisierung Policy Analyse, Curriculum Studies
tobias.buchner@ph-ooe.at

Hoffmann, Mirjam, Prof. Dr.
ORCID 0009-0007-8912-2344
Freie Universität Berlin
Arbeitsschwerpunkte: Inklusive Pädagogik, Inklusion im Jugendalter,
Internationale Vergleiche inklusiver Bildung,
Inklusive Schulentwicklung
mirjam.hoffmann@fu-berlin.de

Hoffmann, Thomas, Prof. Dr.
ORCID 0000-0001-8068-8578
Humboldt-Universität zu Berlin
Arbeitsschwerpunkte: Inklusive Pädagogik und kritische Exklusionsforschung,
Bildungstheorie und entwicklungsorientierte Didaktik,
Verstehende Diagnostik, Allgemeine Theorie der Pädagogik bei Behinderung,
Disability History und Geschichte der Behindertenpädagogik
th.hoffmann@hu-berlin.de

Proyer, Michelle, Prof.in Dr.in
ORCID 0000-0002-0100-7154
Universität Luxembourg
Arbeitsschwerpunkte: Inklusive Schule und Lehrer*innenbildung,
Nexus Kultur und Behinderung,
Inklusive Lernumgebungen und Didaktik
michelle.proyer@uni.lu

doi.org/10.35468/6149-27

Robert Baar und Till-Sebastian Idel

Kooperative Schulentwicklung unter widrigen Bedingungen. Befunde zu Kooperationsverständnissen aus dem Bundesland Bremen

Abstract ▪ Im Aufsatz wird der Beitrag von Kooperation zur organisationalen Resilienz am Beispiel der inklusiven Schulentwicklung im Bundesland Bremen, das von hoher Armut und einem eklatanten Lehrkräftemangel betroffen ist, diskutiert. Wir beziehen uns auf Daten aus zwei Forschungsprojekten: In der *Expertise Inklusion* wurden Fokusgruppen-Interviews mit dem pädagogischen Personal in Bezug auf den Möglichkeitsraum inklusiver Schulentwicklung durchgeführt. Im Rahmen des Projekts *InkluSE*BHV* wurde das Professionsverständnis von Seiteneinsteigenden an inklusiven Schulverbünden in Bremerhaven erforscht. Der Beitrag präsentiert qualitativ-rekonstruktive Befunde dazu, wie in den Kollegien trotz gegenwärtiger Widrigkeiten organisationale Resilienz in Form kooperativer Professionalität hervorgebracht und Inklusion vorangetrieben wird.

Schlagworte ▪ Kooperation; inklusive Schulentwicklung; organisationale Resilienz; respectful interaction

1 Einleitung und Fragestellung

In der Diskussion über inklusive Bildung in Deutschland gilt das Bundesland Bremen als Vorreiter. Bereits in den 1980er-Jahren fanden hier Modellversuche mit integrativen Schulen und Kooperationsstandorten statt und im Jahr 2011 wurde ein grundlegender Systemwechsel eingeleitet: Bis auf vier noch bestehende kleinere Förderzentren wurden alle institutionellen Formen der Sonderbeschulung zugunsten des gemeinsamen Lernens in einem zweigliedrigen allgemeinbildenden Schulsystem (Oberschule, Gymnasium) aufgelöst.

Dieser Entwicklungsprozess ist durch widrige Kontextbedingungen gerahmt. Das Bundesland, das aus den beiden Stadtgemeinden Bremen und Bremerhaven besteht, hat als spätmoderne Stadtgesellschaft gravierende soziale Probleme. Nicht wenige Schulen arbeiten in sozial benachteiligten Quartieren und werden von kapitalschwachen Schülerschaften besucht (Statista, 2024). In den regelmäßigen IQB-Bildungstrends schlägt sich dies in schlechten Leistungsbilanzen nieder (Stanat et al., 2022; Stanat et al., 2023). Das inklusive Schulsystem wird jedoch nicht

doi.org/10.35468/6149-28

nur von externen strukturellen Problemen und damit zusammenhängenden sozialen Disparitäten in der Bildung tangiert, sondern auch von widrigen Bedingungen im System selbst. Dazu gehört der pädagogische Fachkräftemangel (Behrens et al., 2023), der kein spezifisches Phänomen für Bremen darstellt, sich dort aber in besonderer Weise potenziert. Da Bremerhaven stärker durch die genannten sozialen Probleme betroffen ist, bleiben hier mehr Stellen unbesetzt als in der Stadtgemeinde Bremen. Dies führt letztlich zu einem im Bundesdurchschnitt vergleichsweise hohen Anteil von Seiteneinsteiger*innen (KMK, 2022), und dies speziell in den benachteiligten Stadtteilen.

Vor diesem Hintergrund wollen wir in unserem Beitrag die Bedeutung gelingender Kooperationsverhältnisse, die in der Fachdiskussion als Voraussetzung und Motor für inklusive Schulentwicklung betrachtet werden (Serke & Streese, 2022), als ein Element von organisationaler Resilienz beleuchten: Die Einzelschule erwirbt organisationale Resilienz (unter anderem, aber auch vor allem) im Medium der Kooperation. Organisationale Resilienz (Hoffmann, 2017, S. 97f.; Anders et al., 2022, S. 58ff.) verstehen wir als Prozessqualität der Einzelschule im Umgang mit kaum antizipierbaren Widerfahrnissen von innen und außen, mit denen sie aber in einer Weise umgehen kann, die für sie nicht nur bestandserhaltend ist, sondern auch zu organisationalen Veränderungsprozessen führt und für die involvierten pädagogischen Akteur*innen positive Sinnhorizonte aufspannt.

Zunächst werden wir Kooperationsverständnisse von in der Inklusion zusammenwirkenden sonder- und allgemeinpädagogisch qualifizierten Lehrer*innen darstellen, die im Rahmen zweier Expertisen zum Inklusionsprozess (Idel et al., 2022; Idel & Korff, 2022) rekonstruiert wurden (2.). Dann stellen wir mit Bezug auf das Projekt *InkluSE*BHV* (Baar & Mladenovska, 2024) Kooperationsverständnisse im Zusammenwirken von Seiteneinsteiger*innen und grundständig qualifizierten Lehrkräften dar (3.). Im Fazit abstrahieren wir unsere Befunde im Anschluss an Weicks Konzept der „respectful interaction" (Weick, 1993, S. 642) (4.).

2 Kooperationsverständnisse in der inklusiven Kooperation

Die beiden staatlich beauftragten Expertisen aus den Jahren 2019 und 2022 zum Inklusionsprozess in Bremen basieren auf Daten aus 36 Fokusgruppen-Interviews mit 173 Lehr- und pädagogischen Fachkräften aller Schulstufen (Idel et al., 2019; Idel et al., 2022; Idel & Korff, 2022), die inhaltsanalytisch codiert (Kuckartz & Rädiker, 2022) und auszugsweise sequenzanalytisch in Anlehnung an die Grounded Theory sensu Charmaz (2014) vertiefend ausgewertet wurden. Der diskursive Austausch zwischen Teams aus verschiedenen Einzelschulen brachte kollektive Erfahrungen in einer reflektierten Weise zur Sprache. Als ein zentrales Thema wurden in diesen Gesprächen die Anforderungen der interdisziplinären Zusammenarbeit zwischen Lehrer*innen mit sonder- bzw. allgemeinpädagogischem

doi.org/10.35468/6149-28

Qualifikationsprofil adressiert. Da die Lehrkräfte in Bremen gemeinsam im Unterricht interagieren, verbindet sie der Kontext einer in der neueren Kooperationsforschung als „High-Cost-Kooperation" (Hartmann et al., 2021) bezeichneten Form der Zusammenarbeit. Um eine solche handelt es sich, wenn die Beteiligten eng und dicht mit ko-konstruktivem Bezug auf gemeinsamen Unterricht zusammenarbeiten, wobei sie ein relativ hohes Maß an professioneller Gestaltungsautonomie preisgeben und viel Vertrauen investieren müssen.
Im folgenden Zitat äußert sich eine allgemeinpädagogische Lehrkraft zu ihren Kooperationserfahrungen mit einer sonderpädagogischen Lehrkraft.

> „*Dass wir Inklusion halt als so bereichernd erleben, weil wir uns als Lehrer auch untereinander austauschen. Und ich noch einmal als Lehrer eine ganz andere Sichtweise kriege, indem ich mit einem Sonderpädagogen zusammenarbeite. Ich finde das ist diese eine Perspektive. Und das, das ist total fruchtbar und total gut für unsere Arbeit. […] Also wir haben es wirklich geschafft die Kinder, ich finde das kann man so sagen, mit diesen Förderschwerpunkten gut in die Klasse zu integrieren. Und ich glaube, dass alle durch dieses inklusive Lernen so viel mitnehmen, was für ihr späteres Leben wichtig ist.*" (Expertise, 2019)

Zu Beginn der Sequenz wird mit der Formulierung „bereichernd" bereits auf der Ebene des kommunikativen Wissens eine leitende Orientierung gesetzt, unter der das Folgende dann abgehandelt wird. Der negative Gegenhorizont eines Nebeneinander-her-Arbeitens ist in der positiven Kausalität der Formulierung impliziert, wenn die Lehrkraft betont, dass man sich „auch" untereinander austausche und eben das zur Bereicherung führe. Implizit bedeutet das vereinzelte Arbeiten für den Inklusionsprozess damit genau das Gegenteil, nämlich eine Verarmung. In den Ausführungen wird dann diese „Bereicherungs"-These konkretisiert. Angeführt wird die eigene Perspektivenerweiterung in der intensiven Kooperation, die wiederum Auswirkungen sowohl auf die gemeinsame pädagogische Arbeit hat wie auch auf das Lernen jener Schüler*innen, die einen sonderpädagogisch diagnostizierten Förderbedarf haben.
Die Argumentation der Lehrkraft bewegt sich mit dieser Belegargumentation noch im binären Denken der Zwei-Gruppen-Theorie. Intensive Kooperation wird auf die Herausforderung einer „Integration" dieser Schüler*innen begrenzt, während dann doch am Ende der Sequenz das „inklusive Lernen" aller aufgerufen wird, das vom Zusammenhandeln im Kooperationsverhältnis mit der sonderpädagogischen Lehrkraft profitiere. Deutlich wird in dieser Sequenz, dass in der selbstbezüglichen Bereicherungsorientierung ein asymmetrisches Kooperationsverständnis angelegt ist, insofern die interdisziplinäre Kooperation als Instrument der Integration verbesonderter Schüler*innen betrachtet und an ihrem Ertrag für die eigene Perspektivenerweiterung bewertet wird. Damit wird in dieser Kooperationsorientierung noch kein reziprokes Verhältnis zwischen beiden Professionellen entworfen, insofern nur von der eigenen professionellen Position aus und aus der eigenen Perspektive gedacht wird.

doi.org/10.35468/6149-28

In den beiden folgenden Ausschnitten spricht jeweils eine sonderpädagogisch qualifizierte Lehrkraft über ihre Kooperationserfahrung. Ihre Ausführungen überschreiten die noch auf sich selbst bezogene Kooperationsorientierung der allgemeinpädagogischen Lehrkraft des ersten Datenausschnitts in Richtung einer geforderten Wechselseitigkeit.

> „*Und zwar ist das nicht nur ein Rollenwechsel, den die Inklusionslehrer eben haben müssen. Sondern die Fachlehrkraft im Endeffekt auch. Also im Endeffekt müssen auch die Fachlehrer bereit sein, sich mal zurückzuhalten.*" (Expertise, 2019)

Bereits einleitend wird die Forderung nach einer Wechselseitigkeit im Kooperationsverhältnis als Ausgangspunkt der Orientierung in den Mittelpunkt gerückt. Damit korrespondierend entwirft die sonderpädagogische Lehrkraft einen negativen Gegenhorizont: Der Rollenwechsel darf aus ihrer Sicht keine Bringschuld der „Inklusionslehrer" sein. Mit der in dieser Proposition verwendeten Selbstbezeichnung als „Inklusionslehrer" macht sich die sonderpädagogische Lehrkraft im Kooperationsverhältnis zuständig für das Aufgabenfeld der Inklusion und führt somit nicht nur eine Trennung, sondern zugleich ein eher additives Verständnis ein, insofern sie als zusätzliche Lehrkraft in den Unterricht und damit die Domäne der „Fachlehrkraft" kommt. Aber auch die „Fachlehrkräfte" müssten sich bewegen und „sich mal zurück[…] halten". In der Formulierung wird damit als negativer Gegenhorizont ein asymmetrisches Dominanzverhältnis entworfen, in dem die allgemeinpädagogische Lehrkraft übergeordnet und die sonderpädagogische unterworfen ist, und es wird zugleich normativ eine symmetrischere Kooperation gefordert.

> „*Also wichtig, wichtig ist auch in der Zusammenarbeit mit den Lehrkräften, also mit den regulären Lehrkräften, dass wir immer mal die Rollen tauschen. Also ich bin auch immer mal die reguläre Lehrerin gewesen und dann habe ich irgendwas erklärt, oder ich hab' irgendeine Unterrichtseinheit gemacht. Zumindest war es für meine Schüler dann nicht mehr so peinlich.*" (Expertise, 2019)

In der Fortführung des Statements wechselt die Bezeichnung der Fachlehrkräfte zu „regulären" Lehrkräften, was die Figur des asymmetrischen Kooperationsverhältnisses variiert. Als positiver Gegenhorizont wird dann der einleitend angesprochene reziproke Rollenwechsel als Rollentausch bezeichnet, in dem die sonderpädagogische Lehrkraft eine Autorisierung als „reguläre" Lehrkraft erhält. Eine interprofessionelle Reziprozitätsorientierung, in der die Rollen getauscht werden und damit auch die Zuständigkeiten wechseln, wird mit den Auswirkungen auf das Wohlbefinden der als förderbedürftig markierten Schüler*innen begründet. Eine Symmetrie zwischen beiden Seiten und eine Aufweichung von Zuständigkeiten für bestimmte Schüler*innen bzw. bestimmte Handlungsweisen im Unterricht fördert die Abkehr vom Denken in der Zwei-Gruppen-Theorie. Diese ist aber dennoch in der Praxis selbst wirksam, was daran deutlich wird, dass sie als praktisches Handlungsproblem in der Orientierung der interviewten sonderpäda-

doi.org/10.35468/6149-28

gogischen Lehrkraft auftaucht. Die Separation und rollenbezogene Fixierung von Zuständigkeiten in der Kooperation reproduziert also tendenziell auch die Etikettierung der Schüler*innen mit festgestelltem sonderpädagogischen Förderbedarf.
Dass eine transprofessionelle Kooperation auf Augenhöhe, in der Perspektiven und Rollen ausgetauscht werden, mit hohen individuellen Anforderungen an die Handlungs- und Belastungsfähigkeit beider Seiten verbunden ist, wird in einem Statement einer weiteren sonderpädagogisch qualifizierten Lehrkraft deutlich.

> *„Unsere Vision war: wir sind gleichzeitig Sonderpädagoge und Klassenlehrer – und haben dann ziemlich schnell gemerkt und deshalb verneige ich mich vor allen, die das die ganze Zeit tun, dass man sehr sehr schnell an seine Grenzen kommt, alleine schon mental. Für was bin ich jetzt eigentlich zuständig und was ist jetzt mein Verantwortungsbereich. Und wir haben jetzt ziemlich schnell überlegt, dass wir das sehr viel stärker definieren und begrenzen müssen, um überhaupt sinnvolle Arbeit irgendwie machen zu können und auch Arbeit, wo man das Gefühl hat, sie ist irgendwie nachhaltig und gut und auch gesund für einen selber, also dieses volle Programm.*" (Expertise, 2022)

Deutlich wird in diesem Statement, dass der in der Sequenz oben entworfene Rollenwechsel und die Flexibilität im pädagogischen Handeln in der Lerngruppe eine Orientierung in der Kooperation ist, die auch für diese Lehrkraft eine normative handlungsleitende Kraft besitzt. Zugleich wird die Spannung zwischen dieser Norm und den sich selbst zugeschriebenen Belastungsgrenzen hervorgehoben. Der Umgang mit dem Handlungsproblem, in der Kooperation nicht durch klare Aufteilung von Zuständigkeiten die Zwei-Gruppen-Theorie zu reproduzieren, aber auch nicht in der Allzuständigkeit („gleichzeitig Sonderpädagoge und Klassenlehrer") aufgerieben zu werden, wird als zentrale Anforderung in der Kooperation gerahmt, die einen Aushandlungsbedarf erzeugt.
Die skizzierten interdisziplinären Kooperationsverständnisse zum gemeinsamen Unterrichten in der Inklusion markieren die Anforderungsstruktur und zeigen zugleich den Gewinn einer Kooperation zwischen Lehrer*innen mit sonder- bzw. allgemeinpädagogischer Expertise, die sich in die Richtung einer wechselseitigen flexiblen Kooperation bewegt.

3 Kooperationsverständnisse im Seiteneinstieg

Im Rahmen des Projekts *Inklusive Schulentwicklung Bremerhaven* (InkluSE*BHV) wurden Schulentwicklungsprozesse an drei neu entstehenden Schulverbünden (Grundschulen mit Oberschulen, Oberschulen mit Gymnasien und berufsbildenden Schulen) in sozial stark benachteiligten Lagen in Bremerhaven unterstützend begleitet sowie erforscht. Die beteiligten Schulen zeichnen sich dadurch aus, dass sie schulartübergreifend in Verbünden und durchgängig inklusiv arbeiten und von dem einleitend beschriebenen Lehrkräftemangel im Bundesland Bremen besonders stark betroffen sind. In der Folge sind an den Schulen durchschnittlich 30 Prozent, an ei-

doi.org/10.35468/6149-28

ner Schule sogar 60 Prozent der unterrichtenden Personen Seiteneinsteiger*innen.[1] Mit insgesamt 16 von ihnen wurden offen gehaltene, problemzentrierte Interviews (Witzel, 1982) geführt, um etwas über deren Rollen- und Professionsverständnis zu erfahren. Die Interviews hatten eine Dauer von 45 bis 90 Minuten und wurden mit der Grounded Theory (Glaser & Strauss, 1967) ausgewertet. Für diesen Beitrag wird das aus dem Datenmaterial rekonstruierte Verständnis von kollegialer Zusammenarbeit in den Mittelpunkt gestellt, anhand dessen gezeigt werden kann, wie kooperative Schulentwicklung auch unter widrigen Bedingungen gelingt.
Christine Hermann[2], die an einer Oberschule tätig ist, erinnert sich an ihre Anfangszeit als Seiteneinsteigerin:

> „*Und wir hatten eine ganz tolle Lehrerin […] und die hat mir auch gute Tipps gegeben, die sagte: ‚Du musst ganz aktiv sein, du musst immer gleich an der Stelle sein, wo es brennt.‘ Da habe ich mir auch ganz viel abgeguckt bei der, die hat das gut gemacht.*“ (CH, 578ff.)

Eine Kollegin gibt der Seiteneinsteigerin weniger Ratschläge zur konkreten Unterrichtsgestaltung, sondern vielmehr Hinweise zur Entwicklung einer professionellen Haltung. Die Kollegin selbst wird dabei als „role model“ genutzt, das Orientierung bietet. Während es sich bei diesem asymmetrischen Kooperationsverhältnis um eine Art informellen Mentorings handelt, dessen Gelingen u. a. von der Bereitschaft abhängt, sich wertschätzend aufeinander einzulassen, tragen auch institutionalisierte Formen der Kooperation im Fach- bzw. Jahrgangsteam dazu bei, dass Unterrichts- und Schulentwicklung stattfinden kann. Lisa Heine, die ebenfalls an einer Oberschule tätig ist, berichtet: „*Wir besprechen die Unterrichtseinheit und wer welches Material dafür vorbereitet. […] Dann merkt man nämlich auch wirklich, dass gute Teamarbeit arbeitserleichternd ist.*“ (LH, 328ff.)
Arbeitsteilung führt zum einen zu Arbeitserleichterung. Zum anderen geht es dabei aber auch um die Sicherung der Unterrichtsqualität, wie aus den Äußerungen von Sara Rieger, die als Seiteneinsteigerin an einer Grundschule arbeitet, deutlich wird: „*Wenn wir merken, okay, das Mathe-Thema kann die Kollegin gerade nicht so gut erklären, dann geht der Kollege, der bei mir mit drin ist, auch mit in die andere Klasse, ich unterstütze dafür woanders.*“ (SR, 315ff.)
Die Kompetenzen der einzelnen Lehrpersonen werden – unabhängig davon, ob sie traditionell ausgebildet wurden oder im Seiteneinstieg tätig sind – aufeinander abgestimmt, um letztlich den Lernerfolg der Schüler*innen zu gewährleisten. Dieser steht auch im Rahmen institutionalisierter Kooperation im multiprofessio-

1 Mit dem Begriff der *Seiten*einsteiger*innen werden i. d. R. Personen bezeichnet, die in den Lehrberuf einmünden, ohne ein reguläres Lehramtsstudium und ohne ein Referendariat absolviert zu haben. Im Gegensatz dazu haben *Quer*einsteiger*innen in den Lehrberuf zwar ebenfalls kein Lehramtsstudium absolviert, aus ihrem Studium lassen sich aber Schulfächer ableiten und sie absolvieren nun zusätzlich ein Referendariat, mit dessen Abschluss sie – ihren traditionell ausgebildeten Kolleg*innen gleichgestellt – in den Schuldienst einmünden (Gehrmann, 2023).

2 Bei allen angegebenen Namen handelt es sich um Pseudonyme.

doi.org/10.35468/6149-28

nellen Team im Vordergrund. Karla Kist, Seiteneinsteigerin an einer Oberschule, berichtet: „*Also meistens ist es so, wir haben ja so kleine Gruppenräume neben den Klassenzimmern, dass sie [die Sonderpädagogin, d. Autoren] mit den beiden Schülern den Unterricht verlässt, um dort eben was anderes zu machen, was auf dem Niveau eines Förderschülers geht.*" (KK, 289ff.)

Dieses Vorgehen, das unter einer inklusionspädagogischen Perspektive (s. o.) sicherlich kritisch hinterfragt werden kann, diene dazu, „*damit die auch so ein bisschen inhaltliche Anbindung bekommen*" (KK, 295f.). Auch hier dient die Zusammenarbeit letztlich der Sicherung von Unterrichtsqualität.

Generell scheint sich gelingende Teamarbeit dadurch auszuzeichnen, dass sie sich an gemeinsam geteilten Zielen orientiert. Im Fokus stehen dabei die Schüler*innen, deren Lernbedürfnisse und Lernerfolge. Sara Rieger berichtet von den wöchentlichen Sitzungen im Jahrgangsteam: „*Was sind die Ziele? Wo müssen wir ansetzen? Wir haben eine Woche geguckt, bisschen was schreiben lassen, bisschen was rechnen lassen, wo stehen die Kinder? Und bauen jetzt einfach wieder darauf auf.*" (SR, 423ff.).

Monika Laufer, die an einer Grundschule im Einsatz ist, betont den größeren Rahmen hierbei: „*Dass man so grob an einem Strang zieht, was das Pädagogische angeht, und jeder aber auch die Möglichkeit hat, irgendwie Ideen einzubringen, dass jeder die Möglichkeit hat, so ein bisschen an dem Konzept oder der Schulentwicklung mitzuwirken.*" (ML, 337ff.).

Zusammenarbeit bedeutet hier nicht nur Austausch, Arbeitsteilung und die Nutzung vorhandener Kompetenzen, sondern die ko-konstruktive Auseinandersetzung mit Konzepten, Zielen und Entwicklungen. Damit sich Seiteneinsteiger*innen in diese Prozesse einbringen, erscheint es wichtig, dass ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten, die sie im Studium und in ihren vorhergehenden Berufstätigkeiten erworben haben, aufgerufen und wertgeschätzt werden. Lisa Heyne zitiert ihre Schulleiterin: „*Was für Kompetenzen hast du außerhalb der Schule? Das will ich wissen. Was du in der Schule kannst, weiß ich, sehe ich als Schulleiterin. Aber was hast du noch alles gelernt? Was kannst du noch alles mitbringen?*" (LH, 175ff.)

4 Fazit

Bringt man nun die berichteten Kooperationsverständnisse zusammen, lassen sich aus unserer Sicht folgende Gemeinsamkeiten einer gewinnbringenden, Kollegialität stärkenden ko-konstruktiven Zusammenarbeit abstrahieren:

- Die kollegiale *Anerkennung* zwischen den Kolleg*innen, hier am Beispiel von Inklusion und im Kontext des Seiteneinstiegs rekonstruiert, lässt sich als ein zentrales *soziales Kapital* der Kooperation bezeichnen.
- Die *Fokussierung auf gemeinsame, an den Potenzialen der Schüler*innen orientierte Ziele und Maßnahmen,* die in beiden Kontexten auftaucht, ist ein sinnkonstituierendes Moment der kooperativen Entwicklungsarbeit.

doi.org/10.35468/6149-28

- Das reflektierte *Aushandeln von Zuständigkeits- und Rollendifferenzierungen* bei geteilter pädagogischer Verantwortung kann als dynamisches Moment der Belastungsregulierung im Zusammenhandeln gesehen werden.

Fasst man diese drei Gemeinsamkeiten als wichtige Gelingensbedingungen, lassen sie sich in Anknüpfung an Weick als Elemente des normativen Horizonts einer „*respectful interaction*" (Weick, 1993, S. 642) verstehen. Weick hebt für diese zwei zentrale Momente hervor:

> „(1) Intersubjectivity emerges from the interchange and synthesis of meanings among two or more communicating selves, and (2) the self or subject gets transformed during interaction such that a joint or merged subjectivity develops." (Weick, 1993, S. 642)

Mit Weick – so könnte man sinngemäß übersetzen – entsteht organisationale Resilienz wesentlich auch auf der Mikroebene der *face-to-face*-Interaktion durch kooperative Aushandlung und Einigung auf gemeinsame Bedeutungshorizonte und damit auf eine intersubjektiv geteilte Wirklichkeit. Organisationale Resilienz im Umgang mit widrigen Bedingungen, wie wir sie hier exemplarisch an zwei Kontexten aufgezeigt haben, erhält also durch eine gelingende kooperative Professionalität (Klopsch & Sliwka, 2021; Baar & Idel, 2024) entscheidende Impulse, wenngleich sie darin nicht aufgeht, sondern auch durch strukturelle Maßnahmen auf organisationaler Ebene gestärkt wird.

Literatur

Anders, Y., Hannover, B., Jungbauer-Gans, M., Köller, O., Lenzen, D., McElvany, N., Seidel, T., Tippelt, R., Wilbers, K. & Wößmann, L. (2022). *Bildung und Resilienz: Gutachten.* Waxmann.

Baar, R. & Idel, T.-S. (2024). *Kooperation in der Grundschule. Konzepte, Modelle, Umsetzung.* Kohlhammer.

Baar, R. & Mladenovska, B. (2024). Kollegiale Kooperation aus Sicht von Seiteneinsteiger*innen in den Lehrberuf. In A. Holzinger, S. Kopp-Sixt, S. Luttenberger & D. Wohlhart (Hrsg.), *Fokus Grundschule Band 3: Kooperationsfeld Grundschule* (S. 219–228). Waxmann.

Behrens, D., Forell, M., Idel, T.-S. & Pauling, S. (Hrsg.). (2023). *Schule und Lehrkräftebildung in der Bedarfskrise*. Verlag Julius Klinkhardt.

Charmaz, K. (2014). *Constructing Grounded Theory.* 2nd Edition. SAGE Publications Ltd.

Gehrmann, A. (2023). Quer- und Seiteneinstiege in den Lehrer*innenberuf – Gründe, Spielarten und Folgen alternativer Wege in die Schule. In D. Behrens, M. Forell, T. S. Idel & S. Pauling (Hrsg.), *Schule und Lehrkräftebildung in der Bedarfskrise* (S. 25–53). Verlag Julius Klinkhardt.

Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research.* Aldine Publishing.

Hartmann, U., Richter, D. & Gräsel, C. (2021). Same Same But Different? Analysen zur Struktur kollegialer Kooperation unter Lehrkräften im Kontext von Schul- und Unterrichtsentwicklung. *Unterrichtswissenschaft 49*, 325–344.

Hoffmann, G. P. (2017). *Organisationale Resilienz. Kernressource moderner Organisationen.* Springer.

Idel, T.-S., Lütje-Klose, B., Grüter, S., Mettin, C., Meyer, A., Neumann, P., Büttner, G., Hasselhorn, M. & Schneider, M. (2019). Inklusion im Bremer Schulsystem. In M. Hasselhorn, T.-S. Idel, E. Klieme, B. Lütje-Klose, P. Stanat, M. Neumann, A. Bachsleitner, J. Lühe & S. Schipolowski (Hrsg.), *Zweigliedrigkeit und Inklusion im empirischen Fokus. Ergebnisse der Evaluation der Bremer Schulreform.* Waxmann, S. 121–162.

doi.org/10.35468/6149-28

Idel, T.-S., Korff, N. & Mettin, C. (2022). *Expertise Inklusion 2022.* https://media.suub.uni-bremen.de/bitstream/elib/6072/1/Expertise_Inklusion_2022.pdf

Idel, T.-S. & Korff, N. (2022). ‚Inklusive Interprofessionalität' als berufskulturelles Entwicklungsproblem. Perspektiven von Lehrpersonen inklusiver Schulen im Bundesland Bremen. In B. Serke & B. Streese (Hrsg.), *Wege der Kooperation im Kontext inklusiver Bildung* (S. 108–117). Verlag Julius Klinkhardt.

Klopsch, B. & Sliwka, A. (Hrsg.). *Kooperative Professionalität: Internationale Ansätze der ko-konstruktiven Unterrichtsentwicklung.* Beltz.

Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse, Methoden, Praxis, Computerunterstützung.* Beltz Juventa.

Serke, B. & Streese, B. (2022). Wege der Kooperation im Kontext inklusiver Bildung. Einleitung in den Sammelband. In B. Serke & B. Streese (Hrsg.), *Wege der Kooperation im Kontext inklusiver Bildung* (S. 11–18). Verlag Julius Klinkhardt.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland – KMK (2022). *Einstellung von Lehrkräften 2021 – Tabellenauszug.* https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/EvL_2021_Tabellenwerk.pdf

Stanat, P., Schipolowski, St., Schneider, R., Sachse, K. A., Weirich, S. & Henschel, S., (Hrsg.). (2022). *IQB-Bildungstrend 2021. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich.* Waxmann.

Stanat, P., Schipolowski, St., Schneider, R., Weirich, S., Henschel, S. & Sachse, K. A. (Hrsg.). (2023). *IQB-Bildungstrend 2022. Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich.* Waxmann.

Statista Research Department (Statista). (2024). *Armutsgefährdungsquote in Deutschland nach Bundesländern im Jahr 2022.* Abgerufen am 14. Juli 2024, von

Weick, K. E. (1993). The Collapse of Sensemaking in Organizations: The Man Gulch Disaster. *Administrative Science Quarterly 38*(4), 628–652.

Witzel, A. (1982). *Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen.* Campus.

Autoren

Baar, Robert, Prof. Dr.
ORCID 0000-0001-7484-4984
Universität Bremen
Arbeitsschwerpunkte: Professionalisierung von Lehrkräften, Bildung und Geschlecht, Außerschulische Lernorte
baar@uni-bremen.de

Idel, Till-Sebastian, Prof. Dr.
ORCID 0000-0003-2614-5980
Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
Arbeitsschwerpunkte: Transformation von Schule, Unterricht und pädagogischer Professionalität, Lehrkräftebildung, qualitative Schulforschung
till-sebastian.idel@uol.de

doi.org/10.35468/6149-28

Pascal Schreier, Janna Rühl, Stephanie Blatz und Roland Stein

Universitäre Schulberatung als Beitrag zur inklusiven Schulentwicklung

Abstract ▪ Inklusion stellt den normativen Bezugsrahmen aktueller Schulentwicklung dar. Veränderte gesellschaftliche Bedingungen erfordern auch eine Weiterentwicklung der pädagogischen Institutionen, woraufhin diese jedoch einen erhöhten Unterstützungsbedarf in ihrer (Konzept-)Entwicklung anzeigen. Eine solche Unterstützung bietet die Schulentwicklungsberatung, welche auch von universitärer Seite aus erfolgen kann. Das *adapted Reflecting Team* (aRT) stellt ein Beratungsinstrument der universitären Schulberatung dar, das sich auch zur inklusiven Schulentwicklung eignet. Der Beitrag skizziert kurz die Methode als Möglichkeit der universitären Schulberatung und verortet sie im Diskurs der Schulentwicklungsberatung. In einem zweiten Schritt werden Bezüge zu Inklusion als Bezugsrahmen hergestellt.

Schlagworte ▪ Universitäre Schulberatung; Organisationsentwicklung; Beratungskonzept; Wissenstransfer

1 Hinführung

Schulberatung wird hinsichtlich der inklusiven Schulentwicklung einen höheren Stellenwert einnehmen als bisher (Willmann, 2022). Einzelschulen als zukünftige „self improving systems" (Ainscow, 2015) sollten dabei unter Würdigung ihrer bisherigen Erfahrungen und Bedenken bei (inklusionsbezogenen) Weiterentwicklungen unterstützt werden. Diese Entwicklungen sind nicht instruierend zu vermitteln, sondern sollen durch die Schule selbst entwickelt werden. Anstöße hierzu können auch von universitärer Seite erfolgen, indem aktuelle Forschungsergebnisse und Impulse aus der Wissenschaft in die Praxis transferiert werden (Schreier et al., 2021). Dieser Herangehensweise kann eine universitäre Schulberatung entsprechen, bei der ein multiprofessionelles Team der Universität die Teams aus der Bildungseinrichtung berät. Im Unterschied zu anderen beraterischen Konstellationen ist hier auch ein Wissenstransfer von der Universität in die Praxis möglich, der Impulse für die Weiterentwicklung bieten kann. Ebenso findet zugleich auch Transfer von aktuellen Fragestellungen und Aspekten praktischer Umsetzungen aus dem pädagogischen Alltag in die Forschung statt, der hier neue Fragen und Perspektiven ermöglicht.

doi.org/10.35468/6149-29

Für diesen Kontext wurde durch die *Sonderpädagogische Forschungsstelle zu Beratung in der Erziehungshilfe* (SFBE) an der Universität Würzburg ein eigenes Organisationsberatungsinstrument entwickelt und erprobt: das *adapted Reflecting Team* (aRT) (Rühl et al., 2021). Das aRT soll als ein weiterer Baustein im Feld der inklusiven Schulentwicklung und -beratung verstanden werden. Es fokussiert insbesondere die Resilienz der Einzelschule, hier verstanden im Sinne der Fähigkeiten zur Antizipation und zur Adaption hinsichtlich angenommener Herausforderungen unter Berücksichtigung der bisherigen individuellen und gemeinschaftlichen Erfahrungen und Ressourcen. Kern des Ansatzes ist die Ermöglichung von Austausch und kollegialem Erkunden von Werten, Wünschen und Potenzialen der Schule und des dortigen Teams. Das Kollegium kann so begleitet ein neues Schulkonzept, neue Herangehensweisen an herausfordernde Situationen oder Rahmenbedingungen individueller Förderung entwickeln und diskutieren sowie kontinuierlich aktuelle eigene oder durch die Begleitung eingebrachte Konzepte hinterfragen.

2 Organisationsberatung, Schulentwicklung und Inklusion

*Organisations*entwicklung im Allgemeinen zielt auf eine Veränderung der Organisationsstruktur, einen Zuwachs an Wissen und Können sowie auf eine veränderte Einstellung der Beteiligten bezüglich des Gegenstandes (z. B. Aspekte der professionellen Arbeit) ab (Dedering et al., 2013). Der Entwicklungsaspekt bezieht sich auf eine qualitative Veränderung und Anpassung einer bestehenden Herangehensweise, wenn dies aufgrund veränderter Kontextfaktoren als nötig erscheint. Eine *Beratung* für Organisationsentwicklung ist meist dann angezeigt, wenn zum einen der Entwicklungsprozess selbst und zum anderen das zu entwickelnde Feld für die Organisation noch unübersichtlich erscheinen und sich diese hierzu Unterstützung erhofft.

*Schul*entwicklung verfolgt hier als übergeordnetes Ziel die Verbesserung der pädagogischen Qualität und ist in diesem Sinne die systematische Entwicklung der Einzelschule als pädagogische Einheit, welche als ein Lern- und Erfahrungsraum verstanden wird (Rolff et al., 2000). Der Charakter der (pädagogischen) Entwicklung entfaltet sich als Dreischritt aus Personal-, Unterrichts- und Organisationsentwicklung (Rolff, 2016) und geht damit über eine klassische Organisationsentwicklung hinaus. Im Laufe des Prozesses können unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt werden, die schlussendlich in einer gelingenden Schulentwicklung münden, welche jeden der drei Aspekte berücksichtigt. Im Kontext der inklusiven Schulentwicklung ist daher anzunehmen, dass ein singuläres oder isoliertes Ansetzen an einem dieser drei Faktoren keinen ausreichenden Erfolg haben wird. Eine *Beratung* für Schulentwicklung erfolgt daher als eine Prozessberatung (Fehse & Rohr, 2023) und ist zumeist als ein Unterstützungssystem angelegt (Kamarianakis & Dedering,

doi.org/10.35468/6149-29

2021). Sie ist somit eine (an-)geleitete Qualitätsentwicklung mit dem Ziel, Innovationen in die Schulen zu tragen und zielorientiert zu verwirklichen (Dedering et al., 2013). Eine solche spezialisierte und fachlich-angeleitete Beratung

> „schafft Gelegenheiten, in eine Distanz zu akuten Konfliktsituationen zu treten und die Beziehungsdynamik zu reflektieren, um so neue Perspektiven für das pädagogische und schulorganisatorische Handeln zu ermöglichen oder in einem systematischen Problemlösungsprozess gemeinsam Interventionsprogramme zu entwickeln, die der Lehrer dann im Unterricht umsetzen kann." (Willmann, 2010, S. 275)

Die Umsetzung erfordert eine grundlegende Reflexionsbereitschaft seitens der Lehrkräfte, denn „Reflexion über Handlungen ist Voraussetzung, um implizites Wissen zu explizieren und Handlungsstränge für Veränderungen zu öffnen. Dann werden Lehrpersonen Experten ihrer selbst und nicht nur Experten von Wissen und Methoden" (Rolff, 2016, S. 124).

Zahlreiche Gründe sprechen für die Hinzunahme einer externen Beratung. So kann die Schule neue Methoden und Instrumente der Schulentwicklung, Beratung und Unterrichtsgestaltung kennenlernen, für sie neue Informationen rund um ihr Entwicklungsfeld erhalten, neutrale Sichtweisen zu kontroversen Themen innerhalb der Schulgemeinschaft einholen und auch an den mentalen Modellen der Mitarbeiter*innen bezüglich ihrer Werte und Haltungen arbeiten (Bodlak, 2018). Externe Berater*innen bieten hierbei erstens zusätzliches Wissen an und verfügen über breite Methodenkompetenz sowie Theorie- und Praxiserfahrungen, weshalb sie gegenüber einer ausschließlich internen Entwicklungsunterstützung eine größere Fach- und Prozesskompetenz vorweisen können (Bodlak, 2018). Sie können zweitens als „Sparringpartner mit Außensicht" (Fehse & Rohr, 2023, S. 8) fungieren und es ist ihnen auch eher möglich, mittels entsprechender Habitus-Milieu-Reflexivität (Rademacher, 2024) implizite Machtverhältnisse aufzudecken und behutsam zu thematisieren.

Es ist im Zuge der bisherigen Ausführungen Willmann (2022) zuzustimmen, dass Schulberatung hinsichtlich der inklusiven Schulentwicklung einen höheren Stellenwert einnehmen wird als bisher. Die Bemühungen um eine stärker inklusive Gesellschaft und die damit einhergehende Verschiebung der ursprünglichen Zielgruppe der (nicht-inklusiven) Regelschulen können als Erschütterung von Routine und – in Anschluss an Oevermann (2002) – als potenzielle Krise verstanden werden. Schulentwicklungsberatung ist somit eine Begleitung dieser Krisen und eine Unterstützung der Schule unter Würdigung ihrer bisherigen Erfahrungen und Bedenken bei (inklusionsbezogenen) Weiterentwicklungen auf allen Ebenen. Diese Entwicklungen sind nicht instruierend zu vermitteln, sondern sollen durch die Schule selbst erarbeitet werden. Anstöße hierzu können auch von universitärer Seite her erfolgen, indem ein Transfer als „die geplante und gesteuerte Übertragung von Problemlösungen" (Jäger, 2004, S. 27) zwischen Theorie und Praxis erfolgt. Die Schule profitiert durch eine universitäre Beratung insbesondere in

doi.org/10.35468/6149-29

Form einer auf die Bedarfe der jeweiligen Einrichtung angepassten Fortbildung sowie den Einblick in den aktuellen Forschungsstand ihres Entwicklungsfeldes. Aufbauend auf diesem Input kann sie angeleitet eigene Strukturen reflektieren und erhält so Hilfe für ihren Selbstentwicklungsprozess (Schreier et al., 2021).

3 Universitäre Schulberatung mit dem adapted Reflecting Team

Um diesen Theorie-Praxis-Transfer im Rahmen der universitären Schulberatung methodisch einzubetten, wurde das *adapted Reflecting Team* (aRT) entwickelt und erprobt, eine spezifische, angepasste Methode und Verfahrensweise mit einem konkretisierten Ablaufschema. Im Kern folgt das aRT der Struktur einer klassischen lösungsorientierten Beratung, allerdings ergänzt um einige wesentliche, auf die speziellen Anforderungen der Konstellation abgestimmte Schritte und Maßnahmen. Methodisch wird dafür unter anderem auf Modelle der Beratung durch Gruppen zurückgegriffen, vorrangig (wie schon im Namen erkennbar) auf das Reflecting Team, wie es bei Käsgen et al. (2015) ausgestaltet wird (näher: Rühl et al., 2021). Ablauf und die einzelnen Schritte sind in Abbildung 1 dargestellt:

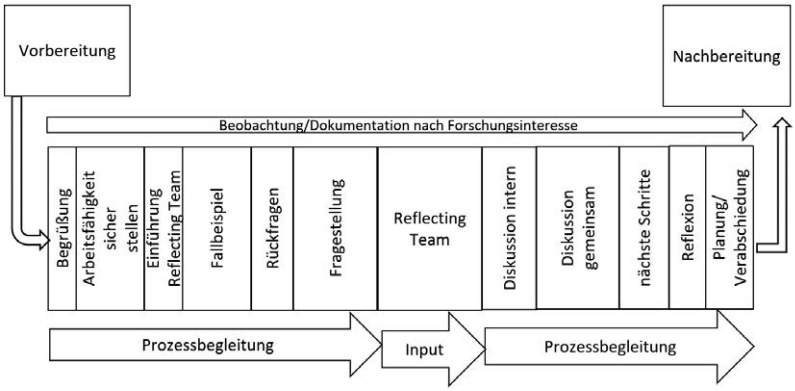

Abb. 1: Ablaufschema des aRT (eigene Darstellung)

Charakteristisch für das aRT ist dabei der Umstand, dass neben der für die Organisationsberatung „klassischen" Konstellation – einer beratenden Person und einem „Konsultierendensystem" (d. h. die in der Beratung anwesenden Teammitglieder) – auch ein „Reflecting Team" anwesend ist. Dieses besteht aus Mitgliedern des beratenden Universitätsteams sowie zwei bis drei Mitgliedern des Konsultierendensystems, die zu Beginn eingeladen werden, die beratende Rolle miteinzunehmen, um deren Expertise zu nutzen.

doi.org/10.35468/6149-29

Schlüsselelemente im aRT sind insbesondere die Phasen der „Fragestellung“ sowie diejenige des „Reflecting Teams“. In Ersterer wird nach einer Schilderung der Thematik ausführlich und konsensuell mit dem Konsultierendensystem erörtert, was genau dieses vom „Input“ des Reflecting Teams erwartet. Dies geschieht aus mehreren Gründen: einerseits, um durch die gemeinsame Erkundung den Selbstorganisationsprozess des Konsultierendensystems anzuregen; andererseits, um dessen Offenheit für die in der nächsten Phase vorgetragenen Impulse des Reflecting Teams zu steigern. Zudem kann so gemeinsam überprüft werden, ob die gewählte Thematik tatsächlich einen im Sinne einer Schulentwicklung relevanten Bereich anvisiert. Vor allem aber können auf diesem Wege die Beiträge des Reflecting Teams, das in der nächsten Phase in strukturierter Form seinen Input gibt, möglichst adäquat auf die Thematik abgestimmt werden, um eine Passung wahrscheinlicher zu machen (näher: Rühl et al., 2021).
Grundlegend wird mit dem aRT versucht, einen Prozess der Selbstorganisation anzuregen und für diesen gleichzeitig relevantes Wissen zur Verfügung zu stellen. Bei diesem Wissen wiederum handelt es sich nicht um „die eine, alternativlose Wahrheit“, sondern um mehrere, möglichst vielseitige Impulse und Alternativen, um die Wahlmöglichkeiten der jeweiligen Organisation in ihrem Selbstorganisationsprozess zu erhöhen und auch deren eigene Kreativität anzuregen – ganz im klassischen konstruktivistischen Sinne (z. B. v. Foerster, 1990/2008).

4 Transfer, Schlussfolgerungen und Impulse

Schulentwicklungsberatung ist keine externe Fortbildungsmaßnahme oder eine delegierte Auftrags- und Konzeptarbeit, denn sie „gelingt nachhaltig, wenn sie dem Credo ‚partizipativ – konstruktiv – reflektiv – nachhaltig‘ folgt“ (Bietz et al., 2023, S. 7). Das aRT entspricht dem Aspekt der Partizipation, indem es einerseits mit dem selbst wahrgenommenen Entwicklungsbedarf der Schulen arbeitet und andererseits von Beginn an die subjektiven Vorstellungen und Wünsche der Beteiligten berücksichtigt und ihnen einen Raum schafft. Es kommt dem Aspekt der Konstruktivität nach, indem anhand von Zwischenzielen und regelmäßiger Überprüfung der Ausgangslage sowie des Auftrags ein lösungsorientiertes Arbeiten sichergestellt werden soll. Dem Aspekt der Reflexion wird durch die zahlreichen Phasen der gezielten Einzel- und Gruppenreflexion entsprochen. Abschließend ist das aRT nachhaltig konzipiert, da es Phasen der Rückversicherung und Nachbetreuung ebenso beinhaltet wie kleinere (Haus-)Aufgaben im Anschluss an die Sitzungen. Das Kollegium kann auf diese Weise angeleitet und begleitet beispielsweise ein neues Schulkonzept, neue Herangehensweisen an herausfordernde Situationen oder auch Rahmenbedingungen individueller Förderung entwickeln und diskutieren sowie dabei stets aktuelle Konzepte hinterfragen.

doi.org/10.35468/6149-29

Beratung kann einen wichtigen Beitrag zur Inklusion in allen (Förder-)Schwerpunkten leisten, unabhängig davon, ob ein sonderpädagogischer Förderbedarf formell festgestellt wurde oder nicht. Durch die direkte Beratung der Lehrkräfte der Regelschulen, aber auch der Kinder und Jugendlichen selbst sowie der Erziehungsberechtigten können diese in ihren relevanten Kompetenzen gestärkt und auch „blinde Flecken" im pädagogischen Umgang aufgedeckt werden. Beratung erweist sich dementsprechend als ein potenziell bedeutsamer Faktor für Prävention und Intervention bei Auffälligkeiten und Beeinträchtigungen. An dieser Stelle kann dann auch ein weites Inklusionsverständnis anknüpfen.

Besonders ist dabei auf die zentrale Verantwortung der Schulleitung hinzuweisen, welche insbesondere im Kontext der inklusiven Schulentwicklung einen zentralen Faktor darstellt, um durch externe Beratung die interne Entwicklung anzustoßen und stringent voranzubringen. Sie fungiert hier als ein „Motor" (Bodlak, 2018, S. 246) und hat eine „Schlüsselrolle" (Rolff et al., 2000, S. 204) inne. Darüber hinaus wirkt ein „normativer Umsetzungs- und Fürsorgedruck auf Schulleitungspersonal im Kontext der Umsetzung des Reformauftrags ‚Inklusive Schulentwicklung'" (Meyer, 2023, S. 205). Dieser Druck kann sich auch in den Beratungsgesprächen widerspiegeln, etwa durch starkes Beharren auf bereits etablierten Ansätzen oder aber einem Drängen auf schnelle und praktikable Umsetzungen. Solche Herangehensweisen und (empfundene) belastende Dynamiken sind entsprechend im Beratungsprozess wahrzunehmen, aufzuarbeiten und zu integrieren.

Ergänzend zur Figur der Schulleitung ist eine gelingende Schulentwicklung auf einen engeren, erfahrenen Personenkreis angewiesen, der zumeist als Steuergruppe bezeichnet wird (Rolff, 2016). Diese Gruppe schafft die Grundlage der Entwicklung, setzt diese jedoch nicht ausschließlich um. Sie kann demnach als „Organisations- bzw. Arbeitsausschuss des Kollegiums fungieren, aber dem Kollegium nicht die Verantwortung abnehmen" (Rolff, 2016, S. 47). Schulentwicklung ist ein *gemeinsamer* Prozess, der die Einstellungen und das Belastungserleben aller Beteiligten, ihre Konflikte und die zugrundeliegenden Machtkonstellationen (Rolff et al., 2000) adäquat aufgreifen und lösungsorientiert miteinbeziehen muss. Es ist nicht zu unterschätzen, wie stark das Kollegium in Schulentwicklungsprozessen auf Räume des Austauschs und der Diskussion angewiesen ist, damit die verschiedenen Gruppen und ihre Wahrnehmungen und Annahmen zum Entwicklungsfeld zusammengeführt werden können, sodass eine konstruktive Auseinandersetzung mit konkreten Handlungen und grundlegenden Dynamiken stattfinden kann. Derartige Möglichkeiten können durch das aRT geschaffen werden.

doi.org/10.35468/6149-29

Literaturverzeichnis

Ainscow, M. (2015). *Towards Self-improving School Systems. Lessons from a city challenge*. Routledge.

Bietz, C., Krieg, M. & Schratz, M. (2023). Beratung zu Schulentwicklung: Wann, wie und warum? Antworten aus den Perspektiven von Schulleitung, Verwaltung und Wissenschaft. *Lernende Schule*, *26*(4), 4–7.

Bodlak, R. (2018). *Erwartungen an Beraterinnen und Berater für Schulentwicklung. Wie Schulentwicklungsberatung gelingen kann*. Carl-Auer.

Dedering, K., Tillmann, K.-J., Goecke, M. & Rauh, M. (2013). *Wenn Experten in die Schule kommen. Externe Schulentwicklungsberatung – empirisch betrachtet*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Fehse, P. & Rohr, C. (2023). Fortschritt durch Beratung. Gelingensbedingungen, Handlungsräume und praktischer Nutzen. *Lernende Schule*, *26*(4), 8–10.

Foerster, H. v. (2008). Ethik und Kybernetik zweiter Ordnung. In P. Watzlawick & G. Nardone (Hrsg.), *Kurzzeittherapie und Wirklichkeit: Eine Einführung* (4. Aufl., S. 71–89). Piper.

Jäger, M. (2004). *Transfer in Schulentwicklungsprojekten*. VS Verlag.

Kamarianakis, E. & Dedering, K. (2021). Schulentwicklungsberatung als Unterstützungssystem der Schulentwicklung. Gelingensbedingungen einer Beratung der Schule als Organisation. In T. Webs & V. Manitius (Hrsg.), *Unterstützungssysteme für Schulen. Konzepte, Befunde und Perspektiven* (S. 309–330). wbv.

Käsgen, R., Käsgen, T., Moritz, M., Ott-Hackmann, H., Ott, B., Sagebiel, M., Schader, H. & Suhren, I. (2015). *Kooperative Konstruktion im Dialog: Ein Handbuch für systemische Beratung*. Klemm/Oelschläger.

Meyer, A. (2023). *Schulleitungshandeln im Kontext inklusiver Schulentwicklung in der Sekundarstufe*. Verlag Julius Klinkhardt.

Mutzeck, W. (2008). *Methodenbuch Kooperative Beratung. Supervision, Teamberatung, Coaching, Mediation, Unterrichtsberatung, Klassenrat*. Beltz.

Oevermann, U. (2002). Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 19–63). Verlag Julius Klinkhardt.

Rademacher, C. (2024). *Habitus – Milieu – Reflexivität*. Barbara Budrich.

Rolff, H.-G. (2016). *Schulentwicklung kompakt. Modell, Instrumente, Perspektiven* (3. Aufl.). Beltz.

Rolff, H.-G., Buhren, C. G., Lindau-Bank, D. & Müller, S. (2000). *Manual Schulentwicklung. Handlungskonzept zur pädagogischen Schulentwicklungsberatung* (3. Aufl.). Beltz.

Rühl, J., Schreier, P., Blatz, S. & Stein, R. (2021). aRT – ein Ansatz zur wissenschaftlich gestützten Schulberatung. *ESE – Emotionale und Soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen*, *3*, 128–140.

Schnebel, S. (2017). *Professionell beraten. Beratungskompetenz in der Schule* (3. Aufl.). Beltz.

Schreier, P., Rühl, J., Blatz, S. & Stein, R. (2021). Universitäre Organisationsberatung in der schulischen Erziehungshilfe: Bedarfe und Möglichkeiten. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, *72*(3), 146–156.

Willmann, M. (2010). Beratung. In B. Ahrbeck & M. Willmann (Hrsg.), *Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Ein Handbuch* (S. 269–277). Kohlhammer.

Willmann, M. (2022). Sonderpädagogische Konsultation als reflexive Praxisberatung von Lehrkräften in der schulischen Inklusion. *PraxisForschungLehrer*innenBildung*, *4*(3), 24–47.

doi.org/10.35468/6149-29

Autor*innen

Schreier, Pascal
ORCID 0009-0007-7671-4463
Universität Würzburg
Arbeitsschwerpunkte: Ethik und Beratung im Kontext Pädagogik bei Verhaltensstörungen
pascal.schreier@uni-wuerzburg.de

Rühl, Janna, Dipl. Päd.
ORCID 0009-0001-2674-2825
Universität Würzburg
Arbeitsschwerpunkte: Beratung und Professionalisierung
janna.ruehl@uni-wuerzburg.de

Blatz, Stephanie, AORin
Universität Würzburg
Arbeitsschwerpunkte: Beratung, Frühe Bildung, Pädagogik in Zwangskontexten, sonderpädagogische Diagnostik
stephanie.blatz@uni-wuerzburg.de

Stein, Roland, Prof. Dr.
ORCID 0000-0002-7577-0013
Universität Würzburg
Arbeitsschwerpunkte: Psychische Belastungen, Verhaltensauffälligkeiten, emotional-soziale Entwicklung, Teilhabe an Arbeit und Beruf, Beratung
roland.stein@uni-wuerzburg.de

doi.org/10.35468/6149-29

Caroline Tönsing, Ingrid Kunze und Marcel Veber

Inklusive Gesamtschulen als lernende Systeme – Herausforderungen in postpandemischer Zeit aus der Sicht von Schulleitungen

Abstract ▪ Die Coronapandemie forderte Schulen im Sinne systemischer Resilienz heraus. Für inklusive Schulen bedeutet dies u. a. Umgang mit Ungewissheit in Schulentwicklungsprozessen und Anpassung des Schulleitungshandelns. Daher werden im Beitrag zwei Fragen gestellt: (1) Welche Herausforderungen für postpandemische Schul- und Unterrichtsentwicklung nehmen Schulleitungen inklusiver Gesamtschulen wahr und wie reagieren sie darauf? (2) Inwiefern betrachten sie dabei ihre Schulen als lernende Systeme? Datengrundlage ist das BMBF-Projekt Deisel (16 Interviews; Auswertung: strukturierende qualitative Inhaltsanalyse). Deutlich wird, worin die Befragten Herausforderungen sehen und wie sie darauf reagieren. Das Verständnis als lernendes System wird skizziert: Es zeigt sich die Bedeutung systemischer Resilienz für inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung.

Schlagworte ▪ systemische Resilienz; lernende Systeme; inklusive Schule; Schulentwicklung; Schulleitungshandeln

1 Systemische Resilienz und schulische Inklusion

Die Coronapandemie hat Personen(gruppen), die schon vorher in besonderer Form von Verletzung und Ausgrenzung bedroht waren, und damit verbunden einzelne Schulen herausgefordert (u. a. Reintjes & im Brahm, 2023). Es zeigt sich, dass sich infolge der Corona-Pandemie im Speziellen und allgemein infolge der Digitalisierung Bildungsungleichheiten zwischen Lernenden mit verschiedenen Lern- und Entwicklungsvoraussetzungen vergrößert haben (u. a. Bremm & Racherbäumer, 2020; Eickelmann & Gerick, 2020). Die Folgen insbesondere für Lernende aus weniger privilegierten Stadtteilen, die überproportional häufiger Gesamtschulen als Gymnasien besuchen, sind auch aktuell noch virulent (u. a. Grommé et al., 2023). Gesamtschulen weisen ohnehin eine hohe Ausprägung verschiedener Diversitätsdimensionen auf (u. a. Schneider-Reisinger, 2023).
Dies fordert die Schul- und Unterrichtsentwicklung insbesondere von inklusiven Gesamtschulen heraus. Der Begriff *inklusive Schulen* wird in dem Sinne verwendet, dass diese Schulen entsprechend der Erlasslage alle Schüler*innen aufnehmen,

doi.org/10.35468/6149-30

u. a. jene mit sonderpädagogischem Förderbedarf. In den Selbstbeschreibungen der Schulen wird darauf verwiesen, dass eine große Heterogenität der Lernenden zu verzeichnen ist, der die Schulen im doppelten Spannungsverhältnis (Offenheit und Strukturierung sowie Individualisierung und Gemeinsamkeit) von inklusivem Unterricht (Lütje-Klose, 2011) für alle gerecht zu werden versuchen (u. a. Stepprath & Böhnert, 2023); inwiefern die konkrete Schul- und Unterrichtspraxis den normativen Anforderungen an inklusive Schulen, die auch empirisch gestützt sind, entspricht, ist nicht Thema dieses Beitrags. Angelehnt an Anders et al. (2022) verstehen wir systemische Resilienz als das Potenzial, hier von Gesamtschulen, auf Herausforderungen einzugehen, ohne dabei das schützende System zu gefährden. Damit ist nicht Stillstand gemeint, sondern die Frage, ob und wie Schulen als System Lehrkräften Sicherheit bieten, sodass diese auch tiefgreifende Veränderungen angesichts unvorhergesehener Ereignisse realisieren können, um damit Lernenden einen schützenden Rahmen zur Partizipation an Erziehungs- und Bildungsprozessen zu bieten. Herausforderungen, die systemische Resilienz erfordern, sind u. a. schulische Inklusion (u. a. Pauling, 2023) und Migrationsbewegungen (u. a. Hummrich & Karakaşoğlu, 2020). Im Folgenden wird der Blick auf postpandemische Entwicklungen (u. a. Kowalski, 2023) gerichtet.

Wenn inklusive Schulen (u. a. Hinz, 2023) lernende Systeme (Rolff, 2016) in der Trias Organisation, Personal und Unterricht sind bzw. sich so verstehen, sind zahlreiche Aspekte relevant. Dazu gehören der Umgang mit Ungewissheit und das Aushalten von Nicht-Planbarkeit in Zeiten der Veränderung. Killus und Gerick (2021) haben dies – aufbauend auf der Rolff'schen Trias – in Bezug auf Mediatisierung ausbuchstabiert. Da Leitungshandeln in lernenden Systemen zentral ist, wie es Amrhein und Badstieber (2021) in Bezug auf Inklusion sowie Tulowitzki und Gerick (2020) in Bezug auf Digitalisierung herausgearbeitet haben, wird dieses nachfolgend betrachtet.

Daher wird in diesem Beitrag der Fokus auf postpandemische Unterrichtsentwicklung unter besonderer Berücksichtigung systemischer Resilienz gerichtet, indem erste Zwischenergebnisse aus dem laufenden BMBF-Projekt Deisel[1] vorgestellt werden. Bevor auf die empirischen Erkenntnisse eingegangen wird, erfolgen zunächst eine Projektvorstellung, die Darstellung der Fragestellung sowie Hinweise zum Forschungsdesign.

2 Projektvorstellung Deisel

An dargelegte Pandemie-Befunde anschließend, untersucht das Forschungsprojekt Deisel digitales, eigenverantwortliches und selbstreguliertes Lernen innerhalb

1 Digital, eigenverantwortlich, selbstreguliert – Konzepte, Implementationsstrategien und Wirkungen (post-)pandemischer Unterrichtsentwicklung an Gesamtschulen, FKZ: 01UP2217

doi.org/10.35468/6149-30

der postpandemischen Schulentwicklung an Gesamtschulen in Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen. Das Projekt läuft von 2023 bis 2026 und besteht aus drei Teilprojekten. An 16 Gesamtschulen werden zu vier Zeitpunkten Daten erhoben, wobei der Fokus auf der Altersgruppe liegt, die vom Primar- in den Sekundarbereich übergeht. Ein multimethodisch angelegtes Kohorten-Längsschnittdesign ermöglicht es, sowohl die Bedingungen für ein erfolgreiches Lernen einer fünften Jahrgangsstufe als auch die Stabilität der Effekte und die Nachhaltigkeit der Angebote eines weiteren fünften Jahrgangs derselben Schule auf eine fundierte Basis zu stellen. Der Beitrag ist dem Teilprojekt 3 zuzuordnen, welches Potenziale und Herausforderungen aus Sicht der Lehrkräfte und Schulleitungen untersucht.

3 Design

Anhand erster Ergebnisse aus dem Teilprojekt 3 geht der Beitrag folgenden Fragestellungen nach: (1) Welche Herausforderungen für postpandemische Schul- und Unterrichtsentwicklung nehmen Schulleitungen inklusiver Gesamtschulen wahr und wie reagieren sie darauf? (2) Inwiefern betrachten sie dabei ihre Schulen als lernende Systeme?

Dazu wurden im Sommer 2023 leitfadengestützte Interviews mit Vertreter*innen der 16 Projektschulen geführt. Die Zielgruppe umfasste Mitglieder der erweiterten Schulleitung (v. a. didaktische Leitungen, Abteilungs- und Jahrgangsleitungen). Pro Schule wurde ein ca. einstündiges Interview mit ein bis drei Personen durchgeführt. Im Fokus stand die postpandemische Schulentwicklung mit Schwerpunkten auf digital gestütztem, selbstreguliertem Lernen sowie dem Übergang von der Grundschule zur Gesamtschule. Zusätzlich wurden die Wünsche und Erwartungen an die Projektzusammenarbeit erfragt. Die Heterogenität der Lernenden an Gesamtschulen sowie der Zusammenhang mit der lehrseitig-individuellen Resilienz wurden vielfältig aufgerufen. Die Interviews wurden transkribiert, anonymisiert und mittels einer inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2022) konsensual ausgewertet.

4 Ergebnisse

Die Ergebnisse der Inhaltsanalyse deuten an, welche Faktoren das System Gesamtschule und dessen Unterrichtspraxis im Sinne systemischer Resilienz herausfordern, aber auch, welche Aspekte für individuelle wie auch systemische Sicherheit sorgen. Es werden zunächst innerhalb der deduktiven Kategorien *Herausforderungen* und *Reaktionen* die durch die Befragten benannten Aspekte dargelegt, bevor anschließend zwei Fälle bezüglich der Kategorie *Gesamtschule als lernendes System* kontrastiert werden.

doi.org/10.35468/6149-30

4.1 Herausforderungen aus Sicht der Schulleitungen

Bezüglich der wahrgenommenen Herausforderungen steht dieses Coding beispielhaft für die Aussagen der Befragten:

> „*Dann gibt es noch eben uns als letzte Schulform in [Stadt 4] (.) und (…) ja, wir haben die* komplette Inklusion. *Wir haben einen extrem hohen Anteil von Kindern, die der deutschen Sprache nicht mächtig sind. Also viele* Flüchtlingskinder *auch. Und (..) viele (B2: Erstförderungen). Viele genau in der* Erstförderung. *Das sind alleine fast 59 oder 60 Kinder in der Erstförderung. (..) Das heißt, da ist natürlich ein ganz großer (.) Anteil von Kindern, die ganz, ganz* viel Unterstützung brauchen *und viel mehr brauchen, als die Kolleginnen und Kollegen alle leisten können, auch.*" (I_S11_MZP0, Pos. 243-250)

Die didaktische Leitung hebt geflüchtete Schüler*innen und Lernende mit sonderpädagogischem Förderbedarf als zwei Beispiele der Heterogenität an Gesamtschulen hervor. Es wird betont, dass zahlreiche Kinder mehr Unterstützung benötigen, als die Lehrkräfte es derzeit leisten können. Diese Aussage verdeutlicht die Herausforderung, die durch die Vielfalt an individuellen Lernvoraussetzungen entsteht. Eine weitere Schwierigkeit liegt in der unterschiedlichen Vorbildung der Lernenden, die aus Grundschulen mit divergierenden didaktischen Konzepten an die Gesamtschulen wechseln. Dadurch weisen die Lernenden stark voneinander abweichende Kompetenzstände auf, was zusätzliche Modifikationen im Unterricht erfordert. Zudem wird berichtet, dass in der postpandemischen Zeit eine spürbare Abnahme der Lesekompetenz bei den Lernenden wahrgenommen wird. Diese Entwicklung erschwere den Einstieg und erfordere von den Lehrkräften weitere Unterrichtsadaptionen.

4.2 Reaktionen der Schulen

Die berichteten Reaktionen der Schulen auf diese Herausforderungen können in vier Bereiche eingeteilt werden: Übergangsgestaltung, digitale Medien, offene Lernformen und selbstreguliertes Lernen sowie Ressourcen.

Die Befragten beschreiben eine bewusste Gestaltung des Übergangs von der Grundschule zur Gesamtschule, bei der zunächst die Sicherstellung der Grundkompetenzen im Vordergrund steht. Gleichzeitig wird das Sensibilisieren für das Verschiedensein als Chance hervorgehoben. Lehrkräfte nehmen sich viel Zeit für das Kennenlernen, Beobachten und Diagnostizieren ihrer neuen Schüler*innen, um deren individuelle Bedürfnisse besser zu verstehen und zu unterstützen. Digitale Medien werden vielseitig als Erleichterung im Umgang mit der Heterogenität der Lernenden betrachtet. So werden beispielsweise DaZ-Lernende (Deutsch als Zweitsprache) mit Tablets ausgestattet, um in Phasen des Nichtverstehens eigenständig individuelle Aufgaben bearbeiten zu können. Auch die Kommunikation mit Eltern werde durch Übersetzungstools erheblich erleichtert. Zusätzlich werden offene Lernformen und das selbstregulierte Lernen als wichtige Reaktionen auf die bestehenden Herausforderungen beschrieben. Die Implementierung solcher Settings, wie zum Beispiel das Lernbüro, ermögliche es, Lernende angemes-

doi.org/10.35468/6149-30

sen zu unterstützen. Nicht zuletzt werden Ressourcen im Bereich der Inklusion und Individualisierung als unterstützende Maßnahmen hervorgehoben. Dazu zählen spezialisierte Arbeitsgruppen oder Abteilungsleitungen sowie Räume für die Differenzierung, die mit entsprechenden Fördermaterialien ausgestattet sind. Diese Maßnahmen tragen dazu bei, den unterschiedlichen Lern- und Entwicklungsbedürfnissen der Lernenden gerecht zu werden und eine inklusive Lernumgebung des gemeinsamen Lernens zu schaffen.

4.3 Gesamtschulen als lernende Systeme – kontrastierende Falldarstellung

Der Fragestellung, inwiefern die Befragten ihre Schulen als lernende Systeme wahrnehmen, soll anhand von zwei Fällen nachgegangen werden, die kontrastierend vorgestellt werden. Unter dem Blickwinkel systemischer Resilienz wird für beide Fallschulen ein unvorhergesehenes Ereignis herausgestellt, auf das unter Nutzung interner und externer Ressourcen reagiert wird, indem eine Idee zur Bearbeitung entwickelt wird, die zugleich dazu dient, das System Schule in seinem Funktionieren zu schützen.

Für *Fallschule A* besteht das unvorhergesehene Ereignis, das die Schule als System herausfordert, darin, dass ein neuer Teilstandort mit den Jahrgängen 5 und 6 aufgebaut werden muss, der aus einer anderen Schule eines anderen Schultyps hervorgegangen ist. Dies erfordert, dass die Lehrkräfte „*in unser Konzept eingegliedert werden müssen oder reinwachsen müssen*" (I_S13_MZP0, Pos. 555-556). Diese haben, so die Befragte, bislang „*konzeptionell sehr anders gearbeitet*" (I_S13_MZP0., Pos. 559), z. B. ohne Teamstrukturen, mit Dominanz des Frontalunterrichts und wenig selbstreguliertem Lernen und wenig individueller Förderung. Von den Befragten werden verschiedene interne und externe Ressourcen benannt, die zur Bearbeitung dieser Herausforderung herangezogen werden können. Dazu gehören etablierte Teamstrukturen und eine ausgeprägte Partizipationskultur, u. a. für Lehrkräfte bei Vorhaben der Schulentwicklung. Für die tägliche pädagogische Arbeit gibt es viele gemeinsam getroffene Verabredungen, die einen hohen Grad an Verbindlichkeit und Transparenz herstellen. Die Fallschule hat viel Erfahrung in der selbstinitiierten Nutzung externer Expertise, die u. a. aus der Beteiligung an verschiedenen bundesweiten Programmen der Schulentwicklung resultiert. Die Befragten aus der Schulleitung entwickeln die Idee, die Beteiligung am Projekt Deisel zu nutzen, um Daten an beiden Standorten erheben zu lassen und so das an der Stammschule über Jahre etablierte Konzept der Arbeit in den Jahrgängen 5 und 6 zu evaluieren. Darauf aufbauend „*können wir vielleicht auch zusammen mit dem neuen Team, mit Leuten von beiden Standorten dann an der Weiterentwicklung arbeiten. Was, wo meine Hoffnung dann ist, dass es mehr dazu führen wird, dass es als gemeinsames Ding wahrgenommen wird*" (I_S13_MZP0, Pos. 609-612).

Fallschule B ist mit dem unvorhergesehenen Ereignis konfrontiert, dass in der von der Schulbehörde durchgeführten Qualitätsanalyse Kritik geübt wurde, u. a.

doi.org/10.35468/6149-30

an Defiziten bei der Förderung selbstregulierten Lernens. Obwohl das Kollegium diese Einschätzung teilt, hat sich ein Teil der Lehrkräfte in einer Abstimmung über den Vorschlag der Steuergruppe, das selbstregulierte Lernen zum Thema der Schulentwicklung zu machen, enthalten, da sie, so die Vermutung, fürchten, didaktische Konzepte aufgezwungen zu bekommen. Die didaktische Leitung zeigt sich darüber „*verzweifelt*" (I_S8_MZP0, Pos. 380) und stellt fest: „*da stecken wir jetzt gerade fest, weil wir haben halt diesen Widerstand wahrgenommen und wir möchten ja mit allen arbeiten*" (I_S8_MZP0, Pos. 48-49). Das Ernstnehmen des Widerstandes kann als interne Ressource gesehen werden, ebenso der Wille, keine verbindlichen Konzepte gegen Teile des Kollegiums erzwingen zu wollen. Zugleich werden keine passenden Fortbildungen gesehen und hat die Schule kaum interne und externe Kooperationen etabliert. Von den Befragten wird die Idee entwickelt, die eigene „Verzweiflung" durch die Beteiligung am Projekt Deisel zu überwinden und mithilfe der darin erhobenen Daten dem Kollegium die Sinnhaftigkeit des Konzepts des selbstregulierten Lernens verdeutlichen zu können.
Gemeinsam ist beiden Fällen, dass das unvorhergesehene Ereignis, das die Schule in ihrer systemischen Resilienz herausfordert, von außen kommt und u. a. das Problem aufwirft, wie mit Lehrkräften umgegangen werden soll, die dem selbstregulierten Lernen skeptisch gegenüberstehen. Die didaktischen Leitungen beider Fallschulen haben den Anspruch, alle Lehrkräfte in die Schulentwicklung einzubinden. In der von beiden Schulen ergriffenen Initiative, das Projekt Deisel für die Bearbeitung des jeweiligen Problems zu nutzen, zeigen sich aber auch die Unterschiede: Während die Befragten von Schule A die Krise als Chance betrachten und sehr selbstbewusst die externe Expertise als Hilfe für interne Prozesse nutzen wollen, sehen die Befragten von Schule B die Krise als Grund zur momentanen „Verzweiflung" und erhoffen sich, dass die externe Expertise zu einem „Gamechanger" wird.

4.4 Zwischenfazit

Die Ergebnisse zur ersten Fragestellung lassen sich wie folgt zusammenfassen: Die Befragten sehen in der Heterogenität der Lernenden eine wesentliche Herausforderung, der sie unter anderem mit digitalen Medien, einer bewussten Übergangsgestaltung und selbstreguliertem Lernen begegnen. Bezüglich der zweiten Frage zeigt sich, dass die Schulleitungen ihre Schulen als lernende Systeme betrachten, aber in der Nutzung interner und insbesondere externer Ressourcen über eine unterschiedlich ausgeprägte Erfahrung und Souveränität verfügen.

5 Diskussion – Ausblick

Zentral für inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung ist die Schaffung von lernseitiger Sicherheit des Anrechts auf ungeteilte Partizipation an Erziehungs- und Bildungsprozessen. Dies setzt nicht nur lern- wie auch lehrseitige, sondern

doi.org/10.35468/6149-30

auch grundlegend systemische Resilienz voraus: Lehrkräfte benötigen systemische Sicherheit, um Lernenden Sicherheit bieten zu können. In Anbetracht der sich stetig wandelnden gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, wie sie sich in Pandemiezeiten gezeigt haben, sehen sich Schulleitungen in besonderer Form herausgefordert, zum einen das System ihrer Schule zu schützen und zum anderen dessen Transformation zu gestalten. Es deutet sich über die vorgestellten Ergebnisse hinausgehend an, dass für die Schulleitungen insbesondere die multiprofessionelle Kooperation unterstützend wirkt. Diese erleichtert den Umgang mit Ungewissheit, sowohl in Bezug auf Herausforderungen als auch auf die Bewältigung derselben. Insgesamt zeigt sich mit Blick auf die inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung in postpandemischen Zeiten, dass die Schaffung einer Kultur des selbstregulierten, gemeinsamen Lernens, und zwar für wirklich alle Schüler*innen, eine zentrale Aufgabe für die lernenden Systeme der Einzelschulen ist.

Literatur

Amrhein, B. & Badstieber, B. (2021). *Mit Schulleitung gesunde, inklusive Schule gestalten: Handlungsempfehlungen und Reflexionsimpulse für Schulentwicklungsprozesse.* DGUV Information 202-211. https://publikationen.dguv.de/widgets/pdf/download/article/3797

Anders, Y., Hannover, B., Jungbauer-Gans, M., Köller, O., Lenzen, D., McElvany, N., Seidel, T., Tippelt, R., Wilbers, K. & Wößmann, L. (2022). *Bildung und Resilienz. Gutachten*. Waxmann.

Bremm, N. & Racherbäumer, K. (2020). Dimensionen der (Re-)Produktion von Bildungsbenachteiligung in sozialräumlich deprivierten Schulen im Kontext der Corona-Pandemie. In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), *Langsam vermisse ich die Schule. Schule während und nach der Corona-Pandemie* (S. 202–215). Waxmann.

Eickelmann, B. & Gerick, J. (2020). *Lernen mit digitalen Medien. Zielsetzungen in Zeiten von Corona und unter besonderer Berücksichtigung von sozialen Ungleichheiten.* Waxmann.

Grommé, E., Nonte, S. & Reintjes, C. (2023). Prädiktoren des schulischen Wohlbefindens während der COVID-19 Pandemie – Empirische Befunde einer Befragung von Kindern und Jugendlichen in zwei deutschen Großstädten. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, *2*, 297–313. https://doi.org/10.1007/s35834-023-00390-w

Hinz, A. (2023). Inklusive und demokratische Bildung: Überlegungen zur intersektionalen Revitalisierung der Inklusionsdebatte. *Zeitschrift für Inklusion*, *17*(3), o. S.

Hummrich, M. & Karakaşoğlu, Y. (2020). Schule in der Migrationsgesellschaft. In T. Hascher, T.-S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 807–826). Springer.

Killus, D. & Gerick, J. (2021). Ungewissheit in Schulentwicklungsprozessen am Beispiel von Digitalisierung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, *11*(3), 509–528. https://doi.org/10.1007/s35834-021-00324-4

Kowalski, M. (2023). Digitalisierung im Kontext des Distanzlernens während der Covid-19-Pandemie – Zur Schulkultur an inklusiven Grundschulen. In J.-H. Hinzke, T. Bauer, A. Damm, M. Kowalski & D. Matthes (Hrsg.), *Dokumentarische Schulforschung. Schwerpunkte: Schulentwicklung – Schulkultur – Schule als Organisation* (S. 273–292). Verlag Julius Klinkhardt.

Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Grundlagentexte Methoden.* Beltz.

Lütje-Klose, B. (2011). Müssen Lehrkräfte ihr didaktisches Handwerk verändern? Inklusive Didaktik als Herausforderung für den Unterricht. *Lernende Schule*, *14*(55), 13–15.

doi.org/10.35468/6149-30

Pauling, S. (2023). Das Regelschulsystem als sozialräumlicher Kontext inklusiver Schulentwicklung: Erkundungen am Beispiel des Schulversuchs PRIMUS. In M. Forell, G. Bellenberg, L. Gerhards & L. Schleenbecker (Hrsg.), *Schule als Sozialraum im Sozialraum: Theoretische und empirische Erkundung sozialräumlicher Dimensionen von Schule* (S. 137–148). Waxmann.

Reintjes, C. & im Brahm, G. (2023). Einzelschulische Bewältigung der Herausforderungen bei der Organisation von Schule und Unterricht während Corona – eine onlinebasierte Schulleitungsbefragung. In S. G. Huber, C. Helm & N. Schneider (Hrsg.), *COVID-19 und Bildung. Studien und Perspektiven* (S. 453–474). Waxmann.

Rolff, H.-G. (2016). Schulentwicklung, Schulprogramm und Steuergruppe. In H. Buchen & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Professionswissen Schulleitung* (S. 296–364). Beltz.

Schneider-Reisinger, R. (2023). Gesamtschule(n) als pädagogische Formation inklusiver Bildung? In K. Graalmann, P. große Prues & S. Thiersch (Hrsg.), *Gesamtschule – status quo und quo vadis?* (S. 85–100). Waxmann.

Stepprath, S. & Böhnert, K. (2023). „Da kommt ganz schön was auf uns zu". Chancen und Herausforderungen eines digitalen, inklusiven Unterrichts aus der Sicht von Deutschlehrkräften. In D. Ferencik-Lehmkuhl, I. Huynh, C. Laubmeister, C. Lee, C. Melzer, I. Schwank, H. Weck & K. Ziemen (Hrsg.), *Inklusion digital! Chancen und Herausforderungen inklusiver Bildung im Kontext von Digitalisierung* (S. 281–286). Verlag Julius Klinkhardt.

Tulowitzki, P. & Gerick, J. (2020). Schulleitung in der digitalisierten Welt. Empirische Befunde zum Schulmanagement. *Die deutsche Schule*, *112*(3), 324–337. https://doi.org/10.25656/01:21854

Autor*innen

Tönsing, Caroline, M.Ed.
Universität Osnabrück
Arbeitsschwerpunkte: Schul- und Unterrichtsentwicklung, Übergangsgestaltung
caroline.toensing@uni-osnabrueck.de

Kunze, Ingrid, Prof. Dr.
Universität Osnabrück
Arbeitsschwerpunkte: Bildungsgangdidaktik, individuelle Förderung, Lehrerbildungsforschung
ingrid.kunze@uni-osnabrueck.de

Veber, Marcel, Prof. Dr.
Rheinland-Pfälzische Technische Universität Kaiserslautern-Landau
Arbeitsschwerpunkte: inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung, pädagogische Diagnostik, schulpraktische Professionalisierung
marcel.veber@rptu.de

doi.org/10.35468/6149-30

Ines Boban und Andreas Hinz

Dialogisches Mentoring als Kernelement inklusiver Bildung – eine Form der Resilienzförderung?

Abstract ▪ Demokratische Schulen unterstützen junge Menschen in ihren Entscheidungen durch Dialogisches Mentoring. Es trägt mittels des dialogischen Prinzips zu intensiverer Reflexion der je eigenen Situation wie eigener Wünsche innerhalb des entsprechenden sozialen Raums bei. Damit unterscheidet sich dieses Verständnis von aktuell boomenden Mentoring-Ansätzen, die in vorhandenen Hegemonien verbleiben und von dort aus Menschen mit zugeschriebenen Benachteiligungen stärken wollen. Mit dem dialogischen Verständnis stellen sich diverse Spannungsmomente zu Elementen des Bildungssystems ein, etwa zu erreichenden Standards, Stufen oder Förderprogrammen – und auch zu Resilienzförderung. Gleichwohl erscheint es als wesentliches Element einer demokratischen Kultur, auch in der Bildung.

Schlagworte ▪ Mentoring; Dialog; Partnerschaftlichkeit

1 Mentoring – ein boomendes Thema

Mentoring hat Hochkonjunktur in Unternehmen, Hochschulen und Verwaltung, beim „sozialen Mentoring" stehen zudem „Bildungsteilhabe, Demokratieverständnis und Chancengerechtigkeit im Vordergrund" (Matthiesen, 2024, S. 7). Dabei ist die Beziehung zwischen erfahrenerem*r Mentor*in und unerfahrenerem*r Mentee als „pädagogische und gleichzeitig asymmetrische Beziehung" (Jakob & Schüler, 2024, S. 13) angelegt, sie bewegt sich im Spektrum zwischen ‚Freundschaft' und ‚Intervention' (Jakob & Schüler, 2024). Somit fließen hegemoniale Aspekte wie Machtgefälle – in der Regel unausgesprochen – in Situationen des Mentorings ein; zudem wird im Mentoring eine kostengünstige Möglichkeit zur Kompensation sozialer Ungleichheit durch Aktivierung zivilgesellschaftlicher Ressourcen gesehen (Jakob & Schüler, 2024). Auch wird es mit kompensatorischen Anliegen in der Lehrer*innenbildung eingesetzt (Anderka et al., 2023). Mentoring erscheint gut als neoliberale Optimierungsstrategie nutzbar, wie seine Anfänge in Unternehmen und Verwaltung sowie ökonomieorientierte Studien zu ihm (Jakob & Schüler, 2024) nahelegen. Offenbar kann es auch erfolgreich in der zumeist extrem hierarchischen Situation des Referendariats eingesetzt werden (Hochleitner-Prell & Ohland, 2023).

doi.org/10.35468/6149-31

2 Dialogisches Mentoring – ein Kontrast zu verbreiteten Verständnissen

Im Unterschied zu alledem basiert „Dialogisches Mentoring" (Boban et al., 2024) trotz der Asymmetrie auf Gleichheit der Beteiligten; es wurde in der demokratischen Schule Hadera (Israel) entwickelt (Simri, 2020). In demokratischen Schulen wählen Schüler*innen ihre Lernwege und ihre Mentor*innen, wie Meital Hershkowits, die sich als Lernbegleiterin definierende Lehrerin in der Demokratischen Schule in Kfar Saba, berichtet (Boban & Hinz, 2019, S. 91): Sie ist als Mentorin die Person,

> „die im Dialog mit dem Kind ist. Das ist das wirklich Wichtige. Das Kind wird begleitet bei seinen Entscheidungen. […] Das kann sich darauf beziehen, wie es seinen Zeitplan macht, oder auch, wenn es sich keinen Plan macht, was das Kind also wählt oder nicht wählt, dazu Fragen zu stellen, es zu reflektieren und es zu spiegeln. Es kann um Verhaltensweisen und emotionale Dinge gehen, das ganze Spektrum der Dinge, die irgendwie mit dem Kind in Verbindung stehen, auch um seine Familie und seine Freund*innen."

Hier stellen zwei Strukturen das Dialogische Mentoring sicher (Boban & Hinz, 2019, S. 93): Meital Hershkovits trifft jeden Mentee „einmal in der Woche für zwanzig Minuten und außerdem sehe ich sie alle jeden Tag im Morgenkreis." Im Zentrum steht das gemeinsame Nachdenken über Situationen und Entscheidungen – in dem Ausmaß, wie die Schüler*innen dies wünschen, und auf der Basis, dass die Entscheidungen weiterhin bei ihnen verbleiben. Oft wird dabei die „Hinterbühne" (Goffman, 2010) beleuchtet, auf der sich nicht selten eigentliche, häufig unbewusst wirksame Gründe für Handlungsweisen finden. So erhöhen sich die Chancen, sich selbst, das eigene Lernen, andere und Situationen klarer zu verstehen (Simri & Hinz, 2021). Diese dialogische Begleitung individueller Entwicklungsprozesse in Gemeinsamkeit ist ein Kernanliegen inklusiver Bildung.

3 Theoriebezüge – eigentlich nichts Neues

Dialogisches Mentoring entspricht einem gemeinsamen, explizit non-hierarchischen Denken. Diese Form des Mentorings steht in der Tradition des Dialogs – ein Gespräch auf der Grundlage gegenseitigen Zuhörens und beiderseitiger Offenheit für dessen Verlauf und Ausgang (Hartkemeyer et al., 2001). Damit unterscheidet sich der Dialog von der Diskussion, bei der es v. a. um das Überzeugen anderer vom eigenen Standpunkt durch Argumentation geht. Theoretisch schließt Dialogisches Mentoring an

- Buber (1999) und Korczak (1973) sowie
- Weiterentwicklungen (Hartkemeyer et al., 2015) an, es lässt sich aber auch mit

doi.org/10.35468/6149-31

- dem stark reziproken Beziehungsmodus in Hartmut Rosas Resonanztheorie (2017),
- dem machtsensiblen Partnerschaftsmodell in Riane Eislers Partnerschaftstheorie (2005) oder
- mit Eva von Redeckers intersektional, egalitär und mutualistisch ausgerichteter „Revolution für das Leben" (2021) verbinden sowie
- mit menschenrechtlichen Ansprüchen (Gummich & Hinz, 2017).

Dialogisches Mentoring lässt auch als weiteres Beispiel des Kreisprinzips verstehen, quasi ‚rund um das Lagerfeuer', wie es in vielen Kulturen schon lange gepflegt wird, etwa bei Maori in Familienräten (Früchtel & Roth, 2017) oder bei Ubuntu (Haruna-Oelker, 2022). Es setzt sich aber auch in aktuellen Ansätzen wie Zwiegesprächen, Soziokratie und in der Zukunftsplanung fort (z. B. Strauch & Reijmer, 2018; Boban et al., 2022).

4 Widersprüche zu vorhandenen Strukturen des Bildungssystems

Dieses dialogische Verständnis von Mentoring widerspricht diversen, aus der Perspektive demokratischer Bildung auf struktureller Gewalt basierenden Strukturen tradierter Bildungssysteme (Hecht, 2017; Boban & Hinz, 2024) wie Standards, Stufen, Rankings, behavioristischen Förderprogrammen, Selektionsprozeduren, auch dem Anliegen, ‚jemanden abholen' zu wollen, ‚wo sie*er steht'. Es favorisiert das Denken auf Augenhöhe in miteinander verbundenen, kreisförmigen Netzwerkstrukturen (Boban et al., 2024). Aus Sicht der Kinderrechte handelt es sich strukturell bei tradierten staatlichen Bildungssystemen um undemokratische Verhältnisse, die die Würde des Kindes antasten; zudem wird die Schulpflicht in deutschsprachigen Ländern – im Unterschied zur Unterrichtspflicht in anderen – bereits als Begrenzung von Kinderrechten diskutiert (Graner, 2023).

5 Gelingensbedingungen Dialogischen Mentorings – Herausforderungen für Mentor*innen

Dialogisches Mentoring bedeutet Begleitung „without guiding or directing" (Hecht, 2011, S. 218). Es erfordert eine spezifische Haltung, die auf der Wahrnehmung des Gegenübers als ganze Person und einer Beziehung des Vertrauens zu ihr basiert: Dialogische Mentor*innen, in der Regel hierfür qualifizierte Pädagog*innen, „sind aufmerksame Zuhörer*innen, geschulte Beobachter*innen, und sie hören nie auf Fragen zu stellen, denn sie sind unendlich neugierig" (Simri & Hinz, 2021, S. 41). Insgesamt sind zahlreiche Qualitäten beim Dialogischen Mentoring bedeutsam, wie im – hier für Mentoring adaptierten (Abb. 1) – Logo des internationalen Erasmus-Projekts „all means all" deutlich wird (Boban et al., 2024).

doi.org/10.35468/6149-31

Abb. 1: Bedeutsame Aspekte im Dialogischen Mentoring (Boban et al., 2024)

Das sind nicht gerade die professionellen Kompetenzen, die aktuell für Pädagog*innen und insbesondere für Lehrkräfte als notwendig angesehen werden. Die Herausforderung Dialogischen Mentorings besteht darin, vonseiten Erwachsener jede Form von Manipulation und Dominanz, auch in abgeschwächter Form als „Ja-Aberismus" (Mau et al., 2023, S. 203), zu vermeiden und Räume zu ermöglichen, in denen ein resonanter, auf Wechselseitigkeit angelegter Beziehungsmodus möglich wird. Dies wird umso leichter, je demokratischer und dialogischer das Umfeld in seinen Kulturen und Strukturen agiert und je mehr Akteur*innen eine entsprechend partnerschaftsorientierte Haltung umsetzen (Boban et al., 2024). Gleichwohl lässt sich eine solche auf Gegenseitigkeit beruhende und bauende Beziehung nicht methodisch standardisiert herstellen – ebenso wie bei der Resonanz und deren Unverfügbarkeit (Hinz & Jerg, 2024). Dies gilt zumal in hierarchischen Strukturen vieler Bildungskontexte.

6 Dialogisches Mentoring – auch in staatlichen Schulen?

International ist Dialogisches Mentoring in demokratischen Schulen vielfach selbstverständlicher Teil der Schulkultur (Boban & Hinz, 2024), in staatlichen Schulen stellen sich Herausforderungen angesichts des bestehenden starken Machtgefälles, das ihnen einen wenig demokratischen Charakter verleiht. Hier

doi.org/10.35468/6149-31

kann die pädagogische Ambitioniertheit von Lehrkräften in adultistische Diskriminierung durch Ignoranz gegenüber kindlichen Kompetenzen umschlagen – Erwachsene wissen dann ‚sowieso alles besser' (Liebel, 2020). Dass das nicht einfach an Personen liegt, wird schultheoretisch verständlich (Fend, 2008), denn der dominierende Widerspruch in der gesellschaftlichen Funktion von Schule – in Kurzformel: Einsozialisierung in die Gesellschaft bei unterschiedlichen Zukunftschancen und qualifizierende Begleitung von individuellen und gemeinsamen Lernprozessen – spiegelt sich auch hier wider. Lehrkräfte haben ja nicht nur die Begleitung von Lernprozessen als Aufgabe, sondern repräsentieren auch gesellschaftliche Ansprüche, sind also in einer ambivalenten Position, der sie nicht entgehen, die sie aber gestalten können. Hier gilt es – sinnvollerweise im Dialog –, machtkritisch zu reflektieren, wie weit und zu welchen Inhalten egalitäre Interaktionen in einer hierarchischen Institution realisiert werden können. Ohne solche Reflexion droht ein pseudodemokratisches ‚Spiel', das letztlich die Einschätzung von Schüler*innen bestätigt, real kaum Einfluss nehmen zu können (Reitz, 2020; Hinz & Jörgensdóttir Rauterberg in diesem Band).

7 Mentoring für alle – unabhängig von kognitiven und kommunikativen Fähigkeiten?

Wenn dieser menschenrechtsbasierte Ansatz seinen inklusiven Ansprüchen zufolge für alle Menschen Gültigkeit beanspruchen können soll, wird es situativ notwendig sein, ihn zu modifizieren. Ein Beispiel: Für Emily Willkomm, in ihrer Kindheit der 1990er-Jahre eine der deutschlandweit wenigen Schüler*innen mit ‚schwerer Mehrfachbehinderung' in Integrationsklassen bis zum 10. Jahrgang und aktuell mit Mitte 40 Ensemblemitglied im Klabauter Theater in Hamburg (Willkomm et al., 2024), ist eine klassische Dialogsituation zu zweit ausgesprochen schwierig zu gestalten, denn sie benutzt weder verbale Sprache, noch gibt es sichere Zeichen in der Kommunikation mit ihr. Hier ist es hilfreich, wenn ihre Mitakteur*innen im Rahmen einer Gruppensituation gemeinsam reflektieren, wie sie wohl Situationen wahrnehmen und empfinden könnte – auch wenn das unsicher und durch andere interpretationsbedürftig bleibt; mit mehreren, ihr nahestehenden Personen und deren unterschiedlichen Perspektiven wird es allerdings weniger riskant.

8 Mentoring als Resilienzförderung?

Mentoring in Standardkontexten erscheint als ambivalent, einerseits bedeutet es Unterstützung von benachteiligten Menschen, andererseits wird es mit entsprechender Etikettierung zur Steigerung des Humankapitals benutzt. Als För-

doi.org/10.35468/6149-31

derung benachteiligter junger Menschen stellt es geradezu das Paradebeispiel für Resilienzförderung dar (Jakob & Schüler, 2024).
Die Basis Dialogischen Mentorings ist hingegen eine asymmetrische Subjekt-Subjekt-Beziehung, die mit allen Vorstellungen von Förderung, deren Machtbasis eine Subjekt-Objekt-Beziehung bildet, in einem Spannungsverhältnis steht – unabhängig davon, ob sie partnerschaftlich-freundlich oder behavioristisch-strikt daherkommt. Letztlich stellt sich die Frage, ob nicht jede pädagogische Förderung (Hinz, 2015) in der Gefahr steht, Demokratie und Inklusion durch hegemoniale Ansprüche eher zu behindern als zu stärken. Dies gilt umso mehr, wenn Resilienzförderung vor allem als ‚ungestörte Leistungsentwicklung' verstanden wird, etwa für die Grundschule (Anders et al., 2022, S. 102):

> „Ziel der Vermittlung von Resilienz in diesem Alter ist es, dass die Bildungsbiografien der Kinder auch unter veränderten schwerwiegenden Bedingungen möglichst unbeeinträchtigt weitergeführt werden können."

Da stellt sich die Frage, ob es nicht zukunftsweisender und zudem sinnvoller ist, den strukturellen dominatorischen Druck der Institution infrage zu stellen, also, zugespitzt formuliert, die Schule als bislang fehlendes Puzzleteil einer demokratischen Gesellschaft (Hecht, 2017) demokratischen Ansprüchen anzupassen. Eine solche Perspektive dürfte weiterführen, als die Widerstandskräfte von Kindern bei gleich und unhinterfragt bleibenden Stressfaktoren der bestehenden Schule stärken zu wollen und deren Herausforderungen individualisierend zu psychologisieren. Als eine Form der Resilienzstärkung dienen Achtsamkeitsprogramme Kollmer zufolge letztlich vor allem dem „Aushalten" einer „gestiegenen Anpassungsanforderung" (2024, S. 177). Dialogisches Mentoring steht also in einem grundlegenden Spannungsverhältnis zu Resilienzförderung, denn es baut bei aller Asymmetrie auf die Gleichheit der Beteiligten – und die ist bei Förderung, zumal angesichts des aktuellen neoliberalen Optimierungsdrucks in der Bildung, in der Regel nicht vorhanden.

9 Fazit

Dialogisches Mentoring als Kernelement inklusiver Bildung lässt sich folgendermaßen zusammenfassen:

- Es weist ein hohes inklusives Potenzial für die Begleitung individueller Entwicklungsprozesse auf.
- Seine Basis besteht in einem demokratischen Ansatz – und es stellen sich massive Herausforderungen für die Umsetzung in wenig demokratisch verfassten Kontexten.
- Untiefen finden sich v. a. dort, wo im Umfeld tendenziell adultistische Förderkonzepte realisiert werden.

doi.org/10.35468/6149-31

- Chancen liegen darin, den Ansatz Dialogischen Mentorings entsprechend dem jeweiligen Kontext zu modifizieren – in Zweierkonstellation wie in der Gruppe.
- Als Konsequenz aus der vorhandenen Widersprüchlichkeit zwischen demokratischem Anspruch und in der Regel wenig demokratischen Strukturen in der Bildung gilt es, die Situation gemeinsam machtkritisch zu reflektieren.
- Spannungsmomente zu Resilienzförderung liegen darin, dass Dialogisches Mentoring nicht dazu beitragen will, problematische Situationen und Strukturen möglichst unbeschadet zu überstehen, sondern sie zu reflektieren und Ansatzpunkte zu ihrer Veränderung zu entwickeln.

In der Brekkubæjarskóli in Akranes in Island (Hinz & Jörgensdóttir Rauterberg in diesem Band) hält sich seit 2023 ein Pädagoge aus dem kooperierenden Freizeitzentrum in bestimmten Zeiten für Gesprächsbedarfe der Schüler*innen in der Schule auf – womöglich ein Einstieg in die Logik des Dialogischen Mentorings.
In Zeiten der Gefährdung demokratischer Verhältnisse erscheint es überfällig, Kindern konsequent das Aufwachsen in nach demokratischen Prinzipien agierenden Kitas und Schulen zu garantieren. Dialogisches Mentoring ist hierbei als Basiselement des einander Sehens und Hörens von tragender Bedeutung – für das Individuum und für das aus eben diesen Individuen gebildete gemeinsame Ganze.

Literatur

Anderka, A., König, B. & Drechsel, B. (2023). Lernförderung als mentoriertes Service-Learning. Ein Theorie-Praxis-Seminar. *Journal für LehrerInnenbildung, 23*(2), 106–115.

Anders, Y., Hannover, B., Jungbauer-Gans, Monika, Köller, O., Lenzen, D., McElvany, N., Seidel, T., Tippelt, R., Wilbers K. & Wößmann, L. (2022). *Bildung und Resilienz. Gutachten.* Waxmann.

Boban, I. & Hinz, A. (2019). Mentoring in Demokratischen Schulen – Lernbegleitung ohne Hierarchie. In S. Bartusch, C. Klektau, K. Puhr, T. Simon, S. Teumer & A. Weidermann (Hrsg.), *Lernprozesse begleiten. Anforderungen an pädagogische Institutionen und ihre Akteur*innen* (S. 89–104). Springer.

Boban, I. & Hinz, A. (2024). Inklusion und Demokratie – Das eine ohne das andere: weder inklusiv noch demokratisch!? In I. Bosse, K. Müller & D. Nussbaumer (Hrsg.), *Internationale und demokratische Perspektiven auf Inklusion und Chancengerechtigkeit* (S. 341–349). Verlag Julius Klinkhardt.

Boban, I., Hinz, A. & Kruschel, R. (2022). Zukunftsplanung, Herzstück inklusiver Bildung – auch und gerade in der Universität. In I. Budnik, M. Grummt & S. Sallat (Hrsg.), *Sonderpädagogik – Rehabilitationspädagogik – Inklusionspädagogik: Hallesche Impulse für Disziplin und Profession* (S. 176–192). Beltz Juventa.

Boban, I., Simri, D. & Zhang, L. (2024). The Challenge of Mentoring through Dialogue – Reaching out to one another. In *A Community Project from All-means-all.education* (https://all-means-all.education; i. V.).

Buber, M. (1999). *Ich und du*. Gütersloher Verlagshaus.

Eisler, D. (2005). *Die Kinder von morgen. Die Grundlagen der partnerschaftlichen Bildung*. Arbor.

Fend, H. (2008). *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Springer VS.

Früchtel, F. & Roth, E. (2017). *Familienrat und inclusive, versammelnde Methoden des Helfens*. Carl-Auer.

doi.org/10.35468/6149-31

Goffman, E. (2010). *Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag*. Piper.
Graner, H. (2023). Demokratiepädagogik oder Demokratische Schule? In G. Kulhanek-Wehlend, S. Hofmann-Reiter, H. Knecht, S.Wagner, O. Wagner, E. Süss-Stepancik & R. Petz (Hrsg.), *Democratic Education als Aufgabe von Schule und Hochschule* (S. 165–171). Lit.
Gummich, J. & Hinz, A. (2017). Inklusion – Strategie zur Realisierung von Menschenrechten. In I. Boban & A. Hinz (Hrsg.), *Inklusive Bildungsprozesse gestalten – Nachdenken über Horizonte, Spannungsfelder und mögliche Schritte* (S. 16–30). Klett Kallmeyer.
Hartkemeyer, M., Hartkemeyer, J. F. & Dority L. F. (2001). *Miteinander denken. Das Geheimnis des Dialogs* (3. Aufl.). Klett-Cotta.
Hartkemeyer, M., Hartkemeyer, J. F. & Hartkemeyer, T. (2015). *Dialogische Intelligenz. Aus dem Käfig des Gedachten in den Kosmos des gemeinsamen Denkens*. Info3.
Haruna-Oelker, H. (2022). *Die Schönheit der Differenz. Miteinander anders denken*. btb.
Hecht, Y. (2011). *Democratic Education: The Beginning of a Story*. AERO.
Hecht, Y. (2017). *Democratic Education: The Missing Piece of the Democratic Puzzle*. Powerpoint von der IDEC 2017 in Israel. Selbstverlag.
Hinz, A. (2015). Inklusion – Ansatz für einen veränderten Umgang mit Heterogenität. In C. Fischer, M. Veber, C. Fischer-Ontrup & R. Buschmann (Hrsg.), *Umgang mit Vielfalt. Aufgaben und Herausforderungen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 101–118). Waxmann.
Hinz, A. & Jerg, J. (2024). Resonanz und Inklusion – gegenseitige Besuche in ‚theoretischer Nachbarschaft'. In J. Jerg, J. Müller & T. Wahne (Hrsg.), *Resonanz erfahren – mit der Welt in Beziehung stehen. Vielfältige pädagogische Zugänge zu einer inklusionsorientierten kindheitspädagogischen Praxis* (S. 17–31). Verlag Julius Klinkhardt.
Hochleitner-Prell, M. & Ohland, E. (2023). Mentoring ist eine Frage der Einstellung. *Pädagogik,* (11), 14–17.
Jakob, G. & Schüler, B. (2024). Eine neue Kultur des Engagements für junge Menschen: Zur Entwicklung von Patenschaften und Mentoring, ihrer Unterstützung und Erforschung in Deutschland. Einführung und Überblick. In G. Jakob & B. Schüler (Hrsg.), *Patenschaften und Mentoring für Kinder und Jugendliche* (S. 9–38). Beltz Juventa.
Kollmer, I. (2024). Vorkehrungen und Verkehrungen. Überlegungen zur Struktur und Funktion achtsamkeitsbasierter Programme in der Schule. In R. Mayer, R. Parade, J. Sperschneider & S. Wittig (Hrsg.), *Schule und Pathologisierung* (S. 163–180). Beltz Juventa.
Korczak, J. (1973). *Wenn ich wieder klein bin und andere Geschichten von Kindern*. Vandenhoek & Ruprecht.
Liebel, M. (2020). *Unerhört. Kinder und Macht*. Beltz Juventa.
Matthiesen, T. (2024). Grußwort. In G. Jakob & B. Schüler (Hrsg.), *Patenschaften und Mentoring für Kinder und Jugendliche* (S. 7–8). Beltz Juventa.
Mau, S., Lux, T. & Westheuser, L. (2023). *Triggerpunkte. Konsens und Konflikt in der Gegenwartsgesellschaft* (5. Aufl.). Suhrkamp.
Reitz, S. (2020). Das Recht auf Partizipation – menschenrechtliche Handlungsnotwendigkeiten im Bildungsbereich. In I. Boban & A. Hinz (Hrsg.), *Inklusion und Partizipation in Schule und Gesellschaft. Erfahrungen, Methoden, Analysen* (S. 33–48). Beltz Juventa.
Rosa, H. (2017). *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung* (7. Aufl.). Suhrkamp.
Simri, D. (2020). *Mentoring Through Dialog. The Hadera Democratic School Model*. Menifa.
Simri, D. & Hinz, A. (2021). Mentoring durch Dialog – Begleitung und Beratung von Schüler*innen in Demokratischen Schulen in Israel. *Schule inklusiv, 12*(12), 39–41.
Strauch, B. & Reijmer, A. (2018). *Soziokratie. Kreisstrukturen als Organisationsprinzip zur Stärkung der Mitverantwortung des Einzelnen*. Franz Vahlen.
von Redecker, E. (2021). *Revolution für das Leben. Philosophie der neuen Protestformen* (5. Aufl.). Fischer.
Willkomm, D., Boban, I. & Hinz, A. (Hrsg.). (2024). *Klabauterin Emily Willkomm. Leben, Lernen und künstlerisches Tätigsein zwischen inklusiver Resonanz und exklusiver Ignoranz*. Beltz Juventa.

doi.org/10.35468/6149-31

Autor*innen

Boban, Ines
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (bis 2017)
Arbeitsschwerpunkte: Inklusive Bildung und Schulentwicklung, Demokratische Bildung, Zukunftsplanung
ines.boban@posteo.de

Hinz, Andreas, Prof. Dr. (i. R.)
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (bis 2017)
Arbeitsschwerpunkte: Inklusive Bildung und Schulentwicklung, Demokratische Bildung, Zukunftsplanung
andreas.hinz@paedagogik.uni-halle.de

doi.org/10.35468/6149-31

Andreas Hinz und Ruth Jörgensdóttir Rauterberg

Stärkung von Demokratie und Inklusion durch Partizipation von Kindern – partizipative Aktionsforschung in Island

Abstract ▪ Der Beitrag fokussiert auf die Entwicklung einer zunehmend aktiven Partizipation von Kindern an der Schulentwicklung der Brekkubæjarskóli, einer von zwei Gesamtschulen im isländischen Ort Akranes. Ziel ist es, Inklusion und Demokratie in dieser Schule durch Partizipation der Kinder zu stärken. Der Text zeigt die Einschätzungen und Wünsche der Kinder und die Übereinstimmung mit denen der Erwachsenen. Zudem reflektiert er Gelingensbedingungen in der Schule und ihrem Umfeld, und auch die Widersprüche, wenn Demokratie und Inklusion in einer Institution gestärkt werden, die durch ein deutliches Machtgefälle gekennzeichnet ist. Er schließt ab mit der potenziellen Perspektive der Soziokratie, die ermöglichen könnte, von Projekten mit jeweils unterschiedlichen Teilgruppen zu schulweit verbindlichen Strukturen der Partizipation zu kommen.

Schlagworte ▪ partizipative Aktionsforschung; Schulentwicklung; Demokratie; Inklusion; Kinderrechte

1 Einleitung

Die Brekkubæjarskóli ist eine Gesamtschule in Akranes, einer Kleinstadt in Island, nördlich von Reykjavík. Diese Schule hat aus sich heraus eine bemerkenswerte Dynamik entwickelt (Jörgensdóttir Rauterberg, in diesem Band). Nachdem bisher die Mitarbeiter*innen diese Entwicklung getragen haben, sind seit einigen Jahren die Kinder u. a. im Rahmen eines partizipativen Aktionsforschungsprojekts (Jörgensdóttir Rauterberg, 2022; Jörgensdóttir Rauterberg & Guðjónsdóttir, 2024) aktiver Teil dieses Prozesses, der Demokratie und Inklusion über Partizipation zu stärken sucht (Jörgensdóttir Rauterberg & Hinz, 2024). Dahinter steht die These, dass Demokratie und Inklusion sinnvoll nur miteinander verbunden gedacht und praktiziert werden können und sich gegenseitig bedingen, zumal wenn ein transformatorischer Anspruch aufrechterhalten werden soll (Boban & Hinz, 2024).
Auf der Basis von internationalen partizipativen Entwicklungsmodellen und auf der juristisch-normativen Grundlage der Menschen- und insbesondere der Kinderrechte nehmen Kinder in dieser Schule mit ihren Einschätzungen, Wünschen

doi.org/10.35468/6149-32

und Ideen an deren Weiterentwicklung teil. Damit ergibt sich eine Perspektive, bei der Kinder von eher passiven Objekten, die vielleicht von Erwachsenen zu verschiedenen Zeitpunkten über ihr Befinden und ihre Veränderungswünsche befragt werden, zu aktiv gestaltenden Subjekten von Schulentwicklung werden – also der Schritt von der ‚Gewährung' zur ‚Gewährleistung' von Menschenrechten (Reitz, 2020) gegangen werden kann.

2 Forschungszugang und Methoden

Die internationale Inklusionsforschung setzt sich – so im International Journal of Inclusive Education – zu einem erheblichen Teil exklusiv mit dem Aspekt Beeinträchtigung auseinander und ignoriert somit andere Aspekte von Differenz und Diskriminierung. Zudem dominieren ergebnisbezogene Forschungszugänge, deutlich weniger kommt prozessbezogene Forschung vor; sehr gering ist der Anteil von partizipativer Aktionsforschung (Participatory Action Research, PAR). Messiou (2017) zufolge ist in der Inklusionsforschung eine entsprechende Leerstelle intersektionaler Aktionsforschung festzustellen. Genau hier setzt das Projekt in Island an.

Seit 2020 wird mit PAR als Forschungszugang (Messiou, 2019) in diversen Projekten in der Schule wie auch in der Gemeinde mit den relevanten Beteiligten, auch durchgängig Schüler*innen, an der Verbesserung ihrer Partizipation gearbeitet (Jörgensdóttir Rauterberg, 2022). Dabei können Schulentwicklungskonzepte mit dem Schwerpunkt Partizipation wie der ‚Index for Inclusion' für Orientierung sorgen (Jörgensdóttir Rauterberg & Hinz, 2024, S. 153–155). So haben z. B. Schüler*innen mit Unterstützung der Forscherin und einer schulinternen Steuergruppe mehrfach das ‚dream school project' durchgeführt, in dem sie sich ihre ‚allerschönste Schule' ausmalten, Schritte in Richtung dieser ‚Traumschule' planten und für deren Realisierung sorgten.

In diesem Beitrag geht es um einen spezifischen Schritt im Gesamtprozess: um die Evaluation der bisherigen Entwicklungsarbeit im Juni 2023. Dazu fanden innerhalb einer Woche zwei Workshops statt, zunächst mit allen Schüler*innen des (erfahrensten) achten Jahrgangs, danach mit dem gesamten Kollegium. Sie wurden von beiden Autor*innen mit Methoden aus der Zukunftsplanung wie ‚PATH' (O'Brien et al., 2010) und ‚4+1 Fragen' (Sanderson, o. J.) moderiert.

3 Der Zusammenhang von Inklusion und Demokratie – verschiedene Wurzeln, gemeinsamer Kern

Auch wenn beide Begriffe in unterschiedlichen Kontexten entstanden sind, so haben Inklusion und Demokratie doch den gemeinsamen Kern der Menschenrechte

doi.org/10.35468/6149-32

und ein Verständnis von „Vielfalt in Gemeinsamkeit“ (Hinz & Jerg, 2024, S. 24). Sie sind interdependent: Inklusive ohne demokratische Bildung bleibt hierarchisch, demokratische ohne inklusive Bildung selektiv – letztlich sind beide ohne die jeweils andere weder inklusiv noch demokratisch (Boban & Hinz, 2024). Beide sind auch nie vollständig erreicht oder langfristig gesichert (Hinz et al., 2023), dienen aber als Orientierung für konkrete Schritte – als ‚Nordstern‘ (Hinz, 2006). Zudem sind sie potenziell widersprüchlich, etwa bei einer ‚sonderpädagogischen Inklusion‘, die sich exklusiv auf Beeinträchtigung bezieht und andere Diskriminierungslinien ignoriert, oder bei einer ‚Mehrheitsdemokratie‘, die die Interessen von Minderheiten ignoriert (Boban & Hinz, 2024).

4 Der Kern – Menschenrechte

Die Menschenrechte haben als juristische wie als normative Setzungen hohe Bedeutung. Seit der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte (1948) gelten sie als unteilbar, unveräußerlich und interdependent (Gummich & Hinz, 2017). Als ‚living document‘ werden sie immer wieder durch Konventionen wie die zum Anti-Rassismus (1965), zu Frauenrechten (1979), Kinderrechten (1989) und Rechten von Menschen mit Behinderungen (2006) ergänzt und konkretisiert.
Doch selbst in der Kinderrechtskonvention gibt es Unschärfen: Während Art. 13 das „Recht auf freie Meinungsäußerung“ ohne jede Einschränkung festlegt, hat Art. 12 zufolge nur das Kind, „das fähig ist, sich eine eigene Meinung zu bilden“, das Recht gehört zu werden. Hier stellen sich Fragen in Bezug auf die Unteilbarkeit und Unveräußerlichkeit der Kinderrechte. Offenbar gibt es zwei Verständnisse: eines, das Kinderrechte *gewährt* – nach dem Gusto von Erwachsenen –, und eines, das Kinderrechte menschenrechtlich *gewährleistet*. Im Workshop in Akranes bringt eine Schülerin ihre Erfahrungen zum Aspekt der Gewährung auf den Punkt: „Es sind nicht die Schüler*innen, die Dinge verändern – es sind die Lehrkräfte, die den Schüler*innen sagen, wann sie Ideen und Einfluss haben dürfen.“

5 Das Herz – Partizipation

Sind die Menschenrechte der Schlüssel zu Demokratie und Inklusion, bildet Partizipation ihr Herz. Auch hier finden sich beide Varianten wieder – Partizipation als „Mittel zum Zweck“ (Reitz, 2020, S. 35), oft im Auftrag von Erwachsenen, und „rechtsbasierte Partizipation“ (Reitz, 2020, S. 35) im Sinne des unveräußerlichen und unteilbaren Rechts. Beide haben ihre legitime Bedeutung; ist jedoch nur die erste Variante im Blick, wird es menschenrechtlich problematisch.
Partizipation umfasst in der Lebenswelt von Kindern eine ganze Reihe von Aspekten: Sie bezieht sich auf ihre eigenen Lernprozesse und die anderer, auf das individuelle Wohlbefinden in der Schule, auf das Klassen- und das Schulleben,

doi.org/10.35468/6149-32

auf Schulentwicklungsprozesse sowie in diesem Fall – über die Schule hinaus – auf das zivilgesellschaftliche Bürger*innen-Sein in der ‚kinderfreundlichen Stadt' Akranes. Wie schwierig dies in der Realisierung sein kann, bringt ein*e Schüler*in während des Workshops am Beispiel des Klassenrats zum Ausdruck: „Klassenräte müssen sich verändern! Sie sind nicht wirklich Klassenräte, sie sind eher wie spontane Treffen, wenn etwas passiert, oft zum Schimpfen benutzt."

6 Wünsche und Strategien – Was Schüler*innen sich wünschen und wie sie Einfluss nehmen wollen

Während des Workshops sprühen die in mehrere Gruppen diskutierenden Schüler*innen vor Ideen, Wünschen und kritischen Statements, wie einige Beispiele zeigen (Tab. 1).

Tab. 1: Wünsche von Schüler*innen im 8. Jahrgang

Mehr auf Ziele hinarbeiten – sich selbst Ziele setzen – nicht nur einen Arbeitsplan in Mathematik bekommen.
• Wir wollen öfter darüber diskutieren, wie es läuft, was wir noch lernen oder wiederholen sollten.
• Freitags überprüfen, ob alle ihre Ziele erreicht haben – und allen helfen, die Ziele zu erreichen – sonst ist jemand immer hinten dran.
• Wir hätten gern zwei Wochenstunden, in denen wir entscheiden können, was wir tun – wir könnten nach draußen gehen.
• Wir wollen, dass uns mehr vertraut wird: Man sollte einfach auf die Toilette gehen dürfen, wenn nötig […] vielleicht hat eine ihre Periode und will nicht darüber reden.

Hier wird sichtbar, dass die Schüler*innen qualifizierte Ideen haben und Kritik üben; sie sind es seit Jahren gewohnt, sich zu artikulieren. Und sie bestätigen die These, dass Schüler*innen Expert*innen für Schüler*innen sind – wenn sie zu Wort kommen.

Eine zweite Frage im Workshop richtet sich auf Momente, in denen Schüler*innen Einfluss nehmen und entsprechende Strategien nutzen. Von den vielen Äußerungen zeigt Tabelle 2 eine Auswahl.

In diesen Äußerungen wird deutlich, dass bei den Schüler*innen zum einen ein realistisches Bewusstsein für Herausforderungen und Begrenztheiten der Partizipation in dieser Institution und zum anderen offenbar ein gewisser Mangel an Strategien und bei der Schule auch an Möglichkeiten der Partizipation vorhanden sind.

doi.org/10.35468/6149-32

Tab. 2: Änderungsstrategien von Schüler*innen im 8. Jahrgang

Wir könnten mit der Schulleiterin reden – entscheidet sie nicht alles in der Schule?
• Wir könnten mit den Klassenlehrer*innen reden.
• Der Schüler*innenrat könnte Veränderungen versuchen.
• Viele haben gute Ideen – aber trauen sich nicht, etwas zu sagen.
• Wir nörgeln zu viel, viele Ideen – aber sie kommen als Nörgelei rüber und werden deshalb nicht gehört.
• Der erste Schritt ist die Einrichtung von Klassenräten – in gemeinsamer Verantwortung von Schüler*innen und Lehrkräften.

7 Erfahrungen und Lernzuwächse – Was das Kollegium gelernt hat

Im drei Tage später stattfindenden Workshop mit allen Mitarbeiter*innen der Schule (Lehrkräfte, Unterstützungsfachkräfte, Unterstützungspersonen; Jörgensdóttir Rauterberg & Hauksdóttir, 2024; Jörgensdóttir Rauterberg in diesem Band) reflektieren sie in ihren Teams die Erfahrungen mit der Schulentwicklung im vergangenen Jahr, wie Beispiele in Tabelle 3 zeigen.

Tab. 3: Erfahrungen im Kollegium in der Schulentwicklung

Wir erleben, dass Schüler*innen immer sicherer und selbstständiger werden, z. B. bei freier Projektarbeit – sie haben uns gezeigt, dass sie gut für sich Projekte wählen können.
• Es motiviert die Schüler*innen zum Lernen, wenn sie merken, dass ihre Meinung eine Rolle spielt. Sie motivieren einander.
• Die Zusammenarbeit von Klassenteam und Schüler*innen ist sehr wichtig.
• Wir (das Team) haben erstaunlich schnell gelernt, neue Wege und Praktiken auszuprobieren. Wir sind sehr zufrieden, dass wir uns getraut haben, diesen Schritt zu gehen.
• Wir finden, dass die Schüler*innen zufriedener sind und dass sie viel zu sagen haben.
• Wir haben keinen festen Rahmen für Klassenkonferenzen – wir (das Team) sind immer am Steuer.

Hier wird deutlich, dass Aspekte kritischer Reflexion und Wünsche von Kindern und Erwachsenen nah beieinander liegen. Sie sind – gerade angesichts separierter Gesprächssituationen – bemerkenswert auf einer Linie in Richtung mehr Partizipation. Eine Äußerung bringt die eigenen Problemanteile der Erwachsenen auf den Punkt: „*Es ist unsere Barriere und Herausforderung, dass wir dazu neigen, alles zu organisieren und alle Entscheidungen zu treffen.*“
Diese Barriere und Herausforderung wollen die Kolleg*innen der Schule in ihren Planungen für das nächste Schuljahr abbauen (Tab. 4).

doi.org/10.35468/6149-32

Tab. 4: Vorhaben der Teams im Kollegium für das nächste Schuljahr

Klassenräte fest im Stundenplan etablieren und eine sichere Atmosphäre schaffen, wo die Schüler*innen ihre Meinung sagen können.
• Öfter die Schüler*innen nach Lösungen fragen. Wir wollen, dass sie verstehen, dass sie Einfluss haben können.
• Mehr Projektarbeit und mehr Wahlmöglichkeiten im Unterricht.
• Mit den Schüler*innen individuelle Ziele besprechen und sie unterstützen, ihren Weg dahin zu finden.
• Wir wollen auf diesem Weg bleiben und mehr demokratische Lösungen finden und sicherer in diesen neuen Arbeitsweisen werden.
• Wir wollen den ‚goldenen Mittelweg' finden zwischen dem, was wir unterrichten müssen, und dem, was die Schüler*innen lernen wollen.

Das Kollegium nimmt eine deutlich auf Partizipation – und damit auf Demokratie und Inklusion – orientierte Unterstützungsrolle ein, die auch selbstkritische Aspekte einschließt. Das Team des achten Jahrgangs beschreibt sein Ziel für das kommende Schuljahr mit dem Vorhaben, dass „*die Schüler*innen, die bisher wenig aktiv waren, auf ein Jahr von Partizipation zurückblicken können.*"

8 Zwischenfazit – Was sich abzeichnet

In all diesen Äußerungen wird in großer Übereinstimmung deutlich, dass Demokratie und Inklusion zwei Seiten einer Medaille sind und ihre gegenseitige Stärkung im Interesse der gesamten Schulgemeinschaft liegt. Dies fördert ein besseres und für alle zufriedenstellenderes Schulleben, das auf den Kinderrechten gegründet ist. Diese Schule geht Schritte in Richtung des demokratischen und inklusiven ‚Nordsterns', indem sie vor allem auf interne Partizipation, aber auch auf externe Netzwerkbildung setzt – wie bei demokratisch-inklusiven Entwicklungsprozessen üblich (Hinz et al., 2013, S. 191).

9 Gelingensbedingungen – Was zu positiven Entwicklungsschritten beiträgt

Bei ihrer Entwicklung hat die Brekkubæjarskóli viele Bedingungen, die zu partizipativeren und damit demokratischeren und inklusiveren Verhältnissen beitragen:

- Sie befindet sich in einer gesellschaftlichen Kultur, die sehr auf Demokratie und Inklusion baut – Island gehört im internationalen Demokratie-Ranking zu den Spitzenländern und hat eine starke Tradition der Gleichstellung (Hinz et al., 2024).

doi.org/10.35468/6149-32

- Sie liegt mit Akranes in einem Ort, der ein Profil als kinderfreundliche Stadt und in diesem Sinne Partizipation entwickelt, etwa im Kinderparlament (Jörgensdóttir Rauterberg & Hinz, 2024).
- Das isländische Bildungssystem relativiert Standardisierung zugunsten von Freiheiten zum Lernen *können* anstatt *müssen* und folgt einem nationalen Curriculum, das demokratische und inklusive Grundsätze vertritt (Hinz, 2024).
- Sie hat seit einigen Jahren funktionale, multiprofessionelle Teamstrukturen (Jörgensdóttir Rauterberg in diesem Band) und eine Schulleitung mit partnerschaftlichem Profil.
- Sie sammelt seit einigen Jahren reichhaltige Erfahrungen mit der Partizipation von Kindern.
- Sie hat einen äußerst hilfreichen Kooperationspartner, in dem sich ein Großteil der Kinder nachmittags aufhält: das Freizeitzentrum ein paar Straßen weiter.
- Und sie hat einen unterstützenden Bildungsminister, dem die Schüler*innen bei einem Besuch in der Woche der Evaluation ihre Wünsche und Projekte zur Entwicklung der Schule vorstellen – und der sich auf ein intensives Gespräch mit ihnen einlässt (Hinz et al., 2024).

All diese förderlichen Konstellationen sind vorhanden in einer Schule, deren Alltag genauso wie der in vielen anderen aussieht – mit allen Stressoren und Aspekten von Handlungsdruck.

10 Ausblick – Wie es weitergehen könnte

Die Brekkubæjarskóli ist offenbar auf dem Weg von der Gewährung von Kinderrechten zu deren Gewährleistung. Aus der Sicht der externen Moderator*innen erscheint ein nächster großer Schritt möglich: von demokratischen und inklusiven Partizipationsprojekten für einige zu entsprechenden Strukturen der Schule als Ganzes. Im Anschluss an das, was in der Schule ohnehin bereits praktiziert wird, könnten soziokratische Entscheidungsprozesse (Strauch & Reijmer, 2018; Boban et al., 2022; Rau & Koch-Gonzalez, 2023) als eine Form demokratischer Verfahrensweisen eine hilfreiche Basis und vielfältige Anregungen bieten.
Soziokratische Prinzipien könnten hier auch deshalb weiterführen (Boban et al., 2022), da die Koppelung aller teilautonomen Kreise im Fokus ist – mit spezifischen Rollen und Funktionen für Einzelne. Zudem werden Entscheidungsprozesse vorgeschlagen, bei denen gesichert ist, dass alle direkt involvierten Personen zu Wort und Gehör kommen, indem Vorschläge so lange besprochen werden, bis alle ihren ‚Konsent' geben können, d. h. ihr Einverständnis, dass etwas Neues ausprobiert wird. So könnte die Stärkung von Demokratie und Inklusion strukturell auf eine solidere Basis gestellt werden. Gleichwohl bleibt das Spannungsverhältnis bestehen, dass demokratisch-inklusive Kulturen, Strukturen und Praktiken inner-

doi.org/10.35468/6149-32

halb einer hierarchisch strukturierten Institution und Gesellschaft realisiert werden – und es ist sinnvoll, dies gemeinsam zu reflektieren.

Literatur

Boban, I. & Hinz, A. (2024). Inklusion und Demokratie – Das eine ohne das andere: weder inklusiv noch demokratisch!? In I. Bosse, K. Müller & D. Nussbaumer (Hrsg.), *Internationale und demokratische Perspektiven auf Inklusion und Chancengerechtigkeit* (S. 341–349). Verlag Julius Klinkhardt.

Boban, I., Hinz, A. & Kramer, K. (2022). „Wenn jede Stimme Einfluss hat" – Soziokratie im Bildungssystem. In N. Leonhardt, R. Kruschel, S. Schuppener & M. Hauser (Hrsg.), *Menschenrechte im interdisziplinären Diskurs – Perspektiven auf Diskriminierungsstrukturen und pädagogische Handlungsmöglichkeiten* (S. 245–258). Beltz Juventa.

Gummich, J. & Hinz, A. (2017). Inklusion – Strategie zur Realisierung von Menschenrechten. In I. Boban & A. Hinz (Hrsg.), *Inklusive Bildungsprozesse gestalten – Nachdenken über Horizonte, Spannungsfelder und mögliche Schritte* (S. 16–30). Klett Kallmeyer.

Hinz, A. (2006). Kanada – ein ‚Nordstern' in Sachen Inklusion. In A. Platte, S. Seitz & K. Terfloth (Hrsg.), *Inklusive Bildungsprozesse* (S. 149–158). Verlag Julius Klinkhardt.

Hinz, A., Boban, I., Gille, N., Kirzeder, A., Laufer, K. & Trescher, E. (2013). *Entwicklung der Ganztagsschule auf der Basis des Index für Inklusion. Bericht zur Umsetzung des Investitionsprogramms „Zukunft Bildung und Betreuung" im Land Sachsen-Anhalt*. Verlag Julius Klinkhardt.

Hinz, A. (2024). Inklusive Bildung in isländischen Vor- und Pflichtschulen am Beispiel der Stadt Reykjavík. In A. Hinz, R. Jörgensdóttir Rauterberg, R. Kruschel & N. Leonhardt (Hrsg.), *Inklusive Bildung in Island. Grundlagen, Praktiken und Reflexionen* (S. 32–47). Beltz Juventa.

Hinz, A., Jahr, D. & Kruschel, R. (Hrsg.). (2023). *Inklusive Bildung und Rechtspopulismus. Grundlagen, Analysen und Handlungsmöglichkeiten*. Beltz Juventa.

Hinz, A. & Jerg, J. (2024). Resonanz und Inklusion – gegenseitige Besuche in ‚theoretischer Nachbarschaft'. In J. Jerg, J. Müller & T. Wahne (Hrsg.), Resonanz erfahren – mit der Welt in Beziehung stehen. Vielfältige pädagogische Zugänge zu einer inklusionsorientierten kindheitspädagogischen Praxis (S. 17–31). Verlag Julius Klinkhardt.

Hinz, A., Jörgensdóttir Rauterberg, R., Kruschel, R. & Leonhardt, N. (2024). Inklusive Bildung in Island – eine Einführung. In A. Hinz, R. Jörgensdóttir Rauterberg, R. Kruschel & N. Leonhardt (Hrsg.), *Inklusive Bildung in Island. Grundlagen, Praktiken und Reflexionen* (S. 7–15). Beltz Juventa.

Jörgensdóttir Rauterberg, R. (2022). *Children's participation in the development of inclusive practices in the school community: A school based participatory action research project*. Unpublished interim report. University of Iceland.

Jörgensdóttir Rauterberg, R. & Guðjónsdóttir, H. (2024). The Dream-school project: Creating democratic, inclusive, and collaborative spaces for children and adults in a comprehensive school in Iceland. *Netla – Online Journal of Pedagogy and Education, 22*(5). https://netla.hi.is/greinar/2024/alm/08.pdf

Jörgensdóttir Rauterberg, R. & Hauksdóttir, D. (2024). Gemeinsame Verantwortung und nachhaltige Unterstützung: Multiprofessionelle Teamarbeit in einer inklusiven Schule – eine Fallstudie. In A. Hinz, R. Jörgensdóttir Rauterberg, R. Kruschel & N. Leonhardt (Hrsg.), *Inklusive Bildung in Island. Grundlagen, Praktiken und Reflexionen* (S. 181–202). Beltz Juventa.

Jörgensdóttir Rauterberg, R. & Hinz, A. (2024). Inklusive und demokratische Bildung – zwei Seiten einer Medaille? Erfahrungen aus der partizipativen Aktionsforschung mit Kindern in Island. In A. Hinz, R. Jörgensdóttir Rauterberg, R. Kruschel & N. Leonhardt (Hrsg.), *Inklusive Bildung in Island. Grundlagen, Praktiken und Reflexionen* (S. 151–167). Beltz Juventa.

Messiou, K. (2017). Research in the field of inclusive education: time for a rethink? *International Journal of Inclusive Education, 21*(2), 146–159.

doi.org/10.35468/6149-32

Messiou, K. (2019). Collaborative action research: facilitating inclusion in schools. *Educational Action Research, 27*(2), 197–209.
O'Brien, J., Pearpoint, J. & Kahn, L. (2010). *The PATH & MAPS Handbook. Person-Centered Ways to Build Community*. Inclusion Press.
Rau, T. J. & Koch-Gonzalez, J. (2023). *Many voices one song. Shared Power with Sociocracy.* Institute for Peaceable Communities.
Reitz, S. (2020). Das Recht auf Partizipation – menschenrechtliche Handlungsnotwendigkeiten im Bildungsbereich. In I. Boban & A. Hinz (Hrsg.), *Inklusion und Partizipation in Schule und Gesellschaft. Erfahrungen, Methoden, Analysen* (S. 33–48). Beltz Juventa.
Sanderson, H. (o. J.). 4 plus 1 questions. https://www.helensandersonassociates.com/4-plus-1-questions/
Strauch, B. & Reijmer, A. (2018). *Soziokratie. Kreisstrukturen als Organisationsprinzip zur Stärkung der Mitverantwortung des Einzelnen*. Franz Vahlen.

Autor*innen

Hinz, Andreas, Prof. Dr.
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (bis 2017)
Arbeitsschwerpunkte: Inklusive Bildung und Schulentwicklung, Demokratische Bildung und Zukunftsplanung
andreas.hinz@paedagogik.uni-halle.de

Jörgensdóttir Rauterberg, Ruth, MA
University of Iceland
Arbeitsschwerpunkte: Partizipative Aktionsforschung, Teilhabe von Kindern, inklusive und demokratische Schulentwicklung
ruth@hi.is

doi.org/10.35468/6149-32

Ruth Jörgensdóttir Rauterberg

Vom ‚eyrnamerking'-Prinzip zu multiprofessionellen Teamstrukturen: Schulentwicklung am Beispiel der Brekkubæjarskóli in Akranes (Island)

Abstract ▪ In Zeiten der Inklusion steht Schule vor der Herausforderung, sich zur und als Schule für alle zu entwickeln und Unterstützung für alle Kinder zugänglich zu machen, ohne sie zu stigmatisieren. Die Brekkubæjarskóli in Akranes war als eine von zwei Schulen der Kleinstadt für ihre sonderpädagogische Abteilung seit 1986 bekannt. Im Kollegium wurde jedoch zunehmend kritisch gesehen, dass die Förderabteilung zur Stigmatisierung der Kinder beitrug und ein zweigeteiltes Unterstützungssystem schuf. So begann ein Entwicklungsprozess, der schrittweise zur Ablösung der Abteilung durch multiprofessionelle Jahrgangsteams führte. Der Beitrag fokussiert diesen Prozess, insbesondere die veränderten Sichtweisen des Kollegiums auf Partizipation und Teamarbeit.

Schlagworte ▪ Schulentwicklung; sonderpädagogische Abteilung; Stigmatisierung; Teamstrukturen; Fallstudie

1 Inklusive Kulturen, Strukturen und Praktiken entwickeln – eine Fallstudie

Der Beitrag beschreibt ein Beispiel für einen erfolgreichen Veränderungsprozess, angetrieben durch die Motivation einer Schulgemeinschaft, die gemeinsam über Praktiken nachdenkt und neue Lösungen findet. Das Ziel war, Unterstützung innerschulisch so zu strukturieren, dass sie für Bedarfe aller Kinder zugänglich ist, ohne zu stigmatisieren. Die Zuweisung eines individuellen ‚sonderpädagogischen Förderbedarfs', basierend auf einem medizinischen und/oder psychologischen Verständnis von Behinderung, führt zu einer administrativen Kategorisierung, ähnlich der Ohrmarkierung (= eyrnamerking) von Schafen in Island. Diese lange Zeit – auch international – übliche Grundstruktur von Schulen mit zusätzlichen Unterstützungssystemen ist mit inklusiven Ansprüchen eines dialektischen Verständnisses von Gleichheit und Differenz nicht kompatibel (Hinz, 2021, S. 178). Interessanterweise erfolgte der Prozess in der Brekkubæjarskóli von innen heraus und ging vom Kollegium selbst aus: Die Schulgemeinschaft wollte ihre Praktiken

doi.org/10.35468/6149-33

ändern, weil sie die Notwendigkeit dafür spürte, es war eine logische Entwicklung. Der Prozess wurde im Nachhinein durch das externe Audit zur isländischen Inklusion 2017 (Óskarsdóttir et al., 2024) von außen unterstützt und durch die Gesetzgebung zum Kindeswohl 2021 bestätigt.

2 Island und die Brekkubæjarskóli in Akranes

Island hat seit den 1970er-Jahren eine gesamtschulische Grundstruktur mit einer hohen Priorisierung von Bildungsgerechtigkeit; dies erleichtert die Entwicklung inklusiver Bildung deutlich. Diese Struktur umfasst eine optionale, aber fast vollständig von allen Kindern besuchte Vorschule (ab dem ersten Lebensjahr) und die Klassen 1 bis 10. Zudem bildet das Prinzip der Gleichheit unter verschiedenen Aspekten einen gesellschaftlichen Konsens – im weltweiten Demokratie-Ranking liegt Island seit Jahren auf den vordersten Plätzen (Hinz et al., 2024, S. 8).
Akranes liegt etwa 40 km nördlich von Reykjavík und hat um die 8 000 Einwohner*innen. Dort gibt es zwei Gesamtschulen (Klasse 1 bis 10, also die Pflichtschulzeit), Brekkubæjarskóli und Grundaskóli, zudem vier Kindergärten sowie eine weiterführende Schule (für das Alter 16 bis 19 Jahre, mit gymnasialen und berufsschulischen Angeboten).
Brekkubæjarskóli hat 470 Schüler*innen (Stand Schuljahr 2023/2024), der Jahrgang ist die entscheidende Struktur. Hier sind Kinder aus 20 Nationen und mit 24 Erstsprachen versammelt. Es arbeiten 94 Mitarbeiter*innen mit 70 bis 80 Vollzeitstellen – 38 Lehrer*innen, 13 Unterstützungsfachkräfte (mit der Qualifikation als Sozial-/Heil-/Freizeitpädagog*innen), ein Sozialarbeiter, ein Vertrauenslehrer, vier Personen in Schulleitung und Abteilungsleitungen, 17 Unterstützungspersonen, 17 Schulassistent*innen, eine Köchin, eine Sekretärin und ein Hausmeister. Das Freizeitprogramm für den ersten und zweiten Jahrgang – die Schule läuft im Halbtagsbetrieb – findet in der Schule, für die 3. bis 10. Klasse im Jugendzentrum in der Nähe statt.

3 Überblick über den Veränderungsprozess 2014 bis 2022

Seit 1986 war die Schule für ihre engagiert arbeitende Sonderabteilung bekannt. Ab 2014 setzte der Entwicklungsprozess ein (Überblick in Abb. 1), der deren Schließung und die Etablierung von Klassenteams im Jahrgang und zu einem dekategorialen Unterstützungssystem sowie verstärkter Partizipation der Kinder führte (Hinz & Jörgensdóttir Rauterberg in diesem Band). In diesen Prozess war das Kollegium eingebunden, Impulse gingen dabei auch von einem Projekt bei Erasmus+ aus, in dem sich die Schule mit Schulen aus Deutschland und Schweden austauschte und in dessen Rahmen sie ihr Konzept der Partizipationskreise entwickelte (s. u.).

doi.org/10.35468/6149-33

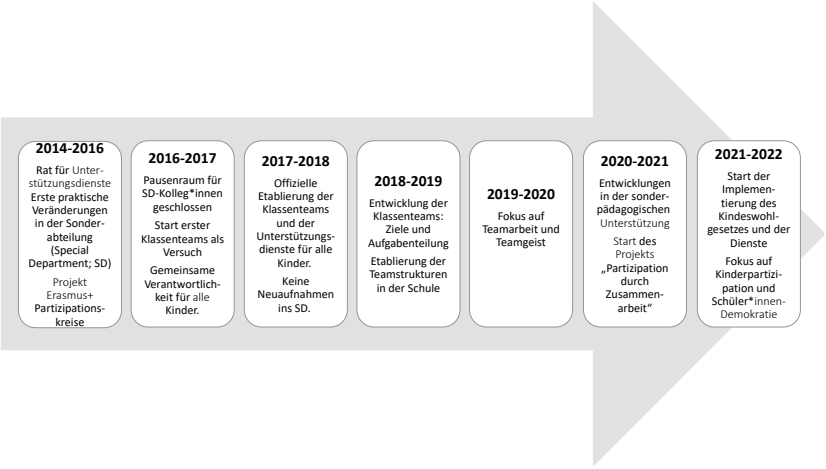

Abb. 1: Überblick über den Veränderungsprozess 2014 bis 2022 (Jörgensdóttir Rauterberg & Hauksdóttir, 2024, S. 188)

3.1 Der Antrieb

Basis für dieses Entwicklungsprojekt war die zunehmend kritische Wahrnehmung eines ‚doppelten Unterstützungssystems': Einerseits wurden Kinder in der sonderpädagogischen Abteilung unterstützt, andererseits gab es aber auch im allgemeinen System entsprechenden Bedarf, denn es gab immer wieder Kinder im ‚grauen' Bereich, die ebenso Hilfe brauchten, aber nicht administrativ etikettiert waren. Damit ergab sich ein großer Unterstützungsbedarf ‚außerhalb' der sonderpädagogischen Abteilung, der aber wegen fehlender Diagnosen nicht legitim erbracht werden konnte. Daher stellte sich die Frage: Warum haben wir diese Abteilung, wenn unsere Dienstleistung allen Kindern nach Bedarf zustehen sollte?
Hier geriet das bisherige System des ‚Eyrnarmerking' an seine Grenzen. In Island wird jedes Schaf mit einer Ohrmarkierung ausgestattet, sodass ersichtlich ist, wem es gehört. Ebenso wissen so die Besitzer*innen, für welche Schafe sie zuständig sind. In Analogie zu diesem System wurde das ‚Eyrnarmerking' auch für die Folgen des zugewiesenen sonderpädagogischen Förderbedarfs für die entsprechenden Kinder angewandt. Dadurch ergab sich allerdings eine gedankliche Trennung in ‚meine Kinder' und ‚deine Kinder': Klassenlehrer*innen hatten ‚ihre Kinder' und Sonderpädagog*innen ‚die anderen' Kinder – und sie waren auch ‚andere' Lehrer*innen. So spiegelte sich Segregation, Marginalisierung und Othering, letztlich also der segregative Diskurs mit verschiedenen Akteur*innen und Adressat*innen, innerhalb der allgemeinen Schule wider.

doi.org/10.35468/6149-33

3.2 Die Vision

Der für inklusive Entwicklungen orientierende ‚Nordstern' (Hinz, 2006) verhieß in dieser kritischen Situation eine Kultur, in der Vielfalt geschätzt wird. Es sollte ganzheitliche Dienste, lösungsorientierte Ansätze und gemeinsame Verantwortung für alle Kinder geben, alle Kinder sollten die Unterstützung erhalten, die sie in der Schule brauchen, unabhängig von Diagnosen oder anderen Etikettierungen. Das bedeutete gleichzeitig, Barrieren zur Teilhabe zu überwinden. Dafür war die Etablierung von multiprofessionellen Klassenteams, die teilautonom arbeiten, eine wichtige Bedingung.

3.3 Der Weg

Die Vision leitete die Entwicklung schulischer Praxis und innerer Organisation; die Schulgemeinschaft, vor allem das Kollegium, arbeitete systematisch darauf hin. So entstand ein kontinuierlicher Prozess mit ständiger Reflexion, Bewertung und Planung nächster Entwicklungsschritte. Basis war dabei entsprechend dem Nordstern eine inklusive Denkweise, ein inklusiver Diskurs, der inklusive Praktiken stärken sollte:

- Für den Kernpunkt, die Unterstützung der Kinder, sollte es verschiedene Lösungen geben, je nach Bedarfslage: Assistenz, Modifikation und individuelle Adaption des Curriculums, Beratung, Kommunikation zwischen den Beteiligten und Veränderungen der Organisationsstrukturen – aber all das nicht nur für und durch bestimmte ‚zuständige' Personen, sondern für und durch alle.
- Dafür wurden multiprofessionelle Jahrgangsteams gegründet, genannt Klassenteams, da die Kinder wichtig fanden, dass es ‚Klassen' bleiben sollten. In ihnen arbeiten Klassenlehrer*innen, (fachlich qualifizierte) Unterstützungsfachkräfte und (unausgebildete) Unterstützungspersonen zusammen – mit unterschiedlichen Aufgabenschwerpunkten und in gemeinsamer Zuständigkeit.
- An die Stelle medizinischer Diagnosen trat die Feststellung von Unterstützungsbedarfen – mit neuen, selbst entwickelten Kriterien: Für die Ass-Stufe, die Zweier-Stufe und die Dreier-Stufe – entsprechend den Spielkarten – waren unterschiedliche zeitliche und inhaltliche Ausmaße leitend (s. u.).
- Basis für die Ermittlung von Unterstützungsbedarfen wurden die eigens entwickelten Partizipationskreise: Sie bildeten das Modell für inklusive Praktiken, mit den Wechselwirkungen zwischen Kind, Umfeld und Aktivitäten (s. u.).
- Für die Schule als Ganzes wurde ein ‚Lösungsteam' gegründet, ein innerschulisches Gremium, das für die Klärung schwieriger Situationen zuständig ist und gemeinsam Wege zu deren Lösung findet.

Die Erstellung einer Diagnose ist nicht mehr der erste Schritt zur Unterstützung von Kindern.

doi.org/10.35468/6149-33

4 Zuständigkeiten in multiprofessionellen ‚Klassenteams' im Jahrgang

Wie schon erwähnt, bestehen die ‚Klassenteams' mit der Zuständigkeit für einen Jahrgang – aktuell 35 bis 58 Kinder – aus vier bis sechs (je nach Größe des Jahrgangs und Unterstützungsbedarfen) unterschiedlich qualifizierten Mitgliedern, die entsprechend auch unterschiedliche Aufgaben wahrnehmen (Abb. 2): zwei bis drei Klassenlehrer*innen, eine Unterstützungsfachkraft und eine bis zwei Unterstützungspersonen. Als gemeinsamen Rahmen tragen sie bei intensiver Kommunikation zusammen die Verantwortung für die gesamte Kindergruppe.

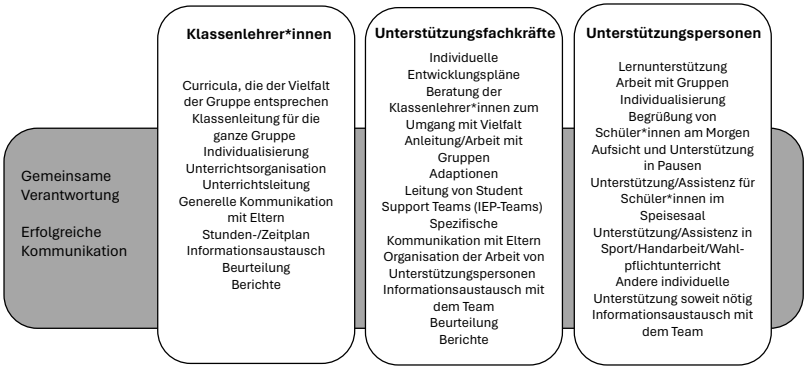

Abb. 2: Gemeinsame und spezifische Aufgaben der Berufsgruppen (Jörgensdóttir Rauterberg & Hauksdóttir, 2024, S. 194)

Hier wird deutlich, dass Lehrkräfte als Klassenleitung für die Unterrichtsplanung und die Adaption des Nationalen Curriculums zuständig sind und dabei von den Unterstützungsfachkräften beraten werden, denn sie sind allgemein als pädagogische Unterstützer*innen, oft aber auch speziell für spezifische Herausforderungen qualifiziert. Unterstützungspersonen sind dazu ergänzend in Situationen mit Kleingruppen oder – nur soweit notwendig – mit einzelnen Kindern tätig. Bedeutsam ist dabei, dass es keine exklusiven Zuständigkeiten gibt, sondern immer im Rahmen gemeinsamer Zuständigkeiten gedacht und agiert wird – so kann neues ‚Eyrnarmerking' vermieden werden.

5 Ermittlung von Unterstützungsbedarfen

Da das tradierte System klinischer Diagnosen sich für die Ermittlung von Unterstützungsbedarfen als wenig hilfreich erwiesen hatte, entwickelte die Schule ein

doi.org/10.35468/6149-33

eigenes System. Dabei sind drei Stufen der Unterstützung vorgesehen, die sich auf deren zeitliches und inhaltliches Ausmaß beziehen (Tab. 1).

Tab. 1: Drei Stufen von Unterstützungsbedarfen (Jörgensdóttir Rauterberg & Hauksdóttir, 2024)

Ass-Stufe	Umfangreiche Unterstützung und Assistenz bei allen schulischen Aktivitäten, IEPs, erhebliche Modifikation von Umfeld und Unterrichtsmaterial, ggf. spezifisches Training; Diagnose *nicht* erforderlich, der Zeitraum kann begrenzt sein.
Zweier-Stufe	Unterstützung und Assistenz während des Teils des Schultages, in größeren und kleineren Gruppen, ggf. Modifikation von Umgebung und Unterrichtsmaterial, ggf. Unterstützung bei Aktivitäten
Dreier-Stufe	Unterstützung und Assistenz bei bestimmten Aktivitäten, ggf. Training in sozialen Aktivitäten, gewisse Modifikation. Dies ist quasi die ‚*normale*' Unterstützung für alle Kinder – jedes Kind braucht mal Hilfe!

Die Kernfrage für die Erhebung der Unterstützungsbedarfe lautet: Wie viel und welche Unterstützung braucht jedes Kind, um im Lernraum der Klasse teilhaben zu können? Auf der Dreier-Stufe bezieht sich Unterstützung auf einzelne Situationen – eine Hilfeleistung, die jedes Kind ab und an braucht. Auf der Zweier-Stufe besteht ein zeitlich ausgedehnter Unterstützungsbedarf, der auch die Adaption von Materialien und Erstellung eines individuellen Unterstützungsplans (IEP) einschließen kann. Auf der Ass-Stufe schließlich ist durchgängige Unterstützung sowie massive Modifikation von Inhalten und Materialien notwendig sowie die Erstellung eines IEPs. Die drei Stufen sind nach Spielkarten benannt, damit soll eine tendenziöse Benennung in tradiertem Sinne vermieden werden.
Ein solches dreistufiges Modell erinnert vielleicht an präventive Ansätze. Es ist jedoch etwas komplett anderes als etwa der Ansatz Response-to-Intervention, der ebenfalls drei Stufen enthält (Hinz, 2016). Hier aber gibt es keine ständigen Tests, es ist keine standardisierte ‚Normalentwicklung' vorgegeben, auf die das Kind ‚responsiv' reagieren soll – und es ist kein behavioristischer Ansatz (Guðjónsdóttir & Hinz, 2024). Es geht vielmehr darum abzuschätzen, welche Unterstützung das Kind braucht – und das kann jedes Kind der Gruppe sein, unabhängig von individuellen Gegebenheiten oder sozialen Kontexten.

6 Partizipationskreise

Hilfreich für die Entwicklung eines dekategorialen Unterstützungssystems für alle Kinder in der Schule war auch die Entwicklung der Partizipationskreise (Abb. 3).

doi.org/10.35468/6149-33

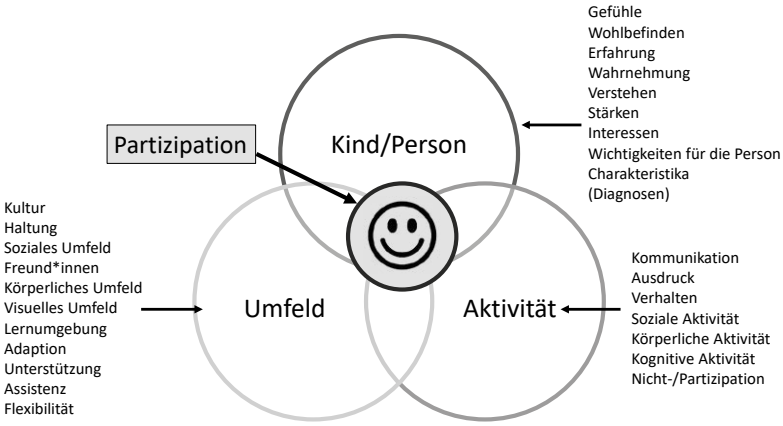

Abb. 3: Partizipationskreise (Jörgensdóttir Rauterberg & Hauksdóttir, 2024)

Sie sichern eine systemische Betrachtung der Gesamtsituation und sorgen dafür, dass die Betrachtung nicht auf das Kind in seinem Sosein beschränkt wird. Ohne diesen systemischen Ansatz wird der Fokus oft ausschließlich auf die Aktivitäten des Kindes gesetzt: Was tut/kann das Kind und was nicht? Dabei wird nicht berücksichtigt, dass Barrieren für die Partizipation häufig durch die Umgebung bedingt sind. Deswegen ist es bedeutsam, das Umfeld im Hinblick auf seine inklusiven Qualitäten zu befragen. Ebenso ist dies für die Qualitäten anstehender Aktivitäten bedeutsam. Im Feld der Überschneidung aller drei Faktoren – dem Umfeld, den Aktivitäten und dem Kind – ergeben sich Möglichkeiten und Beschränkungen der Partizipation, aus denen dann – mit Blick auf das Umfeld und die Aktivitäten, nicht hingegen auf die Anwesenheit des Kindes – Folgerungen gezogen werden. Dieser Reflexionsansatz hat sich für die Teams in der Schule bewährt (Jörgensdóttir Rauterberg & Hauksdóttir, 2024).

7 Der Erfolg und der Blick voraus

Die Schule blickt durchaus zufrieden auf die letzten zehn Jahre ihrer Entwicklung zurück. Sie kann sich dadurch gestärkt fühlen, dass ihre Grundsätze und Vorgehensweisen in Islands Kindeswohl-Gesetz von 2021 bestätigt wurden und nun landesweit gelten (Óskarsdóttir et al., 2024; Sigþórsson et al., 2024).

- Sie hat eine Situation ausgeglichener Personalressourcen, die – ohne zwei verschiedene Abteilungen – ein Gleichgewicht an Unterstützung innerhalb der Schule ermöglichen. So wird es auch ermöglicht, auf akute Bedarfe angemessen zu reagieren.

doi.org/10.35468/6149-33

- Die vorhandenen Ressourcen werden von allen Beteiligten gemeinsam genutzt.
- Es ist aktuell viel einfacher, Kinder in der Schule zu unterstützen, administrative Prozesse der Etikettierung und Stigmatisierung sind nicht mehr notwendig und werden auch nicht durch informelles Othering ersetzt.
- Unterstützung ist in der Schulpraxis der Normalfall – der geltende Grundsatz ist: ‚Alle brauchen irgendwie mal Hilfe'.
- So wird ein deutlich größeres Ausmaß an Solidarität, Freundschaft, Respekt und Wachstum in den Teams möglich.
- Alle Menschen in dieser Schule sind gleich wichtig – Kinder wie Erwachsene.

Gleichzeitig ist deutlich, dass die Schule nicht am Ende ihrer Entwicklung angekommen ist. Es gibt Vorhaben, die nach wie vor oder auch neu auf dem Plan stehen:

- Die Partizipation der Kinder gilt es weiter auszubauen (Hinz & Jörgensdóttir Rauterberg in diesem Band),
  - was das eigene Lernen, die individuelle Adaption von Curricula und Lehrplänen wie auch deren flexiblen Einsatz in der Schule allgemein angeht,
  - was die Entwicklung der Schule und einer soziokratischen Organisationsstruktur angeht und
  - was Formen individueller Unterstützung angeht – hier sind noch Potenziale vorhanden, auch im Miteinander der Kinder.
- Aktuell wird eine verstärkte Nutzung des Universal Designs für Learning überlegt (Schütt, 2020).

8 Fazit

Im Rückblick lassen sich drei Momente feststellen, die für eine inklusive und somit partizipative Schulentwicklung zentral sind:

- Zum Ersten ist für erfolgreiche Teilhabe ein soziales Modell von Vielfalt erforderlich, das systematisch Barrieren für Partizipation im Umfeld aller Schüler*innen reduziert.
- Zum Zweiten gilt es das ‚eyrnarmerking'-Prinzip zu überwinden, denn solange es – und sei es auch nur untergründig – wirksam ist, besteht die Gefahr, dass die Beteiligten in die „Abgründe klinischer Ansätze und dualer oder segregierter Dienstleistungssysteme zurückfallen" (Jörgensdóttir Rauterberg & Hauksdóttir, 2024, S. 198).
- Und drittens ist schließlich multiprofessionelle Zusammenarbeit ein essenzieller Bestandteil inklusiver Schulentwicklung; dabei steht die gemeinsame Verantwortlichkeit aller Mitglieder des Schulkollegiums für alle Kinder im Zentrum.

Hierfür gilt es eine Kultur der Teamarbeit mit der gleichberechtigten Zusammenarbeit von Fachleuten und Paraprofessionellen sowie von Erwachsenen und Kin-

doi.org/10.35468/6149-33

dern mit gegenseitigem Respekt zu entwickeln. So kann ein gemeinsames Engagement aller für das Wohlergehen eines jeden Kindes gedeihen.

Literatur

Guðjónsdóttir, H. & Hinz, A. (2024). Inklusive Pädagogik in Island zwischen Behaviorismus und Sozialkonstruktivismus. In A. Hinz, R. Jörgensdóttir Rauterberg, R. Kruschel & N. Leonhardt (Hrsg.), *Inklusive Bildung in Island. Grundlagen, Erfahrungen, Reflexionen* (S. 222–238). Beltz Juventa.

Hinz, A. (2006). Kanada – ein ‚Nordstern' in Sachen Inklusion. In A. Platte, S. Seitz & K. Terfloth (Hrsg.), *Inklusive Bildungsprozesse* (S. 149–158). Verlag Julius Klinkhardt.

Hinz, A. (2016). Response-To-Intervention – Königsweg der Inklusion oder systemstabilisierende Umformung von Inklusion? In B. Amrhein (Hrsg.), *Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung – Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte* (S. 243–256). Verlag Julius Klinkhardt.

Hinz, A. (2021). Update Theorie integrativer Prozesse. Wie der Inklusionsdiskurs Vitalisierung aus ihrer Weiterentwicklung erfahren könnte In H. Wocken (Hrsg.), *Dialektik der Inklusion. Inklusion als Balance dialektischer Qualitäten* (S. 177–199). Feldhaus.

Hinz, A., Jörgensdóttir Rauterberg, R., Kruschel, R. & Leonhardt, N. (2024). Inklusive Bildung in Island – eine Einführung. In A. Hinz, R. Jörgensdóttir Rauterberg, R. Kruschel & N. Leonhardt (Hrsg.), *Inklusive Bildung in Island. Grundlagen, Erfahrungen, Reflexionen* (S. 7–15). Beltz Juventa.

Jörgensdóttir Rauterberg, R. & Hauksdóttir, D. (2024). Gemeinsame Verantwortung und nachhaltige Unterstützung: Multiprofessionelle Teamarbeit in einer inklusiven Schule – eine Fallstudie. In A. Hinz, R. Jörgensdóttir Rauterberg, R. Kruschel & N. Leonhardt (Hrsg.), *Inklusive Bildung in Island. Grundlagen, Erfahrungen, Reflexionen* (S. 181–202). Beltz Juventa.

Jörgensdóttir Rauterberg, R. & Hinz, A. (2024). Inklusion und Demokratie – zwei Seiten einer Medaille? Erfahrungen aus der partizipativen Aktionsforschung mit Kindern in Island. In A. Hinz, R. Jörgensdóttir Rauterberg, R. Kruschel & N. Leonhardt (Hrsg.), *Inklusive Bildung in Island. Grundlagen, Erfahrungen, Reflexionen* (S. 151–167). Beltz Juventa.

Óskarsdóttir, E., Gunnþórsdóttir, H., Svanbjörnsdóttir, B. M. & Sigþórsson, R. (2024). Herausforderungen und Lösungen in der inklusiven Bildung in Island: Schulische Perspektiven und Handlungsvorschläge. In A. Hinz, R. Jörgensdóttir Rauterberg, R. Kruschel & N. Leonhardt (Hrsg.), *Inklusive Bildung in Island. Grundlagen, Erfahrungen, Reflexionen* (S. 80–97). Beltz Juventa.

Schütt, M.-L. (2020). Universal Design for Learning – ein Lösungsansatz für gelingende Partizipation aller Schüler*innen am inklusiven Unterricht!? In I. Boban & A. Hinz (Hrsg.), *Inklusion und Partizipation in Schule und Gesellschaft. Erfahrungen, Methoden, Analysen* (S. 151–165). Beltz Juventa.

Sigþórsson, R., Svanbjörnsdóttir, B. M., Gunnþórsdóttir, H., Elídóttir, J., Sigurðardóttir, S. G. & Þorsteinsson, T. (2024). Gegenwart und Zukunft kommunaler Schuldienste für inklusive Bildung in Island. In A. Hinz, R. Jörgensdóttir Rauterberg, R. Kruschel & N. Leonhardt (Hrsg.), *Inklusive Bildung in Island. Grundlagen, Erfahrungen, Reflexionen* (S. 98–115). Beltz Juventa.

Autorin

Jörgensdóttir Rauterberg, Ruth, MA
University of Iceland
Arbeitsschwerpunkte: Partizipative Aktionsforschung,
Teilhabe von Kindern,
inklusive und demokratische Schulentwicklung
ruth@hi.is

doi.org/10.35468/6149-33

[5] Resilienz und Transformationsprozesse im inklusiven Bildungssystem

[5.1] Resilienz und Transformationsprozesse im Elementarbereich
[5.2] Resilienz und Transformationsprozesse in Schulen
[5.3] Resilienz und Transformationsprozesse in Hochschulen
[5.4] Transformationsprozesse in der Forschung

Vivien Raczkiewicz

Resilienz und Inklusion in der Hochschule – Interaktion personaler Ressourcen mit sozialen Einflussgrößen und strukturellen Rahmenbedingungen

Abstract ▪ Zur Realisierung eines Studiums mit Beeinträchtigung sind Hochschulen gefordert, chancengerechte Rahmenbedingungen zu realisieren. Auch personale Ressourcen spielen dabei eine zentrale Rolle. Welche Ressourcen werden genau für die Bewältigung benötigt und wie interagieren sie mit sozialen und strukturellen Einflussgrößen? In einem mehrstufigen Mixed-Methods-Design wurde bisher ein Rahmenmodell erstellt, das als Grundlage für Interviews und eine Nominal-Fokusgruppe fungierte. In einem partizipativen Ansatz wurden dabei Schutzfaktoren durch die Studierenden als Expert*innen in eigener Sache identifiziert. Am häufigsten benannt wurden aufseiten der Herausforderungen der behinderungsbedingte Mehraufwand und bauliche Barrieren und auf Ressourcenseite soziale Unterstützung sowie Angebote und Einrichtungen der Hochschule.

Schlagwörter ▪ Resilienz; Inklusion an Hochschulen; Partizipative Forschung

1 Einleitung

Durch bauliche, kommunikative, strukturelle und didaktische Barrieren kann die Bewältigung eines Studiums für Studierende mit Beeinträchtigungen erschwert werden. Im Rahmen der Hochschulrektorenkonferenz (HRK), welche den freiwilligen Zusammenschluss der staatlichen Hochschulen in Deutschland beschreibt, wurden 2009 die für alle 271 Mitgliedshochschulen geltenden Hochschulrahmengesetze (HRG) angepasst. Hochschulen haben seither die Aufgabe, Studierende mit Beeinträchtigung in ihrem Studium nicht zu benachteiligen (§ 2 Abs. 4 HRG), die Inanspruchnahme der Angebote ohne fremde Hilfe zu ermöglichen (§ 2 Abs. 4 HRG) und die Chancengleichheit in Prüfungsordnungen zu wahren (§ 16 Satz 4 HRG). Daraus wurden Empfehlungen für eine „Hochschule für alle“ und Aktionspläne seitens der Hochschulen abgeleitet. Zur Ermöglichung eines Studiums mit Beeinträchtigung müssen auf verschiedenen Ebenen Rahmenbedingungen angepasst und eine diversitätssensible Haltung gelebt werden:

doi.org/10.35468/6149-34

Die gesamte Institution und ihre Lehrenden müssen die Bereitschaft einer inklusiven Gestaltung von Lehren und Lernen signalisieren. Relevant sind zusätzlich Aspekte sozialer Teilhabe und Unterstützung der Hochschulakteur*innen.
Die Studierenden selbst müssen zudem als Expert*innen in eigener Sache transparent ihre Bedarfe kommunizieren und Nachteilsausgleiche anmelden. Dementsprechend spielen auch personale Ressourcen eine wichtige Rolle bei der Bewältigung des Studiums. Resilienz unterstützt dabei, widrige Lebensumstände und Herausforderungen zu meistern (Hofmann et al., 2021) und ermöglicht im Kontext von Behinderung und Inklusion einen kritischen Blick auf den Prozess der Entstehung von Behinderung in Wechselwirkung mit dem jeweiligen Lebenskontext sowie die Analyse von Bildungsbiografien (Burghardt et al., 2016).

2 Fragestellungen

Das hiesige Forschungsvorhaben befasst sich mit folgenden Forschungsfragen: *Welche personalen, sozialen und strukturellen Barrieren und Ressourcen nehmen Studierende mit körperlichen Beeinträchtigungen und chronischen Erkrankungen wahr und wie interagieren sie miteinander?*
Zur Beantwortung dieser Fragestellungen werden verschiedene Perspektiven miteinbezogen. Im weiteren Verlauf des Artikels wird ein Einblick in die Situation Studierender mit körperlicher Beeinträchtigung gegeben und beschrieben, welche Ressourcendimensionen im Hochschulkontext für Studierende mit Beeinträchtigungen existieren. Nachfolgend werden die Forschungsansätze und bisherige Ergebnisse der qualitativen Interviews sowie der Nominal-Fokusgruppe beschrieben. Anschließend folgt ein vorläufiges Fazit.

3 Behinderung und Inklusion im Hochschulkontext – drei Ressourcendimensionen

Die 22. Sozialerhebung des Deutschen Studierendenwerks wurde aus Daten der größten Studierendenbefragung Deutschlands erstellt und gibt Auskunft zur wirtschaftlichen und sozialen Lage der Studierenden im Jahr 2021. Hierbei geben von 179 908 Studierenden 23.7 % an, gesundheitlich beeinträchtigt zu sein, 15.9 % berichten von mindestens einer studienerschwerenden gesundheitlichen Beeinträchtigung. Von diesen 26 264 Studierenden geben des Weiteren 24.1 % eine sehr starke und 34.5 % eine starke Studienerschwernis an.
Innerhalb dieses Forschungsvorhabens werden die Bewegungsbeeinträchtigungen mit 13.2 % und körperlich chronische Krankheiten mit 2.5 % der Studierenden mit studienerschwerender Beeinträchtigung fokussiert (Kroher et al., 2022).

doi.org/10.35468/6149-34

Wie einleitend erwähnt, finden Kompensationsstrategien auf struktureller (u. a. Rahmenbedingungen der Hochschule), sozialer (u. a. Kommunikation und Unterstützung seitens Kommiliton*innen und Dozent*innen) und personaler (u. a. persönliche Resilienzfaktoren) Ebene statt und werden im Folgenden als die drei relevanten Ressourcendimensionen dezidierter vorgestellt.

3.1 Strukturelle Ressourcendimension

Behinderung entsteht durch die Wechselwirkung einer oder mehrerer Beeinträchtigung(en) mit teilhabeeinschränkenden oder -fördernden Kontextfaktoren und somit durch die gelingende Interaktion zwischen Individuum und Umwelt. Inklusion im Studium bedeutet, dass Menschen mit und ohne Beeinträchtigung miteinander leben, lernen und arbeiten können, da es die Rahmenbedingungen in einer inklusiven Gemeinschaft allen Menschen ermöglichen, gleichberechtigter Teil unserer Gesellschaft zu sein. Um die Teilhabe von Studierenden mit Beeinträchtigung im Hochschulalltag umzusetzen, hat die HRK 2009 ihre Empfehlung „Eine Hochschule für Alle" zur Förderung der Chancengleichheit verabschiedet (HRK, 2009). Artikel 24 der UN-BRK konkretisiert zudem die universell geltenden Menschenrechte aus Perspektive der Menschen mit Beeinträchtigung und das daraus folgende Recht auf chancengerechten und diskriminierungsfreien Zugang zu Bildung.

Dementsprechend besteht die strukturelle Ressourcendimension an Hochschulen in sämtlichen inklusionsfördernden hochschulischen Handlungen, um ein von Wertschätzung und Empathie geprägtes diversitätssensibles Miteinander zu unterstützen und Inklusionserfahrungen auf struktureller Ebene zu ermöglichen, wie beispielsweise die in Abschnitt 1 genannten Hochschulrahmengesetze. Zur Realisierung dessen sind Beratungsdienste und -angebote, Zugänglichkeit und Barrierefreiheit, Ressourcenorientierung und -verfügbarkeit, akademische Anpassungen und Lernmaterialien sowie eine inklusive Hochschulkultur notwendig.

3.2 Soziale Ressourcendimension

Innerhalb der sozialen Ressourcendimension spielen Qualität und Quantität sozialer Kontakte sowie Unterstützung eine zentrale Rolle. Dabei stellen helfende und unterstützende Interaktionen mit anderen Personen eine wesentliche Basis für die physische und psychische Gesundheit eines Menschen dar. Hochschulische Strukturen sind hier verantwortlich für die Teilhabe an sämtlichen hochschulischen Aktivitäten und Begegnungen z. B. mit Peers oder Beratungsstellen und könnten als Schnittstelle zwischen der sozialen und strukturellen Ressourcendimension dienen.

doi.org/10.35468/6149-34

3.3 Personale Ressourcendimension

Auch Studierende müssen ihre Bedarfe transparent kommunizieren und Nachteilsausgleiche anmelden, da sie als Expert*innen für die eigene Beeinträchtigung fungieren. Personale Ressourcen spielen bei der Bewältigung von Herausforderungen im Studium somit ebenfalls eine zentrale Rolle (Hofmann et al., 2021). Die Kontaktaufnahme mit anderen Personen im Hochschulkontext kann mit Resilienzfaktoren wie der Netzwerkorientierung und der Selbstwirksamkeitserwartung beschrieben werden und kann somit die Schnittstelle zwischen der personalen – die Eigenleistung einer studierenden Person, Unterstützung zu erfragen und anzunehmen – und sozialen Ressourcendimension – die eigentliche soziale Unterstützung bzw. das soziale Netzwerk – abbilden. Resilienz wird im Rahmen dieser Forschung verstanden als Anpassungs- und Entwicklungsprozess, bei dem sich eine Person durch ihre Stabilität und den positiven Umgang mit der Situation schnell von widrigen Bedingungen und Ereignissen erholt oder sogar daran wächst (Leipold & Greve, 2009).

4 Methoden

Ein mehrstufig angelegtes Mixed-Methods-Design im community-based participatory research-Ansatz wurde für das Forschungsprojekt gewählt. Mithilfe der Studierenden mit Beeinträchtigungen als Expert*innen in eigener Sache können Erkenntnisse über ihre Lebenswelt generiert werden, wodurch dieses Forschungsvorhaben somit auch das Potenzial hat, durch das Erfahrungswissen der Zielgruppe notwendige Anpassungen zu identifizieren und möglicherweise eine Verbesserung inklusiver Rahmenbedingungen an Hochschulen zu bewirken.
Dabei ist das Vorhaben, welches ein positives Ethikvotum der Ethik-Kommission der Fakultäten 11 bis 17 der Technischen Universität Dortmund erhielt, in vier Teilbereiche untergliedert: Zunächst wurde ein Rahmenmodell der Inklusion und Resilienz konzipiert, danach wurden halb-strukturierte Interviews durchgeführt und die am häufigsten genannten Segmente für die Nominal-Fokusgruppe genutzt, die im Rahmen dieser Arbeit aufgrund des partizipativen Ansatzes detaillierter beschrieben wird.
Sie stellt das Bindeglied zwischen dem qualitativen und dem quantitativen Teil des Gesamtforschungsprojekts dar, da die Ergebnisse aus der Gruppe für die anschließende Fragebogenkonzeption genutzt wurden. Zur Verständlichkeit wird im Folgenden näher auf die Methodik der Interviews sowie der Nominal-Fokusgruppe eingegangen.

doi.org/10.35468/6149-34

4.1 Qualitative Interviews

Die qualitative Studie beinhaltet zwölf Einzelinterviews mit Studierenden mit körperlichen Beeinträchtigungen und chronischen Erkrankungen aus Nordrhein-Westfalen (NRW) als Expert*innen in eigener Sache. Die orientierenden Fragestellungen des Interviewleitfadens bestanden darin, herauszufinden, welche Herausforderungen und Barrieren den Studierenden in ihrem Studium begegnen und mit welchen Ressourcen sie diese bewältigen. Neben einer offenen Einstiegsfrage beinhaltete der Interviewleitfaden Fragen zu den Kategorien: „Wichtig für das Studium", „Barrieren und Herausforderungen", „Inklusion und Exklusion im Studium", „Verbesserungsbedarfe und Wünsche", „Ressourcen", „Psychische Gesundheit" und „Resilienz".

4.2 Partizipative Forschung mittels Nominal-Fokusgruppe

Im Anschluss an die Interviews wurde eine Nominal-Fokusgruppe durchgeführt. Sie stellt die Synthese zweier qualitativer Methoden – der Nominalgruppe und der Fokusgruppe – dar. In einem partizipativen Forschungsdesign wurden dabei Schutz- und Risikofaktoren im Studium auf Basis eigener Erfahrungen durch die reflektierte Begleitung von Expert*innen in eigener Sache identifiziert. Unter den Teilnehmenden waren drei ehemalige und drei derzeitige Student*innen mit körperlicher Beeinträchtigung aus NRW. Die Fokusgruppe und die Nominalgruppe sind zwei häufig genutzte Techniken, um studentische Erfahrungen und die „student voice" abzufragen. Ziel der Nominal-Fokusgruppe war es, festzulegen, welche Ressourcen und Barrieren für die Expert*innen die wichtigsten Faktoren in Bezug auf die Bewältigung des Studiums sind. Hinsichtlich der Partizipation ist zu benennen, dass die Expert*innen in diesem Schritt die Entscheidungsmacht darüber hatten, welche Aspekte in die quantitative Studie einflossen.

5 Ergebnisse

Die Ergebnisse der Interviews werden aufgrund der Kürze des Beitrags in quantitativer Form vorgestellt und die Ergebnisse der Nominal-Fokusgruppe mittels Rankings präsentiert.

5.1 Interviews

Die in allen zwölf Transkripten insgesamt am häufigsten benannten Codierungen werden nun kurz und anhand der Oberkategorien zusammengefasst aufgeführt (vgl. Tab. 1). 588 Segmente konnten in den Transkripten zu wahrgenommenen Barrieren und 735 zu Ressourcen gefunden werden. Beide Bereiche bestehen aus personalen, sozialen und strukturellen Oberkategorien, die sich jeweils in mehrere Subkategorien aufteilen.

doi.org/10.35468/6149-34

Tab. 1: Kategoriensystem und Segmente „Ressourcen und Barrieren auf personaler, sozialer und struktureller Ebene“ sowie „Erlebte Exklusion und Inklusion“

Kategorie/Code	Barrieren an der Hochschule	Ressourcen an der Hochschule
Personal		
Funktionseinschränkungen	58	12
Verhaltensstrategien	57	98
Interpretationsstrategien	129	76
Denkstrategien/Kognitionen	22	103
Sozial		
Zwischenmenschlicher Umgang	63	98
Fehlende soziale Unterstützung vs. soziale Unterstützung	9	68
Soziales Netzwerk	36	144
Strukturell		
Struktur/Organisation/Studiensystem	19	7
Zeit	26	3
Information/Kommunikation/Sensibilisierung	29	9
Digitale Barrieren vs. digitale Barrierefreiheit	4	10
Bürokratie und Finanzierung	38	6
Bauliche Barrieren vs. bauliche Barrierefreiheit	66	32
Angebote und Einrichtungen	16	60
Fachrichtung und Ausrichtung		6
Assistenz und Hilfsmittel		12
Lehr- und Lerninhalte		8
Fachrichtung und Ausrichtung		6
Analytische Kategorie: Erlebte Exklusion im Studium vs. erlebte Inklusion im Studium		
Nicht-eingebunden-Sein vs. Teilhabe	49	19
Unwohlsein/Unwohlfühlen vs. Wohlfühlen	24	13
Diskriminierung vs. Anerkennung	69	13

Die in Tabelle 1 dargestellten Segmente zu Ressourcen und Barrieren auf sozialer und struktureller Ebene sprechen für sich, allerdings werden nun ergänzend zu Tabelle 1 einzelne Subkategorien auf personaler Ebene vorgestellt:
Am häufigsten benannt wurde aufseiten der Barrieren mit 45 Codierungen in der Kategorie der *Interpretationsstrategien und Emotionen*, dass Studierende Tätigkeiten, die aufgrund ihrer Behinderungen oder chronischen Erkrankungen im Studium

doi.org/10.35468/6149-34

auf sie zukamen, häufig als „mühsam und anstrengend" erachten. Außerdem wurde 22 Mal benannt, dass die interviewten Personen sich „überfordert fühlen". Darüber hinaus gaben die Studierenden an, sich durch Anforderungen, die durch Studienleistungen, aber auch eigene Ansprüche an sie gestellt wurden, „verärgert oder wütend" (23) zu fühlen. Bei den *Verhaltensstrategien* gaben die Teilnehmenden insgesamt fünf Mal an, dass sie „unachtsam gegenüber Grenzen" sind und Angebote wie Nachteilsausgleiche (10) teilweise nicht wahrnehmen (wollen). Unter anderem begründeten sie dies damit, „nicht zur Last fallen" (10) zu wollen.
Aufseiten der Ressourcen wurden in der personalen Subkategorie im Bereich *Interpretationsstrategien und Emotionen* die meisten Textstellen zu „Achtsamkeit/Grenzen wahrnehmen/Reflexionsfähigkeit" (30) und zu „den Umgang lernen/Expert*in sein" (21) gefunden. „Optimismus/positive Gedanken/Humor" mit 20 Segmenten und „Ausdauer/Durchhaltevermögen/Ehrgeiz" (18) waren für die Studierenden wichtige *Denkstrategien*. Als relevanteste *Verhaltensstrategie* mit 24 Segmenten galt unter den Interviewten „auf Personen zugehen und Kommunikation".

5.2 Nominal-Fokusgruppe

Die erste Phase bestand aus einer Fokusgruppe. Die Moderatorin präsentierte hierbei sowohl theoretische Perspektiven – Inklusionsverständnis nach Piezunka et al. (2017), Resilienzfaktoren nach Ganguly und Perera (2019) und Grundbedürfnisse nach Grawe (2004) – als auch die oben beschriebenen Ergebnisse der qualitativen Studie mittels tabellarischer Darstellung sowie Fragestellungen und Ziel des Vorhabens. So konnte eine tiefergehende Diskussion u. a. zu den Themen „Wichtige Barrieren und Herausforderungen an der Hochschule" und „Wichtige Ressourcen an der Hochschule" ermöglicht werden. In der zweiten Phase wurde eine kurze Nominal-Gruppentechnikphase angewandt, bei der die (ehemaligen) Student*innen gebeten wurden, die Fragen „Was sind oder waren für euch wichtige Barrieren & Herausforderungen im Studium?" und „Was sind oder waren für euch wichtige Ressourcen und Resilienzfaktoren im Studium?" mittels Kategorien zu beantworten und eine Rangfolge zu erstellen, bei der die fünf für sie wichtigsten Faktoren von 1 (nicht ganz so wichtig) bis 5 (sehr wichtig) benotet wurden. Anschließend wurden die Werte der sechs Teilnehmer*innen aufsummiert, sodass die fünf wichtigsten Barrieren und die fünf wichtigsten Ressourcen identifiziert werden konnten. Auf Basis der wichtigsten Kategorien aus der Interviewstudie und der Nominal-Fokusgruppe konnten Konstrukte abgeleitet werden, auf Basis derer eine Fragebogenbatterie für eine größer angelegte Online-Studie zusammengestellt werden konnte.
Die Ergebnisse der Nominal-Fokusgruppe werden hier in Tabelle 2 kurz und prägnant dargestellt. Die fünf Aspekte mit den höchsten Summenwerten – hier grau dargestellt – wurden sowohl auf Ressourcen- als auch auf Barrierenseite als Konstrukte mit in die Fragebogenbatterie implementiert.

doi.org/10.35468/6149-34

Tab. 2: Die (fünf) wichtigsten Ressourcen und Barrieren im Hochschulkontext

Barrieren an der Hochschule		**Ressourcen an der Hochschule**	
Kategorie	**Summenwert**	**Kategorie**	**Summenwert**
Bauliche Barrieren	11	Soziale Kontakte (hauptsächlich Familie und Freunde)	18
Ableismus/Vorurteile	9	Reflexionsfähigkeit und eigene Grenzen wahrnehmen	17
Mangel an Sensibilisierung und Information	9	Barrierefreiheit und Zugänglichkeit	6
Mangel an Wahlfreiheit	6	Selbstwirksamkeitserwartung und Selbstsicherheit	5
Anträge/Bürokratie	5	Sensibilisierung und Information	4
Unsicherheit und Angst der anderen	4	Eigenes und stellvertretendes Erfahrungswissen	3
Unklare Ansprüche (z. B. Studienassistenz)	3	Anpassungsfähigkeit	3
Verminderte Leistungsfähigkeit	3	Akzeptanz	3
Datenschutz	3	Soziale Unterstützung	1
Unklare Zuständigkeiten	2		
Mangel an Transparenz	1		
Diagnosestellungen	1		

6 Fazit

Abschließend ist zu benennen, dass von den Student*innen mit körperlichen Beeinträchtigungen sowohl auf personaler wie sozialer und struktureller Ebene Barrieren und Ressourcen wahrgenommen werden, die den Dimensionen zuzuordnen sind. Am relevantesten aufseiten der Barrieren waren aus Sicht der Studierenden die baulichen Barrieren, die mittels diversitätssensibler Anpassungen vermindert oder gänzlich beseitigt werden könnten. Viele Studierende machten bereits Diskriminierungserfahrungen, viele im Sinne des Ableismus oder sozialer Ausgrenzung. Soziale Unterstützung, Angebote und Einrichtungen der Hochschule sowie Barrierefreiheit wurden zudem auf Ressourcenseite am häufigsten benannt.

doi.org/10.35468/6149-34

Zum Zusammenspiel der Ressourcendimensionen ist zu sagen, dass verschiedenste personale Ressourcen und Resilienzfaktoren relevant sind. Wie oben beschrieben, bedingen soziale Unterstützung und Beziehungen sowie institutionelle Rahmenbedingungen wie Beratungsdienste, Barrierefreiheit und eine diversitätssensible Hochschulkultur die Resilienz und somit die Bewältigung des Studiums mit Beeinträchtigung. Über die soziale und strukturelle Ressourcendimension kann die Hochschule ihren Studierenden Resilienzressourcen zur Verfügung stellen. Dementsprechend basiert Resilienz – so die Annahme – nicht allein auf personalen Ressourcen, sondern ebenso auf sozialen Teilhabeaspekten und inklusionsfördernden Rahmenbedingungen. Außerdem geht es um die Erarbeitung eines neuen Normalitätsverständnisses, wodurch soziale Barrieren wie Berührungsängste und Unverständnis abgebaut und ein emphatisches und diversitätssensibles Miteinander ermöglicht werden könnten. Dementsprechend ist Forschung auf Augenhöhe im Sinne eines partizipativen Designs relevant, um praxisorientierte Handlungsempfehlungen für die Inklusions- und gleichermaßen für die Resilienzförderung abzuleiten. Dabei zielen Resilienz- und Inklusionsprozess im weitesten Sinne auf Bewältigungsaufgaben hinsichtlich der Bewältigung des Studiums und der damit unabdingbaren (sozialen) Teilhabe ab.

Literatur

Burghardt, D., Dederich, M. & Dziabel, N. (2016). Vulnerabilität in verschiedenen Wissenschaften: Ein Überblick, Behinderte Menschen. *Zeitschrift für gemeinsames Leben, Lernen und Arbeiten, 39*(2), 19–31.

Ganguly, R. & Perera, H. N. (2019). Profiles of Psychological Resilience in College Students With Disabilities. *Journal of Psychoeducational Assessment, 37*(5), 635–651. https://doi.org/10.1177/0734282918783604

Grawe, K. (2004). *Neuropsychotherapie*. Hogrefe. Verlag GmbH & Company KG.

Hochschulrektorenkonferenz – HRK (2009). *Hochschulrahmengesetz (HRG) – „Eine Hochschule für Alle"*: Empfehlung der 6. Mitgliederversammlung am 21.4.2009 zum Studium mit Behinderung/chronischer Krankheit. https://www.hrk.de/positionen/beschluss/detail/eine-hochschule-fuer-alle/

Hofmann, Y. E., Müller-Hotop, R., Högl, M., Datzer, D. & Razinskas, S. (2021). *Resilienz gezielt stärken. Interventionsmöglichkeiten für Hochschulen zur Förderung der akademischen Resilienz ihrer Studierenden. Ein Leitfaden*. München: Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung (IHF).

Kroher, M., Beuße, M., Isleib, S., Becker, K., Ehrhardt, M.-C., Gerdes, F., Koopmann, J., Schomme, T., Schwabe, U., Steinkühler, J., Völk, D., Peter, F. & Buchholz, P. (2022). *Die Studierendenbefragung in Deutschland: 22. Sozialerhebung. Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2021*. Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Leipold, B. & Greve, W. (2009), Resilience: A Conceptual Bridge Between Coping and Development.: A conceptual bridge between coping and development, *European Psychologist*, *14*(1), 40–50. https://doi.org/10.1027/1016-9040.14.1.40

Piezunka, A. & Schaffus, T. & Grosche, M. (2017). Vier Definitionen von schulischer Inklusion und ihr konsensueller Kern. Ergebnisse von Experteninterviews mit Inklusionsforschenden, ZBW – Leibniz Information Centre for Economics. *Unterrichtswissenschaft, vol. 45*(4), 207–222.

doi.org/10.35468/6149-34

Autorin

Raczkiewicz, Vivien, M. Sc.
ORCID 0000-0001-7326-6692
Technische Universität Dortmund
Arbeitsschwerpunkte: Resilienz, psychische Gesundheit, Coping und Stressbewältigung im Kontext von Krankheit, Beeinträchtigung und Behinderung
vivien.raczkiewicz@tu-dortmund.de

doi.org/10.35468/6149-34

Theresa M. Straub

Teilhabe durch Resilienz: Beeinträchtigte Studierende gestalten die Universität aktiv selbst

Abstract ▪ Der Beitrag zeigt anhand biografischer Interviews mit Studierenden, die mit Beeinträchtigungen leben und in Deutschland oder Österreich mit Erschwernissen studieren, welche Prozesse sie beim Einstieg ins Studium durchleben, um sich ihre Teilhabe zu sichern und sich Universität selbst gestalten zu können.

Schlagworte ▪ Universität; Teilhabe; Studieren mit Beeinträchtigung; Bildungserfahrungen

1 Das Recht auf Bildung

Beeinträchtigte Menschen haben deutlich seltener Zugang zu Universitäten als Menschen, die nicht beeinträchtigt sind. Die Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen sichert zwar allen ‚behinderten Menschen' gleichberechtigte Teilhabe an Bildung – einschließlich der Möglichkeit zum Hochschulstudium – zu (Art. 24 Abs. 5 UN-BRK, Deutscher Bundestag, 2008,), doch in der Umsetzung des Rechts zeigen sich deutliche Benachteiligungen beeinträchtigter Menschen beim Eintritt in die Universität oder bei der Durchführung des Studiums (Poskowsky et al., 2018). Um Teilhabe zu ermöglichen, muss die biografische Erfahrung beeinträchtigter Menschen, die durch Barrieren an Universitäten und anderen Institutionen ihres Bildungsweges eine Behinderung erfahren, also *behindert werden*, Beachtung finden. Hier soll mithilfe von Ergebnissen der eigenen empirischen Untersuchung, anhand von Bildungsgeschichten beeinträchtigter Studierender, aufgezeigt werden, wie es ihnen gelungen ist, die Universität selbst zu gestalten und dort durch Resilienz, auch gegenüber ableistischen (Maskos & Dickmann, 2024), universitären Strukturen, Teilhabe zu erlangen. Wie kann die Universität Resilienz aller Studierenden stärken, Handlungsspielräume jenseits von Zugehörigkeiten zu bestimmten Gruppen eröffnen und Teilhabe ermöglichen?

doi.org/10.35468/6149-35

2 Situation ‚beeinträchtigter' Studierender in Deutschland und Österreich

In Deutschland studieren immer mehr Menschen. Der aktuelle Bildungsbericht spricht von einem „Akademisierungsschub" (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2024, S. 203). Demnach studiert seit 2011 die Hälfte der jungen Erwachsenen. Dabei erlangen die meisten die Zugangsberechtigung auf schulischem Weg über den Erwerb der Hochschulreife (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2024). Zur Situation im Studium zeigt die Studierendenbefragung[1], dass 16 % aller Studierenden mit einer Beeinträchtigung studieren, welche das Studium erschwert. Die Mehrheit ist psychisch beeinträchtigt, die Zahl der Betroffenen stieg in den letzten Jahren von 45 % auf 65 % (Kroher et al., 2021). Rund 13 % haben eine chronische Erkrankung. Zwischen 1 % und 4 % der Studierenden berichten, dass sie von Teilleistungsstörungen oder von eine Bewegungs-, Seh- oder Hörbeeinträchtigungen betroffen sind. Die Wahrnehmbarkeit der Beeinträchtigungen durch andere Menschen variiert stark. Bei mehr als der Hälfte sind sie für andere nicht wahrnehmbar, nur bei 3 % ist die Erschwernis bei der ersten Begegnung und bei 44 % im Verlauf der Zeit erkennbar. Die Beeinträchtigungen treten meist im Lebensverlauf auf, bei 17 % der Studierenden bestehen sie von Geburt an, bei etwa 63 % treten sie vor Studienbeginn in Erscheinung (Steinkühler et al., 2021). Etwa 20 % der Erschwernisse treten innerhalb des Studiums auf (Kroher et al., 2021). Die Situation in Österreich ist ähnlich: 12 % aller Studierenden leben mit studienerschwerenden Beeinträchtigungen. Form und Ausmaß der Beeinträchtigungen Studierender sind vielfältig: 40 % dieser rund 39 100 Studierenden leben mit einer psychischen Erkrankung und 26 % mit einer chronisch-somatischen Krankheit. Eine Mobilitätsbeeinträchtigung wirkt sich bei 2.6 % einschränkend auf das Studium aus. Der Zeitpunkt des erstmaligen Auftretens liegt bei 11 % bei Geburt, bei 8 % vor der Einschulung. Knapp über die Hälfte der Beeinträchtigungen treten zwischen Einschulung und Studienbeginn auf (Zaussinger et al., 2020). Bei 28 % zeigt sich eine Erschwernis nach ihrem Studienbeginn. Für beeinträchtigte Menschen, die studieren (wollen) stellt sich folglich die Frage, welche Möglichkeiten der Selbstachtung sie nutzen können, um sich im Studium erfolgreich zu positionieren, Zugang zum Studium zu erlangen. Voraussetzung hierfür, so konnte in den Narrationen gezeigt werden, ist im Verlauf der Bildungsbiografie mit dem Konzept ‚Behinderung' in Berührung zu kommen und die eigenen Erfahrungen einzuordnen, sich selbst als beeinträchtigter, von Barrieren betroffener, als behinderter Mensch – im Kontext von Universi-

1 Die Befragung verbindet drei bislang unabhängig voneinander durchgeführte Langzeiterhebungen: die Sozialerhebung, den Studierendensurvey sowie die Befragung „best – Studieren mit einer gesundheitlichen Beeinträchtigung". Insgesamt nahmen rund 188 000 Studierende an der Befragung teil, darunter ca. 30 000 Studierende mit studienerschwerender Beeinträchtigung.

doi.org/10.35468/6149-35

tät – zu verstehen und sich in dieser Bedingung selbst zu achten. Wie gestaltet sich demnach der Prozess zu einer Wandlung zu ‚universitär behindert Studierenden'?

3 Lebens- und Bildungswege: ‚universitär behindert' Studierende werden und resilient handeln

Im Rahmen des Dissertationsprojekts ‚Inklusions- und Exklusionsmechanismen in Bildungsbiografien behinderter Studierender' wurden zwischen 2016 und 2023 Menschen zu ihren Erfahrungen befragt. Dabei wurden narrativ-biografische Interviews (Schütze, 1983; 2016) mit Studierenden, die sich selbst als beeinträchtigt sehen oder denen eine Behinderung im Lebensverlauf zugeschrieben wird, geführt. Ziel ist das Verstehen der Erfahrungen von Teilhabe und Ausschluss im Bildungsverlauf (u. a. Griesehop et al., 2012) sowie die damit einhergehenden Positionen behinderter Menschen v. a. in tertiären Bildungsinstitutionen. Die Studierenden haben sich den Zugang zu Universitäten in Deutschland und Österreich erarbeitet. Insgesamt konnten die Ausführungen von 18 Personen im Alter zwischen 23 und 39 Jahren ins Sample aufgenommen werden. Die Menschen leben mit sehr unterschiedlichen Beeinträchtigungen: drei Personen sind im Sehen beeinträchtigt, eine identifiziert sich als ‚gehörlos', eine weitere als ‚hörgeschädigt', acht Studierende leben mit Mobilitätseinschränkungen, zwei Menschen mit chronischer Erkrankung, neun Personen sind psychisch beeinträchtigt, darunter ist eine weiblich gelesene Studierende neuro-divers.[2] Ein deutlicher Kontrast in den Bildungserfahrungen zeigt sich hinsichtlich des Zeitpunkts, an dem eine Beeinträchtigung auftritt und wann diese als solche benannt wird bzw. in der Erfahrung einer Behinderung mündet. Drei Personen wuchsen damit auf, ihre Einschränkung bereits seit Geburt zu erleben. Diese setzten sich früh mit ‚Othering' auseinander. Bei fünf Studierenden traten Auffälligkeiten in früher Kindheit auf. Sechs Personen erfuhren ihre Beeinträchtigung während der Schulzeit. Zwei Personen nennen die Erfahrung eines punktuellen Auslösers ihrer Beeinträchtigung – z. B. einen Unfall – vor dem Beginn des Studiums. Bei fünf Personen tritt sie im Studium anhand einer – zuweilen sich wiederholenden – punktuellen Erfahrung in Erscheinung, bevor sie als solche erkannt und (selbst) anerkannt werden kann. Bei fünf Personen ist diese bei der ersten Begegnung sichtbar, bei vier Menschen in sich wiederholenden Interaktionen wahrscheinlich erkennbar. Die Beeinträchtigung von weiteren sechs Personen ist nur dann für andere erkennbar, wenn sie diese aktiv offenbaren. Drei Studierende sind in bestimmten Situationen für andere bemerkbar beeinträchtigt, welche sie aktiv vermeiden. Die erlebten Beeinträchtigungen werden erst in Verbindung mit Barrieren in der direkten Umwelt, also auch in der Institution Universität, oder in Wechselwirkung

2 Mehrfache Betroffenheit möglich.

doi.org/10.35468/6149-35

mit kulturell-gesellschaftlichen ableistischen Strukturen zu einer Behinderung. Angebote auf institutioneller Ebene, die Universitäten Studierenden machen, um ‚angemessene Vorkehrungen' zur Umsetzung ihres Rechts auf Bildung zu erlangen, sind neben der vorherigen Bildungs- und Behinderungserfahrung auf individueller Ebene ein entscheidender Faktor bei der Subjektivierung als ‚behindert Studierende' (Straub, 2024). Die Analyse zeigt drei Typen von Studierenden, denen der Zugang zur Universität gelingt. Für die anfängliche Zuordnung zu *fluiden Kategorien* ist die Position *bei Eintritt in die Universität* mit folgenden Merkmalen an Erfahrung zentral.

- *Sichtbar behindert Studierende.* Das Aushandeln des Andersseins beginnt tendenziell in der frühen Kindheit. Der familiäre Bezug zur Beeinträchtigung ist eher positiv, so wird die Situation anerkannt und behandelt. Für andere ist sicht- oder, zumindest mit der Zeit, erkennbar, dass die körperlichen Voraussetzungen der Personen andere sind als die von nicht beeinträchtigten Menschen. Sie erleben in der Familie Rückhalt, auch im Bereich der (vor-)schulischen Bildung erhalten sie teils spezifische Förderung und erlangen später anerkannte Regelschulabschlüsse. Im Laufe ihres Lebens sind sie häufig medizinischen Interventionen ausgesetzt, die sie zu einem gewissen Grad normalisieren (sollen). Damit handeln sie auch die eigene Identität in Bezug zu anderen ähnlich (nicht) beeinträchtigten Peers aus, *bevor* sie in ein Studium eintreten. An Universitäten, sowie häufig schon zuvor in anderen Bildungsinstitutionen, ist ihr ‚Status' als behinderter Mensch somit offen bekannt. Sie nutzen mindestens ihnen formal bekannte Nachteilsausgleiche und können oft gute Bedingungen für sich einfordern.
- *Unsichtbar behindert Studierende:* Ihre Schwierigkeiten treten meist später auf, oft gehen sie mit Auffälligkeiten im schulischen Verhalten einher, werden aber häufig nicht als Beeinträchtigung erkannt, benannt oder anerkannt. Der Prozess der Selbstachtung und Anerkennung, insofern als dass Bedarfe für eine gleichberechtigte Teilhabe gegenüber der Universität benannt werden dürfen, beginnt im Studium, wo Beeinträchtigungen in Wechselwirkung mit Barrieren zu einer oft erstmals benennbaren Behinderung werden. Negative, biografische Erfahrungen führen häufig später, z. B. beim Auszug aus dem Elternhaus, zu einer Auseinandersetzung mit Anderssein. Im Verlauf des Studiums wird die Einschränkung im Alltag als Beeinträchtigung selbst erkannt, Unterstützung der Universität, auch Nachteilsausgleiche, werden erstmals genutzt, da sie zuvor nicht bekannt waren oder nicht klar erschien, ob sie für die Personen infrage kommen.
- *Kritisch behindert Studierende:* Zu ihnen zählen Menschen, die bis zu einem bestimmten Zeitpunkt ihrer Biografie als nicht behinderte Personen gelebt haben. Sie durchleben die Kindheit und große Teil der schulischen Erfahrung regulär als nicht beeinträchtigt, oder sie haben gleichzeitig zum Erleben einer (un-) sichtbaren Beeinträchtigung in der Schule Lebensorte, in denen sie nicht beein-

doi.org/10.35468/6149-35

trächtigt sind, somit nicht behindert werden. Eine zum Teil plötzliche Veränderung macht die Auseinandersetzung mit der neuen, zugeschriebenen ‚behinderten Identität' nötig. Wenn der Schulabschluss noch nicht erreicht wurde, ist dieser mit Aufwand und Umwegen verbunden. Durch eine kritische Position ist es möglich, je nach Beeinträchtigung, die sehr vielfältig sein kann, und prozesshaft unabhängig von einer (Un-)Sichtbarkeit für andere wird, die Universität als eigenen Raum einzunehmen, Antworten auf Fragen nach eigenen Bedarfen zu finden, auf selbstbestimmte Weise teilzuhaben.

Alle gezeigten Positionen bringen unterschiedliche biografische Erfahrungen mit. Sie variieren bzgl. der positiven Möglichkeit, sich mit der eigenen Position an der Universität kritisch auseinanderzusetzen – und in Bezug auf kritisches Wissen zum Konzept ‚Behinderung' (Abb. 1). Im Verlauf des Studiums können Menschen, die universitär behindert werden, unter bestimmten Voraussetzungen an Resilienz und Selbstachtung gewinnen. Sie müssen sich als ‚behindert' zeigen, um Nachteilsausgleiche zu erwirken. Sonst droht, auch wenn ihnen der Eintritt ins universitäre Studium, im Gegensatz zu beeinträchtigten Studierenden, welche an anderen Orten, also *universitär exkludiert studieren* (müssen), gelungen ist, unfreiwillige Exklusion aus der Universität.

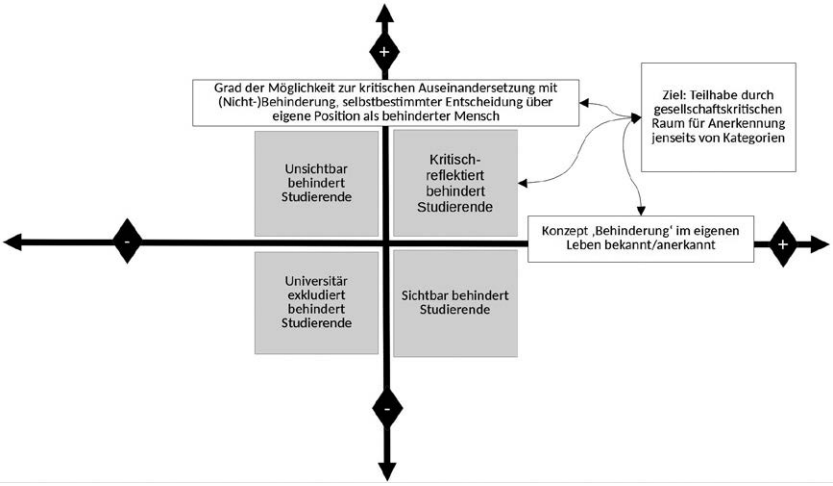

Abb. 1: ‚Behinderte Studierende' bei Eintritt in die Universität (eigene Darstellung)

Folgend werden beispielhaft verdichtete Erfahrungen dreier Frauen vorgestellt, die universitären Zugang haben und Teilhabe durch Resilienz erleben.

doi.org/10.35468/6149-35

4 Sichtbar behindert Studierende: Sandra Dreher

Sandra Dreher identifiziert sich als weiblich und ist seit früher Kindheit im Hören sehr stark eingeschränkt. Sie lernt mit einem Implantat zu hören und erwirbt selbst zunächst ausschließlich die Lautsprache, um im hörenden Umfeld zu kommunizieren. Ihre Einschränkung bleibt über lange Zeit von ihren jeweiligen Peers unbemerkt. Sie vollzieht eine massive persönliche Anpassung im Alltag und will als ‚normal hörend leistungsfähig' wahrgenommen werden. Auf schulischer Ebene erfährt sie Integration in die Regelschule und erlangt Abitur, bevor sie Pädagogik und nach einem Hauptfachwechsel Psychologie studiert. Sie ist an einer Universität eingeschrieben, die in der Praxis den ‚aufsuchenden Nachteilsausgleich' auch in Form von Härtefallanträgen praktiziert. Einen solchen nutzt auch sie beim Einstieg ins Studium. Zum Zeitpunkt des Austauschs ist sie 24 Jahre alt und steht kurz vor ihren Abschlussarbeiten beider Bachelor-Studiengänge. Im Studium gelingt es ihr, auch Kontakt zu anderen beeinträchtigten Personen aufzunehmen, der sie spezifisch stärkt und hilft, ihre individuelle – beeinträchtigt, nicht behindert – Lebenssituation zu achten.

> „*Aber hab jetzt zum Beispiel ein paar sehr gute Freundinnen, die auch eine Hörbehinderung haben, die ich über mein Studium kennengelernt habe, die ähnlich drauf sind wie ich, sich in einem normal hörenden Umfeld bewegen, auch gerne Leistung bringen …, aber auch lernen müssen, ihre Bedürfnisse zu kommunizieren. Dann tauschen wir uns aus.*" (Interview 2, 2019)

5 Unsichtbar behindert Studierende: Valerie Wild

Valerie Wild ist zum Zeitpunkt des Interviews 23 Jahre alt. Sie durchläuft die Schule bis zum Abitur ohne Beeinträchtigung. Nach einer Traumatisierung während eines freiwilligen Sozialen Jahres an einer Blindenschule im Ausland tritt eine Posttraumatische Belastungsstörung auf. Der Diagnoseprozesse ihrer komplexen Beeinträchtigungen dauert noch an. Sie beschreibt Schwierigkeiten, sich zu konzentrieren. Als Nachteilsausgleich nutzt sie seit Beginn des Studiums Zeitverlängerung in Klausuren, diese in einem eigenen Raum schreiben und über die Regelstudienzeit hinaus studieren zu dürfen. Sie ist in der Peer-Beratung für andere neue Studierende mit psychischen Problemen aktiv und gestaltet so die Strukturen ihrer Universität, welche sie befähigen zu studieren, selbst mit. Sie betont, wie wichtig es ist, in einer Peer-Gruppe Anschluss zu haben, der das Studium für sie ermöglicht.

> „*Ich glaube, es sind in der Tatsache Gruppen für Menschen mit psychischer Beeinträchtigung. Aber es geht halt schon darum, dass man sich gegenseitig stärkt und es wird auch wenig moderiert.*" (Interview 12, 2023)

doi.org/10.35468/6149-35

6 Kritisch behindert Studierende: Selma Muck

Selma Muck ist zum Zeitpunkt des Austauschs 36 Jahre alt und pausiert gerade ihre Promotion. Als ‚nicht weiße' Frau mit türkischem Migrationshintergrund und Sehbehinderung, die bis zur Blindheit fortschreiten kann, spricht sie aus mehrfach marginalisierter Perspektive und zeigt Privilegien auf, mit denen sie lebt. Sie wächst in einer Großstadt auf und erlebt bis in die Grundschule hinein ein sehr inklusives Leben mit viel Selbstbestimmung, familiärem Rückhalt und guten Freunden. Anschließend beginnt ein Förderschulweg. Hier fühlt sie sich isoliert und erarbeitet sich mit Schulbegleitung in der Sekundarstufe den Zugang an die Regelschule zurück, wo sie wieder gute Freunde hat. Dann stößt sie auf Barrieren im Übergang in die höheren Klassen, greift auf einen Fördercampus für Sehbehinderte zurück, um Abitur zu machen, lebt aber nicht im Internat, sondern weiter zu Hause und pendelt. Danach studiert sie an einer Universität, die spezifische Angebote für Studierende mit Beeinträchtigung bietet. Sie thematisiert den Kontrast *Freiheit zu entscheiden* gegenüber institutioneller Begrenzung und Ausschluss aus der bekannten Lebenswelt. Ihr ist wichtig zu zeigen: sie werde nur behindert, wenn sie mit Barrieren umgehen muss, kann ihr Leben selbstbestimmt führen und natürlich auch studieren. Diese starke Selbstachtung hilft ihr:

> „*Und da frage ich mich auch immer durch, und wenn ich den Weg da kenne, dann schaffe ich das nächste Mal auch … alleine diesen Weg zu gehen. Also, was die Orientierung anbelangt, bin ich da sehr, sehr fit. … Also, wenn ich merke, es wird irgendwie so, dass das, was ich vorher gemacht habe, nicht mehr funktioniert, dann suche ich mir was anderes. Aber ich mache es sozusagen weiter, selber.*" (Interview 14, 2023)

7 Fazit

Studierende, die sich mit dem Konzept eigene ‚Beeinträchtigung' früh auseinandersetzen und zudem ihre Möglichkeit der Wahl einer kontextabhängigen Zugehörigkeit zu *behinderten Menschen* aktiv nutzen, sind an Universitäten resilienter. Eine Hochschule, die biografische Erfahrungen aller Studierenden ernst nimmt, müsste durch Anerkennung Raum an Universitäten schaffen, den Prozess zu begleiten, in dem beeinträchtigte Menschen zu (*nicht*-)behinderten Studierenden werden. Im besten Fall

1. wird die drohende Exklusion vermieden,
2. werden Zugangswege an die Universität für derzeit ‚universitär exkludiert behindert Studierende' institutionell überdacht und
3. werden für die Personen, welche (un-)sichtbar behindert Studierende werden, pass- und bedarfsgenaue Angebote geschaffen, welche die Resilienz stärken.

doi.org/10.35468/6149-35

Das kann gelingen, indem Studierende Möglichkeiten gewinnen, sich mit der eigenen Identität und dem beeinträchtigt Studieren auseinanderzusetzen sowie selbstbestimmt Entscheidungen über Zugehörigkeiten zu treffen. Durch kooperative Beziehungen, wachsende Selbstachtung und kritische, institutionelle Auseinandersetzung kann Teilhabe langfristig gesichert werden.

Literatur

Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (2024). *Bildung in Deutschland 2024*. wbv Media. https://doi.org/10.3278/6001820iw

Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz (Hrsg.). (2017). *Bericht der Bundesregierung über die Lage der Menschen mit Behinderungen in Österreich 2016*. https://broschuereservice.sozialministerium.at/Home/Download?publicationId=428

Deutscher Bundestag. Gesetz zum Übereinkommen der Vereinigten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. In *Bundesgesetzblatt, 2008*, Teil II Nr. 35, S. 1419–1452 [Art. 24, Abs. 5]

Griesehop, H.-R., Rätz, R. & Völter, B. (2012). Grundlagen, Arbeitsschritte und Praxisrelevanz. In H. Griesehop, R. Rätz & B. Völter (Hrsg.), *Biografische Einzelfallhilfe Methoden und Arbeitstechniken* (S. 46–82). Beltz.

Kroher, M., Beuße, M., Isleib, S., Becker, K., Erhardt, M.-C., Gerdes, F., Koopmann, J., Schommer, T., Schwabe, U., Steinkühler, J., Völk, D., Peter, F. & Buchholz, S. (2021). *Die Studierendenbefragung in Deutschland: 22. Sozialerhebung. Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2021.* Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Maskos, R. & Dieckmann, J. (2024). In Diversity- und Intersektionalitätskontexten wird Behinderung meistens vergessen. In Institut für Demokratie und Zivilgesellschaft (Hrsg.), *Wissen schafft Demokratie* (Schwerpunkt Behindernde Gesellschaft, Bd. 15) (S. 18–27). Institut für Demokratie und Zivilgesellschaft.

Poskowsky, J., Heißenberg, S., Zaussinger, S. & Brenner, J. (2018). *beeinträchtigt studieren – best2. Datenerhebung zur Situation Studierender mit Behinderung und chronischer Krankheit 2016/17*. Deutsches Studentenwerk (DSW).

Schütze, F. (1983). Biografieforschung und narratives Interview. *Neue Praxis*, *13*(3), 283–294.

Schütze, F. (2016). Biografieforschung und narratives Interview. In W. Fiedler & H.-H. Krüger (Hrsg.), *Fritz Schütze. Sozialwissenschaftliche Prozessanalyse. Grundlagen der qualitativen Sozialforschung* (S. 55–74). Barbara Budrich.

Steinkühler, J., Beuße, M., Kroher, M., Gerdes, F., Schwabe, U., Koopmann, J., Becker, K., Völk, D., Schommer, T., Erhardt, M.-C., Isleib, S. & Buchholz, S. (2021). *Die Studierendenbefragung in Deutschlang: best 3.* Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung.

Straub, T. M. (2024). Strukturelle Behinderungen im Lebensverlauf – institutionelle und gesellschaftlich-kulturelle Bildungserfahrungen unsichtbar behinderter Studierender in Universitäten. In I. Bosse, K. Müller & D. Nussbaumer (Hrsg.), *Internationale und demokratische Perspektiven auf Inklusion und Chancengleichheit* (S. 226–233). Verlag Julius Klinkhardt.

Zaussinger, S., Kulhanek, A., Terziev, B. & Unger, M. (2020). *Zur Situation behinderter, chronisch kranker und gesundheitlich beeinträchtigter Studierender. Quantitativer Teil der Zusatzstudie zur Studierenden-Sozialerhebung 2019.* Institut für Höhere Studien – Institute for Advanced Studies (IHS).

doi.org/10.35468/6149-35

Autorin

Straub, Theresa M., M. A.
Doktoratsstudium Universität Innsbruck
Arbeitsschwerpunkte: Inklusion und Exklusion
von behinderten Menschen in Bildung und Gesellschaft
post@theresastraub.de

doi.org/10.35468/6149-35

Julia Grosser, Verena Hawelka und Maria Kreilinger

Das Hochschulprogramm BLuE als Irritation in einer inklusiven Hochschule

Abstract ▪ In diesem Beitrag wird anhand einer Fragebogenstudie erhoben, ob es aus Sicht des Stammpersonals einen wesentlichen Unterschied macht, ob man an einer inklusiven Hochschule (hier die Pädagogische Hochschule Salzburg Stefan Zweig) arbeitet. Dahingehend wird einerseits nach der eigenen Identifikation mit der Idee einer inklusiven Hochschule bis hin zur eigenen Betroffenheit im Alltag gefragt; andererseits aber auch erfasst, welchen Einfluss das BLuE Hochschulprogramm auf die inklusive Hochschule hat. Während sich die Mehrheit dem Konzept der inklusiven Hochschule verbunden fühlt, wird diese vor allem mit bestimmten Haltungen oder Barrierefreiheit verbunden, bei gleichzeitig wenig Betroffenheit im beruflichen Alltag. Die Verantwortung für Inklusion wird vor allem als Verantwortung der Betroffenen gesehen. Diese Ergebnisse machen deutlich, dass es für Transformationsprozesse hin zu einer inklusiven Hochschule mit *allen* ihren Akteur*innen nicht nur einzelne Projekte, sondern auch das solidarische Handeln von privilegierten Machtstarken braucht.

Schlagworte ▪ inklusive Hochschule; Transformation; inkludierende Exklusion; gemeinsamer Bildungsraum

1 Einleitung

BLuE bedeutet Bildung, Lebenskompetenz und Empowerment und ist ein inklusives Hochschulprogramm der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig, die sich als „Inklusive Hochschule" (Harter-Reiter et al., 2018) versteht und ausdrücklich in ihrem Leitbild (Pädagogische Hochschule Salzburg Stefan Zweig, 2023) dazu bekennt. Im Zuge dieser Profilbildung ab 2016 wurde das dringende Anliegen, Menschen ohne Hochschulzugang aufgrund von bestimmten Zuschreibungen (kognitive Beeinträchtigung) eine postsekundäre Ausbildung zu ermöglichen, realisiert. So entstand das Hochschulprogramm BLuE. Es verortet sich als *ein* Baustein innerhalb der inklusiven Hochschule und startete 2017 mit zwei Studienanfänger*innen. Derzeit befinden sich sieben Studierende im Programm, das sich über acht Semester erstreckt. Pro Jahr werden jeweils zwei neue Studierende aufgenommen. Als eines der Kernelemente für die erfolgreiche Implementierung des Programms wurde ein Tutor*innensystem etabliert. Primarstufen-Studierende unterstützen in ihrer Rolle als Tutor*innen die BLuE-Studierenden

doi.org/10.35468/6149-36

bei der Bewältigung von Lehrveranstaltungen und Praktika. Unterstützung wird dabei im Sinn von lat. supportare (dt. heranbringen) situationsabhängig als flexible Maßnahme an die betreffenden Personen herangebracht (Köpfer, 2017).
Während innerhalb des Programms ein gemeinsamer Bildungsraum erfahrbar wird, zeigt sich in Bezug auf die gesamte Institution, dass „BLuE […] noch nicht an der ganzen PH angekommen [ist]" (Deutsch et al., 2024, S. 199). Somit treten nach innen „mitunter die Widersprüche separierender/exkludierender hochschulischer Bildungsräume sublim (z. T. aber auch offen) zutage" (Schneider-Reisinger et al., 2020, S. 297).
Im Sinn einer Transformation mit Blick auf Inklusion und das Entstehen eines gemeinsamen Bildungsraums braucht es eine „inklusive Entwicklung" (Booth & Ainscow, 2019, S. 17) innerhalb der gesamten Organisation, wie im Index für Inklusion vorgeschlagen. Diese inklusive Entwicklung kann nur eine gemeinsame Entwicklung der gesamten Hochschule sein, muss also von allen Akteur*innen als gemeinsames Anliegen betrachtet werden. Nur dann kann sich eine „inklusive Kultur" (Booth & Ainscow, 2019, S. 101–122) entwickeln, innerhalb derer „inklusive Strukturen" (Booth & Ainscow, 2019, S. 123–145) etabliert und „inklusive Praktiken" (Booth & Ainscow, 2019, S. 146–200) entwickelt werden können. Wird die Entwicklung hin zu Inklusion nur von einer bestimmten Gruppe in einem bestimmten Projekt gewünscht und forciert, realisieren sich die Praktiken isoliert innerhalb von Projekten, bleiben aber für die gesamte Institution wenig wirkmächtig. „Viel sinnvoller erscheint es daher, mit möglichst vielen Akteur*innen den Dialog darüber zu gestalten, welche Grundhaltung in einer Bildungseinrichtung maßgeblich sein soll" (Boban & Hinz, 2017, S. 71). Damit liegt die Verantwortung bei *allen* Akteur*innen, um einen gemeinsamen Bildungsraum zu erzeugen und Widersprüche sowie Mechanismen der *inkludierenden Exklusion* (Bohn, 2008) möglichst gering zu halten. Ob und inwiefern sich diese Widersprüche und Mechanismen im hochschulischen Alltag der Stammlehrenden der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig zeigen, wurde in der vorliegenden Studie mittels einer Fragebogenerhebung genauer betrachtet.

2 Methode

Als Erhebungsinstrument wurde ein Fragebogen mit einer Ja-Nein-Frage und fünf Fragen mit einer fünftstufigen Likert-Skala (1 = *stimme überhaupt nicht zu* bis 5 = *stimme voll zu*) erstellt. Um die subjektive Wahrnehmung der Befragten zu erfassen, wurden zudem fünf offene Fragen gestellt.
Die Fragen bezogen sich in einem ersten Teil auf den Begriff der *Inklusiven Hochschule* und dessen Bedeutung für die Befragten. Es wurde erfasst, woran die Befragten die Pädagogische Hochschule Salzburg als *Inklusive Hochschule* erkennen und inwieweit sie sich mit dem Konzept identifizieren können. Es wurde auch

doi.org/10.35468/6149-36

nach den persönlichen Auswirkungen auf den Arbeitsalltag gefragt und in welcher Weise sich diese abbilden.
In einem zweiten Teil wurden der Bekanntheitsgrad des BLuE Hochschulprogramms, dessen Angemessenheit für die Pädagogische Hochschule und seine wahrgenommenen Auswirkungen erfragt. Weiters wurde erfasst, inwiefern sich die Befragten mit dem Programm identifizieren können und wie Auswirkungen des Programms auf die Pädagogische Hochschule erkennbar sind. Zum Ende wurde nach Anregungen, Ideen, Wünschen oder Utopien zur *Inklusiven Hochschule* bzw. dem Programm gefragt. In einem induktiven Verfahren wurden aus den Antworten auf die offenen Fragestellungen von den Autorinnen gemeinsam abgeleitete Inhaltskategorien generiert und die Aussagen der Befragten mithilfe einer qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 2022) zusammengefasst und diskutiert.

Stichprobe

Der verlinkte Online-Fragebogen wurde an alle Personen des Stammpersonals ($N = 100$) der Pädagogischen Hochschule Salzburg per Mail ausgeschickt. 8 Lehrende haben den Fragebogen geöffnet, vollständig bearbeitet wurde er von 45 Personen.

3 Ergebnisse

Wie bei der Beschreibung des Fragebogens dargestellt, gab es zwei Themenblöcke, zu denen die Proband*innen insgesamt elf Fragen beantworten sollten. Der erste Themenbereich setzt sich mit der Pädagogischen Hochschule Salzburg als *Inklusive Hochschule* auseinander, während sich der zweite Bereich mit den Auswirkungen des BLuE Hochschulprogramms auf die Hochschule beschäftigt. Mittels einer weiteren Frage wurden zusätzliche Wünsche, Anregungen und Ideen erfasst (siehe 3.2).

3.1 Pädagogische Hochschule Salzburg Stefan Zweig als *Inklusive Hochschule*

In Abbildung 1 wird deutlich, dass die meisten Nennungen ($n = 43$) bei der Frage 1 (Was bedeutet *Inklusive Hochschule* für Sie?) der Kategorie *Haltung/Kultur* zugeordnet werden können. Beispiele für diese Kategorie waren Aussagen wie „*Eine Hochschule, die sich einer besonderen Berücksichtigung von Vielfalt und von Bedürfnissen in der Gestaltung von Lehre, Studium und Arbeitsbedingungen verpflichtet weiß*“ (L 32) oder „*[…] aus dieser Perspektive hat I*nklusive Hochschule *auch etwas mit Gesellschaft und Demokratisierung zu tun*“ (L 77), aber auch „*Dass Menschen mit Beeinträchtigung bestmöglich eingebunden werden, aber auch nur soweit dies auch Sinn macht*“ (L 13). In der am zweithäufigsten genannten Kategorie *Raum für alle/Barrierefreiheit* ($n = 31$) wurden häufig Argumente wie das folgende geschrieben: „*Eine Hochschule, die auf allen Ebenen zumindest versucht, barrierearm*

doi.org/10.35468/6149-36

zu sein. Dies umfasst nicht nur die Räumlichkeiten, sondern auch wie Lehre gestaltet wird und welches Arbeitsumfeld angeboten wird" (L 34).
Beispielhaft für die Kategorie *Diversität* ($n = 8$) ist die Aussage, „*Dass sich die Diversität der Gesellschaft auf allen Ebenen der Organisation abbildet*" (L 69) und für die Kategorie *Teilhabe* ($n = 5$):

> „*es bedeutet, dass sich Reflexion und Praktiken der Egalität auf alle Ebenen beziehen, auf denen sich Machtverhältnisse zeigen – d. h. auf den Ebenen der Identität, Interaktion, Institution, Gesellschaft, Wissensproduktion und -transfer – und auch auf all diesen Ebenen stattfinden.*" (L 9)

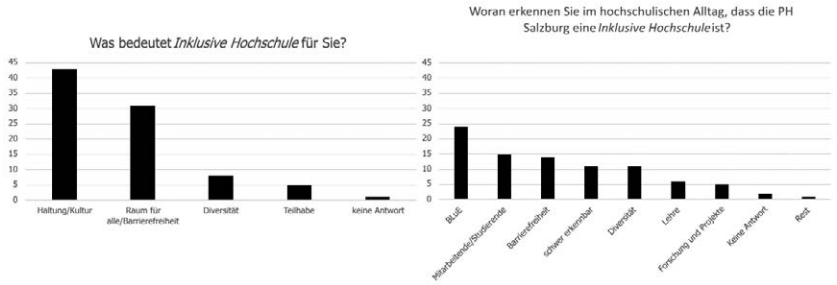

Abb.1: Kategorien der Antworten zu Frage 1 und Frage 2 (eigene Darstellung)

Wie in Abbildung 1 in der rechten Grafik zur Darstellung des Beantwortungsmusters der zweiten Frage deutlich wird, erkennen die meisten Personen am *BLuE-Hochschulprogramm* bzw. auch an *Mitarbeiter*innen bzw. Studierenden* und auch an der *Barrierefreiheit*, dass sie an einer *Inklusiven Hochschule* arbeiten. Die Barrierefreiheit wird vor allem an baulichen Maßnahmen festgemacht, z. B. „*Ein Stück weit auch an der Architektur des neuen Hauses*" (L 77) oder „*an Unisex Toiletten*" (L41).

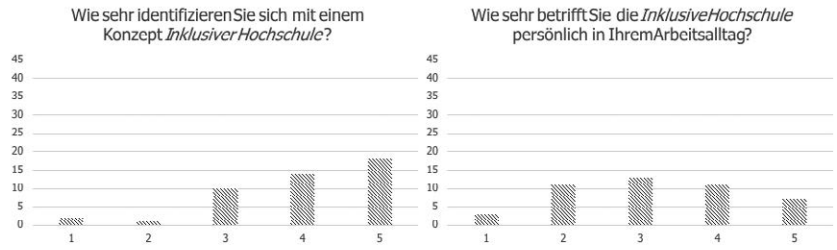

Abb. 2: Verteilung der Antworten auf die likert-skalierten Fragen 3 und 4 (eigene Darstellung)

doi.org/10.35468/6149-36

Von den 45 teilnehmenden Lehrenden (siehe Abb. 2) bestätigen 71 %, dass sie sich mit einer *Inklusiven Hochschule* identifizieren können (Frage 3), während lediglich 40 % angeben, dass sie diese persönlich in ihrem Arbeitsalltag betrifft (Frage 4). Inhaltlich zeigt sich auf Nachfrage, auf welche Weise die Befragten im Arbeitsalltag betroffen sind (Frage 5), dass die meisten Nennungen in den Kategorien *Lehre (n* = 20*), Kooperation/fachliche Auseinandersetzung (n* = 15) bzw. *BLuE Hochschulprogramm (n* = 14) sind (Abb. 3).

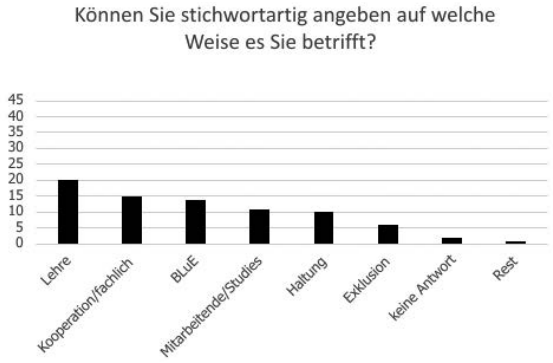

Abb. 3: Kategorien der Antworten zu Frage 5 (eigene Darstellung)

Jedoch gibt es auch sechs Nennungen, die der Kategorie *Exklusion* zuzuordnen sind. Zwei beispielhafte Nennungen dafür sind „*Ich habe Studierende, die auf ein inklusiveres Modell angewiesen wären*" (L 60) bzw.

> *„Auch Studierende aus dem Ausland sollen inkludiert werden, und ich habe diese Studierenden derzeit in Kursen. Die Akzeptanz der englischen Sprache als lingua franca ist leider bei ‚unseren' Studierenden nicht immer gegeben. Damit ist für mich die inklusive Hochschule teilweise eine Herausforderung, weil diese anscheinend Anderssprachige […] nicht (was aber logisch wäre) inkludiert.*" (L 64)

3.2 Auswirkungen des BLuE Hochschulprogramms auf die *Inklusive Hochschule*

Alle Personen, die den Fragebogen vollständig ausgefüllt haben und daher die Stichprobe der Studie bilden (*N* = 45*),* geben an, das Hochschulprogramm zu kennen. 40 % der Befragten geben jeweils an, dass sie BLuE durch Studierende des Programms in eigenen Lehrveranstaltungen oder als Hochschulprogramm der Pädagogischen Hochschule Salzburg kennen. 11 % sind zum Zeitpunkt der Befragung selbst Mitglieder des BLuE Steuerungsteams und 9 % geben an, dass sie BLuE aus anderen Kontexten kennen (Fragen 5 und 6).

doi.org/10.35468/6149-36

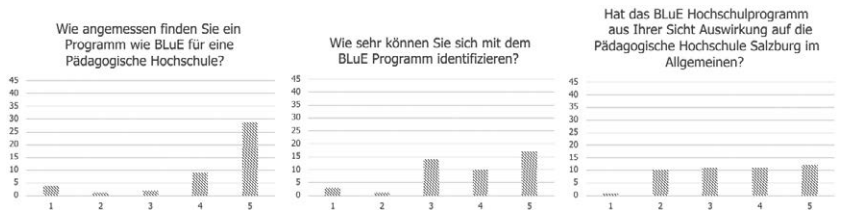

Abb. 4: Verteilung der Antworten auf die likert-skalierten Fragen 7, 8 und 10 (eigene Darstellung)

Wie in Abbildung 4 deutlich wird, geben 84 % der Befragten an, dass sie das Programm für eine Pädagogische Hochschule als angemessen empfinden (Frage 7), gleichzeitig können sich nur 60 % mit BLuE identifizieren (Frage 8) und lediglich 49 % sind der Ansicht, dass das Programm Auswirkungen auf die Pädagogische Hochschule im Allgemeinen hat (Frage 9).

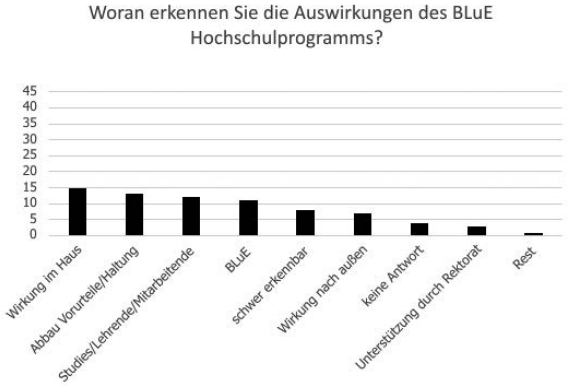

Abb. 5: Kategorien der Antworten zu Frage 9 (eigene Darstellung)

In Bezug auf diese Auswirkungen (Frage 9, siehe Abb. 5) werden am häufigsten Nennungen gemacht, die der Kategorie *Wirkung im Haus* (*n* = 15), gefolgt von *Abbau von Vorurteilen/Haltung* (*n* = 13) und *Studierende/Lehrende/Mitarbeitende* (*n* = 12) zugeordnet wurden. Beispielhaft wurde bei der Kategorie *Wirkung im Haus* geschrieben: „*Prinzipiell macht es einen großen Unterschied, ob in abstrakter Form über jemand gesprochen wird oder ob dieses jemand als konkrete Person vor Ort ist*" (L 77). Zum *Abbau von Vorurteilen/Haltung* schreiben die Befragten z. B. „*Nachdenkprozesse*" (L 63) oder „*Studierende berichten von positiven Erfahrungen bzw. verändertem Blick bzw. persönlicher Weiterentwicklung.*" (L 33). Bei der Ka-

doi.org/10.35468/6149-36

tegorie *Studierende/Lehrende/Mitarbeitende* wird beispielsweise geschrieben: „*Integration dieser Studierenden erscheint auch unter Studenten vorhanden (Peergroup).*" (L 17). Allerdings wird auch acht Mal genannt, dass die Auswirkungen von BLuE schwer erkennbar sind, so wird zum Beispiel folgende Aussage getroffen: „*vielleicht ändert das auch nicht wirklich was?*" (L 63).

3.3 Anregungen, Wünsche, Ideen

Bei dieser letzten und elften Frage antworteten 56 % ($n = 25$) mit konkreten Anregungen, Wünschen und Ideen. Auf der einen Seite wurden Anregungen in Bezug auf politische und gesellschaftliche Weiterarbeit gegeben, z. B. „*Stärkere Positionierung der Leitungsebene bei aktuellen gesellschaftlichen Themen. Klare und positive Haltung durch die Führung, flache Hierarchie*" (L 67) oder „*Wir bilden zukünftige Lehrpersonen aus, die schließlich Inklusion in ihren Klassenzimmern leben sollen. Da braucht es für alle mehr Lerngelegenheiten, um Offenheit, Diversität und Inklusion als Bereicherung zu erleben.*" (L 78). Auf der anderen Seite wurden aber auch kritische Anmerkungen zum BLuE Hochschulprogramm in Bezug auf Inklusion und Diversität genannt. Beispielsweise schrieb eine Person „*Ich würde nicht unbedingt NUR immer auf Behinderte setzen*" (L 60) oder eine andere „*Ich würde mich um andere Fragen der Inklusion kümmern*" (L 28). Eine weitere Person meinte:

> „*nach meinem Dafürhalten müssen ALLE Diversitätskategorien/Strukturkategorien benannt werden und ausdrücklich gleichermaßen Abbildung in der Pädagogischen Hochschule finden (nicht dis/ability priorisieren) […] nach meinem Dafürhalten sollte die Frage, wie sich Autoritäts- und Dominanzverhältnisse in Erziehung, Bildung, Wissensvermittlung und -erwerb und vor allem auch in der Forschung zeigen, aufgezeigt werden.*" (L9)

4 Diskussion und Fazit

Die aktuelle Studie zeigt unter anderem auf, dass die Mehrheit der teilnehmenden Lehrenden sich mit dem Konzept einer *Inklusiven Hochschule* (71 %) identifizieren kann. Wie bereits die weiter oben genannte, vorangegangene partizipative Studie (Deutsch et al., 2024) vermuten lässt, zeigt sich jedoch, dass Auswirkungen dieses Konzepts im Arbeitsalltag der befragten Personen deutlich geringer sind. Zudem muss bedacht werden, dass weniger als 50 % der beschäftigten Hochschullehrenden trotz wiederholter Aussendung den Fragebogen zur Gänze ausgefüllt haben, sodass kritisch hinterfragt werden muss, was die Beweggründe für das Nichtbefüllen des Fragebogens waren. Dass es dadurch auch zu einer Verzerrung des eigentlichen Bildes auf beispielsweise die Inklusive Hochschule mit *allen* ihren Akteur*innen kommt, muss im Rahmen freiwilliger Teilnahme an Forschungsprozessen in Kauf genommen werden. Von den 45 Lehrenden, die den Fragebogen ausgefüllt haben, gibt lediglich knapp die Hälfte der das Konzept bejahenden Lehrenden (40 %) an, dass es Auswirkungen auf ihre Arbeit hat, dass sie an einer *Inklusiven Hochschule* ar-

doi.org/10.35468/6149-36

beiten. Auch die interviewten Studierenden (BLuE-Studierende und Tutor*innen) in der Studie von Deutsch et al. (2024) führen an, dass sie Inklusion innerhalb des BLuE Hochschulprogramms als gelungen erleben, während sie in Bezug auf die Hochschule insgesamt nicht den Eindruck haben, dass jede Person ihren Platz hat und positive Anerkennung und Wertschätzung erfährt. Das Gelingen von Inklusion in einer Hochschule scheint daher einen gemeinschaftlichen kollaborativen Prozess aller Akteur*innen von Anfang an zu brauchen. Im Rahmen dieses Prozesses muss ein gemeinsamer Anerkennungs- und Bildungsraum geschaffen werden, der es ermöglicht, dass *alle* Beteiligten gemeinsame Erfahrungen teilen und voneinander sowie miteinander lernen können. Ein solcher Raum sollte darauf abzielen, die unterschiedlichen Perspektiven und Bedürfnisse aller Mitglieder der Hochschulgemeinschaft zu integrieren, um ein gemeinsames, inklusives und solidarisches Lernumfeld zu gestalten. Dafür braucht es einen Raum, der es möglich macht, dass von Anfang an die Transformation zu einer *Inklusiven Hochschule* hin dialogisch ausverhandelt wird (Booth & Ainscow, 2019).

Die aktuelle Studie macht allerdings auch deutlich, dass es nicht ausreicht, wenn Inklusion lediglich durch die Einführung einzelner Programme oder Maßnahmen wie das BLuE Hochschulprogramm wahrgenommen und symbolisiert wird. Diese Programme und die häufig nur räumlich verstandene Barrierefreiheit, wie etwa der Zugang zu Aufzügen und behindertengerechten Toiletten, tragen zwar zu einem inklusiven Image nach außen bei und erzielen erste Effekte auf die eigene Haltung, spiegeln sich jedoch nicht ausreichend in den alltäglichen Arbeitsprozessen und der institutionellen Praxis wider. Insofern reichen diese Maßnahmen nicht aus, um eine echte inklusive Kultur zu etablieren (Platte et al., 2016; Booth & Ainscow, 2019). Aussagen wie „*Dass Menschen mit Beeinträchtigung bestmöglich eingebunden werden, aber auch nur soweit dies auch Sinn macht*“ (L 13) deuten auf die Sicht einer inklusiven Hochschule *von oben* hin, die unreflektiert bleibt und darauf verweist, dass Teilhabe nicht immer bedingungslos gewährleistet wird. Angesichts des daraus deutlich werdenden Machtgefälles muss die Frage gestellt werden, ob die Hochschule und deren Akteur*innen auf Macht- und Herrschaftsverhältnisse blicken und ob sie diese in Verbindung mit Inklusion bringen. Entsprechend dem Empowersharing-Ansatz (Can, 2022) ist anzunehmen, dass es nicht nur den Dialog, sondern auch das Handeln von privilegierten Machtstarken braucht, um eine (inklusive) Entwicklung zu initiieren und den Betroffenen Kapital (Bourdieu, 1983) zur Verfügung zu stellen. Für Transformationsprozesse von Bildungseinrichtungen (Koenig, 2022) hin zu inklusiven Organisationen braucht es dementsprechend auch aktives „Empowersharing“ (Can, 2022) der etablierten, machtstarken Akteur*innen (hier: der Lehrenden) aus der jeweiligen Macht- und Handlungsposition heraus. Daraus folgend muss aber auch erkundet werden, wie solche Erfahrungsräume im Sinne einer demokratischen Bildung geöffnet werden können, um die Entscheidungsmacht über die Bedingungen der Teilhabe nicht in

doi.org/10.35468/6149-36

die Hände Einzelner zu geben und einer *inkludierenden Exklusion* (Bohn, 2008) entgegenzuwirken.

Auch die wiederkehrenden Hinweise darauf, dass man „*nicht unbedingt NUR immer auf Behinderte setzen*" (L 60) würde, zeigen, dass bereits bei der Entwicklung des Konzepts einer Inklusiven Hochschule *alle* zu einem frühestmöglichen Zeitpunkt in den Dialog miteinbezogen werden sollten. Es ist daher anzunehmen, dass die Mechanismen von Macht- und Herrschaftsverhältnissen bereits im Establishment einer meritokratischen Gesellschaft zu wirken beginnen und daher die transformatorischen Prozesse nicht nur von den zu inkludierenden Minderheiten (beispielsweise Menschen mit Beeinträchtigungen) aus gedacht werden dürfen, sondern auch die privilegierten Machtstarken (Can, 2022) von Anfang an in die Handlungsplanung involviert werden müssen, um so die Wahrscheinlichkeit zu erhöhen, dass jede*r aktiv und aus eigener Verantwortung im Alltag mit Blick auf Inklusion zu agieren beginnt und die geschaffenen, gemeinsamen Bildungsräume in Bezug auf Macht- und Herrschaftsverhältnisse und Mechanismen *inkludierender Exklusion* (Bohn, 2008) reflektiert werden.

Aus folgender Überlegung, „*Wir bilden zukünftige Lehrpersonen aus, die schließlich Inklusion in ihren Klassenzimmern leben sollen. Da braucht es für alle mehr Lerngelegenheiten, um Offenheit, Diversität und Inklusion als Bereicherung zu erleben*" (L 78), sollte dann mindestens jene folgen, dass *jede*r* Lehrende (idealerweise und dem Index für Inklusion folgend das gesamte Personal) an der Pädagogischen Hochschule im (Arbeits-)Alltag so handelt, dass inklusive Strukturen sichtbar werden und aus einer inklusiven Haltung ein inklusives Handeln und damit eine tatsächliche und gelebte inklusive Praxis wird.

Literatur

Boban, I. & Hinz, A. (2017). Inklusive Wertorientierung – ein Kernaspekt inklusiver Entwicklung. In I. Boban & A. Hinz (Hrsg.), *Inklusive Bildungsprozesse gestalten. Nachdenken über Horizonte, Spannungsfelder und Schritte* (S. 70–87). Klett Kallmeyer.

Bohn, C. (2008). Inklusion und Exklusion: Theorien und Befunde. Von der Ausgrenzung aus der Gemeinschaft zur inkludierenden Exklusion. *Soziale Systeme, 14*(2), 171–190.

Booth, T. & Ainscow, M. (2019). *Index für Inklusion: Ein Leitfaden für Schulentwicklung* (2., korr. u. akt. Aufl.). Beltz.

Bourdieu, P. (1983). The Forms of Capital. In J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (S. 241–258). New York: Greenwood Press.

Can, H. (2022). Doing Empowersharing – Empowerment und Powersharing als machtkritische und inklusive Handlungsstrategien gegen Rassismus und intersektionale Diskriminierungen. In P. Mecheril & M. Rangger (Hrsg.), *Handeln in Organisationen der Migrationsgesellschaft* (S. 397–414). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19000-2_18

Deutsch, D., Grosser, J., Hawelka, V., Kreilinger, M. & Lovric, M. (2024). „… und dann schauen's mich an und fragen mich, was ich da tu." Das BLuE-Hochschulprogramm – vom Versuch einer Teilhabepraxis im gemeinsamen Anerkennungsraum. In I. Bosse, K. Müller & D. Nussbaumer (Hrsg.), *Internationale und demokratische Perspektiven auf Inklusion und Chancengerechtigkeit* (S. 195–202). Verlag Julius Klinkhardt.

doi.org/10.35468/6149-36

Harter-Reiter, S., Plaute, W. & Schneider-Reisinger, R. (2018). Wegmarken einer Strategie zur Entwicklung einer „inklusiven Hochschule". In S. Harter-Reiter, W. Plaute & R. Schneider-Reisinger (Hrsg.), *Inklusive Hochschule* (S. 11–16). Studienverlag.

Koenig, O. (Hrsg.). (2022). *Inklusion und Transformation in Organisationen*. Verlag Julius Klinkhardt.

Köpfer, A. (2017). Unterstützung. In K. Ziemen (Hrsg.), *Lexikon Inklusion* (S. 239–240). Vandenhoeck & Ruprecht.

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

Pädagogische Hochschule Salzburg Stefan Zweig (2023). *Leitbild der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig*. https://phsalzburg.at/wp-content/uploads/2023/02/Leitbild-PHS-end.pdf

Platte, A., Vogt, S. & Werner, M. (2016). Befreiung von Barrieren braucht mehr als Barrierefreiheit – Inklusive Hochschulbildung. In U. Klein (Hrsg.), *Inklusive Hochschule. Neue Perspektiven für Praxis und Forschung* (S. 124–136). Beltz.

Schneider-Reisinger, R., Harter-Reiter, S., Schober, C., Kreilinger, M., Bauer, J. & Plaute, W. (2020). BLuE – Bildung als Teilhabepraxis in einer dialogisch strukturierten Aufgabengemeinschaft. In I. Boban & A. Hinz (Hrsg.), *Inklusion und Partizipation in Schule und Gesellschaft. Erfahrungen, Methoden, Analysen* (S. 297–310). Beltz.

Autorinnen

Grosser, Julia, Bed
ORCID 0009-0009-1105-3582
Pädagogische Hochschule Salzburg Stefan Zweig
Arbeitsschwerpunkte: Inklusive postsekundäre Bildung (BLuE Projekt), sozial-emotionale Entwicklung
julia.grosser@phsalzburg.at

Hawelka, Verena, Prof.in Dr.in
ORCID 0009-0009-4410-1528
Pädagogische Hochschule Salzburg Stefan Zweig
Arbeitsschwerpunkte: Lernstörungen, sozial-emotionale Entwicklung, Entwicklungspsychologie, Inklusive postsekundäre Bildung (BLuE Projekt)
verena.hawelka@phsalzburg.at

Kreilinger, Maria, Prof.in Mag.a
ORCID 0009-0005-8767-1599
Pädagogische Hochschule Salzburg Stefan Zweig
Arbeitsschwerpunkte: Didaktik einer allgemeinen <-> inklusiven Pädagogik, Inklusive postsekundäre Bildung (BLuE Projekt), Pädagogisch Praktische Studien
maria.kreilinger@phsalzburg.at

doi.org/10.35468/6149-36

David Labhart und Cornelia Müller Bösch

Vom Nebeneinander zum Miteinander. Partizipation im Projekt *stark³*

Abstract ▪ In der Schweiz wurden in den Jahren 2021 bis 2024 im Rahmen des Projekts *stark³* ein Argumentarium, Qualitätsaspekte und Leitfragen entwickelt, die einer Hochschule helfen können, Veranstaltungen und Hochschulprogramme für Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung zu öffnen. Der vorliegende Beitrag fokussiert auf die Herausforderungen, die der partizipative und gleichberechtigt gestaltete Prozess in der Entwicklung des Argumentariums mit sich brachte. Ausschnitte aus dem Prozess des ersten Projektjahres wurden im Beitrag exemplarisch mithilfe von Aspekten zweier Theorien – der Akteur-Netzwerk-Theorie und der Denkstiltheorie – reflektiert. Im Fazit wird konstatiert, dass die zwei Theorien helfen können, partizipative Projekte reflektiert von einem Nebeneinander zu einem Miteinander zu bringen.

Schlagworte ▪ Inklusive Hochschule; Partizipation; Akteur-Netzwerk-Theorie; Denkstiltheorie

1 Herausforderung partizipatives Entwicklungsprojekt

In der Schweiz wird Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung[1] kaum die Möglichkeit zum lebenslangen Lernen an Hochschulen geboten, was der UN-BRK Artikel 24 widerspricht (Pool Maag, 2021). Im partizipativen Entwicklungsprojekt *stark³* an der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik Zürich in Kooperation mit dem Institut Unterstrass an der Pädagogischen Hochschule Zürich und der Hochschule Luzern (Soziale Arbeit) wurde von Hochschulangehörigen gemeinsam mit einer große Gruppe von Expert*innen in eigener Sache sowie Vertreter*innen aus dem Arbeitsfeld die Frage bearbeitet, warum und wie sich eine Hochschule für Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung öffnen soll und kann.

1 In der Schweiz hat sich „kognitive Beeinträchtigung" als Bezeichnung für Menschen, die im IQ-Test unter der zweiten Standardabweichung zu liegen kommen, verbreitet. Auf die Kategorie wird referiert, weil sie den Mythos der meritokratischen Logik im Kern sichtbar macht – nicht als naturalisierte Kategorie, sondern als Differenz zu Menschen, die im IQ-Test besser abschneiden und höhere soziale Positionen bekleiden und damit Zugang zu Hochschulen erhalten können (Labhart et al., 2022).

doi.org/10.35468/6149-37

Partizipative Entwicklungsprojekte tragen einige Herausforderungen in sich, wenn sie wirklich zu einem gemeinsamen Miteinander führen sollen. Als erste Frage stellt sich, wer bei welchem Prozess partizipieren darf oder soll. Darüber hinaus ist es wichtig, über einen sogenannten liberalen Ansatz (Weisser, 2016) hinauszukommen, der Partizipation nur auf der formalen Ebene vorsieht, und die konkreten Bedingungen und Möglichkeiten des Miteinanders in den Blick zu nehmen. Wie Schuppener (2024) ausführt, befindet sich ein sorgfältig durchgeführtes partizipatives Projekt laufend in einer „Suchbewegung" (S. 206), indem kontinuierlich reflektiert werden muss, wie die verschiedenen Beteiligten im Prozess berücksichtigt werden.
Der vorliegende Beitrag reflektiert das erste Projektjahr von *stark*³ mithilfe zweier Theorien. Nach einer kurzen Vorstellung der Ausgangslage und des Projektplans werden die Theorien zur kritischen Beschreibung des Prozesses herangezogen. Abschließend werden Herausforderungen hervorgehoben, die mit einem partizipativen Vorgehen einhergehen können.

2 Das Projekt *stark*³

Im Projekt *stark*³ werden die Ziele verfolgt, ein Netzwerk für inklusive Bildung an Hochschulen in der Schweiz aufzubauen und ein Argumentarium (Sammlung von Argumenten) für inklusive Hochschulbildung zu erstellen. Das vom Bund über swissuniversities im Rahmen des P-7 Programms „Diversität, Inklusion und Chancengerechtigkeit in der Hochschulentwicklung 2021–2024"[2] geförderte Projekt will Hochschulen darin unterstützen, inklusive Projekte umzusetzen, sodass Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung aktiv an Bildung teilhaben und Hochschulen sich als lernende Organisationen inklusionsorientiert weiterentwickeln können. Im Rahmen des Projekts hat sich eine große Gruppe (40 bis 60 Personen) von Expert*innen in eigener Sache (Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung), Arbeitgeber*innen aus dem ersten Arbeitsmarkt und Hochschulangehörigen vernetzt und eine Publikation – ein Argumentarium mit Qualitätsaspekten und Leitfragen zur Öffnung der Hochschule für Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung[3] – erarbeitet. Die drei Perspektiven der drei „Stakeholder" bilden das Herz des Projekts. Sie sind sowohl Ziel als auch Entwicklungsfeld: Die Öffnung der Hochschule verfolgt das Ziel, Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung mehr Zugänge zur Hochschule zu ermöglichen, dem ersten Arbeitsmarkt mehr kompetente Personen bereitzustellen und den Hochschulangehörigen zu ermöglichen, Inklusion besser zu lehren. Evaluationen und Erfahrungen aus dem

2 https://www.swissuniversities.ch/themen/chancengleichheit-diversity/p-7-diversitaet-inklusion-und-chancengerechtigkeit
3 https://digital.hfh.ch/argumentarium-leitfragen-qualitaetsaspekte/

doi.org/10.35468/6149-37

Projekt *écolsiv*, einem inklusiven Hochschulprogramm in der Schweiz, weisen darauf hin, dass diese Ziele möglich, jedoch mit Entwicklungsfeldern verbunden sind (Labhart et al., 2021). Obwohl inklusive Bildung an der Hochschule machbar ist und Personen aus den drei Gruppen von positiven Wirkungen berichten, gibt es nur wenige Hochschulen, die sich auf den Weg machen, inklusive Bildung in diesem Sinne umzusetzen.

3 Gemeinsam forschend vorangehen

Um nachfolgend einige Aspekte des gemeinsamen Vorangehens im Projekt *stark*[3] in der sehr heterogenen Gruppe verständlich zu machen, werden hier zwei dafür hilfreiche Theorien vorgestellt.

3.1 Die vier Momente der Übersetzung

Mit dem Prozess des Assoziierens, also ein Netzwerk zu werden, um in figurativen Verflechtungen (Elias, 2009) zu lernen und etwas nachhaltig zu entwickeln, hat sich die Akteur-Netzwerk-Theorie fundiert auseinandergesetzt (Latour, 2007). Callon (2006) hat anhand einer Beschreibung eines Prozesses vier Momente der Übersetzung herausgeschält, die Aspekte eines Prozesses des Netzwerkwerdens beschreiben. Die *Problematisierung* bezeichnet dabei das erste Moment: Eine Ausgangslage muss geschaffen werden, die die Notwendigkeit einer Zusammenarbeit in sich trägt. Will man für ein Thema oder eine Aufgabe Menschen zusammenbringen, so ist es wichtig, sich zu überlegen, wen oder was man sicherlich dabei haben muss, damit die Aufgabe angegangen werden kann – und in welcher Form sich die unterschiedlichen Entitäten auf die gemeinsame Aufgabe einlassen können. Die Menschen, die man dabeihaben möchte, müssen in ihren eigenen Interessen wahrgenommen werden (*Interessement*), um ihnen eine Transformation in eine Rolle zu ermöglichen, die sich in Bezug auf andere Rollen ergänzt und das Gelingen der gemeinsamen Aufgabe stärkt (*Enrolement*). Diese Rollen sind vielfach auch Repräsentanten, die von dem oder denen, die sie repräsentieren, gestützt sein müssen. So stellt sich jeweils im Prozess immer wieder die Frage, ob durch die Beteiligten wirklich auch mehr und einiges über die Gruppe hinaus versammelt ist (*Mobilisierung*), als nur, dass die Gruppe in ihrem abgeschlossenen Raum agiert.

3.2 Denkstiltheorie

Kommen sehr unterschiedliche Menschen mit unterschiedlichen Lebensgeschichten zusammen, so ist nach Fleck (1936) das gegenseitige Verstehen schwierig. Das Schaffen von Wissen – in dem Sinne Wissen-schaft – geschieht in Denkkollektiven, die gemeinsam Denkstile pflegen (Fleck, 1980). Fleck (1936) spricht von drei Phänomenen, von denen die Erkenntnistheorie ausgehen sollte.

doi.org/10.35468/6149-37

> „Das erste [Phänomen, d. Verf.] ist die *Denkdifferenzierung* der Menschen in Gruppen: es gibt Menschen, die sich miteinander verständigen können, d. h. die irgendwie ähnlich denken, die gewissermaßen derselben Denkgruppe angehören, und Menschen, die sich nicht im mindesten einigen und miteinander verständigen können, als ob sie verschiedenen Denkgruppen (-gemeinschaften) angehörten." (Fleck, 1936, S. 66f., kursiv d. Verf.)

Wenn gemeinsam Erkenntnis geschaffen wird, so ist zweitens auf das Phänomen der *Transformation* hinzuweisen: Ein „Kreislauf eines Gedankens [ist] grundsätzlich immer mit dessen Umgestaltung verbunden" (Fleck, 1936, S. 72). Wird also zusammen gedacht, so wird sich das Gedachte verändern – wobei sich, in Anlehnung an Callon (2006) damit auch die Denkenden verändern.
Dies verweist auf das dritte Phänomen, die *Historizität* von Erkenntnis. Im Sinne der Historizität fußt das Denken jeweils auf einer Uridee, die den Blick für etwas und gegen etwas anderes geöffnet hat und auf der in kontingenter Entfaltung ein bestimmtes Erkennen möglich wurde und damit eine Erkenntnis konstruiert werden konnte.
Soll eine bis anhin nicht im Kontakt stehende Gruppe in Bezug auf eine Aufgabe operativ (Bauleo, 2013) werden, so muss sie ein temporäres Denkkollektiv bilden, um die Erfahrungen, das Wissen und die Möglichkeiten der Beteiligten oder der zur Beteiligung Vorgesehenen in den Lernprozess einfließen zu lassen. Eine solche Zusammenarbeit kann in ihren Prozessen nicht vorhergesehen werden, und beispielsweise ein Projektplan, bezahlte Arbeitsstunden oder das Prestige über Drittmittel sind keine Garanten dafür, dass etwas Gemeinsames entsteht. Nachfolgend werden Prozesse aus dem ersten Projektjahr beschrieben, die retrospektiv aufzeigen, was diese Theorien über das Projekt hinaus zum Verständnis von gemeinsamen Entwicklungsprozessen beitragen können.

4 Der Weg zum Argumentarium

Ein „Begegnungstag" (Tagung) am Institut Unterstrass an der PHZH initiierte die gemeinsame Arbeit am Argumentarium. Er brachte interessierte Personen zusammen, um über das Projekt *écolsiv* in den Dialog zu kommen. Gleichzeitig diente der Anlass als „Kick-off" für das damals neue Projekt *stark*^{3}. An diesem Anlass wurden in Workshops Aspekte einer erfolgreichen inklusiven Hochschulbildung erörtert und diskutiert. Es wurden erste Argumente für die Öffnung der Hochschule gesammelt, die später in das Argumentarium einfließen sollten. Anschließend wurden unter den Teilnehmenden Interessierte für die Mitarbeit im Projekt *stark*^{3} gesucht.
Die Ausgangslage für *stark*^{3} war somit komfortabel hergestellt: Von der Vernetzung und den schon bestehenden Beziehungen von *écolsiv* konnte profitiert werden. Die *Problematisierung* (s. o.) war somit den Anwesenden schon klar, waren sie doch zum Begegnungstag gekommen, weil sie sich dafür interessieren, dass

doi.org/10.35468/6149-37

die Öffnung von Hochschulen für Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung vorangetrieben wird.
Herausforderung war das längerfristige *Interessement*. Finden sich Menschen, die sich die Zeit nehmen wollen, im darauffolgenden Jahr mitzuarbeiten? Finden sich insbesondere auch Menschen, die für sich eine Rolle finden können und darüber hinaus eine gewisse Repräsentanz für andere besitzen, d. h. das Anliegen mit ihrem sozialen Kapital auch weiter verbreiten können (*Mobilisierung*)?
Die Rückmeldungen zur weiteren Mitarbeit blieben gering. Glücklicherweise meldeten sich einige Personen, die über eigene Erfahrungen, Fachwissen und/oder Vernetzungsmöglichkeiten verfügten. Im darauffolgenden Jahr fragten wir weitere Personen persönlich an, ob sie ihr Wissen in das Argumentarium einbringen möchten. Langfristig beteiligten sich hauptsächlich persönlich bekannte Personen am Prozess. Die Aktivierung persönlicher Kontakte war somit essenziell.
Die Arbeitsgruppen trafen sich getrennt nach den drei Interessentengruppen Expert*innen in eigener Sache (AG Expert*innen), Arbeitgebende aus dem ersten Arbeitsmarkt (AG Arbeitsmarkt) und Hochschulangehörige (AG Hochschule), um die Sammlung aus der Kick-off-Veranstaltung weiterzudenken. Der Gruppenprozess und der damit verbundene Übersetzungsprozess (Callon, 2006) wurde jeweils von Personen aus der AG-Leitung (2 bis 4 Personen pro AG) geplant, begleitet und reflektiert. Die Grundstruktur der Argumente-Sammlung wurde in der AG Hochschule erarbeitet. Die Frage nach einer möglichen Struktur war nur in dieser AG wiederholt ein Thema. Dies zeigt rückblickend, dass die hochschulinterne Vorstellung, wie ein solches Argumentarium aussehen sollte, und insbesondere auch die als notwendig erachtete Strukturierung – anstatt einfach ganz viele Argumente lose aneinanderzureihen – den Prozess nachhaltig geprägt haben. In von der Hochschule initiierten Projekten steckt somit die Gefahr, von der Hochschule her zu denken, sodass sich damit weitere Menschen an den *Denkstil* der Hochschule anpassen müssen. Nach einer Diskussion dieser Problematik in der Projektleitungsgruppe wurde erstens ein Aspekt zentral im Argumentarium berücksichtigt, der sich in der AG Expert*innen als sehr wichtig herauskristallisiert hatte: Die Expert*innen in eigener Sache haben wiederholt darauf hingewiesen, dass der Zugang zur Hochschule Begegnungen ermöglicht, die für alle daran Beteiligten sinnstiftend und identitätsbildend sind. Ein Argument ist deshalb mit „Begegnungen im Dialog" betitelt.[4] Zweitens wurde die Idee integriert, dass inklusive Bildung an der Hochschule und die damit verbundene Qualifikation als Mehrwert gedacht werden kann, obwohl sich die AG Hochschule gegen diese Idee gesträubt hat. Die Frage des Mehrwerts war in der AG Arbeitsmarkt zentral und wurde dort vermehrt aufgegriffen und diskutiert.

4 Siehe https://digital.hfh.ch/argumentarium-leitfragen-qualitaetsaspekte/front-matter/argumente-im-ueberblick/

doi.org/10.35468/6149-37

Die Leitungen der drei Gruppen haben als Repräsentanten dieser Gruppen zusammen den Prozess der Übersetzung (Callon, 2006) regelmäßig gemeinsam reflektiert. So wurden stellvertretend die unterschiedlichen Sichtweisen (Denkstile) wahrgenommen und innerhalb des Argumentariums abgestimmt, um das Nebeneinander in Richtung Miteinander voranzubringen. Für den Prozess der Übersetzung wurde jeweils in den Netzwerktreffen (40 bis 60 Personen) Zeit eingeräumt, um ein gemeinsames Denken zu ermöglichen. Mit Blick auf die beschriebenen Prozesse hat sich gezeigt, dass das Zusammenführen von Wissen die Aufgabe mit sich bringt, unterschiedliche Begriffe und Ideen verschiedener Denkstile zu berücksichtigen. Es ist kaum möglich, in einer so großen Gruppe mit nur einem Netzwerktreffen und wenigen Arbeitsgruppentreffen pro Jahr über nur vier Jahre hinweg einen gemeinsamen, temporären Denkstil zu entwickeln, wie er laut Fleck (1980) entstehen kann, und damit die unterschiedlichen Denkweisen zusammenzuführen, um eine neue, bessere Denkweise zu finden.
Die zahlreichen Argumente aus den drei Arbeitsgruppen wurden zu sechs Hauptargumenten zusammengeführt und mit allen Beteiligten im Zuge eines gemeinsamen Netzwerktreffens diskutiert. In diesem Prozess wurden die Argumente klarer strukturiert, was schließlich zu fünf Argumenten für die Öffnung der Hochschule für Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung führte. Die Argumente wurden im zweiten und dritten Projektjahr mit Qualitätsaspekten und Leitfragen ergänzt und sowohl digital als auch als pdf publiziert.[5]

5 Fazit

Die vorangegangenen Ausführungen haben nur wenige Aspekte aus dem ganzen Prozess beleuchtet und konnten damit nur ansatzweise aufzeigen, vor welche Herausforderungen ein partizipativer Prozess gestellt ist. Die hier dargestellten Erkenntnisse sind auch nicht verallgemeinerbar, sondern stellen vielmehr einen reflektierten Erfahrungsbericht dar. Dennoch lässt sich ein Prozess beschreiben, der in inklusiven Gruppen häufig zu beobachten ist: Unterschiedliche Akteur*innen kommen zusammen und bringen diverse Denkstile (Fleck, 1980) in eine Gruppe ein. Wenn eine Gruppe etwas Gemeinsames erarbeiten will, muss sie von einem Nebeneinander zu einem Miteinander gelangen. Dies erfordert einen Übersetzungsprozess (Callon, 2006), der regelmäßig reflektiert werden muss.
Mit der *Problematisierung* wird nach Callon (2006) ein „Obligatorischer Passage Punkt" (OPP) geschaffen. Im Projekt *stark*[3] war dies die Erstellung des Argumentariums. Diese Aufgabe stellte die Beziehung zwischen den Beteiligten her. So konnten unterschiedliche „Stakeholder" zusammenkommen und in den Dialog treten. Wie beschrieben, zeigten sich dabei drei Interessen, die im Kern auf

5 https://digital.hfh.ch/argumentarium-leitfragen-qualitaetsaspekte

doi.org/10.35468/6149-37

Urideen (Fleck, 1980) zurückgeführt werden können: Arbeitgebende diskutierten vermehrt über den „Mehrwert", im Wesentlichen also über die Exploitation von Personen in der kapitalistischen Wirtschaft. Expert*innen in eigener Sache fokussierten insbesondere auf Begegnungen auf Augenhöhe, auf Dialog und soziale Zugehörigkeit, was mit einer Uridee aus der Behindertenbewegung einhergeht, nämlich Ausgrenzung, Marginalisierung und Diskriminierung aufzuheben. Hochschulangehörige haben das Projekt geplant, um einerseits Menschen in den Dialog zu bringen und zu vernetzen, andererseits jedoch ein „Produkt" zu erstellen. Dies verweist auf eine Produktorientierung der Hochschulen – der Uridee der Wissenschaft, zu definieren, zu ordnen und festzulegen.

Für ein *Interessement* und ein *Enrolement* ist die Berücksichtigung dieser Voraus-Setzungen wichtig. Werden sie nicht berücksichtigt, so fühlen sich die entsprechenden Beteiligten nicht mehr als Teil des Prozesses. Gleichzeitig wurde im Rückblick sichtbar, dass die geplante Projektlaufzeit von vier Jahren zu kurz war, um die Urideen (siehe oben) vertieft zu diskutieren und einen Denkstil über die Leitungsgruppe hinaus zu etablieren, obschon durch den Dialog eine gewisse Annäherung der Denkstile beobachtet werden konnte.

Partizipative Entwicklungsgruppen sind besonders gefordert, verschiedene Denkstile und damit verbundene Ideen zu berücksichtigen und von einem Nebeneinander in ein Miteinander zu gelangen. Im Projekt *stark*^{3} hat sich gezeigt, dass es wichtig ist, die verschiedenen Denkstile zu reflektieren und in der Leitungsgruppe Repräsentanten für die verschiedenen (Ur-)Ideen zu definieren. Damit werden die unterschiedlichen Interessen nicht aus den Augen verloren, können im Projekt Teil werden und im Prozess der *Mobilisierung* werden die „Stakeholder"-Gruppen nicht verloren, weil sie sich nicht mehr im Projekt wiederfinden.

Zudem muss damit gerechnet werden, dass in jeder Sitzung im Übersetzungsprozess erneut bei der *Problematisierung* und der Thematisierung der unterschiedlichen Interessen (*Interessement*) begonnen werden muss, bevor dann vom Nebeneinander in ein temporäres Miteinander in der Gruppe (*Enrolement*) gelangt werden kann. Dies erfordert von allen beteiligten Personen wiederholt Geduld. Über Denkkollektive hinaus in den Dialog zu treten, einander verstehen zu lernen und vom eigenen Standpunkt abzukommen, ist ein zeitraubender Prozess.

Wie der vorliegende Beitrag gezeigt hat, kann die Reflexion anhand der zwei hinzugezogenen Theorien – Akteur-Netzwerk-Theorie (Callon, 2006) und Denkstiltheorie (Fleck, 1980) – helfen, in den Suchbewegungen partizipativer Projekte Orientierung zu finden, wenn das Ziel darin besteht, von einem Nebeneinander zu einem Miteinander zu kommen.

doi.org/10.35468/6149-37

Literatur

Bauleo, A. (2013). Eine Gruppe (Un grupo). In T. von Salis (Hrsg.), *Ideologie, Familie und Gruppe* (S. 223–236). Lit.

Callon, M. (2006). Einige Elemente einer Soziologie der Übersetzung: Die Domestikation der Kammmuscheln und der Fischer der St. Brieuc-Bucht. In A. Belliger & D. J. Krieger (Hrsg.), *ANThology. Ein einführendes Handbuch zur Akteur-Netzwerk-Theorie* (S. 135–174). transcript.

Elias, N. (2009). *Was ist Soziologie?* (11. Aufl.). Juventa.

Fleck, L. (1936). Das Problem einer Theorie des Erkennens. In B. Griesecke & E. O. Graf (Hrsg.), *Ludwik Flecks vergleichende Erkenntnistheorie. Die Debatte in Przeglad Filozoficzny 1936–1937* (S. 63–108). Parerga.

Fleck, L. (1980). *Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache.* Suhrkamp.

Horkheimer, M. (1991). Zur Kritik der instrumentellen Vernunft. In *Gesammelte Schriften Band 6: ‚Zur Kritik der instrumentellen Vernunft' und ‚Notizen 1949–1969'* (S. 19–186). Fischer.

Labhart, D., Müller Bösch, C. & Gubler, M. (Hrsg.). (2021). *Écolsiv – Schule inklusiv. Ein Hochschulprogramm inklusiver Bildung*. SZH.

Labhart, D., Müller Bösch, C. & Gubler, M. (2022). Die Hochschule öffnen für Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung. Ziele, Standards und Modelle. *SZH*, *28*(1–2), 29–37.

Latour, B. (2007). *Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft.* Suhrkamp.

Pool Maag, S. (2021). Écolsiv: Mainstream war gestern. In D. Labhart, C. Müller Bösch & M. Gubler (Hrsg.), *Écolsiv – Schule inklusiv. Ein Hochschulprogramm inklusiver Bildung* (S. 44–63). SZH.

Schuppener, S. (2024). Partizipative Forschung. In F. Dieckmann, T. Heddergott & A. Thimm (Hrsg.), *Unterstütztes Wohnen und Teilhabe* (S. 193–215). Springer.

Weisser, J. (2016). Partizipation. In M. Dederich, I. Beck, U. Bleidick & G. Antor (Hrsg.), *Handlexikon der Behindertenpädagogik: Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis* (S. 421–423). Kohlhammer.

Autor*innen

Labhart, David, Prof. Dr.
Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik HfH Zürich
Arbeitsschwerpunkte: Öffnung der Hochschule,
Multiprofessionelle Kooperation,
Systementwicklung und Akteur-Netzwerk-Theorie
david.labhart@hfh.ch

Müller Bösch, Cornelia, Prof.
Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik HfH Zürich
Arbeitsschwerpunkte: Öffnung der Hochschule,
Inklusive Bildung lebenslang im Fokus Menschen
mit kognitiver Beeinträchtigung,
Inklusiver Unterricht in Lehre und Forschung
cornelia.muellerboesch@hfh.ch

doi.org/10.35468/6149-37

Karin Mannewitz

Resilienz des Systems: Entwicklungspotenzial oder die Behinderung von Inklusion?

Abstract ▪ Am Beispiel des QuaBIS-Projekts der TU Dresden wird gefragt, ob der Begriff Resilienz auf systemischer Ebene für die Entwicklung einer inklusionssensiblen Hochschule hilfreich ist, oder ob dieser nicht in veränderter Form die Aufrechterhaltung von Exklusionsmechanismen befördert. Im Rahmen dieses Beitrags wird dafür eine ausgewählte Schlüsselaussage zu QuaBIS als Ausgangspunkt genommen und sequenzanalytisch beantwortet. Diese Analyse dient der Beantwortung der Frage, ob es für Menschen, die als sogenannt *geistig behindert* kategorisiert werden, eine tatsächliche Bereitschaft zur Veränderung oder Öffnung hin zu einer Inklusiven Hochschule gibt, oder ob möglicherweise diese Bereitschaft durch die Institution gar nicht gegeben ist.

Schlagworte ▪ Inklusionsorientierte Hochschulentwicklung; Teilhabe; normorientierte Erwartungsanforderungen; Exklusion; Systemanpassung

1 Das QuaBIS-Projekt im resilienten Hochschulsystem

Die Aufnahme und Platzierung in exklusiven Bildungsorten wird durch Zugehörigkeitsordnungen reguliert, die an formale Bildungsabschlüsse geknüpft sind. Weicht man von diesen eigentlich zwingend notwendigen Voraussetzungen, wie im Fall der Bildungs- und Inklusionsreferent*innen (Bilirs) durch fehlende Hochschulzugangsberechtigung davon ab, bedarf es sogenannter Gatekeeper, die den Zugang zu einem Raum ermöglichen, der ursprünglich aufgrund fehlender Qualifikationen als unpassend galt. Im Folgenden soll anhand einer Schlüsselaussage überprüft werden, ob eine Mitgliedschaft durch Dritte gewollt ist und vermittelt wird (Pfahl & Traue, 2024).

Inklusive Bildung im Hochschulbereich auf der Seite der Lehrenden ist als Forschungsfeld noch sehr offen und noch nicht umfänglich erschlossen. In jüngster Zeit entwickelt sich auch eine Forschung in diesem Feld, die die Verwobenheit eines vermeintlich inklusiven Projekts in einem exklusiven System untersucht und dabei die Strukturen und Dynamiken des Systems von innen heraus kritisch hinterfragt (Hauser et al., 2022; Schuppener et al., 2022; Goldbach & Leonhardt2023, Deutsch et al., 2024;). Hieran möchte dieser Beitrag anknüpfen und bietet mit QuaBIS (Qualifizierung von Bildungs- und Inklusionsreferent*innen in Sachsen), welches seit 2019 an der Technischen Universität Dresden existiert

doi.org/10.35468/6149-38

wie auch an der Universität Leipzig, ein besonderes Forschungsfeld. Keinem der Bilirs ist es aufgrund des selektiven Schulsystems gelungen, eine Hochschulzugangsberechtigung zu erlangen. Der Weg der Bilirs führte sie nach ihrem Förderschulabschluss direkt in eine sächsische Werkstatt für Menschen mit Behinderung und von dort zu einem Außenarbeitsplatz an der TU Dresden.
Seit dem Projektstart sind die Bilirs aktiv in die Forschung und universitäre Lehre eingebunden. Ihre Perspektive prägt maßgeblich die Diskussionen über Ausschluss und Teilhabe. QuaBIS nutzt sein Potenzial dazu, die Heterogenität der Hochschullehrer*innen stärker Wirklichkeit werden zu lassen. Damit reiht sich QuaBIS in andere Ansätze der partizipativen Hochschulgestaltung ein, die als Particular Studies (Hauser et al., 2022) angesehen werden. Sie bieten die Chance, nicht weiter Stereotype *über* marginalisierte Gruppen herzustellen, sondern durch die eigene Involviertheit Strukturen und Maßnahmen, die als selbstverständlich wahrgenommen werden, zu hinterfragen und aus dieser Perspektive heraus auch zu dekonstruieren. „Eine in diesem Sinne politisch motivierte Wissenschaft führt unweigerlich zu der Frage, in welchem Verhältnis Exklusion und Inklusion im tertiären Bildungssektor stehen und welche Konsequenzen sich daraus für die Inklusionsforschung ablesen lassen" (Hauser et al., 2022, o. S.).
Um dies zu ergründen, ist es notwendig, sich Hochschule als System anzusehen, in dem Wissenschaft *gemacht* wird und welches sich als exklusiver Bildungssektor präsentiert. Wie schafft es das System Hochschule immer wieder, sich gegen Störungen, welche diese tradierten exklusiven Ordnungen irritieren, widerstandsfähig, also erfolgreich resilient abzuwehren?[1]

2 „Wenn das für uns passt, dann könnt ihr auch teilhaben"

QuaBIS ist stark an interdisziplinärer Zusammenarbeit mit allen Statusgruppen innerhalb der Universität interessiert, um den tertiären Bildungsbereich mitzugestalten. Eine häufige Rückmeldung auf kooperative Anfragen lautet:
„Wenn das für uns passt, dann könnt ihr auch teilhaben." Weitere Wendungen statt *teilhaben* waren *mitmachen* oder *dabei sein*. Da das Wort *teilhaben* im Vergleich am häufigsten genutzt wurde, haben wir entschieden, diese Aussagen im Sinne der Objektiven Hermeneutik (Wernet, 2006) sequenzanalytisch[2] im Rah-

1 Resilienz lässt sich vom lateinischen Verb resiliere ableiten, was so viel wie zurückspringen oder auch abprallen bedeuten kann. In der Werkstoffkunde, der Physik oder in der Städteplanung liegt das Hauptaugenmerk auf der Widerstandsfähigkeit, immer wieder in den ursprünglichen Ausgang zurückkehren zu können. Diese Widerstandskraft wird benötigt, um Störungen von außen unbeschadet überstehen, also in die Ursprungsform – vergleichbar mit einem Schwamm – zurückkehren zu können (Kegler, 2014).

2 Die Objektive Hermeneutik ist ein Verfahren der Textinterpretation. Es wird davon ausgegangen, „[…] dass sich die sinnstrukturierte Welt durch Sprache konstituiert und in Texten materialisiert" (Wernet, 2006, S. 11). Im Prozess Sequenzanalyse geht es darum, diese Materialität von Texten zu

doi.org/10.35468/6149-38

men einer Forschungswerkstatt[3] als Lesarten zu bilden und immer weiter zu verdichten. Diese Sequenz kam als Feldnotiz zustande, welche sich vor dem Hintergrund einer ethnographischen Begleitforschung zum QuaBIS-Projekt Dresden vollzieht.

Im Rahmen dieses Beitrags stellen wir eine komprimierte Lesart bzw. eine Interpretation dieser Aussage vor, da eine detaillierte Lesartvorstellung den vorgegebenen Rahmen sprengen und somit die Auseinandersetzung bezogen auf den Resilienzbegriff nicht ausreichend Beachtung finden würde.

In der getroffenen Aussage wird eine deutliche Trennung zwischen zwei unterschiedlichen Gruppen in *uns* und *ihr* deutlich sowie eine daraus resultierende mögliche Abhängigkeit, die ebenfalls an Bedingungen geknüpft ist. Diese sind so vage formuliert, dass Handlungsoptionen durch die *ihr*-Gruppe nicht gegeben zu sein scheinen. Ebenfalls setzt die *uns*-Position auch voraus, dass jemand zu dieser Gruppe gehört und sich über diese Zugehörigkeit ermächtigt fühlt, für diese Gruppe sprechen zu können. Allerdings scheint diese Berechtigung auch für die *ihr*-Gruppe zu gelten, denn die Person aus der *uns*-Gruppe scheint auch in der Lage zu sein, alle Informationen umfassend weitergeben zu können. Sie scheint gegenwärtig davon auszugehen, dass die *uns*-Gruppe keine weiteren Informationen von der *ihr*-Gruppe braucht, da allein die *uns*-Person eine umfassende Informationsbreite zu besitzen scheint und alles potenziell beantworten kann.

Durch die Unterscheidung *uns/ihr* wurde ebenfalls die Lesart des Othering (Tröndle, 2022) gebildet. Diese zeichnet sich durch eine Positionierung aus, die besagt, *ihr* seid die *Anderen*. Eine Kooperation ist somit nicht voraussetzungslos möglich und muss abgewogen *werden.* Welches Merkmal die *ihr*-Gruppe zu *Anderen* macht und was abgewogen wird und welche Markierung in diesem Zusammenhang Gewicht haben wird, bleibt für die *ihr*-Gruppe unbekannt.

Somit obliegt die Entscheidungsmacht zur Teilhabe auf der Seite der *uns*-Gruppe, da sie auch die Möglichkeitsform des *wenn* vorgibt. Der Konjunktiv wird gestärkt durch die Ankündigung einer ebenfalls möglichen Passung. Diese wurde als Schlüssel-Schloss-Prinzip durch die Forschungsgruppe gedeutet, da durch das Wort *passt* eine Erwartungshaltung formuliert wird, die auch wieder Voraussetzungen impliziert. Es scheint eine Form der An*pass*ung zu geben, die als geeignet von der *uns*-Gruppe bewertet wird. Folglich lässt die optimale Passung eine Vorstellung einer Normgröße zu, die es zu erfüllen gilt, und infolgedessen auf eine

untersuchen, um Einblicke in soziale Wirklichkeiten zu gewinnen, die in der Oberfläche der Kommunikation verborgen liegen, aber unbewusste strukturelle Regeln und Bedeutungen in sich tragen (Wernet, 2006).

3 Die Forschungsgruppe ist aus der Professur für Erziehungswissenschaften mit dem Schwerpunkt Inklusive Bildung und der Forschungsstelle Universitätsschule Dresden (ForUS) entstanden. Die Zusammensetzung der Werkstattteilnehmer*innen ist interdisziplinär ausgerichtet. In regelmäßigen Abständen werden Qualifizierungsthemen besprochen und Daten vor dem Hintergrund Qualitativer Sozialforschungsmethoden besprochen und gemeinsam analysiert.

doi.org/10.35468/6149-38

Ordnung schließen, die nur durch eine bestimmte Passfähigkeit ihre Struktur und ihre Funktion erhält, ohne dass Unordnung entsteht.
Eine vermeintliche Unordnung könnte durch das *das* entstehen. Dieses *das,* was QuaBIS anbietet, erscheint dem Gegenüber als indifferent. Es scheint etwas zu sein, das nicht genau zu definieren ist. Aus der Perspektive von QuaBIS ist das *das* eine gemeinsame Umsetzung von Lehrinhalten zu einem gemeinsam festgelegten Thema, das die Schnittstelle für die kooperative Zusammenarbeit bildet. Durch was wird das *das* ein möglicher Erfolg oder Misserfolg in der gemeinsamen Arbeit? Worauf bezieht sich *das?* Auf das Angebot oder dessen gemeinsame Ausgestaltung? Auf was oder wen wird bei diesem *das* Bezug genommen, ist es gegenständlicher, inhaltlicher oder personenbezogener Art, oder sind all diese Ebenen miteinander verwoben?
Die Antwort darauf kann in der Inaussichtstellung des *auch teilhaben* liegen. Sollte das *das passen,* kann die *uns*-Gruppe also die Erlaubnis zur Teilhabe aussprechen. Die Abhängigkeit der *ihr*-Gruppe im Zusammenhang mit der Deutungshoheit, welche über die *uns*-Gruppe hergestellt wird, bleibt bestehen. Allerdings wird auch hier deutlich, dass die *uns*-Gruppe als letzte Instanz vor dem Hintergrund einer nicht näher definierten Passung entscheidet, ob Teilhabe möglich wird, oder ob Ausschluss erfolgt, da die Regularien zur Teilhabe nicht näher bestimmt wurden. Durch den Erlaubnisstatus ist es unmöglich, eine volle und wirksame Teilhabe zu erlangen.

Interpretation und Zusammenfassung

Die *uns*-Gruppe hat eine Kenntnis von der Passung der Bedingungen, um Teilhabe unter den vorgegebenen Bedingungen gewährleisten zu können.
Es gibt also von ihrer Seite eine unausgesprochene Norm, die eine Anpassung an scheinbar vorhandene, aber unklare Erwartungen oder auch Teilhaberegularien vorsieht.
Diese werden allerdings nicht transparent gemacht, weil sie möglicherweise als selbstverständlich vorausgesetzt werden.
Damit wird nicht ersichtlich, was von der *uns*-Gruppe als „passend" definiert wird.
Vor diesem Hintergrund ist ein *angemessenes* Handeln für die *ihr*-Gruppe schwer möglich.
Möglicherweise ist bereits eine Entscheidung im Sinne von *eigentlich nicht* gefallen.
Eine notwendige Passung scheint demnach für die *uns*-Gruppe nicht *überlebensnotwendig* und das Angebot kann auch durch andere oder ein anderes Angebot kompensiert werden oder auch ganz wegfallen.
Die *ihr*-Gruppe ist nicht zwingend oder entscheidend für den weiteren Verlauf.
Der *uns*-Gruppe entstehen keine Nachteile, wenn die *ihr*-Gruppe nicht passt.
Die *uns*-Gruppe ist nicht bedingungslos auf die *ihr*-Gruppe angewiesen. Es geht auch ohne die *ihr*-Gruppe.
Da es sich um eine Gesprächssituation handelt, die sich, wie geschildert, in ihrer Antwort wiederholt, drängt sich eine Frage auf: Warum wurde von QuaBIS Seite

doi.org/10.35468/6149-38

nicht nachgefragt, wozu bedarf es einer Interpretation und sogar einer Sitzung in der Forschungswerkstatt? Weil wir keine oder sehr ausweichenden Antworten auf diese Nach-Fragen erhalten haben. Somit entstand eine interessante Lücke zwischen Gesagtem und Nicht-Ausgesprochenem, etwas, das verborgen bleiben soll.

3 Diskussion und Fazit

Resilienz

> „… beschreibt Schlüsselanforderungen an Menschen und Systeme: Unverwüstlichkeit und die Fähigkeit, Probleme bewältigen zu können. Damit ist der Kern angedeutet, um den es bei dem Begriff geht: Strategien für die Sicherung einer guten Überlebensfähigkeit." (Kegler, 2014, S. 15)

In unserem Fall wird die Resilienz im Hochschulbereich als Widerstandskraft genutzt, um sich vor diesen Störungen zu schützen und stabil zu bleiben. Im Falle einer Störung sollten die Auswirkungen möglichst milde und die Ausgangslage danach wieder ungetrübt herstellbar sein.
QuaBIS ändert durch seine Anwesenheit an der Universität die Spielregeln. Menschen, die zunächst in der Wissenschaft Gegenstand der Forschung waren, fungieren nun als Wissensvermittler*innen im akademischen Feld. Ihre Arbeit ist zu verstehen als „die Grenze zwischen radikaler und relativer Differenz im Diskurs[,] um die Produktion wissenschaftlichen Wissens zu bearbeiten und zu verschieben" (Geldner-Belli et al., 2024, S. 228).
Wird nun ein gestaltender Akteur wie QuaBIS aktiv, dann wird er zur „ärgerlichen Tatsache erster Ordnung" (Schimank, 2008 S. 159) – als der/die Akteur*in, der/die mit der Umgestaltung beginnt – in unserem Fall Menschen ohne Hochschulzugangsberechtigung, die obendrein auch noch als sogenannt *geistig behindert* kategorisiert werden, die nun durch das Projekt in der Lage sind, an der Universität reguläre Lehre mitzugestalten und damit sich ein- und mitzumischen. Neben der ersten gibt es noch die zweite Ordnung, die direkt an Relevanz gewinnt, wenn mit offenem oder verdecktem Widerstand in unterschiedlichen Formen reagiert wird. Oder anders gesagt, das System beginnt sich resilient zu zeigen (Schimank, 2008). Dies wird für das System notwendig, weil die „Aura der Exklusivität" (Alheit, 2014, S. 196), die Idee der Universität nun bedroht wird und es scheint, als könnte da jetzt jede*r kommen (Dannenbeck, 2016). Das System wendet die Taktik an, Inklusion zu simulieren, indem es Teilhabe in Aussicht stellt und damit auch festlegt, wer sich in welcher Form beteiligen kann. Zu den Resilienzmechanismen von Hochschule gehört auch der Faktor Zeit. Der tertiäre Bildungssektor lebt von prekären Arbeitszeitverhältnissen und zeitlich begrenzten Projekten, die geduldet werden können und die wieder aus dem System verschwinden, ohne es hochgradig irritiert zu haben. Die gewährten Zeitfenster werden als

doi.org/10.35468/6149-38

Option gewertet, sich im System zu bewähren, um eine Existenz durch eine Verstetigung sichern zu können. Die Hochschule erhält damit die Macht zu entscheiden, wer wo langfristig in ihrem System etabliert wird und in diesem Zusammenhang auch eine angemessene Entlohnung für die erbrachte Arbeit zur Verfügung gestellt bekommt und eine dementsprechende Tarifgruppe gefunden wird.
Pfahl (2024) definiert Inklusion grundlagentheoretisch als *Entkonditionalisierung von Mitgliedschaft.* „Dies ermöglicht Formen von Mitgliedschaft, die sich weniger durch Motive des Statuserhalts und mehr durch Verständigungsinteressen auszeichnen" (S. 54). In der vorangestellten Aussage zeigt sich, dass eine Aufnahme in eine Institution nicht zwangsläufig zur Teilhabe und Mitgliedschaft führt.
Somit ist QuaBIS zwar aktuell noch in das System Hochschule als Projekt integriert und kann damit als Legitimationsfassade für eine *Inklusive Hochschule* dienen, aber nicht durch die Anwesenheit die unhinterfragten exklusiven Hochschultraditionen alleine verändern (Deutsch et al., 2024).
„Wenn das für uns passt, dann könnt ihr auch teilhaben" ist als verdeckter Widerstand zu verstehen. Es gibt keine direkte Ablehnung, es gibt auch keine explizite Einladung, alles bleibt indifferent. Durch diese Indifferenz fehlt eine Orientierung daran, welches Angebot hilfreich ist, um die in Aussicht gestellte Teilhabe zu erlangen. Was in der Forschungswerkstatt zur These führte, dass es schlussendlich nicht ums Teilhaben-Können, sondern vielmehr um Teilhaben-*Dürfen* geht.
Das *Dürfen* beinhaltet die Erlaubnis zur Teilhabe der Bilirs. Ihr Wissen kann nur begrenzt in Diskurse eingebracht werden, wenn ihre Einladung zur Kooperation abgelehnt wird. Dies geschieht oft durch epistemische Ungerechtigkeit (Fricker, 2023), bei der Beiträge als unzureichend oder unglaubwürdig gewertet werden. Dadurch wird gleichberechtigte Teilhabe bereits im Vorfeld durch vermeintliche Zuschreibungen verhindert, da ihr Wissen nicht anerkannt oder angefragt wird. Tatsächliche Öffnung und Veränderung von Hochschule würde bedeuten,

> „dass auf allen Ebenen des Systems Veränderungen vollzogen werden und sich Hochschulen bzw. die darin agierenden Akteur*innen ihrer sozialen Verantwortung bewusst sind und dieses Bewusstsein in die Ausgestaltung von Lehre und Forschung sowie deren strukturelle und kulturelle Bedingungen einfließt." (Schuppener et al., 2022, S. 68)

QuaBIS zeigt trotz vieler Herausforderungen Widerstandskraft, indem es Strategien entwickelt, um sich im System zu behaupten. Dazu zählen eigenständige Mitteleinwerbung, Seminarplanung und das beharrliche Streben nach Kooperation. Diese Form von Resilienz, die Anpassung an bestehende Bedingungen, stützt jedoch das System. Wenn beide Resilienzformen beibehalten werden, kann von einer „subtilen Form der Vermeidung der Inklusion" (Raab, 2019, S. 529) gesprochen werden. QuaBIS hat jedoch die Möglichkeit, die Bedingungen, die Teilhabe erschweren oder verhindern, zu hinterfragen und Kritik zu üben. Wir bleiben dran.

doi.org/10.35468/6149-38

Literatur

Alheit, P. (2014). Exklusionsmacht des universitären Habitus. Exemplarische Studie zur „neuen deutschen Universität". In N. Ricken, H. C. Koller & E. Keiner (Hrsg.), *Die Idee der Universität revisited* (S. 195–208). Springer VS.

Dannenbeck, C. (2016). Da könnte ja jede/r kommen! – Herausforderungen einer inklusionssensiblen Hochschulentwicklung. In C. Dannenbeck, C. Dorranc, A. Moldenhauer, A. Oehme & A. Platte (Hrsg.), *Inklusionssensible Hochschule. Grundlagen, Ansätze und Konzepte für Hochschuldidaktik und Organisationsentwicklung* (S. 22–33). Verlag Julius Klinkhardt.

Deutsch, D., Grosser, J., Hawelka, V., Kreilinger, M. & Lovrić, M. (2024). „… und dann schauen's mich an und fragen mich, was ich da tu." Das BLuE-Hochschulprogramm – vom Versuch einer Teilhabepraxis im gemeinsamen Anerkennungsraum. In I. Bosse, K. Müller & D. Nussbaumer (Hrsg.), *Internationale und demokratische Perspektiven auf Inklusion und Chancengerechtigkeit* (S. 195–202). Verlag Julius Klinkhardt.

Fricker, M. (2023*). Epistemische Ungerechtigkeit. Macht und die Ethik des Wissens (*2. Aufl.). Beck.

Goldbach, A. & Leonhardt, N. (2023). Kritische Auseinandersetzung mit partizipativer Hochschullehre. *Teilhabe*, *62*(4), 142–147.

Geldner-Belli, J., Klöpfer, L., Hanf, A. & Kremsner, G. (2024). Repräsentation als umstrittene Strategie im Kontext Inklusiver Forschung. In A. Goldbach, A. Langner, K. Mannewitz, S. Schuppener & N. Leonhardt (Hrsg.), *Macht und Wissen – kritische Reflexionen im Kontext von Inklusion und Exklusion* (S. 214–225). Verlag Julius Klinkhardt.

Hauser, M., Schuppener, S. & van Ledden, H. (2022). Zur Relevanz von Widersprüchen im Kontext akademischer Wissensproduktion für Inklusion. *Zeitschrift für Inklusion*, *3*. https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/676

Kegler, H. (2014). *Resilienz. Strategien & Perspektiven für die widerstandsfähige und lernende Stadt.* de Gruyter.

Pfahl, L. & Traue, B. (2024). Inklusion als Entkonditionalisierung von Mitgliedschaft. Wie partizipative Demokratie Inklusion verwirklichen hilft. In I. Bosse, K. Müller & D. Nussbaumer (Hrsg.), *Internationale und demokratische Perspektiven auf Inklusion und Chancengerechtigkeit* (S. 195–202). Verlag Julius Klinkhardt.

Raab, H. (2019). Behinderung als Möglichkeitsraum an der Universität – Aspekte inklusiver, diskriminierungskritischer Lehre. In D. Kergel & B. Heidkamp (Hrsg.), *Praxishandbuch Habitussensibilität und Diversität in der Hochschullehre, Prekarisierung und soziale Entkopplung transdisziplinärer Studien* (S. 515–538). Springer VS.

Schimank, U. (2008). Hochschule als Institution: Gussform, Arena und Akteur. In K. Zimmermann, M. Kamphans & S. Metz-Göckel (Hrsg.), *Perspektiven der Hochschulforschung* (S. 157–164). VS Verlag.

Schuppener, S., Otten, M., Platte, A., Algermissen, P., van Ledden, H., Hempel, S., Hauser, M., Bergelt, D. & Nutz, A. (2022). Partizipative Lehre im Kontext inklusionssensibler Hochschule. In J. Becker, F. Buchhaupt, D. Katzenbach, D. Lutz, A. Strecker & M. Urban (Hrsg.), *Qualifizierung für Inklusion, Berufsschule, Hochschule, Erwachsenenbildung* (S. 59–73). Waxmann.

Tröndle, J. (2022). *Elternschaft als Othering. Zur Subjektivation von Paaren als Eltern eines Kindes mit Behinderung.* Springer.

Wernet, A. (2006). *Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik*. VS Verlag.

Autorin

Mannewitz, Karin, M. A. Inclusive Education
Technische Universität Dresden
Arbeitsschwerpunkte: Inklusionsorientierte Hochschulentwicklung
karin.mannewitz@tu-dresden.de

doi.org/10.35468/6149-38

[5] Resilienz und Transformationsprozesse im inklusiven Bildungssystem

[5.1] Resilienz und Transformationsprozesse im Elementarbereich
[5.2] Resilienz und Transformationsprozesse in Schulen
[5.3] Resilienz und Transformationsprozesse in Hochschulen
[5.4] Transformationsprozesse in der Forschung

Forschungsgruppe Kreativwerkstatt

Die Forschungsgruppe Kreativwerkstatt als Lernende Organisation

Abstract ▪ Die Forschungsgruppe Kreativwerkstatt ist seit Oktober 2013 aktiv. Wir sind eine heterogene Gruppe, in der sich Menschen unterschiedlichen Geschlechts, Alters, mit unterschiedlichem formalem Bildungsgrad und unterschiedlichen Berufen zusammengefunden haben. Der eine Teil der Gruppe bezieht eine Rente der Schweizerischen Invalidenversicherung, der andere Teil studiert oder arbeitet an Hochschulen. Gemeinsam untersuchen wir die Gesellschaft ausgehend von Behinderungserfahrungen. Unser Text beschreibt den gemeinsamen Forschungs- und Entwicklungsprozess, die Lernprozesse in einer inklusiven Forschungsgruppe und die Organisationsentwicklung als Strategie zur Förderung inklusiver Settings.

Schlagworte ▪ Inklusion; inklusive Forschung; inklusive Lehre; Behinderungssituationen; Organisationsentwicklung

1 Einleitung

Seit über zehn Jahren erforschen wir als heterogene, inklusive Gruppe die Gesellschaft ausgehend von Behinderungserfahrungen (vgl. http://www.forschungsgruppe-kreativwerkstatt.ch). Die Ergebnisse dieser Untersuchungen dokumentieren wir, veröffentlichen dazu Beiträge in wissenschaftlichen Publikationen und halten Vorträge an Hochschulen (Hochschullehre), bei Tagungen und Kongressen.

Die Behinderungserfahrungen, die wir untersuchen, zeigen uns Barrieren der Zugänglichkeit zu Aspekten des Alltags und im Rahmen der Bildungsinstitution auf. Die Förderung inklusiver Settings ist, neben der Vermittlung der dabei gemachten Erfahrungen im Hochschulunterricht, auf wissenschaftlichen Tagungen und mittels Publikationen, ein Ziel unserer Tätigkeit. Um dieses Ziel zu erreichen, müssen wir auf sehr unterschiedlichen Ebenen aktiv sein.

Die eine Ebene betrifft die Entwicklung individueller Resilienz in der Forschungsgruppe. Unter Resilienz verstehen wir jene psychische Kraft, die es Individuen ermöglicht, Belastungssituationen zu bewältigen. Das Gruppensetting erlaubt es den einzelnen Teilnehmenden in der Auseinandersetzung mit den Gegenständen der Forschung zu lernen, in Gesprächssituationen Widersprüche und Kontroversen auszutragen und auszuhalten, während gleichzeitig diese Prozesse in der Gruppe reflektiert werden. Die Kontinuität des gruppalen Settings fungiert als

doi.org/10.35468/6149-39

Bion'scher Container (Bion, 2018), der die Manifestation psychotischer Phänomene dämpft und auffängt. Dies ist von besonderer Bedeutung, da ein großer Teil der Gruppenmitglieder mit psychischen Beeinträchtigungen lebt und Erfahrungen mit psychotischen Episoden hat. Hier zeigt sich, dass sich die individuelle Resilienz über die Jahre hinweg verbessert hat (Graf, 2017). Diese Entwicklungen brauchen viel Zeit, verlaufen nicht linear und sind mit Schwankungen und manchmal Rückschritten verbunden. Aufgrund der langen Dauer unserer gemeinsamen Zusammenarbeit haben wir auch die individuelle Entwicklung der einzelnen Mitglieder der Forschungsgruppe erleben und dokumentieren können. Wir haben existenzielle Veränderungen wie Geburten, Todesfälle und Klinikaufenthalte in der Gruppe erlebt.

Eine zweite Ebene besteht in der Vermittlung der gemachten Forschungserfahrungen. Seit 2015 treten wir deshalb bei unterschiedlichen Gelegenheiten auf. Dies betrifft die Vermittlung von Wissenschaft und Kunst, die Teilhabe am wissenschaftlichen Diskurs (Referate an Tagungen und Publikationen), die Ausbildung zukünftiger Lehrpersonen und Schulischer Heilpädagog*innen an Pädagogischen Hochschulen und die Organisationsentwicklung an einer Hochschule.

2 Geschichte der Forschungsgruppe Kreativwerkstatt als gemeinsamer Forschungs- und Entwicklungsprozess

Die Forschungsgruppe ist aus einem partizipativen Forschungsprojekt der Universität Zürich entstanden. Grundlegend bei der Initiierung des Projekts war es, dass die Forschenden in Behinderungssituationen eine für sie relevante Forschungsfrage finden. Die Mitglieder entschieden sich dafür, die Vielfalt der Menschen und ihrer Tätigkeit in der Werkstatt, in welcher sie arbeiteten, zu untersuchen (Forschungsgruppe Kreativwerkstatt, 2017; Graf, 2017). Während des gemeinsamen Forschungs- und Arbeitsprozesses kristallisierten sich die einzelnen Zugänge, Themen, Methoden und Tätigkeiten zunehmend heraus (Aliu et al., 2018; Forschungsgruppe Kreativwerkstatt, 2018; Bühler, 2023).

In dieser ersten Phase der Arbeit der Forschungsgruppe waren die Rollen und Aufgaben der Forschenden aus der Werkstatt und denjenigen aus dem universitären Kontext klar definiert und voneinander unterschieden. Die Forschenden der Universität stellten das Setting für die Forschung bereit, hielten dieses stabil und koordinierten die Arbeit der Forschenden aus der Kreativwerkstatt. Sie unterstützten die einzelnen Mitglieder bei deren Forschungstätigkeit, sofern diese eine Unterstützung brauchten. Zudem dokumentierten, analysierten und reflektierten sie den Forschungsprozess (Aliu et al., 2018). Gearbeitet wurde und wird nach dem Konzept der operativen Gruppe (Bauleo, 2013; Graf, 2019; Pichon-Rivière, 2024). In diesem Setting wird auf eine formale Leitung der Gruppe verzichtet. Die Equipe unterstützt die Arbeitsgruppe durch Koordination und Beobachtung

doi.org/10.35468/6149-39

bei der Arbeit. Die Sitzungen werden durch die Forschungsmitglieder aus dem Hochschulkontext koordiniert, beobachtet und protokolliert. Die Gruppenmitglieder aus der Werkstatt untersuchten ihren Arbeitsplatz, führten Interviews, schrieben Texte, machten Fotos. Die Ergebnisse ihrer Forschungstätigkeit wurden in den gemeinsamen wöchentlichen Sitzungen präsentiert und diskutiert.
Nach dem Auslaufen des Projekts der Universität Zürich konsolidierte sich die Forschungsgruppe als Verein. Dadurch hat sich über die Zeit die gemeinsame Arbeit verändert. Mittlerweile unterscheiden wir bei der Forschungsarbeit, wo immer möglich, nicht mehr zwischen Forschenden mit und ohne Behinderungen, sondern forschen gemeinsam und übernehmen jeweils die Rollen und Tätigkeiten, die uns liegen und die wir mit oder ohne Unterstützung aus-/erfüllen können und möchten. Jedes Gruppenmitglied bringt in den gemeinsamen wöchentlichen Sitzungen seine Beiträge ein, so wie sie gerade mitgeteilt werden können. Alle Beiträge, sofern sie keine diskriminierenden oder rassistischen Inhalte aufweisen, sind willkommen und werden ernst genommen. Daraus entstehen Diskussionen, Austausch und wieder neue Ideen und Themen als Grundlage für unsere Publikationen, Lehrveranstaltungen, Referate und/oder unsere Webseite sowie Instagram- und LinkedIn-Accounts.[1]
In unserer gemeinsamen Forschung und Arbeit leben wir Inklusion, dabei stoßen wir auf Hindernisse und Barrieren, erfahren aber auch Chancen und Möglichkeiten eines gemeinsamen, gleichberechtigten Lebens. Zudem konfrontieren wir durch unsere gemeinsamen Auftritte und Vorträge an Tagungen und Hochschulen und den damit verbundenen Reisen und (Auslands-)Aufenthalten unsere Mitmenschen direkt mit den Themen Inklusion und Behinderung (Bühler & Graf, 2020). Eine Folge der gemeinsamen Forschung und Arbeit ist ein wechselseitiger Bildungsprozess, der uns alle bereichert.
Unsere bisherigen Erfahrungen haben uns gezeigt, dass die aktive Teilnahme von Menschen mit Behinderungserfahrungen an solchen Forschungsarbeiten unabdingbar ist, um verstehen zu können, was das Moment von Behinderung ausmacht. Dafür haben wir einen Forschungsrahmen entwickelt, innerhalb dessen wir gemeinsam arbeiten können. Das wichtigste Element dieses Forschungsrahmens ist die Forschungsgruppe. Sie ist eine Gruppe, die sich ihrer Heterogenität bewusst ist. Das hat zur Folge, dass solche Forschung immer auch eine selbstreflexive Forschung sein muss (Devereux, 1984; Bühler, 2023). Forschen in diesem Zusammenhang wird zu einem zweiseitigen Lernprozess, in dem wir alle lernen. Diese Erfahrungen haben unser eigenes Verständnis wissenschaftlichen Arbeitens im Kontext von Behinderungssituationen stark verändert. Wir sind zur Ansicht gelangt, dass beim heutigen Zustand der Inklusionsforschung ein ethnografischer

1 www.forschungsgruppe-kreativwerkstatt.ch.www.instagram.com/forschungsgruppe_kreativ, www.linkedin.com/company/verein-forschungsgruppe-kreativwerkstatt

doi.org/10.35468/6149-39

Zugang von großer Bedeutung ist. Denn nur im eigenen Erleben in der Zusammenarbeit mit, als behindert etikettierten, Menschen wird es möglich, die bisherigen Konzepte und Begriffe aus dem Sonderpädagogischen Feld zu dekonstruieren (Graf & Zahnd, 2022).

3 „Was muss ich hier machen?“ – „Das musst du selbst herausfinden!“: Lernprozesse in einer inklusiven Forschungsgruppe

Der Einstieg in die Forschung und Gruppenarbeit war aufwändig und zeitintensiv. Die Mitglieder trafen sich wöchentlich zu einer gemeinsamen Sitzung. Die ersten Gespräche dienten dazu, sich kennenzulernen, wobei sich Themen und mögliche Tätigkeiten herauskristallisierten. Der Entscheid in der Gruppe, die Kreativwerkstatt und die Vielfalt der dort tätigen Menschen zu untersuchen, war ein wichtiger Punkt in der gemeinsamen Arbeit.

> „Dieser klare Entschluss war ein erster Meilenstein in unserem Forschungsprojekt. Das half uns, unsere Arbeiten zu finden, zu strukturieren und von Boje zu Boje im Meer des noch nicht Erforschten mit vollen Segeln weiterzufahren. Es brauchte Zeit und Geduld, bis die einzelnen Gruppenmitglieder wussten, woran sie arbeiten wollten. Da die Aufgaben nicht von vornherein auf die einzelnen Gruppenmitglieder klar verteilt waren, wurde jede*r gefragt: ‚Was möchtest du gerne tun?‘. Als jede*r wusste, was er oder sie machen wollte, trat Erleichterung ein.“ (Forschungsgruppe Kreativwerkstatt, 2018, S. 27–28)

Verschiedene Themen und Tätigkeiten lösen jeweils neue und weitere Aufgaben aus.

Die wöchentlichen Sitzungen waren und sind für die Mitglieder eine wichtige Struktur. Zu Beginn des Projekts waren sie der einzige fixe Rahmen und gemeinsame Bezugspunkt. Erst im weiteren Verlauf hat sich die Gruppe stärker organisiert und Strukturen etabliert. „Durch die neue Gruppendynamik fand mit der Zeit jedes Mitglied eine Aufgabe. Jede*r konnte so neue Fähigkeiten entdecken und eigene Stärken einsetzen. Dies brachte persönliche Freude mit sich“ (Forschungsgruppe Kreativwerkstatt, 2018, S. 28). Die Lernprozesse der einzelnen Mitglieder, aber auch der Gruppe als Ganzes sind vielfältig (Graf, 2017; Aliu & Bühler, 2018; Egger et al., 2018; Bühler, 2023). Wir alle durften durch die gemeinsame Arbeit und Forschung viel voneinander lernen, haben viel über uns selbst und die Gesellschaft, in der wir leben, erfahren. In diesem gemeinsamen Prozess sind wir alle resilienter geworden.

> „Diese Forschung hat uns einerseits unsere Grenzen aufgezeigt und uns andererseits zu Lernschritten gezwungen, die uns halfen, unsere Grenzen zu erweitern, ohne deswegen grenzenlos zu werden. Und schließlich haben wir in dieser Forschungsarbeit gelernt,

doi.org/10.35468/6149-39

dass Menschen ungeheuer viele Möglichkeiten haben und dass sie vieles von dem, was in ihnen als Möglichkeit ruht, in einer gemeinsam gestalteten Aktivität verwirklichen können. Inklusion ist Arbeit am Gemeinsamen." (Aliu & Bühler, 2018, S. 61)

4 Organisationsentwicklung als Strategie zur Förderung inklusiver Settings

Die Forschungsgruppe bemüht sich seit 2015 darum, für die Ergebnisse ihrer Untersuchungen im wissenschaftlichen und professionellen Kontext Gehör zu finden. In den letzten Jahren war es uns möglich, auf verschiedenen Ebenen die gemachten Erfahrungen in der inklusiven Forschung in die Hochschule und in die Berufsausbildung von Lehrpersonen sowie schulischen Heilpädagog*innen einzubringen.

Im Rahmen unserer Lehrtätigkeit haben wir festgestellt, wie wenig angehende Lehrpersonen über psychische und kognitive und oft auch andere Beeinträchtigungen informiert sind. Auch von Begegnungen, welche die Studierenden mit Menschen in Behinderungssituationen haben, wird eher selten berichtet. Meistens handelt es sich dabei um Begegnungen, die in einem familiären oder verwandtschaftlichen Rahmen stattfinden. Im Alltag sind Begegnungen eher selten. Das hat zur Folge, dass die Studierenden meist nur ein rudimentäres Wissen über das Leben von Menschen mit Behinderungen haben.

Immer wieder stellen wir fest, dass insbesondere Menschen, die mit psychischen Beeinträchtigungen leben, stark isoliert sind, weil ihre Krankheitsbilder bei vielen Menschen Angst und Abwehr auslösen. Die Ergebnisse unserer Untersuchungen, die Berichte und die Begegnungen helfen, ein Terrain vorzubereiten, das angehenden Lehrpersonen die Ängste nimmt, mit Kindern mit verschiedenen Beeinträchtigungen zu arbeiten.

Ein Mitglied der Forschungsgruppe hat in einer Diskussion über die Erfahrungen in der Hochschullehre gemeint: „Leute an der Hochschule möchten ernst sein. Es ist alles ernst. Sie denken, wenn sie lachen, sind sie weniger wert. Es ist zu ernst. Man kann beides haben: Disziplin und nicht so ernst sein". Damit hat unsere Kollegin einen wichtigen Aspekt des Hochschulbetriebs aufgegriffen. Emotionen werden häufig aus dem Studium, der Lehre, der Wissenschaft verdrängt, weil sie als subjektiv und nicht wissenschaftlich gelten. In unserer gemeinsamen Arbeit und auch in den Lehrveranstaltungen mit den Studierenden haben wir immer wieder festgestellt, wie wichtig es ist, Gefühle zuzulassen und deren Äußerungen zu thematisieren. Sie sind Teil des Lernprozesses. Werden sie verdrängt, so kann das diesen Prozess behindern und erschweren. Wir haben auch immer wieder feststellen können, wie präsent Angst und Unsicherheit in der Hochschule sind und wie hinderlich diese für die Entwicklung und das Lernen sind. Die Präsenz unserer Forschungsgruppe in Lehrveranstaltungen, die Art und Weise, wie wir

doi.org/10.35468/6149-39

zusammenarbeiten und mit den Studierenden in Austausch treten, eröffnet einen Raum, in dem Emotionen, Ängste und Unsicherheiten auftauchen und thematisiert werden können. Zudem vermag der Austausch zwischen Mitgliedern der Forschungsgruppe und Studierenden vermehrt dem Glauben, das Wissen sitze irgendwo (meist vorne bei den Dozierenden und wird den Studierenden durch Dasitzen und Zuhören zuteil), entgegenzutreten. Die Studierenden erfahren, dass es sich um einen gemeinsamen Lernprozess handelt und das Wissen der verschiedenen Personen der heterogenen Gruppe dazu beiträgt. Die Mitglieder der Forschungsgruppe empfinden die Lehrveranstaltungen an den Pädagogischen Hochschulen als sehr bereichernd.

Neben der Durchführung von Lehrveranstaltungen an den beiden Pädagogischen Hochschulen konnten und können Mitglieder der Forschungsgruppe auch Erfahrungen an der Hochschule im Rahmen eines Praktikums machen. Von Herbst 2021 bis Herbst 2023 absolvierte ein Mitarbeiter der Forschungsgruppe, Pascal Pach, am Institut Spezielle Pädagogik und Psychologie (ISP) der Pädagogischen Hochschule der Nordwestschweiz (PH FHNW) ein Praktikum. Assistiert wurde er dabei vom Gruppenmitglied Erich Graf. Von der ersten Idee bis zu ihrer Verwirklichung dauerten die Vorbereitungen für die Durchführung dieses Praktikums rund zweieinhalb Jahre. Die zu lösenden Schwierigkeiten waren mehrheitlich administrativer Natur. Verschiedene personalrechtliche Fragen mussten geklärt werden, da die PH mit einem solchen Praktikum bislang noch keine Erfahrungen gemacht hatte.

Im Praktikum arbeitete Pascal Pach während der Vorlesungszeit jeweils am Dienstag am Campus und stellte sich Dozierenden als Experte in eigener Sache für die Teilnahme an Lehrveranstaltungen zur Verfügung. In seiner Praktikumszeit befüllte er sein Forschungstagebuch und verfasste Texte zur Vorbereitung für seine Vorträge in verschiedenen Lehrveranstaltungen.

Im Herbstsemester 2022 nahm Pascal Pach im Rahmen seines Praktikums wöchentlich am Seminar der Forschungsgruppe für angehende schulische Heilpädagog*innen teil. Der Titel der Lehrveranstaltung lautete „Behinderungssituationen erkennen, verstehen und verhindern". Die Lehrveranstaltung hatte das forschende Lernen im Hinblick auf die Untersuchung von Behinderungssituationen zum Gegenstand.

Ab dem Herbstsemester 2024 wird Peter Ramisberger ebenfalls jeweils am Dienstag ein Praktikum am ISP der PH der FHNW absolvieren, womit diese Initiative eine erfolgreiche Fortsetzung findet.

5 Abschluss

Wenn wir eine Bilanz unserer bisherigen Tätigkeiten ziehen wollen, dann halten wir als Erstes fest, dass gelingende inklusive Forschung Zeit braucht, sehr viel

doi.org/10.35468/6149-39

Zeit. Im Rahmen gängiger Forschungsfinanzierungen ist solche Zeit meist kaum vorhanden. Die Forschungsgruppe Kreativwerkstatt hat sich seit 2017 selbst finanziert, durch Zuwendungen von Stiftungen und Privaten. Die Eingänge aus den Lehraufträgen decken nur gut ein Fünftel des getätigten Aufwands. Wir haben die Erfahrung gemacht, dass Menschen mit Beeinträchtigungen aufgrund psychischer und/oder kognitiver Kontexte viel zu ihrer Situation zu sagen haben.

Eine Erfahrung aus diesem Projekt war auch, dass selbst dann, wenn die Betroffenen ihre Stimme erheben, sie von der Akademie in der Regel nicht gehört werden. Es dauerte mehrere Jahre, bis die Forschungsgruppe bekannt wurde.

Diese Bekanntheit wiederum hat zwei Seiten. Auf der einen Seite freut es uns, dass wir nun (vermehrt) gehört werden. Auf der anderen Seite sind Veranstaltungen, Tagungen und Kongresse für uns immer auch mit großen logistischen, finanziellen und psychischen Herausforderungen verbunden. Gehör zu finden, heißt nicht, dass die Beeinträchtigungen nicht mehr da wären.

Karl Valentin persiflierend sagen wir heute: Inklusion ist schön, macht aber viel Arbeit.

Literatur

Aliu, A. & Bühler, I. (2018). Und weiter geht's – Nach der Stimme folgt das Gehör. *Behindertenpädagogik*, *57*(1), 46–62.

Aliu, A., Bühler, I. & Hedderich, I. (2018). Eine Einführung zum Thema „Forschung *mit* Menschen". *Behindertenpädagogik*, *57*(1), 4–10.

Bauleo, A. (2013). *Ideologie, Familie und Gruppe*. LIT.

Bion, W. R. (2018). *Erfahrungen in Gruppen und andere Schriften.* Klett-Cotta.

Bühler, I. (2023). *Als Forschende in der Partizipativen Forschung. Rollenperformanz und Rollenkonflikt*. Psychosozial.

Bühler, I. (2018). Das Tätigwerden der Menschen – Integration und Partizipation in Institutionen. *Behindertenpädagogik*, *57*(1), 63–78.

Bühler, I. & Graf, E. O. (2020). Forschung in einem inklusiven Forschungssetting. In T. Dietze, D. Gloystein, V. Moser, A. Piezunka, L. Räbenack, L. Schäfer, G. Wachtel & M. Walm (Hrsg.), *Inklusion – Partizipation – Menschenrechte. Transformationen in die Teilhabegesellschaft?* (S. 105–111). Verlag Julius Verlag Julius Klinkhardt.

Devereux, G. (1984). *Angst und Methode in den Verhaltenswissenschaften*. Suhrkamp.

Egger, D., Höller, M., Speranza, A., Pach, P. & Kuhn, C. (2018). Einzelne Mitglieder der Forschungsgruppe stellen sich vor. *Behindertenpädagogik*, *57*(1), 37–45.

Forschungsgruppe Kreativwerkstatt, Verein (2017). *Begegnungswelten in der Kreativwerkstatt.* epubli.

Forschungsgruppe Kreativwerkstatt, Verein (2018). Die Forschungsgruppe Kreativwerkstatt. Wer wir sind und was wir machen. *Behindertenpädagogik*, *57*(1), 27–36.

Graf, E. O. (2017). *Inklusionsforschung. Beiträge zu einer Ethnographie des Inlandes*. epubli.

Graf, E. O. (2019). Denken als kollektiver Prozess. In T. von Salis (Hrsg.), *Das Lernen und die Gruppe. Arbeiten zum Thema der operativen Gruppe* (S. 199–217). LIT.

Graf, E. O. & Zahnd, R. (2022). Inklusion als Problem im erziehungswissenschaftlichen Feld. *Zeitschrift für Inklusion*, *3*. https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/675

Pichon-Rivière, E. (2024). *Der Gruppenprozess. Von der Psychoanalyse zur Sozialpsychologie*. LIT.

doi.org/10.35468/6149-39

Autor*innen

Forschungsgruppe Kreativwerkstatt
Verein Forschungsgruppe Kreativwerkstatt Luzern
Arbeitsschwerpunkte: Inklusion, Behinderungssituationen
info@forschungsgruppe-kreativwerkstatt.ch

doi.org/10.35468/6149-39

Autor*innenverzeichnis

Ahmetović, Melika, MPhil
ORCID 0000-0003-0774-6561
Ludwig-Maximilians-Universität München
Arbeitsschwerpunkte: Pädagogik bei Autismus-Spektrum, Bildungsbiographien von autistischen Schüler*innen, Schulexklusion, Netzwerkforschung
melika.ahmetovic@edu.lmu.de

Ainscow, Mel, Prof. em.
ORCID 0000-0002-0449-9668
University of Manchester; University of Glasgow
Working focus: Equity, inclusion, school improvement and system change
mel.ainscow@manchester.ac.uk

Axmann-Leibetseder, Ursula, HS-Prof. Mag. Dr.
Pädagogische Hochschule Oberösterreich
Arbeitsschwerpunkte: Inklusive Pädagogik und Digitalisierung
ursula.axmann@ph-ooe.at

Baar, Robert, Prof. Dr.
ORCID 0000-0001-7484-4984
Universität Bremen
Arbeitsschwerpunkte: Professionalisierung von Lehrkräften, Bildung und Geschlecht, Außerschulische Lernorte
baar@uni-bremen.de

Bächler, Liane, Jun.-Prof. Dr.
ORCID 0000-0002-0983-0903
Universität zu Köln
Arbeitsschwerpunkte: Teilhabe durch Assistive Technologien für Menschen mit Behinderungen
liane.baechler@uni-koeln.de

Bernasconi, Tobias, Prof. Dr.
ORCID 0000-0002-9148-8464
Universität zu Köln
Arbeitsschwerpunkte: Unterstützte Kommunikation, Lebens- und Bildungssituation von Menschen mit geistiger und komplexer Behinderung, Inklusion
tobias.bernasconi@uni-koeln.de

Bešić, Edvina, Univ-Prof.in PhD
ORCID 0000-0002-9050-1727
Universität Wien
Arbeitsschwerpunkte: Schulische Inklusion,
Intersektionalität an der Schnittstelle
Migration/Flucht und Behinderung,
Digitalisierung und Inklusion.
edvina.besic@univie.ac.at

Blatz, Stephanie, AORin
Universität Würzburg
Arbeitsschwerpunkte: Beratung, Frühe Bildung,
Pädagogik in Zwangskontexten, sonderpädagogische Diagnostik
stephanie.blatz@uni-wuerzburg.de

Boban, Ines
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (bis 2017)
Arbeitsschwerpunkte: Inklusive Bildung und Schulentwicklung,
Demokratische Bildung, Zukunftsplanung
ines.boban@posteo.de

Breit, Simone, HS-Prof. Mag. PaedDr. Dr.
ORCID 0000-0002-8571-2845
Pädagogische Hochschule Niederösterreich
Arbeitsschwerpunkte: Professionalisierung und Professionalität,
Führen und Leiten, Pädagogische Diagnostik
simone.breit@ph-noe.ac.at

Buchner, Tobias, IL, HS-Prof. Mag. Dr.
ORCID 0000-0003-1512-6039
Pädagogische Hochschule Oberösterreich
Arbeitsschwerpunkte: Inklusive Pädagogik, Inklusive Bildung,
Ableismus und Digitalisierung Policy Analyse, Curriculum Studies
tobias.buchner@ph-ooe.at

Ciociola, Francesco
ORCID 0000-0003-2722-6141
Universität Siegen
Arbeitsschwerpunkte: Psychische Grundbedürfnisse von Jugendlichen
im internationalen Vergleich, Stressmanagement bei Kindern und Jugendlichen,
Inklusive Schulentwicklung im internationalen Vergleich,
Inklusion und Berufsorientierung
francesco.ciociola@uni-siegen.de

Disalvo, Angelica, Dr.
ORCID 0000-0002-8190-4233
Università di Foggia, Italia
Working focus: Pedagogy of complexity, Ecosystemic resilience,
School system, Adolescence, Teacher training.
angelica.disalvo@unifg.it

Dziabel, Nadine, Prof. Dr.
IU Internationale Hochschule
Arbeitsschwerpunkte: philosophische und theoretische Grundfragen
der Heil- und Inklusionspädagogik, nicht-exklusive Gerechtigkeitstheorien,
Disability Studies, Inklusion und Menschenrechte
nadine.dziabel@iu.org

Ender, Daniela, BA MSc.
ORCID 0000-0002-9832-0445
Private Pädagogische Hochschule Augustinum
Arbeitsschwerpunkte: Inklusion,
Inklusive und individualisierte Unterrichtsgestaltung,
Differenzierung und Digitalisierung von
Lehr- und Lernmaterialien mit dem Fokus auf das Leseverständnis,
Diversitätsbewusstsein und Achtsamkeit
daniela.ender@pph-augustinum.at

Falk, Franz
ORCID 0000-0003-3840-3182
TU-Dortmund
Arbeitsschwerpunkte: Resilienz, Einstellungen von Lehrkräften
franz.falk@tu-dortmund.de

Fasching, Yvonne, BA
ORCID: 0009-0005-3475-5078
Universität Graz
Arbeitsschwerpunkte: Inklusion von Menschen mit Lernschwierigkeiten in der Schule,
Geschlechterforschung, Differenzierung von Lehr- und Lernmaterialien
yvonne.fasching@uni-graz.at

Feichtinger, Marcel
ORCID 0000-0002-0449-2933
Technische Universität Dortmund
Arbeitsschwerpunkte: Assistive Technologien und Unterstützte Kommunikation,
Komplexe Behinderung
marcel.feichtinger@tu-dortmund.de

Forschungsgruppe Kreativwerkstatt
Verein Forschungsgruppe Kreativwerkstatt Luzern
Arbeitsschwerpunkte: Inklusion, Behinderungssituationen
info@forschungsgruppe-kreativwerkstatt.ch

Franz, Anneliese, BEd MA
ORCID: 0009-0002-6243-996X
atempo Graz
Arbeitsschwerpunkte: Inklusion von Menschen mit Lernschwierigkeiten, digitale Basisbildung für Menschen mit Lernschwierigkeiten, digitaler Humanismus
lisa.franz@atempo.at

Fredericks, Valerie, BA MSc
ORCID: 0000-0002-1419-8703
Universität Graz
Arbeitsschwerpunkte: Sozial-emotionale Kompetenzen und Diversitätsbewusstsein im Kontext Schule, Digitalisierung, digitale Lehr- und Lernmaterialien, Differenzierung, Inklusion
valerie.fredericks@uni-graz.at

Gasteiger-Klicpera, Barbara, Prof.in Dr.in
ORCID 0000-0002-1101-5457
Universität Graz
Arbeitsschwerpunkte: Förderung sozial-emotionaler Entwicklung, Interventionen bei Leseschwierigkeiten, Mental Health Literacy, inklusive Lernsettings
barbara.gasteiger@uni-graz.at

Greiten, Silvia, Prof. Dr.
Pädagogische Hochschule Heidelberg
Arbeitsschwerpunkte: Schul- und Unterrichtsentwicklung im Kontext von Heterogenität, Begabung, Inklusion und Lehrkräfteprofessionalisierung
greiten@ph-heidelberg.de

Grosser, Julia, Bed
ORCID 0009-0009-1105-3582
Pädagogische Hochschule Salzburg Stefan Zweig
Arbeitsschwerpunkte: Inklusive postsekundäre Bildung (BLuE Projekt), sozial-emotionale Entwicklung
julia.grosser@phsalzburg.at

Guttmann-Klein, Gerda, Prof.in Mag.a
Private Pädagogische Hochschule Augustinum
Arbeitsschwerpunkte: Förderung psychosozialer Gesundheit, Psychoedukation, Gewaltprävention, Peer-Education, Inklusion, psychologische Therapie für Kinder, Jugendliche und Erwachsene, Diagnostik, Entwicklung und Gestaltung von Weiterbildungen für Eltern
gerda.guttmann@pph-augustinum.at

Hackl, Elke, HS-Prof. Mag.art
Pädagogische Hochschule Oberösterreich
Arbeitsschwerpunkte: Medienpädagogik, Digitale Grundbildung SEK A
elke.hackl@ph-ooe.at

Hawelka, Verena, Prof.in Dr.in
ORCID 0009-0009-4410-1528
Pädagogische Hochschule Salzburg Stefan Zweig
Arbeitsschwerpunkte: Lernstörungen, sozial-emotionale Entwicklung, Entwicklungspsychologie, Inklusive postsekundäre Bildung (BLuE Projekt)
verena.hawelka@phsalzburg.at

Hinz, Andreas, Prof. Dr. (i. R.)
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (bis 2017)
Arbeitsschwerpunkte: Inklusive Bildung und Schulentwicklung, Demokratische Bildung, Zukunftsplanung
andreas.hinz@paedagogik.uni-halle.de

Hofer-Rybar, Monika, Mag. MA
Pädagogische Hochschule Niederösterreich
Arbeitsschwerpunkte: Professionalisierung und Professionalität, Lehrer*innenbildung
monika.hofer@ph-noe.ac.at

Hoffmann, Mirjam, Prof. Dr.
ORCID 0009-0007-8912-2344
Freie Universität Berlin
Arbeitsschwerpunkte: Inklusive Pädagogik, Inklusion im Jugendalter, Internationale Vergleiche inklusiver Bildung, Inklusive Schulentwicklung
mirjam.hoffmann@fu-berlin.de

Hoffmann, Thomas, Prof. Dr.
ORCID 0000-0001-8068-8578
Humboldt-Universität zu Berlin
Arbeitsschwerpunkte: Inklusive Pädagogik und kritische Exklusionsforschung, Bildungstheorie und entwicklungsorientierte Didaktik, Verstehende Diagnostik, Allgemeine Theorie der Pädagogik bei Behinderung, Disability History und Geschichte der Behindertenpädagogik
th.hoffmann@hu-berlin.de

Höflich, Sabine, HS-Prof. Mag. Dr. BEd.
Pädagogische Hochschule Niederösterreich
Arbeitsschwerpunkte: Inklusive Pädagogik, Resilienz, Autismus-Spektrum
sabine.hoeflich@ph-noe.ac.at

Höger, Brigitta, HS-Prof. Mag.
ORCID 0000-0002-1238-318X
Pädagogische Hochschule Oberösterreich
Arbeitsschwerpunkte: Inklusion, Digitalität und Körperlichkeit
brigitta.hoeger@ph-ooe.at

Holzinger, Andrea, Mag.ª Dr.in
ORCID 0000-0002-2701-6489
Pädagogische Hochschule Steiermark
Arbeitsschwerpunkte: Diversität und Inklusion
andrea.holzinger@phst.at

Hußmann, Anke, Dr.
ORCID 0000-0002-9216-4680
TU-Dortmund
Arbeitsschwerpunkte: Leseförderung, schulische Inklusion
anke.hussmann@tu-dortmund.de

Idel, Till-Sebastian, Prof. Dr.
ORCID 0000-0003-2614-5980
Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
Arbeitsschwerpunkte: Transformation von Schule, Unterricht und pädagogischer Professionalität, Lehrkräftebildung, qualitative Schulforschung
till-sebastian.idel@uol.de

Janovsky, Nikolaus, Mag. Dr.
Kirchliche Pädagogische Hochschule Edith Stein
Arbeitsschwerpunkte: Jugendforschung, Werthaltungen, Lehrer*innenbildung, systematische Theologie
Nikolaus.janovsky@kph-es.at

Jörgensdóttir Rauterberg, Ruth, MA
University of Iceland
Arbeitsschwerpunkte: Partizipative Aktionsforschung, Teilhabe von Kindern, inklusive und demokratische Schulentwicklung
ruth@hi.is

Kalkhof, Martina, Mag.ª, Prof.in
ORCID 0009-0009-8272-2261
Pädagogische Hochschule Steiermark
Arbeitsschwerpunkte: Elementare Bildung
martina.kalkhof@phst.at

Kreilinger, Maria, Prof.in Mag.ª
ORCID 0009-0005-8767-1599
Pädagogische Hochschule Salzburg Stefan Zweig
Arbeitsschwerpunkte: Didaktik einer allgemeinen <-> inklusiven Pädagogik, Inklusive postsekundäre Bildung (BLuE Projekt), Pädagogisch Praktische Studien
maria.kreilinger@phsalzburg.at

Kuhl, Jan, Prof. Dr.
ORCID 0000-0002-5500-0281
TU-Dortmund
Arbeitsschwerpunkte: Inklusive Unterrichtsentwicklung, Förderung mathematischer und schriftsprachlicher Kompetenzen, Professionalisierung sonderpädagogischer Lehrkräfte
jan.kuhl@tu-dortmund.de

Kunze, Ingrid, Prof. Dr.
Universität Osnabrück
Arbeitsschwerpunkte: Bildungsgangdidaktik, individuelle Förderung, Lehrerbildungsforschung
ingrid.kunze@uni-osnabrueck.de

Labhart, David, Prof. Dr.
Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik HfH Zürich
Arbeitsschwerpunkte: Öffnung der Hochschule, Multiprofessionelle Kooperation, Systementwicklung und Akteur-Netzwerk-Theorie
david.labhart@hfh.ch

Lindmeier, Bettina, Univ.-Prof. Dr.
ORCID 0000-0001-9496-0915
Gottfried Wilhelm Leibniz Universität Hannover
Arbeitsschwerpunkte: Rekonstruktive und partizipative Forschung, Adoleszenzforschung, Schulbegleitung
bettina.lindmeier@ifs.uni-hannover.de

Lindmeier, Christian, Prof. Dr.
ORCID 0009-0008-3547-4333
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
Arbeitsschwerpunkte: Differenzforschung/Pädagogik der Nicht-Behinderung, erziehungswissenschaftliche Autismusforschung, Biographieforschung und -arbeit mit behinderten Menschen, inklusionsorientierte Schul- und Professionsforschung
christian.lindmeier@paedagogik.uni-halle.de

Lintner, Margit, MSc BA
Styria vitalis
Arbeitsschwerpunkte: Förderung der psychosozialen Gesundheit von Kindern und Jugendlichen, Psychoedukation, Weiterbildungen für PädagogInnen zum Thema psychosoziale Gesundheit, Schulung für und Begleitung von Patenfamilien für Kinder von psychisch belasteten Eltern
margit.lintner@styriavitalis.at

Lütkepohl, Johannes, M. A.
Doktorand an der Goethe-Universität, Frankfurt a. M.;
Stipendiat der Rosa-Luxemburg-Stiftung
Arbeitsschwerpunkte: schulische Inklusion im Kontext neoliberaler Gesellschaftstransformation
johannes.luetkepohl@posteo.de

Mannewitz, Karin, M. A. Inclusive Education
Technische Universität Dresden
Arbeitsschwerpunkte: Inklusionsorientierte Hochschulentwicklung
karin.mannewitz@tu-dresden.de

Merz-Atalik, Kerstin, Prof. Dr. phil.
Pädagogische Hochschule Ludwigsburg
Arbeitsschwerpunkte: Inklusive Lehrer*innenbildung, Steuerung inklusiver Bildung, International Vergleichende Studien zur inklusiven Schulentwicklung, Inklusive Bildung und migrationsbedingte Vielfalt
merz-atalik@ph-ludwigsburg.de

Messiou, Kyriaki, Prof.
ORCID 0000-0003-3412-3108
University of Southampton
Working focus: inclusive education, marginalisation in schools research with children and young people, students' voices, developing learning and teaching in schools
K.Messiou@soton.ac.uk

Michl, Felix
Universität Leipzig
Arbeitsschwerpunkte: Queerness und Behinderung,
Intersektionalitätsforschung, Biographische Jugendforschung
felix.michl@uni-leipzig.de

Müller Bösch, Cornelia, Prof.
Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik HfH Zürich
Arbeitsschwerpunkte: Öffnung der Hochschule, Inklusive Bildung lebenslang
im Fokus Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung,
Inklusiver Unterricht in Lehre und Forschung
cornelia.muellerboesch@hfh.ch

Overbeck, Theresa, M. A.
Pädagogische Hochschule Heidelberg
Arbeitsschwerpunkte: Diagnostik, Heterogenität, Inklusion
overbeck.theresa89@gmail.com

Paudel, Florentine, HS-Prof. Dr.
ORCID: 0000-0002-9256-0667
Pädagogische Hochschule Wien
Arbeitsschwerpunkte: Inklusive Pädagogik, Schrift-sprachliche Bildung,
Partizipative Forschungsansätze
florentine.paudel@phwien.ac.at

Paulus, David, Dr.
Universität Osnabrück
Arbeitsschwerpunkte: Theorie-Praxis-Relationierung in der Lehrer:innenbildung,
Schulpraktische Professionalisierung, Qualitative Forschung
david.paulus@uni-osnabrueck.de

Proyer, Michelle, Prof.in Dr.in
ORCID 0000-0002-0100-7154
Universität Luxembourg
Arbeitsschwerpunkte: Inklusive Schule und Lehrer*innenbildung,
Nexus Kultur und Behinderung, Inklusive Lernumgebungen und Didaktik
michelle.proyer@uni.lu

Raczkiewicz, Vivien, M. Sc.
ORCID 0000-0001-7326-6692
Technische Universität Dortmund
Arbeitsschwerpunkte: Resilienz, psychische Gesundheit, Coping und Stressbewältigung
im Kontext von Krankheit, Beeinträchtigung und Behinderung
vivien.raczkiewicz@tu-dortmund.de

Reh, Anne, Dr.
ORCID 0000-0001-6568-0797
Universität zu Köln
Arbeitsschwerpunkte: Adaptives Lehrer:innenhandeln, Design-Based-Research, Lehrerprofessionalisierung, Sachunterricht, Forschendes Lernen
anne.reh@uni-koeln.de

Reintjes, Christian, Prof. Dr.
ORCID 0000-0002-2950-534X
Universität Osnabrück
Arbeitsschwerpunkte: Professionsforschung, Digitalisierung in Schule und Unterricht, Schulentwicklung
christian.reintjes@uos.de

Roos, Stefanie, Prof. Dr.
ORCID 0000-0002-5548-6592
Universität Siegen
Arbeitsschwerpunkte: Schulische Inklusion, sonderpädagogisches Handeln, Professionsforschung, Verknüpfung von Lernen mit sozial-emotionalem Erleben und Handeln, insbesondere mit Lernleitern
stefanie.roos@uni-siegen.de

Rühl, Janna, Dipl. Päd.
ORCID 0009-0001-2674-2825
Universität Würzburg
Arbeitsschwerpunkte: Beratung und Professionalisierung
janna.ruehl@uni-wuerzburg.de

Sagrauske, Mieke
ORCID 0000-0001-6438-3280
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
Arbeitsschwerpunkte: Pädagogik im Autismus-Spektrum, Schüler:innenperspektiven von autistischen Jugendlichen, Partizipation von Menschen im Autismus-Spektrum
mieke.sagrauske@paedagogik.uni-halle.de

Schatz, Stella Marie, BA BSc
Universität Graz
Arbeitsschwerpunkte: Inklusion von Menschen mit Lernschwierigkeiten in der Schule, Depressivität bei Kindern und Jugendlichen, Inklusive Pädagogik, Psychologie
stella.schatz@uni-graz.at

Schipp, Carina, M. A.
ORCID 0000-0001-6841-3010
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
Arbeitsschwerpunkte: Autismus und Beruf (Übergang Schule-Beruf), Biographieforschung, Partizipative Autismusforschung und partizipativ-rekonstruktive Ansätze
carina.schipp@paedagogik.uni-halle.de

Scholz, Ina, Prof. Dr.
IU Internationale Hochschule
Arbeitsschwerpunkte: philosophische und ethische Grundfragen der (Kindheits)pädagogik, Inklusions- und Gerechtigkeitstheorien, Soziale Ungleichheit und Diversität
ina.scholz@iu.org

Schreier, Pascal
ORCID 0009-0007-7671-4463
Universität Würzburg
Arbeitsschwerpunkte: Ethik und Beratung im Kontext Pädagogik bei Verhaltensstörungen
pascal.schreier@uni-wuerzburg.de

Schroeder, René, Prof. Dr.
ORCID 0000-0001-52005904
Universität zu Köln
Arbeitsschwerpunkte: Inklusive Unterrichtsforschung, Adaptivität und adaptive Lehrkompetenz, Design-Based-Research, sozial-emotionales Lernen
rene.schroeder@uni-koeln.de

Schurig, Michael, Dr.
ORCID 0000-0002-7708-0593
TU-Dortmund
Arbeitsschwerpunkte: Diagnostik, Schulentwicklung
michael.schurig@tu-dortmund.de

Schwermann, Anna, M. Ed.
Universität Osnabrück
Arbeitsschwerpunkte: Multiprofessionelle Kooperation, inklusive Schul(kultur)entwicklung und potenzialorientierte Leistungsförderung
anna.schwermann@uni-osnabrueck.de

Seifert, Susanne, Assoz. Prof. PhD
ORCID: 0000-0001-5588-5115
Universität Graz
Arbeitsschwerpunkte: Diagnostik von Lese- und Sprachfähigkeiten, Interventionen bei Lese- und Sprachauffälligkeiten im schulischen Kontext, Inklusion von Menschen mit Lernschwierigkeiten in der Schule
susanne.seifert@uni-graz.at

Simon, Toni, Dr.
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
Arbeitsschwerpunkte: Sachunterrichtsdidaktik und schulische Inklusion mit Fokus Didaktik, Diagnostik und Partizipation
toni.simon@paedagogik.uni-halle.de

Skribbe, Samira, M. Ed.
Pädagogische Hochschule Heidelberg
Arbeitsschwerpunkte: Adaptiver Unterricht, Diagnostik, Inklusion
sskribbe@yahoo.de

Stein, Roland, Prof. Dr.
ORCID 0000-0002-7577-0013
Universität Würzburg
Arbeitsschwerpunkte: Psychische Belastungen, Verhaltensauffälligkeiten, emotional-soziale Entwicklung, Teilhabe an Arbeit und Beruf, Beratung
roland.stein@uni-wuerzburg.de

Straub, Theresa M., M. A.
Doktoratsstudium Universität Innsbruck
Arbeitsschwerpunkte: Inklusion und Exklusion von behinderten Menschen in Bildung und Gesellschaft
post@theresastraub.de

Thalhammer, Julia, Mag. phil., BEd.
Bildungsdirektion Wien
Arbeitsschwerpunkte: Inklusive Pädagogik, ICF und Zusammenarbeit der behördlichen Administration mit den Aus- und Fortbildungsstätten für Lehrpersonen
julia.thalhammer@bildung-wien.gv.at

Tönsing, Caroline, M.Ed.
Universität Osnabrück
Arbeitsschwerpunkte: Schul- und Unterrichtsentwicklung, Übergangsgestaltung
caroline.toensing@uni-osnabrueck.de

Veber, Marcel, Prof. Dr.
Rheinland-Pfälzische Technische Universität Kaiserslautern-Landau
Arbeitsschwerpunkte: inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung, pädagogische Diagnostik, schulpraktische Professionalisierung
marcel.veber@rptu.de

Wenzelburger, Gabriele, Dipl.-Sozialarbeiterin/Sozialpädagogin
Arbeitsschwerpunkte: Erziehung, Entwicklung und Bildung, Kommunikation
gabrielewenzelburger@gmx.de

Zimmer, Julia
Universität Leipzig
Arbeitsschwerpunkte: Einstellungen zu Inklusion in Schule und Gesellschaft, Sonderpädagogik im Verhältnis zu Allgemeiner Pädagogik, Inklusive Schulentwicklung in Sachsen
Julia.zimmer@uni-leipzig.de

klinkhardt

Der Band „Resilienz.Inklusion.Lernende Systeme“ versammelt ausgewählte Beiträge der 37. Jahrestagung der Inklusionsforscher*innen (IFO), die vom 26.02. bis zum 01.03.2024 durch das Forschungszentrum Inklusive Bildung (FZIB), einer Kooperation der Universität Graz, der Privaten Pädagogischen Hochschule Augustinum und der Pädagogischen Hochschule Steiermark, ausgerichtet wurde. Der Fokus der Tagung lag auf den Fragen, wie Personen und Systeme Herausforderungen im Kontext von Diversität und Inklusion bearbeiten, welche Rolle Gemeinschaft, Netzwerke und interdisziplinäre Kooperation bei der Entwicklung von persönlicher und systemischer Widerstandsfähigkeit spielen und welche Ressourcen und Spannungsfelder sich für Individuen und Organisationen daraus ergeben können.

Die Herausgeber*innen

Edvina Bešić, Professorin für Inklusive Pädagogik an der Universität Wien, Zentrum für Lehrer*innenbildung (bis September 2024 PH Steiermark).

Daniela Ender, Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Bereich Inklusive Bildung an der Privaten Pädagogischen Hochschule Augustinum in Graz.

Barbara Gasteiger-Klicpera, Professorin für Inklusive Bildung an der Universität Graz, Leiterin des Zentrums für empirische Inklusionsforschung.

978-3-7815-2689-1

9 783781 526891