

I Bildungspolitische und wissenschaftliche Herausforderungen

Inklusive Pädagogik als Herausforderung und Chance für die Sekundarstufe

Gottfried Biewer, Eva Theresa Böhm und Sandra Schütz (Universität Wien)

Der nachfolgende einführende Beitrag möchte *Inklusive* Pädagogik begrifflich vor dem Hintergrund seiner Entstehung bis hin zur normativen Setzung eines inklusiven Bildungssystems als Entwicklungsvorgabe durch die UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK; United Nations, 2007) skizzieren. Gleichzeitig sollen auf der Grundlage bisheriger Forschungsergebnisse einige der noch offenen Fragen bezüglich der Implementierung insbesondere im Bereich der Sekundarstufe ange-rissen und damit Schulentwicklungsfragen thematisiert werden.

1 Zum Begriff der Inklusiven Pädagogik

Für den Begriff *Inklusion* gibt es keine allgemeine und weltweit geteilte Definition (vgl. Spandagou in diesem Band), wodurch die Verständigung in wissenschaftlichen wie Alltagskontexten erschwert wird. Inklusive Bildung hat sich erst in den letzten Jahren auch im deutschsprachigen Raum als allgemein verbreiteter Terminus für die Einbeziehung von Kindern mit Behinderungen und erschwerten Lernvoraussetzungen in die reguläre Schule durchsetzen können (Biewer & Schütz, 2015, im Druck).

Die Anwendung des Begriffs *inclusion* auf die gemeinsame Beschulung von Kindern mit und ohne Behinderungen entstand Ende der 1980er Jahre in Nordamerika. Die damals vorherrschenden Bezeichnungen *mainstreaming* in den USA und *integration* in Großbritannien und in den Commonwealth-Staaten wurden vom Terminus *inclusion* sehr schnell abgelöst. Das dem Begriffswechsel zugrunde liegende Denken war aber in der nordamerikanischen, britischen und skandinavischen Pädagogik schon länger vorhanden und bildete die Voraussetzung, dass sich der Begriff zwischen 1990 und 1995 in Nordamerika durchsetzen und mit der Erklärung von Salamanca ab 1994 eine weltweite Verbreitung finden konnte (Biewer, 2000).

Innerhalb des Argumentationskontextes, in dem sich Diskurse zur Inklusion bewegen, wird kritisiert, dass eine Stigmatisierung von Menschen durch negativ besetzte kategoriale Zuschreibungen und ein Ausschluss im Bildungsprozess durch die Zuweisung zu Sonderinstitutionen, insbesondere Sonderschulen, erfolgen. Diese Kritik an Segregation war bereits früh mit politischen Positionen verbunden, die sich gegen Diskriminierung und Ausgrenzung wandten. Daraus folgten

gesellschafts- und institutionenkritische Stimmen, verbunden mit der Forderung nach umfassenden strukturellen (insbesondere schulischen) Veränderungen. Inklusive Pädagogik nimmt mehrere Bedeutungen an: Sie kann als System handlungsgenerierenden Wissens in der schulischen Praxis betrachtet werden, aber auch als wissenschaftlicher Theoriebestand. In diesem letzteren Sinne besteht Inklusive Pädagogik aus

»Theorien zur Bildung, Erziehung und Entwicklung, die Etikettierungen und Klassifizierungen ablehnen, ihren Ausgang von den Rechten vulnerabler und marginalisierter Menschen nehmen, für deren Partizipation in allen Lebensbereichen plädieren und auf eine strukturelle Veränderung der regulären Institutionen zielen, um der Verschiedenheit der Voraussetzungen und Bedürfnisse aller Nutzer/innen gerecht zu werden.« (Biewer, 2010, S. 193)

Im Unterschied zu vorausgegangenem sonderpädagogischen Denken zielt Inklusive Pädagogik weniger auf Anpassung und Veränderung der Person als auf Akzeptanz der Verschiedenheit und Veränderungen des sozialen Umfeldes ab. Die Nähe zum sozialen Modell von Behinderung, dem es unter anderem um die Beseitigung von Barrieren in der Umwelt geht, ist hier ganz offensichtlich.

2 Die Entwicklung Inklusiver Pädagogik

Der Definition von Biewer (2010) liegt ein weiter Begriff von Inklusion zugrunde, der in Bezug auf das Schulsystem nicht nur Kinder mit Behinderungen und Lernschwierigkeiten, sondern auch andere benachteiligte Gruppen einschließt. Die Ausweitung der Zielgruppe von Kindern mit *special educational needs* (SEN) auf verschiedene weitere im Bildungssystem marginalisierte Gruppen erfolgte erst sukzessiv in einem Zeitraum von rund zehn Jahren. Die Öffentlichkeitswirksamkeit dieser Position von Teilen skandinavischer und britischer Pädagogik wurde mittels Aktivitäten der UNESCO erreicht, die mit der Erklärung von Salamanca (UNESCO, 1994) noch primär Kinder mit SEN im Blick hatte und Straßenkinder sowie indigene Gruppen nur in Fußnoten erwähnte. Entsprechend der Vorstellung der UNESCO-Abteilung, dass die Bildung der Kinder mit SEN Aufgabe der regulären Pädagogik sei und im Rahmen einer *inclusive education* erfolgen sollte, sah diese Abteilung im Jahr 2000 ihre Arbeit als abgeschlossen an und löste sich folglich auf (Kiuppis, 2014). In den Dokumenten der UNESCO der nachfolgenden Jahre bezog sich *inclusion* im Unterschied zur Erklärung von Salamanca im Jahr 1994 auf ein viel breiteres Spektrum von Gruppen, die von Ausschlüssen im Bildungswesen betroffen sind. Mit den »Guidelines for Inclusion« (UNESCO, 2005) wurden Kinder mit Behinderungen neben HIV-Waisen, Flüchtlingskindern, sprachlichen, ethnischen und religiösen Minderheiten sowie weiteren gesellschaftlich randständigen Gruppen angesprochen.

Die Frage, ob Inklusive Pädagogik sich primär auf Kinder mit Behinderungen oder Lernproblemen bezieht oder auf all jene, die von Benachteiligungen bedroht sind, oder überhaupt auf alle Kinder, begleitet die aktuelle Diskussion. Diese

Debatte führt zum Vorwurf, dass die speziellen Herausforderungen und Unterstützungsmaßnahmen für Kinder mit Behinderungen in der Menge der verschiedenen Problemlagen aller weiteren Gruppen verloren gehen würden.

3 Neue Herausforderungen vor dem Hintergrund der UN-Behindertenrechtskonvention

Auch wenn in der deutschsprachigen Pädagogik bereits zu Beginn des Jahrtausends auf den Begriffswechsel von *Integration* zu *Inklusion* und die damit einhergehenden Perspektivenwechsel in der englischsprachigen Literatur hingewiesen wurde (Biewer, 2000; 2001; Hinz, 2002), so blieb dies für weite Teile deutschsprachiger Sonderpädagogik folgenlos. Erst die UN-BRK, die das Recht auf Bildung als ein Recht auf inklusive Bildung definiert (Biewer, 2011), führte zur Forderung nach Wandel im Schulsystem und in der Pädagogik. Während mittels der UN-BRK Behinderung wieder in den Fokus der Debatte zur Inklusiven Pädagogik geriet, waren in der Diskussion zur schulischen Entwicklung im Grunde zwei unterschiedliche Verständnisse Inklusiver Pädagogik zu finden: Einerseits dominierte das Verständnis von Inklusion, das sich entlang der Bezugsgruppen der früheren sonderpädagogischen Kategorien bewegte, andererseits wurde Inklusion zunehmend auch im weiten Verständnis der UNESCO-Guidelines von 2005 verwendet (UNESCO, 2005).

Die postulierte Umsetzung Inklusiver Pädagogik ist in weiten Teilen eine Forderung nach der Entwicklung passender schulischer Strukturen und damit nach einer breit angelegten Schulreform, die sich mittlerweile ebenfalls für deutschsprachige Länder ausmachen lässt. Im Zentrum der Debatte steht die Forderung nach Inklusion und diese führt gleichzeitig zu Polarisierungen, wie sie seit der Gesamtschuldebatte der 1970er Jahre kaum beobachtbar waren. Für die deutschsprachigen Länder, welche die Konvention ratifizierten (Österreich 2008, Deutschland 2009, Schweiz 2014), bestand anfangs bei den Verantwortlichen des Bildungssystems wenig Bewusstsein über das Ausmaß der nötigen strukturellen Veränderungen, die aus der völkerrechtlichen Bindung der UN-BRK resultieren. Im Bereich der Erziehungswissenschaft herrschten über Jahre Desinteresse und Unwissenheit vor. Die insbesondere in Deutschland gut ausgebaute und kategorial strukturierte universitäre Sonderpädagogik sah die neue Entwicklung häufig eher als Gefahr für bestehende Fachstrukturen und damit verbundene personelle Ressourcen denn als Chance, ihre Zielsetzung der Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen und Lernbeeinträchtigungen im Mainstream der Erziehungswissenschaft zu verankern. So gibt es seit einigen Jahren eine Allianz von Akteur/innen des Schulsystems, die das Sonderschulsystem verteidigen, mit Wissenschaftler/innen, die gegen Inklusion polemisieren (Speck, 2010) oder bestehende Schwierigkeiten in den Vordergrund rücken, auch wenn eine gesellschaftspolitische Akzeptanz inklusiver Zielsetzungen deswegen nicht in Abrede gestellt wird (Ahrbeck, 2014).

Einige vorgebrachte Argumente von Inklusionskritikern wie Speck und Ahrbeck sind nicht neu und wurden von Inklusionsbefürworter/innen bereits vor Jahren diskutiert. Unter dem Begriff »dilemma of difference« wies Norwich (2008) auf drei Problemlagen hin, die den Umgang mit Heterogenität charakterisieren:

1. Als »identification dilemma« beschreibt er den Versuch, von diskriminierenden begrifflichen Zuschreibungen abzurücken, gleichzeitig aber diejenigen Begriffe zu verlieren, die zur Bezeichnung einer besonderen Situation notwendig sind und damit einen Hilfebedarf einfordern.
2. Mit »curriculum dilemma« benennt er die Gefahr, die besteht, wenn auf besondere Lehrpläne verzichtet wird, und somit die Orientierung an Lerninhalten wegfällt.
3. Als »location dilemma« bezeichnet er den Verzicht auf besondere Beschulungsorte, die aber mit den Verlust nötiger Ressourcen einhergehen können.

Auf die drei von Norwich beschriebenen Dilemmata lassen sich viele der auch im deutschsprachigen Raum vorgebrachten Kritikpunkte an der schulischen Inklusion reduzieren. Der Begriff *Dilemma* impliziert dabei, dass es keine Lösungen gibt, oder zumindest keine, die leicht aufzufinden wären.

Den deutschsprachigen Inklusionskritiken ging eine ähnliche Debatte in Großbritannien voraus. Der Warnock-Report leitete 1978 in England die Abkehr von einem defizitorientierten pädagogischen Denken ein, das zur Ersetzung des Behinderungsbegriffs durch den Terminus *special educational needs* führte und gleichzeitig den Boden für integrative Zielsetzungen im Schulsystem bereitete. Mit einem von der britischen Gesellschaft für Erziehungsphilosophie bereits 2005 veröffentlichten Pamphlet distanzierte sich Warnock, die Herausgeberin des nach ihr benannten Berichts, vom gegenwärtigen Weg inklusiver Schulentwicklungen und propagierte kleine Sonderschulen als Schon- und Schutzraum für Kinder mit Behinderungen. Dieser Beitrag führte nicht zuletzt aufgrund der Prominenz der Autorin zu einer breiten öffentlichen und polarisierenden Diskussion (Warnock, Norwich & Terzi, 2010).

4 Die besonderen Schwierigkeiten in der Sekundarstufe

Die Forderung nach Umsetzung der UN-BRK und damit auch nach inklusiver Bildung zielt auf einen Wandel des bisherigen separierenden Schulsystems, in dem Inklusion weder von den Vertreter/innen eines differenzierten selektiven Schulsystems noch des dazu komplementären Sonderschulsystems als erstrebenswert betrachtet wurde. Die ebenso äußerlich differenzierte Sekundarschule in den deutschsprachigen Ländern, die zumeist das fünfte bis zwölfte Schulbesuchsjahr

umfasst, ist durch strukturelle Gegebenheiten ebenfalls im Vergleich zu anderen Ländern in besonderem Maße veränderungsresistent.

In dieser Phase kumulieren die von Norwich (2008) generell bezüglich des Umgangs mit Differenz formulierten Dilemmata (siehe oben). So ist es kein Zufall, dass sich auch in der Literatur zur schulischen Inklusion eine Fülle von Beispielen gelungener Projekte im Bereich der Primarstufe finden lässt, für die Sekundarstufe allerdings vermehrt von Problemen berichtet wird, sofern überhaupt geeignete und replizierbare Modelle diskutiert werden.

Im Unterschied zum Elementar- und Primarbereich häufen sich in der Sekundarstufe Problemlagen, für die weder im pädagogischen noch didaktischen Bereich einfache Lösungen bereitstehen. Die Autor/innen dieses Beitrags unterscheiden im Wesentlichen zwei Dimensionen, welche die Möglichkeiten erfolgreicher Inklusion beeinträchtigen können. Diese werden nachfolgend als individuelle und soziale sowie institutionelle Faktoren beschrieben.

4.1 Individuelle und soziale Faktoren

In der Sekundarstufe nehmen individuelle Faktoren der Kinder und Jugendlichen im Kontext der schulischen Inklusion einen wichtigen Stellenwert ein. Mit zunehmendem Alter öffnet sich eine Entwicklungsschere, die es Schüler/innen mit Lernbeeinträchtigungen erschwert, an den Lernangeboten für die Klasse teilzunehmen (Köbberling, 2002). Dies kann dazu führen, dass jene, insbesondere jene mit intellektuellen Beeinträchtigungen, kaum noch einen Zugang zu den Unterrichtsinhalten haben, die ihren Mitschüler/innen präsentiert werden. Die mögliche Folge ist eine isolierte Lerntätigkeit an einem Gegenstand, der nicht mit demjenigen der restlichen Klasse in Verbindung steht. Es stellt sich die Frage nach dem Effekt schulischen Lernens, wenn dieses sich auf individualisierte Angebote konzentriert und die sich aus der schulischen Interaktion ergebenden potenziellen Lernzuwächse reduziert sind.

Soziale Ausgrenzung, die zu emotionaler Vereinsamung führt (Bossart, Colpin, Pijl & Petry, 2012), ist unter anderem sowohl in Studien zur Einzelintegration gehörloser Kinder (z. B. Most, 2007) wie auch von Kindern mit Autismus-Spektrum-Störungen beschrieben (z. B. Lasgaard, Nielsen, Eriksen & Goossens, 2010). Vergleicht man das Wohlbefinden von Schüler/innen mit und ohne Behinderungen miteinander, stellt beispielsweise eine Studie von Reversi, Langher, Crisafulli und Ferri (2007) an italienischen Schulen zwar keine gravierenden Unterschiede fest. Es konnte aber sehr wohl aufgezeigt werden, dass sich Schüler/innen mit Behinderungen im Durchschnitt in den Klassen weniger wohlfühlen als diejenigen Klassenkameraden ohne Behinderungen. Ebenso wurden hinsichtlich des *Placements* vergleichende Studien unternommen. Eine Studie von Grüning (2011) analysierte das Wohlbefinden intellektuell beeinträchtigter (»geistig behinderter«) Kinder in sonderschulischen und inklusiven Settings kontrastiv. Bei ähnlicher Ausgangsposition zu Beginn des Schultages nahm dieses in inklusiven Settings im Verlauf des Tages stärker ab als in Sonderschulklassen. Die Studie stellt

aber auch fest, dass trotz der aufgetretenen Differenz ein aktives und mit Freude assoziiertes Lernen in beiden Settings möglich ist.

Im Rahmen der schulischen Inklusion in der Sekundarstufe erweisen sich zudem soziale Faktoren als ausschlaggebend. Gerade mit dem Eintritt in die Pubertät gruppieren sich soziale Beziehungen neu. Eltern, Lehrkräfte und generell Erwachsene treten gegenüber der Peergroup in den Hintergrund. Die neuen Leitfiguren finden sich in der Gruppe der Gleichaltrigen und diese geben die Entwicklungsrichtung vor. In dieser Altersgruppe haben Kinder mit Behinderungen nicht selten das Nachsehen, wenn ihre Interessen nur belächelt werden und sie keine Akzeptanz in der Gruppe der Mitschüler/innen erfahren. Die Partizipation von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in der Sekundarstufe wurde in verschiedenen Ländern in Untersuchungen aufgegriffen. Eine norwegische Studie im Bereich der Sekundarstufe I zeigte, dass Kinder mit Behinderungen deutlich weniger stabile Freundschaftsbeziehungen aufwiesen und ebenso weniger häufig in konstante Freundesgruppen einbezogen wurden (Frostad, Mjaavatn & Pijl, 2011). Die Gruppe um Gasteiger-Klicpera in Österreich stellte bei ihrer Untersuchung von Schüler/innen mit und ohne Behinderungen in der 5. Jahrgangsstufe zwar keinen Unterschied in der emotionalen, allerdings in der sozialen Integration fest (Schwab, Gebhardt & Gasteiger-Klicpera, 2013).

Auch das Thema *Bullying* ist in Bezug auf Kinder mit Behinderungen in der Sekundarstufe sowohl im wissenschaftlichen Diskurs wie im schulischen Praxisalltag ein relevantes Thema. Swearer, Wang, Maag, Siebeck und Frerichs (2012) definieren *Bullying* als einen wiederholt auftretenden aggressiven, körperlichen oder/und verbalen Akt, wodurch eine Schieflage der Machtverhältnisse zwischen den beteiligten Akteur/innen entsteht. Außerdem wird auf das sogenannte Opfer/Täter-Kontinuum (»bully/victim continuum«) hingewiesen, wobei ein/e Schüler/in einerseits Täter als auch andererseits Opfer von *Bullying* sein kann (ebd.).

Eine vergleichende und zusammenfassende Übersicht aus elf Studien bezüglich Kinder mit sicht- und unsichtbaren Behinderungen in *Bullying*-Prozessen hinterließ kein einheitliches Bild (Carter & Spencer, 2006). *Bullying* äußert sich in Form von Hänseleien, körperlichen und verbalen Angriffen, Bedrohungen, Wegnehmen von Eigentum und negativ konnotiertem Imitieren von Verhaltensweisen von Schüler/innen mit Behinderungen (ebd.). Es zeigt sich aber, dass Kinder mit Behinderungen statistisch häufiger Opfer von *Bullying* wurden als ihre Alterskamerad/innen ohne Behinderungen (z. B. Hartley, Bauman, Nixon & Davis, 2015). Ein wichtiges Ergebnis dieser Studie ist zudem, dass Viktimisierung gegenüber Schüler/innen mit Behinderungen nicht nur durch Mitschüler/innen, sondern auch durch Lehrer/innen und Personal erfolgte, und zwar auf verbaler, beziehungsbezogener und körperlicher Ebene. Hinsichtlich der Rolle des Geschlechts in Zusammenhang mit *Bullying* wurde festgestellt, dass unabhängig davon, ob eine Behinderung vorliegt oder nicht, bei Jungen die körperliche Äußerungsform überwiegt, während Mädchen tendenziell ihre »Kämpfe« eher auf psychischer interpersoneller Ebene ausgetragen (ebd.).

Außerdem ist heutzutage »Cyberbullying« (»Bullying« unter Anwendung von technologischen Mitteln, z. B. Internet) ein immer bedeutsameres Phänomen

(Swearer et al., 2012). Baumann und Pero (2010) stellen beispielsweise für gehörlose bzw. taube¹ und schwerhörige Schüler/innen fest, dass diese durch ihre hörenden Mitschüler/innen von »Cyberbullying« betroffen sind.

4.2 Institutionelle Faktoren

Die zweite Dimension, welche die Möglichkeiten erfolgreicher Inklusion beeinträchtigen kann, umfasst die institutionellen Faktoren. Mit Eintritt in die Sekundarstufe und der Zunahme von Problemlagen endet vielerorts das System schulischer Integration bzw. Inklusion, insbesondere für Kinder mit einer intellektuellen Beeinträchtigung. Unter die institutionellen Faktoren fallen das Selbstverständnis und die Struktur des Schulsystems, die Einstellungen der Lehrkräfte und des Weiteren die Steuerungsmechanismen hin zur Sonderschule.

Selbstverständnis und Struktur des Schulsystems

In den deutschsprachigen Ländern ist der Austritt aus einer tendenziell als Einheitsschule konzipierten Primarstufe verbunden mit dem Übergang in die äußere Differenzierung mit mindestens zwei nach vermeintlichen Begabungstypen unterschiedenen Schultypen. Diese Selektion aller Schüler/innen ist assoziiert mit den besonderen Hürden, die sich denjenigen mit Behinderungen und Lernbeeinträchtigungen stellen. So wird wie selbstverständlich die Gruppe der Kinder mit Behinderungen von Anfang an der Integration in die Haupt- oder Mittelschule zugeschrieben, während weiterführende und höhere Schulen nur in Ausnahmefällen den Ort der Beschulung darstellen.

In der Schule und insbesondere in der Sekundarstufe dominiert gegenwärtig ein Verständnis von Schulerfolg, das schwerpunktmäßig kognitive Lernprozesse und Wissenszuwachs, jedoch kaum sozial-emotionale Erfahrungen und Entwicklungen berücksichtigt. Cambra und Silvestre (2003, S. 197) unterstreichen diese Kritik wie folgt: »school generally tends to place priority on acquisition of academic knowledge but rarely make provision for activities designed to foster socio-affective development of special need students.« Auch Black-Hawkins, Florian, Rouse und Hawkins (2007) betonen in diesem Zusammenhang: »educational achievement is not limited to academic attainment [but includes also] students' social, emotional and creative development« (Black-Hawkins et al., 2007, S. 25). Das Curriculum fungiert derzeit als Leitmotiv bei der Planung, Durchführung und Evaluation von Unterricht und steht dabei der Heterogenität und den daraus entstehenden individuellen Lern- und Erziehungsbedürfnissen als starres Gerüst innerhalb einer jahrgangshomogenen Klasse gegenüber. Der zunehmende Leistungsdruck in der

1 In Anlehnung an die Begriffe *deaf* bzw. *deafhood* (Ladd, 2004) verwenden einige Vertreter/innen der Gehörlosengemeinschaft die Begriffe *taub* und *taub sein*.

Schule (vgl. z.B. Eder, Neuweg & Thonhauser, 2009), besonders in der Sekundarstufe, und das aufkommende Konkurrenzdenken bergen gerade für Kinder und Jugendliche mit Behinderungen eine erhöhte Gefahr, innerhalb der Klasse marginalisiert zu werden (vgl. Paliokosta und Proyer in diesem Band). Ebenso widerspricht die verbreitete und von der Bildungspolitik geforderte standardisierte Leistungsfeststellung und -beurteilung zum Teil den Bedingungen der betroffenen Kinder und Jugendlichen und fokussiert normorientiert nur ausgewählte Begabungen.

Als weiterer behindernder Faktor für die Inklusion in der Sekundarstufe kann die Situation gesehen werden, dass Lehrer/innen ausschließlich ihre Unterrichtsfächer in den jeweiligen Klassen unterrichten. Der dadurch entstehende permanente Wechsel der Lehrpersonen kann dazu führen, dass sich die Beziehungen zwischen den Schüler/innen (mit Behinderungen) und den Lehrer/innen gegebenenfalls nicht so stabil gestalten wie im Primarbereich. Außerdem stellt es für die Lehrkräfte eine Herausforderung dar, bei einer hohen zu unterrichtenden Schüler/innenanzahl die besonderen Bedürfnisse der Kinder zu kennen und präsent zu haben. Klassenverbände wie im Primarschulbereich werden üblicherweise durch die verschiedenen Formen der äußeren Differenzierung in der Sekundarstufe in Frage gestellt oder faktisch aufgelöst. Eine optimale Versorgung von Schüler/innen mit Behinderungen erfordert zudem intensiven kollegialen Austausch zwischen den Lehrer/innen, der allerdings aufgrund der Stundenverteilung in vielen verschiedenen Klassen nur in geringem Maße möglich ist. In Österreich ist beispielsweise in der Neuen Mittelschule (NMS)² das System der Doppelbesetzung mit Regelschullehrkräften und einer sonderpädagogischen Fachkraft im Fachunterricht als permanenter Ansprechperson der Schüler/innen nach dem Schulorganisationsgesetz SchOrgG §21g (Stadtschulrat für Wien, 2014) vorgesehen. Jedoch sind mindestens fünf Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) erforderlich, um eine/n Zweitlehrer/in mit voller Unterrichtsverpflichtung zur Verfügung gestellt zu bekommen (ebd.).

Einstellungen der Lehrkräfte

Prinzipiell sind auch die Einstellungen der Lehrkräfte zu den institutionellen Faktoren zu rechnen, die schulische Inklusion in der Sekundarstufe behindern können. Kinder und Jugendliche mit Behinderungen treffen in der Sekundarstufe seltener auf Lehrkräfte, denen die erfolgreiche schulische Entwicklung von Kindern mit Benachteiligungen und Behinderungen ein Anliegen darstellt, als dies in der Primarstufe der Fall ist (vgl. Kiel und Weiß in diesem Band). Eine Studie an

2 Die Neue Mittelschule entspricht der Sekundarstufe 1 und schließt als vierjähriger Bildungsgang an die 4. Stufe der Volksschule an und befähigt für den Übertritt in eine mittlere oder in höhere Schulen (Sekundarstufe 2, Berufsbildende Schule). Sie ersetzt die bisherige Kooperative Mittelschule und Hauptschule (Stadtschulrat für Wien, 2012).