

**Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit erhöhtem Förderbedarf
Gelingensbedingungen an steirischen Schulstandorten**
Holzinger Andrea, Komposch Ursula, Kopp-Sixt Silvia, Pickl Gonda

1. Einleitung

Die Implementierung der Inklusiven Modellregion Steiermark ist gekennzeichnet von einer engen Verknüpfung von Forschung und Entwicklung.

So weisen die Befunde der Begleitstudie zu einer Schulentwicklungsinitiative der Pädagogischen Hochschule Steiermark und der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Graz (Holzinger, Wohllhart, 2018), in deren Mittelpunkt die Qualitätsentwicklung von Schule und Bildung mit dem Index für Inklusion (Booth, Ainscow, 2002) stand, darauf hin, dass die Inklusion von Kindern und Jugendlichen mit erhöhtem Förderbedarf neben dem sozial-emotionalen Förderbedarf von Lehrpersonen als das herausforderndste inklusive Setting wahrgenommen wird.

Weiters zeigt die Begleitstudie des BIFIE zu den Inklusiven Modellregionen Österreichs, dass schwerst- und mehrfachbehinderte Kinder am häufigsten von Exklusion betroffen sind und ihre besonderen Bedürfnisse weitgehend unberücksichtigt bleiben, wenn es um die Vorteile eines gemeinsamen Unterrichts aller Kinder geht (Svecnik, Sixt, Pieslinger, 2017, S.40).

Diese Erkenntnisse aus Studien spiegeln sich auch in der Schulbesuchsstatistik wider. Im Schuljahr 2016/17 besuchten im Bundesland Steiermark 84,87 Prozent aller Kinder und Jugendlichen mit Behinderungen inklusive Settings in Regelschulen. Bezogen auf die Schülerinnen und Schüler mit erhöhtem Förderbedarf werden jedoch nur 43 Prozent an Regelschulen unterrichtet, hingegen 57 Prozent an Sonderschulen (Landesentwicklungsplan APS, 2017, S.13).

2. Ziel der Studie und Forschungsfragen

Ziel der vorliegenden Studie ist es, vertieftes Wissen über Faktoren zu generieren, die zum Gelingen der Inklusion von Schülern und Schülerinnen mit erhöhtem Förderbedarf in das Regelschulwesen aus der Perspektive aller Beteiligten beitragen. Das zentrale Forschungsdesiderat lautet daher: Welche Faktoren tragen zu einer gelingenden Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit erhöhtem Förderbedarf bei? Ausgehend davon darauf werden die folgenden spezifischen Forschungsfragen erörtert:

- 1) Wie wird die inklusive Beschulung von Schülern und Schülerinnen mit erhöhtem Förderbedarf an den jeweiligen Standorten vorbereitet und welche Stakeholder sind maßgeblich daran beteiligt?
- 2) Welche förderlichen Bedingungen bzw. welche Barrieren gibt es betreffend die inklusive Beschulung von Schülern und Schülerinnen mit erhöhtem Förderbedarf an den jeweiligen Standorten?
- 3) In welcher Form wirkt sich die Umgebungsstruktur auf die gelingende Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit erhöhtem Förderbedarf aus?

3. Forschungsdesign und Methodik

Das Forschungsprojekt wurde in qualitativer Tradition durchgeführt, um Stakeholdern an drei unterschiedlichen Standorten die Möglichkeit zu geben, in eigenen Worten zu beschreiben, welche Faktoren zu einer gelingenden Inklusion aller Schüler/innen, insbesondere von Schülerinnen und Schülern mit erhöhtem Förderbedarf, beitragen. Weiters soll ein multiperspektivischer Blick auf das Forschungsanliegen gewonnen werden.

Als Forschungszugang wurde die Methodik der Fallstudienforschung gewählt, die zum Ziel hat, ein Phänomen detailliert, in all seiner Komplexität und im Kontext mit seinem Umfeld zu beschreiben. Ein studierter „Fall“ kann eine Person, eine Gruppe, eine Institution, eine Aktivität oder eine Organisation sein (Merriam, 1998). Für diese Studie fungieren drei unterschiedliche Schulstandorte als Fälle. Somit handelt es sich um eine kollektive Fallstudienforschung (Stake, 1995).

Im Zentrum der einzelnen Fallbeschreibungen stehen je drei Schulstandorte im Bundesland Steiermark, die dadurch gekennzeichnet sind, dass sich sowohl eine Volksschule als auch eine Neue Mittelschule in unmittelbarer räumlicher Nähe zueinander und somit in der gleichen Umgebungsstruktur befinden, und dass in beiden Schularten Schüler/innen mit erhöhtem Förderbedarf gemeinsam mit Schülerinnen und Schülern ohne Behinderung unterrichtet werden.

Vor Projektbeginn wurde die Schulaufsichtsbehörde für Steiermark kontaktiert und über Ziel und Verlauf der Studie unter Beachtung ethischer Richtlinien in qualitativer Forschung informiert. Nach deren Zusage wurden die für die jeweiligen Standorte zuständigen Bürgermeister/innen, Pflichtschulinspektorinnen und -inspektoren sowie die Leiter/innen der Pädagogischen Beratungszentren (PBZ) kontaktiert und zur Teilnahme eingeladen. In weiterer Folge wurden die Schulleiter/innen gebeten, die Information über dieses Forschungsprojekt sowie die Einladung zur Teilnahme an Lehrpersonen und an Elternvertreter/innen weiterzuleiten. Die Interviewleitfäden wurden so konzipiert, dass die aus den Interviews gewonnenen Daten auch Informationen über Schulassistenten, Pflegepersonal, Reinigungspersonal, Schulwarte und Busfahrer/innen erfragten. Die Interviewleitfäden wiesen je nach Zielgruppe teils deckungsgleiche, teils unterschiedliche Fragen auf.

Insgesamt wurden 34 Einzel- und Gruppeninterviews mit Pflichtschulinspektorinnen/Pflichtschulinspektoren, Leiter/innen der Zentren für Inklusiv- und Sonderpädagogik, Bürgermeisterinnen/Bürgermeistern, Schulleiter/innen, Lehrpersonen mit und ohne sonderpädagogische Qualifikation und mit Eltern von Kindern mit Behinderungen/ohne Behinderungen geführt.

Sowohl in der Datenerhebung wie auch in der Datenanalyse wurde theorie- und regelgeleitet sowie systematisch vorgegangen. Die Interviews wurden digital aufgezeichnet, wörtlich transkribiert und in der Tradition der qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 2010, 2016) analysiert. Die Kategorienbildung erfolgte deduktiv - den Leitfragen folgend - und induktiv. Nach der Datenanalyse der einzelnen Schulstandorte wurden die Daten zu einer Cross-Case-Analyse zusammengeführt (Miles & Huberman, 1994; Stake, 1995). Gemeinsamkeiten wie auch Kontraste wurden herausgearbeitet und in den Ergebnissen präsentiert.

Alle an diesem Forschungsprojekt beteiligten Interviewpartner/innen teilen das Phänomen, entweder in ihrem familiären oder in ihrem beruflichen Alltag mit Kindern mit erhöhtem Förderbedarf zu interagieren, die in inklusiven Settings unterrichtet werden. Damit wird ein wesentliches Kriterium für qualitative Forschung erfüllt: Nach Creswell (2007) geht es in qualitativer Forschung weniger um eine hohe Anzahl an Teilnehmerinnen und Teilnehmern, sondern darum, dass diese aufgrund ihrer Lebenssituation und Vertrautheit mit dem zu studierenden Phänomen relevante Informationen liefern können. Auch wenn die Daten für diese Studie an drei von einer Mehrzahl an möglichen Schulstandorten im Bundesland Steiermark erfasst wurden, sind die Erfahrungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer möglicherweise vergleichbar mit jenen anderer Stakeholder an anderen Standorten. Man kann hier somit nicht von generalisierbaren, sehr wohl aber von validen Daten sprechen (Schostak, 2006).

4. Schulstandorte

Die Standorte A und C befinden sich in größerer Distanz zu Sondereinrichtungen und weisen Merkmale dezentraler Schulstandorte auf. Beide Standorte haben auch schon eine lange Tradition des inklusiven Unterrichts.

Die Volksschule des Standorts A führt sechs Klassen, drei davon als Inklusionsklassen. Drei der zehn Lehrpersonen haben eine Qualifikation für das Lehramt an Sonderschulen und werden unterstützt von drei Schülern und vier mobil tätigen Lehrpersonen im Bereich der Legasthenie, Dyskalkulie und des sozial-emotionalen Förderbereichs. Ein Kind, das gleichzeitig eine andere Erstsprache als Deutsch hat, hatte im Schuljahr 2016/17 einen erhöhten Förderbedarf, zudem zwei weitere Kinder. Für die Schülerinnen der Volksschule und der Neuen Mittelschule wird im Ort eine gemeinsame Nachmittagsbetreuung angeboten.

Die Neue Mittelschule vom Standort A ist achtklassig und hat zum Zeitpunkt der Erhebung vier Inklusionsklassen mit insgesamt zwei Schüler/innen mit erhöhtem Förderbedarf. Von den 24 Lehrpersonen haben drei eine sonderpädagogische Qualifikation. Weiters arbeiten an der Schule zwei Schülern und ein mobiles interkulturelles Team für 22 Schülerinnen und Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache.

Die Volksschule vom Standort C hat sechs Klassen, wovon zwei inklusiv geführt werden. Im Schuljahr 2016/17 hatte ein Kind einen erhöhten Förderbedarf. Eine der insgesamt zwölf Lehrpersonen hat das Lehramt an Sonderschulen und wird von einer mobilen Sehbehinderten- und Blindenlehrerin, einer Sprachheilpädagogin sowie einer Schülern und einer Pflegehelferin unterstützt.

Vier der insgesamt acht Klassen der Neuen Mittelschule vom Standort C sind Inklusionsklassen, die im Schuljahr 2016/17 von zwei Schüler/innen mit erhöhtem Förderbedarf besucht wurden. Drei der 20 Lehrpersonen haben eine sonderpädagogische Qualifikation. Weiters kommt stundenweise eine Lehrperson vom Sehbehinderten- und Blindeninstitut und eine mobile Lehrperson mit einer Qualifikation für Deutsch als Zweitsprache. Es sind zwei Schülern am Standort im Einsatz. An vier Tagen in der Woche gibt es eine Nachmittagsbetreuung, die auch von den Kindern der Volksschule besucht werden kann.

Der Standort B befindet sich in räumlicher Nähe zu verschiedenen Einrichtungen, in denen Kinder mit erhöhtem Förderbedarf auch in Sondereinrichtungen unterstützt werden könnten. Dieser Standort hat eine lange Tradition des gemeinsamen Unterrichts von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderung.

Die Volksschule vom Standort B hat 13 Klassen, wovon 5 Klassen als Inklusionsklassen geführt werden. Fünf Schüler/innen hatten im Schuljahr 2016/17 einen erhöhten Förderbedarf. Acht der 24 Lehrpersonen haben ein Lehramt an Sonderschulen und es stehen 3 Schülern und drei Pflegehelfer/innen und eine Schulsozialarbeiterin zur Verfügung. Ein Drittel der Schüler/innen haben eine andere Erstsprache als Deutsch. Die Nachmittagsbetreuung erfolgt durch den Hort.

Sieben der elf Klassen der Neuen Mittelschule des Standortes B sind Inklusionsklassen, die im Schuljahr 2017/18 von zwei Schüler/innen mit erhöhtem Förderbedarf besucht wurden. Sechs Lehrpersonen des Stammpersonals haben eine sonderpädagogische Ausbildung, darüber hinaus sind zwei Beratungslehrer/innen und zwei Lehrer/innen für Deutsch als Zweitsprache im Einsatz. Zusätzlich stehen eine Schülern und eine Schulsozialarbeiterin zur Verfügung. Die Nachmittagsbetreuung ist durch den Hort gegeben.

5. Cross-Case-Analyse

5.1 Perspektive der Schulaufsicht und der ZIS-Leitungen der Bildungsregionen

Gesetzliche Grundlagen

Was gesetzliche Orientierungen betrifft, dienen als Richtlinie für alle drei Standorte die UN-Behindertenrechtskonvention und die daraus hervorgegangenen Aktionspläne des Landes Steiermark, der Landesentwicklungsplan und die regionalen und schulischen Entwicklungspläne im Rahmen von SQA sowie die Zugehörigkeit der Steiermark zu den drei inklusiven Modellregionen Österreichs im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung.

Generell lässt sich sagen, dass sich das Land Steiermark um finanzielle Förderung von Kindern mit Behinderung bemüht, was jedoch von einzelnen Stakeholdern unterschiedlich wahrgenommen wird. So berichten Eltern von Kürzungen in den letzten Jahren. Schulaufsicht und Schulleitungen erwarten vor allem ausreichende und auch weniger fluktuierende personelle Ressourcen. Als Vorbilder werden Bundesländer wie Tirol oder Kärnten genannt, wo zusätzliche Dienstposten, z.B. für Time-Out-Gruppen, vom Bund finanziert würden. Als problematisch wird gesehen, dass in der Sekundarstufe die Inklusion nahezu vollständig von Neuen Mittelschulen getragen wird und die AHS sich aus der Verantwortung nimmt. An das zukünftige Konzept der Pädagogischen Beratungszentren werden hohe Erwartungen in Hinblick auf Qualitätsentwicklung von Inklusion geknüpft. Für einige Stakeholder liegt es jedoch nicht immer an den Ressourcen, ob Inklusion umgesetzt werden kann, entscheidend wäre vor allem die Haltung der handelnden Personen.

Der persönliche Bezug der Schulaufsichtsorgane und Leitungen der Zentren für Inklusiv- und Sonderpädagogik (ZIS) zu Menschen mit Behinderung ist unterschiedlich. Während eine Person bereits seit der Kindheit einen privaten Bezug zu einem Menschen mit Behinderung hatte, erfolgte er bei anderen erst beruflich - in der Rolle als Lehrerin/Lehrer, Schulleiterin/Schulleiter oder Schulaufsicht. Werden die Stakeholder um eine Definition für eine Mehrfachbehinderung gebeten, werden die eingeschränkte Lern- und/oder Bewegungs- und/oder Kommunikationsfähigkeit und die Beziehung von Expertinnen und Experten genannt. Einen Förderbedarf per se machen sie jedoch nicht ausschließlich an Behinderung fest. Gewünscht wären fließende Grenzen, ab wann zusätzliche Unterstützung beansprucht werden kann, sowie ein niederschwelliger Zugang zu Unterstützung. Sowohl die interviewten Pflichtschulinspektorinnen/-inspektoren (PSI) als auch die ZIS-Leitungen nehmen keine Abstufungen vor, ab wann der Grad der Behinderung den Besuch einer Sonderschule indizieren sollte. Schulaufsicht und ZIS-Leitung sprechen sich eindeutig für Inklusion und für die Bereitstellung der dafür notwendigen Ressourcen aus. Die Inklusion von Kindern mit erhöhten Förderbedarf wird von den PSI als weniger herausfordernd beschrieben als jene von Kindern mit sozial-emotionalem Förderbedarf.

Kooperationen innerhalb der Bildungsregionen als Basis für Inklusion

Gelingende Inklusion hängt stark von gelingenden Kooperationen ab, die in den drei Bildungsregionen unterschiedlich gelebt werden. Während in den Bildungsregionen der Standorte 2 und 3 Treffen zwischen Schul- und ZIS -Leitung in hoher Regelmäßigkeit und Intensität stattfinden, gibt es diese Treffen in der Bildungsregion des Standorts 1 nur nach Bedarf. Geschätzt wird in der Bildungsregion 2 die Kontinuität der ZIS-Leitung, die Kinder u. U. vom Elementarbereich bis zum Ende ihrer Pflichtschulzeit begleitet. Kooperationen in Lehrer- und Lehrerinnenteams finden sowohl in Form von Teamsitzungen als auch Fallbesprechungen statt, die an allen Standorten regelmäßig stattfinden. Schulaufsicht und ZIS-Leitung dieser Bildungsregion erachten Teambesprechungen als Chance insbesondere für die Schulform NMS. Zunehmend würden dort Sonderpädagoginnen bzw. Sonderpädagogen als Klassenvorstände eingesetzt. Dennoch orten sie in der Selbstverständlichkeit der Inklusion nach wie vor Unterschiede zwischen VS und NMS.

Die Kommunikation zwischen Lehrpersonen und therapeutischem Personal ist in allen drei Regionen gegeben und abhängig von der Form und Schwere der Behinderung. Assistenzen tragen dazu bei, Ideen aus der Therapie an die Klasse oder ans Elternhaus zu kommunizieren. In zwei Bildungsregionen wird auch das therapeutische Angebot für Eltern und Kinder an einer Rehabilitationsklinik im Süden der Steiermark genannt und geschätzt. Der Austausch zwischen Kollegien aus unterschiedlichen Schulen erfolgt teilweise über persönliche Kontakte, teilweise über Netzwerke. Im Fall eines Schulwechsels eines Kindes erfolgt der kollegiale Austausch bereits im Vorfeld und informell. Die Kooperation der Stakeholder untereinander findet überwiegend anlassbezogen statt. Gleiches gilt für die Vernetzung von PSI und Bezirkshauptmannschaft, etwa wenn es um Umbauten in Richtung Barrierefreiheit geht. In einer Bildungsregion wird von der ZIS-Leitung die Effizienz der Zusammenarbeit mit den Gemeinden als unterschiedlich erlebt. In einer anderen Bildungsregion kommt es zu jährlichen Treffen aller Stakeholder, um für ein betroffenes Kind die bestmögliche Schullaufbahn vorzubereiten.

Genese der Inklusion, Rahmenbedingungen, Widerstände und Selbstverständnis

Bildungsregion 1

Die Inklusion ist in der Region seit Beginn der 90er-Jahre verankert, die letzte Sonderschulklasse wurde vor rund 10 Jahren aufgelöst. Zu Beginn wurde die Inklusion verordnet und aufgrund der guten Rahmenbedingungen mit Ausnahmen auch umgesetzt und kontinuierlich ausgebaut. Mittlerweile kann jedes Kind wohnortnah vom Kindergarten weiter in die Volksschule gehen, lediglich im Bereich der NMS gibt es Ausnahmen, wo Eltern mit ihren Kindern auch auf Neue Mittelschulen in anderen Gemeinden ausweichen würden. Mit Ausnahme einer NMS wird Inklusion im Bezirk nicht in Frage gestellt und auch von Schulwarten und vom Reinigungspersonal mitgetragen. Im Jahr der Studie hatten etwa 130 Schüler/Schülerinnen einen sonderpädagogischen Förderbedarf, davon 20 bis 30 aufgrund einer Mehrfachbehinderung einen erhöhten Förderbedarf. Problematisch ist zum Teil die Ressourcenfrage – nach Aussage von PSI und ZIS-Leitung wird der geringere zusätzliche Einsatz von pädagogischem Personal durch Schulassistenzen und Pflegepersonal kompensiert. In dieser Bildungsregion ist an Pflichtschulen das Selbstverständnis für Inklusion großteils gegeben, nicht jedoch an der AHS. Nichts desto trotz wird auch im Pflichtschulbereich die Sorge geäußert, dass der Unterricht gestört würde und Kinder mit erhöhtem Förderbedarf an einem anderen Ort vielleicht besser gefördert werden könnten. In dieser Bildungsregion tritt nur selten ein, dass Kinder mit Migrationshintergrund gleichzeitig einen sonderpädagogischen oder erhöhten Förderbedarf haben. Gerade bei diesen Kindern wird sehr darauf geachtet, dass es durch die fehlende Sprachkompetenz in der Unterrichtssprache nicht zu falschen Zuschreibungen kommt. Die Beratung der Eltern übernehmen in der Bildungsregion 1 Schulleitungen, gefolgt von ZIS-Leitung und der Leitung der Lebenshilfe sowie den Sozialarbeitern und -arbeiterinnen der Bezirkshauptmannschaft. In kleineren Gemeinden kommt auch den Bürgermeisterinnen und -meisterinnen Beratungsfunktion zu. Bei schwerst- und mehrfach-behinderten Kindern bezieht sich die Beratung auch auf Therapieangebote, die in kleinen Gemeinden weniger gegeben wären als in der Landeshauptstadt. In Einzelfällen entscheiden sich Eltern daher nicht für die wohnortnahe Schule, sondern lassen ihre Kinder täglich nach Graz fahren. Die meisten Schulen in dieser Bildungsregion sind nicht barrierefrei gebaut, das Bemühen der Gemeinden um Adaption ist jedoch groß. Eine Nachmittagsbetreuung ist grundsätzlich möglich und wird vereinzelt auch von Kindern mit Mehrfachbehinderungen in Anspruch genommen. Anstelle von Sonderpädagoginnen / -pädagogen sind in der Nachmittagsbetreuung Schulassistenzen im Einsatz. Der Einsatz von Sonderpädagoginnen und -pädagogen erfolgt in Absprache von PSI und ZIS-Leitung. Bei Kindern mit Hör- oder Sehschädigungen kommen mobile Lehrerinnen/Lehrer einmal wöchentlich an die Schulen. Assistierende Technologien/Materialien werden auf Wunsch der Sonderpädagoginnen und -pädagogen angekauft, die auch die für deren Einsatz notwendigen Fortbildungen dazu besuchen. Fortbildungen werden sowohl im ZIS als auch über die regionale Fortbildungsstelle angeboten. Besonders gut vernetzt sind die Sprachheillehrerinnen und -lehrer, auch durch regelmäßige Fortbildungsveranstaltungen. Mit einer Ausnahme finden Therapien ausschließlich außerhalb des

Inklusionsklasse Eltern am Schulstandort bestätigen die kompetente Beratung und Erreichbarkeit von der ZIS-Leitung, beides sind für sie wesentliche Kriterien für Zufriedenheit mit der Beschulung ihrer Kinder. Die Eltern können sich auch betreffend die Klassenzusammensetzung an die ZIS-Leitung wenden. Betreffend die bauliche Situation sind laut der PSI längst nicht alle Schulen barrierefrei. Auch Eltern bedauern die mangelnde Barrierefreiheit vieler Schulen in dieser Bildungsregion, die dann zum Pendeln von rollstuhlbenützenden Kindern aus dem Wohnort führe. Zudem führe die mangelnde Integrationsbereitschaft von Schulen anderer Gemeinden zu einer hohen Konzentration von Kindern mit SPF bzw. mit erhöhtem Förderbedarf am sich in dieser Bildungsregion befindlichen Standort B. Die ZIS-Leitung weiß von kostengünstigen, aber dennoch effizienten Maßnahmen, wenn bauliche Strukturen fehlen, wie etwa Ohrenschützer für ein Kind mit einer Autismus-Spektrum-Störung (ASS), die ihm halfen, auditive Reize auszublenden. Im Zusammenhang mit der Nachmittagsbetreuung liegt laut ZIS-Leitung der Bildungsregion 2 bei ganztägiger Schulform das Problem an den mangelnden Ressourcen für Nachmittagsstunden für Kinder mit erhöhtem Förderbedarf. Da bereits am Vormittag nicht alle Stunden in Doppelbesetzung vergeben werden können, bliebe nichts mehr für den Nachmittag. Dies gelte auch für die verschränkte Schulform, obwohl es hier laut ZIS-Leitung einfacher wäre, Betreuung, z.B. für Assistenz beim Mittagessen, zu lukrieren. In Bezug auf assistierende Technologien gibt es für seh- u. hörbehinderte Kinder die Möglichkeit, über die betreffenden Zentren für Inklusiv- und Sonderpädagogik mobile Kolleginnen/Kollegen anzufordern; bei körperbehinderten Kindern wäre dies schwieriger, hier werde das Know-how von Therapeutinnen/Therapeuten bzw. der Leitung einer Spezialschule in der Landeshauptstadt eingeholt. Die ZIS-Leitung greift oft auf eine Gutachterin zurück und sieht die Vernetzungsfunktion als eine wichtige Aufgabe, da niemand allein alle Kompetenzen abdecken könne. Für die ZIS-Leitung widerspricht die strenge Regelung, dass die Schulassistenz nur für ein bestimmtes Kind zuständig sein darf, dem inklusiven Gedanken, da dieses Kind dann u. U. überbetreut werde. Für sie ist es eine Diskrepanz, dass ein Kind mit erhöhtem Förderbedarf oft Auszeit benötige, wobei es die Assistenz lediglich begleiten, jedoch keine pädagogische Handlung setzen dürfe. Aus der Sicht der ZIS-Leitung fehlt eine Expertin für unterstützte Kommunikation bzw. eine Lehrperson mit Gebärdenkompetenz. In einem Fall profitieren Lehrende vom Input einer Mutter. Laut PSI und ZIS-Leitung spielt das Reinigungspersonal eine wesentliche Rolle, da diese Personen die inklusive Haltung mittragen müssen. Betreffend die Kompetenzentwicklung bei Lehrerinnen/Lehrern in der Bildungsregion 2 orten PSI und ZIS-Leitung bei Lehrpersonen, besonders bei Kolleginnen/Kollegen an Neuen Mittelschulen, Nachholbedarf bei prozessorientierter Förderdiagnostik. Als hilfreich für den Übergang von der VS zur NMS erachtet die PSI Rituale ebenso wie das Besprechen übertretender Schülerinnen/Schüler. Die räumliche Nähe von Kindergarten, VS und NMS erweist sich als günstig, die Kinder sind meist schon bekannt. "Funktioniert" eine Inklusionsklasse in der VS gut, wird sie u. U. in gleicher Zusammensetzung in die NMS übernommen; einige Kinder besuchen Gymnasien in Graz bzw. Leibnitz. Kommen Schülerinnen/Schüler aus unterschiedlichen Volksschulen an die NMS von Standort B (zwei Sprengel), wird auf die Sinnhaftigkeit der Zusammensetzung geachtet. Sowohl die PSI als auch die ZIS-Leitung nehmen Unterschiede betreffend der inklusiven Haltung zwischen VS u. NMS wahr u. bedauern, dass sich die AHS hier zurücknimmt. Erschwerend in der NMS wären die Haltung von Kolleginnen/Kollegen und das Fachlehrerinnen und -lehrersystem. Die ZIS-Leitung der Bildungsregion 2 postuliert, dass alle Schülerinnen/Schüler an ihren Wohnorten inklusiv beschult und nicht an gut etablierte, inklusiv geführte Schulen in Nachbargemeinden geschickt werden sollten. Gleichzeitig versucht die ZIS-Leitung zu steuern, dass Kinder mit sehr hohem Förderbedarf wegen der Erfahrung der dort tätigen Lehrenden an den Schulstandort B kommen; nehmen Schulen anderer Gemeinden diese Kinder auf, unterstützen sie und die VS-Leitung deren Kolleginnen und Kollegen in Form von Beratung. Schülerinnen/Schüler wechseln evtl. an eine Sonderschule in der Region bzw. in Graz, meist auf Wunsch der Eltern nach individuellerer Förderung in einer Spezialklasse. Der Wunsch nach einem Wechsel ergibt sich meist erst in der Sekundar-, nur in Ausnahmefällen bereits in der Primarstufe. Als Gründe werden genannt: Die Therapieangebote an Sonderschulen, die fehlende Nachmittagsbetreuung für Kinder mit Behinderungen an Schulstandorten dieser Bildungsregion, sowie Probleme, die sich für Kinder mit

erhöhtem Förderbedarf und deren Eltern ergeben, wenn Schulasistenz / Pflegepersonal plötzlich ausfällt (nur ein Verein schickt automatisch einen Ersatz). Angebote in einer Spezialschule in Graz ziehen immer wieder Kinder ab, da die Eltern dort die Therapien nicht vorfinanzieren müssten und auch die Nachmittagsbetreuung gewährleistet wäre. Für die PSI läge die Lösung in regionalen Standorten mit vergleichbaren Angeboten unter einem gemeinsamen Träger. Sowohl PSI als auch ZIS-Leitung fordern eine bessere Koordination der Assistenzdienste. Beide sprechen die Problematik der Beurteilung an, da es eine pädagogische u. eine juristische Sichtweise gäbe. Die ZIS-Leitung bringt sich in Beurteilungen prinzipiell nicht ein. Gut bewährt hätten sich laut ZIS-Leitung die räumlichen Angebote an der VS von Standort B (Snoezelen-, Therapieraum, Rückzugsmöglichkeiten) wie auch die offene Haltung der Kolleginnen/Kollegen. Wichtig wäre, die Fluktuation im Lehrkörper zu beachten, sich nicht auf dem Status quo ausruhen, sondern die Inklusion als einen Prozess zu sehen, an dem ständig weitergearbeitet werden müsse, sowie Öffentlichkeitsarbeit zu betreiben – vermisst wird diese auch von Seiten des Ministeriums. Verbesserungsbedarf sieht die PSI der Bildungsregion 2 in einer Diskrepanz zwischen dem Postulat nach Individualisierung und Differenzierung auf der einen Seite und homogenen Jahrgangsklassen auf der anderen Seite. Die ZIS-Leitung hinterfragt, warum der Landesschulrat nicht als Servicestelle für alle Schulen fungiere - ein Zusammensitzen aller Stakeholder könnte viele Probleme an Standorten lösen, nicht nur die Inklusion betreffend. Die PSI wiederum vermisst ein vernetztes Hinschauen auf die Situation unter Einbindung von Schulerhalter und -aufsicht, ZIS und Eltern, das besonders in der Stadt Graz fehlen und in Folge zu unglücklichen Entscheidungen führen würde. So positiv eine Vernetzung der Eltern untereinander von PSI und ZIS-Leitung gesehen wird, führen beide in manchen Fällen einen Schulwechsel von Kindern mit erhöhtem Förderbedarf an Sonderschulen auf "Mundpropaganda" unter Eltern zurück. Geht es um Eltern mit Migrationshintergrund, vermutet die ZIS-Leitung Scham als eine von möglichen Ursachen, warum diese Eltern mit ihren behinderten Kindern nicht in die Öffentlichkeit gehen und evtl. Sonderschulen bevorzugen würden.

Bildungsregion 3

In dieser Bildungsregion – es gibt hier seit den 1990ern keine Sonderschulen mehr - nennt die zuständige ZIS-Leiterin im Studienjahr insgesamt 110 Schüler und Schülerinnen mit SPF, davon 14 mit erhöhtem Förderbedarf. Sie betont die außerordentlich gute Arbeit der Volksschulen in der Bildungsregion betreffend Inklusion. In der Primarstufe waren zu Beginn die Eltern die treibende Kraft, um Integration in die Wege zu leiten, auch für Kinder mit erhöhtem Förderbedarf. Der Prozess wurde durch intensive Schulentwicklung, unterstützt durch die Pädagogische Hochschule, begleitet. Laut zuständigem PSI war im Bereich der Sekundarstufe anfangs eine Sonderschullehrerin die treibende Kraft für inklusive Beschulung. Widerstände gab es anfangs von allen Seiten, vermehrt in der NMS, die leistungsorientiert gesehen und daher als nicht geeignet für Kinder mit erhöhtem Förderbedarf empfunden wurde. Mittlerweile konnten aber viele Ängste abgebaut und laut ZIS-Leiterin sicher bei zwei Dritteln aller Beteiligten genommen werden. Selbstverständnis betreffend inklusive Beschulung ist vor allem dann gegeben, wenn zuständige Personen über Wissen über Menschen mit erhöhtem Förderbedarf verfügen und die entsprechende Haltung von Schulleitungen und Lehrpersonen gegeben ist und auch vermittelt und sichtbar gelebt wird. Laut ZIS-Leitung und zuständigem PSI ist die Elternberatung ein wesentlicher Bestandteil von gelingender Inklusion. Das gesamte Team sollte in die Elternberatung miteingebunden sein, ausgehend vom zuständigen PSI, von Beratungslehrerinnen und -lehrern, Schulpsychologinnen/ Schulpsychologen, Schulleiterinnen und -leitern bis hin zum Lehrerinnen- und Lehrerteam. Auch im Transitionsprozess mit den Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen ist die Elternberatung wesentlich. Die Wichtigkeit einer guten Elternberatung mit allen zur Verfügung stehenden Kooperationspartnerinnen und -partnern wird mehrfach betont. Betreffend die bauliche Situation in der Bildungsregion 3 gibt es im Bezirk schon größere Umbauten wie z.B. die NMS am Standort C, die komplett barrierefrei mit Lift gebaut wurde. Bei ganz alten Schulhäusern behilft man sich mit Alternativen wie Treppenliften oder Rampen bzw. ist die Kreativität der Kollegien gefragt. In der Region ist die Nachmittagsbetreuung nur in einzelnen Gemeinden, nicht aber flächendeckend

gegeben. Laut ZIS-Leitung werden assistierende Technologien von der BH bereitgestellt bzw. können Schulen sie auch selbst anschaffen. Es gibt in dieser Bildungsregion bei Bedarf eine Kooperation mit einer bekannten Reha-Klinik, weshalb Therapeutinnen/Therapeuten an die Schulen kommen könnten und auch Lehrerinnen/Lehrer und Eltern davon profitierten. Einige Eltern organisieren die Therapien für ihre Kinder privat. In der Bildungsregion 3 wird das Betreuungspersonal für den schulischen Bereich organisiert, ist aber in der Nachmittagsbetreuung nicht immer im benötigten Ausmaß gegeben. Unterstützungen im Bereich der Kommunikationsassistenz werden von Zentren für Inklusiv- und Sonderpädagogik mit überregionalen Aufgaben organisiert bzw. innerhalb des Schulteams abgedeckt.

5.2 Vergleich der Rahmenbedingungen und Charakteristika an den drei beforschten Schulstandorten

Genese der Inklusion an den drei Standorten – treibende Kräfte, Widerstände und Selbstverständnis

An Standort A begann die Integration einzelner Schülerinnen/Schüler mit SPF in Volksschulklassen um das Jahr 1990, seit der Jahrtausendwende existieren Integrationsklassen mit Team-Teaching. Als treibende Kräfte werden die Schulleitungen genannt, deren Haltung für die Umsetzung der Inklusion entscheidend gewesen wäre, ebenso wie die Bereitschaft der Lehrpersonen, in Teams zu unterrichten. Das Anliegen der Eltern, ihren Kindern einen wohnortnahen Schulbesuch zu ermöglichen, wurde so zu einem Anliegen der Gemeinde. In den späten 1990ern begann die mittlerweile sehr gut etablierte Inklusion an der NMS, deren jetziger Leiter selbst in Inklusionsklassen unterrichtete. Inklusion wird seitens der NMS als selbstverständliche Fortsetzung der VS-Inklusion gesehen, wobei der Lions-Club den Prozess finanziell unterstützt. Laut Bürgermeister gab und gibt es in der Gemeinde kaum Widerstände gegen die inklusive Beschulung. Lediglich eine Mutter von zwei Kindern mit erhöhtem Förderbedarf berichtet, dass deren inklusive Beschulung vereinzelt hinterfragt werde. Geht es um die Inklusion von Kindern mit sozial-emotionalem Förderbedarf, würden Eltern vereinzelt die Sorge äußern, dass das Verhalten betroffener Kinder das Lernen der anderen Kinder beeinträchtigen könnte. Laut NMS-Leitung zeigen Eltern jedoch keine Präferenzen, ob ihr Kind in einer Inklusionsklasse unterrichtet wird oder nicht. Sowohl für Lehrpersonen an der VS als auch an der NMS ist das inklusive Arbeiten selbstverständlicher Alltag. Eltern wie Lehrpersonen erkennen den Mehrwert des Team-Teaching und der Förderung der sozialen Kompetenz in Inklusionsklassen. Förderlich für die Zufriedenheit ist das für den sonderpädagogischen Bereich ausreichend zur Verfügung gestellte Stundenkontingent. Für die Entwicklung des Selbstverständnisses der Eltern ist Information und Kommunikation seitens der Schule bedeutsam. Bereits im Kindergarten findet ein erster Kontakt zwischen den Lehrerinnen/Lehrern und den Kindern statt; zu Schulbeginn werden die Eltern über die Grundgedanken von Inklusion, über die Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf und über die Vorteile für das Lernen aller Kinder informiert. Für einzelne Kinder mit erhöhtem Förderbedarf bedarf es situationsspezifisch, z.B. während Schularbeiten, besonderer Settings, um allen Eltern die Sorge zu nehmen, dass ihre Kinder beim Lernen nicht gestört werden. Von den Lehrpersonen an VS wie auch NMS steht zum Zeitpunkt der Studie der Großteil hinter der Inklusion; betont wird die Notwendigkeit, ständig an der Weiterentwicklung der Haltung zu arbeiten. Inklusion wird als laufender Entwicklungsprozess angesehen. Daher wurde im Schulentwicklungsplan der NMS die Inklusion, wie sie im Haus verstanden und gelebt wird, zu einem der beiden Schwerpunktthemen für die kommenden drei Jahre erklärt. Lehrende müssten lernen, auch Kinder mit herausforderndem Verhalten in ihren Aufgaben- und Verantwortungsbereich zu integrieren, sich für alle Kinder verantwortlich zu fühlen und keine Zuschreibungen im Sinne von „meine Kinder“, „deine Kinder“ zu tätigen. An diesem Standort wird zudem ein altersheterogenes Lehrerinnen- und Lehrerteam mit den damit verbundenen unterschiedlichen Zugängen und Qualifikationen als entscheidend für einen positiven Zugang zur Inklusion gesehen. Insbesondere würde sich die Ausbildung einer Kollegin in tiergestützter Pädagogik bewähren. Werden Lehrende dieses Standorts nach ihrer Sicht betreffend die bestmögliche Beschulung von Kindern mit erhöhtem Förderbedarf gefragt, so haben diese einen differenzierten

Zugang. Während eine Lehrperson Inklusion als den besten Weg erachtet und auch darauf verweist, dass es in ihrer Klasse erfolgreich läuft, merkt eine andere Lehrperson an, dass die Förderung bei mehrfachbehinderten Kindes nur unter bestimmten Bedingungen möglich wäre, z.B. durch Vorhandensein eines Nebenraumes zusätzlich zum Klassenraum. Eltern wägen die inklusive Beschulung an diesem Standort mit den Förderbedürfnissen des Kindes ab. Bei intensivem Therapiebedarf könnten Sonderinstitutionen mehr leisten als inklusive Settings; in diesem Fall wird tägliches Pendeln an eine Sonderschule in der Landeshauptstadt als zielführender angesehen als eine soziale Integration in der wohnortnahen Schule.

An Standort B wird die VS seit 1986 durchgehend inklusiv geführt; als treibende Kräfte werden an diesem Standort eine Schulleiterin, eine Klassen- und eine Religionslehrerin genannt, die selbst Kinder mit Behinderungen hatten, deren inklusive Beschulung ihnen ein Anliegen war. Die erste Überführung von einer integrativen Primar- in eine integrative Sekundarstufe erfolgte Mitte der 1990er. Lehrenden-Teams an der NMS berichten von einer Kooperation mit einer Grazer Schule und deren „Sozialer Integrativer Mittelstufe – SIM“ als Vorläufer der NMS; diese Schule hätte auch ausgeholfen, als aus finanziellen Gründen in den Anfangsjahren Pflegepersonal nicht ausreichend angestellt werden konnte. Sowohl VS- als auch NMS-Leitung kennen Widerstände gegen die inklusive Beschulung nur vom Hörensagen; als sie in Leitungsposition kamen, wäre die Integration am Standort bereits etabliert gewesen. Der NMS-Leiter führt anfängliche Probleme auf damals mangelnde personelle Ressourcen zurück. Nichts desto trotz berichten Lehrenden-Teams an der NMS wie auch deren Leiter von möglichen Widerständen von Elternseite gegen eine Inklusionsklasse für ihr nicht behindertes Kind, falls sie in der VS negative Erfahrungen, meist aufgrund eines speziellen Kindes, gemacht hatten. Zudem würden einige Eltern befürchten, dass in einer Inklusionsklasse weniger Ausflüge oder Klassenfahrten unternommen würden, da auf Schülerinnen und Schüler mit Sonderpädagogischem Förderbedarf Rücksicht genommen werden müsse, obwohl dies laut Lehrenden-Teams nicht zuträfe. NMS-Lehrenden zufolge treten kritische Haltungen umso stärker auf, je weniger die Rahmenbedingungen stimmen. Die VS-Leitung betreibt seit einigen Jahren Aufklärung bei Elternabenden in den ersten Klassen und betont, dass Wissen über Inklusion nicht als selbstverständlich gegeben angesehen werden dürfte. Sie hätte noch nie Unverständnis gegenüber Kindern mit erhöhtem Förderbedarf erlebt, eher gegenüber Kindern mit Verhaltensproblematik. Die VS-Leitung sieht die Haltung als wichtigste Prämisse für inklusive Arbeit - der Umgang von Lehrenden mit Kindern mit erhöhtem Förderbedarf präge die Kinder in ihrem Umgang mit diesen Kindern. Für Lehrenden-Teams an der NMS steht und fällt erfolgreiche Inklusion mit den Ressourcen für Kinder mit erhöhtem Förderbedarf, zudem hänge sie von der Zusammensetzung der Klasse ab. Nicht alle Lehrenden an der NMS würden ihr Unwohlsein mit einer Situation in einer Inklusionsklasse auch äußern, daher könnte die Frage, ob alle Lehrenden hinter der Inklusion stehen, nicht beantwortet werden. Im Prinzip stünden alle dahinter, nur äußerten manche ihre Bedenken eher als andere. Für die Bürgermeisterin ergibt sich die derzeitige Selbstverständlichkeit der Inklusion an diesem Standort aus der Tatsache, dass im Kindergarten schon immer alle Kinder aufgenommen worden wären, ungeachtet einer Beeinträchtigung. Als förderlich erachtet sie auch die positive Darstellung des Standorts in den Medien. Lehrende wie auch befragte Eltern sehen als eine Ursache für die Selbstverständlichkeit der Inklusion am Standort deren historische Gewichtung, gleichzeitig bedauern sie die Widerstände mancher Schulen an anderen Standorten, es mit der Integration überhaupt zu versuchen. Eltern von Kindern mit und ohne erhöhten Förderbedarf berichten, dass alle Kinder in der Klasse von der Präsenz von Sonderpädagoginnen und -pädagogen profitierten und dadurch besser lernten, dennoch wird die inklusive Beschulung für alle Kinder differenziert betrachtet: Für die Mutter eines Kindes mit erhöhtem Förderbedarf an der VS ist die Kontakt- und Imitationsfähigkeit eines Kindes ein Kriterium, ob es von Integration profitiert oder in einer Spezialklasse besser gefördert werden könnte. Eine Mutter eines Kindes mit erhöhtem Förderbedarf an der NMS am Standort wünscht sich den Fortbestand von Sonderschulklassen für Kinder, die diesen geschützten Rahmen bräuchten.

An Standort C gab es an der VS Integration seit den 1980ern, treibende Kräfte waren laut VS-Leiter zwei Familien mit Kindern mit Beeinträchtigung, die in enger Kooperation mit der damaligen Landesschulinspektorin die Einführung von Integrationsklassen am Standort bewirkten. Die Schülerinnen/Schüler mit SPF besuchten nach der VS automatisch die damalige Hauptschule am Standort. Da teilweise bis zu fünf Schülerinnen/Schüler mit erhöhtem Förderbedarf unterrichtet wurden, wurde die VS adaptiert und die HS neu gebaut. Widerstände werden an diesem Standort eher unterschwellig wahrgenommen; einige Eltern befürchten, dass Kinder mit erhöhtem Förderbedarf andere Schülerinnen/Schüler in ihren Lernleistungen „bremsen“ könnten. Positives Erleben von Inklusion würden diese Befürchtungen jedoch in positive Erfahrungen umwandeln. Eine an der NMS unterrichtende Sonderpädagogin führt ihre positive Haltung auf ihre eigene Beschulung in einer Integrationsklasse zurück. Der Bürgermeister gibt an, seit Beginn seiner langjährigen Amtszeit mit dem Thema der Inklusion konfrontiert gewesen zu sein. Auch aus anderen Gemeinden besuchen Kinder mit erhöhtem Förderbedarf die Schulen am Standort, was mit der Expertise der Lehrpersonen und den personellen und räumlichen Ressourcen der Standortsschulen begründet wird. Das Selbstverständnis für die Inklusion von Kindern und Menschen mit Behinderung ist an VS, NMS und auch in der Gemeinde gegeben und wird auch von den handelnden Personen (Bürgermeister, Schulleiter und -leiterin, Lehrpersonen) getragen. Es ginge nicht mehr darum, ob Inklusion funktioniert, sondern wie sie funktionieren könnte. Diese Selbstverständlichkeit und vorgelebte Normalität überträgt sich auf die Eltern, denen zufolge Inklusion an diesem Standort aufgrund der ländlichen Struktur eher gelingen könnte als in der Stadt. Eine Eins-zu-Eins-Betreuung für Kinder mit erhöhtem Förderbedarf erachten Eltern als wesentlichen Faktor für gelingende Inklusion. Zur Zeit der Studie erleben Eltern die Inklusion als durchwegs positiv und berichten von einem gegenseitigen Lernen von Kindern mit und ohne erhöhtem Förderbedarf. Dieser Sichtweise wäre aber laut Schulleitung ein Lernprozess vorangegangen. Entscheidend für den Zugang der Lehrpersonen zur Inklusion wäre die Zusammensetzung der Teams. Der Schulassistentin zufolge stünden vor allem in der NMS nicht alle Lehrenden voll und ganz hinter der Inklusion von Kindern mit erhöhtem Förderbedarf, aber je länger sie mit den Kindern konfrontiert wären und positive Erlebnisse hätten, desto mehr werde es zur Normalität.

Beratung von und Kooperation mit Eltern

Was die Kooperation mit Eltern betrifft, gelingt diese an allen drei Standorten sowohl aus der Sicht der Eltern wie auch der Lehrpersonen sehr gut. Ebenso konstruktiv erfolgt an allen drei Standorten die Kooperation unter den Schulleitungen bzw. zwischen Schulleitungen und Gemeinde.

An den Standorten 1 und 3 nehmen Schulassistenten eine wesentliche Rolle in der Kommunikation zwischen Elternhaus und Schule ein. Am Standort B finde die Elternberatung bereits im Kindergarten statt, jetzt aus Sicht der Bürgermeisterin, die früher selbst den Kindergarten leitete, zunehmend an der VS. Bei Beratungsgesprächen in der VS ist auch die an der Schule tätige Physiotherapeutin anwesend. Eine Beratung über Möglichkeit der inkl. Beschulung bereits im Kindergarten wäre wichtig, bevor Eltern die festgefahrene Meinung vertreten, dass für ihr Kind keine inklusive Beschulung möglich wäre u. sie auf eine Sonderschule fixiert sind. Am Standort C fungiert auch der Bürgermeister selbst als Ansprechperson für Eltern in Sachen schulische Belange.

Kindergärten

Am Standort A entscheiden die Eltern, ob ihr Kind den Kindergarten im Ort besucht oder einen der beiden Heilpädagogischen Kindergärten mit kooperativ geführten Gruppen in den Nachbarorten. Ausstattung und Begleitung durch multiprofessionelle Teams werden im Kindergarten wesentlich besser als in der Schule eingeschätzt. Kinder mit bereits diagnostiziertem erhöhtem Förderbedarf besuchen die Heilpädagogischen Kindergärten in zwei Nachbargemeinden und werden von Pflegepersonal und IZB-Teams, bestehend aus Logopädin/Logopäde, Motopädagogin/Motopädagoge,

Psychologin/Psychologe, betreut. Mit diesen IZB-Teams gibt es auch schon im Vorfeld des Schulbesuchs Kontakt und Austausch.

Am Standort B existieren in beiden Kindergärten inklusive Gruppen, die von IZB-Teams unterstützt werden, obwohl sie offiziell nicht als Integrationskindergärten gelten. Betont wird von allen Seiten die sehr gute Kooperation zwischen Kindergarten und VS. Die meisten Kinder, ob mit oder ohne Behinderung, besuchen nach einem der Kindergärten im Ort die VS am Standort. Die Bürgermeisterin dieses Standorts war selbst lange als Leiterin eines der Kindergärten tätig und bestätigt die inoffizielle Integration seit Bestehen des Kindergartens – es wären seit jeder alle Kinder aufgenommen worden.

Am Standort C ist der Bürgermeister bemüht, dass die Kinder mit erhöhtem Förderbedarf auch schon den Kindergarten der Gemeinde besuchen. Aufgrund der bereits gut etablierten Inklusion in der Volksschule am Standort besuchen diese Kinder schon den Kindergarten am Standort und wechseln danach geschlossen als Gruppe weiter in die VS. Eine Mutter, die ihr Kind mit erhöhtem Förderbedarf aus dem Kindergarten am Standort herausgenommen hatte, erklärte dies mit persönlichen Gründen.

Der Übergang von der Grund- zur Sekundarstufe

Am Standort A wechseln die Kinder von der Volksschule in der Regel als Klassengemeinschaft weiter in die Neue Mittelschule und werden nicht mit Kindern aus Volksschulen der Nachbargemeinden durchgemischt. Diese Vorgehensweise hätte sich bewährt und entspräche auch dem Wunsch der Eltern. Ebenso bewährt hätten sich Übergabegespräche zwischen Lehrpersonen der VS und der NMS.

Am Standort B bestätigen beide Schulleitungen die enge Kooperation bei Übergängen, erleichtert auch durch die räumliche Nähe und die dadurch bestehende Möglichkeit, einander unkompliziert zu treffen und zu besprechen. Beide geben an, dass Inklusion in der Sekundarstufe herausfordernder als in der Grundstufe wäre, bedingt auch durch das Alter der Kinder mit einhergehender Bildung von Peer Groups und durch den Zuzug von Kindern aus anderen Gemeinden, die ihre Grundschulzeit nicht mit Kindern mit erhöhtem Förderbedarf verbracht hatten. Diese Unterschiede werden auch von Eltern bestätigt, beziehen sich hier aber auf die Einstellung anderer Eltern: Während befragte Mütter behinderter und nicht behinderter Kinder an der VS die inklusive Schulform als Normalität sehen, berichten Mütter von Kindern mit SPF bzw. erhöhtem Förderbedarf an der NMS von Erfahrungen mit anderen Eltern, die für ihr Kind dezidiert eine nicht-inklusive Klasse bevorzugt hätten. Die Mutter eines Sohnes mit erhöhtem Förderbedarf hörte von Eltern nicht behinderter Kinder, dass diese nicht wollten, dass ihre Kinder auch in der NMS in einer gemeinsamen Klasse mit ihrem Sohn unterrichtet werden. Andere Kinder wollten wiederum gezielt gemeinsam mit ihrem Sohn weiter die Schule besuchen, laut der Mutter wohl auch aufgrund dessen allseits beliebter Pflegehilfe.

Am Standort C wird der Übergang von der VS zur NMS durchwegs positiv beschrieben, da sich nicht nur die Philosophie der beiden Schulen decke, sondern sich auch die Kinder meist schon aus dem Kindergarten, zumindest aber aus der Volksschulzeit kennen würden. Dennoch bemerken Eltern und Schulassistentin, dass die Integration in der Volksschule fast noch besser funktioniert hätte. Es wird als Vorteil gesehen, dass bei einem Kind mit erhöhtem Förderbedarf die Schulassistentin von der VS in die NMS mitwechselt.

Perspektiven nach der Schule an den drei Standorten

Am Standort A befindet sich eine Tagesstätte der Lebenshilfe, in der Umgebung finden sich weitere geschützte Werkstätten wie auch Betriebe, die geschützte Arbeitsplätze vergeben. Eine Psychologin arbeitet eng mit der NMS zusammen, sie kommt in regelmäßigen Abständen zum Jugendcoaching und begleitet die Jugendlichen beim Schnuppern in spezifischen Werkstätten. Je schwerer und umfassender die Behinderung wäre, umso mehr sei die engagierte Zusammenarbeit von Lehrpersonen und Eltern gefordert.

Am Standort B existiert ein Standort von Alpha Nova; Jugendliche mit erhöhtem Förderbedarf besuchen nach Ende ihrer Pflichtschulzeit aber auch Institutionen in der Landeshauptstadt bzw. in anderen Bezirken.

Am Standort C berichtet ein Elternteil eines Kindes mit erhöhtem Förderbedarf, dass Anträge betreffend einen Platz nach der Schule gemeinsam mit der Lehrerin gestellt würden. Eine andere Mutter berichtet, dass sie von der Schulassistentin auf nachschulische Möglichkeiten aufmerksam gemacht worden und dann erst die Lehrerin aktiv geworden wäre; nun bekämen alle Beteiligten Coaching von Seiten der Lebenshilfe.

Einsatz der Lehrenden

Am Standort A erachtet der zuständige Pflichtschulinspektor den Einsatz einer Sonderpädagogin/eines Sonderpädagogen als Klassenvorstand zwar als eine gute Lösung, merkt aber gleichzeitig an, dass dies in seinem Zuständigkeitsbereich in der NMS eher selten praktiziert werde. Kleine Lehrenden-Teams, beispielsweise in Form von Schulstufenteams, werden als eine ideale Form angesehen, lassen sich aber nicht immer realisieren. Von kleinen Teams würden aber sowohl die Schülerinnen/Schüler als auch die Lehrpersonen profitieren, im Besonderen die Sonderpädagogin/der Sonderpädagoge, die/der sich inhaltlich ja mit allen Kolleginnen/Kollegen absprechen muss. Ein bewährter Zugang wäre auch, wenn die Sonderpädagogin/der Sonderpädagoge in mehreren Klassen tätig sei und sich schwerpunktmäßig auf bestimmte Fächer konzentrieren könne. Ebenso wird bei externen Schulveranstaltungen, z. B. Schikursen, in der NMS immer darauf geachtet, dass eine Sonderpädagogin/ein Sonderpädagoge mitfährt.

Am Standort B äußern sich sowohl VS- als auch NMS-Leitung sehr positiv über ihre Lehrenden-Teams, die höchst professionell und eigenständig agieren. Beide betonen die Wichtigkeit der Haltung der Lehrenden für gelingende Inklusion. Mütter von Kindern mit und ohne erhöhten Förderbedarf bestätigen das Engagement der Lehrenden an beiden Schulen und schätzen die Möglichkeit, eventuelle Probleme an- und auszusprechen. Eltern von VS-Kindern sehen den Mehrwert der Doppelbesetzung und urgieren sie für jede Schuleingangsklasse, ungeachtet der Präsenz von Kindern mit SPF oder erhöhtem Förderbedarf. An diesem Standort agieren in der NMS Sonderpädagoginnen/Sonderpädagogen meist als Klassenvorstände, was sich aus der Perspektive sowohl von Leitung als auch Lehrenden-Teams bewähren würde. Laut einer Mutter eines Kindes mit erhöhtem Förderbedarf an der NMS wären jedoch auch die engagiertesten Lehrenden überfordert, wenn die Pflegehilfe für ihr Kind ausfällt. Kritisch wird von Lehrenden-Teams an der NMS angemerkt, dass das System zum Scheitern verurteilt sei, wenn Sonderpädagoginnen/Sonderpädagogen immer öfter aus Klassen abgezogen würden und Fachlehrerinnen und -lehrer ohne zusätzliche pädagogische Unterstützung agieren müssten (als Beispiel wird eine Klasse mit fünf Kindern mit SPF genannt, von denen zwei Kinder einen erhöhten Förderbedarf aufweisen). Die Teams rechnen es dem Schulleiter hoch an, dass er hier flexibel agiert und Klassen nach Bedarf doppelt besetzen würde, obwohl er jedes Jahr aufs Neue um Ressourcen kämpfen müsse. Eine Mutter von Kindern mit und ohne SPF an der NMS sieht den zunehmenden personellen Ressourcenmangel ebenso kritisch, da eine fehlende Doppelbesetzung unfair gegenüber begabten wie auch beeinträchtigten Kindern wäre.

Am Standort C wird sowohl in der VS als auch in der NMS darauf geachtet, dass nach Möglichkeit immer eine Sonderpädagogin/ ein Sonderpädagoge in der Klasse präsent ist.

Zusätzliches pädagogisches und therapeutisches Personal, Schulassistenten, Pflegehilfen sowie tätige Personen

Am Standort A kommen als pädagogisches Personal Beratungslehrerinnen und -lehrer, Legasthenie- und Dyskalkulie-Trainerinnen und -trainer sowie Sprachheillehrerinnen und -lehrer zum Einsatz, wobei danach getrachtet wird, zusätzliche Förderangebote durch hauseigene Lehrpersonen abzudecken. Sowohl in der VS als auch in der NMS gibt es Schulassistenten, die teilweise auch in der Familienhilfe tätig sind und die Kinder zu Therapien begleiten. Schulassistenten und Personal für die

Nachmittagsbetreuung werden meist gezielt und namentlich angefordert. Kommunikationsassistentinnen und -assistenten sind derzeit keine im Einsatz, würden aber bei Kindern mit ASS durchaus Sinn machen. Das Pflegepersonal wird von der Gemeinde vorfinanziert und teilweise werden diese Personen auch direkt von der Gemeinde angestellt mit dem Ziel, Arbeitsplätze in der Region zu sichern. Der Mangel an Therapieangeboten an den Schulen des Standorts 1 wird sowohl von den Lehrpersonen als auch von den Eltern sehr kritisch gesehen. Es wäre nicht nachvollziehbar, dass es im Kindergarten IZB-Teams gibt, in der Schule hingegen kein therapeutisches Personal. Therapeutisches Know-how würde die Kompetenzen der Lehrpersonen erweitern, Übungen könnten in den Unterricht integriert werden. Therapien (in Anspruch genommen werden vor allem Logopädie, Ergotherapie und psychologische Betreuung) sind somit immer mit Fahrzeiten in die Bezirks- oder Landeshauptstadt verbunden. In der ehemaligen Polytechnischen Schule wird in naher Zukunft ein soziales Zentrum eröffnet werden, wo auch eine Logopädin vor Ort sein wird. Die regelmäßige Anwesenheit von medizinischem Personal, z.B. einer Kinderkrankenschwester, ist eher eine Ausnahme und nur bei einem Mädchen in der NMS der Fall. Die Schulwarte werden am Standort A als sehr unterstützend erlebt.

An der VS des Standorts B ist zusätzlich eine Sprachheilpädagogin tätig, Kinder an der NMS werden stundenweise durch eine Lehrerin für Schülerinnen und Schüler mit Hörbeeinträchtigungen unterstützt, jedoch in den Augen der dort tätigen Lehrenden aufgrund der Kontingentkürzung in zu geringem Ausmaß. Diese schätzen die Einführung in die Gebärdensprache, die diese Beratungslehrerin für das Kollegium anbietet. VS und NMS verfügen über Pflegepersonal, das über den medizinischen Bedarf der Kinder informiert ist. Im Fall eines Kindes mit Epilepsie gaben Eltern für die Schullandwoche ihr Einverständnis, dass Lehrende die Medikamente verabreichen dürfen. Die VS-Leitung am Standort B betont den Unterschied zwischen Schulassistent und Pflegehilfe; letztere wird von der Schulärztin beantragt und über die Schule organisiert, sie ist u. U. auch für zwei Kinder pro Klasse zuständig. Die VS-Leitung sieht die Rolle der Pflegehelferinnen sehr kritisch, da sie, um ihre Existenz zu rechtfertigen, ihre zugewiesenen Kinder überbetreuen und dadurch deren Integration entgegenwirken würden. Sie plant daher, Pflegehilfen auf Klassen aufzuteilen, anstatt sie fix einem Kind zuzuweisen, bewegt sich damit von deren Arbeitsplatzbeschreibung her aber im Graubereich. Sie greift auf ihre eigenen Erfahrungen als langjährige Sonderpädagogin für Kinder mit erhöhtem Förderbedarf zurück, wo Kinder ohne Pflegehilfen von anderen Kindern miteinbezogen worden wären und nicht ständig auf eventuelle Risiken geachtet worden wäre. Pflegehilfen werden nur dann genehmigt, wenn wirklicher Pflegebedarf vorliegt, z.B. das Kind alleine kein WC benützen oder essen kann. Eltern verwenden die Begriffe Schulassistent und Pflegehilfe oft synonym, erstere wird laut Eltern über das ZIS geregelt, letztere über die Direktion. Während die Assistenz in der Schulzeit durch den Paragraph 35a geregelt wird, hänge deren Präsenz am Nachmittag von der Unterstützung und Genehmigung der Gemeinde ab. Zwei Kinder am Standort kathetern sich selbst, sie benötigen dafür keine Krankenschwester. Für Eltern an der NMS tragen Schulassistent und Pflegehilfen stark zum Gelingen der Inklusion bei. Die Mutter eines Kindes mit erhöhtem Förderbedarf an der NMS arbeitet selbst als Schulassistentin an einer anderen Schule, darf aber kein Kind mit einer Pflegestufe betreuen, da ihr die offizielle Ausbildung fehlt - obwohl sie täglich ihren schwerstbehinderten Sohn betreut. Schwierig für diese Mutter ist ein plötzlicher Ausfall von Betreuungspersonal, weshalb ihr Sohn dann früher abzuholen wäre – ein entscheidender Grund für sie, ihren Sohn für die letzten Schuljahre an einer Grazer Sonderschule angemeldet zu haben. Die Mutter eines Kindes mit Autismus-Spektrum-Störung lehnte die Assistenz ab, da sie ihren Sohn zu Selbstständigkeit führen möchte. Eltern wie Lehrende berichten von Problemen, wenn die Assistenz / Pflegehilfe plötzlich ausfällt, da nur ein Verein prompt für einen Ersatz sorgt. An der VS dieses Standorts ist zudem eine Physiotherapeutin mit eigenem Raum tätig. Sie arbeitet freiberuflich, wird von Eltern finanziert und hat an der Schule eine lange Tradition. In dem sie ihr Know-how auch an Lehrpersonen weitergibt, trägt sie zum Abbau von Ängsten betreffend das Handling von Kindern mit Körperbehinderung bei. An der NMS hingegen bedauern Lehrenden-Teams wie auch Eltern die fehlenden Therapieangebote in der Sekundarstufe. Die Kinder nehmen auch privat unterschiedliche

Therapien in Anspruch (etwa Hippotherapie oder Massage) bzw. erhalten Therapien an einer Institution in Graz. Das Reinigungspersonal ist an Kinder mit erhöhtem Förderbedarf gewohnt; eine Dame ist selbst Mutter eines Kindes mit Behinderung und bringt einschlägiges Verständnis mit. Einem Schulwart, der sich über Zerstörungen durch einen Schüler bei der Bürgermeisterin beschwert hatte, wurde in einer Helferkonferenz die Lebenswelt dieses Schülers nahegebracht, was in ihm eine Haltungsänderung bewirkt hätte und infolge dazu geführt hätte, dass er selbst zu einer wichtigen Ressource für die Unterstützung der Inklusion geworden wäre.

Am Standort C kommen DAZ-Lehrerinnen und -lehrer, Sehbehinderten- und Blindenlehrerinnen und -lehrer zum Einsatz, in der VS zusätzlich noch eine Sprachheillehrerin. Alle Befragten betonen die Wichtigkeit der Schullassistentin. Die Schullassistentin verfügt über zusätzliche Ausbildungen und ist immer anwesend. Die Organisation der Schullassistentin wird auch vom Bürgermeister unterstützt. Therapien werden im Rahmen des Unterrichts bedarfsorientiert angeboten, wobei die Eltern darum ansuchen müssen. So gab es beispielsweise bereits Angebote von Physio-, Ergo- und Mototherapie. Alle Befragten betonen die gute Kooperation mit Schulwarten und Reinigungspersonal betreffend Kinder mit erhöhtem Förderbedarf. In der VS ist der Schulwart sogar eine wichtige Bezugsperson für ein Kind mit erhöhtem Förderbedarf.

Assistierende Technologien/Materialien

Am Standort A werden unterschiedlichste assistierende Technologien verwendet (etwa Tablets oder Bildkarten), die in erster Linie von den Eltern oder Lehrpersonen privat angekauft oder selbst hergestellt werden. Die Gemeinde an Standort A stellt dafür nur beschränkte Mittel zur Verfügung.

Am Standort B wird in Absprache mit der Schulleitung von Fall zu Fall entschieden, ob Hilfsmittel von der Schule, der Gemeinde oder den Eltern selbst finanziert werden. Die Einschulung der Lehrenden erfolgt in Eigenverantwortung, auch Beratung von z.B. LIFEtool wurde in Anspruch genommen. Die Schullassistentinnen und Schullassistenten am Standort B sind mit Hilfsmitteln bzw. speziellen PC-Programmen so gut vertraut, dass sie mit Kindern eigenständig arbeiten können. Drei Kinder in der Grundstufe und ein Kind in der Sekundarstufe benötigen Formen der unterstützten Kommunikation. Ein Lehrenden-Team an der VS wird künftig ein nicht sprechendes Kind unterrichten, verfügt aber noch über keine diesbezüglichen Erfahrungen. Ein weiteres Team unterrichtet bereits einen nicht sprechenden Schüler, ist aber nicht zufrieden mit dessen Kommunikationshilfe, da sie seinem Entwicklungsstand nicht entspreche und es zudem keine Einschulung gegeben hätte. In den Augen der Lehrenden sind sprechfähige Kinder leichter integrierbar als nicht sprechende, besonders, wenn diese zudem noch herausfordernde Verhaltensweisen zeigen. Eine Mutter eines nicht sprechenden Kindes an der NMS kommuniziert mit ihrem Sohn mit vereinfachten Gebärden, die auch von den Lehrpersonen aufgenommen u. verwendet werden. Die Mutter gibt an, dass ihr Sohn mit Gebärden flexibler wäre als mit einem Sprachausgabegerät; ein solches wurde einmal ausgeborgt, aber vom Sohn nicht akzeptiert.

Am Schulstandort C wird mit i-Pads gearbeitet. Die Anschaffung läuft über die Schulleitung und es gab auch Unterstützung von LIFEtool. Außerdem wurden auch unterschiedliche Programme angeschafft, wie z.B. Lesegeräte, einfache Sprachausgabegeräte bzw. Schalter oder andere technische Medien. Der Einsatz dieser Hilfsmittel ist auch den Eltern ein Anliegen. Die Anschaffungen werden von der Gemeinde unterstützt.

Bauliche und räumliche Situation der Schulen

Am Standort A befindet sich in beiden Schulen ein Treppenlift, es ist jedoch laut Bürgermeister ein Zubau eines Außenliftes geplant. In der VS hat sich bewährt, dass der eigens eingerichtete Ruheraum auch „inklusiv“ genützt wird, z.B. als Jausenraum für alle Schülerinnen/Schüler. Bereits vorhandenes Material wie eine Therapieschaukel oder Hängematte kann aufgrund einer nicht erfolgten statischen Abklärung nicht genützt werden. Die im Kindergarten vorhandenen Wippen und Schaukeln, wie auch

der öffentliche Spielplatz in der Gemeinde dürfen mitbenutzt werden. Die Räumlichkeiten der VS an Standort A sind barrierefrei, an der NMS gibt es genügend Raumkapazitäten.

Am Standort B bestätigen Leitung u. Lehrenden-Teams an VS wie auch NMS die Großzügigkeit der Gemeinde, wenn es um Anschaffungen geht - Grenzen setzen nur die räumlichen Bedingungen. Während die VS großzügig und barrierefrei, inklusive Adaption der Toilettenanlagen samt Wickeltischen und Hebelift, umgebaut wurde, herrscht in der NMS ein Mangel an Raumangeboten. Die Nutzung der Spezialräume in der VS (Bewegungsraum, Snoezelenraum) durch die NMS ist aufgrund mangelnder Planbarkeit kaum gegeben und laut NMS-Teams auch von Seiten der VS nicht erwünscht. Die NMS-Leitung betont, dass bei räumlichen Adaptionen viel verabsäumt worden sei. Er habe bereits ein Konzept für einen schwebenden Verbindungsgang zwischen VS und NMS vorgelegt, der von beiden Schulen genützt werden könnte, aber noch nicht umgesetzt worden wäre, auch fehlen an der NMS Therapieräume.

Ebenso unterschiedlich ist die bauliche Situation am Standort C. Die NMS am Standort wurde neu und barrierefrei gebaut, die VS hingegen ist ein denkmalgeschützter Bau, der nur bedingt adaptiert werden konnte (Treppenlift), aber allen Barrieren zum Trotz bemühen sich an der VS am Standort alle Beteiligten, dass Inklusion von Kindern mit erhöhtem Förderbedarf gelingt. Sowohl in der VS als auch in der NMS existiert ein Therapieraum mit viel Material für Kinder mit erhöhtem Förderbedarf, der auch als eine Art Rückzugsmöglichkeit fungiert, deren Notwendigkeit von allen Befragten bestätigt wird.

Nachmittagsbetreuung

Am Standort A wird die Nachmittagsbetreuung grundsätzlich sowohl in der VS als auch in der NMS angeboten. In der VS erfolgt sie in der Schule selbst und in Form eines flexiblen Modells - die Eltern entscheiden Woche für Woche, wann und in welchem Umfang sie diese in Anspruch nehmen wollen und bezahlen auch nur für die Tage, an denen ihre Kinder in der Nachmittagsbetreuung sind. In der Sekundarstufe übernimmt die Nachmittagsbetreuung das Jugendheim, dessen Modell zwar weniger flexibel, aber sehr günstig ist. Zur Zeit der Studie wird die Nachmittagsbetreuung von keinem Kind mit erhöhtem Förderbedarf besucht, da die Mütter die Betreuung ihrer Kinder übernehmen; eine Mutter nimmt zudem den Familienentlastungsdienst in Anspruch, um ihre Kinder mit erhöhtem Förderbedarf durch den langen Aufenthalt außerhalb der häuslichen Umgebung nicht zu überfordern und ihnen auch ungesteuerte Freizeit zu ermöglichen, die in ihren Augen zuhause eher umsetzbar ist.

Am Standort B findet laut Bürgermeisterin die Betreuung von Kindern mit erhöhtem Förderbedarf im Kindergarten nur an Vormittagen statt, in diesem Fall durch das IZB-Team. Dieser Umstand führe an Nachmittagen zu einer Überforderung des Personals, das angibt, für diese Aufgabe nicht entsprechend ausgebildet zu sein. Im Kindergarten werde zusätzliche Assistenz durch die Bezirkshauptmannschaft gedeckt, dies gelte jedoch nicht für die Nachmittagsbetreuung. Ähnlich verhält es sich an diesem Standort für Schulkinder mit erhöhtem Förderbedarf, für die eine Nachmittagsbetreuung, hier durch einen Hort, praktisch nicht gegeben sei. Die Bürgermeisterin erklärt deren Ablehnung mit einem Mangel an Zeit und Ausbildung, für die VS-Leitung liegt es auch an der Haltung, da auch die Aufnahme rein körperlich behinderter Kinder abgelehnt werden würde. Ebenso würden Kinder mit Verhaltensproblematik aufgrund einer posttraumatischen Belastungsstörung vom Hort ausgeschlossen, selbst wenn sie sich in der Schule gut entwickeln und im Unterricht keinen Störfaktor darstellen würden. Die Leitungen von VS und NMS wie auch Lehrenden-Teams beider Schulen sehen in der mangelnden Nachmittagsbetreuung für Kinder mit erhöhtem Förderbedarf einen wesentlichen Grund für deren Abwanderung zu Spezialinstitutionen in der Landeshauptstadt, da auch Eltern behinderter Kinder zunehmend berufstätig wären. Die Mittagsüberbrückung, eine Besonderheit an diesem Standort, wo Kinder bis 14 Uhr betreut werden und auch essen können, zeige sich kooperativer. Die VS-Leitung sieht die einzig sinnvolle Lösung in einer verschränkten Ganztagschule, was eine Unabhängigkeit von der Aufnahmebereitschaft des Hortes mit sich bringen würde.

Am Standort C wird eine individuell buchbare Nachmittagsbetreuung bis 16 Uhr angeboten, die aber zum Zeitpunkt der Studie für Kinder mit erhöhtem Förderbedarf nicht benötigt wird.

Transport der Schülerinnen und Schüler zu den Schulen

Der Transport zur Schule ist am Standort A durch ein Busunternehmen sichergestellt, mit dem die Zusammenarbeit sehr gut funktioniert, das auch flexibel auf Stundenentfall etc. reagiert und die Kinder abholt. Die Mitnahme von Kindern mit Behinderungen ist selbstverständlich.

Am Standort B besteht hohe Zufriedenheit mit dem für den Transport von Kindern mit Behinderungen zuständigen Busdienst. Eine Mutter eines VS-Kindes mit erhöhtem Förderbedarf bedauert die langen Busfahrzeiten (der Bus fährt untersch. Sonderschulen an, Anm.) und bringt ihre Tochter daher selbst zur Schule.

Am Standort C bringen einige Eltern ihre Kinder mit erhöhtem Förderbedarf selbst zur Schule, andere nehmen ein spezielles Busunternehmen in Anspruch; es gibt aber auch Kinder mit erhöhtem Förderbedarf, die mit dem regulären Schulbus mitfahren.

Kontakte der Schülerinnen und Schüler bzw. der Eltern untereinander

Die Kinder mit erhöhtem Förderbedarf sind am Standort A in der Schule gut in die Klassengemeinschaft integriert; die Mitschülerinnen und Mitschüler gehen auf die Bedürfnisse der Kinder ein und beziehen sie auch in Pausenaktivitäten mit ein. Kontakte außerhalb der Schule oder Einladungen nach Hause sind hingegen selten. An der Volksschule sind die Eltern gut vernetzt und im Elternverein aktiv. An der NMS sind Elternkontakte eher zufällig. Die Eltern der Kinder mit Behinderungen sind teilweise über soziale Medien mit anderen betroffenen Eltern in Kontakt, wie es in Selbsthilfegruppen der Fall wäre.

Am Standort B bestätigen die befragten Eltern das gute soziale Klassenklima sowohl in der VS als auch in der NMS. Beide Schulleitungen haben nicht viel Einblick in außerschulische Kontakte unter den Kindern. Die VS-Leitung bestätigt aber aus ihrer Zeit als Sonderpädagogin, dass es hier kaum zu privaten Kontakten zwischen Kindern mit und ohne Behinderung gekommen sei, was aus ihrer Sicht eher an den Eltern gelegen habe. VS-Lehrenden-Teams berichten von guten Kontakten in der Grundstufe 1, die dann aufgrund einer Verhaltensänderung eines Kindes mit SPF abnahmen. Kinder mit ASS würden von sich aus keine außerschulischen Kontakte zu anderen Kindern suchen. Wo gegenseitige Besuche vorkommen, werden diese von Eltern der Kinder mit Behinderung gefördert, die andere Kinder zu sich einladen. Außerschulische Kontakte kommen kaum vor, wenn ein Kind mit Behinderung nicht im Ort wohnt bzw. nicht verbal kommunizieren kann. Lehrenden-Teams an der NMS vermuten im Alter der Kinder in der Sekundarstufe einen Grund, dass es außerschulisch kaum zu Kontakten kommt. Eine Mutter eines Kindes mit erhöhtem Förderbedarf an der NMS nimmt zur Kenntnis, dass ihr Sohn nicht eingeladen wird, und versucht, daraus positive Aspekte abzuleiten (Zeitersparnis, Wegfall des Geschenke-Besorgens). Was Elternkontakte am Standort B betrifft, führen Lehrenden-Teams die geringen Kontakte der Eltern untereinander auf die Größe des Schulstandorts zurück. Eltern wissen in der Regel nicht, welche die I-Kinder einer Klasse sind, dies gilt auch für Eltern von Kindern mit erhöhtem Förderbedarf; aus diesem Grund kommt es im Gegensatz zu Standort A auch zu keinen Vernetzungen im Sinne von Selbsthilfegruppen über soziale Netzwerke. Mütter von Kindern mit erhöhtem Förderbedarf geben an, von sich aus weder Zeit noch Interesse an Kontakten zu anderen Eltern zu haben. Auch im Elternverein wäre man lediglich zahlendes Mitglied, aber ohne Kontakte zu anderen Eltern. Eine Mutter berichtet von einer Diskrepanz zwischen der VS und der NMS - bestehende Elternkontakte an der VS wären an der NMS nicht mehr gegeben. Eine andere Mutter berichtet, sich mit Eltern, deren Kinder in einem Verein für Kinder mit ASS gefördert werden, zu treffen, während die Kinder an Therapien teilnehmen. Im Gegensatz zu den anderen Standorten sind am Standort B Eltern mit Migrationshintergrund bzw. mit anderen Erstsprachen ein Thema. An der VS wären diese mit Ausnahme einer Familie, wo kein Elternteil Deutsch spricht, gut integriert. Dolmetschdienste können am Standort angefordert werden, der Bedarf würde jedoch größtenteils an den Schulen selbst, z.B. durch Religionslehrerinnen und -lehrer mit anderen Erstsprachen, abgedeckt.

Am Standort C sind Kontakte zwischen Kindern mit und ohne Behinderung im Rahmen der Schule gegeben. Hingegen sind sich alle Befragten einig, dass es in der Freizeit schwierig wäre. In der VS käme es noch hin und wieder vor, dass Kinder mit erhöhtem Förderbedarf zu Geburtstagsfeiern eingeladen werden oder z.B. im Rahmen der Erstkommunionsvorbereitung auch außerhalb der Schule Kontakt haben. In der NMS werden diese Kontakte hingegen deutlich weniger; eine Mutter beklagt, dass ihr Sohn mit erhöhtem Förderbedarf darunter leidet, außerhalb der Schule kaum Kontakt zu seinen Mitschülerinnen/Mitschülern zu haben. Betreffend Kontakte der Eltern untereinander sind diese aufgrund des gemeinsamen Wohnorts gut miteinander vernetzt. Zusätzlich gibt es im Bezirk einen Verein, in dem sich einige Eltern von Kindern mit erhöhtem Förderbedarf engagieren. Im VS-Bereich wird von den Eltern betont, dass auch zwischen den Eltern von Kindern mit erhöhtem Förderbedarf und Eltern von Regelschulkindern Kontakte bestünden, da auch diese schon gemeinsam die Schule besucht hätten und in der Gemeinde wohnhaft blieben.

Aspekte der Unterrichtsgestaltung und Klassensituation an den drei Standorten

Am Standort A findet der Unterricht an der VS überwiegend gemeinsam statt, es wird stets nach gemeinsamen Lernanlässen gesucht. Bei Schulveranstaltungen, Wander- und Sporttagen und bei Festen sind alle Schülerinnen und Schüler mit erhöhtem Förderbedarf einbezogen und stehen bei Aufführungen auch auf der Bühne. An der NMS hingegen wird fallweise räumlich getrennt, vor allem bei Schularbeiten und Tests. Einige Kinder mit erhöhtem Förderbedarf erfahren basale Förderung, wodurch die gemeinsamen Lernanlässe im täglichen Unterricht eher gering sind. Durch die Einbindung in alle sozialen Aktivitäten fühlen sich die Kinder mit erhöhtem Förderbedarf aber dennoch integriert und bringen dies auch durch Gestik und Mimik zum Ausdruck.

Am Standort B verpflichtet die VS-Leitung keine Lehrperson gegen ihren Willen zur Arbeit in einer Inklusionsklasse, allerdings wüsste jede/r, die/der an diesen Standort kommt, dass mit einem Einsatz in einer Inklusionsklasse zu rechnen sei. Ausflugsziele werden nach Barrierefreiheit ausgewählt, ohne nicht behinderte Kinder dadurch einzuschränken. Eltern sind an der VS nicht bei Förderplanbesprechungen präsent, aber Inhalte und Ziele werden mit ihnen besprochen, auch im Rahmen des Elternsprechtags. In der NMS achten Leitung und Lehrenden-Teams auf bestmögliche Klassenzusammensetzung. Spez. in Projekten wird versucht, Kinder mit erhöhtem Förderbedarf mit einzubeziehen. Sport gilt als Inklusionsfaktor - an der NMS wurde ein Inklusionsbasketballturnier abgehalten sowie Vorentscheidungen der Special Olympics besucht. Der NMS-Leiter stellt die Frage nach der Sinnhaftigkeit, wenn ein Kind mit stark erhöhtem Förderbedarf in allen Unterrichtsgegenständen in der Klasse anwesend sein soll. Laut VS-Leitung führen fehlende räumliche und personelle Ressourcen an der NMS u. U. zu einer "Auslagerung" der Kinder an das Pflegepersonal, zu Ungunsten der Inklusion in der Klasse. An der NMS sind laut Lehrenden-Teams Eltern teilweise bei Förderplanbesprechungen anwesend; der NMS-Leiter kann dazu keine Auskunft geben. Eine Sonderpädagogin an der NMS nimmt gemeinsam mit der Mutter an Förderplanbesprechungen an einer Grazer Institution teil, an der ihr Schüler mit erhöhtem Förderbedarf seine Therapien erhält. Lehrenden-Teams an der NMS berichten von Problemen in der Zusammenarbeit mit Eltern aus anderen Kulturen, da diese „sehr fordernd“ wären.

Am Standort C wird sowohl in der VS als auch in der NMS diskutiert, dass Kinder mit erhöhtem Förderbedarf in unterschiedlichen Unterrichtsgegenständen und Projekten integrativ – unterstützt durch die Schulassistenten - unterrichtet werden, wo es sinnvoll erscheint, aber auch in einigen Unterrichtsgegenständen räumlich getrennt unterrichtet wird. Voraussetzung dafür sei eine gute Absprache im Lehrenden-Team.

Kompetenzen und Kompetenzentwicklung der Lehrpersonen

An Standort A sorgt die Schulleitung der Volksschule durch Fortbildungsplanungen im Rahmen des Schulentwicklungsplans für gezielte Personalentwicklung. Abgesehen von Angeboten der schulinternen Lehrerfortbildung werden auch Fortbildungen besucht, die im Heilpädagogischen

Kindergarten stattfinden. Der Besuch der Fortbildungen erfolgt häufig im Team von Volksschullehrerin und Sonderpädagogin. In der NMS merken die Lehrpersonen kritisch an, dass sie im Rahmen ihrer eigenen Ausbildung gar nicht oder nur vereinzelt mit Inklusion von Kindern mit erhöhtem Förderbedarf konfrontiert worden wären. Da in der Realität inklusive Settings die Regel sind, dürfte es nicht dem Zufall überlassen sein, ob die Schulpraxis auf die Realität vorbereitet. An der NMS nehmen Lehrpersonen und Eltern an Fortbildungsangeboten betreffend die Inklusion von Kindern mit ASS teil.

Am Standort B ist für die VS-Leitung Integration weniger eine Sache der Ausbildung als der Haltung. Die Integration wäre hier so selbstverständlich, dass dafür weder Fortbildung noch schulinterne Lehrerfortbildung (SCHILF) benötigt würden. Sie betont ihre eigene sonderpädagogische Kompetenz, die dadurch gegebene Beratungsmöglichkeit und den kollegialen Austausch. Lehrende, die ein Kind mit Diabetes unterrichten, besuchten eine spezielle Schulung. Als erstmals Kinder mit ASS die Schule besuchten, wurde nach Literatur gesucht und wurden Fortbildungen besucht. Lehrenden-Teams geben an, Fortbildungen nach Bedarf auszuwählen, demzufolge nach den Bedürfnissen der aktuell unterrichteten Kinder. Die NMS-Leitung verlässt sich auf individuelle Fortbildungsauswahl der Lehrenden, die ja bereits über hohe Kompetenz verfüge. Die Lehrenden an der NMS bestätigen selbst die anlassbezogene Fortbildungsauswahl. Schon länger im Haus unterrichtende Kolleginnen und Kollegen benötigten sonderpädagogische Fortbildungen gar nicht mehr und jüngere Kolleginnen und Kollegen wären bereits mit dem Fokus auf Inklusion ausgebildet worden, weshalb sich die Teams hier als privilegiert bezeichnen. Im Vordergrund stünden dzt. Aspekte im Zusammenhang mit der NMS Neu, Bildungsstandards, Testungen u. Individualisierung. Die Mutter eines Kindes mit ASS an der NMS merkt jedoch kritisch an, dass keine für Autismus förderlichen Strukturen, z.B. das TEACCH-Konzept, in den Unterricht einfließen würden – besonders zu Beginn der NMS hätte dieses Konzept ihren Sohn im Unterricht unterstützt. VS- wie auch NMS-Leitung am Standort bezweifeln, ob die neue Lehrer/innenausbildung ausreichend sonderpädagogische Kompetenzen vermitteln könne. Gleichzeitig zählen für beide Einstellung, Haltung und Herz mehr als die Ausbildung, ob jemand für inklusives Setting geeignet wäre oder nicht.

Am Standort C gab es von Beginn der Integration im Bereich der VS Fortbildungen für das gesamte Lehrenden-Team betreffend Kinder mit erhöhtem Förderbedarf. Zur Zeit der Studie konsumieren Sonderschullehrerinnen und -lehrer Fortbildungen in Bereichen, die für sie aktuell relevant sind. Auch an der NMS gab es bereits Fortbildungsangebote, die auch von der Schulassistenz in Anspruch genommen werden, mit dem Fokus auf Kindern mit erhöhtem Förderbedarf, wobei auch Eltern in der Rolle der Expertinnen/Experten fungierten. Seit dem der Studie vorangegangenen Jahr ist Inklusion auch im SQA-Plan der NMS ein Ziel.

Umgebungsstrukturen

Dem Bürgermeister am Standort A ist es ein Anliegen, dass die Gemeinde sowohl ein Schulzentrum als auch ein soziales Zentrum ist. Über Kindergarten, VS, NMS und Berufsschule hinaus gibt es noch ein Pädagogisches Beratungszentrum, je einen Standort von der Lebenshilfe und von Pro Juventute und ein Seniorenzentrum. Auch wenn nicht alle Maßnahmen des Bürgermeisters in dieser Richtung von Anfang an willkommen geheißen wurden, hätten sich diese bewährt und wären nun ein fixer Bestandteil der Gemeinde, worauf man stolz sei. Ein großes Thema der aktuellen Legislaturperiode ist die Barrierefreiheit. Das neu errichtete Gemeindeamt ist ein barrierefreies Familienzentrum. Die wenigen Geschäfte sind barrierefrei zugänglich. Darüber hinaus existieren ein Konzept und ein Gebäude für betreute Wohneinheiten. Eine besondere Initiative ist auch die Abhaltung von jährlichen Inklusionssporttagen, die bereits zweimal stattfanden.

Am Standort B meinen Eltern von Kindern mit und ohne Behinderung, dass es am Land einfacher wäre, da sich die Menschen untereinander kennen würden und Kinder mit Behinderungen selbstverständlich Teil der Gemeinschaft wären. Das Hallenbad im Ort ist barrierefrei, es gibt eine psychotherapeutische Einrichtung, eine Physiotherapeutin und Heilmasseur; abgesehen davon wird die Gemeindestruktur

als nicht besonders barrierefrei erachtet. Die befragten Eltern wissen von keinen speziellen Angeboten der Gemeinde für Menschen mit Behinderung bzw. von besonderer Barrierefreiheit. Lehrenden-Teams sehen die Gemeinde als bemüht, durch Alpha-Nova wären Menschen mit Behinderung im Ort auch präsent.

Am Standort C verbessert sich die Umgebungsstruktur in der Gemeinde zusehends. Aufgrund des Pflegeheims in der Gemeinde sind etwa Menschen im Rollstuhl präsent, worauf Geschäfte, Lokale und Freizeiteinrichtungen reagieren. Mit der Entwicklung der Schulen hätte sich auch die Gemeinde in Richtung Barrierefreiheit weiterentwickelt. Auch die Einstellung der Bevölkerung in der Gemeinde zur Inklusion wird positiv erwähnt. So berichten Eltern, dass sie ihre Kinder mit erhöhtem Förderbedarf überallhin mitnehmen könnten und daher Schwerst- und Mehrfachbehinderung teilweise schon als Normalität gelten würde.

Bewährtes

Am Standort A hat sich aus der Sicht der Schulleitung sehr bewährt, dass alle Eltern und Schulkolleginnen und -kollegen über die Kinder mit erhöhtem Förderbedarf Bescheid wissen, sensibilisiert werden und sich mit dem Thema Inklusion und den besonderen Bedürfnissen auseinandersetzen können. Eine offene Haltung und die Gewissheit, Probleme ansprechen zu dürfen, werden besonders für die Eltern als sehr förderlich erlebt. Die Lehrerinnen- und Lehrerteams müssen regelmäßig und anlassbezogen auch im Zusammenspiel mit multiprofessionellen Teams ihre Arbeit reflektieren und sich austauschen, insbesondere wird auch der Kompetenztransfer unter den Lehrpersonen mit der Schulassistentin betont. Zudem habe sich bewährt, dass die Kinder von der VS in die NMS übertreten und auch die Schulassistentin das Kind mit erhöhtem Förderbedarf begleitet. Das Teilen von Erfahrungen, Können und Wissen sei zentral. Einem strukturierten Schulalltag komme für eine gelingende Inklusion von Schülerinnen/Schülern mit erhöhtem Förderbedarf eine besondere Bedeutung zu.

Am Standort B bewähren sich laut Leitung und Lehrenden-Teams der VS die räumlichen und materiellen Ressourcen, auch aufgrund des großzügig zugeteilten Budgets. Ebenso bewähre sich der Umstand, dass jede/jeder mit jeder/jedem arbeiten würde. Lehrenden-Teams an der VS führen als Unterstützung in der ersten Klasse die flexible Schuleingangsstufe an, in der für zwei Stunden pro Woche eine zusätzliche Lehrperson in der Klasse anwesend ist. In der NMS befürchtet die Schulleitung, dass Inklusion vom Spargedanken getragen sein könnte; positiv wird die Doppelbesetzung nach Bedarf anstatt nach Vorgabe gesehen. Wichtig wäre, dass Sonderpädagoginnen/-pädagogen als Klassenvorstände eingesetzt somit immer präsent wären. Die Grundhaltung müsse sein: Alle sind für alle da. Kinder ohne erhöhten Förderbedarf sollten zwischendurch auch Förderungen, z.B. im Sinnesraum, gemeinsam mit Kindern mit erhöhtem Förderbedarf besuchen können. Für Lehrenden-Teams an der NMS sind ausreichend personelle Ressourcen von zentraler Bedeutung so wie das Vertrauen von Seiten der Leitung. Eltern von Kindern mit und ohne erhöhtem Förderbedarf schätzen an Standort B die Haltung der Lehrenden, die Förderung aller Kinder und das gemeinsame Suchen nach Lösungen, sollten Probleme auftreten (z.B. dass Kinder ohne SPF sagen können, wenn sie sich, z.B. bei einer Schularbeit, durch ein Kind gestört fühlen, und auch gehört werden). Für die Bürgermeisterin ist der größte Bonus die 30jährige Erfahrung mit schulischer Inklusion am Standort.

Am Standort C bestätigen der Bürgermeister und die Schulleitungen, dass durch eine gute Kooperation Inklusion sehr gut funktioniert. Die Schulleitungen geben an, dass seitens der Gemeinde bisher immer alle Wünsche erfüllt wurden und die zuständige Gemeinde zu Inklusion sehr positiv eingestellt ist. Bewährt habe sich, dort, wo es notwendig ist, räumlich zu differenzieren und dort, wo es sinnvoll ist, integrativ zu arbeiten. Auch Projekttag erweisen sich als wertvoll, um noch mehr Verständnis bei Mitschülerinnen/Mitschülern aber auch bei Lehrpersonen zu erreichen. Auch an diesem Standort bewährt sich an der NMS der Einsatz einer Sonderpädagogin/eines Sonderpädagogen als

Klassenvorstand. Ein wesentlicher Punkt für gelingende Inklusion wäre gut funktionierende Teamarbeit.

Verbesserungsbedarf

An Standort A werden unter Verbesserungsbedarf sowohl von der Schulleitung, den Lehrpersonen und den Eltern die Möglichkeit der therapeutischen Begleitung und das Vorhandensein von Therapieräumen genannt. Damit würden die langen Fahrzeiten reduziert, die Eltern entlastet und die Lehrpersonen mit therapeutischem Wissen bereichert werden. Auch bei der Verteilung der personellen Kontingente wird Verbesserungsbedarf gesehen, die Verteilung sollte bedarfsgerechter erfolgen. In der VS von Standort A entsprechen die Raumkapazitäten nicht dem Raumbedarf. Eine Mutter wäre für eine Reduktion der Klassenschülerinnen und -schülerzahl ein Anliegen. Die Arbeit der Vertreterinnen/Vertreter der Jugendwohlfahrt wird teilweise kritisch gesehen.

Die Gemeinde des Standorts 2 ist laut Bürgermeisterin eine Zuzugsgemeinde mit dem Postulat, alle Kinder unterzubringen; sie sieht aber auch die Nachbargemeinden mit integrativ geführten Schulen gefordert, die Kinder aufzunehmen und sie nicht automatisch an den Schulstandort B zu schicken. Der NMS-Leiter plädiert für ein Verbleiben der Kinder in deren Heimatgemeinden, da sie zu ihren Wohnorten dazugehören und nicht ausgelagert werden sollten, hier wäre an der Haltung zu arbeiten in Richtung Akzeptanz Aller. Nur in Extremfällen, wenn eine Regelschule die speziellen Bedürfnisse eines Kindes absolut nicht abdecken könne, wäre der Schulbesuch in einer anderen Gemeinde gerechtfertigt. An diesem Standort postuliert die VS-Leitung, dass die Schulaufsicht auf die Kompetenz und Erfahrung der Schulleitung vertrauen und diese nicht durch Regeln und Vorschriften verunsichern, sondern durch Ressourcen unterstützen sollte, bei gleichzeitiger Zusage, diese flexibel einsetzen zu dürfen. Die VS-Leitung merkt kritisch an, dass Inklusion in der derzeitigen Form ein Sparprogramm auf Kosten der Kinder, Lehrer/innen und Eltern wäre. VS-Lehrenden-Teams befürchten, dass in der Lehrer/innenausbildung Neu auch im Schwerpunkt Inklusion sonderpädagogische Aspekte zu kurz kommen könnten, dass die Ausbildung lediglich in die Länge gezogen worden sei, aber nicht zu vertieften Inhalten führen würde. Kritisch wird die geringe Schwerpunkt-Praxisstundenzahl gesehen. Lehrenden-Teams kritisieren auch die erschwerte Zuteilung des SPF, da derzeit ein Kind erst Misserfolge erfahren müsse, was Kind wie Familie unter starken Leistungsdruck setzen würde. Die ressourcenbedingte Stundenkürzung wird als Bedrohung gesehen, da sie auf Kosten der Kinder ginge. Ähnlich wie die VS-Leitung dieses Standorts wünscht sich die NMS-Leitung die Flexibilität in der Ressourcenzuteilung und mehr Entscheidungsfreiheit der Schulen, wenn es um Zuteilung von Lehrenden-Teams oder von Assistenzen oder um die Entscheidung geht, wann Kinder in der Klasse verbleiben und wann sie außerhalb der Klasse individuell gefördert werden sollen. Die NMS-Leitung plädiert dafür, dass Entscheidungsträger und -trägerinnen ein Kind vor Ort erleben müssten, bevor sie über Assistenz bescheiden. Diese Leitung spricht von überwiegend "sozialer Inklusion", wenn es um Kinder mit stark erhöhtem Förderbedarf geht, und spricht die Schwierigkeit an, ein "sinnhaftes Ziel" für diese Kinder zu definieren. Man müsse Eltern, die den Alltag mit einem schwerstbehinderten Kind zu bewältigen haben, den Wunsch nach einer „Auszeit“ zugestehen, wie sie durch Unterbringung des Kindes an einer Spezialinstitution eher gegeben wäre als bei inklusiver Beschulung am Wohnort. Laut der NMS-Leitung hätten Eltern das Bemühen der Lehrenden an der NMS am Standort bestätigt, sähen ihr Kind nach dem Wechsel an eine Sonderschule dennoch besser betreut, als es an der Regelschule möglich gewesen wäre. NMS-Lehrenden-Teams wünschen mehr Verantwortung für Pflegehilfen und eine entsprechende Basisausbildung. Für Kinder, die mit der Dauer des Schultages überfordert sind, sollten Stundenkürzungen möglich sein, was in einem aktuellen Fall abgelehnt worden wäre, obwohl auch die Eltern dafür gewesen wären, da keine bestätigte medizinische Notwendigkeit vorliege. Auch in Gegenständen wie Werken oder Religion sollte eine Lehrerin/ein Lehrer mit entsprechender Ausbildung anwesend sein, da es hier keine Doppelbesetzung gäbe, aber die zuständigen Lehrer in diesen Fächern z.B. mit einem Kind mit ADHS oder erhöhtem Förderbedarf überfordert und dafür auch nicht ausgebildet wären. Mütter von Kindern mit und ohne erhöhtem Förderbedarf erachten es als

diskriminierend, dass sich Eltern aussuchen dürfen, ob ihre Kinder eine Inklusionsklasse besuchen oder nicht.

Am Standort C sieht die Gemeinde als auch die VS in baulicher Barrierefreiheit noch Verbesserungsbedarf, die NMS hingegen sieht Potential in der Ausbildung der Schulassistentinnen/Schulassistenten. Die in der NMS arbeitende Schulassistentin hat sich selbstständig weitergebildet und dies auch selbst finanziert. Es wird als ein Entwicklungspotenzial angesehen, dass Schulassistenzen besser ausgebildet werden und auch besser bezahlt werden könnten. Der Schulleiter der VS, der die Inklusion von Kindern mit erhöhtem Förderbedarf von Beginn an unterstützt hat, betont, dass man immer die Wichtigkeit, dass niemand in einer Gesellschaft separiert werden sollte, transportieren muss. Gerade die Schule kann da auf vielen Ebenen einen Beitrag leisten und ist ein wesentlicher Bestandteil gelingender Inklusion in einer Gemeinde. Die Lehrerinnen/Lehrer würden sich mehr finanzielle Unterstützung betreffend der Ressourcen (z.B. Schwimmbad wie in einer Sonderschule in Graz-Stadt,...) und des Materials wünschen.

Besondere Herausforderungen an den 3 Standorten

An Standort A wird die Inklusion von Kindern mit erhöhtem Förderbedarf in Summe als weniger herausfordernd beschrieben als die von Kindern mit sozial-emotionalem Förderbedarf. Interessant in diesem Zusammenhang ist auch, dass die Kinder sich durch lautes Verhalten ihrer Mitschülerinnen/Mitschüler weniger gestört fühlen als die Lehrpersonen bzw. die schreienden Kinder selbst. In Stunden, wo keine Sonderpädagogin/kein Sonderpädagoge anwesend ist, wird die zusätzliche Vorbereitung auch als Mehrbelastung gesehen. Durch die Anwesenheit der Schulassistenten wird dieser Umstand aber wieder ansatzweise kompensiert.

An Standort B bedauert die Bürgermeisterin das allumfassende Einsparen, auch bei den Lehrestunden. Die Lehrenden-Teams an der VS sehen auch die Stundenkürzungen als hinderlich. Kritisiert wird, dass Kinder mit Lernbehinderungen erst einen Schullaufbahnverlust benötigen, um nach einem Lehrplan entsprechend ihren Bedürfnissen unterrichtet werden zu können; besonders schlimm wäre der damit verbundene Klassenwechsel für die Kinder, obwohl sie nach entsprechendem Bescheid innerhalb des Klassenverbands individuell gefördert werden könnten. Eltern sehen das Risiko, dass Kinder ohne SPF untergehen könnten, wenn Kinder mit erhöhtem Förderbedarf die Lehrenden sehr in Beschlag nehmen und zu wenige Ressourcen für alle Kinder in der Klasse gegeben wären. Eltern von Kindern mit erhöhtem Förderbedarf appellieren an die Einsicht anderer betroffener Eltern: Wenn für ihr Kind die Inklusion keine Option ist und es ständig individuelle Betreuung braucht, würde die gesamte Klasse darunter leiden.

6. Zusammenfassung

Bezogen auf das Forschungsdesideratum, **welche Faktoren zu einer gelingenden Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit erhöhtem Förderbedarf beitragen**, lässt sich aufgrund der Ergebnisse der Cross-Case-Analyse folgendes vorläufiges Fazit ziehen.

Auf struktureller Ebene werden als Gelingensfaktoren personelle und räumliche Ressourcen genannt.

Es braucht pädagogisch Personal mit spezifischen Qualifikationen, einem klaren Aufgabenprofil und transparenten Arbeits- bzw. Anstellungsbedingungen sowie die konstante und verlässliche Präsenz von Schulassistenten und Pflegehelfer/innen, insbesondere im Kontext von Transitionsprozessen beim Übertritt von einer Schule in eine andere als auch bei Ausfällen aufgrund von Krankenständen oder Personalwechsel. Rasche und effektive Kommunikations- und Interaktionswege werden von Erziehungsberechtigten als entscheidendes Qualitätsmerkmal für eine gelingende Inklusion beschrieben. Dadurch könnten Herausforderungen effektiv überwunden bzw. plötzlich auftretende Probleme rasch thematisiert und zu einer Lösung gebracht werden.

Zudem wird die Bereitschaft der Beteiligten zur kontinuierlichen und auf die aktuellen Anforderungen hin gezielt ausgewählten Fort- und Weiterbildung als entscheidendes Qualitätsmerkmal beschrieben. Insbesondere Angebote, die sich inter- und intradisziplinär an Personen verschiedener Berufsgruppen richten, die sich die Entwicklungsbegleitung und –förderung ein- und desselben Kindes zum Ziel gesetzt haben, bzw. auch gleichzeitig an Erziehungsberechtigte richten, werden als wirksam und unterstützend eingeschätzt.

Generell steht die Sorge im Raum, dass ausreichend Ressourcen im System vorhanden sind bzw. auch zukünftig bereitgestellt werden. In diesem Zusammenhang wird mehrfach betont, dass Ressourcen nicht nach einem Gießkannenprinzip, sondern situations- und bedarfsorientiert einzuschätzen sind bzw. die Zuteilung flexibel und kurzfristig erfolgen sollte. Könnten Ressourcen uneingeschränkt flexibel zugeteilt werden, so gehen die Befragten davon aus, dass ausreichend Ressourcen im System vorhanden sind.

Betreffend räumliche Ressourcen sind zusätzliche Räume, die zeitweilig einen räumlich getrennten Unterricht ermöglichen aber auch als Ort für Therapien genützt werden können, aus der Perspektive der Befragten von Vorteil. Das Fehlen von Therapieangeboten am Schulstandort bzw. in der Gemeinde wird als hinderlich beschrieben. Eine Nachmittagsbetreuung am Schulstandort mit entsprechender personeller Begleitung sollte entsprechend den Sonderinstitutionen vorhanden sein und würde zur Entlastung der Eltern beitragen. Auch in diesem Zusammenhang werden räumliche Barrieren durch Nicht-Vorhandensein von Räumen für Essen und freizeitpädagogische Angebote angeführt. Eine barrierefreie Umgebung der Schule sowie das Vorhandensein von Freizeitangeboten für Kinder mit erhöhtem Förderbedarf sind wichtig.

Auf pädagogisch-praktischer Ebene bewährt sich, wenn alle handelnden Personen entsprechend ihrer Rolle in der jeweiligen Region, in der Gemeinde- und am Schulstandort gut abgestimmt die Inklusion der Kinder und Jugendlichen mit erhöhtem Förderbedarf vorbereiten und kontinuierlich begleiten.

In diesem Zusammenhang wird auch besonders auf die Bedeutung eines Beratungskontinuums durch die Leiterinnen und Leiter der Zentren für Inklusion und Sonderpädagogik bzw. der Pädagogischen Beratungszentren hingewiesen. Diese nähmen eine Schlüsselstellung ein, da sie die zukünftigen Schülerinnen und Schüler im Idealfall ab dem Zeitpunkt der Frühförderung kennen würden und bereits während des Besuchs von vorschulischen Kinderbildungs- und –betreuungseinrichtungen durch den Austausch mit Eltern bzw. Erziehungsberechtigten verschiedene Gelingensbilder und Möglichkeiten von Inklusion präsentieren könnten, Schulbesuche organisieren könnten und auf diese Weise wohnortnahe Schulen einbinden könnten. Im Gegensatz dazu würden Eltern und Erziehungsberechtigte ohne Beratung oftmals Entscheidungen auf der Basis von sehr reduzierten Informationen treffen, was dazu führt, dass Schulen, die für gelingende Inklusion bekannt sind,

überrannt werden würden und wohnortnahe Schulen geradezu vergessen werden würden und sich nicht positionieren können, da sie keine Anfragen erreichen. Diesem Phänomen gezielt entgegenzuwirken wird als Aufgabe von Steuerung und Entwicklung den Leiterinnen und Leitern der Pädagogischen Beratungsstellen zugeschrieben, in enger Zusammenarbeit mit der Schulaufsicht und den Schulleitungen. In diesem Zusammenhang wird auch die organisatorisch-räumliche Nähe dieser Stellen als Basis für eine effektive Zusammenarbeit beschrieben.

Gegenseitige Besuche der Pädagoginnen und Pädagogen des Kindergartens und der Schule fördern nicht nur den Austausch in Hinblick auf die Förderbedürfnisse des Kindes sondern auch das Vertrauen in die Kompetenz der anderen Berufsgruppe sowie den Abbau von Ängsten und Bedenken. Das Vertrauen der Eltern in die Kompetenz der handelnden Personen nimmt einen besonderen Stellenwert bei der Entscheidung für die Schulwahl ein.

Die Information aller Eltern zu Beginn der Schulzeit bzw. beim Wechsel in die Sekundarstufe seitens der Schulleitung und der Klassenlehrpersonen ist besonders wichtig und fördert das Verständnis für die Kinder mit erhöhtem Förderbedarf und für die spezifische Lebenssituation der Eltern des jeweiligen Kindes.

Elternkooperation zwischen Schulleitungen, Pädagoginnen und Pädagogen und Erziehungsberechtigten wird als selbstverständlich eingeschätzt. Ein anderes Bild zeichnet jedoch die Kooperation der Eltern bzw. Erziehungsberechtigten untereinander. Aufgrund der besonderen Betreuungsbedarfe von Schülerinnen und Schülern mit erhöhtem Förderbedarf ist die Partizipation an Elternvereinen, Elternabenden und Aktivitäten im Schulalltag in der Verantwortung der Elternschaft nur sehr eingeschränkt möglich. Dies wird zudem erschwert, wenn die Familien nicht unmittelbar in der Schulgemeinde wohnen. Die Kommunikation laufe primär zwischen Lehrer/innen und Eltern, jedoch wenig bis gar nicht zwischen Eltern von Mitschüler/innen und Eltern von Schüler/innen mit erhöhtem Förderbedarf. Eine besondere Kommunikationsrolle nähmen mitunter auch Schulassistentinnen und Schulassistenten ein, wenn diese gleichzeitig in Familie und Schule tätig sind und auch das Bringen zur und Abholen von der Schule in ihren Aufgabenbereich fällt. In diesem Setting würden diese die Informationsträgerschaft zwischen Lehrpersonen und Eltern übernehmen. Dies wird kontrovers diskutiert. Einerseits wird dies als verbindendes Element mit positiven Effekten beschrieben, andererseits wird dies als Überbetreuung der Schüler/innen interpretiert, da diese immer von denselben Erwachsenen begleitet und durchaus auch kontrolliert werden würden, was ihre Entwicklung ganzheitlich betrachtet einschränken würde.

Hingegen werden Möglichkeiten der Vernetzung mit anderen Eltern auf der Ebene der Betroffenheit beschrieben, so zum Beispiel im Rahmen von Selbstvertretungen, Selbsthilfegruppen, Therapiegruppen bzw. Netzwerken. Man kenne einander und pflege Kontakt untereinander, weil man sich im außerschulischen Bereich zu denselben therapeutischen Zusatzangeboten treffen würde.

Um die Partizipation der Kinder mit erhöhtem Förderbedarf zu fördern bedarf es gemeinsamer Lernanlässe bei gleichzeitig individuellen Zielsetzungen. Abgestimmt auf Inhalte und die Lernbedürfnisse aller Kinder bewähren sich auch Phasen der zeitweiligen räumlichen Trennung. Rituale zu Beginn des Schultages bzw. am Ende des Schultages, Fest- und Feieraktivitäten sowie Schulveranstaltungen bieten zusätzliche Anlässe für gemeinsame Lernprozesse. Hier wird es als wichtig erachtet, dass alle Schülerinnen und Schüler insbesondere an Ausflügen und mehrtägigen Schulveranstaltungen partizipieren, dass jedoch im Zuge der Planung die Verortung sich nicht ausschließlich an den Bedürfnissen der Schüler/innen mit erhöhtem Förderbedarf orientiert, wodurch nur ein reduziertes Angebot zur Wahl stehen würde. Im Gegensatz wäre es wichtig, den Interessen der gesamten Klassengemeinschaft nach zu entscheiden und dann im Detail Lösungen für etwaige Barrieren zu suchen.

Die Qualität der Zusammenarbeit im Team und das Selbstverständnis der Lehrpersonen, sich für alle Kinder verantwortlich zu fühlen und gemeinsam an einem sozialen Miteinander zu arbeiten, werden

als zentrale Gelingensfaktoren beschrieben. Dafür braucht es konstante Teamzusammensetzungen und die grundsätzliche Haltung, dass ein inklusiver Unterricht für alle Schülerinnen und Schüler von Vorteil ist. Vorerfahrungen und die Bereitschaft zum Transfer von Wissen und Handlungskompetenzen untereinander werden als förderlich eingeschätzt, ebenso das intergenerationelle Lernen in altersheterogenen Kollegien. Im Feld der Primarstufe werden fixe Lehrer/innenteams, die sich die Verantwortung für die Klassenführung teilen und den Großteil der Stunden den Unterricht gemeinsam planen, realisieren und evaluieren, als Idealfall erachtet. Im Feld der Sekundarstufe wird der Klassenvorstandsfunktion eine Schlüsselfunktion zugeschrieben und es wird empfohlen, dass Sonderpädagoginnen bzw. Sonderpädagogen diese ausüben, wenn sie die Lehrpersonen mit dem größten Anteil von Unterrichtsstunden in ein- und derselben Klassen sind. Dass im Feld der Sekundarstufe die Kleinheit des Teams der Lehrpersonen, die in einer Klasse unterrichten, ein entscheidendes Element für das Gelingen von Inklusion sei, ist unbestritten. Es wird aber mehrfach darauf hingewiesen, dass dies organisatorisch nur sehr selten möglich wäre aufgrund der überwiegenden Struktur des Fachlehrer/innensystems.

Auf personeller Ebene werden eine Vielzahl von persönlichen biographischen Bezügen als Initialzündung für das Interesse an Inklusion sowie die Bereitschaft zur Realisierung und Mitwirkung an derselben auf allen Ebenen und in allen Personengruppen thematisiert.

Diese individuellen persönlichen Bezüge werden gefolgt von persönlichen Überzeugungen, als Bildungssystem bzw. Pädagogin/Pädagoge Verantwortung für Gesellschaftsbildung und Gemeinschaftserziehung zu tragen und einerseits die anvertrauten Schülerinnen und Schüler nach bestem Wissen und Gewissen zu jedem Zeitpunkt zu fördern und andererseits alle Schülerinnen und Schüler auf die Herausforderungen unserer Gesellschaft geprägt von Diversität und Heterogenität vorzubereiten.

Um Unsicherheiten, Ablehnung und Kritik zielführend entgegenwirken zu können, werden Information und persönliche Begegnung als wirksamste Elemente eingeschätzt. Die Anbahnung eines Vertrauensverhältnisses zwischen Erziehungsberechtigten und den Personen, die sich mit den verschiedenen beruflichen Hintergründen für die Begleitung und Förderung von Schülerinnen und Schülern mit erhöhtem Förderbedarf verantwortlich fühlen, ist entscheidend. Vertrauen in die Kompetenz jedes Einzelnen bzw. jeder Einzelnen ist die Basis für gelingende Inklusion als oberstes Ziel. Nur auf diese Weise könnten Entscheidungen und pädagogische Interventionen, die mitunter kurzfristig und anlassbezogen getroffen werden, mitgetragen und Missverständnissen entgegengewirkt werden.

Auf der Ebene der Schüler/innen wird die Verantwortung für die Ermöglichung des Akquirierens und Nutzens von persönlichen Ressourcen den Erziehungsberechtigten zugeschrieben, da es in ihrer Entscheidung liegt, ob Schülerinnen und Schüler mit und ohne Behinderungen außerschulischen Kontakt zueinander pflegen können und Freundschaften gestärkt werden können. Aufgrund der oftmals sehr eingeschränkten Kommunikation bzw. Mobilität müssen Kontaktaufnahme und Begegnungsmöglichkeiten von ihnen organisiert werden. Oftmals reduzieren sich außerschulische Begegnungen auf Sakramentenvorbereitung bzw. außerschulische Ereignisse, die maßgeblich von der Schule mitverantwortet werden wie z.B. die Mitwirkung an Festen und Feiern in der Gemeinde.

Fokussierend auf die **Detailforschungsfragen, wie die inklusive Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit erhöhtem Förderbedarf an den jeweiligen Standorten vorbereitet wird und welche Stakeholder maßgeblich daran beteiligt sind bzw. wie sich die Umgebungsstruktur auswirkt**, lässt sich feststellen, dass das persönliche Kennen aller Akteurinnen und Akteure untereinander verbindet und die Bereitschaft bündelt, zum Gelingen von Inklusion in allen Lebensbereichen beizutragen.

Einschlägige persönliche Vorerfahrungen und biographische Bezüge sind sehr bedeutsam, jedoch individuelle Merkmale. Erfahrungswissen und die Bereitschaft zur kontinuierlichen Weiterqualifizierung werden als mindestens ebenso wirksam eingestuft.

Den drei Standorten gemeinsam sind die Beteiligung und die Bereitschaft aller Stakeholder gemäß Auswahl der Interviewpartner/innen auf allen schulischen Ebenen bzw. Ebenen des öffentlichen Dienstes, das Merkmal kurzer Kommunikationswege in alle Richtungen sowie die Zuschreibung einer objektiven Beratungsfunktion an die Leiterinnen und Leiter der Pädagogischen Beratungszentren unmittelbar gefolgt von den Schulleitungen. Der frühestmögliche Zeitpunkt des Kennenlernens bzw. der Kontaktaufnahme wird als der Beste eingeschätzt, im Idealfall vor dem Eintritt in den Kindergarten. Auf diese Weise kann die Nahtstellenarbeit weit vorausschauend organisiert werden. Personen in der Funktion der Assistenz sollten nach Möglichkeit in diese maßgeblich involviert sein und eine kontinuierliche Begleitung im Gegensatz zu den wechselnden Personen der anderen Berufsgruppen sicherstellen. Aber nicht nur kurze Kommunikationswege in alle Richtungen werden als förderlich erachtet, ebenso eine flexible, bedarfsorientierte und zeitnahe Ressourcenplanung. Sollte dies aufgrund erforderlicher Behördenwege und Bearbeitungszeiten nicht realisierbar sein, so wird von den Ressourcensteuernden erwartet, Abhilfe durch kreative Lösungen zu schaffen, wie z.B. durch eine Kostenübernahme im Vorfeld, auch wenn ein Bescheid noch nicht erwirkt werden konnte. Das uneingeschränkte Bekenntnis, das Erforderliche bereit zu stellen und innovative Wege für jede Herausforderung zu finden bzw. neue Antworten auf erstmalige Fragen seien die essentiellen Gelingensbedingungen für die Vorbereitung und Realisierung von inklusiven Entwicklungsprozessen auf allen Ebenen.

Als entscheidende **förderliche Bedingung an den jeweiligen Standorten** wird die Zusammenschau der gesellschaftspolitischen Dimension von Inklusion mit der bildungspolitischen Dimension von Inklusion gesehen. Gesetzliche Vorgaben und Zielperspektiven finden sich einerseits in nationalen und internationalen Vorgaben, andererseits in zentralen Dokumenten der Systemsteuerung und Schulentwicklung. Dort, wo Stakeholder die Verantwortung für Barrierefreiheit und Weiterentwicklung der Infrastruktur sowie der Gemeinschaftsstrukturen in Richtung Inklusion teilen und gemeinsam vorantreiben, finden sich rasche und für beide Systeme – das Bildungssystem als auch die Schulträgerschaft – ressourcenschonende Lösungen. Als förderlich beschrieben werden einschlägige bauliche Maßnahmen, die Sicherstellung des erforderlichen Personals in der nachschulischen Betreuung bzw. Ganztagesbetreuung sowohl aus der Perspektive der Ressourcenzuteilung als auch aus der Perspektive der erforderlichen Kompetenzen und Qualifikationen und schlussendlich die verlässliche Präsenz von Assistenz- und Pflegediensten in der schulischen Phase des Tages als auch in der vor- und nachschulischen Phase bis hinein in den Lebensbereich Familie. Die Unmöglichkeit der Inanspruchnahme von Assistenz, Pflege, Therapie sowie Ganztagesbetreuung wäre eine unüberwindbare Barriere für Eltern bzw. Erziehungsberechtigte, großteils berufstätig, und somit ein entscheidender Faktor, sich nach Alternativen weg von der wohnortnahen Schule umzusehen. Ebenso wird die Verlässlichkeit von Assistenz- und Pflegediensten auch von hoch engagierten Lehrer/innenteams als Gelingensfaktor angesehen, da plötzliche Ausfälle alle Beteiligten vor große Herausforderungen stellen würden, die mitunter je nach konkreter Situation unüberwindbar sein können. Auf der Ebene der Lehrpersonen wird von Schulleitungen die Freiwilligkeit der Verantwortungsübernahme für die Realisierung von Inklusion im Kontext von schweren Mehrfachbehinderungen als entscheidendes Element identifiziert. Gleichzeitig wird aber bekräftigt, dass Inklusion per se Ausgangspunkt und Ziel jedes pädagogischen Handelns sei und dass jeder neu in die Kollegien eintretenden Lehrperson von Beginn an vermittelt wird, dass der gemeinsame Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Behinderungen Standard sei. Dennoch müsse akzeptiert werden und infolge zielführend informiert und kommuniziert werden, dass Schülerinnen und Schülern mit erhöhtem Förderbedarf mitunter mit mehr Bedenken begegnet wird als Schülerinnen und Schülern mit anderen besonderen Bedürfnissen, z.B. Gehörlosigkeit oder Lernbeeinträchtigungen. Die Mehrzahl der Bedenken wird auf das größere Unwissen und die fehlenden Vorerfahrungen zurückgeführt.

Abschließend kann in Anlehnung an die vier Gelingensmerkmale von Dyson (2010) in der Diskussion festgestellt werden, dass die folgenden Merkmale multiperspektivisch und auf allen Ebenen von Seiten der Interviewpartnerinnen und Interviewpartnern bestätigt werden:

- **Anerkennung und Würdigung von Unterschiedlichkeit:** Zentrales Element aus der Perspektive aller Befragten ist eine entsprechende Haltung und die Bereitschaft, diese auch aktiv zum Ausdruck zu bringen und im beruflichen Handeln auf allen Ebenen tagtäglich unter Beweis zu stellen. Diese Haltung ist gepaart mit der Bereitschaft, ständig in Austausch und Dialog zu sein sowie sich kontinuierlich anlassbezogen weiterzubilden und für konkrete neu hinzukommende Aufgaben und Tätigkeiten zu qualifizieren.
- **Bereitstellung von Bildungsangeboten für alle Schüler/innen:** Die uneingeschränkte Verantwortungsübernahme für die Förderung und Begleitung sowie das Lernen und die ganzheitliche Entwicklung aller Schülerinnen und Schüler am Wohnort begleitet von der Bereitschaft zur geteilten Verantwortung sowie zur Zusammenarbeit in inter- und intradisziplinären Teams bilden die Basis für die Bereitstellung von maximal qualitativ hochwertigen Bildungsangeboten für alle Schüler/innen.
- **Schulleitung und Zusammenarbeit im Kollegium:** Die Bereitstellung der Bildungsangebote wird getragen von der vorausschauenden und flexiblen Ressourcensteuerung und Personalplanung von Seiten der Schulaufsicht. Schulleitungen und Leitungen der Pädagogischen Beratung nehmen aktiv Schlüsselpositionen ein und bilden zentrale Schnittstellen der Kommunikation und Interaktion mit allen Beteiligten. Sie geben Ziele vor, empfehlen und kommunizieren Maßnahmen, stellen die Umsetzung derselben sicher und evaluieren die Entwicklung.
- **Förderung der Zusammenarbeit zwischen Schülerinnen und Schülern, Schulpersonal und Eltern:** Alle Beteiligten fühlen sich ausnahmslos verantwortlich für das Gelingen der Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit erhöhtem Förderbedarf. Der Austausch beginnt zum frühestmöglichen Zeitpunkt, die Durchlässigkeit grundlegender und situationsspezifischer sowie personenbezogener Informationen wird sichergestellt, gleichzeitig der sensible Umgang mit denselben. Die Berufsgruppen wissen voneinander und teilen Erfahrungs- und Professionswissen bzw. öffnen sich für einen Kompetenztransfer insbesondere an den Nahtstellen, z.B. über die Einladung zur Hospitation bzw. des gegenseitigen Besuches für teilnehmende Beobachtungen und Vernetzungsgespräche. Der besonderen Situation, in der sich Erziehungsberechtigte von Schülerinnen und Schülern mit erhöhtem Förderbedarf befinden, wird Verständnis entgegengebracht. Anstelle von Bestrebungen, diese in traditionelle Kommunikations- und Interaktionswege wie Elternabende und schulbezogene Veranstaltungen einzubinden, werden situationsadäquate Kanäle gesucht und aktiviert. Alle Beteiligten streben danach, Therapien und außerschulische Zusatzangebote nicht disloziert in Anspruch nehmen zu müssen, sondern Schulen und Gebäude vor Ort für diese zu öffnen und die Förderung zum Kind wohnortnah kommen zu lassen. Das Streben nach Inklusion umfasst alle Lebensbereiche Gleichaltriger, ausgehend von der allgemeinbildenden Pflichtschule über die nachschulische Betreuung bis hin zu Angeboten in der Freizeit oder des Gemeindelebens.

Schlussendlich soll auf ein besonderes verbindendes Merkmal der drei Standorte bzw. Bildungsregionen hingewiesen werden: Sie alle bauen auf langjährigen einschlägigen Erfahrungen auf und die Bereitschaft zur steten Weiterentwicklung ist uneingeschränkt vorhanden. Inklusion wird mehrfach als selbstverständlich beschrieben. Vor dieser Perspektive sollen Schulen und Regionen, die sich erstmals auf den Weg machen, Ansätze, Strategien und Möglichkeiten aus den Fallstudien ableiten und die beschriebenen Gelingensbedingungen auf ihre konkrete einzelne Situation hin reflektieren können, um davon Maßnahmen und Entwicklungspotenziale abzuleiten mit dem Ziel, die Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit erhöhtem Förderbedarf Realität werden zu lassen.

Literatur

- Booth, T., Ainscow, M. (200). *Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln*. Verfügbar unter <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20German.pdf> [12.04.2018]
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design – choosing among five approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Dyson, A. Howes, A. & Roberts, B. (2004). What Do We Really Know about Inclusive Schools? A Systematic Review of the Research Evidence. In D. Mitchell (Hrsg.) *Special Education Needs and Inclusive Education: Major Themes in Education*. London: Routledge Farmer.
- Holzinger, A., Wohlhart, D. (2018). *Von den Stärken ausgehen und die Qualität des Lernens weiterentwickeln*. In E. Feyerer, W. Prammer, E. Prammer-Semmler, Chr. Kladnik, M. Leibetseder, & R. Wimberger (Hrsg.), *System. Wandel. Entwicklung. Akteurinnen und Akteure inklusiver Prozesse im Spannungsfeld von Institution, Profession und Person* (S. 189-194). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Landesentwicklungsplan SPS Steiermark (2017). Verfügbar unter https://www.lsr-stmk.gv.at/de/Documents/LEP-APS-Steiermark_2017-18.pdf [12.04.2018]
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. 12. Aufl. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Mayring, P. (2016). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken*. 6. Aufl. Weinheim: Psychologie Verlagsunion.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Miles, M. & Huberman, A. M. (1994). *An expanded source-book. Qualitative data analysis*. California: Sage Publications.
- Schostak, J. (2006). *Interview and Representation in Qualitative Research*. Berkshire, England: Open University Press.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. California: Sage Publications.
- Svecnik, E., Sixt, U., Pieslinger, C. (2017). *Wissenschaftliche Begleitung der Inklusiven Modellregionen. Einschätzung der Ausgangssituation durch Schulaufsichtsorgane, Schulleiter/innen, Leiter/innen von ZIS/PBZ und regionale Leitungspersonen von (außerschulischen) Unterstützungseinrichtungen*. Salzburg: Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung