

EVAL

Evaluation

Die Implementation Inklusiver Modellregionen in Österreich

Fallstudien zu Timeout-Gruppen, Kindern mit erhöhtem
Förderbedarf und förderdiagnostischem Handeln



Herausgegeben von
Erich Svecnik und Angelika Petrovic

20
18



Die Implementation Inklusiver Modellregionen in Österreich

Fallstudien zu Timeout-Gruppen, Kindern mit erhöhtem Förderbedarf
und förderdiagnostischem Handeln

Erich Svecnik & Angelika Petrovic (Hrsg.)



Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung
des österreichischen Schulwesens
Alpenstraße 121, 5020 Salzburg

www.bifie.at

**Die Implementation Inklusiver Modellregionen in Österreich.
Fallstudien zu Timeout-Gruppen, Kindern mit erhöhtem Förderbedarf und förderdiagnostischem Handeln.**
Erich Svecnik, Angelika Petrovic (Hrsg.): Graz, 2018.

Layout, Satz und Lektorat: Management & Services

Inhalt

5	1	Einleitung <i>Angelika Petrovic & Erich Svecnik</i>
5	1.1	Die Inklusiven Modellregionen
6	1.2	Die wissenschaftliche Begleitung der Inklusiven Modellregionen durch das BIFIE
7	1.3	Das Fallstudienprojekt

9	2	Das Konzept der Timeout-Gruppen (TOG) als Form der inklusiven Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit einer Störung des Sozialverhaltens und dessen Umsetzung in Kärnten <i>Karin Herndler, Almut Thomas & Erik Frank</i>
---	----------	---

25	3	Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit erhöhtem Förderbedarf <i>Andrea Holzinger, Ursula Komposch, Silvia Kopp-Sixt & Gonda Pickl</i>
----	----------	--

50	4	(Förder-)diagnostisches Handeln im Kontext der Pädagogischen Beratungszentren in den Bildungsregionen Innsbruck-Stadt und Reutte <i>Eva Salvador & Monika Windisch</i>
----	----------	--

60	5	Zusammenfassende Betrachtung und Schlussfolgerungen <i>Angelika Petrovic & Erich Svecnik</i>
----	----------	--

62	6	Autorinnen und Autoren
----	----------	-------------------------------

64	7	Literatur
----	----------	------------------



1 Einleitung

Angelika Petrovic & Erich Svecnik

1.1 Die Inklusiven Modellregionen

Mit der Ratifizierung des Übereinkommens über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (United Nations, 2006)¹ hat sich Österreich im Jahr 2008 dazu verpflichtet, dieses im nationalen Recht² umzusetzen. Im Wesentlichen besagt es, dass Menschen mit Behinderungen volle Teilhabe an allen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens haben müssen. Im Bereich des Schulwesens ist insbesondere Art. 24 relevant, der ein inklusives Bildungswesen vorsieht. Der Nationale Aktionsplan Behinderung 2012–2020³ konkretisiert diese Verpflichtung in einer von Bund, Ländern und Gemeinden getragenen Maßnahme 125: *„Entwicklung von Inklusiven Modellregionen. Erfahrungssammlung und darauf aufbauend Erstellung eines detaillierten Entwicklungskonzeptes sowie flächendeckender Ausbau der Inklusiven Regionen bis 2020.“* Im Rahmen der bundesweit umzusetzenden Initiative „Schulqualität Allgemeinbildung“ (SQA) wurde sowohl in der Rahmenzielvorgabe⁴ eine *„Weiterentwicklung des Lernens und Lehrens an allgemein bildenden Schulen in Richtung Individualisierung, Kompetenzorientierung und inklusiver Settings“* eingefordert als auch im Bundesentwicklungsplan für allgemein bildende Pflichtschulen (2016) die Inklusion verankert: *„Steigerung der Qualität des inklusiven Unterrichts und quantitative Erhöhung der Inklusionsmöglichkeiten für SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf unter Berücksichtigung der ganztägigen Schulformen (GTS); schrittweiser Abbau von segregierenden Einrichtungen sowie langfristiges Etablieren inklusiver Bildung auf allen Ebenen“* (S. 17).

Inklusive Modellregionen wurden in Kärnten, der Steiermark und Tirol eingerichtet, um eine Reihe von Maßnahmen zur Inklusion von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen im Schulwesen zu erproben und im Hinblick auf die Ausweitung auf das gesamte Bundesgebiet zu beurteilen. Ein gemeinsames Konzept für die Umsetzung der Inklusion in den Modellregionen wurde 2015 vorgelegt (Handle, Haucinger & Zöhrer, 2015) und am 3. September 2015 vom Bundesministerium für Bildung und Frauen im Rahmen der „Verbindlichen Richtlinie zur Entwicklung von Inklusiven Modellregionen“⁵ bestätigt. Das Konzept definiert vier Zielsetzungen:

1. Qualität der Inklusion in allgemeinen Schulen erhöhen
2. Neuorganisation der Zentren für Inklusiv- und Sonderpädagogik
3. Effizienter und bedarfsorientierter Ressourceneinsatz
4. Qualität der SPF-Verfahren und SPF-Bescheide

Die anvisierte fünfte Zielsetzung – die Klärung von Zuständigkeiten zwischen Bund, Ländern und Schulerhaltern – wurde durch die Schaffung von Bildungsdirektionen (BD-EG, BGBl. I Nr. 138/2017) vorerst auf eine andere Ebene gehoben bzw. werden hier andere Voraussetzungen geschaffen. Den Zielsetzungen folgt eine umfassende und detaillierte Darstellung der erforderlichen Maßnahmen, um diese zu erreichen. Beispielsweise wird auf die Verankerung der Inklusion in den SQA-Entwicklungsplänen⁶ auf allen Ebenen, die Orientierung am Index für Inklusion (Booth, Ainscow, Boban & Hinz, 2003) mit entsprechender Lehrerfort- und -weiterbildung, die Etablierung von Pädagogischen Beratungszentren, die Erprobung von neuen Ansätzen in der SPF-Gutachtenerstellung unter Berücksichtigung der ICF-Kriterien (WHO, 2001) und viele weitere konkrete Detailmaßnahmen gesetzt. Unterstützung bei der Konzeption und Umsetzung konkreter Maßnahmen aus diesem Konzept bietet das Bundeszentrum für inklusive Bildung und Sonderpädagogik (BZIB, <http://bzib.at/>) an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich.

1 BGBl. III 155/2008

2 <http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml>; korrigierte deutsche Fassung in BGBl. II 105/2016

3 https://www.sozialministerium.at/cms/site/attachments/9/5/0/CH3434/CMS1456743005402/nap_de_pdfua.pdf

4 Rundschreiben Nr. 6/2016

5 GZ. BMBF 36.153/0088/I/5/2015

6 www.sqa.at

1.2 Die wissenschaftliche Begleitung der Inklusiven Modellregionen durch das BIFIE

Das BIFIE wurde vom Bildungsministerium mit der formativen Evaluation der Inklusiven Modellregionen beauftragt, um die Entwicklung eines inklusiven Schulsystems wissenschaftlich zu begleiten, zu beobachten und damit den Implementationsprozess auf bundesweiter Ebene zu unterstützen. Primär bezieht sich die Evaluation auf die Inklusiven Modellregionen, wobei der Fokus auftragsgemäß auf dem Schulwesen liegt, aber aufgrund der dieser Materie immanenten Vernetztheit auch das außerschulische Umfeld miteinzubeziehen ist. Details zum Evaluationskonzept und Veröffentlichungen finden sich auf der Website des BIFIE⁷. Die vier Leitfunktionen von Evaluation (Stockmann & Meyer, 2014, S. 81 f.) werden durch die formative Evaluation der Inklusiven Modellregionen in unterschiedlichem Ausmaß angesprochen. Im Vordergrund steht naturgemäß die Auslösung von Entwicklungs- und Lernprozessen. Dies ergibt sich aus der Tatsache, dass Maßnahmen zu einer möglichst weitgehenden schulischen Inklusion zunächst noch nicht flächendeckend eingeführt worden sind, sondern in einzelnen Regionen verstärkt Umsetzungsmöglichkeiten dazu erprobt werden. Die dort gemachten Erfahrungen werden beobachtet, beschrieben und aufbereitet, um sie für die spätere Ausweitung nutzbar zu machen.

Gleichzeitig werden mit den begleitenden Datenerhebungen und -analysen auch Fortschritte in der Implementation Inklusiver Modellregionen sichtbar gemacht und dokumentiert. In diesem Sinne erfüllt das Evaluationsprojekt ansatzweise auch eine Kontroll- und Legitimationsfunktion, wenn auch von sehr untergeordneter Bedeutung. Damit wird jedenfalls auch Steuerungswissen generiert, das für begleitende Unterstützungsmaßnahmen relevant sein kann, womit auch die vierte Funktion von Evaluation, die der Erkenntnisgewinnung, angesprochen wird.

Die formative Grundkonzeption des Evaluationsvorhabens (Gollwitzer & Jäger, 2009, S. 123 ff.) verfolgt als primäres Anliegen, den Implementationsprozess der Inklusiven Modellregionen bestmöglich durch Daten zu unterstützen und zu begleiten. Da in den einzelnen Regionen bzw. Bundesländern diesbezüglich unterschiedliche Entwicklungen im Gange sind, bieten die (Zwischen-)Ergebnisse der Evaluation eine Gelegenheit zum Peer-Learning, indem Daten über besondere Rahmenbedingungen, aber auch über fördernde Bedingungen und mögliche Hemmnisse aufbereitet und zur Verfügung gestellt werden.

Die Anlage der Evaluation als Utilizations-focused Evaluation (Patton, 2002) erfordert eine Einbindung der handelnden und steuernden Personen aus verschiedenen Ebenen und Institutionen, sowohl bei der Generierung von (Detail-)Fragestellungen als auch bei der Dissemination und letztlich Rezeption der Befunde. Daher wurde eine Evaluationssteuergruppe eingerichtet, die sicherstellen soll, dass die Inhalte und Methoden der Evaluation angemessen und für die Weiterentwicklung der Inklusiven Modellregionen nützlich sind. Weiters ist es auch im Sinne der formativen Evaluation, dass deren Ergebnisse in die Weiterentwicklung bzw. Ausweitung der Inklusiven Modellregionen eingespeist werden. Zur Erfüllung dieser Aufgaben besteht die Steuergruppe aus Vertreterinnen und Vertretern der Umsetzungsverantwortlichen – sowohl auf Bundesebene als auch auf Ebene der drei Modellregionen –, des Bundeszentrums für Inklusive Bildung und Sonderpädagogik (BZIB) sowie einer fachwissenschaftlichen Begleitung. Koordiniert wird diese Steuergruppe zur formativen Evaluation der Inklusiven Modellregionen vom Department für Evaluation des BIFIE.

Der Komplexität der Materie entsprechend ist es zur Erreichung der Ziele der formativen Evaluation erforderlich, auf ein umfassendes und differenziertes Repertoire an Datengewinnungsmethoden zurückzugreifen und sowohl qualitative als auch quantitative Ansätze zu verfolgen. Dazu gehören Fallstudien, Einzel- und Gruppeninterviews, Fragebogenerhebungen, Netzwerkanalysen, Sekundäranalysen vorliegender Datenbestände oder auch Dokumentenanalysen.

Komplementär zu den Fragebogenerhebungen bei Systembeteiligten mit Steuerungskompetenz (Svecnik, Sixt & Pieslinger, 2017) sowie bei Schulleitungen und Lehrpersonen mit Zusatzfunktionen (Publikation in Arbeit) erfolgen im Zuge von explorativen Fallstudien Standortbestimmungen bzw. Bestandsaufnahmen

⁷ <https://www.bifie.at/formative-evaluation-der-inklusive-modellregionen/> und <https://www.bifie.at/material/begleitforschung-und-andere-evaluationen/evaluationsprojekte/>

in den Inklusiven Modellregionen. Der qualitative Zugang eignet sich dafür besonders infolge seiner Offenheit und Nichtdeterminierung durch vorgegebene Antwortalternativen.

1.3 Das Fallstudienprojekt

Durch den Einsatz qualitativer Forschungsmethoden und die Einbettung einer breiten Befragtengruppe jeweils eines Bundeslands soll im Rahmen des Fallstudienprojekts ein umfassendes und vertiefendes Bild über die Prozesse, die Implementationsstrategien, Gemeinsamkeiten und differenzielle Aspekte, die Hürden für die Implementation sowie Erfolg versprechende Umsetzungsformen gewonnen werden.

Fallstudien zu Implementationsmaßnahmen, die in hohem Maße auch föderal bzw. dezentral organisiert werden, erfordern dezentrale, aber koordinierte Vorgangsweisen. Daher wurde ein Evaluationsnetzwerk eingerichtet, das sich aus Lehrenden und einschlägig wissenschaftlich Tätigen aller Pädagogischen Hochschulen⁸ in den Inklusiven Modellregionen zusammensetzt. Die Koordination der Evaluationsaktivitäten und deren synoptische Analyse erfolgt durch das BIFIE, das auch für die Koordinationsitzungen verantwortlich zeichnet.

In der Phase I des Fallstudienprojekts stand der Implementationsprozess in den drei Modellregionen im Zentrum des Interesses (Svecnik, Petrovic & Sixt, 2017). Während in dieser Phase der Blick auf die Prozesse der Systemebene im jeweiligen Bundesland im Vordergrund stand, wurde für die Phase II geplant, näher an den schulischen Alltag der Inklusion heranzugehen und konkrete Einzelmaßnahmen, deren Umsetzungen und Auswirkungen in den Fokus zu nehmen. Als wertvolle Grundlage für die Themenauswahl dienten die Befunde aus den ersten Erhebungen (Svecnik, Sixt & Pieslinger, 2017) im Rahmen der Evaluation der inklusiven Modellregionen. Schwierigkeiten, die sich bei der Umsetzung von Maßnahmen zur Inklusion von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen ergeben, konnten dadurch identifiziert und für die Fallstudien aufgegriffen werden. Abbildung 1 zeigt deutlich, dass unter Personen mit Steuerungs- und Koordinationsfunktion hinsichtlich der Inklusion von Kindern und Jugendlichen im Förderbereich soziale und emotionale Entwicklung und Kindern und Jugendlichen mit erhöhtem Förderbedarf (Schwerst- und Mehrfachbehinderungen) vergleichsweise Ressentiments entgegengebracht werden, wohingegen die Einstellung zur Inklusion bei allen anderen Formen der Behinderung sehr positiv ist. Weiters ist erkennbar, dass jene Personen, die sich gut informiert und unterstützt fühlen, wesentlich positivere Einstellungen zur Inklusion haben als jene, die sich weniger gut informiert und unterstützt fühlen.

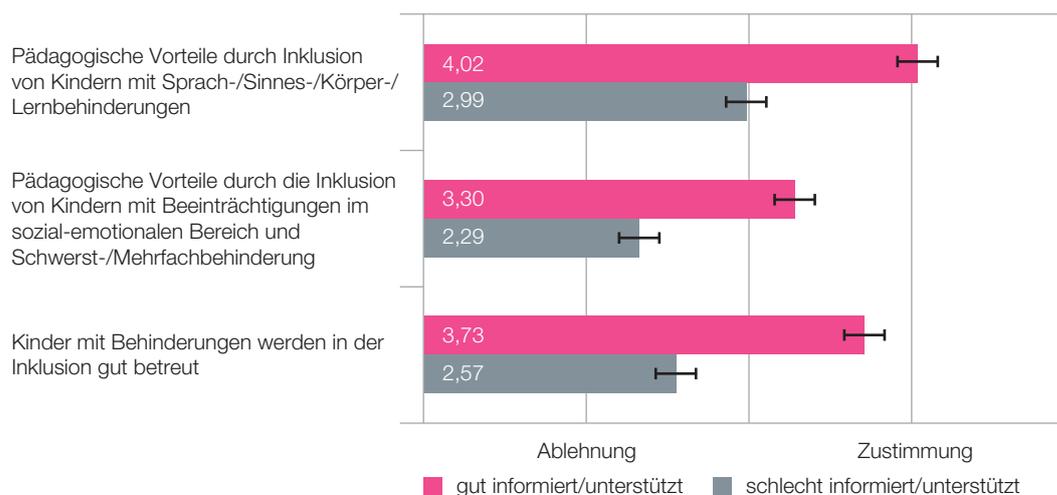


Abbildung 1: Unterschiede der Befragten in den extrahierten Faktoren zu den Einstellungen und Meinungen bezüglich schulischer Inklusion (Mittelwerte und Konfidenzintervalle) zwischen Personen mit hohen vs. niedrigen Ausprägungen in den Bereichen Klarheit, Informiertheit und Unterstützung (Svecnik, Sixt & Pieslinger, 2017, S. 32)

Da die Haltung als wesentlicher Gelingensfaktor für die erfolgreiche Umsetzung der Inklusion gut belegt ist (z. B. Avramidis & Norwich, 2002), ergeben sich aus diesen Befunden drei Themenbereiche, die eine vertiefte Betrachtung erfordern und im Rahmen der gegenständlichen Phase II des Fallstudienprojekts untersucht wurden:

1. Die Inklusion von Kindern mit Förderbedarf im Bereich des Verhaltens bzw. der sozial-emotionalen Entwicklung wird in einem Beitrag des Kärntner Forschungsteams am Beispiel der Timeout-Gruppen differenziert beleuchtet (vgl. Kapitel 2).
2. Die Inklusion von Kindern mit erhöhtem Förderbedarf aufgrund von Schwerst- und Mehrfachbehinderungen und die wesentlichen Gelingensfaktoren an drei Standorten werden vom Forscherteam aus der Steiermark analysiert (vgl. Kapitel 3).
3. Die Rolle der als Unterstützungseinrichtungen für Schulen konzipierten Pädagogischen Beratungszentren (PBZ), insbesondere im Bereich des förderdiagnostischen Handelns, wird vom Tiroler Forscherinnenteam im Detail dargestellt und diskutiert (vgl. Kapitel 4).

Diese Themensetzungen wurden in einer Koordinationstagung des Fallstudiennetzwerks diskutiert und inhaltlich geschärft. In einem weiteren Schritt konzipierten die jeweiligen Forschungsteams der Pädagogischen Hochschule Steiermark, der Pädagogischen Hochschule Kärnten und der Pädagogischen Hochschulen Tirol und Edith Stein eine Datenerhebungsstrategie, eine Liste von potenziellen Informationsquellen und Erhebungsinstrumente. Die Erstversion der Konzepte wurde einem kollegialen Reviewprozess unterzogen, sodass zu jedem der Forschungspläne zumindest drei Rückmeldungen kamen, nämlich von den Kolleginnen und Kollegen der jeweils anderen beiden Bundesländer sowie vom BIFIE-Department EBB. Nach Erwägung der Reviewergebnisse und ggf. Überarbeitung des Konzepts erfolgten in einem relativ weit gesteckten Zeitfenster im Sommerhalbjahr 2017 die Datenerhebungen im Feld. Im Herbst/Winter 2017/18 wurden die erhobenen Daten transkribiert, analysiert und in einer ersten Version verschriftlicht. Im Rahmen einer weiteren Koordinationstagung wurden die Befunde und deren Darstellung erneut im Fallstudiennetzwerk diskutiert und die Teilberichte in der Folge einem weiteren Reviewprozess nach dem Muster des Reviews der Konzeptentwürfe unterzogen⁹. Bei einer abschließenden Koordinationstagung wurden die Kernbefunde jeder der drei Fallstudien extrahiert, aufeinander bezogen und in einem iterativen Prozess zu gemeinsamen, fallübergreifenden Schlussfolgerungen komprimiert.

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Fallstudien zu diesen drei Themenbereichen dargestellt. Das jeweilige methodische Vorgehen ist zu Beginn jedes Abschnitts beschrieben. Im Anschluss (Kapitel 5) sind die Schlussfolgerungen sowie die über den konkreten Einzelfall hinausgehenden und in einem begrenzten Umfang verallgemeinerbaren Aussagen dargestellt.

9 Besonderer Dank gilt hierbei Petra Hecht, PH Vorarlberg, und Lisa Paleczek, KPH Graz, die beide in der Phase II des Fallstudienprojekts nicht an der empirischen Arbeit beteiligt waren und für diese Phase als „semi-externe“ Reviewerinnen gewirkt haben.

2 Das Konzept der Timeout-Gruppen (TOGn) als Form der inklusiven Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit einer Störung des Sozialverhaltens und dessen Umsetzung in Kärnten

Karin Herndler, Almut Thomas & Erik Frank

Einleitung

Für Schülerinnen und Schüler, die gravierende Einschränkungen in ihren sozial-emotionalen Kompetenzen (z. B. aufgrund von Persönlichkeitsstörungen oder einer belastenden familiären Situation) und/oder schwerwiegende psychische Probleme (z. B. aufgrund traumatischer Ereignisse) haben, kann der Schulbesuch sehr herausfordernd oder sogar überfordernd sein. Auch für Mitschülerinnen und Mitschüler sowie für Lehrerinnen und Lehrer kann das schulische Zusammenleben mit diesen Kindern und Jugendlichen eine Belastung darstellen, der sich nicht alle Beteiligten gewachsen fühlen. Damit Kinder und Jugendliche, die große Defizite in ihren sozial-emotionalen Kompetenzen haben, trotzdem möglichst ohne Einschränkungen an allen Bereichen gesellschaftlichen Lebens teilhaben können, bedarf es ausgewählter Unterstützungsmaßnahmen. In Kärnten wurden für diese Kinder und Jugendlichen Timeout-Gruppen (TOGn)¹⁰ eingerichtet, die eine angemessene Förderung in einem möglichst integrativen Setting bieten sollen. Da für die Aufnahme in eine TOG eine Vorstellung bei der Schulpsychologie sowie das Vorliegen einer entsprechenden Diagnose nach dem ICD-10 („Störung des Sozialverhaltens“) notwendig sind, werden im vorliegenden Bericht die Begriffe „Schülerinnen und Schüler mit einer Störung des Sozialverhaltens“ beziehungsweise „Kinder und Jugendliche mit einer Störung des Sozialverhaltens“ verwendet.

TOGn sind Kleingruppen an Schulstandorten, in denen Kinder und Jugendliche mit einer Störung des Sozialverhaltens vorübergehend in einer Kleingruppe unterrichtet und multiprofessionell betreut werden. In Ausnahmefällen können diese Schülerinnen und Schüler ihre Schulpflicht in der TOG beenden, wobei darauf Wert gelegt wird, den Kontakt zur Stammklasse aufrechtzuerhalten und zu pflegen. Formal bleiben Kinder und Jugendliche, die in TOGn unterrichtet werden, Schülerinnen und Schüler ihrer Stammklasse. Eine stundenweise Teilnahme am Unterricht in ihrer Stammklasse oder einer anderen Regelschulklasse ist nicht nur möglich, sondern auch erwünscht. Anfang März 2018 gab es in Kärnten 34 TOG, in denen 150 Kinder und Jugendliche von 51 Lehrpersonen und 27 Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen unterrichtet und betreut wurden. Daten darüber, wie lange die Schülerinnen und Schüler durchschnittlich in TOGn beschult werden, liegen nicht vor. Im Schuljahr 2016/17 haben 24 von 147 Kindern und Jugendlichen, die in TOGn unterrichtet wurden, ihre Schulpflicht ohne vollständige Reintegration in ihre Stammklasse beendet.

Im vorliegenden Beitrag soll den Fragen nachgegangen werden, unter welchen konkreten Rahmenbedingungen Schülerinnen und Schüler aus Volksschulen und Neuen Mittelschulen¹¹ TOGn zugewiesen, in diesen unterrichtet und wieder in Regelschulklassen rückgeführt werden. Außerdem interessiert, wie gut das Konzept der TOGn geeignet ist, um Schülerinnen und Schüler mit einer Störung des Sozialverhaltens inklusiv zu betreuen. Zur Beantwortung dieser Fragestellungen wurden im Frühjahr und Sommer 2017 drei Entscheidungsträgerinnen (LSR, Land Kärnten) sowie eine Kinder- und Jugendpsychiaterin und ein Kinder- und Jugendpsychiater, die mit der Begleitung und Beratung von TOGn betraut sind, interviewt. Außerdem wurden zwei Fokusgruppeninterviews mit insgesamt sieben Lehrpersonen, zwei

¹⁰ <https://www.sonderpaed.at/formulare/time-out-gruppen/>

¹¹ Derzeit gibt es in Kärnten keine TOGn an allgemeinbildenden höheren Schulen.

Sozialpädagoginnen und einer Sozialarbeiterin durchgeführt. Der folgende Text fasst die Aussagen der interviewten Personen zusammen.

Das Konzept der TOGn in Kärnten: Entwicklung und Zuständigkeiten

Die Einrichtung von TOGn geht einerseits auf die gesetzlichen Forderungen der UN-Behindertenrechtskonvention nach einer inklusiven Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit langfristigen körperlichen, psychischen, intellektuellen oder Sinnesbeeinträchtigungen (Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz, 2016) zurück, in dessen Folge größere Institutionen (z. B. Sonderschulen mit angeschlossenen Heimen) geschlossen und Kinder und Jugendliche mit einer Störung des Sozialverhaltens vermehrt dezentral beschult wurden. Die Entscheidungsträgerinnen berichten, dass die Beschulung dieser Kinder und Jugendlichen in den Regelschulklassen nicht zufriedenstellend bewältigt werden konnte, weshalb die Entwicklung eines alternativen Konzepts notwendig geworden wäre. Zwei der befragten Entscheidungsträgerinnen waren maßgeblich an der Entwicklung des Konzepts der TOGn beteiligt. In der Folge wurden Vertreterinnen und Vertreter mit unterschiedlichen Professionen und Funktionen, insbesondere der Schulaufsicht, der Kinder- und Jugendpsychiatrie, der Schulpsychologie – Bildungsberatung Kärnten, der Kinder- und Jugendhilfe und der Abteilung für Soziales und Gesellschaft der Kärntner Landesregierung in die Umsetzung des Konzepts miteinbezogen. Mithilfe der Expertise dieser Personen wurde versucht, eine – im Rahmen der gesetzlichen Möglichkeiten – möglichst inklusive, individuell förderliche und gesellschaftlich akzeptable Form der Beschulung für Kinder und Jugendliche mit einer Störung des Sozialverhaltens zu finden. Der Prozess wurde von einer der interviewten Personen wissenschaftlich begleitet.

Die befragten Entscheidungsträgerinnen sehen ihre zentrale Aufgabe darin, durch intensive Vernetzungsarbeit das Konzept der TOGn an alle involvierten Institutionen, wie Pädagogische Beratungszentren (PBZ) und Schulen, aber auch Sozialversicherungsträger, Staatsanwaltschaften und die Schulpsychologie – Bildungsberatung – zu kommunizieren und auf Basis der gewonnenen Erfahrungen weiterzuentwickeln. Darüber hinaus zählen die Bereitstellung, Verwaltung und Koordination von Ressourcen, die Leitung des überregionalen PBZ für Verhalten, die intensive Unterstützung der Lehrpersonen und Schulleitungen, die Beratung der Eltern oder Erziehungsberechtigten sowie die Zusammenführung der multiprofessionellen Teams im Rahmen von Dienstbesprechungen und Vernetzungskonferenzen zu den Aufgaben der interviewten Entscheidungsträgerinnen. Die multiprofessionellen Vernetzungstreffen, die in regelmäßigen Abständen (für gewöhnlich sind das vier bis sechs Wochen) an den Schulstandorten mit TOGn stattfinden, sollen eine optimale Betreuung der Kinder und Jugendlichen mit einer Störung des Sozialverhaltens gewährleisten. Der Informationstransfer orientiert sich entlang hierarchischer Strukturen. Die hierarchiehöchste Entscheidungsträgerin gibt an, dass sie Informationen vorwiegend bei den gemeinsamen Treffen der drei Inklusiven Modellregionen Tirol, Steiermark und Kärnten erhält, an denen auch Vertreterinnen und Vertreter des zuständigen Bundesministeriums, des Bundeszentrums für Inklusive Bildung und des Bundesinstituts für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE) teilnehmen. Die relevanten Informationen würden in Konferenzen an die Leitungen der PBZ und von diesen an die Schulleitungen weitergegeben. Die beiden anderen befragten Entscheidungsträgerinnen stehen einerseits mit der Schulaufsicht, insbesondere mit der Landesschulinspektorin und Personen der Landesregierung sowie andererseits mit den Schulleitungen und den Teams der TOGn in einem engen Informationsaustausch. Es wird berichtet, dass der Informationsaustausch nicht mit allen Beteiligten zufriedenstellend verlaufe und manchmal auch zu Konflikten führe. In diesem Bereich wäre aus Sicht einer Entscheidungsträgerin noch Verbesserungsbedarf gegeben.

Die befragte Fachärztin und der befragte Facharzt nehmen als ihre zentrale Aufgabe die Diagnostik des sozioemotionalen Verhaltens und Erlebens von Kindern und Jugendlichen und gegebenenfalls die Einleitung entsprechender Veränderungsschritte sowie die Begleitung und Unterstützung während der gesetzten Interventionen wahr. Die Begleitung und Unterstützung betrifft nicht nur die Kinder und Jugendlichen mit einer Störung des Sozialverhaltens, sondern meist auch deren Eltern oder Erziehungsberechtigte, da viele Schülerinnen und Schüler, die in TOGn beschult werden, über einen längeren Zeitraum fachärztlich

betreut werden. Um sicherzustellen, dass die notwendigen Maßnahmen auch tatsächlich gesetzt werden, sei die Vernetzung der involvierten Personen unterschiedlicher Berufsgruppen notwendig, eine Aufgabe, für die sich die Fachärztin und der Facharzt ebenfalls zuständig fühlen. Insbesondere würde dies eine Zusammenarbeit mit der Schulpsychologie – Bildungsberatung Kärnten, mit den Leitungen der PBZ und der Abteilung für Soziales und Gesellschaft der Kärntner Landesregierung erfordern. Die Fachärztin gibt an, dass sich die Kooperation mit den Lehrpersonen meist auf die Vernetzungstreffen beschränken würde, außer in Fällen, in denen Eltern oder Erziehungsberechtigte ein gemeinsames Gespräch mit einer Lehrperson wünschen würden. In den Vernetzungstreffen würden Wissenswertes über die Bedeutung der gestellten Diagnose und gegebenenfalls relevante Informationen über die Wirkung einer medikamentösen Behandlung an die Lehrpersonen weitergegeben. Im Gegensatz dazu gibt der befragte Facharzt an, dass er vorwiegend mit den Teams der TOGn kooperiert, wobei die Intensität der Zusammenarbeit auch vom Verständnis und der Akzeptanz der unterschiedlichen Sichtweisen und beruflichen Alltagsrealitäten abhängen würde. Pädagoginnen und Pädagogen könnten manchmal seiner dezidierten Position gegen eine Fremdunterbringung von Kindern und Jugendlichen (ausgenommen natürlich jene Fälle mit Gefahr in Verzug) nicht beistimmen. Die Befürwortung einer außerfamiliären Unterbringung entspringe oftmals einem Mitgefühl für die missliche Lebenssituation ihrer Schülerinnen und Schüler, ignoriere aber die Tatsache, dass auch Fremdunterbringungen eine große psychische Belastung für die gesamte Familie (auch das Kind) darstellen und seltener als erhofft zu den gewünschten Veränderungen führen würden.

Eröffnung und Schließung von TOGn

Bei der Einführung des Konzepts wurden TOGn zunächst an jenen Schulstandorten installiert, die in der Nähe von Einrichtungen der Jugendwohlfahrt angesiedelt waren, in denen viele Kinder und Jugendliche mit einer Störung des Sozialverhaltens betreut wurden. An vielen Schulstandorten wurde die Eröffnung einer TOG zunächst einmal skeptisch betrachtet, da befürchtet wurde, dass dadurch vermehrt Kinder und Jugendliche mit herausforderndem Verhalten an diesem Schulstandort eingeschrieben werden könnten und dieser gleichzeitig für Eltern oder Erziehungsberechtigte von unauffälligen Kindern und Jugendlichen unattraktiv werde. Die Entscheidungsträgerinnen berichten, dass sich diese Befürchtungen als unbegründet herausgestellt hätten und die TOGn von Schulleitungen und den Kollegien mittlerweile als eine tragfähige Möglichkeit gesehen werden, mit sehr herausfordernden Situationen am Schulstandort multiprofessionell umzugehen. Allerdings gäbe es bei Eltern oder Erziehungsberechtigten und teilweise auch bei Lehrpersonen sehr vage Vorstellungen von den Aufgaben und Abläufen in TOGn, die durch Aufklärungsarbeit ausgeräumt werden könnten. Grundsätzlich habe sich die Einstellung von Eltern und Erziehungsberechtigten gegenüber den psychosozialen Unterstützungsangeboten in den letzten Jahren sehr positiv entwickelt.

Eine TOG kann eröffnet werden, wenn mindestens vier, in Ausnahmefällen auch drei Kinder und/oder Jugendliche aufgrund ihres Verhaltens nicht am Unterricht ihrer Stammklasse teilnehmen können. Es habe jedoch auch schon Situationen gegeben, in denen eine TOG mit nur zwei Kindern und/oder Jugendlichen eröffnet wurde. So eine Vorgehensweise könne an sehr abgelegenen Standorten notwendig werden. Die Eröffnung neuer TOGn erfolgt aufgrund von Einschätzungen der Bedarfslage durch die PBZ in Absprache mit den zuständigen Pflichtschulinspektorinnen und -inspektoren und den Entscheidungsträgerinnen. Meist sei aus den Erfahrungen des vergangenen Schuljahrs bekannt, für welche Schülerinnen und Schüler eine Beschulung in einer TOG erforderlich sein werde. Für diese Kinder und Jugendlichen lägen dann häufig auch schon psychiatrische Gutachten vor. Die Entscheidungsträgerinnen berichten, dass sich die Bedarfslage recht gut im Voraus abschätzen lasse. Für TOGn sei eine Höchstschülerzahl von sechs vorgesehen und bei zusätzlichem Bedarf würde im darauffolgenden Schuljahr eine weitere TOG eröffnet werden. Während des Schuljahrs würden jedoch keine weiteren TOGn eingerichtet. Aufgelöst würden TOGn, wenn nur noch zwei Kinder und/oder Jugendliche in diesem Setting unterrichtet werden. Die Lehrpersonen der TOG bleiben in diesem Fall für gewöhnlich am jeweiligen Schulstandort. Da es sich einerseits bei diesen Personen in der Regel um hochqualifizierte und belastbare Lehrerpersönlichkeiten handelt und andererseits an den betreffenden Standorten oft besondere Herausforderungen bestehen, entsprächen diese zusätzlichen Ressourcen der Bedarfslage und würden deshalb einem effizienten Einsatz zugeführt.

Strukturelle, personelle und materielle Rahmenbedingungen

TOGn wurden für Kinder und Jugendliche geschaffen, die aufgrund einer Störung des Sozialverhaltens nur unter ganz bestimmten Rahmenbedingungen die Schule besuchen können. Häufig würden diese Schülerinnen und Schüler starke Aggressionen zeigen und seien mit der Situation in einer größeren Gruppe überfordert. Temporäre Auszeiten aus der Großgruppe können dazu beitragen, dass sie – nach einer Phase der Beruhigung und Regeneration – wieder am Unterricht in der Stamm- oder einer anderen Regelschulklasse teilnehmen können. In den TOGn sollen sich Kinder und Jugendliche gut aufgehoben fühlen und Wertschätzung erfahren. Hier sollen vertrauensvolle Beziehungen geknüpft und aufgebaut werden, die den Kindern und Jugendlichen Sicherheit geben und so dazu beitragen, ihr Selbstvertrauen zu stärken und ihren Selbstwert zu entfalten. In der Kleingruppe können die Lehrpersonen flexibler auf die Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen eingehen und die Unterrichtsgestaltung stark an deren Tagesverfassung orientieren. Die befragten Lehrpersonen berichten, dass in TOGn – aufgrund der unterschiedlichen Lehrpläne der Schülerinnen und Schüler – Leistungsvergleiche kaum stattfinden und dadurch weniger Stresssituationen auftreten würden. Die TOGn sind nicht als Ausgrenzung gedacht, der Aufenthalt in diesen Gruppen sei vielmehr eine interimistische Betreuungsform mit dem Ziel einer möglichst raschen Rückkehr in die Stammklasse.

Die Anzahl der benötigten TOGn wird durch Erfahrungswerte aus dem laufenden Schuljahr ermittelt und muss in einem Regierungsakt genehmigt werden. Diese Genehmigung beinhaltet auch die Finanzierung der materiellen Ressourcen und des Personals. Betreut werden die maximal sechs Kinder und/oder Jugendlichen einer TOG meist von einer Lehrperson und einer Betreuungsperson. Als Betreuungspersonen werden bevorzugt Sozialpädagoginnen oder Sozialpädagogen mit einer entsprechenden zusätzlichen Ausbildung eingesetzt. Eine durchgehende Doppelbesetzung ist vorgesehen, kann jedoch gegenwärtig aus mehreren Gründen noch nicht vollständig gewährleistet werden. Derzeit ist die Zuteilung von personellen Ressourcen an die Erteilung eines Sonderpädagogischen Förderbedarfs (SPF) der Schülerinnen und Schüler gebunden. Da aber die Aufnahme in eine TOG nicht an einen SPF gebunden ist, geht mit dieser intensiven Betreuungsform keine Erhöhung der zur Verfügung stehenden Mittel einher, was zu personellen Engpässen führen kann. Außerdem gibt es eine Diskrepanz zwischen der wöchentlichen Unterrichtszeit von Lehrpersonen und der Stundentafel von Schülerinnen und Schülern. In der Primarstufe umfasst die Lehrverpflichtung für Lehrpersonen wöchentlich 22 Unterrichtsstunden (die restliche Arbeitszeit wird für Vor- und Nachbereitung des Unterrichts, Supplierungen, Fort- und Weiterbildung sowie diverse organisatorische Arbeiten aufgewendet). Durch den Einsatz von Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen, die während ihrer gesamten Arbeitszeit von 38 bzw. 40 Wochenstunden mit den Kindern und Jugendlichen arbeiten, können Stundenunterschiede ausgeglichen und eine Nachmittagsbetreuung zur Verfügung gestellt werden. Eine Nachmittagsbetreuung für Schülerinnen und Schüler mit einer Störung des Sozialverhaltens werde derzeit noch nicht an allen Schulstandorten in Kärnten angeboten, obwohl es gerade für diese Kinder und Jugendlichen eine wichtige Unterstützungsmaßnahme darstellen würde, da von den betroffenen Familien eine adäquate Hausaufgabenbetreuung und eine sinnvolle Freizeitgestaltung häufig nicht geleistet werden könnten. An Standorten, an denen eine Nachmittagsbetreuung angeboten wird, würden die Kinder und Jugendlichen der TOG den Nachmittag weitgehend gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern der Regelschulklassen verbringen – eine Situation, die vom befragten Facharzt als positiv gesehen wird. Lediglich in der Lernstunde würde eine getrennte Betreuung stattfinden.

In der Sekundarstufe I seien durch die höhere Anzahl an Unterrichtsstunden laut Stundentafel für Schülerinnen und Schüler (bis zu 32 Unterrichtsstunden) im Vergleich zur Unterrichtsverpflichtung von Lehrpersonen (21 Unterrichtsstunden) die personellen Rahmenbedingungen in manchen Fällen ungünstig. Da für TOGn eine durchgehende Doppelbesetzung vorgesehen ist, kann die Unterrichtszeit der Schülerinnen und Schüler auch durch den Einsatz von zwei Lehrpersonen (anstatt einer Lehrperson und einer Sozialpädagogin bzw. einem Sozialpädagogen) nicht abgedeckt werden. Dort wo es möglich ist, dass die Schülerinnen und Schüler der TOG stundenweise am Unterricht in ihrer Stammklasse teilnehmen, stellen die personellen Rahmenbedingungen kein Problem dar. Es wird berichtet, dass in Ausnahmefällen, aufgrund der eingeschränkten Belastbarkeit der Schülerinnen und Schüler, die Unterrichtszeit aufgrund eines medizinischen Gutachtens reduziert wurde – eine Vorgehensweise, die

sich mit mehr personellen Ressourcen bei manchen Jugendlichen möglicherweise hätte vermeiden lassen. Eine alternative Möglichkeit, die Unterrichtsverpflichtung der Jugendlichen abzudecken, wäre es, die durchgehende Doppelbesetzung aufzugeben. Sowohl die befragte Fachärztin als auch der befragte Facharzt sind der Ansicht, dass die Belastungssituation für die Pädagoginnen und Pädagogen, die in TOGn arbeiten, extrem hoch ist und deshalb keinesfalls auf eine Doppelbesetzung verzichtet werden sollte. Die Betreuung von fünf oder sechs Jugendlichen mit einer ausgeprägten Störung des Sozialverhaltens könne selbst bei einer Doppelbesetzung eine Überforderung für das Team darstellen. Leider könne im Fall von Krankenständen eine adäquate Vertretung derzeit nicht immer zur Verfügung gestellt werden. Trotz der großen Herausforderungen, welche die Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit einer Störung des Sozialverhaltens mit sich bringt, wird von der Fachärztin und dem Facharzt bei den Lehrpersonen, Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen eine hohe Bereitschaft und Motivation für diese anspruchsvolle Arbeit wahrgenommen.

Gerade wegen der großen Herausforderungen, welche die Arbeit in TOGn mit sich bringt, sei die Auswahl der Lehrpersonen sehr wichtig. Eine Entscheidungsträgerin berichtet, dass es nur eingeschränkte Möglichkeiten gebe, die Zuweisungen gezielt zu steuern, da diese dienstrechtlich nach dem Dienstalter erfolgten. Besser wäre es, wenn berücksichtigt werden könnte, ob eine Lehrperson von ihrer Persönlichkeit her der anspruchsvollen Arbeit in einer TOG gewachsen ist. Auch die Berufserfahrung spiele dabei eine Rolle und es werde versucht, Junglehrerinnen und Junglehrer nach Möglichkeit nicht in TOGn einzusetzen. Da eine gute Zusammenarbeit im Team ausschlaggebend und förderlich für eine qualitativ hochwertige Betreuung sei, werde versucht, den Teams die Gelegenheit zu geben, sich vorab kennenzulernen und bei der Teambildung auf die Anliegen der Lehrpersonen einzugehen. Einige der befragten Lehrkräfte geben an, dass bei ihnen diesbezügliche Wünsche berücksichtigt worden seien, andere berichten, dass sie keine Möglichkeit gehabt hätten, sich vorab kennenzulernen. In gut funktionierenden Teams würden belastende Situationen besprochen, was die Lehrpersonen als eine Form der Psychohygiene sehen. Kritisch wird angemerkt, dass Kinder und Jugendliche mit einer Störung des Sozialverhaltens sehr oft keinen SPF hätten und den Regelschulklassen daher keine zusätzlichen personellen Ressourcen zur Verfügung gestellt würden. Diese Gegebenheit erschwere sowohl die Prävention als auch eine Reintegration.

Die grundlegende materielle Ausstattung von TOGn werde über das Schulbudget abgedeckt. Außerdem sei ein überregionales PBZ für Verhalten eingerichtet worden, welches über ein geringes Budget verfüge, das den TOGn zur Verfügung stehe. Bei Bedarf könnten zusätzliche Ressourcen über die regionalen PBZ zur Verfügung gestellt werden. Die Lehrkräfte berichten, dass einige Schülerinnen und Schüler keine Schulbücher hätten, weil sie diese verloren oder zerstört hätten. Da die Kinder und Jugendlichen in TOGn aus unterschiedlichen Schulen kämen, hätten sie meist auch unterschiedliche Schulbücher, weshalb die Lehrpersonen häufig nicht über alle entsprechenden Lehrerhandexemplare verfügen würden. Außerdem seien die räumlichen Rahmenbedingungen in einigen Schulen nicht optimal, da bei der Planung älterer Schulhäuser TOGn noch nicht vorgesehen waren. Daher müsse häufig sowohl hinsichtlich der Räumlichkeiten als auch im Hinblick auf die Ausstattung improvisiert werden. Im Zuge von Renovierungen werde die veränderte Situation jedoch berücksichtigt, so dass an immer mehr Standorten auch die TOGn in ansprechend ausgestatteten Räumen untergebracht seien. Darüber hinaus sei es vorgesehen, dass die TOGn die bereits vorhandene Infrastruktur der Schulen nutzen können. Allerdings berichten Lehrpersonen, dass es bei der Nutzung räumlicher Ressourcen manchmal zu einer Benachteiligung der Schülerinnen und Schüler der TOGn käme. Beispielsweise würde der TOG für den Turnunterricht nicht der Turnsaal, sondern lediglich der Gymnastikraum zugeteilt werden.

Aufnahmeprozedere und Durchlässigkeit der TOGn

Alle Entscheidungsträgerinnen und auch der Facharzt betonen, dass es ihnen ein Anliegen sei, dass nur jene Kinder und Jugendlichen in TOGn aufgenommen würden, die aufgrund einer Störung des Sozialverhaltens im regulären Klassenverband nicht entsprechend gefördert werden könnten. Keinesfalls sollten TOGn als Aufbewahrungsstätten für Schülerinnen und Schüler, die den Unterricht störten, missbraucht werden. In der Schuleingangsphase sollte eine Beschulung in einer TOG möglichst vermieden werden. Von den Lehrkräften wird betont, dass eine große Fluktuation den Beziehungsaufbau und das

soziale Gruppengänge in TOGn belasten würde. Daher wurde ein mehrstufiges Prozedere entwickelt, das unterschiedliche Maßnahmen für Kinder und Jugendliche mit herausforderndem Verhalten vorsieht. Schülerinnen und Schüler, die sich häufiger unangemessen verhalten, müssen auf jeden Fall zuerst durch eine Beratungslehrerin oder einen Beratungslehrer¹² unterstützt werden. Wenn diese Form der Unterstützung nicht ausreicht, so werden die Schulpsychologie – Bildungsberatung Kärnten und das zuständige regionale PBZ hinzugezogen. Das regionale PBZ kann nach Abwägung der Diagnostik durch die Schulpsychologie und nach Einschätzung aller bisherigen vonseiten der Schule getroffenen Maßnahmen eine vorläufige Aufnahme in eine TOG veranlassen. Eine eventuell notwendige diagnostische Abklärung durch eine Fachärztin oder einen Facharzt für Kinder- und Jugendpsychiatrie wird erst im Rahmen der multiprofessionellen Vernetzungssitzungen vorgeschlagen, in denen auch gemeinsam über eine definitive Aufnahme der betreffenden Schülerin oder des betreffenden Schülers entschieden wird. Die diagnostische Abklärung sei sehr wichtig, einerseits, da es manchmal seitens der Lehrpersonen zu Fehleinschätzungen des Störungsbilds bzw. der Ursachen des auffälligen Verhaltens kommt und andererseits, da manche Kinder und Jugendlichen von einer medikamentösen Behandlung profitieren würden. An dem Vernetzungstreffen nehmen Expertinnen und Experten folgender Fach- oder Organisationsbereiche teil: Vertreterinnen und Vertreter der Schulaufsicht, der regionalen und überregionalen PBZ und der Kinder- und Jugendhilfeträger, eine Fachärztin oder ein Facharzt für Psychiatrie des Kindes- und Jugendalters, die Schulleitung, klassenführende Lehrpersonen, Lehrpersonen und Sozialpädagoginnen bzw. Sozialpädagogen aus der in Frage kommenden TOG und gegebenenfalls die Familienintensivbetreuerin oder der Familienintensivbetreuer¹³ und/oder eine Betreuerin oder ein Betreuer der Wohngruppe. Außerdem muss ein Aufnahmebericht vorliegen, in welchem alle bisherigen Interventionen, die familiäre Situation, die Stärken und Schwächen des Kindes oder Jugendlichen und des sozialen Umfelds sowie eine pädagogische Anamnese dokumentiert sind. Nicht zu den Vernetzungstreffen eingeladen werden Lehrpersonen, die nicht die Klassenführung innehaben. Auch Eltern oder Erziehungsberechtigte werden derzeit nicht zu diesen Gesprächen eingeladen, was von einigen Befragten als Nachteil wahrgenommen wird. Würden Eltern oder Erziehungsberechtigte an den Vernetzungsgesprächen teilnehmen, so könnten viele Dinge transparenter diskutiert und eine konstruktive Zusammenarbeit aller Beteiligten eher erreicht werden. Der Ausschluss werde von den Eltern als bedrohlich empfunden und begünstige Misstrauen. Andererseits gibt eine interviewte Person zu bedenken, dass die knapp bemessene Zeit, die für die Fallbesprechungen in den Vernetzungstreffen anberaumt ist, wie auch die Anwesenheit zahlreicher Vertreterinnen und Vertreter des Bildungssystems für Eltern oder Erziehungsberechtigte einen sehr ungünstigen und auch überfordernden Rahmen darstellen würden. Daher werden an manchen Schulstandorten für Eltern oder Erziehungsberechtigte zusätzliche Treffen in einem kleineren Rahmen angeboten. Die Entscheidungsträgerinnen betonen, dass regelmäßige Elternarbeit und auch Elterngespräche mit den Vertreterinnen und Vertretern der unterschiedlichen Professionen im Konzept der TOG vorgesehen und gefordert sind, die Teilnahme der Eltern an den multiprofessionellen Vernetzungsgesprächen jedoch aus Gründen des Datenschutzes ein Problem darstellen würde.

Die in den Vernetzungstreffen besprochenen Inhalte unterlägen der Verschwiegenheitspflicht, woran alle teilnehmenden Personen regelmäßig erinnert würden. Diskutiert werde in diesen Treffen unter anderem, unter welchen Bedingungen ein Schulbesuch überhaupt möglich ist beziehungsweise welche Form der Beschulung für die betroffene Schülerin oder den betroffenen Schüler am besten geeignet sei. Darüber hinaus werde sondiert, unter welchen Bedingungen das Kind oder die/der Jugendliche adaptive Verhaltensweisen zeige, welche Interventionen beispielsweise vonseiten der Kinder- und Jugendhilfe oder durch Fachärztinnen oder Fachärzte notwendig seien. Treten Schwierigkeiten nur in bestimmten Situationen oder nur bei bestimmten Lehrpersonen auf, so wird die Unterstützung durch eine Beratungslehrerin oder durch einen Beratungslehrer besser an die Bedürfnislage der Schülerin oder des Schülers angepasst. Aus Sicht der Fachärztin sind die Probleme einzelner Schülerinnen und Schüler immer auch im Kontext der gesamten Klasse zu sehen. Ein Kind oder ein Jugendlicher mit einer Störung

12 Beratungslehrerinnen und Beratungslehrer sind Lehrpersonen mit einer Zusatzausbildung für die Betreuung von Kindern und Jugendlichen mit sozial-emotionalen Defiziten (Sonderpädagogik Land Kärnten, o. J.). Sie sind einem PBZ dienstzugeordnet und betreuen meist mehrere Schulstandorte.

13 Familienintensivbetreuerinnen und Familienintensivbetreuer sollen, als Unterstützung der öffentlichen Jugendwohlfahrt, für Familien in herausfordernden Lebenssituationen eine ambulante Begleitung anbieten, um das Kindeswohl sicherzustellen. In Kärnten sind Familienintensivbetreuerinnen und Familienintensivbetreuer über vom Land Kärnten anerkannte private Träger organisiert.

des Sozialverhaltens könne in einer Klasse mit sozial kompetenten Mitschülerinnen und Mitschülern gut integrierbar sein, kaum jedoch in einem bereits belasteten Klassenverband. Die Aufnahme in eine TOG ist also sehr hochschwellig, damit nur jene Kinder und Jugendlichen aufgenommen werden, für die andere Formen der Beschulung – beispielsweise wegen fremdgefährdendem Verhalten – nicht möglich seien. Außerdem könne mit dieser strikten Vorgehensweise eine übermäßige Fluktuation und die damit verbundene Unruhe in den TOGn vermieden werden. Die befragte Fachärztin gibt an, dass vor der Aufnahme in eine TOG sichergestellt sein müsse, dass auch ausreichend personelle Ressourcen zur Verfügung gestellt werden könnten. In Einzelfällen würden diese für einen beschränkten Zeitraum auch durch außerschulische Institutionen finanziert werden.

Von den Lehrpersonen wird die Hochschwelligkeit des Aufnahmeverfahrens bestätigt, jedoch teilweise auch kritisch hinterfragt, da aus ihrer Sicht manchmal eine schnellere Abwicklung für alle Beteiligten vorteilhafter wäre. In Ausnahmefällen, wenn beispielsweise eine Suspendierung von der Schule im Raum steht, kann für Schülerinnen und Schüler, von denen ein Aufnahmebericht und ein schulpsychologisches Gutachten vorliegt, eine Krisenaufnahme erfolgen, die jedoch als eine vorläufige Notmaßnahme zu bewerten ist. Die Aufnahmeberichte können vom Betreuungsteam der TOG als Grundlage für ihre pädagogische Arbeit genutzt werden.

Um den Anschluss an die Stammklasse zu gewährleisten, finden alle vier bis sechs Wochen Vernetzungskonferenzen statt, die so zusammengesetzt sind wie jene Vernetzungstreffen, die gegebenenfalls zur Aufnahme eines Kindes oder Jugendlichen in eine TOG führen. Diese Treffen sollen sicherstellen, dass die involvierten Personen einander kennenlernen und die Zuständigkeiten geklärt werden, damit im Bedarfsfall die befugten Ansprechpartnerinnen und -partner rasch kontaktiert werden können. Außerdem werden bei diesen Besprechungen Veränderungen in den Rahmenbedingungen und in der Entwicklung der Schülerin oder des Schülers an die anderen Beteiligten kommuniziert und gegebenenfalls Überlegungen zu Möglichkeiten der (schrittweisen) Reintegration angestellt. Die Gespräche würden vor allem auf die Möglichkeiten und Ressourcen der Kinder und Jugendlichen fokussieren. Kritisch wird von einigen Interviewten angemerkt, dass durch die große Anzahl an teilnehmenden Personen, die nicht immer mit allen Fällen betraut sind, die Termingestaltung der Vernetzungstreffen für manche Beteiligte schwierig und ineffizient sei.

Ziel der Beschulung in einer TOG sei grundsätzlich eine möglichst rasche Rückführung in eine Regelschulklasse. Um dieses Ziel nicht aus den Augen zu verlieren, bleiben die Kinder und Jugendlichen Schülerinnen und Schüler ihrer Stammklasse. Damit soll gewährleistet werden, dass diese so oft wie möglich am Unterricht ihrer Stammklasse teilnehmen und der Lehrstoff möglichst dem der Stammklasse entspricht. Die Lehrpersonen der Stammklasse sind angewiesen, ihre Unterrichtsvorbereitungen an die Lehrperson in der TOG weiterzugeben, deren Aufgabe es ist, die vorbereiteten Unterrichtsmaterialien an die besonderen Bedürfnisse ihrer Schülerinnen und Schüler anzupassen. Der Unterricht in der Stammklasse kann einzelne Schulfächer betreffen, beispielsweise jene Fächer, an denen die Schülerin oder der Schüler besonderes Interesse hat oder die von einer Lehrperson unterrichtet werden, zu der eine gute Beziehung besteht. Manchmal werden bestimmte Zeiträume (z. B. die ersten zwei Schulstunden) oder besondere Aktivitäten für den Unterricht in einer Stammklasse genutzt. Die Lehrpersonen berichten, dass diese Regelungen bei Bedarf flexibel gehandhabt würden, so dass Schülerinnen und Schüler der TOGn an manchen Tagen länger, an anderen Tagen hingegen kürzer als vorgesehen am Unterricht in der Stammklasse teilnehmen würden. Erleichtert würden solche flexiblen Regelungen durch die räumliche Nähe der TOGn zu den Regelschulklassen.

In ländlichen Gebieten gibt es an vielen Schulstandorten keine TOG, so dass Kinder und Jugendliche vorübergehend an TOGn anderer Schulstandorte unterrichtet werden müssen. In solchen Fällen können die Schülerinnen und Schüler der TOG nicht am Unterricht ihrer Stammklasse teilnehmen. Daher werden an Schulstandorten mit TOGn bei Bedarf Regelschulklassen ausgewählt, die als Kooperationsklassen fungieren. In den Kooperationsklassen können die Schülerinnen und Schüler der TOG zeitweise – im Sinne der Reintegration – am Unterricht teilnehmen. Als Kooperationsklassen werden Klassen mit Schülerinnen und Schülern ausgewählt, die über möglichst gute sozial-emotionale Kompetenzen verfügen.

Erfahrungsgemäß sei eine Übergangsphase, in welcher die Schülerin oder der Schüler nur teilweise am Unterricht einer Regelschulklasse teilnehme, für eine Reintegration sehr hilfreich. In dieser Phase nähmen Kinder und Jugendliche der TOG auch am Nachmittag vermehrt an den Aktivitäten der Regelgruppe teil. Es habe sich gezeigt, so die Entscheidungsträgerinnen, dass sich nur schwer prognostizieren lasse, wie schnell eine Rückführung in die Regelschulklasse gelingen könne. In Bezug auf die Dauer bis zu einer vollständigen Reintegration berichten die Befragten sowohl über positive als auch über negative Erfahrungen. Wenn sich bei der Reintegration herausstellt, dass die Schülerin oder der Schüler mit der Beschulung in einer Regelschulklasse überfordert ist oder wenn nach gelungener Reintegration eine Krise auftritt, können diese Kinder und Jugendlichen ohne Aufnahmeverfahren in die TOG zurückkehren. Eine Entscheidungsträgerin betont, dass es sehr wichtig sei, die Kinder und Jugendlichen mit dem Unterricht in der Regelschulklasse nicht zu überfordern, da eine schlecht geglückte Rückführung nicht konstruktiv sei. Oftmals sei der Wunsch der Schülerin oder des Schülers in die Stammklasse zurückzukehren, ein gutes Indiz dafür, ob eine Reintegration gelingen könne. Die Rückführung in eine Regelschulklasse gelinge bei jüngeren Schülerinnen und Schülern schneller als bei Jugendlichen. Der Facharzt stellt fest, dass aus seiner Sicht manchmal eine Rückführung in die Regelschulklasse zu lange hinausgezögert werde. Der Impuls zur Reintegration würde jedoch häufig von Lehrpersonen kommen, die selbst sehr stark von einer solchen Entscheidung betroffen seien. Insgesamt sei eine Rückführung in die Regelschulklasse bis zu einem gewissen Grad also auch von den jeweiligen Rahmenbedingungen sowie den Qualifikationen und Haltungen des Lehrerkollegiums abhängig.

Obwohl die TOGn als interimsmäßige, schulorganisatorische Maßnahme gedacht sind, gibt es einige Jugendliche, die ihre Schulpflicht in einer TOG beenden. Wenn ein positiver Pflichtschulabschluss in einer TOG erreicht wird, so sei das im Vergleich zu einer Beendigung der Schulpflicht ohne Abschluss jedoch als Erfolg zu sehen.

Ideale Rahmenbedingungen

Einen wesentlichen Gelingensfaktor sehen die befragten Entscheidungsträgerinnen in einer guten Zusammenarbeit des TOG-Teams. Idealerweise sollte den Teams die Möglichkeit gegeben werden, einander vorab kennenzulernen, um ihre pädagogischen Zugänge aufeinander abstimmen zu können. Nach Aussage der Lehrpersonen sei dies derzeit nicht immer möglich. Sowohl die Lehrkräfte als auch die Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen in TOGn sollten berufserfahrene Personen, wenn möglich sogar mit Erfahrungen im Umgang mit Kindern und Jugendlichen mit herausforderndem Verhalten sein. Außerdem sollten sie eine stabile und gereifte Persönlichkeit mitbringen, empathisch sein und den Schülerinnen und Schülern emotionale Wärme und Sicherheit geben, gleichzeitig aber konsequent auf die Einhaltung von Regeln achten. Darüber hinaus sind aus medizinischer Sicht auch eine fundierte pädagogische Ausbildung und entsprechende – möglichst praxisnahe – Zusatzausbildungen erforderlich, um den Bedürfnissen dieser Schülerinnen und Schüler gerecht zu werden. Da die Belastung in TOGn sehr hoch ist, erachten es die Befragten als sehr wichtig, dass für das Team die Möglichkeit sichergestellt ist, nach einer gewissen Zeit wieder in Regelschulklassen unterrichten zu können. Das ideale TOG-Team würde aus einem Mann und einer Frau bestehen, damit sich die Kinder und Jugendlichen mit positiven männlichen und weiblichen Rollenvorbildern auseinandersetzen können. Außerdem sei für eine qualitativ hochwertige Betreuung von Kindern und Jugendlichen mit einer Störung des Sozialverhaltens die Zusammenarbeit in einem multiprofessionalen Team unter Miteinbeziehung von Personen mit medizinischer und/oder psychologischer Expertise sowie von fallführenden Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeitern wesentlich. Grundsätzlich fänden einige Befragten es wünschenswert, wenn alle involvierten Personen die relevanten Informationen austauschen dürften, um die Lebenssituation des Kindes oder Jugendlichen besser zu verstehen. Derzeit würden einige Aspekte der Verschwiegenheitspflicht bzw. der Möglichkeiten zur Datenweitergabe zwischen unterschiedlichen Berufsgruppen die Zusammenarbeit deutlich behindern – hier bestehe Bedarf nach entsprechenden gesetzlichen Adaptierungen.

Aus medizinischer Sicht spielt die Zusammenarbeit zwischen den Lehrpersonen der Stammklasse und dem Team der TOG eine zentrale Rolle für eine positive Entwicklung und eine zeitnahe Reintegration der Kinder und Jugendlichen. Wesentlich sei, dass die Klassenlehrerinnen und -lehrer nicht nur die

erforderlichen Unterlagen bereitstellten, sondern weiterhin die Verantwortung für jene Schülerinnen und Schüler übernehmen, die vorübergehend nicht im Klassenverband der Stammklasse unterrichtet würden. Dies hänge erfahrungsgemäß stark vom Engagement der jeweiligen Lehrpersonen ab und werde daher auch sehr unterschiedlich gehandhabt. Je besser die Lehrpersonen der Stammklasse in die Arbeit in der jeweiligen TOG involviert würden, desto eher könne auch eine Reintegration gelingen. Unter idealen Rahmenbedingungen würden den Lehrpersonen für diese Arbeit entsprechende zeitliche Ressourcen zur Verfügung gestellt werden. Die befragten Lehrpersonen geben an, dass eine Rückführung in die Stammklasse mit entsprechenden personellen Ressourcen besser zu leisten sei. Eine Befragte gibt zu bedenken, dass das österreichische Schulsystem bereits sehr ressourcenaufwändig sei und es vermutlich sinnvoll wäre zu überprüfen, ob alle Ressourcen derzeit optimal eingesetzt würden. Auch im Bereich der diagnostischen und therapeutischen Versorgung wird vermutet, dass Ressourcen nicht immer effizient eingesetzt werden.

Manche der befragten Lehrpersonen erachten eine möglichst homogene Altersgruppe in TOGn als wünschenswert, da durch die mangelnde soziale Kompetenz der Kinder und Jugendlichen offene Lernsituationen schwer bewältigbar, gegenseitige Hilfestellungen kaum möglich seien und dadurch differenzierter bzw. individualisierter Unterricht besonders herausfordernd sei. Von anderen Lehrpersonen wird hingegen gerade die Heterogenität der Kinder und Jugendlichen in TOGn als bereichernd erlebt, da beispielsweise der direkte Leistungsvergleich dadurch wegfiel und den Schülerinnen und Schülern Misserfolgslebnisse erspart blieben.

Hinsichtlich der räumlichen Ausstattung wäre ideal, wenn ein Ausweichraum zur Verfügung stehen würde. Dies sei in unterschiedlichen Situationen dringend notwendig, beispielsweise beim Nachschreiben von Schularbeiten oder bei unaufschiebbaren Telefonaten mit der Polizei, Eltern, Erziehungsberechtigten oder Betreuungspersonen. Eine angemessene Raumgröße könne dazu beitragen, dass manche Konflikte gar nicht erst entstehen. Auch die Ausstattung der Räume, in denen TOGn untergebracht seien, sei derzeit nicht mit der Ausstattung anderer Klassenräume zu vergleichen. Als besonders wichtig erachten die Befragten, dass die Räume für TOGn möglichst zentral im Schulgebäude liegen, damit sowohl Begegnungen mit anderen Schülerinnen und Schülern als auch der Kontakt zum Lehrerkollegium möglich seien. Würden TOGn im Keller angesiedelt, wie dies an manchen Standorten derzeit der Fall sei, führe dies bei Schülerinnen und Schülern und auch bei Lehrpersonen zu einem sehr belastenden Gefühl der Ausgrenzung und werde manchmal auch als Bestrafung wahrgenommen.

TOGn als inklusive Form der Beschulung

Die Entscheidung zur Installierung von TOGn als Maßnahme zur inklusiven Beschulung wird von den Entscheidungsträgerinnen damit begründet, dass eine zentrale Forderung der UN-Behindertenrechtskonvention sei, durch geeignete Unterstützungsmaßnahmen für Kinder und Jugendliche mit unterschiedlichen Behinderungen die bestmögliche Förderung zu erreichen. Sowohl für schwerst-/mehrfachbehinderte Schülerinnen und Schüler als auch für Kinder und Jugendliche mit einer Störung des Sozialverhaltens sei eine Beschulung in großen Gruppen nicht immer förderlich und die bestmögliche Entfaltung ihrer Potenziale in manchen Fällen durch eine intensive Betreuung im Kleingruppensetting eher zu erreichen als durch die Beschulung in einer Regelschulklasse. Nach zahlreichen Diskussionen unter Einbindung von Expertinnen und Experten sei man zu dem Schluss gekommen, dass im derzeitigen Schulsystem TOGn die bestmögliche Form einer inklusiven Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit einer Störung des Sozialverhaltens seien.

Es wird berichtet, dass vor der Einrichtung von TOGn viele Kinder und Jugendliche mit schweren Auffälligkeiten im sozial-emotionalen Bereich in Allgemeinen Sonderschulen oder in Sondererziehungsschulen unterrichtet wurden, wie das in anderen Bundesländern auch derzeit noch gängige Praxis sei. Das Konzept der TOGn stoße daher österreichweit auf großes Interesse und solle in ähnlicher Form auch in der Steiermark umgesetzt werden. Insgesamt habe sich seit 2001 die Zahl von Kindern, die nicht in Regelschulklassen unterrichtet würden, verringert, wobei zu berücksichtigen sei, dass auch die Anzahl der schulpflichtigen Kinder und Jugendlichen weniger geworden sei.

Von nahezu allen Befragten wird betont, dass Kinder und Jugendliche mit einer Störung des Sozialverhaltens in TOGn eher als in einer Regelschulklasse die Möglichkeit hätten, eine tragfähige Beziehung zu einer erwachsenen Bezugsperson aufzubauen. Eine solche positive Beziehung würde das Fundament für eine Weiterentwicklung der eigenen Persönlichkeit und für die Bewältigung schulischer Herausforderungen bilden. Diese Möglichkeit einer besonders intensiven Beziehungsgestaltung in den Kleingruppen wird auch von den Pädagoginnen vor Ort wahrgenommen. Viele Schülerinnen und Schüler in TOGn hätten bereits zahlreiche schulische Misserfolgserfahrungen gemacht und bräuchten Unterstützung, um in ihrem Selbstwert gestärkt zu werden und wieder Freude am Lernen zu entwickeln. Durch das Setting der TOGn könnten diese Prozesse unterstützt und eine partielle Teilhabe, beispielsweise an Veranstaltungen im Schul- oder im Klassenverband, ermöglicht werden. Andererseits biete die TOG den Kindern und Jugendlichen Gelegenheit zu erkennen, dass auch ihre Mitschülerinnen und Mitschüler Probleme zu bewältigen hätten, was ihnen erleichtern würde, sich als Teil einer Gruppe zu erleben.

Die befragten Lehrkräfte betonen, dass Kindern und Jugendlichen mit einer Störung des Sozialverhaltens eine Teilnahme am Unterricht ihrer Klasse oft nur unter der Voraussetzung gelingen könne, dass diese im Bedarfsfall die Möglichkeit einer Auszeit hätten. Für manche Schülerinnen und Schüler sei selbst eine zeitlich begrenzte Teilnahme am Unterricht der Regelschulklasse nur in Begleitung einer vertrauten Person, die im TOG-Team arbeitet, möglich. Es wird berichtet, dass die Kinder und Jugendlichen in den Regelschulklassen sehr viel soziale Kompetenz zeigten und sie diese durch den Umgang mit ihren Mitschülerinnen oder Mitschülern mit einer Störung des Sozialverhaltens, körperlichen und/oder geistigen Beeinträchtigungen weiter verbessern würden.

Von einigen Eltern oder Erziehungsberechtigten der Kinder und Jugendlichen mit einer Störung des Sozialverhaltens werde die Beschulung in einer TOG als Stigmatisierung empfunden. Diesbezüglich habe sich im Vergleich zu einer Beschulung in einer allgemeinen Sonderschule oder in einer Sondererziehungsschule vermutlich wenig geändert. Durch eine intensive und sehr wertschätzende Kommunikation könnten betroffene Eltern oder Erziehungsberechtigte jedoch für eine konstruktive Zusammenarbeit gewonnen werden. Der regelmäßige Austausch mit den Eltern oder Erziehungsberechtigten sei für den Beziehungsaufbau mit den Schülerinnen und Schülern wie auch für ein erfolgreiches Arbeiten unbedingt notwendig, nehme jedoch sehr viel Zeit in Anspruch. Ein positiver Beziehungsaufbau zu Eltern oder Erziehungsberechtigten könne im Setting der TOG eher gelingen als unter den Rahmenbedingungen einer Regelschulklasse.

Auch wenn das vorrangige Ziel von TOGn die zeitnahe Rückkehr in eine Regelschulklasse ist, so stimmen die Entscheidungsträgerinnen, die Fachärztin und der Facharzt darin überein, dass sich die Zielvorstellungen für die Kinder und Jugendlichen auch an den Wertvorstellungen und Möglichkeiten der Familien orientieren müssten. Für manche Schülerinnen und Schüler sei daher ein den Fähigkeiten entsprechender Schulabschluss im Rahmen von TOGn durchaus ein erstrebenswertes Ziel. Bedenkt man, dass Schülerinnen und Schüler mit einer Störung des Sozialverhaltens eine hohe Gefährdung für Suchterkrankungen und eine maladaptive Persönlichkeitsentwicklung haben, so wäre ein großer Beitrag zur Inklusion geleistet, wenn diese Kinder und Jugendlichen durch eine kompetente Unterstützung in den TOGn gesetzeskonformes Verhalten zeigen würden und einen positiven Schulabschluss erreichen könnten. Daher sei es auch gesellschaftspolitisch günstig, durch die Bereitschaft und das Bemühen aller involvierten Personen und Institutionen, beispielsweise durch einen über das neunte Schuljahr hinausgehenden Schulbesuch, Rahmenbedingungen zu schaffen, die dies ermöglichen. Da die Kinder und Jugendlichen weiterhin als Schülerinnen und Schüler ihrer Stammklassen geführt würden, werde auf den Zeugnissen der Besuch einer TOG nicht vermerkt. Dadurch würden Bedingungen geschaffen, die, nach Meinung einiger Befragten, einen Eintritt ins Erwerbsleben wahrscheinlicher werden ließen. Die Entscheidungsträgerinnen berichten, dass diese (kosten-)intensive Betreuungsform gerechtfertigt sei, da einige der ehemaligen Schülerinnen und Schüler einer TOG erfolgreich weiterführende Schulen besuchten oder eine (An-)Lehre absolvierten.

Leider würden schlechte soziale Erfahrungen in der Kindheit manchmal zu dysfunktionalen Beziehungen mit späteren Lebenspartnerinnen und Lebenspartnern sowie mit eigenen Kindern führen. Gesellschaftspolitisch gesehen gehe es vor allem darum, solche maladaptiven Muster zu durchbrechen

und künftigen Generationen auf diese Weise ein besseres soziales Umfeld zu bieten. Dies könne nur durch positive Beziehungserfahrungen, ein bewältigbares Maß an Normalität und geeignete außerschulische psychosoziale Unterstützungsmaßnahmen erreicht werden. Eine aktuelle Studie von Eckhart, Haeblerin, Lozano und Blanc (2011) zeige, dass eine Beschulung in Sondereinrichtungen nicht zu den gewünschten Erfolgen führe, weshalb es notwendig sei, alternative Möglichkeiten zu finden.

Einig sind sich Entscheidungsträgerinnen, Lehrkräfte und Sozialpädagoginnen, dass in der derzeitigen Situation die Beschulung in TOGn eine realistische – vielleicht sogar die einzig realistische – Möglichkeit der Inklusion von Kindern und Jugendlichen mit einer Störung des Sozialverhaltens sei, da bei deren Verbleib in den Stammklassen häufig das Klassenklima leide und die Lernprozesse aller Schülerinnen und Schüler beeinträchtigt würden.

Akzeptanz der TOGn

Die Befragten verorten sehr große Unterschiede in der Akzeptanz der TOGn: An manchen Standorten gebe es eine sehr positive Resonanz, an anderen Standorten würde das Konzept hingegen auf große Ablehnung stoßen. Von den Schulleitungen werde die Einrichtung einer TOG häufig nicht begrüßt, da Sorgen bestünden, dass der Schulstandort stigmatisiert werde. Auch von vielen Lehrpersonen werde die Einrichtung von TOGn kritisch gesehen, was sich manchmal im Umgang mit dem Team der TOG bemerkbar machen würde. Die Erfahrung habe jedoch gezeigt, dass sich solche negativen Einstellungen sowohl der Schulleitungen als auch des Kollegiums zu TOGn nach deren Installierung ändern würden und eine größere Akzeptanz derselben bemerkbar werde, weil diese Form der Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit einer Störung des Sozialverhaltens auch zu einer Entlastung der Regelschulklassen führe. Besonders an Standorten mit einer heterogenen Schülerschaft, an denen das Kollegium und die Schulleitung bereits Erfahrungen mit Inklusion hätten, würden TOGn gut akzeptiert. Auch die Lehrpersonen berichten, dass die TOGn am Schulstandort als eine Bereicherung gesehen würden. Mehrere Befragte berichten, dass von den Kindern und Jugendlichen eine Beschulung in der TOG als Entlastung wahrgenommen werde. Hingegen sei die Akzeptanz bei Eltern und Erziehungsberechtigten oft ambivalent, da diese einerseits ihr Kind gerne in einer Regelschulklasse sehen würden und andererseits bemerkten, dass es sich in der TOG wohler fühle und der Schulbesuch problemloser verlaufe. Von jenen Eltern oder Erziehungsberechtigten, deren Kinder von einer Suspendierung bedroht seien, werde eine Beschulung in der TOG meist als Chance wahrgenommen.

Bewährtes und Erfolgskriterien

Aus Sicht der Entscheidungsträgerinnen sei das zentrale Erfolgskriterium die Zusammenarbeit der multiprofessionellen Teams, da pädagogische Zugänge alleine für die Inklusion von Menschen mit einer Störung des Sozialverhaltens zu kurz greifen würden. Besonders bewährt habe sich die Zusammenarbeit mit den Kinder- und Jugendpsychiatern, deren Finanzierung in Kärnten über die Sozialversicherungsträger gewährleistet werde. Diese Vorgehensweise sei von der Gesellschaft Gesundheit Österreich, einer Einrichtung des Bundesministeriums, als Best-Practice-Beispiel nominiert worden.

Durch die Einführung der TOGn und die damit verbundene Einbindung unterschiedlicher Professionen käme es seitens der Schulleitungen und des Lehrerkollegiums zu mehr Verantwortungsübernahme und zu intensiveren Bemühungen um Schülerinnen und Schüler mit einer Störung des Sozialverhaltens. Der Facharzt sieht dies vor allem darin begründet, dass die administrative Zuständigkeit für diese Kinder und Jugendlichen bei der Stammschule bleibe. Unnötige Schulwechsel wären durch diese Vorgehensweise auf ein Minimum reduziert worden.

Auch die befragten Lehrpersonen empfinden die multiprofessionelle Zusammenarbeit und die Vernetzungsgespräche prinzipiell als bereichernd, da somit unterschiedliche Sichtweisen kennengelernt und wertvolle Anregungen ausgetauscht werden könnten. Eine solche Perspektivenerweiterung könne einen professionelleren Zugang zur eigenen Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen schaffen. Darüber

hinaus seien ihnen durch die Vernetzungsgespräche die Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner persönlich bekannt, an die man sich (nicht nur) in Krisenfällen wenden könne. Allerdings werden von den befragten Lehrpersonen und Sozialpädagoginnen die Fachärzte und Fachärztinnen eher selten kontaktiert. Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der PBZ werden in erster Linie als Koordinatorinnen und Koordinatoren wahrgenommen. Eine gute Koordination sei jedoch sehr unterstützend, insbesondere sei die Zuteilung der Schülerinnen und Schüler zu TOGn oft ein sehr sensibles Unterfangen. Darüber hinaus würden die PBZ auch als Anlaufstelle bei diagnostischen Fragestellungen, beispielsweise der Feststellung eines SPF, kontaktiert. Die Aufgabe der Schulpsychologie – Bildungsberatung Kärnten werde ebenfalls im Bereich der Diagnostik gesehen. Mit den zuständigen Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeitern werde ebenfalls Kontakt gepflegt, die Qualität der Zusammenarbeit scheine jedoch stark personenabhängig zu sein und werde von den befragten Lehrpersonen sehr unterschiedlich wahrgenommen.

Die befragten Entscheidungsträgerinnen, Lehrpersonen, Sozialpädagoginnen und die Sozialarbeiterin sehen eine gute Zusammenarbeit im Team der TOG als wesentliche Voraussetzung für eine qualitativ hochwertige Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit einer Störung des Sozialverhaltens. Gerade diese Kinder und Jugendlichen würden besonders sensibel auf unterschiedliche Ansichten und Wertvorstellungen im Team der TOG reagieren und Unstimmigkeiten zu ihrem eigenen Nachteil ausnützen. Eine gute Zusammenarbeit des Teams der TOG mit den Kolleginnen und Kollegen am Schulstandort sowie mit der Schulleitung wird ebenfalls als sehr wichtig gesehen. Diese spiele beispielsweise bei der Abstimmung des Lernstoffs wie auch bei der Teilnahme an Veranstaltungen eine wichtige Rolle, sei jedoch besonders im Hinblick auf eine (partielle) Reintegration unumgänglich. Die befragten Lehrpersonen haben unterschiedliche organisatorische Möglichkeiten gefunden, sich gegenseitig über den Lehrstoff und die Lernentwicklung der Schülerinnen und Schüler zu informieren. Von mehreren Befragten wird berichtet, dass die Organisation gemeinsamer Treffen in der Sekundarstufe (NMS) sehr aufwändig sei, da hier mehrere Lehrpersonen involviert seien. Daher sei es schon vorgekommen, dass einzelne Lehrpersonen gar nicht oder nur unzureichend über Veränderungen informiert worden seien. Hier würden Überlegungen angestellt, wie der Kommunikationsfluss verbessert werden könne. Auch die Möglichkeit einer Teilnahme aller Lehrpersonen an den Vernetzungstreffen (Anm. derzeit nimmt meist nur der Klassenvorstand an den Vernetzungstreffen teil) könne zu einem besseren Informationsfluss beitragen. Aus Sicht der Teams in den TOGn sei die Bereitschaft der Lehrpersonen, die in den Stammklassen ihrer Schülerinnen und Schüler unterrichteten, sich über pädagogische und didaktische Belange auszutauschen, nicht immer hinlänglich gegeben. Die Akzeptanz und Unterstützung durch Kolleginnen, Kollegen und Schulleitung sei jedoch eine wichtige Voraussetzung, um gute Arbeit leisten zu können. Im Unterschied zu den Anfängen der Inklusion seien die Schulleitungen mittlerweile sehr unterstützend und in hohem Maße um das Wohl der Kinder und Jugendlichen mit einer Störung des Sozialverhaltens bemüht.

Bewährt habe sich die räumliche Nähe zwischen TOG und Stammklasse in einem Gebäudekomplex, die unterschiedliche Formen der Reintegration (manchmal auch spontan) möglich machen würde. Die Lehrkräfte der TOGn schätzen die Möglichkeit, gelegentlich gemeinsam mit ihren Schülerinnen und Schülern am Unterricht der Regelschulklassen teilzuhaben, da sich im Zusammenleben mit Kindern und Jugendlichen mit einer Störung des Sozialverhaltens bei allen Beteiligten die Normalitätsvorstellungen verschieben würden. Die zeitweise Teilnahme am Unterricht einer Regelschulklasse biete Schülerinnen und Schülern mit einer Störung des Sozialverhaltens die Gelegenheit, gesellschaftlich übliche Normen zu verinnerlichen und in einem für sie zu bewältigenden Ausmaß an den Aktivitäten der Großgruppe konstruktiv zu partizipieren. Die Verinnerlichung gesellschaftlich üblicher Normen, beispielsweise das Erfüllen von Leistungsanforderungen, sei jedoch nicht nur Voraussetzung für die Rückführung in eine Regelschulklasse, sondern auch eine Vorbereitung auf die Arbeitswelt.

Für die Arbeit in einer TOG seien eine fundierte Ausbildung, einschlägige Zusatzausbildungen und auch eine große Berufserfahrung sehr hilfreich. Von den Entscheidungsträgerinnen wird betont, dass es bezüglich der Qualifikation von Lehrpersonen eine konstruktive Zusammenarbeit mit der Pädagogischen Hochschule Kärnten und der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt gebe. Die Meinungen hinsichtlich der notwendigen oder hilfreichen Qualifikationen für die Arbeit in einer TOG gehen bei den befragten Lehrpersonen weit auseinander. Zum einen werden Fort- und Weiterbildungen, bei-

spielsweise zur Beratungslehrerin oder zum Beratungslehrer, als sehr wertvoll gesehen, zum anderen geben einige Befragte an, dass sie vorwiegend intuitiv handeln würden. Eine wichtige Rolle spiele es, die Kinder und Jugendlichen so anzunehmen, wie sie seien. Dabei könne jedoch das Verständnis medizinischer oder psychologischer Hintergründe sehr hilfreich sein. Vom Facharzt wird berichtet, dass einschlägige Fortbildungsveranstaltungen gut besucht seien. Noch größere Bedeutung wird jedoch den Persönlichkeitsmerkmalen der betreuenden Personen beigemessen, beispielsweise sollten diese emotionale Stabilität, hohe Reflexionsfähigkeit und Geduld sowie großes Engagement zeigen. Diese Qualitäten seien Voraussetzungen für eine positive Beziehungsgestaltung, die aus Sicht aller Befragten eine herausragende Rolle in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen mit einer Störung des Sozialverhaltens spiele. Positive, tragfähige und vor allem zeitlich stabile Beziehungen würden für diese Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit eröffnen, sich aus der Rolle der Außenseiterin oder des Außenseiters zu befreien und sich stattdessen als wertgeschätzt und geliebt zu erleben. Lehrpersonen hätten im Besonderen für die Kinder und Jugendlichen in TOGn eine wichtige Vorbildwirkung. Kontinuierliche, von Respekt und Wertschätzung getragene Beziehungen sowie ein geduldiger Umgang mit den Schülerinnen und Schülern würden maßgeblich zu deren positiver Persönlichkeitsentwicklung beitragen. Die Entscheidungsträgerinnen berichten, dass es sich bewährt habe, jene Kolleginnen oder Kollegen in TOGn einzusetzen, die aus eigenem Bestreben heraus bereit seien, sich diesen Herausforderungen zu stellen. Es sei jedoch schwierig, Lehrpersonen für diese anspruchsvolle Arbeit zu finden.

Weitere Unterstützungs- und Betreuungsmaßnahmen

In ländlichen Gegenden ist es manchmal nicht möglich, eine TOG so zu platzieren, dass die Kinder und Jugendlichen, die diese Maßnahme in Anspruch nehmen würden, einen zumutbaren Schulweg hätten. Da jedoch nach Ansicht des befragten Facharztes der Verbleib im Familienverband eine bessere Voraussetzung für eine gesunde Persönlichkeitsentwicklung biete als eine Fremdunterbringung, sei es wichtig, dass für diese Schülerinnen und Schüler wohnortnah adäquate Möglichkeiten geschaffen würden, ihre Schulpflicht zu erfüllen. Daher seien, als weitere Maßnahme, mobile Teams eingerichtet worden, die Schulstandorte, an denen Schülerinnen und Schüler mit einer Störung des Sozialverhaltens in ihrer Stammklasse unterrichtet würden, intensiv unterstützten. Koordiniert würden die mobilen Teams durch das zuständige regionale PBZ. Die Teams bestünden aus zwei Personen, üblicherweise aus Beratungslehrerinnen und Beratungslehrern. Bei Bedarf würden die mobilen Teams durch Psychologinnen und Psychologen und in manchen Fällen zusätzlich durch eine Sozialpädagogin oder einen Sozialpädagogen verstärkt. Diese Maßnahme werde gut angenommen und sei laut Rückmeldungen der Schulleitungen sehr effizient.

Darüber hinaus gebe es Unterstützungsangebote durch die Beratungslehrerinnen und Beratungslehrer, die entweder direkt mit einzelnen Kindern und Jugendlichen oder mit der ganzen Klasse arbeiteten. Zudem stehen die Beratungslehrerinnen und Beratungslehrer auch den Lehrerinnen und Lehrern unterstützend und beratend zur Seite, die dieses Angebot sehr schätzen. Auch die Zusammenarbeit mit den Schulpsychologinnen und Schulpsychologen, den Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeitern, den Psychotherapeutinnen und Psychotherapeuten sowie den Psychiaterinnen und Psychiatern sei eine Maßnahme, die die inklusive Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit einer Störung des Sozialverhaltens unterstützen solle. Als Beispiele für schulinterne Unterstützungsangebote für Kinder und Jugendliche mit herausforderndem Verhalten werden Schulstandorte genannt, an denen diese Schülerinnen und Schüler kurzfristig den Unterricht verlassen und am kreativen Gestalten oder bei sportlichen Aktivitäten unter Aufsicht einer Lehrkraft teilnehmen könnten. Der Verbleib der Schülerinnen und Schüler in der Stammklasse hätte den Vorteil, dass eine Zusammenarbeit von Lehrpersonen, Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeitern sowie mit Eltern oder Erziehungsberechtigten leichter zu gestalten sei. Ein solcher, intensiverer Austausch führe häufig zu höherer Transparenz, da sich in diesem Setting Datenschutzbestimmungen meist erübrigten.

Für einige Schülerinnen und Schüler, die selbst in TOGn nicht betreut werden können, ist die Beschulung an der Heilstättenschule und damit verbunden meist auch eine stationäre Aufnahme an einer Abteilung für Neurologie und Psychiatrie des Kindes- und Jugendalters eine mögliche Alternative. Außerdem

können – vor allem Kinder und Jugendliche mit tiefgreifenden Entwicklungsstörungen – durch eine Schulasistenz (bildungspolitisches Angebot der Arbeitsvereinigung der Sozialhilfe Kärntens) zusätzlich unterstützt werden.

Zum Zeitpunkt der Interviews wurde in einem Kärntner Bezirk gänzlich auf TOGn verzichtet und alle Schülerinnen und Schüler mit einer Störung des Sozialverhaltens in den Regelschulklassen beschult. Ob dieses Angebot eine qualitativ hochwertigere Alternative zu den TOGn darstellen könnte, müsste in einem weiteren Forschungsprojekt untersucht werden.

Qualitätsmerkmale und Qualitätssicherung

Die befragten Entscheidungsträgerinnen sind sich einig, dass eine gelungene Umsetzung der Inklusion sich darin zeigen würde, dass jeder Schülerin und jedem Schüler ein adäquates schulisches Angebot – sei dies eine Einzelförderung, eine Integrationsklasse, eine Kleinklasse oder eine TOG – geboten werden könne, das ihr/ihm einen positiven Schulabschluss ermöglichen würde. Ein Vorteil der TOGn sei, dass durch die geringe Gruppengröße die Lehrpersonen vermehrt auf die psychische Befindlichkeit ihrer Schülerinnen und Schüler eingehen könnten und ein intensiverer Beziehungsaufbau möglich wäre. Dies würde dazu beitragen, dass die Kinder und Jugendlichen zunächst wieder bereit wären und in weiterer Folge auch Freude daran hätten, Leistungen zu erbringen. Letztlich sei ein Qualitätsmerkmal auch eine erfolgreiche Rückführung in eine Regelschulklasse.

Es wird berichtet, dass die Qualitätssicherung der TOGn durch die PBZ und die Vernetzungskonferenzen erfolge. Durch diese engmaschige, multiprofessionelle Begleitung würden eventuelle Missstände relativ schnell offensichtlich. Außerdem trage in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen mit einer Störung des Sozialverhaltens die Miteinbeziehung von Medizinerinnen und Medizinern wesentlich zu einer guten Betreuungsqualität bei. Aus Sicht einer Entscheidungsträgerin sei eine externe Evaluation nicht unbedingt notwendig, da durch regelmäßige Begleitung und Vernetzung sichergestellt sei, dass Qualitätsstandards eingehalten würden. Besonders wichtig sei die Zusammenarbeit des überregionalen PBZ für Verhalten mit den Lehrpersonen, beispielsweise in Form von Unterrichtsbesuchen.

Grenzen und Ausblick

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass von den befragten Personen – in der derzeitigen Situation – TOGn als bestmögliche Umsetzung einer inklusiven Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit einer Störung im Sozialverhalten gesehen werden. In den Interviews wurde jedoch auch deutlich, dass dieses Konzept mehrere Schwachstellen hat, an deren Verbesserung noch gearbeitet werden sollte.

Grundsätzlich wäre zu begrüßen, wenn Schülerinnen und Schüler mit einer Störung im Sozialverhalten am jeweiligen Schulstandort bleiben könnten. Dies ist derzeit an manchen Schulstandorten, die keine TOG eingerichtet haben, nicht möglich. Aus Sicht der Lehrkräfte wäre die Einrichtung zusätzlicher TOGn notwendig, da sich auch die Anzahl der Kinder und Jugendlichen mit herausforderndem Verhalten erhöht habe. Vor allem wünschen sich die befragten Lehrpersonen zusätzliche niederschwellige Angebote, um Schülerinnen und Schülern mit herausforderndem Verhalten kurzfristige Auszeiten ermöglichen zu können. Dies wäre sehr hilfreich, da in Regelschulklassen, in denen mehrere Kinder oder Jugendliche mit herausforderndem Verhalten unterrichtet werden, die Lernprozesse aller Schülerinnen und Schüler massiv erschwert sind.

In den TOGn stellt die Zusammensetzung der Schülerschaft mit zum Teil sehr unterschiedlichen Problemen und Bedürfnislagen der Kinder und Jugendlichen eine Schwierigkeit dar. Körperliche Übergriffe wie Treten, Spucken, Beißen und Schlagen seien an der Tagesordnung und die Bewältigung solcher herausfordernden Erziehungssituationen wird von den Lehrpersonen als sehr belastend wahrgenommen. Im Umgang mit stark gewaltbereiten Schülerinnen und Schülern könne die körperliche Unversehrtheit der

Lehrpersonen sowie der Mitschülerinnen und Mitschüler nicht mehr gewährleistet werden. Für einige interviewte Lehrpersonen wären Überforderungssituationen, beispielsweise im Zusammenhang mit körperlicher Gewalt, Grund für den Wunsch nach einem Wechsel in eine Regelschulklasse.

Für eine kleine Gruppe von Jugendlichen mit delinquentem und/oder stark fremdgefährdendem Verhalten, häufig in Kombination mit einer Suchtproblematik, sei das Setting einer TOG nicht adäquat. Hier wird von den Interviewten festgestellt, dass manche vor allem fremdgefährdende Situationen auch bei hoher persönlicher Kompetenz und adäquater Ausbildung der Betreuungspersonen nicht mehr bewältigt werden könnten. Die betroffenen Jugendlichen würden neben einer Beschulung vorrangig ein Therapieangebot benötigen. Derzeit wird in Arbeitsgruppen unter Einbeziehung der Staatsanwaltschaft an einem Konzept für die Betreuung dieser Schülergruppe gearbeitet. Die adäquate Betreuung dieser Jugendlichen sei ein wichtiger nächster Meilenstein, da deren delinquentes Verhalten hoch medienwirksam sei und leider eine Vorbildwirkung für andere Schülerinnen und Schüler habe. Das Angebot für diese – sehr kleine – Gruppe von Jugendlichen müsse zusätzlich zu spezifischen pädagogischen Angeboten auch therapeutische Interventionen beinhalten. Derzeit würden stark gewaltbereite Kinder und Jugendliche häufig in der Heilstättenschule unterrichtet und im Klinikum Klagenfurt oder im LKH Villach an einer psychiatrischen Abteilung medizinisch und psychologisch betreut.

Mehrere Befragte betonen, dass Situationen, in denen nur eine Betreuungsperson anwesend sei, wie dies in der Nachmittagsbetreuung häufig der Fall sei, kritisch zu sehen seien. Neben der großen Verantwortung, die Kinder und Jugendlichen über längere Zeiträume allein und meist ohne Pausen zu betreuen, sei auch der Umstand, dieselben Räumlichkeiten wie am Vormittag zu benutzen, für alle Beteiligten ungünstig und belastend. Es wird berichtet, dass manche Schülerinnen und Schüler bewusst Situationen provozierten oder sogar inszenierten, um vorzeitig aus der Nachmittagsbetreuung entlassen und von Eltern oder Erziehungsberechtigten abgeholt zu werden. Erschwerend käme hinzu, dass gerade in der Nachmittagsbetreuung häufig unerfahrenes Fachpersonal eingesetzt werde. Gewünscht werde eine durchgehende Doppelbesetzung auch für die Nachmittagsbetreuung.

Die hohe Belastungssituation für die betreuenden Personen in TOGn würde aus Sicht des Facharztes unbedingt eine regelmäßige Supervision erfordern. Auch von den befragten Lehrerinnen wird das Angebot einer Supervision gewünscht. Die Möglichkeit eigene Handlungsweisen im Rahmen einer Supervision zu reflektieren und Handlungsspielräume auszuloten, könnte sehr entlastend wirken – sie ist aber laut Angabe der Befragten für Lehrerinnen und Lehrer in TOGn sowie für Klassenlehrerinnen und Klassenlehrer derzeit nicht vom Dienstgeber vorgesehen. Jene Lehrpersonen, die kurz nach der erstmaligen Einrichtung von TOGn eine vom Dienstgeber angebotene Supervision in Anspruch nahmen, erlebten diese als sehr unterstützend. Von einigen Interviewten wird berichtet, dass sie sich mit anderen Lehrpersonen und Sozialarbeiterinnen im Sinne einer Intervention austauschten. Interventionstermine würden sogar fix vereinbart und von mehreren Befragten regelmäßig wahrgenommen werden. Einige Interviewte geben an, dass sie Einzelsupervision in Anspruch nehmen und privat bezahlen würden. An der Pädagogischen Hochschule werden regelmäßig Gruppensupervisionstermine für Lehrerinnen und Lehrer, die in TOG arbeiten, angeboten. Im Studienjahr 2017/18 wurden an der Pädagogischen Hochschule Kärnten zwei Supervisionsgruppen geführt. Für die Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen besteht die Möglichkeit, Gruppen- oder Einzelsupervision über den Anstellungsträger in Anspruch zu nehmen.

Das Minderheitenschulwesen in Kärnten sieht vor, dass alle Schülerinnen und Schüler Anspruch auf zweisprachigen Unterricht haben. Dies gilt grundsätzlich auch für Kinder und Jugendliche in TOGn. Die Befragten geben dahingehend Auskunft, dass zweisprachiger Unterricht in TOGn derzeit nicht angeboten werde, da – abgesehen von einer Ausnahme – bisher kein Bedarf dahingehend angemeldet worden sei.

Der gesellschaftliche Wandel bringe Veränderungen in den Familienkonstellationen und -situationen mit sich, wodurch die Lebensbedingungen von Kindern und Jugendlichen sich zunehmend vielschichtiger und oftmals auch ungünstig gestalten würden. Heutzutage würden Heranwachsende häufig in sehr komplexen Beziehungsgefügen leben und bereits in jungem Alter von immer wieder wechselnden Personen betreut werden. Daher sei zu erwarten, dass in Zukunft herausforderndes Verhalten bei Kindern und

Jugendlichen tendenziell häufiger auftreten werde als bisher. Diese Entwicklung, die von Lehrpersonen bereits seit einigen Jahren wahrgenommen werde, würde dazu führen, dass die Anforderungen an die Pädagoginnen und Pädagogen, die in Bildungsinstitutionen arbeiteten, sehr hoch seien. Gerade die Volksschule sollte Kindern in schwierigen Lebenssituationen die Möglichkeit bieten, ihre Persönlichkeit nachreifen zu lassen, indem sie Lehrpersonen als Vorbilder wahrnehmen und im schulischen Umfeld die Möglichkeit bekommen, stabile Beziehungen aufzubauen und zu leben. Kinder mit einer Störung des Sozialverhaltens benötigten aber meist zusätzliche (personelle, zeitliche und materielle) Ressourcen, die unter den Rahmenbedingungen der Regelklasse nicht zur Verfügung stünden. Die Rahmenbedingungen der TOGn mit kleinen Gruppen und einer Doppelbesetzung des Teams seien hingegen auf die Bedürfnisse dieser Kinder und Jugendlichen abgestimmt und ermöglichten es den Lehrpersonen beziehungsweise Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen intensiv, mit den Schülerinnen und Schülern zu arbeiten.

Eine wichtige Maßnahme, um bei Kindern die Entwicklung von Störungen im Sozialverhalten zu reduzieren, wären eine frühzeitige wirtschaftliche und soziale Stärkung und bei Bedarf professionelle Unterstützung der Familien. Dazu wäre aus Sicht des Facharztes eine wohnortnahe, kostenlose psychotherapeutische Versorgung mit regelmäßigen Sprechtagen geeignet. Der öffentliche Bereich könnte durch eine frühzeitige Erfassung von Risikokindern und durch Angebote einer entsprechenden, qualitativ hochwertigen Betreuung die Entwicklungsverläufe von gefährdeten Kindern positiv beeinflussen. Auch wenn sich die Betreuungssituation für Kinder und Jugendliche in schwierigen Lebenssituationen in den letzten Jahren deutlich verbessert habe, gebe es noch Bedarf an zusätzlichen Unterstützungsmaßnahmen vor allem seitens des Kinder- und Jugendhilfeträgers. Insbesondere solle darauf geachtet werden, dass Unterstützungsmaßnahmen passgenau an den Bedürfnissen der Familien ausgerichtet würden und alle eingesetzten Fachleute über entsprechende Qualifikationen und Kompetenzen verfügten.

Die TOG seien ein – auch politisch – stark diskutiertes Konzept, wobei Widerstände manchmal auch parteipolitisch motiviert seien. Eine Weiterentwicklung der TOGn müsse eine Steigerung der Lebensqualität der Schülerinnen und Schüler wie auch Verbesserungen im gesellschaftlichen Zusammenleben zum Ziel haben – die Wahrung parteipolitischer Interessen sei dabei kontraproduktiv. Da in vielen Regelschulklassen ebenso wie in einigen TOGn die Belastung für Lehrpersonen, Schülerinnen und Schüler bereits sehr hoch sei, könnte eine Einsparung der personellen Ressourcen zu sehr kritischen Situationen führen. Eine intensive Auseinandersetzung mit den Bildungsmöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen mit einer Störung des Sozialverhaltens sei deswegen so bedeutend, weil Bildung ein zentraler Schlüssel für eine adaptive psychosoziale Entwicklung sowie für eine angemessene – und eine im gesunden Maße auch angepasste – Teilhabe am gesellschaftlichen Leben sei.

3 Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit erhöhtem Förderbedarf Gelingensbedingungen an steirischen Schulstandorten

Andrea Holzinger, Ursula Komposch, Silvia Kopp-Sixt & Gonda Pickl

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 Schulen mit dem Index für Inklusion (Booth, Ainscow, 2002) stand, darauf hin, dass die Inklusion von *Kindern und Jugendlichen mit erhöhtem Förderbedarf* – so wie auch die von *Kindern und Jugendlichen mit sozial-emotionalem 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 bzw. einem *sonderpädagogischen Förderbedarf* 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).

Ein *sonderpädagogischer Förderbedarf von Schülerinnen und Schülern im Pflichtschulalter* (infolge kurz: SPF) ist gemäß § 8 des Schulpflichtgesetzes vom Landesschulrat „von Amts wegen festzustellen, sofern dieses [Kind] infolge physischer oder psychischer Behinderung dem Unterricht in der Volks- oder Hauptschule, Neuen Mittelschule oder Polytechnischen Schule ohne sonderpädagogische Förderung nicht zu folgen vermag“ (BGBl. Nr. 76/1985, Bundesgesetz über die Schulpflicht i. d. g. F.).

Ein *erhöhter Förderbedarf bei Kindern und Jugendlichen im Pflichtschulalter* wird zugesprochen, wenn Basisfunktionen und Basisqualifikationen für einen Schulbesuch erst aufzubauen sind und die Zusammenarbeit verschiedener Berufsgruppen ohne starre Abgrenzung zwischen Aufgaben der Erziehung, Bildung und Betreuung sowie therapeutische Angebote und eine entsprechende personelle und materielle Ausstattung für die Erfüllung dieser besonderen Bildungsaufgaben erforderlich sind (Bundesministerium für Bildung und Frauen, 2015, S. 7).

Bereits 2010 zeigt Biewer (S. 51) in diesem Zusammenhang auf, dass eine sonderpädagogische Kategorisierung unter Verwendung der Begrifflichkeiten „geistige Behinderung“, „schwere Behinderungen und schwerste Behinderungen“ bzw. „Förderschwerpunkt geistige Entwicklung“ in Anbetracht der heterogenen Personengruppe zu kurz greift. Nach Fornefeld (2017, S. 152) umfasst diese Gruppe neben „Menschen mit schwer(st)er Behinderung“ Personen mit „geistiger Behinderung und schwierigerem Verhalten, mit schwerer Autismus-Spektrum-Störung, mit geistiger Behinderung und psychischen Störungen, geistiger Behinderung und Mehrfacherkrankungen“. Zudem verweist sie darauf, dass in

diesem Kontext im deutschsprachigen Raum auch die Begrifflichkeiten der Mehrfachbehinderung, des sehr hohen Unterstützungsbedarfs oder auch eines allumfassenden Unterstützungsbedarfs Verwendung finden.

Um das Festmachen der Behinderung an den Personen selbst zu überwinden, definiert Fornefeld (2017, S. 153) in Orientierung an der Lebenswirklichkeit der zugehörigen Personen sowie deren Mit- und Umfeld diese als Menschen mit komplexer Behinderung. Diese sehen sich mit sehr komplexen Lebensbedingungen konfrontiert sowie mit einer außerordentlich hohen Exklusionsgefahr.

Somit kann zusammenfassend festgestellt werden, dass Kinder und Jugendliche mit erhöhtem Förderbedarf im Pflichtschulalter, die im Zentrum dieser Forschungsarbeit stehen, Schülerinnen und Schüler mit komplexen Behinderungen sind.

Ziel der Studie und Forschungsfragen

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

- 1) Wie wird die inklusive Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit erhöhtem Förderbedarf an den jeweiligen Standorten vorbereitet? 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?

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 Schulgemeinden als Fälle. Somit handelt es sich um eine kollektive Fallstudienforschung (Stake, 1995).

Im Zentrum der einzelnen Fallbeschreibungen stehen 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 in inklusiven Settings 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 Zentren für Inklusiv- und Sonderpädagogik (infolge kurz:

ZIS) 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 Schulasstistenzen, 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, Leiterinnen/Leitern der Zentren für Inklusiv- und Sonderpädagogik, Bürgermeisterinnen/Bürgermeistern, Schulleiterinnen/Schulleitern, 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).

Beteiligte Schulen

Im Zentrum der Studie standen drei Gemeinden mit der jeweiligen Volksschule (VS) und Neuen Mittelschule (NMS). Diese drei Gemeinden werden infolge mit Standort A, B und C bezeichnet.

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.

Kurzbeschreibung der drei untersuchten Standorte	Standort A		Standort B		Standort C	
	VS	NMS	VS	NMS	VS	NMS
Klassen gesamt	6	8	13	11	6	8
Inklusionsklassen	3	4	5	7	2	4
Schüler/innen mit erhöhtem Förderbedarf	3	2	5	2	1	2
Lehrpersonen	10	23	24	34	12	20
Lehrpersonen mit dem Lehramt für Sonderschulen	3	3	8	6	2	3
Schulassistentz	3	1	3	1	1	2
Pflegepersonal	3	–	3	–	–	–
Mobil tätige Lehrpersonen mit spezifischer Ausbildung	4	3	1	2	2	2
Schulsozialarbeit	–	–	1	1	–	–
Nachmittagsbetreuung für Kinder mit SPF	ja	ja	nein	nein	ja	ja

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 Schulassistenten und vier mobil tätigen Lehrpersonen in den Bereichen der Legasthenie, Dyskalkulie und des sozial-emotionalen Förderbereichs. Drei Kinder hatten im Schuljahr 2016/17 einen erhöhten Förderbedarf, eines davon eine andere Erstsprache als Deutsch. Für die Schüler/innen der Volksschule und der Neuen Mittelschule wird im Ort eine gemeinsame Nachmittagsbetreuung angeboten.

Die Neue Mittelschule des Standorts 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 Schulassistenten und ein mobiles Team für 22 Schüler/innen mit nichtdeutscher Muttersprache.

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 und im Speziellen für Kinder und Jugendliche mit erhöhtem Förderbedarf.

Die Volksschule vom Standort B hat 13 Klassen, wovon fünf 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 drei Schulassistenten 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, jedoch nicht für Kinder mit SPF bzw. erhöhtem Förderbedarf.

Sieben der elf Klassen der Neue Mittelschule des Standorts B sind Inklusionsklassen, die im Schuljahr 2017/18 von zwei Schülerinnen bzw. Schülern mit erhöhtem Förderbedarf besucht wurden. Sechs Lehrpersonen des Stammpersonals haben eine sonderpädagogische Ausbildung, darüber hinaus sind zwei mobile Beratungslehrer/innen für Schüler/innen mit sozial-emotionalen Förderbedürfnissen¹⁴ und zwei Lehrer/innen für Deutsch als Zweitsprache im Einsatz. Zusätzlich stehen eine Schulassistentin und eine Schulsozialarbeiterin zur Verfügung. Die Nachmittagsbetreuung erfolgt auch hier durch den Hort, jedoch nicht für Kinder mit SPF bzw. erhöhtem Förderbedarf.

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 Schulassistentin und einer Pflegehelferin unterstützt.

Vier der insgesamt acht Klassen der Neuen Mittelschule vom Standort C sind Inklusionsklassen, die im Schuljahr 2016/17 von zwei Schülerinnen bzw. Schülern 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 Schulassistenten am Standort im Einsatz. An vier Tagen in der Woche gibt es eine Nachmittagsbetreuung, die auch von den Kindern der Volksschule besucht werden kann.

¹⁴ Beratungslehrer/innen sind Pflichtschullehrer/innen mit mehrjähriger Berufserfahrung und spezifischen Zusatzqualifikationen, die sie für die mobile integrative Betreuung von Schülerinnen/Schülern mit sozial-emotionalen Bedürfnissen im Pflichtschulalter qualifizieren (vgl. Informationen der Bundesarbeitsgemeinschaft bbp des BMBWF, verfügbar unter: <http://www.cisonline.at/foerderschwerpunkte/erhalten/expertinnengruppe-bbp/>).

Darstellung der Ergebnisse

Perspektive der Schulaufsicht und der ZIS-Leitungen der Bildungsregionen

Gesetzliche Grundlagen

Die UN-Behindertenrechtskonvention und die daraus hervorgegangenen Aktionspläne des Landes Steiermark, der Landesentwicklungsplan und die regionalen und schulischen Entwicklungspläne im Rahmen von Schulqualität Allgemeinbildung (SQA) sowie die Zugehörigkeit der Steiermark zu den drei Inklusiven Modellregionen Österreichs im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung dienen für alle drei Standorte als Orientierung.

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 problematisch wird gesehen, dass in der Sekundarstufe die Inklusion nahezu vollständig von Neuen Mittelschulen getragen wird und sich allgemeinbildende höhere Schulen (AHS) aus der Verantwortung nehmen. An das zukünftige Konzept der Pädagogischen Beratungszentren werden hohe Erwartungen im Hinblick auf Qualitätsentwicklung von Inklusion geknüpft. Für einige Stakeholder liegt es jedoch nicht immer an den Ressourcen, ob Inklusion umgesetzt werden kann, entscheidend sei 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 Lehrer/in, Schulleiter/in 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 erhöhtem 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 B und C Treffen zwischen Schul- und ZIS-Leitung in hoher Regelmäßigkeit und Intensität stattfinden, gibt es diese Treffen in der Bildungsregion des Standorts A nur nach Bedarf. Geschätzt wird in der Bildungsregion B 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.

Umfeldbeschreibung: Genese der Inklusion, Rahmenbedingungen, Widerstände und Selbstverständnis in den Bildungsregionen der jeweiligen Standorte

Bildungsregion A

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 nach dem Kindergarten weiter die Volksschule besuchen, wobei in vielen Fällen die Volksschulklasse gemäß dem Schulsprengel geschlossen in die NMS wechselt, da außer von einer NMS im Bezirk die Inklusion nicht in Frage gestellt wird. In Ausnahmefällen weichen Eltern mit ihren Kindern auf Neue Mittelschulen in anderen Gemeinden aus. Das Fachlehrerinnen- und -lehrersystem in der NMS, der erhöhte Leistungsanspruch in der NMS – bedingt auch durch die Bildungsstandardüberprüfungen – führt aber dazu, dass die gemeinsamen Lernanlässe seltener werden und der Unterricht auch in getrennten Räumen stattfindet. Die für die Bildungsregion A zuständige Schulaufsicht sieht im Einsatz einer Sonderpädagogin/eines Sonderpädagogen als Klassenvorstand eine gute Lösung, merkt aber gleichzeitig an, dass dies in ihrem Zuständigkeitsbereich in der NMS eher selten praktiziert werde. Im Jahr der Studie hatten etwa 130 Schülerinnen und Schüler einen SPF, davon 20 bis 30 einen erhöhten Förderbedarf. Problematisch ist zum Teil die Ressourcenfrage – der geringere zusätzliche Einsatz von pädagogischem Personal wird zum Teil durch Schulassistenten und Pflegepersonal kompensiert. In dieser Bildungsregion ist an Pflichtschulen das Selbstverständnis für Inklusion großteils gegeben, nicht jedoch an der AHS. Es kommt hier nur selten vor, 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 A 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 -meistern Beratungsfunktion zu. Bei schwerst- und mehrfachbehinderten Kindern bezieht sich die Beratung auch auf Therapieangebote, die in kleinen Gemeinden weniger gegeben sind als in der Landeshauptstadt; dieser Umstand wird von allen Stakeholdern bedauert, da der Präsenz von Therapeutinnen/Therapeuten im Schulhaus ein großer Mehrwert zugeschrieben wird. Verbesserungsbedarf besteht demzufolge auch betreffend die Einrichtung von Therapieräumen in den Schulgebäuden. 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 Schulassistenten im Einsatz. Erwünscht ist, dass Schulpsychologie, ZIS-Leitung und PSI an einem Ort tätig sind, wobei der beabsichtigten Trennung der Funktion von Schul- und ZIS-Leitung ein Mehrwert zugeschrieben wird. Bewährt haben sich die Absprachen von PSI und ZIS-Leitung im Hinblick auf Ressourcenverteilung, die Vorgehensweise bei der Vergabe von SPF und Gespräche zwischen ZIS-Leitung und Sonderschullehrerinnen und -lehrer zu Beginn des Schuljahrs. Als wichtig wird erachtet, dass Sonderschullehrerinnen und -lehrer ihre Stammschule dort haben, wo sie hauptsächlich arbeiten. Bei Kindern mit Hör- oder Sehschädigungen kommen mobile Lehrerinnen/Lehrer einmal wöchentlich an die Schulen, wobei der Wunsch nach einer Erhöhung deren Präsenz an den verschiedenen Schulen vor Ort besteht. 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.

Bildungsregion B

Diese Bildungsregion fungierte in der Steiermark als Pionier in der Integration von Schülerinnen und Schülern mit SPF und erhöhtem Förderbedarf, worüber sich alle Stakeholder der daraus erwachsenden Verantwortung und der Tatsache, dass Inklusion ein stets zu bearbeitender Prozess ist, bewusst sind. Inklusion und Vernetzung könnten jedoch nicht kostenneutral erfolgen, sowohl Therapiestunden an den Schulstandorten als auch Präsenz der Therapeutin/des Therapeuten bei Besprechungen müssen finanziert werden. Vermisst werden eine „Corporate Identity“ sowie Konzepte, wie es nach der Schule weitergehen könnte. Als treibende Kraft werden für diese Bildungsregion Stakeholder genannt, die selbst mit Familienmitgliedern mit Behinderungen leben; ebenso engagieren sich Eltern, Kolleginnen/Kollegen wie auch ein eigens für die Integration behinderter Mitmenschen gegründeter Verein. Kritisch angemerkt wird, dass Eltern u. U. von anderen Seiten beraten werden (Kindergarten-Personal, Ärztinnen/Ärzte, Therapeutinnen/Therapeuten), bevor sie von relevanter Stelle über die inklusive Schulform informiert werden. Die interviewten Eltern am Schulstandort bestätigen die kompetente Beratung und Erreichbarkeit der ZIS-Leitung, beides sind für sie wesentliche Kriterien für Zufriedenheit mit der Beschulung ihrer Kinder. Nicht alle Schulen dieser Bildungsregion sind barrierefrei, was u. U. das Pendeln von rollstuhlbenützenden Kindern aus dem Wohnort zur Folge habe. 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 Nachmittagsbetreuung für Kinder mit erhöhtem Förderbedarf ist in dieser Bildungsregion aufgrund fehlender Ressourcen nicht gegeben. In Bezug auf assistierende Technologien gibt es für seh- und hörbehinderte Kinder die Möglichkeit, über die betreffenden Zentren für Inklusiv- und Sonderpädagogik mobile Kolleginnen/Kollegen anzufordern; bei körperbehinderten Kindern ist dies schwieriger, hier wird das Know-how von Therapeutinnen/Therapeuten bzw. der Leitung einer Spezialschule in der Landeshauptstadt eingeholt; außerdem fehlen eine Expertin/ein Experte für unterstützte Kommunikation bzw. eine Lehrperson mit Gebärdenkompetenz. Aus der Sicht mehrerer Stakeholder widerspricht die strenge Regelung, dass die Schulasistenz nur für ein bestimmtes Kind zuständig sein darf, dem inklusiven Gedanken, da dieses Kind dann u. U. überbetreut wird. Das Reinigungspersonal spielt eine wesentliche Rolle, da diese Personen die inklusive Haltung mittragen müssen. Betreffend die Kompetenzentwicklung bei Lehrerinnen/Lehrern in der Bildungsregion B wird besonders bei Kolleginnen/Kollegen an Neuen Mittelschulen Nachholbedarf bei prozessorientierter Förderdiagnostik konstatiert. Für die Transitionsprozesse vom Kindergarten zur VS und von dieser zur NMS werden räumliche Nähe, Rituale sowie das Besprechen übertretender Schülerinnen/Schüler als hilfreich erachtet. „Funktioniert“ eine Inklusionsklasse in der VS gut, wird sie u. U. in gleicher Zusammensetzung in die NMS übernommen; einige Kinder besuchen Gymnasien in Städten der Umgebung. Sowohl Schulaufsicht als auch ZIS-Leitung nehmen Unterschiede betreffend der inklusiven Haltung zwischen VS und NMS wahr und bedauern, dass sich die AHS hier zurücknimmt. Erschwerend in der NMS sind die Haltung von Kolleginnen/Kollegen und das Fachlehrerinnen- und -lehrersystem. Die ZIS-Leitung postuliert, dass alle Schülerinnen/Schüler an ihren Wohnorten inklusiv beschult und nicht an gut etablierte, inklusiv geführte Schulen in Nachbargemeinden geschickt werden sollten; andererseits versucht sie zu steuern, dass Kinder mit sehr hohem Förderbedarf wegen der Erfahrung der dort tätigen Lehrer/innen an den Schulstandort B in dieser Bildungsregion kommen; nehmen Schulen anderer Gemeinden diese Kinder auf, unterstützen sie und die VS-Leitung deren Kolleginnen und Kollegen in Form von Beratung. Der Wunsch der Eltern nach einem Wechsel ihres Kindes an eine Sonderschule der Landeshauptstadt 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 ausfallen. Für die Schulaufsicht läge die Lösung in regionalen Standorten mit vergleichbaren Angeboten unter einem gemeinsamen Träger und in einer besseren Koordination der Assistenzdienste. Verbesserungsbedarf ortet die Schulaufsicht betreffend die

Diskrepanz zwischen dem Postulat nach Individualisierung und Differenzierung auf der einen und homogenen Jahrgangsklassen auf der anderen Seite sowie betreffend ein vernetztes Hinschauen auf die Situation unter Einbindung von Schulerhalter und -aufsicht, ZIS und Eltern.

Bildungsregion C

In dieser Bildungsregion – es gibt hier seit den 1990ern keine Sonderschulen mehr – gibt es im Studienjahr insgesamt 110 Schülerinnen und Schüler mit SPF, davon 14 mit erhöhtem Förderbedarf. Betont wird 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. Im Bereich der Sekundarstufe war 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 der Mehrheit 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 Schulaufsicht ist die Elternberatung ein wesentlicher Bestandteil von gelingender Inklusion. Das gesamte Team sollte in die Elternberatung miteingebunden sein, ausgehend von der Schulaufsicht, von mobilen Beratungslehrerinnen und -lehrern für Schüler/innen mit sozial-emotionalen Förderbedürfnissen, Schulpsychologinnen/Schulpsychologen, Schulleiterinnen und -leitern bis hin zum Lehrerinnen- und Lehrerteam. Auch in Transitionsprozessen ist die Elternberatung mit allen zur Verfügung stehenden Kooperationspartnerinnen und -partnern wesentlich. Betreffend die bauliche Situation in der Bildungsregion C gibt es im Bezirk schon größere Um- bzw. barrierefreie Neubauten. Bei ganz alten Schulhäusern behilft man sich mit Alternativen wie Treppenliften oder Rampen bzw. ist die Kreativität der Kollegien gefragt. Assistierende Technologien werden bei Bedarf von der Bezirkshauptmannschaft (BH) bereitgestellt bzw. können Schulen sie auch selbst anschaffen. Unterstützungen im Bereich der Kommunikationsassistenten werden von Zentren für Inklusiv- und Sonderpädagogik mit überregionalen Aufgaben organisiert bzw. innerhalb des Schulteams abgedeckt. Aufgrund der Kooperation mit einer Reha-Klinik könnten Therapeutinnen/Therapeuten an die Schulen kommen, wovon auch Lehrerinnen/Lehrer und Eltern profitierten. Einige Eltern organisieren die Therapien für ihre Kinder privat. In der Bildungsregion C ist die Nachmittagsbetreuung nur in einzelnen Gemeinden, nicht aber flächendeckend gegeben. Das Betreuungspersonal wird für den schulischen Bereich organisiert, ist aber in der Nachmittagsbetreuung nicht immer im benötigten Ausmaß gegeben.

Vergleich der Rahmenbedingungen und Charakteristika

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

Am *Standort A* (befindlich in der Bildungsregion 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 sei, ebenso wie die Bereitschaft der Lehrpersonen, in Teams zu unterrichten. Das Anliegen der Eltern, ihren Kindern einen wohnortnahen Schulbesuch zu ermöglichen, wurde zu einem Anliegen der Gemeinde, die den inklusiven Gedanken mitträgt. Lediglich ein Elternteil von zwei Kindern mit erhöhtem Förderbedarf berichtet, dass deren inklusive Beschulung vereinzelt von anderen Gemeindegliedern hinterfragt werde. In den späten 1990ern begann die mittlerweile gut etablierte Inklusion an der NMS, deren jetzige Leitung selbst in Inklusionsklassen unterrichtete. Geht es um die Inklusion von Kindern mit sozial-emotionalem Förderbedarf, äußern Eltern vereinzelt die Sorge, 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-Teachings 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 SPF 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. Da Inklusion als laufender Entwicklungsprozess gesehen wird, wurde sie im Schulentwicklungsplan der NMS zu einem der beiden Schwerpunktthemen für die kommenden drei Jahre erklärt. Lehrer/innen 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 Lehrperson in tiergestützter Pädagogik bewähren. Werden Lehrer/innen 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 laufe, merkt eine andere Lehrperson an, dass die Förderung bei mehrfachbehinderten Kindern nur unter bestimmten Bedingungen möglich sei, z. B. durch Vorhandensein eines Nebenraums 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.

Am *Standort B* (befindlich in der Bildungsregion B) wird die VS seit Mitte der 1980er durchgehend inklusiv geführt; als treibende Kräfte werden an diesem Standort Schulleitungen und Lehrpersonen genannt, denen die inklusive Beschulung ihrer Kinder mit Behinderungen ein Anliegen war. Die erste Überführung von einer integrativen Primar- in eine integrative Sekundarstufe erfolgte Mitte der 1990er. Lehrerteams an der NMS berichten von einer unterstützenden Kooperation mit einer Schule in einer anderen Gemeinde. Beide Schulleitungen kennen Widerstände gegen die inklusive Beschulung nur vom Hörensagen, da die Integration am Standort bereits etabliert gewesen war, als sie in Leitungsposition kamen. Nichtsdestotrotz berichten Leitung und Lehrerteams an der NMS 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 SPF Rücksicht genommen werden müsse, obwohl dies laut Lehrerteams nicht zuträfe. NMS-Lehrerinnen und -lehrern 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 dürfe. Sie habe 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 Lehrpersonen mit Kindern mit erhöhtem Förderbedarf präge die Kinder in ihrem Umgang mit diesen Kindern. Für Lehrerteams an der NMS steht und fällt erfolgreiche Inklusion mit den Ressourcen für Kinder mit erhöhtem Förderbedarf, zudem hängt sie von der Zusammensetzung der Klasse ab. Nicht alle Lehrer/innen an der NMS würden ihr Unwohlsein mit einer Situation in einer Inklusionsklasse auch äußern, daher könne die Frage, ob alle Lehrpersonen hinter der Inklusion stehen, nicht beantwortet werden. Im Prinzip stünden alle dahinter, nur äußerten manche ihre Bedenken eher als andere. Für die Gemeindeleitung 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. Lehrer/innen 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. Alle interviewten Eltern stimmen überein, dass alle Kinder einer Klasse von der Präsenz von Sonderpädagoginnen und -pädagogen profitierten und dadurch besser lernten, dennoch wird die inklusive Beschulung für alle Kinder differenziert betrachtet: Für einen Elternteil eines Kindes mit erhöhtem Förderbedarf an der VS ist die Kontakt- und Imitationsfähigkeit eines Kindes ein Kriterium, ob es von Inklusion profitiert oder in einer Spezialklasse besser gefördert werden könnte. Ein Elternteil eines Kindes mit erhöhtem Förderbedarf an der NMS am Standort wünscht sich den Fortbestand von Sonderschulklassen für Kinder, die diesen geschützten Rahmen bräuchten.

Am *Standort C* (befindlich in der Bildungsregion C) gab es an der VS Integration seit den 1980ern, treibende Kräfte waren laut VS-Leitung zwei Familien mit Kindern mit Beeinträchtigung, die in enger Kooperation mit der damaligen Schulaufsicht 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 Schüler/innen 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 Schüler/innen in ihren Lernleistungen „bremsen“ könnten. Positives Erleben von Inklusion würden diese Befürchtungen jedoch in positive Erfahrungen umwandeln. Eine an der NMS unterrichtende Lehrperson führt ihre positive Haltung auf ihre eigene Beschulung in einer Integrationsklasse zurück. Die Gemeindeleitung gibt an, seit Beginn ihrer 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 Standortschulen begründet wird. Das Selbstverständnis für die Inklusion von Kindern und Menschen mit Behinderung ist an VS, NMS und in der Gemeinde gegeben und wird auch von den handelnden Personen (Gemeinde- und Schulleitung, Lehrpersonen) getragen. Es gehe nicht mehr darum, ob Inklusion funktioniere, sondern wie sie funktionieren könnte. Diese Selbstverständlichkeit und vorgelebte Normalität übertrüge 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 erhöhten Förderbedarf. Dieser Sichtweise sei aber laut Schulleitung ein Lernprozess vorangegangen. Entscheidend für den Zugang der Lehrpersonen zur Inklusion sei die Zusammensetzung der Teams. Der Schulassistentin zufolge stünden vor allem in der NMS nicht alle Lehrer/innen voll und ganz hinter der Inklusion von Kindern mit erhöhtem Förderbedarf, aber je länger sie mit den Kindern konfrontiert seien 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 A* und *C* nehmen Schulassistenten eine wesentliche Rolle in der Kommunikation zwischen Elternhaus und Schule ein. Am *Standort B* finde die Elternberatung bereits im Kindergarten statt; eine Beratung über Möglichkeit der inklusiven Beschulung bereits im Kindergarten sei wichtig, bevor Eltern die festgefahrene Meinung vertreten, dass für ihr Kind keine inklusive Beschulung möglich sei und sie auf eine Sonderschule fixiert seien. Bei Beratungsgesprächen in der VS ist auch die an der Schule tätige Physiotherapeutin anwesend. Am Standort C fungiert auch die Gemeindeleitung 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, die vor allem von Kindern mit bereits diagnostiziertem erhöhtem Förderbedarf besucht und dort von Pflegepersonal und Teams der Integrativen Zusatzbetreuung (IZB), bestehend aus Logopädin/Logopäde, Motopädagogin/Motopädagoge, Psychologin/Psychologe, unterstützt werden. Mit diesen IZB-Teams gibt es auch schon im Vorfeld des Schulbesuchs Kontakt und Austausch. Ausstattung und Begleitung durch multiprofessionelle Teams werden im Kindergarten wesentlich besser als in der Schule eingeschätzt.

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.

Am *Standort C* ist die Gemeindeleitung bemüht, dass die Kinder mit erhöhtem Förderbedarf auch schon den Kindergarten der Gemeinde besuchen. Aufgrund der bereits gut etablierten Inklusion in der Volksschule besuchen diese Kinder schon den Kindergarten am Standort und wechseln danach geschlossen weiter in die VS. Ein Elternteil, der sein 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 VS in der Regel als Klassengemeinschaft weiter in die NMS 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 zu treffen und sich auszutauschen. Beide geben an, dass Inklusion in der Sekundarstufe herausfordernder als in der Grundstufe sei, 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 hätten. Diese Unterschiede werden auch von Eltern bestätigt, beziehen sich hier aber auf die Einstellung anderer Eltern: Während befragte Eltern behinderter und nicht behinderter Kinder an der VS die inklusive Schulform als Normalität sehen, berichten Eltern von Kindern mit SPF bzw. erhöhtem Förderbedarf an der NMS von Erfahrungen mit anderen Eltern, die für ihr Kind dezidiert eine nichtinklusive Klasse bevorzugt hätten. Der Elternteil eines Kindes 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 Kind unterrichtet werden. Andere Kinder wollten wiederum gezielt gemeinsam mit diesem weiter die Schule besuchen – 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 Schulleitung, dass die Integration in der Volksschule fast noch besser funktioniert hätte. Es wird als Vorteil gesehen, dass bei einem Kind mit erhöhtem Förderbedarf die Schulleitung von der VS in die NMS mitwechselt.

Perspektiven nach der Schule an den drei Standorten

Am *Standort A* befindet sich eine Tagesstätte eines Trägervereins für Menschen mit Behinderungen, 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 sei, umso mehr sei die engagierte Zusammenarbeit von Lehrpersonen und Eltern gefordert.

Am *Standort B* existiert ebenfalls ein Standort eines Trägervereins für Menschen mit Behinderungen; Jugendliche mit erhöhtem Förderbedarf besuchen nach Ende ihrer Pflichtschulzeit aber auch Institutionen in anderen Gemeinden bzw. Bezirken.

Am *Standort C* berichtet ein Elternteil eines Kindes mit erhöhtem Förderbedarf, dass Anträge betreffend einen Platz nach der Schule gemeinsam mit der Lehrperson gestellt würden. Ein anderer Elternteil berichtet, dass er von der Schulassistentin auf nachschulische Möglichkeiten aufmerksam gemacht worden und dann erst die Lehrperson aktiv geworden sei; nun bekämen alle Beteiligten Coaching vonseiten eines Trägervereins.

Einsatz der Lehrer/innen

Am *Standort A* werden für die NMS kleine Lehrerteams, beispielsweise in Form von Schul-stufenteams, als eine ideale Form angesehen, lassen sich aber nicht immer realisieren. Von solch kleinen Teams profitierten sowohl die Schüler/innen als auch die Lehrpersonen, 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 Lehrteams, die höchst professionell und eigenständig agieren. Beide betonen die Wichtigkeit der Haltung der Lehrer/innen für gelingende Inklusion. Die interviewten Eltern bestätigen das Engagement der Lehrer/innen 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 der Leitung als auch den Lehrteams bewähren würde. Laut einem Elternteil eines Kindes mit erhöhtem Förderbedarf an der NMS wären jedoch auch die engagiertesten Lehrer/innen überfordert, wenn die Pflegehilfe für sein Kind ausfällt. Kritisch wird von Lehrteams 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 der Schulleitung hoch an, dass sie hier flexibel agiere und Klassen nach Bedarf doppelt besetzen würde, obwohl sie jedes Jahr aufs Neue um Ressourcen kämpfen müsse. Ein Elternteil 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 mobile Beratungslehrerinnen und -lehrer für Schüler/innen mit sozial-emotionalen Förderbedürfnissen, 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 beglei-

ten. Schulasstentzen und Personal für die Nachmittagsbetreuung werden meist gezielt und namentlich angefordert. Kommunikationsassistentinnen und -assistenten sind derzeit nicht im Einsatz, würden aber bei Kindern mit Autismus-Spektrum-Störung (ASS) durchaus sinnvoll sein. 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 A wird sowohl von den Lehrpersonen als auch von den Eltern sehr kritisch gesehen. Es sei nicht nachvollziehbar, dass es im Kindergarten IZB-Teams gebe, 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, an dem auch logopädisches Personal 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/-wartinnen 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 Lehrperson für Schülerinnen und Schüler mit Hörbeeinträchtigungen unterstützt, jedoch in den Augen der dort tätigen Lehrer/innen aufgrund der Kontingentkürzung in zu geringem Ausmaß. Diese schätzen die Einführung in die Gebärdensprache, die diese mobile Beratungslehrperson für Schüler/innen mit Gehörlosigkeit¹⁵ 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 Lehrer/innen die Medikamente verabreichen dürfen. Die VS-Leitung am Standort B betont den Unterschied zwischen Schulasstentz und Pflegehilfe; Letztere wird von der Schulärztin/dem Schularzt beantragt und über die Schule organisiert, sie ist u. U. auch für zwei Kinder pro Klasse zuständig. Die VS-Leitung sieht die Rolle der Pflegehelfer und -helferinnen 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 Lehrperson 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 allein kein WC benutzen oder essen kann. Eltern verwenden die Begriffe Schulasstentz und Pflegehilfe oft synonym, Erstere wird laut Eltern über das ZIS geregelt, Letztere über die Direktion. Während die Assistentin in der Schulzeit durch den Paragraph 35a des Steiermärkischen Pflichtschülerhaltungsgesetzes 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 Schulasstentz und Pflegehilfen stark zum Gelingen der Inklusion bei. Ein Elternteil eines Kindes mit erhöhtem Förderbedarf an der NMS arbeitet selbst als Schulasstentz an einer anderen Schule, darf aber kein Kind mit einer Pflegestufe betreuen, da ihm die formale Ausbildung fehlt – obwohl er täglich seinen schwerstbehinderten Sohn betreut. Schwierig für diesen Elternteil ist ein plötzlicher Ausfall von Betreuungspersonal, weshalb das Kind dann früher abzuholen wäre – ein entscheidender Grund, es für die letzten Schuljahre an einer Sonderschule einer anderen Gemeinde angemeldet zu haben. Der Elternteil eines Kindes mit Autismus-Spektrum-Störung lehnte die Assistentin ab, da das Kind zu Selbstständigkeit geführt werden sollte. Eltern wie Lehrer/innen berichten von Problemen, wenn die Assistentin/Pflegehilfe plötzlich ausfällt, da nur ein Verein prompt für einen Ersatz sorgt. An der VS dieses Standorts ist zudem physiotherapeutisches Personal mit eigenem Raum tätig. Dieses arbeitet freiberuflich, wird von Eltern finanziert und hat an der Schule eine lange Tradition. Das an Lehrpersonen weitergegebene Know-how trägt auch zum Abbau von Ängsten betreffend das Handling von Kindern mit Körperbehinderung bei. An der NMS hingegen bedauern Lehrerteams wie auch Eltern die fehlenden

15 Beratungslehrer/innen für Schüler/innen mit Sinnesbehinderung(en) sind Pflichtschullehrer/innen mit mehrjähriger Berufserfahrung und spezifischen Zusatzqualifikationen, die sie für die mobile integrative Betreuung von Schülerinnen und Schülern mit Sinnesbehinderung(en) im Pflichtschulalter qualifizieren (vgl. Informationen des BMBWF, verfügbar unter: <http://www.cisonline.at/foerderschwerpunkte/hoeren/bzw.verfuegbar.unter:http://www.cisonline.at/foerderschwerpunkte/sehen/>).

Therapieangebote in der Sekundarstufe. Die Kinder nehmen auch privat unterschiedliche Therapien in Anspruch (etwa Hippotherapie oder Massage) bzw. erhalten Therapien an einer Institution in einer anderen Gemeinde. Das Reinigungspersonal ist an Kinder mit erhöhtem Förderbedarf gewöhnt; 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 Gemeindeleitung beschwert hatte, wurde in einer Helferkonferenz die Lebenswelt dieses Schülers nahegebracht, was in ihm eine Haltungsänderung bewirkte und infolge dazu führte, dass er selbst zu einer wichtigen Ressource für die Unterstützung der Inklusion wurde.

Am *Standort C* kommen Lehrpersonen für Deutsch als Zweitsprache (DaZ), Sehbehinderten- und Blindenlehrpersonen zum Einsatz, in der VS zusätzlich noch eine Sprachheillehrerin. Alle Befragten betonen die Wichtigkeit der Schulasistenz. Die Schulasistenz verfügt über zusätzliche Ausbildungen und ist immer anwesend. Die Organisation der Schulasistenz wird auch von der Gemeindeleitung 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 Lehrer/innen erfolgt in Eigenverantwortung, auch externe Beratung wurde in Anspruch genommen. Die Schulasistentinnen und Schulasistenten 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 Lehrerteam 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 Lehrer/innen sind sprechfähige Kinder leichter integrierbar als nicht sprechende, besonders, wenn diese zudem noch herausfordernde Verhaltensweisen zeigen. Ein Elternteil eines nicht sprechenden Kindes an der NMS kommuniziert mit seinem Kind mit vereinfachten Gebärden, die auch von den Lehrpersonen aufgenommen und verwendet werden. Der Elternteil gibt an, dass sein Kind mit Gebärden flexibler sei als mit einem Sprachausgabegerät; ein solches sei einmal ausgeborgt, aber vom Kind nicht akzeptiert worden.

Am *Schulstandort C* wird mit i-Pads gearbeitet. Die Anschaffung läuft über die Schulleitungen, es gab auch externe Unterstützung. Außerdem wurden 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 Gemeindeleitung ein Zubau eines Außenlifts geplant. In der VS hat sich bewährt, dass der eigens eingerichtete Ruheraum auch „inklusiv“ genützt wird, z. B. als Jausenraum für alle Schüler/innen. 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 am Standort A sind barrierefrei, an der NMS gibt es genügend Raumkapazitäten.

Am *Standort B* bestätigen Leitung und Lehrerteams 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, die gerade im Hinblick auf Kinder mit erhöhtem Förderbedarf konzipiert wurden, 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. Sie habe bereits ein Konzept für einen schwebenden Verbindungsgang zwischen VS und NMS vorgelegt, der von beiden Schulen genutzt werden könnte, aber noch nicht umgesetzt worden sei, 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 ein 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 Eltern die Betreuung ihrer Kinder übernehmen; ein Elternteil nimmt zudem den Familienentlastungsdienst in Anspruch, um seine Kinder mit erhöhtem Förderbedarf durch den langen Aufenthalt außerhalb der häuslichen Umgebung nicht zu überfordern und ihnen auch ungesteuerte Freizeit zu ermöglichen, die in seinen Augen zuhause eher umsetzbar ist.

Am *Standort B* findet laut Gemeindeleitung 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 Gemeindeleitung 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 Lehrerteams beider Schulen sehen in der mangelnden Nachmittagsbetreuung für Kinder mit erhöhtem Förderbedarf einen wesentlichen Grund für deren Abwanderung zu Spezialinstitutionen in einer anderen Gemeinde, da auch Eltern behinderter Kinder zunehmend berufstätig seien. 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. Ein Elternteil eines VS-Kindes mit erhöhtem Förderbedarf bedauert die langen Busfahrzeiten (der Bus fährt untersch. Sonderschulen an, Anm.) und bringt sein Kind 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 ist.

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 Lehrperson, dass es hier kaum zu privaten Kontakten zwischen Kindern mit und ohne Behinderung gekommen sei, was aus ihrer Sicht eher an den Eltern gelegen sei. VS-Lehrerteams berichten von guten Kontakten in der Grundstufe 1, die dann aufgrund einer Verhaltensänderung eines Kindes mit SPF abgenommen hätten. 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. Lehrerteams an der NMS vermuten im Alter der Kinder in der Sekundarstufe einen Grund, dass es außerschulisch kaum zu Kontakten kommt. Ein Elternteil eines Kindes mit erhöhtem Förderbedarf an der NMS nimmt zur Kenntnis, dass sein Sohn nicht eingeladen wird, und versucht, daraus positive Aspekte abzuleiten (Zeitersparnis, Wegfall des Geschenkbesorgens). Was Elternkontakte am Standort B betrifft, führen Lehrerteams 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. Eltern von Kindern mit erhöhtem Förderbedarf geben an, von sich aus weder Zeit noch Interesse an Kontakten zu anderen Eltern zu haben. Auch im Elternverein sei man lediglich zahlendes Mitglied, aber ohne Kontakte zu anderen Eltern. Ein Elternteil berichtet von einer Diskrepanz zwischen der VS und der NMS – bestehende Elternkontakte an der VS seien an der NMS nicht mehr gegeben. Ein anderer Elternteil berichtet, sich mit Eltern, deren Kinder in einem Verein für Kinder mit ASS gefördert werden, zu treffen, während die Kinder an Therapien teilnahmen. Im Gegensatz zu den anderen Standorten sind am Standort B Eltern mit Migrationshintergrund bzw. mit anderen Erstsprachen ein Thema. An der VS seien diese mit Ausnahme einer Familie, in der kein Elternteil Deutsch spreche, gut integriert. Dolmetschdienste könnten am Standort angefordert werden, der Bedarf werde 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 sei. In der VS komme 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 würden diese Kontakte hingegen deutlich weniger; ein Elternteil beklagt, dass sein Kind mit erhöhtem Förderbedarf darunter leide, 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 geblieben seien.

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/jeder, die/der an diesen Standort komme, 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 Lehrerteams auf bestmögliche Klassenzusammensetzung. Speziell in Projekten wird versucht, Kinder mit erhöhtem Förderbedarf miteinzubeziehen. Sport gilt als Inklusionsfaktor – an der NMS wurde ein Inklusionsbasketballturnier abgehalten sowie Vorentscheidungen der Special Olympics besucht. Die NMS-Leitung 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 zuungunsten der Inklusion in der Klasse. An der NMS sind laut Lehrerteams Eltern teilweise bei Förderplanbesprechungen anwesend; die NMS-Leitung kann dazu keine Auskunft geben. Eine Sonderpädagogin an der NMS nimmt gemeinsam mit einem Elternteil an Förderplanbesprechungen an einer Institution einer anderen Gemeinde teil, an der ihr Schüler mit erhöhtem Förderbedarf seine Therapien erhält. Lehrerteams an der NMS berichten von Problemen in der Zusammenarbeit mit Eltern aus anderen Kulturen, da diese „sehr fordernd“ seien.

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 Schullassistenten – unterrichtet werden, wo es sinnvoll erscheint, aber auch in einigen Unterrichtsgegenständen räumlich getrennt unterrichtet wird. Voraussetzung dafür sei eine gute Absprache im Lehrerteam.

Kompetenzen und Kompetenzentwicklung der Lehrpersonen

Am *Standort A* sorgt die Schulleitung der VS durch Fortbildungsplanungen im Rahmen des Schulentwicklungsplans für gezielte Personalentwicklung. Abgesehen von Angeboten der schulinternen Lehrerinnen- und -Lehrerfortbildung werden auch Fortbildungen besucht, die im Heilpädagogischen Kindergarten stattfinden. Der Besuch der Fortbildungen erfolgt häufig im Team von Volksschullehrpersonen und Sonderpädagoginnen/Sonderpädagogen. 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 seien. Da in der Realität inklusive Settings die Regel seien,

dürfte es nicht dem Zufall überlassen sein, ob die Schulpraxis auf die Realität vorbereite. 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 sei hier so selbstverständlich, dass dafür weder Fortbildung noch schulinterne Lehrerfortbildung (SCHILF) benötigt würden. Die VS-Leitung betont ihre eigene sonderpädagogische Kompetenz, die dadurch gegebene Beratungsmöglichkeit und den kollegialen Austausch. Lehrer/innen, 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. Lehrerteams geben an, Fortbildungen nach Bedarf auszuwählen, demzufolge nach den Bedürfnissen der aktuell unterrichteten Kinder. Die NMS-Leitung verlässt sich auf individuelle Fortbildungsauswahl der Lehrer/innen, die ja bereits über hohe Kompetenz verfügten. Die Lehrer/innen 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 seien bereits mit dem Fokus auf Inklusion ausgebildet worden, weshalb sich die Teams hier als privilegiert bezeichneten. Im Vordergrund stünden dzt. Aspekte im Zusammenhang mit der NMS neu, Bildungsstandards, Testungen und Individualisierung. Ein Elternteil 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 ihr Kind im Unterricht unterstützt. VS- wie auch NMS-Leitung am Standort bezweifeln, ob die neue Lehrerausbildung ausreichend sonderpädagogische Kompetenzen vermitteln könne. Gleichzeitig zählen für beide Leitungen Einstellung, Haltung und Herz mehr als die Ausbildung, ob jemand für inklusives Setting geeignet sei oder nicht.

Am *Standort C* gab es von Beginn der Integration im Bereich der VS Fortbildungen für das gesamte Lehrerteam 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 Schulassistenten in Anspruch genommen werden, mit dem Fokus auf Kindern mit erhöhtem Förderbedarf, wobei auch Eltern in der Rolle der Expertinnen/Experten fungierten. Seit der Studie des vergangenen Jahres ist Inklusion auch im SQA-Plan der NMS ein Ziel.

Umgebungsstrukturen

Der Gemeindeleitung 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 zweier Trägervereine für Menschen mit Behinderungen und ein Seniorenzentrum. Auch wenn nicht alle Maßnahmen der Gemeindeleitung in diese Richtung von Anfang an willkommen geheißen worden seien, hätten sich diese bewährt und seien 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 auf dem Land einfacher sei, 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 Heilmasseuse; 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. Lehrerteams sehen die Gemeinde als bemüht, durch einen Trägerverein seien 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* bewährte sich aus der Sicht der Schulleitung, dass alle Eltern und Schulkolleginnen und -kollegen über die Kinder mit erhöhtem Förderbedarf Bescheid wüssten, sensibilisiert würden und sich mit dem Thema Inklusion und den besonderen Bedürfnissen auseinandersetzen könnten. 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 Schulasistenz betont. Zudem habe sich bewährt, dass die Kinder von der VS in die NMS übertraten und auch die Schulasistenz das Kind mit erhöhtem Förderbedarf begleite. 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 Lehrerteams der VS die räumlichen und materiellen Ressourcen. Ebenso bewähre sich der Umstand, dass jede/jeder mit jeder/jedem arbeiten würde. Lehrerteams 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 sei, dass Sonderpädagoginnen/-pädagogen als Klassenvorstände eingesetzt und somit immer präsent seien. Die Grundhaltung müsse sein: Alle sind für alle da. Kinder ohne erhöhten Förderbedarf sollten zwischendurch auch Förderungen, z. B. in einem speziell eingerichteten Raum, gemeinsam mit Kindern mit erhöhtem Förderbedarf besuchen können. Für Lehrerteams an der NMS sind ausreichend personelle Ressourcen von zentraler Bedeutung sowie das Vertrauen vonseiten der Leitung. Eltern von Kindern mit und ohne erhöhten Förderbedarf schätzen an Standort B die Haltung der Lehrer/innen, die Förderung aller Kinder und das gemeinsame Suchen nach Lösungen, sollten Probleme auftreten (z. B. dass Kinder ohne SPF sagen können und auch gehört werden, wenn sie sich, z. B. bei einer Schularbeit, durch ein Kind gestört fühlen). Für die Gemeindeleitung ist der größte Bonus die jahrzehntelange Erfahrung mit schulischer Inklusion am Standort.

Am *Standort C* bestätigen die Gemeinde- und Schulleitungen, dass durch eine gute Kooperation Inklusion sehr gut funktioniert. Die Schulleitungen geben an, dass seitens der Gemeinde bisher immer alle Wünsche erfüllt worden seien und die zuständige Gemeinde zu Inklusion sehr positiv eingestellt sei. Bewährt habe sich, dort, wo es notwendig sei, räumlich zu differenzieren und dort, wo es sinnvoll sei, integrativ zu arbeiten. Auch Projektstage 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 sei gut funktionierende Teamarbeit.

Verbesserungsbedarf

Am *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. Ein Elternteil spricht sich für eine Reduktion der Klassenschülerzahl aus. Die Arbeit der Vertreterinnen/Vertreter der Jugendwohlfahrt wird teilweise kritisch gesehen.

Die Gemeinde des *Standorts B* ist laut Gemeindeleitung 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. Die NMS-Leitung plädiert für ein Verbleiben der Kinder in deren Heimatgemeinden, da sie zu ihren Wohnorten dazugehörten 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 solle, 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 sei. VS-Lehrerteams 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. Lehrerteams 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 Lehrerteams 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 beschieden. 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 hätten, den Wunsch nach einer „Auszeit“ zugestehen, wie sie durch Unterbringung des Kindes an einer Spezialinstitution eher gegeben sei als bei inklusiver Beschulung am Wohnort. Laut der NMS-Leitung hätten Eltern das Bemühen der Lehrer/innen 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-Lehrerteams 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 aufgrund der fehlenden medizinischen Notwendigkeit abgelehnt worden wäre, obwohl auch die Eltern dafür gewesen wären. Auch in Gegenständen wie Werken oder Religion sollte eine Lehrerin/ein Lehrer mit entsprechender Ausbildung anwesend sein, da es hier keine Doppelbesetzung gebe, aber die zuständigen Lehrpersonen in diesen Fächern z. B. mit einem Kind mit ADHS oder erhöhten Förderbedarf überfordert und dafür auch nicht ausgebildet seien. Eltern von Kindern mit und ohne erhöhten Förderbedarf erachten es als diskriminierend, dass sich Eltern aussuchen dürfen, ob ihre Kinder eine Inklusionsklasse besuchen oder nicht.

Am *Standort C* sieht die Gemeinde wie auch die VS in baulicher Barrierefreiheit noch Verbesserungsbedarf, die NMS hingegen sieht Potenzial in der Ausbildung der Schulassistentinnen/Schulassistenten. Die in der NMS arbeitende Schulassistentin bildete sich selbstständig weiter und finanzierte dies auch selbst. Der besseren Ausbildung und Bezahlung von Schulassistenten wird Entwicklungspotenzial zugesprochen. Die VS-Leitung, welche die Inklusion von Kindern mit erhöhtem Förderbedarf von Beginn an unterstützte, betont die Wichtigkeit, niemand in einer Gesellschaft zu separieren. Gerade die Schule könne hier auf vielen Ebenen einen Beitrag leisten und wäre ein wesentlicher Bestandteil gelingender Inklusion in einer Gemeinde. Die Lehrerinnen/Lehrer würden sich mehr finanzielle Unterstützung betreffend Ressourcen und Material wünschen – erwähnt wird etwa der Wunsch nach einem der Schule angeschlossenen Schwimmbad, wie es an einer Sonderschule in der Landeshauptstadt gegeben sei.

Besondere Herausforderungen an den drei Standorten

Am *Standort A* wird die Inklusion von Kindern mit erhöhtem Förderbedarf in Summe als weniger herausfordernd beschrieben als jene 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. In Stunden, in denen keine Sonderpädagogin/kein Sonderpädagoge anwesend ist, wird die zusätzliche Vorbereitung auch als Mehrbelastung gesehen. Durch die Anwesenheit der Schulasistenz wird dieser Umstand aber wieder ansatzweise kompensiert.

Am *Standort B* bedauert die Gemeindeleitung das allumfassende Einsparen, auch bei den Lehrer/innenstunden. Die Lehrerteams 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 sei 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 Lehrer/innen sehr in Beschlag nehmen würden 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 sei und es ständig individuelle Betreuung brauche, würde die gesamte Klasse darunter leiden.

Zusammenfassung

Bezogen auf die zentrale Forschungsfrage, *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 pädagogisches Personal mit spezifischen Qualifikationen, einem klaren Aufgabenprofil und transparenten Arbeits- bzw. Anstellungsbedingungen sowie die konstante und verlässliche Präsenz von Schulasstizenzten und Pflegehelferinnen/Pflegehelfern, insbesondere im Kontext von Transitionsprozessen beim Übertritt von einer Schule in eine andere und 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 Nichtvorhandensein 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 nahmen 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 und wohnortnahe Schulen geradezu vergessen werden 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 im 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.

Die Kooperation zwischen Schulleitungen, Pädagoginnen und Pädagogen und Eltern/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 läuft primär zwischen Lehrer/innen und Eltern, jedoch wenig bis gar nicht zwischen Eltern von Mitschülerinnen/Mitschülern und Eltern von Schülerinnen/Schülern mit erhöhtem Förderbedarf. Hingegen wird auf die Möglichkeiten der Vernetzung mit anderen Eltern von Kindern mit erhöhtem Förderbedarf hingewiesen, 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.

Eine besondere Kommunikationsrolle nahmen mitunter auch Schulassistentinnen und Schulassistenten ein, wenn diese gleichzeitig in Familie und Schule tätig seien und auch das Bringen zur und Abholen von der Schule in ihren Aufgabenbereich falle. 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.

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 Schultags bzw. am Ende des Schultags, 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 Lehrerteams, 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 ist, ist unbestritten. Es wird aber mehrfach darauf hingewiesen, dass dies organisatorisch nur sehr selten möglich sei aufgrund der überwiegenden Struktur des Fachlehrersystems.

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.

Diesen individuellen persönlichen Bezügen folgen persönliche Überzeugungen, als Bildungssystem bzw. Pädagogin/Pädagoge Verantwortung für Gesellschaftsbildung und Gemeinschaftserziehung zu tragen und einerseits die anvertrauten Schüler/innen nach bestem Wissen und Gewissen zu jedem Zeitpunkt zu fördern und andererseits alle Schüler/innen 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 bereitzustellen und innovative Wege für jede Herausforderung zu finden bzw. neue Antworten auf erstmalige Fragen seien die essenziellen 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 wie 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 und 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 Lehrerteams 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 vonseiten der Interviewpartnerinnen und Interviewpartner 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 qualitativvollen Bildungsangeboten für alle Schüler/innen.
- *Schulleitung und Zusammenarbeit im Kollegium:* Die Bereitstellung der Bildungsangebote wird getragen von der vorausschauenden und flexiblen Ressourcensteuerung und Personalplanung vonseiten 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 Besuchs 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.

4 (Förder-)diagnostisches Handeln im Kontext Pädagogischer Beratungszentren

Eva Salvador & Monika Windisch

Im Fokus des vorliegenden Textes steht (förder-)diagnostisches Handeln in Pädagogischen Beratungszentren (PBZ), die in der Inklusiven Modellregion Tirol als eine der zentralen Strategien inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung gelten.

Dem Ziel verpflichtet, zur Senkung der Anzahl von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf beizutragen und die Qualität des inklusiven Bildungsangebots zu steigern, verfolgen Mitarbeiter/innen der PBZ einerseits den Auftrag, im Rahmen sonderpädagogischer Gutachten zu klären, ob Kindern/Jugendlichen mit Lernschwierigkeiten ein sonderpädagogischer Förderbedarf zuerkannt werden soll. Andererseits ist es ihre Aufgabe, Lehrpersonen bei der Bewältigung pädagogisch herausfordernder Situationen fachlich zu begleiten und adäquat zu beraten, was u. a. zu einer Qualitätssteigerung förderpädagogischen Handelns und zur Prävention von Lernschwierigkeiten führen soll.

Lernvoraussetzungen und -prozesse gezielt zu beobachten gilt als Grundlage eines inklusionspädagogischen Zugangs, der mit seiner expliziten Orientierung an individueller Förderung von den Stärken und Potenzialen aller Schüler/innen ausgeht. Um sich ein Bild davon zu machen, welches Verständnis von Diagnostik und Förderung dem pädagogischen Handeln der befragten Personen zugrunde liegt und mit welchen Herausforderungen die Mitarbeiter/innen der PBZ gegenwärtig konfrontiert sind, wurden insgesamt zehn Interviews mit Expertinnen und Experten geführt. Neben Gesprächen mit der Landesschulinspektorin für die Primar- und Sonderschule (LSI) und dem Landeskoordinator für Inklusion und Sonderpädagogik wurden Interviews mit den Pflichtschulinspektorinnen und -inspektoren (PSI) der Bildungsregionen Innsbruck und Reutte geführt. Auch die Leiterinnen der PBZ, Beratungslehrpersonen, Gutachter/innen sowie eine Expertin für das Verfahren zur Zuerkennung des sonderpädagogischen Förderbedarfs haben uns einen Einblick in ihre Handlungsfelder und ihr Professionsverständnis ermöglicht.

Allgemeines Verständnis von Pädagogischer Diagnostik

Auch wenn sich das Verständnis von „zeitgemäßer“ Diagnostik im Detail voneinander unterscheidet, besteht bei allen befragten Personen Einigkeit darüber, dass diagnostisches Grundlagenwissen – vor dem Hintergrund zunehmender Heterogenität in pädagogischen Arbeitsfeldern – für Lehrpersonen unverzichtbar ist. Während einige Interviewpartner/innen in diesem Zusammenhang darauf hinweisen, wie wichtig es sei, die Lernvoraussetzungen von Schülerinnen und Schülern gezielt zu beobachten, um ein möglichst passendes, individuelles Bildungsangebot zu gestalten und – im Bedarfsfall – präventive Maßnahmen bei Lernschwierigkeiten zur Verfügung zu stellen, beziehen sich andere vor allem auf diagnostische Verfahren im Zusammenhang mit der Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs.

Der Großteil der befragten Personen hebt ausdrücklich hervor, dass sie die Verwendung des Begriffs „Diagnostik“ im Zusammenhang mit pädagogischen Fragestellungen als problematisch erachten, da er meist mit Krankheit und „naturgegebenen“ Defiziten assoziiert werde und negativ besetzt sei. Aus ihrer Perspektive sei kein diagnostisches Verfahren „objektiv“ und in der Lage, die Komplexität individueller Lernprozesse adäquat abzubilden. Medizinische bzw. klinisch-psychologische Erkenntnisse würden zwar häufig dazu beitragen, Funktionsstörungen, individuelle Entwicklungsaufgaben und spezifische Herausforderungen von Kindern und Jugendlichen sichtbar zu machen, pädagogische Sichtweisen könnten sie allerdings nicht ersetzen, sondern bestenfalls ergänzen.

Diagnostische Daten, die durch die Auswertung standardisierter Testverfahren ermittelt werden, interpretieren die interviewten Personen als eine Information unter mehreren, schreiben ihnen aber wesentliche Bedeutung für die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs und die Verteilung ent-

sprechender Ressourcen zu. Um relevante Informationen über die individuellen Lernvoraussetzungen und Persönlichkeitsmerkmale der Schüler/innen für Lehrpersonen nachvollziehbar zu machen, sei es im pädagogischen Alltag häufig nötig, „Übersetzungsarbeit“ zu leisten. Denn nur vor dem Hintergrund einer adäquaten Interpretation der erhobenen Daten sei es möglich, Schüler/innen mit Lernschwierigkeiten und -behinderungen bzw. mit gravierenden Auffälligkeiten im Bereich der sozial-emotionalen Entwicklung besser zu verstehen, pädagogisches Handeln und den Erfolg der Unterrichtstätigkeit zu reflektieren und ein individualisiertes Unterstützungs- und Förderangebot zu gestalten.

Pädagogische Diagnostik zeichnet sich aus der Perspektive der befragten Personen vor allem durch den Versuch aus, jene Teilhabersiken zu identifizieren, mit denen Kinder und Jugendliche im schulischen Kontext konfrontiert sind. Um deren Lernprozesse gezielt zu unterstützen, sei es allerdings unverzichtbar, Wechselwirkungen zwischen individuellen Entwicklungsprozessen und Umweltfaktoren sowie die interaktiven, emotionalen und didaktischen Aspekte des pädagogischen Handelns zu berücksichtigen. Dementsprechend beziehen sich unsere Gesprächspartner/innen nicht nur auf den Leistungsstand der beobachteten Schüler/innen, sondern auch auf Lernprozesse, -strategien und -produkte sowie auf mögliche Gründe, die erfolgreichem Lernen im Wege stehen oder es unterstützen könnten. Die Beantwortung der Fragen, welche Aufgabenstellungen sich für Schüler/innen besonders eignen, welche Zugangs- und Herangehensweisen sie bei Herausforderungen wählen und mithilfe welcher Strategien sie versuchen, Lösungen zu finden, erweise sich aus ihrer Sicht als ebenso hilfreich, wie die Beobachtung des Verhaltens bei Erfolg, Frustration oder Misserfolg.

Pädagogische Diagnostik im schulischen Kontext basiert – so die befragten Personen – auf einer wertschätzenden und anerkennenden Haltung von Lehrerinnen und Lehrern. Sie wird als Ausgangspunkt und Grundlage der professionellen (Selbst-)Reflexion von Lehrpersonen gesehen, die zur Weiterentwicklung und Qualitätssteigerung des Unterrichts genutzt werden sollte und auf die Gestaltung entwicklungsunterstützender, barrierefreier Bildungsangebote abzielt. Im schulischen Kontext sei es sinnvoll und notwendig, verschiedene diagnostische Möglichkeiten zu nutzen und sie zu kombinieren. Insbesondere Beobachtungen, Tests, Lernstandserhebungen und Gespräche mit allen Beteiligten tragen aus der Sicht unserer Gesprächspartner/innen dazu bei, den Lernprozess von Kindern und Jugendlichen angemessen zu beschreiben und zu klären, ob das schulische Angebot an Fördermaßnahmen tatsächlich ausreicht, um ihnen den erwünschten Bildungserfolg zu ermöglichen. Um zu vermeiden, dass Beeinträchtigungen des schulischen Lernens als individuelles Scheitern, negativ bewertetes Persönlichkeitsmerkmal oder als irreversibler Defekt bewertet werden, sei eine eindeutige Fokussierung auf die Stärken und Ressourcen der Schüler/innen sowie die bewusste Wahrnehmung individueller Lernfortschritte unverzichtbar. Im Hinblick auf inklusive Schulentwicklungsprozesse sei es allerdings entscheidend – und das betonen die befragten Personen wiederholt – institutionelle Rahmenbedingungen gegebenenfalls zu verändern und das didaktisch-methodische Handeln von Lehrpersonen kontinuierlich weiterzuentwickeln.

Pädagogische Beratung

Vor dem Hintergrund standortspezifischer Kontextbedingungen versuchen Beratungslehrer/innen¹⁶ gemeinsam mit Lehrpersonen, adäquate Lösungen für pädagogisch herausfordernde Situationen zu erarbeiten. Die befragten Personen sehen ihre Aufgabe vor allem darin, Kinder und Jugendliche mit Lernschwierigkeiten und -behinderungen zu unterstützen und deren Teilhabemöglichkeiten im schulischen Kontext zu erweitern. Darüber hinausreichend formulieren sie das Anliegen, Lehrpersonen bei der Gestaltung inklusiver Bildungsangebote zu begleiten und sie im Hinblick auf die Planung und Umsetzung individueller Fördermöglichkeiten gezielt zu beraten. Dabei sei es von entscheidender Bedeutung, das Verständnis der Lehrer/innen für Lernschwierigkeiten und -behinderungen bzw. für gravierende Auffälligkeiten im Bereich der sozial-emotionalen Entwicklung zu erweitern und ihnen

¹⁶ Beratungslehrer/innen in Tirol arbeiten gegenwärtig mit einzelnen Schülerinnen und Schülern, mit Schülergruppen, Klassen und Eltern. Sie unterstützen und begleiten insbesondere Lehrpersonen im Hinblick auf didaktisch-methodische Fragestellungen und zum Zweck der Unterrichtsentwicklung. Außerhalb der Unterrichtszeit sind sie im Kontext von Schulentwicklungsprozessen tätig, nehmen an Klassen- und Schulkonferenzen bzw. an Elternabenden sowie an Besprechungen am PBZ teil und beteiligen sich an Vernetzungsgesprächen mit schulischen und außerschulischen Einrichtungen.

„neue“ Perspektiven und Handlungsmöglichkeiten zu eröffnen. Um fachliche Fragestellungen beantworten zu können, Interaktionsmuster bzw. die Lernprozesse der Schüler/innen bewusst wahrzunehmen und didaktische Entscheidungen zu reflektieren, wird sowohl die Außenperspektive der Beratungslehrpersonen als auch ihre Erfahrung im schulischen Kontext von den befragten Personen als hilfreich beschrieben. Im Rahmen ihrer Tätigkeit weisen Mitarbeiter/innen der PBZ gegebenenfalls auf wenig zielführende Methoden hin, zeigen Alternativen auf und bieten den Lehrerinnen und Lehrern konkrete Hilfestellung und Unterstützung an. Im Rahmen der Interviews betonen sie wiederholt, keine kontrollierende oder korrigierende Funktion zu erfüllen, sondern durch ihre Arbeit zur Schul- und Unterrichtsentwicklung beizutragen.

Neue Wege zu gehen und ein inklusives Professionsverständnis zu entwickeln, erfordert – den interviewten Personen folgend – hohes Engagement von Schulen, Lehrerinnen und Lehrern sowie deren Bereitschaft, institutionelle Strukturen und persönliche Arbeitsweisen zu verändern. Auch wenn Lehrer/innen diese Herausforderungen durchaus annehmen und – zeitlich begrenzt – Mehrarbeit leisten, scheint es ihnen zuweilen schwerzufallen, pädagogische Empfehlungen für die Arbeit in inklusiven Settings anzunehmen und Veränderungen des Unterrichts selbstverantwortlich umzusetzen. Aus der Perspektive der Mitarbeiter/innen der PBZ könnte das daran liegen, dass Lehrpersonen sich im Rahmen der gegebenen strukturellen Möglichkeiten des Bildungssystems – insbesondere im Bereich der Prävention von Lernschwierigkeiten sowie in der Gestaltung adäquater Förderangebote – überfordert, unzureichend ausgebildet und wenig unterstützt fühlen.

Eine Mitarbeiterin der PBZ betont explizit, dass Lehrpersonen gegenwärtig mit zunehmender Heterogenität im Unterricht und vielfältigen – zum Teil widersprüchlichen – Anforderungen seitens der Schule und der Eltern/Erziehungsberechtigten konfrontiert seien. Vor dem Hintergrund des erhöhten Leistungsdrucks und der damit verbundenen Überforderung beobachte sie, dass das gegenwärtige Ausmaß an Unterstützung und Beratung von einzelnen Lehrerinnen und Lehrern als nicht ausreichend bewertet wird. Von Beratungslehrerinnen und -lehrern werde häufig erwartet, Kinder und Jugendliche durch gezielte Einzelförderung zu unterstützen und Kolleginnen und Kollegen dadurch zu entlasten. Diese Intervention sei punktuell zwar hilfreich, allerdings reiche sie nicht aus, um Schwierigkeiten und Probleme, die sich im Zusammenhang mit der alltäglichen Schul- und Unterrichtspraxis ergäben, aus dem Weg zu räumen, Teilhaberrisiken für Schüler/innen mit Lernschwierigkeiten zu minimieren und Rahmenbedingungen aufzubauen, die erfolgreiche Lernprozesse ermöglichen.

Von den befragten Personen wird im Zusammenhang mit inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung wiederholt auf die Schlüsselfunktion der Schulleiter/innen hingewiesen, die als besonders unterstützend wahrgenommen werden, wenn sie Teamentwicklungsprozesse bewusst steuern und von Lehrpersonen die regelmäßige Reflexion ihrer Unterrichtsgestaltung sowie den kollegialen Austausch über (standortspezifische) Förderkonzepte einfordern. Für die Arbeit der Beratungslehrer/innen ist es darüber hinausreichend ausgesprochen hilfreich, wenn sich Schulleiter/innen und Lehrpersonen aktiv um eine konstruktive Zusammenarbeit mit den PBZ bemühen. Sobald an den Schulen eine gewisse Qualität des inklusiven Arbeitens zu beobachten ist und Lehrer/innen – teilweise unterstützt durch konkrete Anleitungen und gezielte Impulse – ihre darauf bezogenen fachlichen Kompetenzen weiterentwickelt haben, ziehen sich die Mitarbeiter/innen der PBZ bewusst zurück und bieten ihre Unterstützung, nur mehr bezogen auf spezifische Fragestellungen an.

Aspekte leistungsbezogener Diagnostik als Grundlage individueller Förderung

Mit dem Ziel, Schüler/innen ihren Lernvoraussetzungen entsprechend zu unterstützen und sie in ihrer kognitiven, emotionalen und sozialen Entwicklung zu begleiten, sind Schulen seit dem Schuljahr 2005/06 verpflichtet, ein standortspezifisches Förderkonzept zu entwickeln, das zur Prävention von Lernschwierigkeiten beitragen und negative Beurteilungen bzw. Klassenwiederholungen verhindern soll (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2005). Die LSI und der Landeskoordinator betonen in diesem Zusammenhang, dass sich die erarbeiteten Konzepte nicht nur auf

Schüler/innen mit Lernschwierigkeiten oder mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf beziehen. Vielmehr bestehe ihr vorrangiges Anliegen darin, alle Kinder und Jugendlichen zu erreichen und sie aktiv in den Förderprozess einzubeziehen.

Durch die abwechslungsreiche und methodisch vielfältige Gestaltung eines offenen, differenzierten und handlungsorientierten Unterrichts sowie durch ein gezieltes Förderangebot sei es – so die LSI und der Landeskoordinator – durchaus möglich, dem Großteil der Schüler/innen im Bedarfsfall Unterstützung anzubieten und dadurch zur Prävention von Lernschwierigkeiten beizutragen. Um Kinder und Jugendliche mit Problemen im Bereich des schulischen Lernens – die sich beispielsweise durch eine Leserechtschreib- oder Rechenschwäche, eine andere Erstsprache als Deutsch oder durch Hochbegabung ergeben könnten – in ihrer Entwicklung adäquat begleiten zu können, sollten aus ihrer Sicht zusätzlich Mitarbeiter/innen des PBZ einbezogen werden. Deren Ziel sei es, gemeinsam mit Lehrpersonen individuelle Förderkonzepte zu erarbeiten, die darauf abzielen, die Potenziale und Begabungen der Kinder und Jugendlichen sichtbar zu machen, sie in ihrer Entwicklung gezielt zu unterstützen und ihnen Erfolge im Rahmen des Volksschul- oder NMS-Lehrplans zu ermöglichen.

Im Zusammenhang mit der Gestaltung des inklusiven Unterrichts ist es – so der Landeskoordinator – unbedingt erforderlich, differenzierte Lernumgebungen vorzubereiten, in deren Rahmen vielfältige Aufgabenstellungen auf verschiedenen Niveaustufen und mit unterschiedlichen Komplexitätsgraden zur Verfügung stehen. Im Hinblick auf damit verbundenes, leistungsorientiertes diagnostisches Handeln bewähren sich an Schulen vor allem Kompetenzraster. Lehrpersonen sollten aus der Sicht des Landeskoordinators in der Lage sein, die mit den angestrebten Lernzielen verbundenen Fähigkeiten und Fertigkeiten auf unterschiedlichen Niveaustufen zu beschreiben. Nur durch die Zuordnung individueller Leistungen zur jeweiligen Kompetenzstufe sei es möglich, sowohl den aktuellen Lern- und Entwicklungsstand als auch die Lernfortschritte der Kinder und Jugendlichen zu erfassen. In diesem Zusammenhang weist der Landeskoordinator darauf hin, dass Kompetenzraster, die sich im inklusiven Unterricht bewähren, mit elementaren Fähigkeiten in den einzelnen Lernbereichen beginnen und abhängig von der Sachlogik der Aufgabenstellung differenziert und weiterentwickelt werden müssen. Mit ihrer Hilfe sei es möglich, im Unterricht ein Lernen an gemeinsamen Inhalten, jedoch mit individueller Zielsetzung zu verwirklichen und zu beobachten, welche Lernschritte eine Schülerin/ein Schüler bereits vollzogen hat und welche noch nicht bewältigt wurden. Während ein Kind zu einem bestimmten Zeitpunkt in einem Lernbereich mit der elementaren Kompetenzstufe beginne, könnten andere Schüler/innen bereits an der Erweiterung ihrer Fähigkeiten auf anderen Niveaus arbeiten. Der Landeskoordinator formuliert den Anspruch, jedem Kind grundlegende Kompetenzen in den Bereichen Lesen, Schreiben und Rechnen zu vermitteln und betont, dass auch Kinder und Jugendliche mit Lernschwierigkeiten und -behinderungen die geforderten Bildungsstandards auf unterschiedlichen Niveaustufen erreichen können. Vorrangiges Ziel aber sei es, die Lernerfolge von Schülerinnen und Schülern sichtbar zu machen, mithilfe von Kompetenzrastern ihre Lernentwicklung zu analysieren sowie gezielte individuelle (Förder-) Maßnahmen anzubieten, die dazu beitragen, dass Kinder und Jugendliche die nächste Kompetenzstufe erreichen.

Aus der Sicht der befragten Personen stellt es eine große Herausforderung für Lehrpersonen dar, heterogene Lernvoraussetzungen und Leistungsniveaus sowie unterschiedliche Möglichkeiten der Aneignung von Lerninhalten im Unterricht konsequent zu berücksichtigen. Es habe sich als besonders hilfreich erwiesen, Kinder und Jugendliche in Entscheidungen einzubinden, die sich auf die Auswahl der Lerninhalte und auf die Verbesserung ihrer Lernstrategien beziehen. Schüler/innen sollten über curriculare Lernziele Bescheid wissen und ihre Ziele, Anliegen und Handlungsschritte möglichst selbstbestimmt definieren und umsetzen. Durch regelmäßiges Feedback könne zudem laufend festgestellt werden, in welchen Bereichen Unterstützung und gezielte Förderung wichtig und notwendig ist – aber auch, bezogen auf welche Aufgabestellungen sich Kinder und Jugendliche möglicherweise weniger Hilfestellung erwarten. Insbesondere die LSI und der Landeskoordinator betonen, dass die Evaluation und die Beurteilung des individuellen Lernerfolgs sich nicht ausschließlich an curricularen Vorgaben orientieren, sondern primär die Lernentwicklung und Fortschritte der Schüler/innen berücksichtigen sollten, was zu einer verstärkten Reflexion über (Zeugnis-)Noten und über Kriterien des sonderpädagogischen Förderbedarfs auffördere.

Das Verfahren zur Zuerkennung des Sonderpädagogischen Förderbedarfs

Angesichts der Tatsache, dass die Anzahl der Verfahren zur Zuerkennung des sonderpädagogischen Förderbedarfs in den letzten Jahren österreichweit deutlich gestiegen ist (Bundesministerium für Bildung, 2016), betont der Landeskoordinator ausdrücklich sein Anliegen, das Verfahren transparent und nachvollziehbar zu gestalten sowie vermehrt über die pädagogischen und biographischen Konsequenzen der damit verbundenen Entscheidungen zu reflektieren.

Laut § 8 Abs. 1 des Schulpflichtgesetzes aus dem Jahr 1985 ist die Zuerkennung des sonderpädagogischen Förderbedarfs in Österreich nur dann zulässig, wenn Beeinträchtigungen des schulischen Lernens sowie erschwerte Teilhabemöglichkeiten am gemeinsamen Unterricht nachweislich auf physische oder psychische Behinderungen¹⁷ bzw. Funktionsstörungen zurückzuführen sind¹⁸. Aus der Sicht der interviewten Personen stellt insbesondere die Unterscheidung zwischen Entwicklungsstörungen, Lernschwierigkeiten und Lernbehinderungen eine große Herausforderung dar. Der Landeskoordinator betont in diesem Zusammenhang die mangelnde Trennschärfe zwischen den Begriffen und geht vom Kontinuum eines „mehr oder weniger erfolgreichen Lernens“ im schulischen Kontext aus. Grundsätzlich verfolge er das Ziel, die vorhandenen Präventions- und Unterstützungsmöglichkeiten zu erweitern und Prozesse der Klassifizierung und Etikettierung so weit als möglich zu vermeiden. Aus pragmatischen Gründen sei es gegenwärtig allerdings nicht möglich, auf die Zuschreibung des sonderpädagogischen Förderbedarfs gänzlich zu verzichten, da die damit verbundenen Ressourcen individuelle Entwicklungsbedingungen verbesserten und Bildungsbiographien von Schülerinnen und Schülern mit Lernbehinderungen positiv beeinflussen.

Die LSI betont, dass die Abklärung einer „Behinderung“ in den Förderbereichen Lernen, Sprache und Verhalten ein umfassendes (förder-)diagnostisches Vorgehen erfordert. Sofern Auffälligkeiten beobachtet und Lernziele nicht erreicht werden, liegt es aus ihrer Sicht – wie gesetzlich vorgeschrieben – im Verantwortungsbereich von Lehrerinnen und Lehrern, Lernprozesse gezielt zu beobachten, Barrieren und Lernschwierigkeiten zu erkennen, adäquate Entwicklungsziele zu formulieren und den Kindern und Jugendlichen alle im Rahmen des Bildungssystems vorgesehenen Fördermaßnahmen anzubieten. Entscheidend sei in diesem Zusammenhang die Bereitschaft der Lehrpersonen, ihr didaktisches und pädagogisches Handeln (selbst-)kritisch zu reflektieren und die Perspektive aller Beteiligten miteinzubeziehen. Sobald (gravierende) Schwierigkeiten im Bereich des schulischen Lernens beobachtet werden, empfiehlt die LSI, sich aktiv um Unterstützung und gezielte Beratung durch Mitarbeiter/innen eines PBZ zu bemühen. Ausgehend von einer ressourcen- und lösungsorientierten Haltung sei es im Rahmen der angestrebten Kooperation meist möglich, institutionelle Entwicklungsbedingungen und individuelle Förderangebote für Schüler/innen mit Lernschwierigkeiten zu verbessern, der Zuschreibung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs präventiv entgegenzuwirken und sich auf einer persönlichen Ebene professionell weiterzuentwickeln.

Auch wenn die im Rundschreiben Nr. 19/2008 angeführten verbindlichen Richtlinien für Differenzierungs- und Steuerungsmaßnahmen im Zusammenhang mit der Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs diagnostische Maßnahmen bereits in der Grundstufe 1 vorsehen (Bundesministerium für Unterricht, 2010, S. 10), weisen die interviewten Mitarbeiter/innen der PBZ darauf hin, dass sie in ihrer Funktion als Gutachter/in häufig erst wesentlich später hinzugezogen werden, um zu klären, ob Schüler/innen mit Lernschwierigkeiten dem Unterricht auch ohne sonderpädagogische Förderung folgen können. Sie beobachten, dass diese Kinder und Jugendlichen oft über lange Zeit mit schulischen Misserfolgen und Versagensängsten konfrontiert sind, was mitunter mit erheblichen Schulbahnverlusten und negativen Auswirkungen auf das Selbstwertgefühl, die Resilienz und die psy-

17 Der Begriff „Behinderung“ wird im § 8 Abs. 1 Schulpflichtgesetz 1985 nicht im Sinne einer medizinischen Diagnose, sondern als Rechtsbegriff verwendet. Eine physische oder psychische Behinderung liegt in Anlehnung an § 3 Behinderteneinstellungsgesetz vor, wenn eine körperliche, kognitive oder psychische Funktionsbeeinträchtigung oder eine Beeinträchtigung der Sinnesfunktionen nicht nur vorübergehend, sondern voraussichtlich für einen Zeitraum von mehr als 6 Monaten gegeben ist und dadurch die Teilhabe am gemeinsamen schulischen Leben und Lernen erschwert wird (Bundesministerium für Bildung, 2016).

18 Hinweisen möchten wir darauf, dass Kindern/Jugendlichen in Tirol ein sonderpädagogischer Förderbedarf ausschließlich aufgrund gravierender Auffälligkeiten im Bereich der sozial-emotionalen Entwicklung nicht zuerkannt wird.

chische Stabilität der Betroffenen verbunden ist. Wenig genutzt werde aus ihrer Sicht auch die gesetzlich verankerte Möglichkeit, Schülerinnen und Schüler nach einer entsprechenden Entscheidung der Schulkonferenz in einzelnen Unterrichtsgegenständen nach dem Lehrplan einer anderen Schulstufe zu unterrichten, sofern Unter- oder Überforderung ausgeschlossen werden kann (Bundesministerium für Unterricht, 2010, S. 25 f).

Gegenwärtig werden österreichweit inhaltliche und formale Richtlinien zur Gestaltung eines standardisierten Feststellungsverfahrens im Hinblick auf den sonderpädagogischen Förderbedarf diskutiert. Aus der Perspektive unserer Interviewpartner/innen sind Bemühungen, die darauf abzielen, eindeutige Kriterien des Begriffs „Lernbehinderung“ zu definieren und Verfahrensschritte zu vereinheitlichen, grundsätzlich zu begrüßen. Gleichzeitig betonen sie aber auch, dass sich förderdiagnostisches Handeln immer an der spezifischen soziokulturellen und ökonomischen Gesamtsituation der Kinder und Jugendlichen und an ihren individuellen Lern- und Entwicklungsprozessen orientieren müsse, sodass jede „Standardisierung“ in gewisser Weise einen „Widerspruch in sich“ darstelle. Denn um Lernschwierigkeiten und -behinderungen in ihrer Komplexität besser verstehen und adäquate Unterstützung anbieten zu können, sei es unverzichtbar, Generalisierungen zu vermeiden und die Sichtweisen und Handlungsmöglichkeiten aller Beteiligten miteinzubeziehen.

Das sonderpädagogische Gutachten

Das primäre Ziel eines sonderpädagogischen Gutachtens ist es, den Lern- und Entwicklungsstand von Schülerinnen und Schülern mit Lernschwierigkeiten und -behinderungen zu beschreiben sowie möglichst „objektiv“ und wertneutral zu klären, ob und in welchem Ausmaß sonderpädagogische Unterstützung für die Gewährleistung des Bildungserfolgs notwendig ist. Die interviewten Gutachter/innen weisen in diesem Zusammenhang auf ihr Anliegen hin, sich für Chancengerechtigkeit und für die Gleichwertigkeit von Bildungsprozessen einzusetzen und durch ihre fachliche Expertise zu einem adäquaten Bildungsangebot für Kinder und Jugendliche mit Lernschwierigkeiten und -behinderungen beizutragen. Wiederholt betonen sie ihre spezifische Verantwortung für Bildungsbiographien und heben hervor, wie wichtig es sei, die mit der Erstellung von Gutachten verbundene (Macht-)Position und Rolle immer wieder (selbst-)kritisch zu reflektieren.

Aus ihrer Perspektive sei es nicht möglich, individuelle Lern- und Entwicklungsprozesse ausschließlich durch den Bezug auf normativ geprägte, standardisierte Testverfahren zu beschreiben. Für den diagnostischen Prozess und die Qualität des sonderpädagogischen Gutachtens sei es von entscheidender Bedeutung, die biographischen und sozialen Hintergründe der Schüler/innen zu berücksichtigen. Um die Frage beantworten zu können, ob sonderpädagogische Maßnahmen erforderlich seien, um deren Bildungserfolg zu gewährleisten, sei die Fokussierung auf pädagogische Fragestellungen sowie der konsequente Bezug auf entwicklungsunterstützende Rahmenbedingungen und gezielte individuelle Fördermaßnahmen unverzichtbar.

Die interviewten Mitarbeiter/innen der PBZ weisen darauf hin, dass im Zusammenhang mit der Erstellung von Gutachten von ihnen erwartet werde, Beobachtungen vor dem Hintergrund internationaler Klassifikationssysteme (wie beispielsweise der ICD-10¹⁹ oder der ICF²⁰) zu reflektieren und klinisch-psychologische Perspektiven mitzubedenken. Wengleich nicht alle Interviewpartner/innen die Verwendung standardisierter Instrumente als zwingend notwendig für diagnostisches Handeln im schulischen Kontext erachten, bewerten sie vor allem die Orientierung an der Internationalen Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF) grundsätzlich als hilfreich. Da dieses System neben der Funktionsfähigkeit und Beeinträchtigung einer Person auch individuelle Handlungs- sowie soziale Teilhabemöglichkeiten berücksichtige, sei es in ihrem Rahmen möglich, den Blick einerseits auf

19 Die Internationale statistische Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme (ICD) gilt als das wichtigste weltweit anerkannte Klassifikationssystem für medizinische Diagnosen, das gegenwärtig in der 10. Fassung vorliegt.

20 Die Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF) berücksichtigt neben dem funktionalen Gesundheitszustand einer Person auch soziale Beeinträchtigungen und relevante Umweltfaktoren wie beispielsweise Geschlecht, sozialer Hintergrund, ethnische Zugehörigkeit, Alter, Lebensstil, Bildung und Beruf.

Kompetenzen, Beeinträchtigungen und Potenziale zu richten, andererseits aber auch jene schul- und kontextbezogenen Umweltfaktoren zu berücksichtigen, die erfolgreiches Lernen unterstützten oder behinderten (Hollenweger & Lienhard, 2007, S. 17).

Auch wenn die Auswahl der konkreten diagnostischen Instrumente den Gutachterinnen und Gutachtern überlassen bleibt, müsse aus der Perspektive des Landeskoordinators im sonderpädagogischen Gutachten transparent sein, welche Verfahren verwendet wurden und inwiefern die Hinweise auf (sonder-)pädagogische Förderansätze tatsächlich mit den erhobenen Daten korrespondieren. Die Gutachter/innen versuchen mithilfe standardisierter (Schulleistungs-)Tests²¹, durch gezielte Unterrichts- und Verhaltensbeobachtungen sowie anhand einer Kind-Umfeld-Analyse die Stärken und Schwächen der Schüler/innen in den Bereichen Wahrnehmung, Motorik, Sprache, Kommunikation, Kognition, Lern- und Arbeitsverhalten und sozial-emotionales Lernen zu identifizieren und umfassend zu beschreiben. Die kindgerechte Gestaltung von konkreten Testsituationen erfordere es aus ihrer Sicht, flexibel auf damit verbundene, individuelle Herausforderungen der Kinder und Jugendlichen zu reagieren und punktuell auf normative Vorgaben zu verzichten. Ausgehend von den beobachteten Lernvoraussetzungen und Kompetenzen werden die Schüler/innen – in mehreren Terminen und „Schritt für Schritt“ – mit immer schwierigeren und komplexeren Aufgabenstellungen konfrontiert. Insbesondere wenn sich Überforderungsreaktionen zeigen, versuchen die Gutachter/innen Misserfolgserlebnisse und Frustrationen so weit als möglich zu vermeiden. Dementsprechend bieten sie bewältigbare Aufgaben an, stellen unterstützende Materialien zur Verfügung und greifen erfolgsversprechende, individuelle Lösungswege und Lernstrategien auf. Darüber hinausreichend bemühen sie sich um zusätzliche Informationen, die durch die gezielte Beobachtung sozialer Dynamiken und interaktiver Prozesse im Klassenverband und durch ausführliche Gespräche mit Lehrpersonen erhoben werden. Aus ihrer Sicht sei es dadurch möglich, mit hoher Wahrscheinlichkeit jene Faktoren zu identifizieren, die für die Gestaltung entwicklungsfördernder Lernumgebungen, für das erfolgreiche Lernen der Kinder und Jugendlichen von Bedeutung sind und ein gezieltes Angebot an individuellen Fördermaßnahmen zu planen.

Im Bewusstsein darüber, dass die Institution Schule zwar nicht den alleinigen, aber dennoch einen wesentlichen Faktor für erfolgreiche Bildungsbiographien darstellt, bemühen sich die Mitarbeiter/innen der PBZ im Rahmen der Kind-Umfeld-Analyse darum, individuelle Herausforderungen von Schülerinnen und Schülern mit Lernschwierigkeiten oder -behinderungen im schulischen Kontext festzustellen. Mit dem Ziel, Handlungs- und Teilhabemöglichkeiten zu verbessern, arbeiten – im Idealfall – Schüler/innen, Lehrer/innen, Eltern/Erziehungsberechtigte und außerschulische Expertinnen und Experten gemeinsam an konkreten Lösungen, die sich vorwiegend auf die Gestaltung inklusiver Lernumgebungen, auf den Einsatz spezifischer Hilfsmittel und die Planung und Umsetzung gezielter Fördermaßnahmen beziehen. Ausgehend von den pädagogischen Konzepten und strukturellen Bedingungen der jeweiligen Schule werden Unterstützungsmöglichkeiten vor dem Hintergrund der familiären, sozioökonomischen und soziokulturellen Situation der Kinder und Jugendlichen konkretisiert. Zeit, realistische Erwartungen, eine wertschätzende Haltung den unterschiedlichen Perspektiven gegenüber und vor allem wechselseitiges Vertrauen werden von den interviewten Personen als unverzichtbare Faktoren für das Gelingen der erwünschten Kooperation genannt.

Besondere Herausforderungen

Als besondere Herausforderung beschreiben insbesondere die Vertreter/innen der Schulaufsicht die in der Grundschulreform vorgesehene flexible Schuleingangsphase, in der Kinder mit Entwicklungsverzögerungen und Lernschwierigkeiten insbesondere im letzten Kindergartenjahr, in der Vorschulstufe und der Grundstufe 1 ohne Zuschreibung des sonderpädagogischen Förderbedarfs individuell gefördert werden sollen. Schulleiter/innen und Lehrpersonen sind in diesem Zusammenhang u. a. dazu aufgefordert, zur Feststellung der Schulfähigkeit neben formellen und informellen Instrumenten auch Informationen

21 Von einer Gutachterin wurden im Rahmen der Interviews vor allem folgende Testverfahren genannt: Salzburger Lese- und Rechtschreibtest, Minimalanforderungen für Deutsch und Mathematik, Eggenberger Rechentest (ERT), Basisdiagnostik Mathematik (Basis Math), Allgemeiner Schulleistungstest (AST), Basisdiagnostik umschriebener Entwicklungsstörungen (BUEGA), Sprachstandüberprüfung und Förderdiagnostik (SFD).

aus dem Kindergarten heranzuziehen. Von Pädagoginnen und Pädagogen im Elementarbereich erstellte Entwicklungsberichte, Bildungsdokumentationen und Übergangsportfolios sollen darüber hinausreichend dazu beitragen, die Interessen, Kompetenzen, individuellen Lernvoraussetzungen und -fortschritte der Kinder sichtbar zu machen, um sicherzustellen, dass die damit verbundenen Informationen im schulischen Kontext „zum Zweck der frühzeitigen Organisation und Bereitstellung von treffsicheren Fördermaßnahmen“ (Charlotte-Bühler-Institut; BIFIE, 2016, S. 11) genutzt werden können. Aus der Sicht der Beratungslehrpersonen führt die im Zusammenhang mit dem Schuleintritt unverzichtbare Vernetzung und enge Kooperation zwischen den beteiligten Institutionen dazu, dass relevante Erkenntnisse über die Entwicklungs- und Lerngeschichte von Kindern im Gespräch zwischen Fachkräften aus Kindergärten und Schulen effektiv ausgetauscht werden können. Der PSI der Bildungsregion Innsbruck Stadt betont, dass Lehrpersonen ein durchgängiges Bildungsportfolio als sehr hilfreich erleben, insbesondere wenn sie mit Kindern arbeiten, die mit erheblichen Schwierigkeiten im Bereich des schulischen Lernens konfrontiert sind. Gleichzeitig weist er aber auch auf organisatorische und inhaltliche Herausforderungen in Zusammenhang mit der konkreten Umsetzung dieser Steuerungsmaßnahme hin. Mit dem Ziel, die für den Bildungserfolg im Schuleingangsbereich erforderlichen Ressourcen sicherzustellen, wird deshalb allen Schulen der Region ein freies Kontingent an personellen Ressourcen für die erste Schulstufe zur Verfügung gestellt. Dabei werden soziale Indikatoren – beispielsweise die Anzahl der Schulanfänger/innen, die Größe der Schule sowie die Anzahl der Schüler/innen mit einer anderen Erstsprache, mit Entwicklungsverzögerungen und/oder einem sonderpädagogischen Förderbedarf – berücksichtigt.

Auch wenn der langfristige Unterstützungsbedarf von Kindern mit schweren Beeinträchtigungen und gravierenden Entwicklungsverzögerungen für die interviewten Personen meist eindeutig und evident ist, weisen sie darauf hin, dass damit verbundene Differenzialdiagnosen eine große fachliche Herausforderung darstellen. Mithilfe herkömmlicher diagnostischer Verfahren sei es kaum möglich, die Entwicklung von Kindern/Jugendlichen mit erhöhtem Förderbedarf adäquat zu erfassen. Auch die Frage, wie inklusive Lernumgebungen und Prozesse des gemeinsamen Lernens möglichst barrierefrei und kooperativ gestaltet werden können, sei ausgehend von den ermittelten diagnostischen Daten meist nicht beantwortbar. In diesem Zusammenhang werden Eltern/Erziehungsberechtigte von den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der PBZ explizit als „Expertinnen mit institutionellen Vorerfahrungen“ adressiert, die Auskunft über die Rahmenbedingungen geben können, die sie als unverzichtbar für die positive Entwicklung ihres Kindes bewerten. Angestrebt werden vor allem ein offener, transparenter Dialog mit den Eltern/Erziehungsberechtigten, ausreichende Personalressourcen für Teams in inklusiven Settings sowie die Weiterführung jener Unterstützungs- und Assistenzsysteme, die von der Fachkraft für Inklusion häufig schon im Kindergarten strukturell verankert worden sind. In der Bildungsregion Reutte wird zudem bereits von der Möglichkeit einer flexiblen und bedarfsgerechten Ressourcenzuteilung für Schüler/innen mit Lernschwierigkeiten Gebrauch gemacht.

Zwei- oder mehrsprachig aufwachsende Schüler/innen sowie Schüler/innen aus sogenannten „bildungsfernen“ und aus einkommenschwachen Familien sind im Unterricht häufig mit erheblichen Lernbarrieren konfrontiert. Auch wenn das bloße Nichtbeherrschen der Unterrichtssprache Deutsch in keinem Fall als Kriterium für die Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs herangezogen werden darf (Bundesministerium für Bildung, 2016), sind – so der Landeskoordinator – Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund in der Gruppe der Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf nach wie vor überrepräsentiert. Das sei hauptsächlich auf gesellschaftlich konstruierte Bilder von (kultureller) Differenz und damit verbundene soziale Zuschreibungen zurückzuführen. Aus seiner Sicht kann die Frage, ob Lernprobleme von Schülerinnen und Schülern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch auf kommunikative Barrieren, emotionale Belastungen oder auf Funktionsbeeinträchtigungen zurückzuführen sind, selten eindeutig beantwortet werden. Einige der befragten Personen weisen darüber hinausreichend darauf hin, dass sprachfreie und kulturunabhängige diagnostische Instrumente für den schulischen Kontext nur in sehr begrenzter Auswahl zur Verfügung stehen und sich zudem nur bedingt als Ausgangspunkt für gezielte sprachliche Förderung bewähren. Lehrerinnen und Lehrern sollte allerdings bewusst sein, dass ein mangelnder Zugang zur Alltags-, Schul- und Bildungssprache die Erfolgsmöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen nachhaltig negativ beeinflusst. Aus der Perspektive unserer Gesprächspartner/innen läge es in der Verantwortung von Lehrpersonen, Unterricht sprachsensibel zu gestalten, vorhandene

Materialien bewusst einzusetzen und qualitativ hochwertige Sprachförderung anzubieten. Zusätzlich sei es erforderlich, die Sprachentwicklung der Kinder und ihre kommunikativen Kompetenzen systematisch zu beobachten und sich an Beratungslehrer/innen für sprachliche Entwicklung und Sprachbildung zu wenden, sobald Lehrpersonen Auffälligkeiten beobachten.

Das Anliegen, den im Zusammenhang mit Fluchterfahrungen und Migration verbundenen gesellschafts- und bildungspolitischen Auftrag zu erfüllen, wird von den befragten Personen als äußerst anspruchsvoll und herausfordernd beschrieben. Der Landeskoordinator hebt hervor, dass in der Inklusiven Modellregion Tirol zusätzlich zu Sprachstartgruppen, Förderkursen und einem spezifischen Bildungsangebot für Deutsch als Zweitsprache auch im Rahmen der PBZ Unterstützungssysteme bereitgestellt und strukturell verankert worden sind. Dort stehen Fachkräfte für sprachliche Entwicklung und Sprachbildung zur Verfügung, die im Einzelsetting mit Kindern und Jugendlichen arbeiten und Lehrpersonen im Hinblick auf sprachensible Methoden, Medien und Arbeitsformen beraten. Als mögliche Entlastung für Schüler/innen mit Fluchterfahrungen und Migrationshintergrund weisen die interviewten Personen auf gesetzliche Rahmenbedingungen hin, die es Kindern und Jugendlichen ermöglichen, bei mangelnder Kenntnis der Unterrichtssprache für höchstens zwei Jahre als außerordentliche Schülerin/außerordentlicher Schüler an Schulen aufgenommen zu werden. In diesem Zeitrahmen sei es für Lehrpersonen üblicherweise möglich einzuschätzen, nach welchem Lehrplan und in welcher Schulstufe ein Kind unterrichtet werden sollte. Sofern es zu Konflikten zwischen ethnischen Gruppen kommt, versuchen Mitarbeiter/innen des schulpsychologischen Dienstes in Kooperation mit Expertinnen und Experten für interkulturelles Lernen damit verbundene gruppenspezifische Prozesse zu bearbeiten und positiv zu beeinflussen. Aus der Sicht einer Gutachterin fühlen sich Lehrer/innen insbesondere im städtischen Bereich mit den genannten Herausforderungen häufig überfordert, sodass aus ihrer Sicht zusätzlich personelle Ressourcen nötig wären.

Ressourcen

Die interviewten Personen halten eine unklare und wenig präzise Definition des sonderpädagogischen Förderbedarfs für problematisch und betonen, dass das Dilemma der Schulleiter/innen, häufig mit unzureichenden (personellen) Ressourcen für die Gestaltung individueller Bildungs- und Förderangebote und für die Prävention von Lernschwierigkeiten ausgestattet zu sein, auf keinen Fall zu einer erhöhten Anzahl von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf führen darf. Verbunden mit dem Anliegen, Prozesse der Etikettierung und Stigmatisierung so weit wie möglich zu vermeiden, würden unsere Gesprächspartner/innen eine bedarfsgerechte Zuteilung von Ressourcen begrüßen, um eine frühzeitige Unterstützung für (benachteiligte) Schüler/innen sicherstellen zu können. Ausgehend vom Modell der indexbasierten Ressourcensteuerung wäre es – so der Landeskoordinator – durchaus möglich, Schulen ein gewisses Kontingent an Fachkräften für Inklusion zur Verfügung zu stellen, die Kinder und Jugendliche mit Lernschwierigkeiten – auch ohne Zuschreibung des sonderpädagogischen Förderbedarfs – unterstützen und die an der Schule tätigen Lehrer/innen gezielt beraten könnten.

Der Erhalt und die Weiterentwicklung sonderpädagogischer Kompetenzen ist ein besonderes Anliegen einiger Interviewpartner/innen. Alle befragten Personen begrüßen es ausdrücklich, dass den zukünftigen Lehrpersonen im Rahmen ihrer Ausbildung inklusionspädagogische Konzepte und grundlegende (förder-)diagnostische Kompetenzen vermittelt werden. Vor dem Hintergrund der curricularen Veränderungen müsste es aus ihrer Sicht möglich sein, herausfordernde Situationen in inklusiven Settings zu bewältigen und Kindern und Jugendlichen mit Entwicklungsverzögerungen, Lernschwierigkeiten, -behinderungen sowie mit gravierenden Auffälligkeiten im Bereich der sozial-emotionalen Entwicklung die Teilhabe am gemeinsamen Unterricht zu ermöglichen. Inwieweit die vermittelten Inhalte tatsächlich zu einer inklusiven Gestaltung von Lernumgebungen und zur gezielten Unterstützung und Förderung aller Schüler/innen beitragen und in welcher Hinsicht sie weiterentwickelt werden müssen, sollte aus der Sicht einer Interviewpartnerin regelmäßig durch gezielte Evaluationen überprüft werden. Vor dem Hintergrund ihrer persönlichen Erfahrungen betont sie allerdings, dass erst die konkreten Herausforderungen des Unterrichtsalltags deutlich machten, welches Fachwissen für die adäquate Förderung von Schülerinnen und Schülern erforderlich sei. Auch die Ausbildung als sonderpädagogische Gutachterin/sonderpäda-

gogischer Gutachter setze praktische Erfahrung, das Wissen über gesetzliche Rahmenbedingungen und regionale Unterstützungsangebote sowie wissenschaftlich fundierte Kenntnisse in den Bereichen Diagnostik, Beratung, Kommunikation und Dokumentation voraus. Im Hinblick auf inklusionspädagogische Herausforderungen könnten Lehrpersonen aus der Sicht unserer Gesprächspartnerin auf persönliche Weiterbildung und Professionalisierung kaum verzichten. Sie erforderten vor allem eine differenzsensible Haltung, persönliches Engagement, ein hohes Ausmaß an Reflexion, Zeit für Eigenstudium, aber auch ein bedarfsgerechtes, qualitativ hochwertiges Angebot im Bereich der Fort- und Weiterbildung.

Fazit

Aus der Sicht der PBZ-Leiterinnen entwickelt sich seit der Implementierung der Zentren ein neues, spezifisches Verständnis von Beratung im schulischen Kontext. Ausgehend davon, dass jede Lehrperson im Rahmen ihrer Berufstätigkeit ein individuelles, für sie stimmiges Unterrichts- und Erziehungskonzept entwickle, sei es für Mitarbeiter/innen der PBZ besonders wichtig, erfolgversprechende Ansätze zu unterstützen und damit verbundene (Entwicklungs-)Potenziale hervorzuheben. Dem Anliegen folgend, autonome Entscheidungen von Lehrpersonen zu respektieren und konstruktiv mit unterschiedlichen Perspektiven umzugehen, versuchen Beratungslehrer/innen vor allem, Lehrer/innen bezogen auf effektive Lösungsversuche zu bestärken, bewährte Handlungsmöglichkeiten vorzuschlagen und die pädagogischen Konzepte der Lehrpersonen zu erweitern.

Aus den Interviews wird deutlich, dass sowohl Beratungslehrer/innen als auch Gutachter/innen wesentlich dazu beitragen, herausfordernde Situationen im schulischen Kontext zu bewältigen. Wie die befragten Personen betonen, erfordert die – mit dem Ziel der Qualitätssteigerung des (inklusive) Unterrichts verbundene – gezielte Unterstützung und Beratung von Lehrpersonen von den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der PBZ hohe kommunikative Kompetenz und Konfliktfähigkeit, ein Wissen um schulische Realitäten und Herausforderungen sowie Einfühlungsvermögen und Sensibilität für Lehrer/innen, die ihre berufliche Situation zuweilen als belastend erleben. Die erfolgreiche Realisierung inklusiver Bildungs- und Erziehungsprozesse allerdings sei nur durch das hohe, alltägliche Engagement von Lehrpersonen möglich. Die Implementierung der PBZ, das verstärkte Bemühen um eine Prävention von Lernschwierigkeiten und bildungspolitische Steuerungsmechanismen haben dazu beigetragen, dass die Anzahl von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Inklusiven Modellregion Tirol bereits gesenkt werden konnte. Möglicherweise sind die beschriebenen Entwicklungen auch mit einem gewissen Umdenkprozess verbunden. Einem Umdenkprozess, der – so ein PSI – allerdings noch lange nicht abgeschlossen ist.

5 Zusammenfassende Betrachtung und Schlussfolgerungen

Angelika Petrovic & Erich Svecnik

Wie in der Einleitung dargestellt, ist ein Ziel dieser formativ angelegten Evaluation, die Erfahrungen aus den Modellregionen so aufzubereiten, dass Anregungen für die Implementierung einzelner Maßnahmen in anderen Regionen geliefert werden, wie zum Beispiel über zu beachtende Rahmenbedingungen oder fördernde und hemmende Faktoren. Dieses abschließende Kapitel konzentriert sich in erster Linie auf Gelingensbedingungen und Risikofaktoren, die – unabhängig von der untersuchten Region oder Maßnahme – in allen drei Studien dieses Herausgeberwerks identifiziert werden konnten und daher in beschränktem Maße auch über die dargestellten Einzelfälle hinaus verallgemeinerbar sind.

Ein inklusives Schulwesen erfordert umfassende Betreuung und Förderung aller Kinder, weshalb auch externe Unterstützungsstrukturen einbezogen und Teil des Schullebens werden müssen. Die aktuellen rechtlichen Rahmenbedingungen werden diesbezüglich zu einer Herausforderung, weil sie keine Struktur für die Zusammenarbeit mit außerschulischen Anbietern bzw. Institutionen vorsehen.

Die vorliegenden Befunde zeigen jedoch, dass Zusammenarbeit und Kooperation an den Übergängen vom System Schule zu außerschulischen Angeboten und Einrichtungen wesentlich für das Gelingen von Inklusion sind:

- Inklusion erfordert intensive multiprofessionelle Zusammenarbeit von verschiedenen Institutionen/Professionen. In allen drei dargestellten Fallstudien zeigt sich, dass Schulstandorte und die dort tätigen Lehrpersonen bei der Betreuung und Förderung der Kinder mit Behinderungen fachliche Expertise und Unterstützung erhalten, die von Institutionen außerhalb der Schule zur Verfügung gestellt werden und dies eine wesentliche Voraussetzung für das Gelingen der Inklusion ist.
- In der multiprofessionellen – und somit auch institutionsübergreifenden – Zusammenarbeit bedarf es einer klaren Verteilung der Aufgaben und Zuständigkeiten. Für alle Beteiligten muss klar sein, wer bzw. welche Institution wofür verantwortlich ist, wie an den jeweiligen Berührungspunkten miteinander kooperiert wird und wer die Ansprechpartner sind.
- Für eine durchgehende Förderung aller Kinder, insbesondere auch der Kinder mit Behinderungen, ist der Informationsaustausch mit den Zubringerinstitutionen (Kindergärten, Zubringerschulen) sowie den aufnehmenden Einrichtungen von großer Bedeutung, damit Förderangebote geplant, angepasst und fortgesetzt werden können.
- Positive Haltungen und hinreichende Qualifikationen der Akteurinnen und Akteure, im Besonderen der Lehrpersonen, sind unabdingbare Voraussetzungen für das Gelingen der Inklusion.
- Aktuell ist Inklusion oftmals abhängig vom Engagement und Einsatz einzelner Personen, die über-institutionelle Lösungen finden und als Multiplikatorinnen und Multiplikatoren fungieren. Um Inklusion nachhaltig im System zu festigen, ist eine strukturelle und organisatorische Verankerung erforderlich.
- Die Lehrpersonen brauchen Unterstützung, welche angepasst an die jeweilige aktuelle Situation zur Verfügung steht. Dies kann extern durch Supervision und Begleitung durch Expertinnen und Experten geboten werden, durch (maßgeschneiderte) Angebote der Pädagogischen Hochschulen oder auch intern durch das Team und ggf. die Schulaufsicht. Eine präventive Form der Unterstützung sollte in der Lehrerausbildung stattfinden.
- Eine konsequente Orientierung an den Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen erfordert es, diese auch zu erkennen und daraus Unterstützungsmaßnahmen ableiten zu können. Daher spielen eine

hochwertige und treffsichere Diagnostik und die diagnostische Kompetenz im System eine große Rolle.

- Zuverlässigkeit und Stabilität der Versorgung mit allem Notwendigen ist unabdingbar. Für Doppelbesetzungen, Assistenzen und Therapieangebote muss es ein sicheres Vertretungsmodell geben, um gewährleisten zu können, dass diese Ressourcen konsequent zur Verfügung stehen, damit für Eltern und Kinder Verlässlichkeit in der Betreuung und Förderung gegeben ist und Überforderungssituationen der verantwortlichen Klassenlehrpersonen vermieden werden.
- Die Nachmittagsbetreuung ist Bestandteil des Schullebens und bietet den Platz für außerunterrichtliche gemeinsame oder individuelle Aktivitäten aller Schüler/innen. Zuständig für die Nachmittagsbetreuung ist aber in vielen Fällen ein externer Träger. Um eine durchgängige, ganztägige Betreuung für jedes Kind gewährleisten zu können, ist ein Zusammenspiel von Vormittagsunterricht und Nachmittagsangeboten an einem Schulstandort notwendig.
- Intensive Zusammenarbeit sowie ein ständiger Dialog mit den Eltern bzw. Erziehungsberechtigten ist erforderlich, damit sie Einblick in die Abläufe, Angebote und Maßnahmen und deren Qualität erhalten. Und umgekehrt, damit das System Schule eine Passung für die konkret individuelle Bildungssituation des Kindes mit Behinderung realisieren kann.
- Eine bedarfsgerechte Ressourcenzuteilung und flexible Ressourcenverwendung würde die individuelle ganzheitliche Betreuung unterstützen.

In einem inklusiven Schulsystem muss gewährleistet sein, dass diese Gelingensbedingungen, insbesondere angemessene Unterstützungsmaßnahmen, für alle Schulen gegeben sind.

Die Befunde weisen weniger auf spezifische Risikofaktoren hin als vielmehr darauf, dass sie darin bestehen, dass Gelingensbedingungen nicht gegeben sind, beispielsweise das Fehlen von entsprechenden Rahmenbedingungen, Strukturen, Kommunikation, Zusammenarbeit, Ressourcen, Kompetenzen und Ähnlichem.

Auf ein Risiko muss im Speziellen eingegangen werden: Sollten sich zwischen Schulstandorten diesbezüglich deutliche Unterschiede ergeben, sodass einzelne von ihnen aufgrund ihres pädagogischen oder therapeutischen Angebots oder des Engagements des Schulteams für Eltern von Kindern mit Behinderungen eine erhöhte Attraktivität gewinnen, würden die damit verbundenen Schülerströme wiederum zu Segregationstendenzen führen, die nicht im Sinne eines inklusiven Schulwesens wären.

6 Autorinnen und Autoren

Reg.-Rat Mag. Dr. Erik Frank

Institutsleiter an der Pädagogischen Hochschule Kärnten – Viktor Frankl Hochschule, Institut für Pädagogik und Fachdidaktik der Primarstufe

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Inklusive Pädagogik

MMag.^a Dr.ⁱⁿ Karin Herndler

Hochschulprofessorin an der Pädagogischen Hochschule Kärnten – Viktor Frankl Hochschule, Institut für Pädagogik und Fachdidaktik der Primarstufe

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Inklusive Pädagogik, Lese- und Rechtschreibschwäche

Mag.^a Dr.ⁱⁿ Andrea Holzinger

Institutsleiterin und Hochschullehrerin an der Pädagogischen Hochschule Steiermark (PHSt), Institut für Professionalisierung in der Elementar- und Primarpädagogik, Graz

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: PädagogInnenbildung im Kontext von Diversität und Inklusion, Professionsforschung im Bereich der Elementar- und Primarpädagogik

Mag.^a Ursula Komposch

Hochschullehrerin an der Pädagogischen Hochschule Steiermark (PHSt), Institut für Professionalisierung in der Elementar- und Primarpädagogik, Graz

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Inklusive Pädagogik

Silvia Kopp-Sixt, BEd MA

Hochschullehrerin an der Pädagogischen Hochschule Steiermark (PHSt), Institut für Professionalisierung in der Elementar- und Primarpädagogik, Graz

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Inklusive Pädagogik, Professionsforschung

Mag.^a Angelika Petrovic

Researcher am Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE) – Department Evaluation, Bildungsforschung und Berichterstattung, Standort Graz

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Evaluations- und Bildungsforschung

Dr.ⁱⁿ Gonda Pickl

Hochschullehrerin an der Pädagogischen Hochschule Steiermark (PHSt), Institut für Professionalisierung in der Elementar- und Primarpädagogik, Graz

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Inklusive Pädagogik, Professionsforschung

Mag.^a Eva Salvador

Hochschullehrende an der Kirchlich Pädagogischen Hochschule Edith Stein (KPH), Hochschulstandort Stams

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Pädagogische Diagnostik und Förderung in der Grundschule

HR Mag. Erich Svecnik

Leiter des Departments Evaluation, Bildungsforschung & Berichterstattung im Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE)

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Evaluationen von Innovationsprojekten im Schulwesen, quantitative empirische Forschungsmethoden, Bildungsforschung

MMag.^a Dr.ⁱⁿ Almut Thomas

Hochschulprofessorin an der Pädagogischen Hochschule Kärnten – Viktor Frankl Hochschule, Institut für Pädagogik und Fachdidaktik der Primarstufe

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Inklusive Pädagogik, Lernmotivation bei Schüler/innen und Studierenden, Lehrer/innenbildung und didaktische Aspekte des (Schrift-)Spracherwerbs

Mag.^a Dr.ⁱⁿ Monika Windisch

Hochschullehrende an der Pädagogischen Hochschule Tirol, Hochschulstandort Innsbruck

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Inklusion, Schulentwicklung, Intersektionalität

7 Literatur

- Biewer, G. (2010). *Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik*. Bad Beilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2003). *Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln*. Verfügbar unter <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20German.pdf>
- Booth, T., Ainscow, M., Boban, I. & Hinz, A. (2003). *Index für Inklusion: Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln*. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.
- Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz (2016). *UN-Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen und Fakultativprotokoll – Neue deutsche Übersetzung*. Wien: Sozialministerium.
- Bundesministerium für Bildung (2016). *Richtlinien für Differenzierungs- und Steuerungsmaßnahmen im Zusammenhang mit der Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs (SPF)*. Wien: BMB-36.153/0096-I/1a/2016. Verfügbar unter https://www.bmb.gv.at/ministerium/rs/2016_23.html
- Bundesministerium für Bildung und Frauen (BMBF). (2015). *Lehrplan der Sonderschule für Kinder mit erhöhtem Förderbedarf*. Verfügbar unter <http://www.cisonline.at/sonderschullehrplaene/>
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2005). *Rundschreiben Nr. 11/2005. Neue Regelung: Verpflichtendes standortbezogenes Förderkonzept beginnend mit dem Schuljahr 2005/06*. Verfügbar unter https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/rs/2005_11.html
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2010). *Der sonderpädagogische Förderbedarf. Qualitätsstandards und Informationsmaterialien*. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, Abt. I/8. Verfügbar unter http://www.cisonline.at/fileadmin/kategorien/Der_sonderpaedagogische_Foerderbedarf-Qualitaetsstandards_und_Informationsmaterialien.pdf
- Charlotte-Bühler-Institut & BIFIE. (2016). *Schülerinnen/Schülereinschreibung NEU. Leitfaden zur Grundschulreform*. Wien: Bundesministerium für Bildung. Verfügbar unter https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/bw/abs/vs_einschreibung.pdf?67of5
- 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.
- Eberwein, H. & Knauer, S. (1998). *Handbuch Lernprozesse verstehen. Wege einer neuen (sonder-)pädagogischen Diagnostik*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Eckhart, M., Haerberlin, U., Lozano, C. S. & Blanc, P. (2011). *Langzeitwirkungen der schulischen Integration: Eine empirische Studie zur Bedeutung von Integrationserfahrungen in der Schulzeit für die soziale und berufliche Situation im jungen Erwachsenenalter*. Bern: Haupt.
- Eggert, D. (1998). Von der Testdiagnostik zur qualitativen Diagnose in der Sonderpädagogik. In H. Eberwein & S. Knauer, *Handbuch Lernprozesse verstehen. Wege einer neuen (sonder-)pädagogischen Diagnostik* (S. 16–38). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Fornefeld, B. (2017). Komplexe Behinderung. In K. Ziemer (Hrsg.), *Lexikon Inklusion*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. S. 152–154.

Gollwitzer, M. & Jäger, R. S. (2009). *Evaluation kompakt*. Weinheim: Beltz.

Handle, I., Haucinger, S. & Zöhrer, D. (2015). *KONZEPT zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention (Bildung) in Kärnten, Steiermark und Tirol*. Unveröff. Arbeitsdokument.

Hollenweger, J. & Lienhard, P. (2007). *Schulische Standortgespräche. Ein Verfahren zur Förderplanung und Zuweisung von sonderpädagogischen Maßnahmen*. Zürich: Bildungsdirektion Kanton Zürich. Verfügbar unter https://vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/schulbetrieb_und_unterricht/sonderpaedagogisches0/ssg/_jcr_content/contentPar/downloadlist_0/downloaditems/1138_1308922615860.spooler.download.1392986445764.pdf/broschuere_ssg.pdf

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

Langner, A. (2017). Verhaltensauffälligkeit. In K. Ziemer (Hrsg.), *Lexikon Inklusion*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. S. 240–242.

Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. 12. Aufl. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse*. 11., aktualisierte und überarbeitete Auflage. Weinheim: Beltz.

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.

Patton, M. Q. (2002). Utilization-Focused Evaluation. In Stufflebeam, D. L., Madaus, G. F. & Kellaghan, T. (Hrsg.), *Evaluation models: Viewpoints on educational and human services evaluation*. Second Edition. New York, Boston, Dordrecht, London, Moscow: Kluwer Academic Publishers.

Schostak, J. (2006). *Interview and Representation in Qualitative Research*. Berkshire, England: Open University Press.

Sonderpädagogik Land Kärnten (o. J.). *Mobile Dienste*. Verfügbar unter <https://www.sonderpaed.at/mobile-dienste/>

Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. California: Sage Publications.

Stockmann, R. & Meyer, W. (2014). *Evaluation. Eine Einführung* (2. Auflage). Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Svecnik, E., Petrovic, A. & Sixt, U. (Hrsg.). (2017). *Die Implementation Inklusiver Modellregionen in Österreich. Fallstudien zu den Prozessen und Strategien in Kärnten, der Steiermark und Tirol*. Graz: BIFIE.

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*. Graz: BIFIE, Department Evaluation, Bildungsforschung & Berichterstattung: unveröffentlichter Zwischenbericht.

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: BIFIE.

United Nations (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities and Optional Protocol*.

World Health Organization. (2001). *International Classification of Functioning, Disability and Health: ICF*. World Health Organization.



