

Die Implementation Inklusiver Modellregionen in Österreich

Fallstudien zu den Prozessen und Strategien
in Kärnten, der Steiermark und Tirol

Erich Svecnik, Angelika Petrovic & Ulrike Sixt (Hrsg.)





Die Implementation Inklusiver Modellregionen in Österreich

Fallstudien zu den Prozessen und Strategien in
Kärnten, der Steiermark und Tirol

Erich Svecnik, Angelika Petrovic & Ulrike Sixt (Hrsg.)



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

www.bifie.at

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

Layout, Satz und Lektorat: Zentrales Management & Services

Inhalt

5	1	Einleitung
		<i>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

10	2	Die Inklusive Modellregion Kärnten
		<i>Karin Herndler, Almut Thomas & Erik Frank</i>
10	2.1	Dokumentenanalyse
10	2.1.1	Ausgangslage
11	2.1.2	Ziele der Region
12	2.1.3	Handelnde Institutionen und Verantwortlichkeiten
13	2.1.4	Geplante und bereits durchgeführte Maßnahmen
14	2.1.5	Qualitätssicherung und Durchführungskontrolle
14	2.2	Fallbeschreibung
15	2.2.1	Rollenverteilung und Aufgaben der interviewten Personen
16	2.2.2	Zusammenarbeit und Kooperationen
17	2.2.3	Umsetzung der Maßnahmen zur UN-BRK
19	2.2.4	Rahmenbedingungen
21	2.2.5	Globalbeurteilung und Ausblick
23	2.2.6	Nächste Meilensteine und Entwicklungsperspektiven

25	3	Die Inklusive Modellregion Steiermark
		<i>Silvia Kopp-Sixt, Ursula Komposch, Andrea Holzinger & Gonda Pickl</i>
25	3.1	Dokumentenanalyse
25	3.1.1	Ausgangslage
26	3.1.2	Ziele der Region
27	3.1.3	Handelnde Institutionen und Verantwortlichkeiten
27	3.1.4	Geplante und bereits durchgeführte Maßnahmen
28	3.1.5	Qualitätssicherung und Durchführungskontrolle
29	3.1.6	Ausblick
29	3.2	Fallbeschreibung
30	3.2.1	Handelnde Personen und Rollenverteilung
32	3.2.2	Rahmenbedingungen
33	3.2.3	Transfer
36	3.2.4	Globalbeurteilung
38	3.2.5	Ausblick

40 4 Die Inklusive Modellregion Tirol

Eva Salvador & Monika Windisch

- 40 4.1 Dokumentenanalyse
- 40 4.1.1 Ausgangslage
- 41 4.1.2 Ziele der Region
- 41 4.1.3 Handelnde Institutionen und Verantwortlichkeiten
- 43 4.1.4 Geplante und bereits durchgeführte Maßnahmen
- 44 4.1.5 Qualitätssicherung und Durchführungskontrolle
- 45 4.2 Fallbeschreibung
- 45 4.2.1 Handelnde Personen, Kooperationen und Anliegen
- 47 4.2.2 Pädagogische Beratungszentren
- 48 4.2.3 Rahmenbedingungen
- 49 4.2.4 Transfer
- 50 4.2.5 Globalbeurteilung
- 51 4.2.6 Ausblick

53 5 Gemeinsamkeiten und Unterschiede der drei Modellregionen

Ulrike Sixt

- 53 5.1 Methodische Hinweise zur Cross-Case-Analyse
- 53 5.2 Handelnde Personen
- 54 5.2.1 Rollen und Funktionen
- 55 5.2.2 Zusammenarbeit und Kooperation
- 57 5.3 Rahmenbedingungen
- 57 5.3.1 Einschätzung der Ressourcen
- 58 5.3.2 Organisationsentwicklung und persönliches Coaching
- 58 5.3.3 Unterstützungsbedarf
- 59 5.4 Transfer
- 59 5.4.1 Informationsfluss und Beauftragungen
- 61 5.4.2 Umsetzungsstrategien
- 62 5.5 Globalbeurteilung
- 62 5.5.1 Bewährtes und Empfehlungen für die Ausweitung
- 63 5.5.2 Erfolgskriterien und Merkmale einer Inklusiven Modellregion
- 64 5.5.3 Qualitätsvolle Umsetzung und Qualitätskontrolle
- 65 5.6 Meilensteine und Entwicklungsperspektiven
- 65 5.7 Zusammenfassung

68 6 Literaturverzeichnis

72 7 Anhang

- 72 7.1 Tabellenverzeichnis
- 72 7.2 Abbildungsverzeichnis

1 Einleitung

Erich Svecnik

1.1 Die Inklusiven Modellregionen

Mit 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 in 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 der von Bund, Ländern und Gemeinden getragenen Maßnahme Nr. 125: *„Entwicklung von Inklusiven Modellregionen. Erfahrungssammlung und darauf aufbauend Erstellung eines detaillierten Entwicklungskonzeptes sowie flächendeckender Ausbau der Inklusiven Regionen bis 2020.“* Auch im Arbeitsprogramm der österreichischen Bundesregierung 2013–2018⁴ ist die *„Konzeption von Modellregionen zur optimalen und bedarfsgerechten Förderung aller Schüler/innen dieser Region mit wissenschaftlicher Begleitung“* (S. 42) als eine der Maßnahmen zur Weiterentwicklung der inklusiven Bildung vorgesehen. Im Rahmen der Initiative *„Schulqualität Allgemeinbildung“* (SQA) wurde sowohl in der Rahmenzielvorgabe⁵ eine *„Weiterentwicklung des Lernens und Lehrens an allgemein bildenden Schulen in Richtung Individualisierung und Kompetenzorientierung in inklusiven Settings“* eingefordert als auch im Bundesentwicklungsplan für allgemeinbildende Pflichtschulen (2015) 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.“*

Inklusive Modellregionen wurden in Kärnten, der Steiermark und Tirol eingerichtet, um eine Reihe von Maßnahmen zur Implementierung von Inklusion von Kindern 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“*⁶ 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 und
4. Qualität der SPF-Verfahren und SPF-Bescheide.

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-Entwicklungsplänen⁷ 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.

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 <https://www.bka.gv.at/DocView.axd?CobId=53264>

5 Rundschreiben Nr. 25/2014

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

7 <http://www.sqa.at>

1.2 Die wissenschaftliche Begleitung der Inklusiven Modellregionen durch das BIFIE

Das BIFIE wurde vom Bundesministerium für Bildung 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.

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 die Inklusion zunächst noch nicht flächendeckend eingeführt wird, sondern vorerst in einzelnen Regionen. 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 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 (Utilization-focused Evaluation, Patton, 2002). Weiters ist es auch im Sinne der hier skizzierten 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.

Inhaltlich bezieht sich Inklusion allgemein auf die gesamte Bandbreite möglicher Diversität, von der Hochbegabung über sprachlich-kulturelle Unterschiedlichkeiten bis zu verschiedenen Formen der Behinderungen. Aufgrund des Auftrags, abgeleitet aus dem Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen und erteilt vom Bundesministerium für Bildung, fokussiert die formative Evaluation auf die schulische Inklusion von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung(en). Die Implementation der Inklusiven Modellregionen zeichnet sich durch eine komplexe Mehrebenenkonstellation aus, die von der übergeordneten UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen ausgeht und sich durch mehrere Entscheidungsebenen (Bund, Land, Gemeinden) mit jeweils wieder in sich komplexen Strukturen, die miteinander interagieren, hinzieht.

Daher ist es erforderlich, sich auf wesentliche Aspekte des Implementationsprozesses zu konzentrieren, dabei aber den Gesamtkontext nicht aus dem Blick zu verlieren. Abgesehen davon, dass zunächst eine geografische Einschränkung auf die derzeit nominierten Inklusiven Modellregionen erfolgt, konzentriert sich die Evaluation auch auf inhaltlich und strategisch „neuralgische Punkte“ des Umsetzungsprozesses, nämlich (1) die Rahmenbedingungen der Umsetzung, (2) eine inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung und (3) Einflussvariablen für den Erfolg der Implementation sowie (4) in Ansätzen auch Strukturdaten zum Kontext, in den die Inklusion eingebettet wird.

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.

Die Fragebogenmethode eignet sich besonders, um eine größere Menge an Personen ökonomisch zu definierten Interessengebieten, im konkreten Fall zu den Variablen für den Erfolg der Implementation zu befragen, aber auch zur systematischen Erhebung von Gegebenheiten. Eine erste Fragebogenerhebung wurde im Schuljahr 2015/16 in den drei Inklusiven Modellregionen durchgeführt (Svecnik et al., 2017). Deren inhaltlicher Fokus lag auf der Einschätzung der schulischen Inklusion von Kindern mit Behinderungen und deren Auswirkungen, dem Informations- und Unterstützungsbedarf, den Vorteilen und Herausforderungen sowie der Vernetzung der Akteurinnen und Akteure. Befragt wurden Systembeteiligte mit Steuerungskompetenz – Akteurinnen und Akteure, die unterschiedlich nahe an der Praxis und damit auch an den alltäglichen Herausforderungen der Inklusion stehen, gleichzeitig aber durch ihre Funktionen auch die „Vogelperspektive“ einnehmen. Dazu gehören Schulaufsichtsorgane, Schulleiter/innen, Leiter/innen von sonder- und inklusionspädagogischen Einheiten des Schulwesens und regionale Leitungspersonen von (außerschulischen) Unterstützungseinrichtungen.

Komplementär zu den Fragebogenerhebungen erfolgen im Zuge von explorativen Fallstudien Standortbestimmungen bzw. Bestandsaufnahmen 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 fünf Pädagogischen Hochschulen⁸ in den Inklusiven Modellregionen zusammensetzt. Die Koordination der Evaluationsaktivitäten und deren synoptische Analyse erfolgt durch das BIFIE, das auch für die Koordinations-sitzungen verantwortlich zeichnet.

In der vorliegenden Phase I des Fallstudienprojekts stand der Implementationsprozess in den drei Modellregionen im Zentrum des Interesses. Demzufolge ist ein Fall in dieser Phase definiert als die „Implementationsstrategie in einem Bundesland“ und es gibt je eine Fallstudie für Kärnten, die Steiermark

8 PH Kärnten, PH Steiermark, KPH Graz, PH Tirol, KPH Edith Stein

und Tirol. Ausgangspunkt dafür waren die Analyse und Synopse der in den Regionen verfügbaren strategischen oder legislativen Dokumente wie Landesaktions- bzw. Landesetappenpläne, Entwicklungspläne, Konzepte etc. Die Ergebnisse dieser Dokumentenanalysen wurden vom Evaluationsnetzwerk im Hinblick darauf durchleuchtet, welche Fragen die Dokumente aufwerfen und was sie noch offen lassen und flossen so in die Entwicklung der Erhebungsinstrumente für die Befragungen ein. Zudem bieten die Dokumentenanalysen selbst auch eine Datenbasis für die Fallstudien. Im Detail lagen die Schwerpunkte der qualitativen Datenerhebungen auf den Zielen der Region, den handelnden Personen/ Institutionen und deren Verantwortlichkeiten, geplanten und/oder durchgeführten Maßnahmen sowie der Qualitätssicherung bzw. -kontrolle. Leitend für die Auswahl der Interviewpartner/innen war die Identifikation von maßgeblichen Auskunftspersonen, die über die strukturellen Fakten auch Auskunft zu den realen Prozessen rund um die Implementierung der Inklusion geben können. Die Vorgehensweise war in den Regionen identisch, nur die Anzahl der Interviews unterscheidet sich aufgrund des zugrunde liegenden Prinzips der Grounded Theory, demzufolge Sättigung im Hinblick auf die Fragestellung stärker im Vordergrund steht, als eine vergleichbare Anzahl an Interviews durchzuführen.

Eine generische Liste von zu befragenden Personen, die in den einzelnen Bundesländern entsprechend den regionalen Gegebenheiten modifiziert wurde, umfasst folgende Funktionsträger/innen:

- Amtsführende Präsidentin/amtsführender Präsident des Landesschulrats
- Sprecher/in der Pflichtschulinspektorinnen und -inspektoren
- Sachzuständige Landesschulinspektorinnen und -inspektoren
- Leitungen von PBZ bzw. ZIS
- Sachzuständige Vertretung der Landesregierung
- Koordination für die schulische Inklusion im Land
- Behindertenanwaltschaft
- Vertretung von außerschulischer Assistenz bzw. Begleitung

Der von den Mitgliedern des Evaluationsnetzwerks kooperativ entwickelte Interviewleitfaden hat ebenfalls die Bedeutung eines Rahmendokuments, das für den jeweiligen Kontext und die jeweilige Zielperson zu modifizieren war. Ziel der leitfadengestützten Interviews war es, Informationen zu folgenden forschungsleitenden Fragen zu gewinnen:

- Wer sind die Akteurinnen/Akteure, was machen sie und wie kooperieren sie miteinander?
- Unter welchen organisatorischen, finanziellen und anderen Rahmenbedingungen erfolgt die Implementation?
- Wie fließen Informationen und wie erfolgen Beauftragungen?
- Wie werden Umsetzungs-elemente und das bisher Erreichte im Hinblick auf eine Ausweitung beurteilt?
- Wie wird und wie sollte die Implementation weitergehen?

Zu diesem Zweck enthielt der Leitfaden in 6 Abschnitten insgesamt 18 Fragen, die gegebenenfalls durch zusätzliche Folge- und Detailfragen ergänzt waren. Die Interviews wurden aufgezeichnet, wortgetreu transkribiert und den Interviewten nochmals zum Gegenlesen⁹ und zur Freigabe übermittelt. Dieses Rohmaterial wurde in einer qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 2010) im Hinblick auf die forschungsleitenden Fragestellungen ausgewertet, wobei ein gemeinsames Kategoriensystem, das offen genug für regionalspezifische Erweiterungen war, zur Anwendung kam. Bei der Analyse der gewonnenen Interviewdaten wurde in zwei Schritten vorgegangen. In einem ersten Schritt wurden von den Forschungsteams der beteiligten Pädagogischen Hochschulen jeweils eigene Fallstudien erstellt und in einem zweiten Schritt erfolgte dann die Cross-Case-Analyse.

9 Ziel dieser Vorgangsweise war nicht, dass die Interviews überarbeitet werden sollten, sondern das Ausschließen von Missverständnissen. Dies wurde auch so kommuniziert.

Während in Phase I des Fallstudienprojekts der Systemblick auf die Prozesse bei der Implementation der Inklusion in den drei Modellregionen im Vordergrund stand, wird die Phase II näher an den schulischen Alltag der Inklusion herangehen und konkrete Einzelmaßnahmen, deren Umsetzungen und Auswirkungen in den Fokus nehmen. Im einzelnen geht es bei diesen Fallstudien um jene Aspekte der Inklusion, die in der öffentlichen Diskussion besondere Aufmerksamkeit genießen, nämlich die Inklusion von Kindern mit erhöhtem Förderbedarf, die Ausgestaltung von sogenannten Time-Out-Gruppen für Kinder im Förderbereich sozial-emotionale Entwicklung und die Pädagogischen Beratungszentren. Eine wertvolle Grundlage für diese zweite Phase werden die Befunde der Phase I darstellen.

2 Die Inklusive Modellregion Kärnten

Karin Herndler, Almut Thomas & Erik Frank

2.1 Dokumentenanalyse

2.1.1 Ausgangslage

In Österreich begannen die Integrationsbestrebungen in den 70er Jahren auf Basis von Schulversuchen. Die Intention der 11. Schulorganisationsgesetz-Novelle aus dem Jahre 1988 war die Ausdehnung dieser Schulversuche auf das gesamte Bundesgebiet. In Kärnten wurden im Schuljahr 1989/90 die ersten offiziellen Schulversuche zum „gemeinsamen Unterricht behinderter und nichtbehinderter Kinder“ nach dem Schulorganisations-Gesetz §131a angemeldet (Gruber/Petri, 1989, S. 12). Mit der 15. SchOG-Novelle 1993 und den damit verbundenen Gesetzesmaterien (Novellen im Bereich des Schulunterrichtsgesetzes, Schulorganisationsgesetzes, Pflichtschülerhaltungsgrundsatzgesetzes und Schulpflichtgesetzes) wurde der gemeinsame Unterricht behinderter und nichtbehinderter Kinder gesetzlich verankert (Anlanger, 1993; Bundeskanzleramt, 1993). In diesem Kontext kam es in Kärnten 1993 zur Gründung von insgesamt 18 Sonderpädagogischen Zentren (SPZ), die an Volksschulen oder Sonderschulen angeschlossen waren. Drei dieser Zentren (SPZ für Hörgeschädigte, SPZ für Verhaltenspädagogik und das SPZ für blinde und sehbehinderte Kinder) nahmen überregionale Aufgaben wahr (Hovorka, 1995). Im Jahre 2004 wurden die SPZ zu Außenstellen des Bezirksschulrats.

Die bundesweit angelegte Initiative „Qualität in der Sonderpädagogik“ des Bundesministeriums war ein wesentlicher Ausgangspunkt für die qualitative Weiterentwicklung des sonderpädagogischen Angebots im österreichischen Schulwesen (Specht et. al., 2006). Neben Maßnahmen zur strukturell-systemischen Entwicklung wurden in Kärnten infolge dieser Initiative auch Überlegungen zur Schul- und Unterrichtsentwicklung umgesetzt.

Im September 2016 wurde das Aufgabenspektrum der SPZ neu definiert und im Zuge dessen erfolgte die Umbenennung der SPZ in Pädagogische Beratungszentren für Inklusion (PBZ). Die neu definierten Aufgaben der PBZ sind:

- „die Mitwirkung bei der regionalen Planung, Durchführung und Evaluation von Maßnahmen (pädagogisch, organisatorisch, strukturell), die dazu geeignet sind, ein inklusives Schulsystem auf- und auszubauen.
- pädagogische Konzeption und Umsetzung der Beratungsstrukturen, Beratungsformate, der Arbeitsfelder und Arbeitsweisen in der Region im Zusammenwirken mit den regional verantwortlichen Pflichtschulinspektorinnen und Pflichtschulinspektoren und den zuständigen Landesschulinspektoren.
- Verantwortung für transparente und qualitativ hochwertige Beratung im Zusammenhang mit den Verfahren zur Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs. Steuerung der regional praktischen Umsetzung der Verfahrensschritte.
- Mitwirkung bei der Planung geeigneter inklusionsorientierter Qualifizierungsmaßnahmen.
- Aufbau, Bereitstellung und Transfer von pädagogischen Kompetenzen zum Umgang mit weiteren Dimensionen von Heterogenität wie Ethnie, Geschlecht, soziale Herkunft, Lerntempo etc.“ (Handle, Haucinger & Zöhler, 2015, S. 13)

Die Bestrebungen zur Umsetzung der schulischen Integration sind in Kärnten durch eine kontinuierliche Steigerung der Integrationsquote nachzuvollziehen. Während im Schuljahr 2001/02 noch 670 Schüler/innen mit SPF (66 %) an Sonderschulen unterrichtet wurden, waren es im Schuljahr 2015/16 nur mehr 226 Schüler/innen (11 %) (Zöhler, Haidl, Sandrieser, Maier & Kraiger, o. J.). Allerdings ist bei der Interpretation der von Zöhler et al. (o. J.) angeführten Zahlen zu beachten, dass es in Kärnten im Schuljahr 2015/16 mehrere private Schulträger gab, an denen auch Schüler/innen mit SPF untergebracht waren, die in den offiziellen Statistiken keine Berücksichtigung finden, da keine Erfassung im Schülerverwaltungsprogramm Sokrates möglich ist (Ch. Müller, persönliche Kommunikation, 21. Oktober 2016).

In Kärnten werden 89 % der Schüler/innen mit SPF integrativ beschult (1. bis 10. Schulstufe), die verbleibenden Schüler/innen mit SPF (11 %) besuchen Sonderschulklassen. Gründe für eine Beschulung in Sonderschulklassen sind fehlende Nachmittagsbetreuung sowie Therapiemöglichkeiten und der Umstand, dass diese Kinder und Jugendlichen Unterricht, Betreuung und Förderung in besonderen Settings – meist in Form von Kleingruppen – benötigen. Diese nicht integrativ beschulten Schüler/innen sind Kinder und Jugendliche mit schweren Störungen des Sozialverhaltens und/oder schwersten Behinderungen (i. e. mit hohem Assistenzeinsatz) (Amt der Kärnten Landesregierung, 2016, S. 187). In der UN-BRK wird die umfassende Teilhabe von Menschen mit Behinderungen in allen Bereichen des öffentlichen Lebens bis 2020 gefordert. Damit die Forderung der UN-BRK umgesetzt werden kann, ist im schulischen Bereich eine Weiterentwicklung der Integration hin zu Inklusion notwendig. Wie gut die Inklusion an den Kärntner Schulen gelingt, ist jedoch aus den vorliegenden Daten nicht ersichtlich und kann nur durch weitere Untersuchungen geklärt werden.

2.1.2 Ziele der Region

In Kärnten werden die Maßnahmen zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention als Entwicklungsziel und Querschnittsmaterie in folgenden relevanten Dokumenten definiert:

- Maßnahmenplan zur Umsetzung der UN-BRK Bereich Bildung/Pflichtschulbereich in Kärnten
- Der Kärntner Landesetappenplan – LEP Maßnahmen zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention in Kärnten 2015–2020
- Landesentwicklungsplan des Landesschulrats für Kärnten, 2015–2016
- Landesentwicklungsplan des Landesschulrats für Kärnten, 2016–2017

Im *Maßnahmenplan zur Umsetzung der UN-BRK Bereich Bildung/Pflichtschulbereich in Kärnten* wurden von der Kärntner Landesregierung Maßnahmen und Richtlinien zur Umsetzung der inklusiven Bildung und Betreuung von Schülerinnen und Schülern mit schwersten Behinderungen (hohem Assistenzbedarf) und Schülerinnen und Schülern mit schweren Störungen im Sozialverhalten an Regelschulstandorten definiert. Beispielsweise werden darin Bedingungen für die Einrichtung von Kleinklassen mit Nachmittagsbetreuung, Therapieangeboten, materielle und räumliche Ressourcen für die genannten Standorte sowie deren Finanzierung festgelegt. Darüber hinaus werden im Maßnahmenplan die Schüleranzahl, die Qualifizierung von Betreuungspersonen (wie z. B. Behindertenfachkräfte für die Schulasistenz) und der zeitliche Rahmen der Umsetzung der UN-BRK für den Bereich Bildung (flächendeckende Umsetzung im Zeitraum vom Schuljahr 2012/13 bis 2017/18) geregelt (Amt der Kärntner Landesregierung, 2014a).

Am 1. Juli 2014 fand die Auftaktveranstaltung „*Der Kärntner Landesetappenplan – LEP zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention*“ in Cap Wörth statt. Ziel dieser Veranstaltung war es, die Erarbeitung eines konkreten Maßnahmenkatalogs bis Ende 2015 sowie die phasenweise Umsetzung der erarbeiteten Maßnahmen des Landesetappenplans bis 2020 zu initiieren. Im Kärntner Landesetappenplan wurden die Prioritätenreihung, Kostenschätzung, rechtlichen Möglichkeiten und die Kompetenzverteilung zwischen dem Land Kärnten und den Gemeinden festgelegt. Folgende Themenbereiche, die als Leitlinien bezeichnet werden, finden im Kärntner Landesetappenplan Berücksichtigung:

1. Umfassende Barrierefreiheit
2. Berufliche Karriere/Laufbahn
3. Sensibilisierung und Öffentlichkeitsarbeit
4. Bildung
5. Gesundheit und Gewaltschutz
6. Gleichstellung
7. Selbstbestimmtes Leben
8. Teilhabe am gesellschaftlichen Leben
9. Daten und Statistik

(Amt der Kärntner Landesregierung, 2014b; Amt der Kärntner Landesregierung, 2016)

In der Leitlinie 4 „Bildung“ des Kärntner Landesetappenplans wurden der elementarpädagogische (einschließlich Frühförderung), der primarpädagogische, der sekundarpädagogische, der postsekundäre und der tertiäre Bildungsbereich sowie die Erwachsenenbildung berücksichtigt. Darin wurde geregelt, dass die Marktgemeinde Velden und die Stadtgemeinde Völkermarkt Inklusive Modellregionen werden. Außerdem wurden Maßnahmen zum Aufbau von kooperativen Kleinklassen im Pflichtschulbereich und die Förderung der Schulasistenz für Kinder/Jugendliche mit Autismusspektrumstörungen festgelegt (Amt der Kärntner Landesregierung, 2016). Weiters finden im Landesetappenplan (Amt der Kärntner Landesregierung, 2014a) die Schulung von einschlägigen Fachkräften und individuell angepasste Unterstützungsleistungen (z. B. Schulasistenz, Nachmittagsbetreuung) Erwähnung.

Im *Landesentwicklungsplan* (Haidl, Zöhrer, Sandrieser & Maier, 2015) wurden die Themen des Bundesentwicklungsplans spezifiziert, die in weiterer Folge in den Regionalentwicklungsplänen in Form von Umsetzungsmaßnahmen konkretisiert wurden:

Ziele:

- Die Schulaufsicht stellt sicher, dass die Inklusiven Modellregionen vollinhaltlich umgesetzt werden.
- Ressourcen werden bedarfs- und bedürfnisorientiert [...] eingesetzt.
- [...] Rückgang der SPF-Quote (Anm.: SPF bedeutet sonderpädagogischer Förderbedarf).
- Landesweite Datengrundlage zur Sonderpädagogik [...].

Maßnahmen:

- Herstellen von geeigneten Rahmenbedingungen für die IMR.
- Schaffen einer landesweiten Datengrundlage im Bereich Inklusion/Sonderpädagogik.
- Schulaufsicht stellt durch Konferenzen und BZG (Anm.: Bilanz- und Zielvereinbarungsgespräche im Rahmen von Schulqualität Allgemeinbildung, SQA) sicher, dass Inklusion ein unverzichtbarer Bestandteil des standortbezogenen Förderkonzepts ist und in den SQA-EP (Anm.: SQA-Entwicklungsplan) einfließt.

Evaluationsvorgaben:

- Tool für landesweite Datenerhebung liegt vor.
- SPF-Quote sinkt.
- Anzahl der Standorte mit inklusiver NM-Betreuung (Anm.: Nachmittagsbetreuung) und Therapie steigt.
- Inklusion ist integraler Bestandteil der Schul-, Regional- und Landes-EP.
- BZG-Protokolle.

(Abteilung Allgemeine Pflichtschulen des Landesschulrats Kärnten, 2015, o. S.)

Der Landesschulrat für Kärnten verfolgt als Strategie eine sukzessive flächendeckende Umsetzung der Inklusiven Modellregion im Bundesland (Amt der Kärntner Landesregierung, 2014a). Die Implementierung startete zunächst – aufgrund des Maßnahmenplans zur Umsetzung der UN-BRK Bereich Bildung/Pflichtschulbereich – im Schuljahr 2012/13 mit den schulorganisatorischen Maßnahmen am Standort Kühnsdorf und sollte bis zum Schuljahr 2017/18 abgeschlossen sein. Darüber hinaus entstanden im Frühjahr 2016 aufgrund des Landesetappenplans in der Stadtgemeinde Völkermarkt und der Marktgemeinde Velden zwei inklusive Standorte. In diesen Gemeinden soll die Inklusion auf weitere Bereiche des öffentlichen Lebens (z. B. Barrierefreiheit in öffentlichen Gebäuden, Freizeitangebote) ausgeweitet und außerdem die Aspekte der Ressourcensteuerung und der Bedarfsorientierung einer Erprobung unterzogen werden (D. Zöhrer, persönliche Kommunikation, 28. September 2016).

2.1.3 Handelnde Institutionen und Verantwortlichkeiten

Gemäß dem Grundsatz, dass Inklusion sich „... als ‚Querschnittsmaterie‘ durch alle Lebensbereiche und damit auch durch alle Zuständigkeiten der einzelnen Regierungsmitglieder zieht ...“ (Amt der Kärntner Landesregierung, 2016, S. 18) sind in Kärnten verantwortliche Mitarbeiter/innen des Amtes der Kärntner

Landesregierung und aller Abteilungen in die Konzeption des Landesetappenplans miteinbezogen worden. Der Aufbau der zwei inklusiven Standorte – Marktgemeinde Velden und Stadtgemeinde Völkermarkt – erfolgte mit der zusätzlichen Unterstützung von Vertreterinnen und Vertretern der Gemeinden, der Schulgemeindeverbände und von regionalen Vereinen.

Im Bildungsbereich Schule agieren hauptverantwortlich Lehrer/innen, Schulleiter/innen, Mitarbeiter/innen der regionalen und überregionalen PBZ, die Vertreter/innen der Schulaufsicht sowie des Landesschulrats für Kärnten, im Speziellen vertreten durch die Landesschulinspektorin Dr. Dagmar Zöhrer. Darüber hinaus unterstützen Mitarbeiter/innen der zuständigen Fachabteilungen des Amts der Kärntner Landesregierung und Vertreter/innen der Einrichtungen der Behindertenhilfe sowie der Kinder- und Jugendhilfe die Umsetzung der UN-BRK.

2.1.4 Geplante und bereits durchgeführte Maßnahmen

Kennzeichnend für die Planung und Durchführung der Maßnahmen zur Umsetzung der Inklusiven Modellregion Kärnten ist der Gedanke, dass Inklusion als eine „Querschnittsmaterie“ verstanden wird, die alle Bereiche des öffentlichen Lebens umfasst. Diese Grundeinstellung findet sich auch in allen relevanten Dokumenten wieder: dem Maßnahmenplan zur Umsetzung der UN-BRK Bereich Bildung/Pflichtschulbereich der Kärntner Landesregierung (Amt der Kärntner Landesregierung, 2014a), dem Kärntner Landesetappenplan – LEP, Maßnahmen zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention in Kärnten 2015–2020 (Amt der Kärntner Landesregierung, 2016), dem Landesentwicklungsplan des Landesschulrats für Kärnten 2015–2016 (Abteilung Allgemeine Pflichtschulen des Landesschulrats für Kärnten, 2015) sowie dem Landesentwicklungsplan des Landesschulrats für Kärnten 2016–2017 (Zöhrer et al., o. J.). Die Leitlinien und Ziele der einzelnen Dokumente sind aufeinander schlussfolgernd abgestimmt beziehungsweise ergänzen einander inhaltlich. Die relevanten Akteurinnen/Akteure für die geplanten und bereits durchgeführten Maßnahmen zur Umsetzung der UN-BRK sind Personen des Landesschulrats für Kärnten, des Amts der Kärntner Landesregierung, der Bezirkshauptmannschaften, der Schulaufsicht sowie Leiter/innen der PBZ.

Der im Regierungsbeschluss ausgearbeitete Maßnahmenplan zur Umsetzung der UN-BRK Bereich Bildung/Pflichtschulbereich in Kärnten (Amt der Kärntner Landesregierung, 2014a) für den Zeitraum vom Schuljahr 2012/13 bis zum Schuljahr 2017/18 wird von den handelnden Akteurinnen/Akteuren konsequent in der Umsetzung verfolgt. Die geplante flächendeckende Implementierung umfasst die Installierung von Kleinklassen mit Nachmittagsbetreuung und Therapie an Regelschulstandorten sowie geeignete Unterstützungssysteme für Kinder und Jugendliche mit schweren Störungen des Sozialverhaltens und für Schüler/innen mit schwersten Behinderungen (Amt der Kärntner Landesregierung, 2014a). Die Realisierung dieser Ziele wird vor allem durch die nachhaltige und konstruktive Kooperation zwischen Entscheidungsträgerinnen und Entscheidungsträgern des Landesschulrats für Kärnten, des Amts der Kärntner Landesregierung, Abteilung 4, und den Anbietern sozialer Dienstleistungen gewährleistet.

Im Kärntner Landesetappenplan – LEP, Maßnahmen zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention in Kärnten 2015–2020 (Amt der Kärntner Landesregierung, 2016) werden insgesamt 69 Maßnahmen in neun Leitlinien dokumentiert, von denen sich 35 in Umsetzung befinden bzw. bereits umgesetzt wurden. In der Leitlinie 4 „Bildung“ werden folgende vier Vorhaben ausgewiesen, die sich gegenwärtig in der Realisierungsphase befinden:

- Aufbau einer Inklusiven Modellregion (IMR) in der Marktgemeinde Velden
- Aufbau einer Inklusiven Modellregion (IMR) in der Stadtgemeinde Völkermarkt
- Richtlinien zur Förderung der Schulassistenz für Kinder/Jugendliche mit Autismusspektrumstörungen (ASS)
- Aufbau von kooperativen Kleinklassen im Pflichtschulbereich

Die angeführten Maßnahmen, die sich auf die UN-BRK beziehen, sind zwischen den handelnden Personen, Institutionen, Einrichtungen und Abteilungen akkordiert und im Hinblick auf die zeitliche Planung, Maßnahmensteuerung, Kostenabschätzung und rechtliche Abklärung klar nachvollziehbar im Kärntner Landesetappenplan – LEP dargestellt.

Auch im Landesentwicklungsplan Kärnten 2016–2017, dessen zehn Themenbereiche in strategischer und inhaltlicher Abstimmung mit den zuständigen Landesschulinspektorinnen/-inspektoren und der Landeskoordinatorin für SQA festgelegt wurden, sind Maßnahmen zur Umsetzung der Inklusiven Modellregion festgehalten. In insgesamt vier Themenbereichen wird explizit Bezug auf die inklusive Bildung genommen: Thema 1 GTS – „Schulische Tagesbetreuung“, Thema 5 Transitionsprozesse – Übergänge, Thema 8 Sonderpädagogik/Inklusive Bildung und Thema 10 Pädagogische Diagnostik. Im vorliegenden Dokument sind die Bereiche Schul- und Unterrichtsentwicklung, Personal- und Organisationsentwicklung, Qualitätsstandards für inklusive Settings, Modelle der indexbasierten Ressourcenzuteilung, Gutachtenerstellung sowie die weitere Professionalisierung als zentrale Entwicklungsbereiche ausgewiesen. Hervorzuheben ist, dass die Ziele der einzelnen Themenbereiche schlussfolgernd definiert und auf die beiden oben genannten Dokumente eng abgestimmt sind. Der Landesentwicklungsplan Kärnten ist von der Intention getragen, dass das Ziel der inklusiven Bildung die „... vollständige Partizipation aller SchülerInnen am allgemeinen Bildungsprozess durch Erhöhung der pädagogischen Qualität und des Support-Angebotes“ ist (Zöhrer et al., o. J., S. 38).

2.1.5 Qualitätssicherung und Durchführungskontrolle

Die unter Punkt 2 aufgelisteten Dokumente mit den darin festgehaltenen Zielformulierungen sind ein eindeutiges Signal für eine inklusive Entwicklung in allen Bereichen des öffentlichen Lebens. Alle angeführten Schriftstücke definieren Maßnahmen, Zielsetzungen, Prozesse, zeitliche Planungen und Umsetzungsverantwortlichkeiten. In die Dokumentenerstellung und Umsetzung sind die Anwaltschaft für Menschen mit Behinderung, der Kärntner Chancengleichheitsbeirat, der Monitoringausschuss sowie das Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz eingebunden. Diese Vorgehensweise ist als Maßnahme zur Qualitätssicherung zu sehen.

Im schulischen Bereich werden die in den Regionalentwicklungsplänen festgelegten Bildungsziele gemäß den Vorgaben Schulqualität Allgemeinbildung – SQA laufend dokumentiert und evaluiert. Es liegen bereits punktuelle Evaluierungen, Online-Umfragen und Studien zu einzelnen Themen der Leitlinien des Kärntner Landesetappenplans vor, die als integrale Prozessschritte angeführt sind. Eine Gesamtevaluation des „Kärntner Landesetappenplans – LEP, Maßnahmen zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention in Kärnten 2015–2020“ ist ebenfalls geplant.

2.2 Fallbeschreibung

Die formative Evaluierung der Inklusiven Modellregionen Kärnten, Steiermark und Tirol zielt darauf ab, eine Bestandsaufnahme der bereits gesetzten Maßnahmen zur Umsetzung der UN-BRK im Pflichtschulbereich durchzuführen, deren Beurteilung durch Entscheidungsträger/innen zu erfassen und die daraus gewonnenen Erkenntnisse für die Erweiterung auf andere Regionen und für die bundesweite Implementierung nutzbar zu machen. In Kärnten stellten sich der amtierende Landesschulratspräsident, die zuständige Landesschulinspektorin für Sonderpädagogik und Begabungsförderung, eine Pflichtschulinspektorin, die Leiterin eines Pädagogischen Beratungszentrums (PBZ), der Koordinator der Inklusiven Modellregion Kärnten, die verantwortliche Mitarbeiterin der Sozialabteilung der Kärntner Landesregierung, der Fachbereichsleiter für die ambulante Erziehungshilfe, für Inklusion und Schulassistenz der Arbeitsvereinigung der Sozialhilfe Kärntens (der in einer weiteren Funktion auch die Leitung einer Privatschule mit Öffentlichkeitsrecht innehat) sowie die Leiterin der Anwaltschaft für Menschen mit Behinderung für Interviews zur Verfügung.

2.2.1 Rollenverteilung und Aufgaben der interviewten Personen

Als zentrale Aufgaben in Bezug auf die Implementierung der Inklusiven Modellregion werden von den interviewten Personen die Konzepterstellung, die Mitarbeit in Arbeits- und Steuergruppen sowie die Klärung von Zuständigkeiten genannt. Die Landesschulinspektorin gibt an, die Projektleitung innezuhaben und sich für den gesamten Prozess der Implementierung verantwortlich zu fühlen. Darüber hinaus fällt die Mitarbeit bei der Neukonstruktion der „Sonderpädagogischen Zentren“ als „Überregionale Pädagogische Beratungszentren für Inklusion“ (z. B. persönliche Assistenz, Kleinklassen für Schüler/innen mit erhöhtem Förderbedarf, Time-out-Gruppen für Kinder und Jugendliche mit Förderbedarf im emotionalen und sozialen Bereich, Integration in Regelklassen) in ihren Aufgabenbereich. Mehrere Interviewte geben an, dass zu ihren Aufgaben die Weitergabe von Informationen und die Beratung von Eltern, Lehrpersonen sowie Interessenvertreterinnen und Interessenvertretern zählen. Die Bereitstellung förderlicher Rahmenbedingungen wird ebenfalls von mehreren Befragten als wesentliche Zuständigkeit gesehen. Dazu zählen personelle und materielle Ressourcen, beispielsweise die Bereitstellung von Pflege, Therapie und Förderung sowie die Sicherstellung der Finanzierung auf Landes- und Bundesebene.

Insgesamt geht aus den Aussagen klar hervor, dass sich alle Befragten für eine gelungene Umsetzung der UN-BRK stark verantwortlich fühlen und die Implementation der Inklusiven Modellregion engagiert und wohlwollend unterstützen. Einigkeit herrscht bei den interviewten Personen auch darüber, dass Inklusion nicht auf die schulische Integration beschränkt werden darf, sondern als größtmögliche Teilhabe aller Menschen am öffentlichen gesellschaftlichen Leben verstanden werden muss.

Verständnis des Auftrags, die UN-BRK in der Modellregion umzusetzen

Aus den Interviews wird deutlich, dass die meisten Befragten sich sowohl privat als auch beruflich schon seit vielen Jahren mit dem Inklusionsgedanken beschäftigen und die Umsetzung der UN-BRK als logische Fortsetzung bisheriger Bestrebungen sehen. Alle Befragten haben zum Verständnis ihres Auftrags im Rahmen der Umsetzung der UN-BRK relativ einheitlich argumentiert. Sie betonen, dass die Umsetzung der UN-BRK weit über den Bereich Schule hinaus gedacht werden muss und Bereiche wie Nachmittagsbetreuung, Therapieangebote, Freizeitaktivitäten und die Inanspruchnahme von gängigen Dienstleistungen (Friseur, Einzelhandel, Restaurantbesuche, div. Vorträge, Kirchenbesuche) mit einschließt. Der Fokus wird dabei nicht ausschließlich auf Menschen mit Behinderung gelegt, sondern umfasst auch andere Minderheiten, wie z. B. Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund, und darf nicht auf die Altersgruppe der Pflichtschüler/innen beschränkt werden.

Erwartungen, die an die interviewten Personen herangetragen werden

Alle interviewten Personen sind wichtige Entscheidungsträgerinnen bzw. Entscheidungsträger in der Inklusiven Modellregion Kärnten und daher auch Ansprechpartner für andere involvierte Personen (-gruppen). Die meisten Befragten geben an, dass vor allem von Eltern und Lehrpersonen Erwartungen an sie herangetragen werden. Grundsätzlich dreht sich die Sorge der Eltern um eine bestmögliche Beschulung ihrer Kinder, wobei unterschiedliche Ansichten darüber bestehen, wie eine solche aussehen könnte. Bei einigen Eltern bestünden Ängste, dass in inklusiven Settings Zusatzleistungen (wie Therapie und Nachmittagsbetreuung) nicht ausreichend angeboten werden könnten, weshalb diese eine Unterbringung in Sondereinrichtungen befürworten würden. Aber die interviewten Personen berichten ebenso von Erwartungen seitens der Eltern, dass für alle Kinder und Jugendlichen eine qualitativ hochwertige Beschulung in inklusiven Settings möglich sein sollte.

Von Lehrpersonen werden Erwartungen hinsichtlich der Bereitstellung zeitlicher, räumlicher und personeller Mittel an die Befragten herangetragen. Es bestünden bei dieser Personengruppe Befürchtungen, dass Inklusion zu einem Sparmodell degradiert und durch schlechte Rahmenbedingungen Überforderungssituationen ausgelöst werden könnten. Die Erwartungen der Lehrpersonen betreffen also vorwiegend

die Sicherstellung guter Arbeitsbedingungen auch in inklusiven Settings. Ähnliche Erwartungen werden von den Schulleiterinnen und Schulleitern artikuliert. Seitens des betreuenden und pflegenden Personals wird über Wünsche berichtet, die sich auf die Mitgestaltung des Unterrichts beziehen. Während die Planung des Unterrichts und die Beurteilung von Schülerinnen und Schülern als ausschließliche Aufgabe der Lehrpersonen gesehen werden, könnten andere Tätigkeiten jedoch vom Pflege- und Hilfspersonal erledigt werden.

Darüber hinaus werden auch Erwartungen von Kindern und Jugendlichen sowie der Interessenvertretung von Menschen mit Behinderungen an die Entscheidungsträger/innen herangetragen, die sich meist auf die Qualität der inklusiven Beschulung beziehen.

Abgesehen von den Wünschen der direkt involvierten Personen werden gegenüber den Befragten auch von Bundes- und Landesebene Erwartungen geäußert. Ein zentrales Anliegen des Bundes sei derzeit die flächendeckende Ausweitung der Inklusion mit dem Ziel, für Kinder und Jugendliche mit Behinderungen und/oder mit Flucht- und Migrationshintergrund eine Verbesserung der Lern- und Lebenssituation zu schaffen. Seitens der Landesregierung besteht die Erwartung, dass das eingesetzte Personal einerseits unter guten Rahmenbedingungen arbeiten kann und andererseits qualitativ hochwertige Arbeit leistet.

2.2.2 Zusammenarbeit und Kooperationen

Im folgenden Abschnitt soll dargestellt werden, wie sich die Zusammenarbeit der Entscheidungsträger/innen in Kärnten gestaltet und welche Personen und Institutionen bei der Umsetzung der Inklusiven Modellregion involviert sind. Darüber hinaus interessiert, von wem Entscheidungen getroffen werden bzw. wie Entscheidungsfindungen für gewöhnlich stattfinden.

Ansprechpersonen und Systempartner

Die Interviewten der Landesregierung, des Landesschulrats und des gemeinnützigen Vereins der Arbeitsvereinigung der Sozialhilfe Kärntens (vorrangiger Anbieter für schulische Assistenzleistungen) geben an, eine enge Zusammenarbeit zu pflegen. Insbesondere fällt auf, dass ein intensiver Austausch zwischen der verantwortlichen Mitarbeiterin der Sozialabteilung der Kärntner Landesregierung und der zuständigen Landesschulinspektorin stattfindet. Die Verantwortungsträgerinnen vor Ort (eine Pflichtschulinspektorin und eine PBZ-Leiterin) beschreiben eine enge Kooperation mit den an der Basis arbeitenden Personen sowie Kontakte mit den verantwortlichen Personen in den Gemeinden. Von diesen Verantwortungsträgerinnen wird außerdem berichtet, dass auch die Schulleitungen der höherbildenden Schulen zu ihren Ansprechpersonen gehören. Bindeglied zwischen diesen Personengruppen ist der Koordinator für Inklusion, der über eine intensive Zusammenarbeit mit einerseits den Entscheidungsträgerinnen und Entscheidungsträgern im Land und andererseits den Verantwortungsträgerinnen vor Ort berichtet. Darüber hinaus wird von drei befragten Personen das Bundesministerium für Bildung als Systempartner genannt.

Entscheidungsfindung und Abstimmungsmodalitäten

Kennzeichnend für die Entscheidungsfindung in Kärnten ist das Vorhandensein mehrerer Steuergruppen, die sich mit unterschiedlichen Themen zur Umsetzung der Inklusiven Modellregion auseinandersetzen. Verantwortlich für die Festlegung der Themengebiete fühlt sich die Landesschulinspektorin, die angibt, bei fast allen Sitzungen der unterschiedlichen Steuergruppen anwesend zu sein. In den Steuergruppen wird darauf Wert gelegt, dass Entscheidungen immer auf einem breiten Konsens beruhen und von allen mitgetragen werden. Dadurch können die Mitglieder der Steuergruppen gut zu diesen Maßnahmen stehen. Fragen zur konkreten Umsetzung inklusiver Angebote werden in Arbeitsgruppen diskutiert. Vor allem bei der Auswahl neuer inklusiver Standorte spielen räumliche und personelle Gegebenheiten eine

Rolle, welche in Vorgesprächen mit den Verantwortlichen (z. B. Schulleitungen, Bürgermeister) sondiert werden. Da Inklusion weit über schulische Belange hinausgeht, wird für die gelingende Umsetzung einer Inklusiven Modellregion auch die Unterstützung durch die jeweilige Gemeindevertretung von den Interviewten als notwendig erachtet. Von der Entscheidungsfindung im Zusammenhang mit der Umsetzung der Inklusiven Modellregion Kärnten ausgeschlossen ist der Anbieter für Schulassistenten und Pflegepersonal. Abschließend kann festgestellt werden, dass in Kärnten die Maßnahmenplanung zur Umsetzung der UN-BRK in einem diskursiven Prozess – unter Beteiligung von Expertinnen und Experten sowie Vertreterinnen und Vertretern involvierter Personengruppen – zustande kommt.

2.2.3 Umsetzung der Maßnahmen zur UN-BRK

Im folgenden Abschnitt wird beschrieben, wie die Umsetzung der Maßnahmen zur UN-BRK in der Inklusiven Modellregion Kärnten erfolgt. Insbesondere soll die Struktur der Informationsweitergaben und Beauftragungen sichtbar gemacht und aufgezeigt werden, bei welchen Personengruppen Widerstände wahrgenommen werden.

Informationsfluss und Beauftragung

Seitens des Bundesministeriums erfolgte der Startschuss für die Einrichtung Inklusiver Modellregionen in der Steiermark, in Tirol und in Kärnten durch einen Erlass. Darüber hinaus wird von den Befragten keine weitere Beauftragung durch das Ministerium wahrgenommen, die Informationen scheinen vorwiegend von den Protagonistinnen und Protagonisten im Land zum Ministerium zu fließen. Außerdem geben die Interviewten an, dass die Landesschulinspektorinnen der Steiermark, Tirols und Kärntens in engem Austausch stehen und versuchen, ihre Vorgehensweisen abzustimmen.

Im Land bemühen sich alle Entscheidungsträger/innen um einen regen Informationsaustausch mit allen Beteiligten. Der Landesschulratspräsident gibt an, sowohl mit der zuständigen Landesschulinspektorin als auch mit Eltern, Schulleitungen und Lehrpersonen Kontakt zu pflegen. Darüber hinaus engagiert er sich auch in der Öffentlichkeitsarbeit, um so breitere Gesellschaftsschichten über aktuelle Entwicklungen auf dem Laufenden zu halten und damit eine positive Haltung gegenüber der Inklusion zu signalisieren.

Die zuständige Landesschulinspektorin gibt an, dass Informationen einerseits „top-down“ über die Schiene der Schulaufsicht (z. B. Pflichtschulinspektorenkonferenzen, Schulleiterkonferenzen, Konferenzen in den Bezirken, Landesarbeitsgemeinschaften, Bilanz- und Zielvereinbarungsgespräche) weitergegeben werden, an deren Konferenzen und Sitzungen sie meistens persönlich teilnimmt. Andererseits gibt es einen Informationsfluss „bottom-up“ über Schulleitung und Schulaufsicht bis hin zum Ministerium. Die Beauftragung der Schulleitungen erfolgt durch eine verbindliche Verankerung der Inklusion im Steuerungselement Schulqualität Allgemeinbildung.

Die verantwortliche Mitarbeiterin der Sozialabteilung erklärt, dass der Informationsaustausch vorwiegend in den Steuer- und Arbeitsgruppen erfolgt, bei denen sie so oft wie möglich persönlich anwesend ist. Die konkrete Zuteilung von personellen Ressourcen erfolgt – nach einer diagnostischen Abklärung der Kinder und Jugendlichen und einer Stellungnahme vom jeweiligen Sonderpädagogischen Zentrum (jetzt Pädagogisches Beratungszentrum) – in Absprache mit den zuständigen Referentinnen und Referenten der Bildungs- und der Sozialabteilung des Landes. Nach der politischen Akkordierung erfolgt eine Beauftragung des Anbieters für Schulassistenten und Pflege.

Der Koordinator der Inklusiven Modellregion, der Leiter des Anbieters für Schulassistenten und Pflege, die befragte Pflichtschulinspektorin und die SPZ-Leiterin geben an, dass sie Informationen vor allem von der zuständigen Landesschulinspektorin erhalten. Darüber hinaus erhalten diese Personen, mit Ausnahme des Koordinators, auch Informationen von der Sozialabteilung des Landes. Die relevanten Informationen werden dann an Schulleitungen und Lehrkräfte bzw. an die Mitarbeiter/innen

der Schullasistenz und der Pflege und an den Schulerhalter weitergegeben. Zwischen den genannten Personen findet ein regelmäßiger Informationsaustausch statt. Beauftragungen erfolgen vor allem durch die zuständige Landesschulinspektorin und die verantwortliche Mitarbeiterin der Sozialabteilung. Die befragte Pflichtschulinspektorin gibt an, dass sie Aufträge an die Schulleitungen erteilt. Der Koordinator für Inklusion sieht sich als Bindeglied zwischen Landesschulinspektorin und Pflichtschulinspektorin sowie Schulleitungen und Lehrkräften.

Die Behindertenanwältin bekommt Informationen von politischen Vertreterinnen und Vertretern wie dem Bildungsreferenten und der zuständigen Landesrätin, vom Landesschulratspräsidenten, von der zuständigen Landesschulinspektorin und von den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Sozialabteilung. Geht es um geplante Maßnahmen zur Umsetzung der Inklusiven Modellregion, wird für gewöhnlich auch die Expertise der Behindertenanwältin eingeholt. Außerdem erhält die Leiterin der Anwaltschaft für Menschen mit Behinderung Informationen von Eltern oder Schülerinnen und Schülern, denen sie beratend zur Seite steht.

Aus den Interviews geht hervor, dass die zuständige Landesschulinspektorin für alle Interviewpartner/innen eine zentrale Ansprechperson ist. Auch die verantwortliche Mitarbeiterin der Sozialabteilung nimmt eine Schlüsselposition im Informationsaustausch in der Inklusiven Modellregion ein. Die zentrale Bedeutsamkeit dieser Personen für den Austausch von Informationen und die intensive Zusammenarbeit der verantwortlichen Personen scheint durch großen persönlichen Einsatz und eine hohe Präsenz in allen relevanten Gremien zustande gekommen zu sein. Es entsteht der Eindruck, dass in Kärnten zwischen den Protagonistinnen und Protagonisten auf Landesebene eine Vertrauensbasis gegeben ist und die Kommunikation auf gegenseitiger Wertschätzung beruht. Alle befragten Personen geben an, sich stark mit dem inklusiven Gedanken zu identifizieren, was eine produktive Zusammenarbeit vermutlich erleichtert.

Strategien zur Umsetzung der UN-BRK

Die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention wird zunächst einmal durch den amtierenden Landesschulratspräsidenten uneingeschränkt unterstützt, indem er informiert, aufklärt und damit quasi eine Funktion als Schutzherr der schulischen Inklusion einnimmt. Die Landesschulinspektorin sieht sich als Gesamtverantwortliche im Prozess der Implementierung der Inklusiven Modellregion. Als wesentliche Umsetzungsstrategie wird die gemeinsame Ausarbeitung der notwendigen Maßnahmen von Expertinnen und Experten sowie von Menschen mit Behinderung in mehreren Steuer- und Arbeitsgruppen genannt. Außerdem werden Zielsetzungen und mögliche Umsetzungsstrategien zwischen den Landesschulinspektorinnen von Tirol, der Steiermark und Kärnten aufeinander abgestimmt.

Tatkräftige Unterstützung bei der Implementierung der geplanten Maßnahmen erhält die Landesschulinspektorin durch die verantwortliche Mitarbeiterin der Sozialabteilung und den Koordinator der Inklusiven Modellregion. Die überzeugte Haltung und der engagierte Einsatz für die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention der Landesschulinspektorin, der verantwortlichen Mitarbeiterin der Sozialabteilung sowie des Koordinators zeigt sich unter anderem in deren Mitwirkung in mehreren Steuer- und Arbeitsgruppen. Auch die Behindertenanwältin unterstützt die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention tatkräftig und ist Mitglied einer Steuergruppe (zum Landesetappenplan). Sie sieht ihre Aufgabe unter anderem darin, die Meinungen von Expertinnen und Experten in der Steuergruppe einzubringen und insbesondere die Anliegen von Menschen mit Behinderungen sichtbar zu machen. Entsprechend ihrer Funktion als Behindertenanwältin ist ihr die größtmögliche Partizipation von Menschen mit Behinderung am Prozess der Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention besonders wichtig.

Als zentrale Umsetzungsstrategie sehen die Entscheidungsträger/innen den engen Kontakt und den regen Austausch untereinander und mit möglichst allen Beteiligten. Beispielsweise wurden die ersten Standorte sowohl von der Landesschulinspektorin als auch von der verantwortlichen Mitarbeiterin der

Sozialabteilung persönlich betreut. Mit der Ausweitung der Inklusion übernahm der Koordinator die persönliche Betreuung in Form von Beratung und Supervision der Schulleitungen, der Lehrkräfte und der Eltern an den Standorten. Aufgabe des Koordinators ist unter anderem, die in den Steuer- und Arbeitsgruppen erarbeiteten Zielsetzungen zu kommunizieren und Befunde zu deren Umsetzung an die Landesschulinspektorin rückzumelden. Eine Strategie ist es, sich an gut funktionierenden Beispielen im Sinne von Best Practice zu orientieren. Die Rückmeldungen werden dann in der Maßnahmenplanung diskutiert und gegebenenfalls berücksichtigt. Die Beauftragung der SPZ, der Pflichtschulinspektorinnen/-inspektoren sowie der Schulleitungen erfolgt persönlich durch die Landesschulinspektorin. Beispielsweise wird derzeit die Umsetzung einer indexbasierten Ressourcensteuerung in einem wie oben beschriebenen Rückkopplungsprozess erprobt.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass alle Entscheidungsträger/innen daran interessiert sind, die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention nicht auf die schulische Inklusion zu beschränken und für alle geplanten Maßnahmen einen möglichst breiten Konsens zu finden. Dies soll einerseits durch die Einbeziehung aller Stakeholder und andererseits durch Feedbackschleifen von der Basis bis in die Steuergruppen gewährleistet werden.

Widerstände

Trotz der intensiven Bemühungen um einen weitreichenden Konsens im Rahmen der Entscheidungsfindung werden von allen Befragten Widerstände wahrgenommen. Bei Lehrpersonen und Schulleitungen bestehen häufig Bedenken bezüglich einer Überforderung, insbesondere bei jenen Kolleginnen und Kollegen, die in Bereichen eingesetzt werden, für die sie nicht (ausreichend) ausgebildet wurden. Bei Sonderschullehrerinnen und -lehrern werden Ängste wahrgenommen, die im Zusammenhang mit neuen Aufgaben stehen, die, bedingt durch die Schließung von Sonderschulen, auf sie zukommen könnten. Als Beispiel wurde die Vertretung von Pflege- oder Assistenzpersonal genannt, da Lehrpersonen für diese Aufgabenbereiche nicht ausreichend ausgebildet sind. Dennoch seien die Reaktionen auf die Einrichtung von Kleinklassen sehr unterschiedlich: Die Bandbreite reiche von einem herzlichen Willkommen über Duldung bis hin zu verstecktem oder im Fall der AHS auch bis hin zu offenem Widerstand. Ein ähnlich heterogenes Bild zeigt sich beim pflegerischen und therapeutischen Personal: Personen, die schon seit längerem an Sonderschulen tätig sind/waren, sehen die inklusive Betreuung an Kleinklassen kritisch. Von Personen, für die das Aufgabengebiet neu ist, werden hingegen keine Widerstände wahrgenommen.

Mehrere Interviewte berichten von Befürchtungen der Eltern, dass die wohnortnahe Beschulung Nachteile in der Betreuungsqualität mit sich bringen könnte. Eine Sorge, die von Menschen mit Behinderung und deren gesetzlichen Vertreterinnen und Vertretern geäußert wird, ist, dass die Einführung der inklusiven Modellregionen eine populistische Maßnahme sein könnte, die nicht dazu geeignet ist, die Forderungen der UN-BRK zu realisieren. Die Interviewten sind jedoch der Meinung, dass manche Widerstände auf Missverständnissen oder Informationsdefiziten beruhen und sich durch aufklärende Gespräche lösen lassen.

Widerstände werden außerdem dort verortet, wo finanzielle Mittel für bauliche Maßnahmen zur Verfügung gestellt werden müssten. Das betrifft beispielsweise die Gemeinden und Schulgemeindeverbände in ihrer Funktion als Schulerhalter und als Zuständige für bauliche Maßnahmen an öffentlichen Gebäuden sowie Gewerbebetriebe und Freiberufler, die ebenfalls Barrierefreiheit gewährleisten müssen.

2.2.4 Rahmenbedingungen

Den vorher beschriebenen Ausführungen ist zu entnehmen, dass sich viele Bedenken der unmittelbar betroffenen Personen auf die Qualität der räumlichen und personellen Rahmenbedingungen der Inklusion beziehen. Die Sicherstellung der benötigten finanziellen und personellen Ressourcen könnte maßgeblich dazu beitragen, Widerstände abzubauen. Im folgenden Abschnitt erfolgt daher eine Einschätzung der Angemessenheit der vorhandenen Ressourcen in Kärnten durch die befragten Entscheidungsträger/innen.

Finanzielle und personelle Ressourcen

Alle Befragten sind sich einig, dass in Kärnten die personellen und finanziellen Ressourcen kein wesentliches Problem für die Umsetzung der Inklusiven Modellregion darstellen. Wenig überraschend wird festgestellt, dass durch zusätzliche Ressourcen das Angebot noch weiter verbessert werden könnte, es wird jedoch auch darauf hingewiesen, dass die Unterbringung in Sondereinrichtungen im Vergleich zu inklusiven Settings sehr kostenintensiv ist. Der Schlüssel für diese positive Einschätzung der Situation liegt in Kärnten in der Umschichtung der vorhandenen Ressourcen von Bund und Land, insbesondere zwischen der Bildungs- und Schulabteilung einerseits und der Sozialabteilung andererseits. Da die Umschichtung der finanziellen Ressourcen in einem Regierungsbeschluss geregelt ist, war diese gut zu argumentieren – laut Landesschulinspektorin sei die tatsächliche Umsetzung jedoch trotzdem schwierig gewesen. In der Praxis zeigt sich, dass durch diese Vorgehensweise nicht nur die inklusive Beschulung gewährleistet werden kann, sondern auch die Nachmittagsbetreuung sowie therapeutische Angebote finanziert werden können. Trotzdem kann es zu personellen Engpässen kommen, wenn beispielsweise durch den Stellenplan bundeslandspezifische Strukturen unzureichend berücksichtigt werden. Das pflegerische Personal beziehungsweise die Schulasistenz werden kostenteilig durch die Schulabteilung, die Sozialabteilung und den Schulerhalter finanziert. Als problematisch wird von einigen Interviewten gesehen, dass Ausfälle sowohl von Lehrpersonen als auch von pflegerischem Personal oder der Schulasistenz aufgrund von Karenzierungen oder Krankenständen oftmals kurzfristig nicht ausgeglichen werden können.

Während der Einsatz für Lehrpersonen sowie die Kostenübernahme für pflegerisches Personal und Schulasistenz im Regierungsbeschluss von 2014 geregelt wird, ist die Finanzierung von therapeutischen Leistungen an Schulen nicht eindeutig festgelegt. Hier gibt es unterschiedliche Rechtsauffassungen vom Land Kärnten und den Sozialversicherungsträgern darüber, welche Leistungen von wem getragen werden müssen. In zwei Interviews wird darauf hingewiesen, dass alle jetzt getätigten Investitionen den Kindern und Jugendlichen helfen können, als Erwachsene ein stärker selbstbestimmtes und selbstständiges Leben zu führen, was langfristig gesehen zu finanziellen Einsparungen führen würde.

Neben den Personalkosten stellt auch die Schaffung der umfassenden Barrierefreiheit einen bedeutsamen Kostenpunkt dar. Die finanziellen Mittel für die Umsetzung der gesetzlich vorgeschriebenen baulichen Maßnahmen konnten teilweise durch Umschichtungen (Verzicht auf Neubau oder Renovierungen) zur Verfügung gestellt werden. Die Interviewten geben an, dass trotzdem nicht alle notwendigen baulichen Maßnahmen zeitnah finanziert werden könnten. Insbesondere für die Gestaltung von Therapieräumen und Räumlichkeiten für die Nachmittagsbetreuung fehle oft das Geld. Eine Möglichkeit der Bereitstellung zusätzlicher finanzieller Mittel sei das Sponsoring durch Firmen. Darüber hinaus könnten die Rahmenbedingungen durch die geplante sozialindexbasierte Mittelzuteilung, also eine stärker bedürfnisorientierte Ressourcenzuteilung, verbessert werden.

Organisationsentwicklung und persönliches Coaching

Neben der Bereitstellung adäquater finanzieller und personeller Rahmenbedingungen können Organisationsentwicklung und persönliches Coaching einen wertvollen Beitrag zur Qualitätsverbesserung leisten. Im Zusammenhang mit der Umsetzung der Inklusiven Modellregion sind den Interviewten keine Maßnahmen zur Organisationsentwicklung bekannt. Die Landesschulinspektorin weist jedoch darauf hin, dass derzeit daran gearbeitet wird, interdisziplinäre Vernetzungsteams in allen Bezirken zu implementieren. Als ein erster Schritt in diese Richtung kann auf Ebene der standortbezogenen Umsetzung gewertet werden, dass der Koordinator für Inklusion Aufgaben der Organisationsentwicklung übernimmt.

Die Befragten geben an, dass ihnen Coaching nicht von den Institutionen zur Verfügung gestellt wird. Einzelne Interviewpartner/innen haben jedoch Supervision in Anspruch genommen und diese entweder beim Dienstgeber eingefordert oder selbst bezahlt. Darüber hinaus wird der persönliche Austausch in Projektgruppen als Intervision genutzt. Für die beteiligten Personen an den Inklusionsstandorten stellt

der Koordinator, der auch ausgebildeter Supervisor ist, auf Nachfrage Coaching zur Verfügung. Die ehemaligen Sonderpädagogischen Zentren sind Anlaufstellen für alle Beteiligten und bieten Beratung an. Sie unterstützen darüber hinaus die Arbeit der Lehrkräfte durch die Bereitstellung von mobilen Diensten (Begabungs- und Begabtenförderung, Beratungslehrer/innen, Lehrer/innen für Deutsch als Zweitsprache, Förderlehrer/innen, Sprachheillehrer/innen). Die Mitarbeiter/innen der Arbeitsvereinigung der Sozialhilfe Kärntens haben die Möglichkeit, über ihren Dienstgeber Supervision in Anspruch zu nehmen.

Obwohl alle Befragten übereinstimmend angeben, dass sowohl eine Organisationsentwicklung als auch ein Coaching wünschenswert wären, wird das mehrheitliche Fehlen dieser Angebote durch die Dienstgeber nicht als Defizit wahrgenommen. Die Pädagogische Hochschule könnte sowohl als Anbieterin von Fortbildungsveranstaltungen als auch in den Bereichen Organisationsentwicklung sowie Begleitung und Beratung Unterstützungsfunktionen wahrnehmen. Ein erster dahingehender Schritt wurde bereits durch den Einsatz einer Mitarbeiterin für organisatorische Belange im Zusammenhang mit der Implementierung der Inklusiven Modellregion gesetzt.

2.2.5 Globalbeurteilung und Ausblick

Im folgenden Abschnitt wird zunächst dargestellt, welche Elemente des traditionellen Schulsystems sich nach Ansicht der Befragten bewährt haben und daher für die Inklusion übernommen werden sollten. Danach wird geschildert, welche Erkenntnisse aus den bereits umgesetzten Maßnahmen zur Implementierung der Inklusiven Modellregion Kärnten gezogen werden und welche Empfehlungen von den Interviewten für die bundesweite Ausweitung gegeben werden.

Derzeit kann in Kärnten – durch die gesetzliche Verankerung im Regierungsbeschluss von 2014 (Anm.: Amt der Kärntner Landesregierung, 2014), der eine abteilungsübergreifende Ressourcenzuteilung (Bildungs- und Schulabteilung und Sozialabteilung des Landes Kärnten) vorsieht – die Finanzierung von Nachmittagsbetreuung und Therapieangeboten für Kinder und Jugendliche mit erhöhtem Förderbedarf auch an inklusiven Standorten gewährleistet werden. Diese Maßnahme stellt für Eltern eine erhebliche zeitliche und psychische Entlastung dar, ist aber nicht teurer als die Unterbringung in einer Sondereinrichtung. Derzeit werden in Kärnten etwa 90 % der schulpflichtigen Kinder und Jugendlichen mit SPF an integrativen und inklusiven Standorten unterrichtet. Durch den weiteren Ausbau von Unterstützungsangeboten soll es in den nächsten Jahren möglich werden, nahezu alle Kinder und Jugendlichen inklusiv zu beschulen.

Bewährtes

Mehrere Interviewpartner/innen geben an, dass der Erfahrungsschatz und das Know-how der Lehrkräfte ein großes Potenzial für die inklusive Beschulung darstellen. Auch im traditionellen Schulsystem ist guter Unterricht durch eine starke Orientierung am Kind sowie durch Differenzierung und Individualisierung gekennzeichnet. Diese didaktischen Elemente sollten auch in inklusiven Settings angewendet werden. Darüber hinaus betonen mehrere Befragte, dass für manche Schüler/innen – zumindest gelegentlich – Unterricht in einer kleinen Gruppe stattfinden sollte, um Überforderungssituationen zu vermeiden. Kleinklassen könnten sich dafür als ein Übergangsszenario anbieten, da sie einerseits einen geschützten Rahmen bieten und andererseits durch die räumliche Nähe zu den Regelklassen gemeinsames schulisches Leben ermöglichen.

Empfehlungen für die Ausweitung der schulischen Inklusion

Alle Befragten sehen den regen Informationsaustausch und eine solide Vertrauensbasis als wesentliche Elemente für eine gelingende Implementierung der Inklusion. Insbesondere ist Kritikfähigkeit aller beteiligten Parteien notwendig, damit Missverständnisse und Widerstände ausgeräumt werden

und alle Involvierten den Prozess mittragen können. Intensive Kommunikation und ausreichende Informationsweitergabe an alle Stakeholder tragen wesentlich zum Gelingen der Inklusion bei und sollten deshalb auch bei der österreichweiten Umsetzung unbedingt berücksichtigt werden. Als vorteilhaft wird von den Interviewten gesehen, wenn die Inklusion zunächst an jenen Standorten angeboten/realisiert wird, an denen „die zentralen Player“ Interesse daran haben, diese umzusetzen. Eine positive Grundstimmung bei den Beteiligten stellt jedenfalls eine gute Ausgangslage für den Implementierungsprozess dar. Daher meinen die Befragten, dass es sinnvoll sei, dort mit der Umsetzung zu beginnen, wo solche guten Bedingungen vorherrschen. Umgekehrt sind Vorgehensweisen, in denen die Stakeholder nicht ausreichend eingebunden sind, als problematisch anzusehen. Ein weiterer wichtiger Punkt, der bei der Umsetzung der schulischen Inklusion beachtet werden sollte, ist der zeitliche Aspekt. In Kärnten war und ist ein großes Bemühen um Aufklärung vorhanden. Trotzdem gaben mehrere interviewte Personen an, dass mehr zeitliche Ressourcen für die Weitergabe von Informationen und den Austausch mit den Beteiligten (z. B. Eltern, Lehrkräften) notwendig gewesen wären. Daher sollte bei zukünftigen Schritten das Tempo der Implementation keinesfalls zu hoch sein, damit sich Einstellungen ändern und Haltungen entwickeln können. Positive Erfahrungen anderer Projektregionen könnten als Best-Practice-Beispiele dienen und dazu beitragen, dass Ängste und Befürchtungen ausgeräumt werden. Letztendlich geht es um ein intensives Bemühen, den größtmöglichen Konsens herzustellen, wobei eine Umsetzung nicht an vereinzelt Widerständen scheitern sollte.

Die Aufrechterhaltung von Kleingruppensettings wird von mehreren Interviewten als unverzichtbar gesehen. Es wird befürchtet, dass eine vollständige Auflösung dieser Strukturen qualitative Einbußen mit sich bringen würde. Im Vordergrund sollten daher nicht quantitative, sondern vor allem qualitative Aspekte der Umsetzung (also eine größtmögliche Teilhabe an allen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens) stehen. Darüber hinaus würden die Kleingruppensettings sowohl von Eltern als auch von Lehrkräften eher akzeptiert werden als eine Integration in Regelschulklassen. Die Einrichtung von Kleinklassen erleichtere ein gegenseitiges Kennenlernen und fördere dadurch die Entwicklung positiver Einstellungen und den Aufbau von Vertrauen. Deshalb könne in vielen Fällen die Beschulung in einer Kleinklasse ein Übergangsszenario darstellen und einen Ausgangspunkt für die Inklusion in eine Regelschulklasse bilden. Für die bundesweite Ausweitung der schulischen Inklusion wird daher mehrheitlich eine Beibehaltung vielfältiger Lernsettings – von der gemeinsamen Klasse bis hin zu Einzelbetreuungsmaßnahmen – empfohlen.

Außerdem sollte bei der österreichweiten Umsetzung der schulischen Inklusion Augenmerk auf die Bereitstellung angemessener Rahmenbedingungen für alle Beteiligten (Kinder und Jugendliche, Lehrer/innen, Schullassistenten sowie pflegerisches und therapeutisches Personal) gelegt werden. Dies betrifft sowohl bauliche Gegebenheiten als auch die personelle Versorgung. Eine adäquate personelle Versorgung ist beispielsweise gefährdet, wenn Ausfälle (z. B. Krankenstände, Karenzierungen) nicht nachbesetzt werden. Auch eine unzureichende Qualifikation oder mangelnde Motivation der Mitarbeiter/innen können zu Überforderung und zu Konflikten führen und sollten daher möglichst vermieden werden. Einige Interviewte schlagen vor, bereits im Vorfeld zu klären, wie geeignete Personen für die anstehenden Aufgaben rekrutiert und wie personelle Ausfälle abgedeckt werden können. In einigen Bereichen gibt es auch noch Klärungsbedarf hinsichtlich der gesetzlichen Regelungen. Genannt werden einerseits die Klassengröße und die Zusammensetzung der Klasse, die Verabreichung von Medikamenten, die Weitergabe von Informationen an der Nahtstelle Kindergarten–Schule sowie die Bereitstellung von geeigneten Rahmenbedingungen über den Pflichtschulbereich hinaus. In Kärnten hat sich gezeigt, dass für die Schullassistenten und das pflegerische und therapeutische Personal die Bereitstellung geeigneter Fachkräfte dann besser zu bewerkstelligen ist, wenn alle sozialen Dienstleistungen von einem Anbieter zur Verfügung gestellt werden.

Als eine Sine-qua-non-Bedingung für die Bereitstellung der benötigten finanziellen Ressourcen wird von den Befragten die Bündelung von Mitteln aus dem Sozialreferat und Mitteln aus dem Bildungsreferat gesehen. Darüber hinaus könnten bestimmte Leistungen auch von anderen Trägern und Gebietskörperschaften, beispielsweise den Sozialversicherungsträgern, finanziert werden.

Schließlich gibt eine Interviewte zu bedenken, dass Inklusion nicht auf den Pflichtschulbereich beschränkt werden darf, sondern im Sinne der UN-Behindertenrechtskonvention alle Bereiche des öffentlichen Lebens umfassen muss.

Erfolgskriterien

Ob bzw. wie erfolgreich die schulische Inklusion umgesetzt wird, sollte anhand objektiver Kriterien beurteilt werden können. Deshalb wurden die interviewten Personen gebeten, Kriterien zu nennen, die ihrer Meinung nach für eine solche Beurteilung geeignet wären. Ein zentrales Erfolgskriterium, an dem eine erfolgreiche Umsetzung der Inklusion festgemacht werden könnte, wäre, dass in der Modellregion nahezu alle Kinder und Jugendlichen in Regelschulklassen unterrichtet werden und auch einen Teil ihrer Freizeit (z. B. in der Nachmittagsbetreuung) gemeinsam verbringen. Eine Befragte vertritt die Meinung, dass eine vollkommene Auflösung aller Sondereinrichtungen als ein Erfolgskriterium zu sehen wäre. Dazu wären entsprechende materielle und personelle Ressourcen notwendig, damit jedes Kind in allen Entwicklungsbereichen optimal gefördert werden könnte. Für eine wohnortnahe Beschulung benötigen manche Kinder und Jugendlichen umfassende Barrierefreiheit (z. B. diverse technische Hilfsmittel oder Hilfen für Sehbehinderte), die ebenfalls als ein Kriterium für gelingende Inklusion genannt wird.

Ein wesentliches Merkmal für die erfolgreiche Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention sei die gelebte Teilhabe am öffentlichen Leben. Würde die aktive Teilhabe von Minderheiten an allen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens im öffentlichen Bewusstsein als Selbstverständlichkeit betrachtet werden, wäre dies ein weiteres Erfolgskriterium für gelungene Inklusion. Das würde bedeuten, dass in der Gesellschaft Vielfalt toleriert und wertgeschätzt würde.

Qualitätskontrolle

Derzeit erfolgt laut Angabe der Landeschulinspektorin die Qualitätskontrolle vorwiegend über das Steuerelement Schulqualität Allgemeinbildung sowie über die Bilanz- und Zielvereinbarungsgespräche mit den Schulleiterinnen und Schulleitern. Darüber hinaus dienen die Rückkopplungsschleifen zwischen den Arbeits- und Steuergruppen und den handelnden Personen vor Ort der Qualitätsentwicklung. Derzeit wird an drei Themenbereichen besonders intensiv gearbeitet: der indexbasierten Ressourcensteuerung, den Richtlinien zur Erteilung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs und der Qualitätssteigerung der schulischen Inklusion. Die hundertprozentige Umsetzung der Inklusion soll hingegen nicht auf Kosten der Qualität vorangetrieben werden. Es wird angegeben, dass die unterschiedlichen Zuständigkeiten (Schulaufsicht, Landesregierung, Sozialabteilung, Anbieter sozialer Dienstleistungen) zu einem regen Austausch der beteiligten Personengruppen führen und somit auch eine informelle Qualitätskontrolle darstellen würden. Laut Angaben der Befragten gibt es derzeit jedoch keine Form der Qualitätskontrolle, die spezifisch für die inklusive Modellregion eingerichtet wurde.

Als Vorschläge zur Qualitätskontrolle werden von den Befragten ein einheitliches Verfahren zur Überprüfung der umfassenden Barrierefreiheit sowie ein Instrument, mit welchem die Qualität des Unterrichts und der Betreuung beurteilt werden könnte, genannt. Für die Implementierung der Inklusion werden Case Management und externes Coaching als Möglichkeiten der Qualitätsentwicklung genannt.

2.2.6 Nächste Meilensteine und Entwicklungsperspektiven

Übereinstimmend wird von fast allen Interviewten die Verbesserung der Qualität der schulischen Inklusion als ein wichtiger nächster Meilenstein genannt. Dazu gehören der Abbau bestehender Ängste, die weitere Professionalisierung der Lehrkräfte und eine Ausweitung der gelebten Inklusion im schulischen Alltag hin zu einer inklusiven Schule. Der inklusive Gedanke würde sich auch in einer neu zu überdenkenden Leistungsbeurteilung niederschlagen, die wertschätzende Rückmeldungen ermöglicht und

das Konkurrenzdenken möglichst vermeidet. Die Entwicklung eines zieldifferenten Lehrplans (Anm.: Auswahl individuell passender Ziele eines Lehrplans anstatt der Verwendung mehrerer Lehrpläne) wäre nach Ansicht des Koordinators ebenfalls ein Meilenstein in der Umsetzung der schulischen Inklusion.

Außerdem wird an die Errichtung weiterer inklusiver Standorte gedacht. Wenn auch Barrierefreiheit an allen Kärntner Schulen kurzfristig nicht erreicht werden kann, so soll zumindest in jedem Bezirk ein Standort geschaffen werden, an dem wohnortnahe Inklusion möglich ist. Dies gilt vorrangig für Kinder, die die Primarstufe besuchen. Für Schüler/innen im Sekundarbereich spielt die Wohnortnähe eine geringere Rolle, da Jugendlichen in diesem Alter auch ein weiterer Schulweg zumutbar ist.

Die Landeschulinspektorin nennt die Erprobung der indexbasierten Ressourcenzuteilung und eine vereinheitlichte Vorgehensweise für die Erteilung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs als weitere nächste Meilensteine. Schließlich sollten auch im elementarpädagogischen Bereich, in der Frühförderung und über den Pflichtschulbereich hinaus Barrierefreiheit und Assistenzleistungen ausgebaut werden.

Wie die Ausführungen zeigen, wurden in Kärnten im Rahmen der Inklusiven Modellregion mit Fokus auf Behinderung durch intensives Bemühen aller Beteiligten bereits zahlreiche weitgreifende Maßnahmen zur Umsetzung der UN-BRK realisiert. Dennoch sind weitere Schritte notwendig, um von einer vollständigen Umsetzung der UN-BRK sprechen zu können. Die Situation lässt sich mit den folgenden Worten einer Befragten treffend zusammenfassen: „Wir sind auf dem richtigen Weg, aber wir sind noch lange nicht am Ziel.“

3 Die Inklusive Modellregion Steiermark

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

3.1 Dokumentenanalyse

3.1.1 Ausgangslage

Die Integration hat in der Steiermark eine lange Tradition und nimmt ihren Ausgangspunkt im Jahr 1985, in dem die erste Integrationsklasse im Rahmen eines Schulversuchs an einer Volksschule im Schulbezirk Graz-Umgebung Süd eingerichtet wird. Aktuell sind 84,46 % aller Kinder und Jugendlichen mit Behinderungen in Regelschulen der ersten bis neunten Schulstufe (APS als auch AHS-Unterstufe) integriert.

Wenn man die steirische Situation mit Gesamtösterreich vergleicht, ergibt sich folgendes Bild: Von den 30.200 österreichischen Schülerinnen und Schülern des Pflichtschulbereichs mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf besuchen 12.100 Schüler/innen eine Sonderschulklasse und 18.100 werden integrativ beschult. Die Integrationsquote, also der Anteil der integrativ beschulten Schüler/innen an allen Schülerinnen und Schülern mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf, liegt demzufolge österreichweit bei 60 % (Bruneforth, M. et al., 2015, S. 96). Somit steht die Steiermark mit einer Integrationsquote von 84,46 % im gesamtösterreichischen Vergleich an erster Stelle bei der Integration von Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen an der Regelschule.

Dieser langen Tradition folgen auch steirische Schulentwicklungsmaßnahmen, darunter eine landesweite Schulentwicklungsinitiative aus den Jahren 2005–2006 mit Ines Boban & Andreas Hinz zum „Index für Inklusion“, wobei pro Schulbezirk ein Schulteam (bestehend aus Schulleitung, zwei Lehrerinnen/Lehrern, einer Elternvertreterin/einem Elternvertreter) zu einem Schulentwicklungsteam installiert wurde, um in den Regionen die Entwicklung voranzutreiben (Holzinger, eigene Protokolle, 2006, o. S.).

Zeitgleich dazu fokussierte das bundesweite Projekt QSP „*Qualität in der Sonderpädagogik*“ aus den Jahren 2005–2006 im Auftrag des damaligen Bildungsministeriums auf eine österreichweite Darstellung des Ist-Stands und die nachhaltige Weiterentwicklung der Qualität des sonderpädagogischen Angebots im österreichischen Schulsystem nach zwölf Jahren gesetzlicher Integrationspraxis. Die Steiermark partizipierte maßgeblich und Vertreter/innen der Pädagogischen Akademien, der Pädagogischen Institute und aus dem Berufsfeld wirkten in zahlreichen Arbeitsgruppen zu verschiedenen Themen mit. Den Abschluss bildete die Dissemination von umsetzungsorientierten Vorschlägen für eine nachhaltige Weiterentwicklung der Qualität des sonderpädagogischen Angebots im österreichischen Schulsystem (Specht et al., 2006, S. 12 ff.).

Kurz danach zielte das Forschungs- und Entwicklungsprojekt „*Qualität in der Integration*“ (2008–2011) im Kontext der Hochschulwerdung der Pädagogischen Hochschule Steiermark und der Verbindung von Forschung, evidenzbasierter Fortbildung und davon getragener Schulentwicklung darauf ab, in allen Volks- und Hauptschulen in einem Schulbezirk der Steiermark die eigene schulische Praxis in Bezug auf Qualitätskriterien der Struktur- und Handlungsebene zu reflektieren. Dadurch sollten die schuleigenen Qualitätsprofile durch bewusste Auseinandersetzung mit Qualitätskriterien auf Struktur- und Handlungsebene verbessert werden. Dabei entstand ein Leitfaden, der Schulen unterstützt, die Qualität ihrer inklusiven Arbeit selbst zu evaluieren und aus den Ergebnissen konkrete Maßnahmen für die standortspezifische Schulentwicklung ableiten zu können (Holzinger et al., 2011, S. 3 ff.).

3.1.2 Ziele der Region

Die Dokumentenanalyse der aktuellen Papiere zeigt auf, dass das Bundesland Steiermark die Einrichtung der Inklusiven Modellregion als Querschnittsmaterie und Entwicklungsziel ansieht, das sich in allen zentralen Dokumenten wiederfindet:

- Aktionsplan des Landes Steiermark zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention, Phase 1, 2012–2014
- Aktionsplan des Landes Steiermark zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention, Phase 2, 2015–2017
- Landesentwicklungsplan des Landeschulrats für Steiermark, 2014–2016
- Landesentwicklungsplan des Landesschulrats für Steiermark, 2015–2016
- Regionaler Entwicklungsplan Steirischer Zentralraum April 2015–Juli 2016

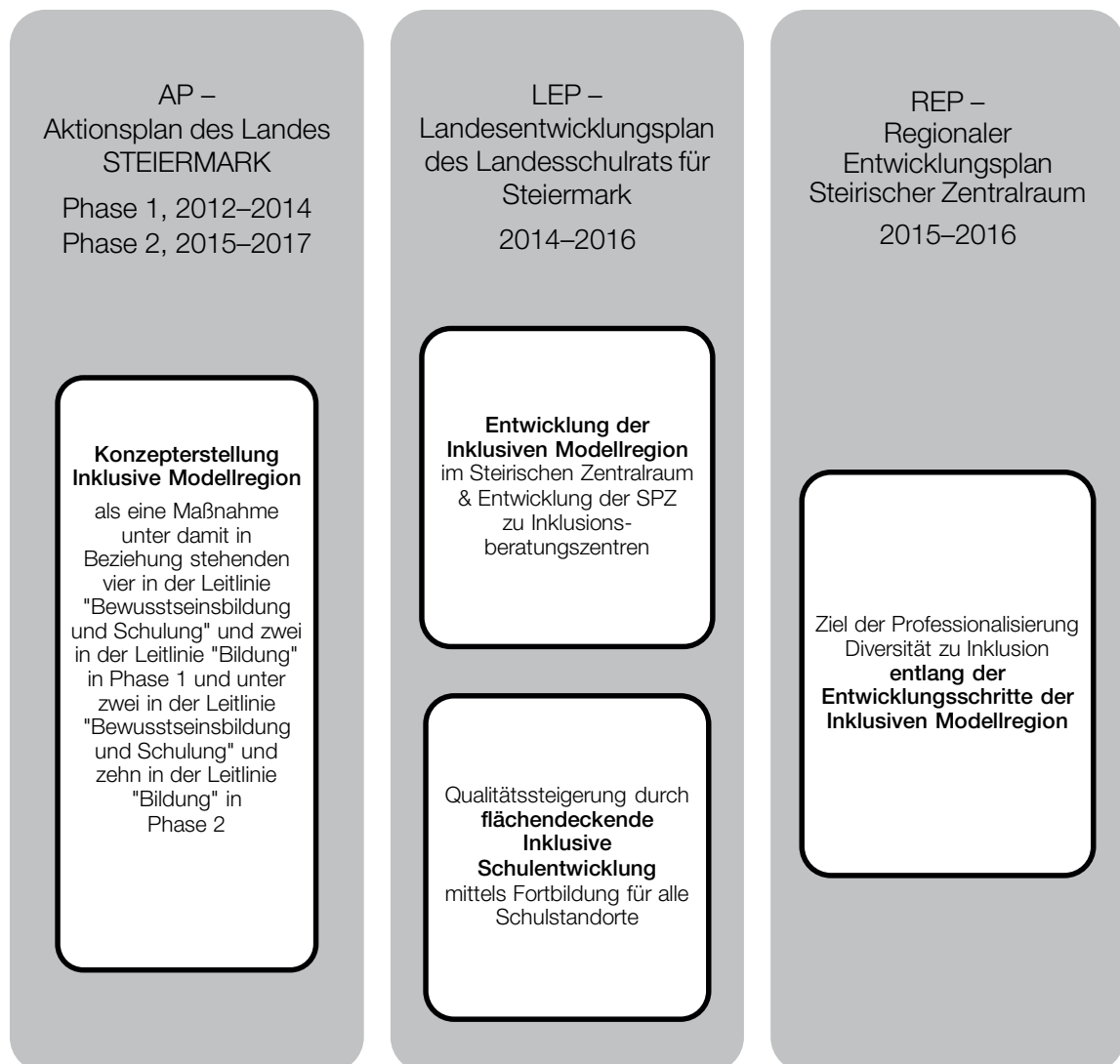


Abbildung 1: Eigene Darstellung – Übersicht der zentralen Dokumente der Inklusiven Modellregion in der Steiermark

Die gegenwärtige Situation zur Weiterentwicklung der inklusiven Bildung ist in der Steiermark vor allem darauf ausgerichtet, dass sowohl die Maßnahmen der verschiedenen Leitlinien der Aktionspläne des Landes Steiermark zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention als auch die Maßnahmen der Landesentwicklungspläne und des vorliegenden Regionalentwicklungsplans Hand in Hand gehen, einander unterstützen und reflektieren. Sie stehen mit- und untereinander in Wechselwirkung und vielseitiger Beziehung, was Wirkung und Nachhaltigkeit fördert.

3.1.3 Handelnde Institutionen und Verantwortlichkeiten

Anzumerken ist, dass der Personenkreis der Involvierten und der zu Involvierenden aus der Perspektive der Implementierung der Inklusiven Modellregion in erster Linie das Berufsfeld Schule und die darin wirkenden Lehrerinnen und Lehrer, die Schulleitungen, die Aufsichtsbehörde – repräsentiert durch den Landesschulrat für Steiermark – und die Hochschulen als Anbieter für Fortbildung und Evaluierung umfasst.

3.1.4 Geplante und bereits durchgeführte Maßnahmen

Im Aktionsplan des Landes Steiermark sind in der Phase 1 (2012–2014) neun Leitlinien und insgesamt 54 Maßnahmen, davon 19 in der Leitlinie „*Bewusstseinsbildung und Schulung*“ und drei in der Leitlinie „*Bildung*“, angeführt. Durch kooperatives Vorgehen, ausgehend von den Entwicklungen des Aktionsplans bis hin zur Umsetzung in einer Steuergruppe unter der Leitung der Vertreterin der steiermärkischen Landesregierung, erfolgte die Nominierung von Personen für die Planungs- und Umsetzungsgruppen auf der Ebene der einzelnen Maßnahmen. Vor diesem Hintergrund ist eine Maßnahme der Leitlinie Bildung und zwar die „Konzepterstellung Inklusiver Modellregion“ besonders hervorzuheben. Personen vom Landesschulrat für Steiermark, der steiermärkischen Landesregierung und der Pädagogischen Hochschulen streben unter Einbeziehung aller relevanten Akteurinnen und Akteure wie Bezirkshauptmannschaften, Pflichtschulinspektorinnen und -inspektoren sowie Leiter/innen der ZIS eine gemeinsame Konzeptentwicklung an (Amt der steiermärkischen Landesregierung, Aktionsplan des Landes Steiermark: Phase 1, 2012–2014, S. 77).

In der Phase 2 des Aktionsplans des Landes Steiermark (2015–2017) sind in insgesamt neun Leitlinien 93 Maßnahmen in Umsetzung, davon 21 in der Leitlinie „*Bewusstseinsbildung und Schulung*“ und 18 in der Leitlinie „*Bildung*“.

Eine davon ist die „Entwicklung inklusiver Bildungsregionen“, in der das Ziel die Ausarbeitung von Detailkonzepten für die jeweiligen Bildungsregionen auf der Ebene des Regionalentwicklungsplans (SQA) ist (Amt der steiermärkischen Landesregierung, Aktionsplan des Landes Steiermark: Phase 2, 2015–2017, S. 97).

Durch die Maßnahme „Weiterentwicklung der Schul- und Unterrichtsqualität“, erfolgt in der Modellregion eine Professionalisierung der handelnden Personen in den Bereichen Einstellung und Haltung bezugnehmend auf eine inklusive Pädagogik. Die Maßnahmen und Ziele sind ebenso im Landesentwicklungsplan und in den Regionalentwicklungsplänen verankert. Im Hinblick auf Unterrichtsentwicklung werden der flexible Einsatz von Lehrplänen und die damit verbundene Beurteilungspraxis thematisiert (Aktionsplan des Landes Steiermark: Phase 2, 2015–2017, S. 98). An dieser Maßnahme nehmen jeweils 3 Vertreter/innen (Schulleiter/innen, SQA-Beauftragte, Lehrer/innen) aller Schulen der Bildungsregion Zentralraum Steiermark mit dem Ziel teil, durch den flächendeckenden Einsatz des Index für Inklusion die Kompetenz und Gestaltung inklusiver Lernprozesse und die Akzeptanz für inklusive Bildung zu erhöhen (Amt der steiermärkischen Landesregierung, Aktionsplan des Landes Steiermark: Phase 2, 2015, S. 99). Dies geschieht vor dem Hintergrund des Bundesentwicklungsplans, der seinen Ausgangspunkt bei der Rahmenzielvorgabe des Bundesministeriums für Bildung für APS 2013–2016 „Weiterentwicklung des Lernens und Lehrens an Allgemeinbildenden Schulen in Richtung Individualisierung und Kompetenzorientierung

in inklusiven Settings“ nimmt und diese auf Landesebene sowie für die verschiedenen Schularten der APS spezifiziert. Diese Rahmenzielvorgabe wird auch in den Richtlinien für die Schuljahre 2016/17 fortgesetzt (Bundesentwicklungsplan, 2014, S. 4).

Der steirische LEP nimmt in drei der insgesamt neun Themenbereiche Bezug auf inklusive Bildung: Thema 1: Individualisierung und Kompetenzerwerb als Unterrichtsprinzip, Thema 2: Interne und externe Daten als Grundlage eines qualitativ vollen, inklusiven und kompetenzorientierten Unterrichts und Thema 4: Inklusion (Landesentwicklungsplan APS Steiermark, 2015, S. 3 ff.). Die Fortbildung ist in der Steiermark ein Kernelement der Qualitätsentwicklung. Im Bereich der Schulentwicklung ist es jedoch auffallend, dass bis zum aktuellen Stand der Entwicklungen Erziehungsberechtigte und Schülerinnen und Schüler mit oder ohne spezielle Förderbedürfnisse selbst noch nicht im unmittelbaren Fokus der Maßnahmen sind, sondern die für sie verantwortlichen Bildungseinrichtungen, ihre Leitungen und ihre Kollegien.

Weitere Maßnahmen der Leitlinie Bildung im Kontext der Inklusiven Modellregion im steirischen Aktionsplan Phase 2: 2015–2017 betreffen das Thema „Inklusive Bildung im AHS-Bereich“, bei der LSR/LSI für Schulstandorte ein inklusives Standortkonzept entwickeln und durch die Durchführung von Sensibilisierungs- und Informationseinheiten schrittweise umsetzen möchten (Amt der steiermärkischen Landesregierung, Aktionsplan des Landes Steiermark: Phase 2, 2015–2017, S. 101). Ebenso ein zentrales Anliegen in der Steiermark ist die „Arbeit an der Steuerungsqualität – Pädagogisches Beratungszentrum“, wobei ein bundesländerübergreifendes Grundlagenpapier zur Ausgestaltung zukünftiger Beratungszentren vom LSR, der LSI für Sonderpädagogik und Inklusion und der Abteilung Schulpsychologie und Bildungsberatung, ausgearbeitet wird (Amt der steiermärkischen Landesregierung, Aktionsplan des Landes Steiermark: Phase 2, 2015–2017, S. 102).

Eine große Herausforderung stellt die Zunahme an Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen in der sozial-emotionalen Entwicklung dar. Dafür sollen in der Maßnahme „Supportsysteme für Kinder mit Behinderung im sozial-emotionalen Bereich“ Strategien entwickelt werden, dass an den Schulen festgelegte Prozesse beschrieben werden sollen, die den Umgang mit krisenhaften Situationen bei Schülerinnen und Schülern bzw. im Klassenverband beschreiben. Das Spektrum reicht dabei von der kollegialen Hilfestellung im Team der Schule über die Beiziehung der Schulpsychologie bis zur Einbeziehung externer Expertinnen und Experten. Ein multiprofessionelles Team begleitet den Prozess der Abklärung, der schulischen und therapeutischen Intervention und der gezielten Reintegration (Amt der steiermärkischen Landesregierung, Aktionsplan des Landes Steiermark: Phase 2, 2015–2017, S. 103).

3.1.5 Qualitätssicherung und Durchführungskontrolle

Die explizite Benennung des Ziels „Entwicklung der Inklusiven Modellregion im Steirischen Zentralraum“ im Landesentwicklungsplan der allgemeinbildenden Pflichtschulen ist sicher ein deutliches Signal der Orientierung hin auf eine inklusive Entwicklung, da zunehmend sonderpädagogische Themen als wesentlich für alle Pflichtschulen anerkannt werden. Ein entsprechendes Konzept für eine Implementation einer Modellregion ist Vorlage für alle steirischen Regionen unter Berücksichtigung lokaler Strukturen und individueller Geschwindigkeiten. Auch werden die Regionalentwicklungspläne laufend evaluiert und dokumentiert.

Ein weiterer wesentlicher Punkt ist die Evaluierung der gesetzlich möglichen Maßnahmen und deren Umsetzung durch zuständige Juristen des Landes und des Bundesministeriums für Bildung.

Auch die steirischen Aktionspläne zur Umsetzung und Einhaltung der UN-Behindertenrechtskonvention werden regelmäßig evaluiert und in einem Ergebnisbericht werden alle umgesetzten Maßnahmen detailliert dargestellt, siehe: Ergebnisbericht Aktionsplan des Landes Steiermark: Phase 1 von 2012–2014 (Edler, 2015, ohne Seitenangabe).

3.1.6 Ausblick

Die Zusammenschau der zentralen Dokumente in der Steiermark zeigt auf, dass die Steiermark die Implementation der schulischen Inklusion in der Modellregion als Querschnittsmaterie sieht. Ausgehend vom Aktionsplan der Steiermark (Phase 1: 2012–2014, Phase 2: 2015–2017) über den steirischen Landesentwicklungsplan (Landesschulrat für Steiermark, 2015) bis hin zum Regionalen Entwicklungsplan und zu den Entwicklungsplänen an den steirischen Schulen stehen alle relevanten Dokumente in der Steiermark miteinander in Verbindung.

Gleichzeitig gilt es, die sonderpädagogische Kompetenz und Expertise auszubauen und an Regelschulen zu transferieren. Auch in diesem Punkt hat die Steiermark eine Vorreiterrolle inne. Mit dem Start der neuen Studien vor dem Hintergrund der PädagogInnenbildung NEU mit 1. Oktober 2015 für die Primarstufe und die Sekundarstufe Allgemeinbildung wird im Entwicklungsverbund Süd-Ost in der Primarstufe ein Schwerpunkt zur inklusiven Pädagogik mit Fokus auf Behinderung und in der Sekundarstufe die Spezialisierung Inklusion mit Fokus auf Behinderung angeboten. Die qualitätsvolle Umsetzung der neuen Studien in der Steiermark wird maßgeblich unterstützt durch die Kooperation mit dem Landesschulrat für Steiermark. In diesem Zusammenhang seien exemplarisch die pädagogisch-praktischen Studien erwähnt, die es Studierenden ermöglichen, neben den allgemeinen Praktika Schwerpunktpraktika und Spezialisierungspraktika in inklusiven Settings aller Schularten zu machen, für die sie sich durch die Absolvierung der neuen altersstufenbezogenen Lehramtsstudien qualifizieren. Inklusion versteht sich als Ausgangspunkt und Ziel der steirischen Lehrerbildung.

3.2 Fallbeschreibung

Kennzeichnend für die *Implementation der Inklusion in der Modellregion Steiermark* ist die Verzahnung der umfassenden internationalen, nationalen und regionalen Zielvorstellungen und Maßnahmen mit denen des Bildungsbereichs. Dieser wird repräsentiert durch das Bundesministerium für Bildung und den Landesschulrat für Steiermark, seine Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sowie die steirischen Schulen.

Wichtige Merkmale sind der Bezug und die Anschlussfähigkeit der zentralen Dokumente untereinander, ausgehend vom Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderung über den Nationalen Aktionsplan Behinderung und den Aktionsplan der Steiermark hin zu den Veröffentlichungen des Bildungsbereichs. Zu diesen zählen aktuelle Rundschreiben der Initiative Schulqualität Allgemeinbildung, der Bundesentwicklungsplan für allgemeinbildende Pflichtschulen (Bundesministerium für Bildung und Frauen, 2014), die Richtlinie zur Entwicklung von Inklusiven Modellregionen und die Landesentwicklungspläne sowie die regionalen Bildungspläne bis hin zu den Entwicklungsplänen der steirischen Schulen.

Der Bezug zur Inklusion als Ziel ist stringent. Eine Besonderheit der Steiermark ist das Merkmal der üblichen Norm, das sich durch alle Ebenen zieht. Die Wahrnehmung, dass Inklusion Standard sei, haftet dem Entwicklungsziel Inklusion multiperspektivisch an, historisch generiert durch die jahrzehntelange intensive Auseinandersetzung mit der Thematik und ihren Zielsetzungen im Handlungsfeld Schule und sich manifestierend in einem vergleichsweise hohen, jedoch gleichzeitig im obersten Quintil stagnierenden Anteil von Schülerinnen und Schülern mit besonderen und speziellen Förderbedürfnissen an Regelschulen, während sich die Anzahl der Sonderschulen von Jahr zu Jahr vermindert.

Die aktuelle Prozessphase fokussiert auf Konzeptentwicklung und -erstellung, was sich auch in den neun Interviews widerspiegelt. Für diese stellten sich dankenswerterweise Vertreter/innen des Landesschulrats für Steiermark, der eigens installierten Steuergruppe zur Thematik, darunter eine Person, die insbesondere für die Prozessmoderation verantwortlich zeichnet, die Leitung eines ZIS, eine Vertretung der Landesregierung, der Behindertenanwaltschaft und von Dienstleistern außerschulischer Assistenz bzw. Begleitung zur Verfügung.

3.2.1 Handelnde Personen und Rollenverteilung

Im *Kreis der Akteurinnen und Akteure der Implementation der Inklusion in der Modellregion Steiermark* nimmt das zuständige Landesschulinspektorat eine zentrale Rolle ein, die neben der Funktion der Schulaufsicht Aufgaben wie Koordination und Vernetzung, aber auch Projektentwicklung und Konzeptentwicklung umfasst. Dem zuständigen Landesschulinspektorat wird insbesondere von den unmittelbar kooperierenden Personen die Hauptverantwortung für das Projekt Inklusive Modellregion Steiermark zugeschrieben.

Auf die Einladung des zuständigen Landesschulinspektorats hin wird mit Projektbeginn eine Steuergruppe eingerichtet, die sich der Konzeptentwicklung für die Implementation der Inklusion in der Modellregion Steirischer Zentralraum widmet. Aufgrund der Tatsache, dass es mit Projektbeginn keine Person in der Funktion einer landesweiten Koordinatorin/eines landesweiten Koordinators gibt, wird eine Person mit der Prozessmoderation sowie der Strategieentwicklung betraut.¹⁰ Weiters partizipieren an dieser Steuergruppe eine Vertreterin/ein Vertreter der PSIs der Bildungsregion Steirischer Zentralraum, je eine Vertreterin/ein Vertreter der Hochschulen und der Universität Graz sowie des Bundesinstituts für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens. Vertreter/innen des Landes Steiermark, die hauptverantwortlich für den Aktionsplan der Steiermark und die Umsetzung der Maßnahmen desselben sind, nehmen anlassbezogen teil.

Die *zentralen Rollen* des zuständigen Landesschulinspektorats sowie der Person für die Prozessmoderation werden von den interviewten Personen bestätigt. Darüber hinaus gelten sie als *prioritäre Ansprechpersonen* für alle Befragten, gefolgt von den Vertreterinnen und Vertretern der Pädagogischen Hochschulen sowie dem Department Evaluation, Bildungsforschung und Berichterstattung des Bundesinstituts für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens in Graz.

Für die Hälfte der Befragten repräsentieren das zuständige Landesschulinspektorat sowie die Person der Prozessmoderation den *Erstkontakt zur Implementation bzw. Projektierung der Implementation der Inklusiven Modellregionen*. Die andere Hälfte der Befragten verweist auf Vorinformationen und Kontakt vor Projektstart. Dies begründen sie mit einer langjährigen beruflichen Praxis im Kontext von Integration bzw. Inklusion sowie mit vorangegangenen Projekten, darunter Sensibilisierungsprojekte auf Landesebene im Zuge der Umsetzung der Maßnahmen der Aktionspläne 1 und 2 der Steiermark, die Beschlussfassung des Landesentwicklungsplans für APS, EU-Projekte zum Thema sowie Veranstaltungen des Bundesministeriums für Bildung.

Die befragten Personen sehen ihre *An- bzw. Einbindung* realisiert durch Lobbying, Kommunikation der präsentierten Vorhaben, Koordination der Maßnahmen und aktive Mitwirkung je nach Rollenverteilung. Dazu zählen Information und Beratung bzw. Unterstützung sowie das Geben von Steuerungsimpulsen im jeweiligen Wirkungsradius, weiters Expertisetransfer, z. B. im Rahmen von Fortbildungsveranstaltungen, Interessenvertretung, Sensibilisierung sowie die Kontaktherstellung mit relevanten Netzwerken.

Zu den *Systempartnern* aus dieser Perspektive zählen einerseits die für die Implementation der Inklusion in Modellregionen beauftragten Vertreter/innen des Bundesministeriums für Bildung und andererseits auf Landesebene die amtsführende Präsidentin/der amtsführende Präsident des Landesschulrats, die amtsführende stellvertretende Präsidentin/der amtsführende stellvertretende Präsident des Landesschulrats, die Landesschulinspektorinnen und -inspektoren, die Pflichtschulinspektorinnen und -inspektoren sowie die Schulerhalter und Elternvertretungen.

¹⁰ Diese Situation hat sich mittlerweile verändert. Seit 1.10.2016 ist eine Person für die Funktion der landesweiten Koordination für die Steiermark nominiert.

Ansprechpersonen sind darüber hinaus Vertreter/innen der Pädagogischen Hochschulen und der Universität Graz, weiters die hauptverantwortlichen Personen für die Implementation in den zwei Bundesländern, die auch Modellregion sind, sowie Vertreter/innen des Bundeszentrums für Inklusive Bildung und Sonderpädagogik.

Folgt man nun den Perspektiven aller interviewten Personen, so erweitert sich der Kreis der *Systempartner* auf die Landeshauptmannschaft, Vertreter/innen des Landesrats, die Abteilung für Schulpsychologie und Bildungsberatung des Landesschulrats für Steiermark, Schulleitungen und Personen in Leitungsfunktionen der Zentren für Inklusiv- und Sonderpädagogik, die Abteilung für Bildung und Gesellschaft des Landes Steiermark sowie die Familien selbst.

Legt man den Fokus auf die *Abstimmungsmodalitäten*, so nimmt wiederholt das zuständige Landesschulinspektorat eine zentrale Rolle ein. Sowohl Abstimmungsprozesse mit dem Land Steiermark als auch mit dem Landesschulrat für Steiermark und zwischen den drei mit der Implementation beauftragten Bundesländern liegen im Aktionsradius desselben. Abstimmungen realisieren sich in einer großen Bandbreite, von der reinen Informationsweitergabe über Entscheidungen bis hin zum Aufstellen von Arbeitsgruppen. Wiederholt wird auf das Fehlen einer Landeskoordination verwiesen. Daher müsse das zuständige Landesinspektorat in alle Prozesse, Entwicklungen und Abstimmungen direkt involviert sein. Es wird eingeräumt, dass sich die laufende Phase auf Konzepterarbeitung beziehe und demzufolge eine Übergangssituation darstelle. Der Großteil der Kommunikation und der eigentliche Abstimmungsbedarf in Form einer Beschlussfassung des vorliegenden Projektentwurfs werden innerhalb des Kreises der Akteurinnen und Akteure des Landesschulrats für Steiermark geortet.

Im Zuge der *Zusammenarbeit und Kooperation* nehmen die befragten Personen *Widerstände* in verschiedenen Qualitäten wahr. Je klarer und umfangreicher die Konzeption an sich entwickelt wird, desto mehr scheint sie die Aufmerksamkeit von Skeptikern auf sich zu ziehen und über die schulische Perspektive hinaus in eine politische Dimension zu münden. Dieser nehmen sich die Tagesmedien einseitig an. Offener, lautstarker Widerstand wird von Eltern bzw. Erziehungsberechtigten organisiert, die diesen mit der Befürchtung argumentieren, dass Sonderschulen geschlossen werden und die Qualität an Regelschulen nicht in der Zeit ausreichend gesteigert werden kann, die aufgrund der aktuell vorgegebenen Zeitstruktur zur Verfügung steht. Vertreter/innen des Landesschulrats für Steiermark stellen fest, dass der Landesschulrat zu den Zielsetzungen steht, aber das Tempo der Umsetzung einer Reflexion unterzogen werden sollte. Andere Befragte sind der Meinung, dass die Gruppe der Eltern, die Widerstand signalisieren, eine sehr kleine ist im Vergleich zu der Gruppe der Eltern, die Inklusion uneingeschränkt einfordert. Der Widerstand dieser vergleichsweise kleinen Gruppe wird allerdings sehr lautstark formuliert.

Passiver Widerstand in Form von Bremsversuchen bzw. wenig Unterstützung auf der Ebene von Schulleitungen, insbesondere in der Doppelfunktion von Schulleitung und Leitung eines Zentrums für Inklusiv- und Sonderpädagogik (ZIS) als auch vonseiten der Berufsgruppe der Sonderschullehrer/innen wird wahrgenommen. Er wird begründet mit Unsicherheit, nicht ausreichender Informiertheit, der Angst vor Veränderungen und der Angst vor Status-Verlust als auch mit unvereinbaren Zuständigkeiten gepaart mit Interessenkonflikten. Schulschließungen versprechen Sparpotenziale auf der Ebene der Schulerhaltung, hingegen stehe es außer Frage, dass ein inklusives Schulsystem ausreichend Ressourcen brauche. Vermisst wird von den Befragten Stolz auf die langjährigen steirischen Erfahrungen und Expertisen, die im österreichweiten Vergleich beispiellos sind. Punktueller Widerstand scheint das große Ganze zu überlagern.

Die Frage bleibt, wie die Implementation der Inklusion in der Modellregion so aufzustellen ist, dass der Widerstand konstruktiv genutzt werden kann. Zielführende Information sollte sachbezogen in die Breite gebracht werden. Somit würden die Projektziele weniger Gefahr laufen, von ideologischen Diskussionen und den Interessen Einzelner verdeckt zu werden.

Im Zuge der Realisierung des Projekts werden durchaus widersprüchliche *Erwartungen* mit einem deutlichen Überhang „bottom-up“ an die befragten Personen herangetragen. Der Wunsch nach einer uneingeschränkten Umsetzung steht dem Wunsch nach der Erhaltung des Status quo gegenüber. Bedenken, ob

das Wohlergehen der Schüler/innen im Zuge der Entwicklungen sichergestellt ist, werden den Befragten gegenüber geäußert. Weiters wird die Sorge um die Verlagerung bestehender Problemfelder von der sich auflösenden Schulart Sonderschule in die prioritär aufnehmenden allgemeinbildenden Pflichtschulen, darunter Volksschulen und Neue Mittelschulen, zur Diskussion gestellt, während die Unterstufe der allgemeinbildenden höheren Schule nicht aktiv involviert zu sein scheint. Die Praxis dieser Parallelwelten wird hinterfragt, die dazu führen würde, dass Inklusion ein frommer Wunsch bliebe. Die am häufigsten postulierten Erwartungen drehen sich um Ressourcenfragen sowohl finanzieller, personeller, struktureller als auch ideeller Art. Aus persönlicher Perspektive thematisiert eine Person die empfundene Erwartung, Bindeglied zwischen den verschiedenen Organisationslogiken der involvierten Ebenen zu sein, also zwischen dem Land Steiermark, den Hochschulen, der Universität und dem Landesschulrat für Steiermark bzw. dem Schulfeld. „Top-down“ hingegen berichten die befragten Personen, mit keinen Erwartungen konfrontiert zu sein, die sich nicht aus ihren Funktionen, Aufgaben und Rollen ohnehin ergeben. Personen, die im Zuge der Umsetzung der Maßnahmen des Aktionsplans des Landes Steiermark in Arbeitsgruppen bzw. Projekten involviert sind, berichten, dass außer den konkreten Aufgaben der jeweiligen Maßnahme keine darüber hinausgehenden Erwartungen an sie herangetragen werden.

Inklusion im Kontext der Implementation in der Modellregion Steiermark wird von allen Befragten als *zentrales und persönliches Anliegen* thematisiert. Beweggründe werden erstens auf die Kinderrechtskonvention der Vereinten Nationen zurückgeführt, die die Rechte von Kindern mit Behinderung miteinschließt, zweitens auf die Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen, die im Umkehrschluss unter einer lebenszyklischen Betrachtung die Rechte von Kindern miteinschließt. Drittens wird auf die Verantwortung von Politik an sich hingewiesen, im Zuge von Ratifizierungen die gesetzlichen Vorgaben umzusetzen und die dafür notwendigen Rahmenbedingungen, Infrastrukturen etc. zu schaffen. Viertens wäre es Aufgabe von Schule an sich, die gesamte Bandbreite der Gesellschaft und der Entwicklungen, Möglichkeiten und Hindernisse abzubilden und mit all diesen Dingen gut umgehen zu können. In diesem Zusammenhang wird festgestellt, dass es um das Lernen an sich geht bzw. um inklusive Settings, die bestmögliches Lernen ermöglichen. Dies beziehe sich nicht nur auf die besonderen und speziellen Bedürfnisse von Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen, sondern auf die aller Lernenden. Zum zentralen Anliegen wird somit die Weiterentwicklung von inklusiver Schul- und Unterrichtsqualität, basierend auf veränderten Unterrichtsmodellen, einer individualisierenden Förderkultur und weiterentwickelten Strategien der Ressourcensteuerung.

Kritisch angemerkt wird, dass sich die Implementation der Inklusion im Kontextrahmen des österreichischen Schulsystems vollziehen soll, das per se nicht inklusiv organisiert sei. Als Beispiel werden die parallelen und separierenden Schulformen der 10- bis 14-Jährigen angeführt.

3.2.2 Rahmenbedingungen

Für die Implementation steht vonseiten des Bundesministeriums für Unterricht ein Sonderbudget von Euro 5000 zur Verfügung. Darüber hinaus wird von keinen weiteren *finanziellen Ressourcen* berichtet. Supplementäre *personelle Ressourcen* sind in Anbetracht der Tatsache, dass es keine Landeskoordination für Inklusion gibt, auch keine identifizierbaren vorhanden. Allerdings wären zehn Werteinheiten für eine Landeskoordination für das kommende Schul- und Arbeitsjahr vonseiten des Bundesministeriums für Bildung angeboten. Hingegen wird ausgeführt, dass es ausreichend *ideelle Ressourcen* in Form von vorhandener Expertise, Fortbildungsangeboten und Know-how gäbe, auf denen die Implementation aufbauen könne.

Auf die Frage nach der Möglichkeit der Umschichtung von bestehenden Ressourcen bzw. einer Veränderung der Ressourcensteuerung an sich verneint der Großteil der befragten Personen und begründet dies mit strukturellen Hürden, z. B. aufgrund von unterschiedlichen Zuständigkeiten, gesetzlichen Bezügen als auch fehlender Koordination und Systematisierung. Die Frage, ob ausreichend Ressourcen vorhanden wären, wenn eine Umschichtung praktiziert werden könnte, wird kontrovers diskutiert. Bildungssystemimmanente Interviewpartner/innen geben an, dass das Bildungssystem an sich über aus-

reichend Ressourcen verfüge, diese aber nicht genutzt werden, weil zu wenig systemisch gedacht wird. Weitere Ressourcen werden im Bereich Soziales und auch in Form von Infrastrukturmitteln bei den Gemeindebünden geortet. Interviewpartner/innen, die eine externe Perspektive einnehmen, gehen davon aus, dass es zu wenige Ressourcen insgesamt gibt, um ein inklusives Schulsystem gut aufzustellen. Gleichzeitig räumen sie aber ein, dass es höchstwahrscheinlich auch nicht viel mehr brauchen würde, wenn alles koordiniert abläufe.

Unabhängig davon wird reklamiert, dass ein Modellprojekt in dieser Dimension einen ordentlichen Ressourcenpolster brauchen würde. Aktuell laufe man Gefahr, dass die Implementation der Modellregion für Inklusion in der Steiermark als Sparpaket empfunden werde und somit der Eindruck entstehe, dass Inklusion Sparpaket heiße. Diese Verknüpfung wird als fatal bewertet.

Organisationsentwicklung für die Region wird per se nicht wahrgenommen. Ein regelmäßiges Coaching als Fortsetzung der klaren Vorgaben vonseiten des Bundes an die Länder wird im Namen der hauptverantwortlichen Vertreterinnen und Vertreter der drei partizipierenden Bundesländer als *Unterstützungsbedarf* angemeldet. Dieses Coaching könnte organisatorisch über das Bundeszentrum für Inklusive Bildung und Sonderpädagogik abgewickelt werden. Eine Organisationsentwicklung dieser Art würde als Zeichen starken Rückhalts interpretiert werden.

Positiv konnotiert werden die Begleitung durch die Pädagogischen Hochschulen sowie Coaching- und Unterstützungseffekte, die durch die Einrichtung der in Abschnitt 3.2.1 beschriebenen Steuergruppe entstanden sind und von den Mitgliedern als solche wahrgenommen und bestätigt werden. Das zwischen den Beteiligten im Zuge der gemeinsamen Tätigkeiten entstehende Netzwerk per se wird als tragfähig und Ressource kollegialen Supports beschrieben, weiters als entscheidendes Element für das Voranschreiten der Entwicklungen bis zum aktuellen Stand.

Befragte berichten zudem, dass gleichzeitig zur Implementation der Inklusiven Modellregion vor dem Hintergrund der Initiative Schulqualität Allgemeinbildung mit allen allgemeinbildenden Pflichtschulen in der Bildungsregion Steirischer Zentralraum eine Seminarreihe zur Weiterentwicklung der Unterrichtsqualität mit Schulteams durchgeführt wird. Zudem erhalten Schulstandorte Prozessbegleitung, die sich in Transformationsprozessen zum Beispiel von einem Sonderschulstandort zu einem inklusiven Regelschulstandort befinden.

3.2.3 Transfer

Auch der *Informationsfluss* bestätigt die zentrale Rolle des zuständigen Landesinspektorats. Dieses erhält verschiedenartigste Informationen vonseiten des Bundesministeriums für Bildung, weiters aus dem Austausch mit den an der Projektierung und Realisierung von Modellregionen beteiligten Bundesländern, von den Hochschulen und aus internationalen Netzwerken sowie Interessenvereinigungen.

Im Gegensatz dazu geben die Systempartner auf Landesebene an, Informationen in erster Linie vom zuständigen Landesinspektorat zu erhalten, wodurch eine Art Monopolstellung begründet wird.

Eine befragte Person verweist auf die Bedeutung von Eigeninitiative und ein ausreichendes Angebot an Informationsquellen, auf das man zugreifen könne. Alle befragten Personen beschreiben den Fortlauf des Informationsflusses gemäß den Organisationslogiken und Kommunikationsstrukturen bzw. -hierarchien ihres Wirkungsbereichs. Unerwähnt bleiben die Vertretung der Anwaltschaft für Menschen mit Behinderung als auch die außerschulischen Anbieter von Pflege- und Hilfsdiensten. Dies lässt den Schluss zu, dass diese Systempartner Informationen überwiegend aus zweiter Hand von Personen „bottom-up“ erhalten wie z. B. Eltern, Lehrpersonen oder im Berufsfeld Schule tätigen Personal.

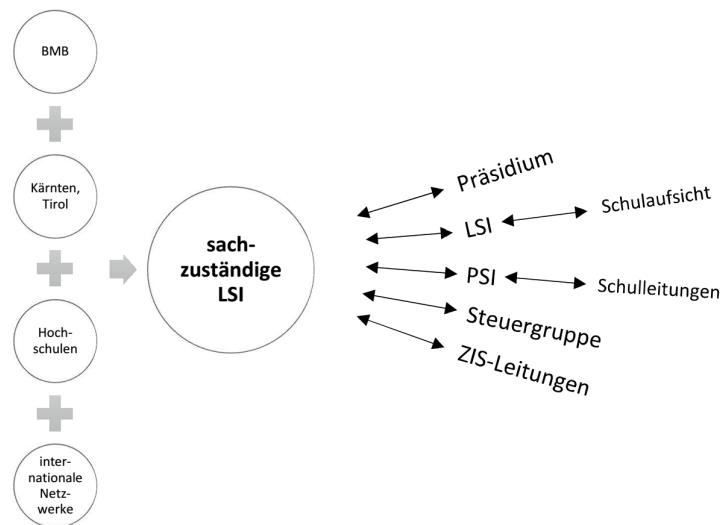


Abbildung 2: Informationsfluss in der Modellregion Steiermark

Richtet man den Fokus auf die *Beauftragungslinien*, so leiten die Befragten den inhaltlichen Auftrag zur Implementation der Inklusion in der Modellregion bis zum landesweiten als auch bundesweiten Vollausbau von den folgenden Dokumenten ab: Nationaler Aktionsplan, Aktionsplan des Bundeslandes Steiermark, Richtlinie des Bundesministeriums für Bildung, Landesentwicklungsplan. Die Implementation der Inklusion wird mit der Verfolgung internationaler und nationaler Zielsetzungen begründet.



Abbildung 3: Ziel- und Maßnahmendokumente der Modellregion Steiermark

Auf der operativen Ebene ergeben sich voneinander unabhängig scheinende Parallelstrukturen, die auch zu unterschiedlichen Zeitpunkten ihren Ausgangspunkt in den Ministerien nehmen, allesamt aber dieselbe Zielsetzung der Implementation der Inklusion in der Modellregion in der Steiermark verfolgen.

In diesem Zusammenhang wird das Bild von sich drehenden Zahnrädern eingebracht, die aktuell nicht synchron laufen. Diese scheinen viel mehr nebeneinander und unabhängig voneinander mit unterschiedlichen Geschwindigkeiten zu laufen.

Wie auch in der Frage des Informationsflusses geben die Vertretung der Anwaltschaft für Menschen mit Behinderung als auch die außerschulischen Anbieter von Pflege- und Hilfsdiensten in Bezug auf das Empfangen bzw. Geben von Aufträgen an, im Zuge der Implementation der Inklusion in der Modellregion in der Steiermark weder Aufträge zu erhalten noch geben zu können. Das Präsidium des Landesschulrats für Steiermark versteht sich in diesem Kontext als Fragen stellende und lobbyierend-unterstützende Kontrollinstanz, eine Funktion, die nicht zu verwechseln sei mit der einer auftraggebenden Instanz.

Die *Gesamtbeurteilung der Strategie* fällt kontrovers aus. Global betrachtet, wird die Bedeutung der Implementation der Inklusion in der Modellregion in der Steiermark uneingeschränkt bestätigt. Ihr wird ein weit über den Bildungsbereich hinausgehendes Potenzial für zukunftsweisende gesellschaftliche Ent-

wicklungen zugeschrieben. Zudem wird der Strategie per se von Beginn an das Prädikat diskursiv verliehen. Aktuell wird die Strategie allerdings als lückenhaft und auf ihre Umsetzungsmöglichkeiten hin hinterfragbar wahrgenommen.

Einerseits wird angeführt, dass zu viele Zielsetzungen in zu knapp bemessenen Zeiträumen einander konkurrieren würden. Andererseits wird aufgezeigt, dass sich die Phase der Konzeptentwicklung selbst wiederum in mehrere Phasen unterteilen lässt, die immer wieder zu einer umfassenden Neuausrichtung der Projektziele geführt hätten. Als Beispiel wird die Ausweitung der ursprünglich definierten Modellregion Steirischer Zentralraum auf die ganze Steiermark als Modellregion angeführt. Letztendlich wird auch darauf appelliert, Schulen im Zuge von Schulentwicklungsmaßnahmen Individualität in Bezug auf Ausgangslagen und standortbezogene Bedürfnisse zuzugestehen und das Konzept auf diese Überlegung hin zu reflektieren. Hierin würde die Schwierigkeit stecken, ein Projekt wie das der Implementation der Inklusion in einer Modellregion so anzulegen, dass die Zielsetzungen flexibel und gleichsam bedeutungsvoll auf den konkreten Schulstandort heruntergebrochen werden können. Auf der Metaebene könne an Einstellungen und Grundhaltungen gearbeitet werden sowie an der Entwicklung von Teamgeist und Kooperationsbereitschaft. Auf den Ebenen darunter werden Standortbegleitungen als einzig wirksame und förderliche Entwicklungsformate erachtet.

Die *Umsetzungsstrategie* wird im Zuge der Befragung als eine umfassende, konstruktive und herausfordernde beschrieben: umfassend im Sinne von breit angelegt, rasch voranschreitend und unmittelbar nach dem Auftakt auf das Bundesland ausgeweitet, konstruktiv im Sinne von diskursiv und partizipativ angelegt, herausfordernd durch divergierende Erwartungen und Widerstände.

Die *Verantwortlichkeit für die Verbreitung des Projekts* wird mehrheitlich dem Landesschulrat für Steiermark zugeschrieben und vor dem Hintergrund dieser Perspektive dem zuständigen Landesinspektorat. Es wird hervorgehoben, dass sich quer durch alle Ebenen niemand ausnehmen darf und dass die Verantwortlichkeit für die Verbreitung des Projekts alle mitzutragen haben.

Für den *Transfer der Strategie zu den Schulleitungen* zeichnen aus der Perspektive des Landesschulrats für Steiermark die Landesschulinspektorinnen und -inspektoren verantwortlich und diesen nachgeordnet die regionale Schulaufsicht, die sich des Werkzeugs des jeweiligen regionalen Entwicklungsplans bedienen könne. Im Umkehrschluss wird es von den Schulleitungen erwartet, die Ziele des regionalen Entwicklungsplans zu kennen und auf Basis der Informationen, die im Rahmen von Leitertagungen weitergegeben werden, Entwicklungen voranzutreiben. Eine besondere tragende Rolle wird den Leitungen der Zentren für Inklusion und Sonderpädagogik zugeschrieben, von denen die Bereitschaft, das Projekt zu fördern und zu unterstützen, ausnahmslos erwartet wird.

Das *Ausmaß des Mittragens der Strategie von denen, die im Feld sind*, wird unterschiedlich eingeschätzt. Während es in verschiedenen Regionen als selbstverständlich wahrgenommen und sehr unterstützend mitgetragen wird, ist die Begeisterung in anderen Regionen enden wollend bis hin zu passivem Hinnehmen. Es stehen Befürchtungen im Raum, dass die Qualität sich nicht steigern wird, sondern dass sich das eher ins Gegenteil verkehren könnte. Es würde nicht erkannt werden, dass es zu einer Entwicklung mit dem Ziel der Inklusion dazugehöre, mit Herausforderungen umgehen zu können. Dies müsse nicht nur Schule neu lernen, sondern die Gesellschaft per se. Entscheidungsträger/innen positionieren sich ebenfalls unterschiedlich. Schulerhalter hinterfragen etwaige finanzielle Mehraufwände und die Gruppe der Leitungen der Zentren für Inklusiv- und Sonderpädagogik wird als aufgesplittert in zwei Gruppen wahrgenommen. Die eine Gruppe wird von den Personen in Leitungsfunktionen gebildet, die die Doppelrolle von Schulleitung einer Sonderschule gleichzeitig mit der Leitungsfunktion eines Zentrums für Inklusiv- und Sonderpädagogik innehaben. Die zweite Gruppe besteht aus Personen, die ausschließlich ein Zentrum für Inklusiv- und Sonderpädagogik leiten. Diese werden als besser informiert und stärker in die Implementation der Inklusion in der Modellregion in der Steiermark eingebunden wahrgenommen.

3.2.4 Globalbeurteilung

Resümierend werden von den Personen die weitreichenden, über mehr als drei Jahrzehnte sich aufbauenden Erfahrungen im Umgang mit Diversität in Bildung und Schule als entscheidende Ressource für die Implementation der Inklusion in der Modellregion in der Steiermark genannt. Dies wird bekräftigt durch den Verweis auf die im österreichischen Vergleich einmalige Integrationsquote von 85 Prozent aller Schüler/innen an Regelschulen sowie die nahezu 100 Prozent aller Kinder in Kindergärten, was als Alleinstellungsmerkmal und Qualitätsindikator gleichsam angeführt wird. Die Integration wird als in der Steiermark hervorragend angekommen wahrgenommen. Das *Gelingen* wird bestätigt durch die Tatsache, dass es zahlreiche so genannte Leuchtturmschulen bzw. modellhafte Regionen gibt, die inklusives Denken, inklusives Arbeiten und ein inklusives Miteinander auf ihre Fahnen heften und die als Modell für die nächsten andockenden Schulen bzw. Regionen dienen können.

Inklusion ist eine Selbstverständlichkeit, den *Erfolg* kennzeichnen eine gute Qualität und viel Positives, darunter Team-Teaching und vielseitige Kooperationsformen. Den Unterstützungssystemen wird das Prädikat Sehr gut verliehen, insbesondere könnten diese ihre Wirkung in der integrierten Eingangsstufe entfalten. Sowohl für Schüler/innen mit Behinderungen als auch für andere Gruppen, darunter z. B. Flüchtlingschüler/innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch, gibt es viele Konzepte. Also es gäbe im System vieles, was wirklich gut läuft. Als ideale Form, mit der Inklusion am besten funktionieren könne, wird auf die verschränkte Ganztagschule verwiesen.

Änderungsbedarf wird in der Ressourcensteuerung geortet. Es müssen eine Sensibilität und das Bewusstsein dafür vorherrschend sein, dass inklusiver Unterricht mehr Ressourcen benötigt als im Vergleich dazu der übliche Regelunterricht, organisiert mit einer Lehrperson in einer leistungsbezogenen und sozioökonomischen homogenen Gruppe von Lernenden, weil es für die Herstellung eines inklusiven Settings unterschiedlicher Aufträge an die handelnden Professionistinnen und Professionisten bedarf. Weiters gilt es, über Qualitätssicherungsstrategien zu reflektieren, damit der Output der einzelnen Schul-Subsysteme nicht primär von den pädagogischen Qualitäten, Einstellungen und Haltungen der vor Ort handelnden Personen abhängig ist.

Besonderes Augenmerk sei auf die Verquickung von nachteiligen sozioökonomischen Merkmalen mit Erwartungen an Schule als Institution an sich zu legen. Als exemplarisches Beispiel wird die Mehrfachbelastung von alleinerziehenden Müttern von Kindern und Jugendlichen mit schweren Behinderungen angeführt, die die alleinige Verantwortung tragen und die bewusst nach institutionellen Settings suchen bzw. Erwartungen an die Bildungsinstitution Schule haben, die weit über Bildung, Lernen und Erziehung hinausgehen und in Zielbildern von Wochen- bzw. Ganztagesbetreuung, Support im Kontext von Mobilität, Ernährung und der Organisation von außerschulischen Therapieangeboten und Entwicklungsförderung münden. Auch wenn Maßnahmen für Inklusion auf der Ebene von Schule und Bildung gesetzt werden, bliebe Skepsis, weil sich für die Betroffenen die Qualitäten einer inklusiven Schule nicht augenscheinlich erschließen könnten, sondern die Überlagerung mit den in anderen Bereichen entstehenden Handlungserfordernissen stärker wahrgenommen werden würde. Somit bestätigt sich der gesellschaftspolitische Auftrag, in dessen Rahmen Schule und Bildung eine Keimzelle für zukunftsweisende inklusive Entwicklungen darstellt. Schule wäre der entscheidende Teil, in dem sozusagen die Bahnen gelegt werden für ein grundsätzlich anderes gesellschaftliches Verständnis im direkten Zusammenleben. Der Nutzen eines inklusiven Schulwesens geht weit über das Schulsystem selbst hinaus.

Für die *Gestaltung der Ausweitung* wird empfohlen, bundesweit darüber nachzudenken, welches Schulsystem Inklusion gut lebbar macht. Es wird in Frage gestellt, warum vorerst nur die so genannten Modellregionen gut funktionieren sollten, da dadurch ein Ungleichgewicht entstehen würde und der Wohnort eines Kindes oder Jugendlichen nach dem Zufallsprinzip darüber entscheiden würde, welche Möglichkeiten ihm offen stehen. Ein Bekenntnis des Ministeriums gekoppelt mit den Bekenntnissen der Länder wäre gewünscht, um Inklusion angemessen bundesweit implementieren zu können. Angemessen beinhaltet die Qualitäten einer zielführenden Zeitschiene und der Ausrichtung des Fokus auf die Qualitätsentwicklung für eine Schule für alle in den Regelschulen. Dadurch würden sich sowohl die

Erwartungen als auch der Bedarf an Sonderschulen reduzieren. Als entscheidend unterstützend wird die bundesländerübergreifende Steuerungsgruppe, beauftragt durch das Bundesministerium für Bildung für die Bundesländer Kärnten, Steiermark und Tirol und begleitet vom Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens, wahrgenommen. Auf Landesebene wird empfohlen, sich zuallererst ein Bild zu verschaffen, wo es Beispiele und Modelle für Inklusion in Bildung und Schule gibt, personelle Ressourcen zur Verfügung zu stellen und im Anschluss daran intensiv mit allen Systempartnern zu kommunizieren und für den entstehenden Diskurs ausreichend Zeit und Raum einzuplanen.

Der *Erfolg der Inklusiven Modellregionen* wird daran festgemacht, dass es zu einer gemeinsamen Pflichtschule kommt, dass bis 2020 ganz Österreich auf der Basis eines jeweils regionalen Konzepts bzw. Umsetzungsplans auf dem Weg ist, dass alle Kinder und Jugendlichen ihre Rechte wahrnehmen können und dass hierfür keine Etikettierung (Anmerkung: sonderpädagogischer Förderbedarf) mehr erforderlich ist.

Modellregionen erkennen würde man daran, dass sich Strukturen, Haltungen und Kulturen verändert hätten und ähnlich wie bei Schulversuchen die Modellregion per se sich als Entwicklungsrahmen überflüssig gemacht hat. Standards von Inklusion wären an Regelschulen selbstverständliche Qualitätsmerkmale. Ein solches *Merkmal* wäre, dass sich das schulische Bild von Inklusion weiter entwickelt hätte von einem Bild von Inklusion auf Klassenebene hin zu einem Bild von Inklusion in der Institution Schule selbst. Dies meint auch die Weiterentwicklung vom reduzierten Anspruch auf soziale Integration hin zum Zielbild tragfähiger inklusiver schulischer Settings, die qualitativ hochwertige Bildung und individualisierendes Lernen für alle zum Ziel haben. Ein weiteres Merkmal wären die Fakten, dass alle Kinder und Jugendlichen regional so nah wie möglich und inklusiv in ihrem sozialen Umfeld eine Regelschule besuchen würden und es keinen Sonderschulstandort mehr geben würde. Dies schliesse mit ein, dass Regelschulen über ausreichende spezifische Ressourcen – räumlich, personell und auch finanziell –, Fördermöglichkeiten und Entwicklungsangebote für Kinder und Jugendliche mit Behinderung im Schulalter und vor dem Hintergrund des gesetzlichen Bildungsauftrags der Institution Schule verfügen. Schulentwicklung würde das Merkmal der Reflexion der Ergebnisse der standardisierten Leistungsüberprüfungen hin auf inklusive Lernsettings aufweisen.

Eine *qualitätsvolle Umsetzung* ist aus der Sicht der Befragten gekennzeichnet von einem hohen Maß an Transparenz, einem hohen Informationsstand für alle Beteiligten, einem umfassenden Monitoring und einem nachweisbaren Output aus dem SQA-Prozess. Sie realisiert sich in einer Diskussion zum Zielbild der Inklusion, die nicht nach dem Ob fragt, sondern nach dem Wie. Weiters wird sie von einem guten Feedback einer wissenschaftlichen Begleitung bestätigt, das nicht bewertet, sondern sich auf die Intensität der Aktivitäten und das Voranschreiten von Inklusion bezieht. Schlussendlich beweist sich eine qualitätsvolle Umsetzung dadurch, dass Kinder und Jugendliche mit Behinderung selbst im Mittelpunkt stehen und bessere Chancen erhalten, im Unterricht sowohl in fachlicher als auch sozial-emotionaler Hinsicht zu bestehen.

Die *Verantwortung für die Qualitätskontrolle* obliegt im Kontext des Projekts der Implementation dem zuständigen Landesinspektorat, darüber hinaus allen Landesschulinspektoraten. Die Initiative Schulqualität Allgemeinbildung und ihre Prozesse werden als zentrale Instrumente der Qualitätskontrolle angesehen, wobei betont wird, dass kritisch zu prüfen ist, welche Evaluierungsinstrumente sich für Qualitätssicherung in der Praxis von Schule und Lernen eignen. In diesem Zusammenhang werden teilnehmende Beobachtungen und Gespräche mit Erziehungsberechtigten und auch den Schülerinnen und Schülern selbst als methodische Möglichkeiten angeführt. Aus der Perspektive der Initiative Schulqualität Allgemeinbildung wird auch auf die entscheidende Rolle der Schulaufsicht, insbesondere auf der Ebene der Pflichtschulinspektorinnen und -inspektoren, verwiesen. Qualitätskontrolle sollte generell laufend passieren.

Die Frage, ob die *zentralen Anliegen der jeweiligen befragten Person an die Inklusiven Modellregion* realisiert werden können, wird zurückgewiesen mit dem Verweis darauf, dass genau diese Perspektive mitunter dazu führe, dass der Diskurs nicht zielführend geführt werden kann. Es sollten ausnahmslos keine per-

sönlichen Anliegen im Raum stehen, sondern es gehe darum, wie jede/jeder dazu beitragen könne, dass Kinder und Jugendliche mit Behinderungen flächendeckend im Regelschulsystem bestehen können. Es gehe auch nicht nur um Menschen mit Behinderungen, sondern um ein Gesamtbild einer Gesellschaft, die solidarischer ist, die Menschenrechte stärker im Fokus hat und versucht, den Gruppenegoismus und dynamisierendes Konkurrenzverhalten zu reduzieren, die im Moment vorherrschend sind.

3.2.5 Ausblick

Als nächster entscheidender *Meilenstein* wird die Beschlussfassung des vorliegenden Konzepts für die Implementation der Inklusion in der Modellregion in der Steiermark durch den Landesschulrat für Steiermark gesehen.

Im Zuge der Beschlussfassung soll eine *Steuerungsgruppe NEU* installiert werden, die die Steuergruppe der Entwicklungs- und Konzeptionsphase ablöst. Deren Hauptaufgabe wird die Evaluierung der laufenden Prozesse sein. Ein weiterer entscheidender Meilenstein wird die Installierung einer Landeskoordination sein.

Mit der Beschlussfassung weiters in Verbindung stehende *Prozesse* sind erstens die Auflösung der Doppelrollen von Schulleitung einer Sonderschule und Leitung eines Zentrums für Inklusiv- und Sonderpädagogik, zweitens die Einrichtung von *Pädagogischen Beratungszentren*. Diese repräsentieren die Nachfolgeeinrichtungen der Zentren für Inklusiv- und Sonderpädagogik und werden als unabhängige Institutionen auf der Ebene des Landesschulrats für Steiermark installiert. Hierin wird die bedeutsamste *Erfolg versprechende Umsetzungsform* gesehen.

Implementationsstrategien umfassen eine flächendeckende Ist-Analyse des bestehenden und zu prognostizierenden Bedarfs auf der Basis zahlenbezogener Darstellungen. Auf der Grundlage dieser Fakten gepaart mit der Expertise zu schulischer Inklusion soll gezielt über die Implementierung der Inklusion informiert werden. Hierbei soll ein Schwerpunkt auf Systempartner wie Städte- und Gemeindebünde als Schulerhalter, Schulleitungen und Anbieter von Pflege- und Hilfsdiensten gelegt werden. Die regionalen Gegebenheiten sollen Berücksichtigung finden. Eine Installierung von Arbeitsgruppen nach Bedarf in der Verantwortung der Landeskoordination ist denkbar. Damit soll sichergestellt werden, dass jede Region schnellstmöglich ihre prioritären Entwicklungsthemen identifizieren und davon ausgehend realistische Ziele und Maßnahmen, z. B. im Kontext von Ressourcenumschichtungen, formulieren kann.

Als *grundlegende Hürden*, die gleichsam als Ursachenbündel für das aktuell wahrgenommene Stocken der laufenden Implementierung der Inklusion in der Modellregion in der Steiermark angesehen werden, sind nach wie vor bestehende unterschiedliche Zuständigkeiten und fehlende Unterstützung „top-down“.

Als exemplarisches Beispiel werden die Rahmenbedingungen für die Einrichtung der Pädagogischen Beratungszentren gebracht, bei denen nach wie vor ungeklärt ist, wie viele es geben wird, wer für die Verortung und Ausstattung zuständig sein wird, welchen dienstrechtlichen Status diese haben werden usw. Ausgehend von diesen Überlegungen ergeht die Forderung von der Region sowohl an den Bund nach Bereitstellung von gesetzlichen Rahmenbedingungen – zumindest für die Modellregionen im Sinne von Schulversuchen –, die es ermöglichen, schnellstmöglich in eine pädagogische Umsetzung gehen zu können im Sinne von handlungsfähig zu sein, als auch an das Land. Der Auftrag der Umsetzung – unabhängig von der proklamierenden Ebene – muss gepaart sein mit Ressourcen bzw. Verbindlichkeiten, die eine aktive Umsetzung überhaupt ermöglichen.

Aktuell steht die Sorge der Befragten im Raum, dass das, was bereits gut läuft, Gefahr läuft, zerschlagen zu werden. Schulsystemimmanente Problemfelder würden das Thema Inklusion überlagern und eine wenig förderliche Vermischung wäre das Ergebnis. Man stehe bei einer Halbkonstruktion des Projektvorhabens.

Weiters sehen die Befragten ein Dilemma darin bzw. die Gefahr, dass aufgrund der aufgezeigten Herausforderungen in allen drei Modellregionen in den Bundesländern Kärnten, Steiermark und Tirol das Fazit lauten könne, dass ein inklusives Schulsystem ohnehin nicht funktionieren könne. Das Projektvorhaben trägt die immanente Verantwortung, nicht scheitern zu dürfen, um Skeptikern nicht aufgrund von aus dem Zusammenhang gerissenen Fakten Argumente für Kritik gegen Inklusion zu liefern. Somit wäre jede Entwicklung von vornherein in Frage gestellt.

Die Befragten betonen, dass die Entwicklung des Bundeslandes Steiermark im österreichweiten Vergleich eine sehr weit vorangeschrittene ist, die sowohl quantitativ als auch qualitativ betrachtet unvergleichlich ist. Demzufolge wären ebenso die Herausforderungen und die wahrnehmbaren Widerstände nur sehr eingeschränkt vergleichbar. Ganz im Gegenteil wird darauf hingewiesen, dass im Zuge einer bundesweiten Ausweitung insbesondere aus der Bewältigung dieser letzten großen Hürden Erfahrungswerte für andere Regionen gezogen werden können, die vergleichsweise jung in ihrer Entwicklung hin zu einem inklusiven Schulsystem sind und von diesen letzten großen Hürden noch weit entfernt scheinen.

Fakt ist, dass sich die beschriebenen Entwicklungen in einem insgesamt nicht inklusiven Schulsystem vollziehen und dadurch impulsgebend und diskurstiftend sind für eine Diskussion des österreichischen Bildungssystems per se.

Im Prinzip schließe das Projektvorhaben eine gesamtgesellschaftliche Veränderung mit ein, die Vielfalt als Standard ansieht und die den Entwicklungen ebenso diese Vielfalt zugestehen muss. Spielräume für regionale Entwicklungen müssen zugelassen und unterstützt werden, denn was an einem Standort funktioniert, muss notgedrungen für einen anderen neu projiziert werden. Man muss den Beteiligten vielfältigere Bilder im Kopf vermitteln, um Entwicklungen anzustoßen.

Gleichzeitig braucht die Stoßrichtung das unhinterfragbare und uneingeschränkte sowie das öffentlich lautstark postulierte Commitment sowohl vonseiten des Bundes als auch vonseiten der Länder und aller Akteurinnen und Akteure, die bereits involviert sind oder sich zu involvieren haben.

Auch wenn einzelne Personen die zentralen Anliegen mittragen, so zeigen organisatorische Zwänge und politische Bekenntnisse ihre Wirkung. Wenn die Diskussion ausschließlich zielführend pädagogisch geführt werden würde, würden wieder die einzelnen Kinder und ihre Bedürfnisse und Entwicklungschancen und -möglichkeiten gesehen werden und „dann bräuchte man nicht mehr über Inklusion nachzudenken, denn dann wäre man schon dort“ (Zitat aus einem Interview).

4 Die Inklusive Modellregion Tirol

Eva Salvador & Monika Windisch

4.1 Dokumentenanalyse

4.1.1 Ausgangslage

Im Regierungsabkommen für Tirol (2013–2018) bekennt sich das Land Tirol dazu, gleiche Bildungschancen für alle Tirolerinnen und Tiroler schaffen, die Bildungsangebote für Menschen mit Behinderung erweitern und die Kooperation mit Beratungs- und Sozialeinrichtungen verstärken zu wollen. Ohne den Erhalt von besonderen Förderschulen in Frage zu stellen, soll das integrative Bildungssystem auf- und weiter ausgebaut werden, wobei jährlich eine kontinuierliche Steigerung des Integrationsanteils an Tiroler Schulen angestrebt wird (Land Tirol, 2013).

Im Schuljahr 2016/17 werden 52,6 % der Tiroler Schüler/innen mit SPF an einer allgemeinen Schule (VS, NMS und PTS) unterrichtet. Österreichweit weist Tirol damit einen geringen Inklusionsanteil auf, der in den letzten fünf Schuljahren allerdings um 9,3 % erhöht werden konnte. Der sonderpädagogische Förderbedarf wurde 3,5 % aller Schüler/innen in der Modellregion zugeschrieben, davon besuchen 1,7 % eine Sonderschule:

Schuljahre	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17
Schüler/innen in Pflichtschulen	53.355	52.379	52.023	51.355	51.503	51.757
Schüler/innen in AHS-Unterstufe	7273	6988	6943	7098	7282	7493
Summe	60.628	59.367	58.966	58.453	58.785	59.250
Schüler/innen in Sonderschulen*	1263	1208	1166	1138	1104	984
Anteil Sonderschüler/innen	2,1 %	2,0 %	2,0 %	1,9 %	1,9 %	1,7 %
Schüler/innen mit SPF in VS/NMS/PTS**	965	966	1041	1100	1114	1091
Summe SPF	2228	2174	2207	2238	2218	2075
Inklusionsanteil	43,3 %	44,4 %	47,2 %	49,2 %	50,2 %	52,6 %
SPF-Anteil	3,7 %	3,7 %	3,7 %	3,8 %	3,8 %	3,5 %
* und angeschlossenen S-Klassen an APS						
** und SIP-Klassen						

Tabella 1: Verteilung der Schüler/innen mit SPF an den allgemeinen Pflichtschulen 2011–2016 (Landesschulrat für Tirol, 2016c)

Sowohl bezogen auf die Anzahl der Schüler/innen mit SPF als auch auf ihren Anteil an der Gesamtschülerzahl an VS, NMS oder PTS zeigen sich innerhalb der IMR Tirol erhebliche Unterschiede. Während der Inklusionsanteil in Innsbruck Land Ost 21 % (Land Tirol, 2015b) beträgt, wird wohnortnahe Integration in der Bildungsregion Reutte bereits seit dem Schuljahr 1996/97 flächendeckend umgesetzt. Begleitmaßnahmen für inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung bzw. die erforderliche Unterstützung für Kinder mit unterschiedlichsten Lernvoraussetzungen werden dort seit ca. 20 Jahren von einer sonderpädagogischen Beratungsstelle koordiniert und bereitgestellt (Astl, 2010). Auf diesen Erfahrungen aufbauend war es im Herbst 2012 möglich, auch in der Bildungsregion Landeck ein Projekt zu etablieren, das – organisatorisch unabhängig von der Sonderschule – die Qualität der Inklusion an

allen Schulstandorten steigern sollte. Beratung und Unterstützung für Schulen, Koordination und die Vernetzung mit (außer-)schulischen Einrichtungen wurden als Kernaufgaben dieses Projekts definiert, das sich als Kompetenz- und Ressourcenzentrum verstand und heute als Modell der Pädagogischen Beratungszentren gilt.

4.1.2 Ziele der Region

Vorrangiges Ziel inklusiver Bildung in Tirol ist es, allen Menschen mit unterschiedlichen Fähigkeiten Teilhabe und Mitbestimmung im Bildungssystem zu ermöglichen. Der Ausbau stabiler und qualitativ hochwertiger Bildungsangebote in der IMR zielt darauf ab, die Qualität im Bereich der Inklusion zu verbessern und gleichzeitig eine quantitative Steigerung der Inklusionsmöglichkeiten für Kinder mit SPF zu erreichen. Als unverzichtbar dafür wird Beratung und Unterstützung in besonders herausfordernden Situationen an allen Schulstandorten einer Bildungsregion gesehen. Dementsprechend wurden zehn Pädagogische Beratungszentren (PBZ) implementiert, die vernetzt mit anderen schulischen und außerschulischen Partnern und Einrichtungen arbeiten. Von der angestrebten allgemeinen Steigerung der Schul- und Unterrichtsqualität sollen nicht nur Schüler/innen mit SPF profitieren, sondern auch jene mit einer anderen Erstsprache als Deutsch, mit besonderen Begabungen und mit Fluchterfahrungen (Landesschulrat für Tirol, 2015).

4.1.3 Handelnde Institutionen und Verantwortlichkeiten

Der Landesschulrat für Tirol, welchem die Landesschulinspektoren für Sonderpädagogik und die allgemeinbildenden Pflichtschulen untergeordnet sind, steuert die Entwicklung in der IMR. Der Landesschulinspektorin für Primar- und Sonderpädagogik wurde eine Person zur Seite gestellt, die bildungspolitische Vorgehensweisen im Zusammenhang mit Integration und Inklusion landesweit aufeinander abstimmt und für die Pädagogischen Beratungszentren verantwortlich ist. Der Landeskoordinator wurde durch die Landesregierung, unter Einbeziehung des Landesschulrats für Tirol, bestellt. In den einzelnen Bildungsregionen sind die Pflichtschulinspektorin/der Pflichtschulinspektor und die Leiterin/der Leiter des PBZ als regionale Entscheidungs- und Steuerungsorgane tätig. Bei Bedarf steht ein überregionales Beratungssystem aus den Fachbereichen Hören, Sehen und Körperbehinderung zur Verfügung.

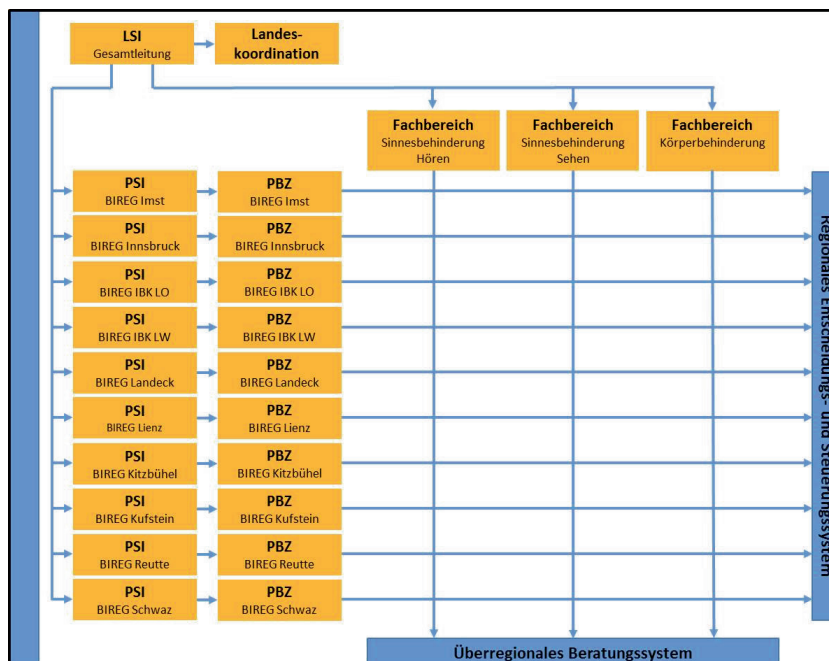


Abbildung 4: Organigramm IMR Tirol (Landesschulrat für Tirol, 2016b)

Als zentral für die Entwicklung der IMR werden die Funktion des Landeskoordinators und die Entwicklung von PBZ erachtet (Landesschulrat für Tirol, 2015; Amt der Tiroler Landesregierung, 2016) die im Folgenden näher beschrieben werden.

Zu den Aufgaben der Landeskoordinatorin/des Landeskoordinators gehören vorrangig die Erstellung eines Tiroler Inklusionsleitbilds und eines daran orientierten Entwicklungsplans. Im Zusammenhang mit der Implementierung der PBZ bietet sie/er eine fundierte inklusionspädagogische Fachbegleitung an und arbeitet bei der Konzeption und Profilbildung der Einrichtungen mit. Bei der Bestellung der Leiter/innen der PBZ ist sie/er beratend tätig. Zusätzlich zählen die Zusammenarbeit mit Fort- und Weiterbildungsinstitutionen und die Durchführung von Evaluierungsmaßnahmen zu ihren/seinen Aufgabenbereichen. Die Vernetzung und Zusammenarbeit mit den Systempartnern auf Landesebene gehören ebenso zu ihrem/seinem Aufgabenbereich wie die regelmäßige Kontaktaufnahme zu Eltern- und Interessenvertretungen (Amt der Tiroler Landesregierung, 2016, S. 10).

Ausgehend von der Verordnung des Landesschulrats vom 15. März 2016 (Landesschulrat für Tirol, 2016a) nimmt der Landesschulrat für Tirol seit dem 1. September 2016 die Aufgaben der Zentren für Inklusiv- und Sonderpädagogik für das gesamte Bundesland Tirol selbst wahr. Um das zu ermöglichen, wurden – in Etappen – zehn PBZ als „Motor und Drehscheibe“ (Landesschulrat für Tirol, 2015, S. 9) inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung implementiert, wobei im Herbst 2016 alle Zentren ihre Arbeit aufnehmen konnten.

Als Anstellungserfordernisse für die Leitung eines PBZ gelten ein Lehramt für allgemeinbildende Pflichtschulen (bevorzugt das Lehramt für Sonderpädagogik) oder eine gleichwertige Ausbildung sowie entsprechende Zusatzqualifikationen (Beratungslehrer/in, Sprachheillehrer/in, Gutachter/in etc.). Mehrjährige Praxis in der Inklusion, im sonderpädagogischen Bereich oder in der Beratung sowie Erfahrungen im Zusammenhang mit diagnostischen Fragestellungen sind für die Leistungsfunktion des PBZ ebenso erforderlich wie Führungs-, Beratungs- und Entwicklungskompetenzen. Die Bewerbungen werden von einem Fachgremium gereicht, die Leiter/innen der PBZ von der Tiroler Landesregierung bestellt.

Den PBZ sind Lehrpersonen mit Zusatzqualifikationen in den Arbeitsbereichen Verhalten, Lernen und Inklusion zugeordnet, sodass sich folgendes Organigramm ergibt:

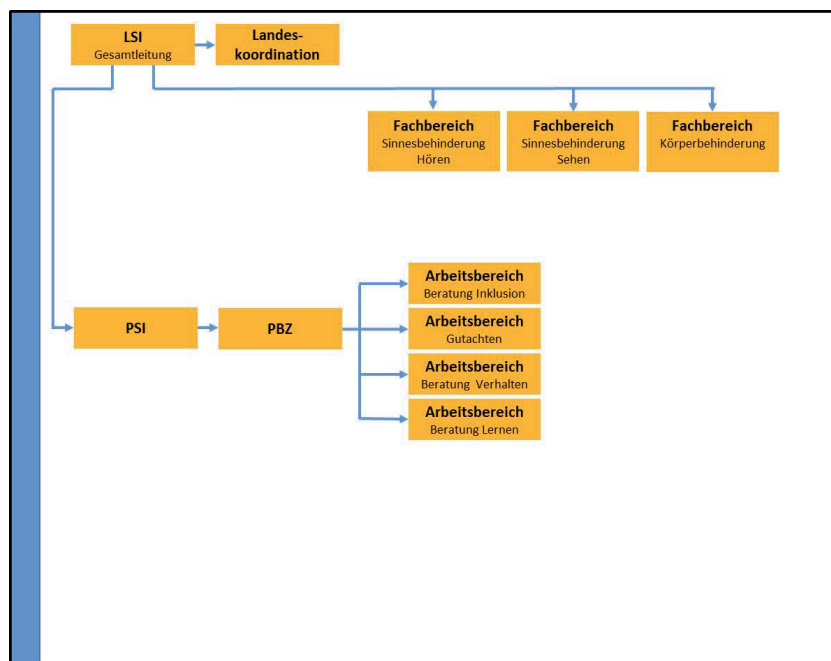


Abbildung 5: Struktur eines Pädagogischen Beratungszentrums in Tirol (Landesschulrat für Tirol, 2016b)

Zu den Aufgaben der Leiterin/des Leiters der PBZ zählt die Mitwirkung bei der Planung, Durchführung und Evaluation von pädagogischen, organisatorischen und strukturellen Maßnahmen zum Ausbau eines inklusiven Schulsystems. In Zusammenarbeit mit den PSI, der Landeskoordinatorin/dem Landeskoordinator und der LSI werden Beratungsstrukturen und -formate, Arbeitsfelder und Arbeitsweisen in der Region entwickelt und umgesetzt. Die Leitung des PBZ trägt die Verantwortung für die transparente und qualitativ hochwertige Beratung im Zusammenhang mit den Verfahren zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs und für die Steuerung der Umsetzung von Verfahrensschritten. Zudem gehört die Planung geeigneter inklusionsorientierter Qualifizierungsmaßnahmen in der Bildungsregion – u. a. im Zusammenhang mit pädagogischen Kompetenzen bezogen auf Heterogenitätsdimensionen (Ethnie, Geschlecht, soziale Herkunft, Lerntempo etc.) – zu den Aufgaben der Führungspersonen.

4.1.4 Geplante und bereits durchgeführte Maßnahmen

Bestätigt durch den bisherigen Erfolg der PBZ und vor dem Hintergrund der gewonnenen Erfahrungswerte wird im Schuljahr 2016/17 das Angebot der Zentren voraussichtlich durch zusätzliche Arbeitsbereiche wie Sprache, Lesen, Migration und Schulassistenz erweitert, wodurch sich die bisherige Organisationsstruktur der PBZ deutlich verändert:

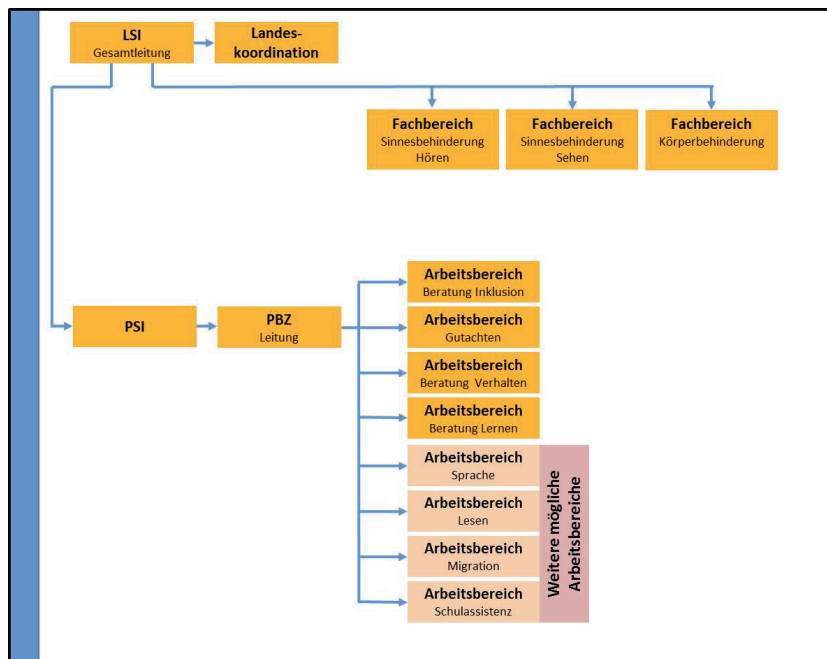


Abbildung 6: Geplanter Ausbau der Pädagogischen Beratungsstellen in Tirol (Landesschulrat für Tirol, 2016b)

Eine der Voraussetzungen, um weiterhin qualitativ hochwertige inklusionspädagogische Beratung, Unterstützung und Begleitung in der IMR Tirol gewährleisten zu können, ist die Sicherstellung und der schrittweise Ausbau der personellen und materiellen Ausstattung der PBZ. Mit dem Ziel, Planungssicherheit in allen Bildungsregionen zu ermöglichen, wurde die Ressourcenvergabe landesweit neu geregelt. Als Grundlage der Berechnung für Personalkosten gilt nicht mehr das SPF-Kontingent, sondern die Gesamtzahl der Schülerinnen und Schüler im Pflichtschulbereich, wobei

- pro 750 Pflichtschüler/innen eine Wochenstunde für den Bereich der PBZ-Leitung
- pro 600 Pflichtschüler/innen eine Wochenstunde für den Bereich Erstellung von sonderpädagogischen Gutachten beim Verfahren zur Feststellung eines SPF

- pro 350 Pflichtschüler/innen eine Wochenstunde für den Bereich Beratung im Zusammenhang mit Fragen der Inklusion
- pro 100 Pflichtschüler/innen eine Wochenstunde für den Beratungsbereich sozial-emotionale Entwicklung
- pro 100 Pflichtschüler/innen eine Wochenstunde für den Beratungsbereich Lernen
- pro 100 Pflichtschüler/innen eine Wochenstunde für den Beratungsbereich Sprache und Sprechen (Sprachheilunterricht)

vorgesehen ist. Zusätzlich wird eine Wochenstunde pro 350 Pflichtschüler/innen reserviert, um bedarfsorientiert auf regionale Besonderheiten und bildungspolitische Entwicklungen reagieren zu können. Dementsprechend stehen landesweit insgesamt ca. 100 Planstellen für Pädagogische Beratungszentren zur Verfügung (Landesschulrat für Tirol, 2016d).

Im September 2016 wurden durch den Erlass IVa-302/78 (Land Tirol, 2016) des Landesschulrats auch die dienstrechtlichen Bestimmungen für Beratungslehrer/innen neu geregelt. Als Mitarbeiter/innen der PBZ sind sie dazu verpflichtet, an Teamsitzungen und an Vernetzungsgesprächen mit (außer-)schulischen Einrichtungen teilzunehmen, ihre Arbeit zu dokumentieren und Berichte zu verfassen. An den Schulen hingegen sind sie – im Kontext von Prozessen der Schul- und Unterrichtsentwicklung und im Rahmen der Unterstützung für Lehrkräfte – überwiegend beratend tätig.

4.1.5 Qualitätssicherung und Durchführungskontrolle

Gegenwärtig wird ein *Handbuch der Inklusiven Bildung* entwickelt, dessen Anliegen es u. a. ist, den „Inklusionsfahrplan“ mit Zeithorizonten für die IMR sichtbar zu machen. Rollen und Zuständigkeiten im Kontext inklusiver Bildung und Erziehung sollen im Handbuch geklärt und damit verbundene Verfahren und Prozessabläufe vereinheitlicht werden. Die daraus resultierenden verbindlichen Qualitätsstandards für die Unterrichtsgestaltung in inklusiven Settings und für die adäquate Förderung von Kindern/Jugendlichen mit SPF werden im Rahmen der Initiative Schulqualität Allgemeinbildung (SQA) evaluiert und weiterentwickelt, wobei die Expertise der PBZ berücksichtigt werden soll (Landesschulrat für Tirol, 2015, S. 9).

Am 16.1.2014 wurde ein Monitoringausschuss in Tirol eingerichtet, der als unabhängiges Gremium die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention beobachtet. Er beschäftigt sich unter anderem mit (inklusive) Bildung und hat zwei Veranstaltungen zum Thema organisiert, die jeweils von ca. 200 Personen besucht wurden. Zusammenfassend schätzt er in einer Stellungnahme (Land Tirol, 2015a) die inklusive Bildungssituation im Elementarbereich als grundsätzlich positiv ein, im schulischen Bereich allerdings orientiere sich die Entwicklung in Tirol bisher zu wenig an den Erfordernissen der Behindertenrechtskonvention. Der Ausschuss empfiehlt, Menschen mit Behinderungen und Erziehungsberechtigte an bildungspolitischen Entscheidungen zu beteiligen und weist darauf hin, dass ein Großteil der Tiroler Gemeinden weitere Maßnahmen setzen muss, um Barrierefreiheit an Schulen zu gewährleisten. Besorgt zeigt er sich vor allem darüber, dass viele Kinder und Jugendliche mit SPF im Laufe der Schulzeit in die Sonderschule wechseln, auch wenn sie zu Beginn ihrer Schullaufbahn inklusiv unterrichtet wurden. Insbesondere die Inklusionsfähigkeit der Schulen bezogen auf Kinder mit schweren Behinderungen muss aus seiner Sicht weiterentwickelt werden. Der Monitoringausschuss unterstützt die Einrichtung der PBZ, empfiehlt aber, sie mit ausreichenden finanziellen Ressourcen auszustatten bzw. mehr Fachkräfte für Inklusion auszubilden und einzusetzen. Auch die Entwicklung eines Qualitäts- oder Anforderungsprofils für Schulassistentinnen und -assistenten würde aus seiner Sicht dazu beitragen, inklusive Bildungsangebote zu verbessern (Land Tirol, 2015a).

4.2 Fallbeschreibung

4.2.1 Handelnde Personen, Kooperationen und Anliegen

Das Kollegium des Landeschulrats für Tirol (LSR) und das Amt der Tiroler Landesregierung (Abteilung Bildung) bekennen sich zu einem inklusiven Schulsystem, betonen aber, dass Sonderpädagoginnen und -pädagogen „auch in Zukunft eine bedeutende Rolle im Tiroler Schulwesen einnehmen“ werden (Landesschulrat für Tirol, 2014). Ziel sei *nicht* die Auflösung der Institution Sonderschule, sondern die Steigerung der Leistungsfähigkeit des Tiroler Bildungssystems im Hinblick auf Inklusion und die schrittweise Erweiterung der Inklusionsmöglichkeiten für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Um die dafür notwendige Unterstützung und Begleitung zu gewährleisten, richtete man in der Inklusiven Modellregion (IMR) Tirol die Stelle eines Landeskoordinators für Inklusion und Integration ein und implementierte in allen Bildungsregionen Pädagogische Beratungszentren (PBZ), die als spezifischer Beitrag Tirols zur österreichweiten Weiterentwicklung von Inklusion gelten.

Ausgangspunkte dieses Textes sind Interviews mit Personen, die das Bildungsangebot in der IMR Tirol entscheidend beeinflussen und mitgestalten. Während sich die Gespräche mit der Landesschulinspektorin für die Primar- und Sonderschule (LSI) und mit dem Landeskoordinator für Inklusion schwerpunktmäßig auf gegenwärtige Entwicklungen in Tirol bezogen, ermöglichten die Interviews mit den Pflichtschulinspektorinnen und -inspektoren (PSI) und den Leiterinnen und Leitern der Pädagogischen Beratungszentren einen Einblick in die spezifische Situation der Bildungsregionen Landeck, Lienz und Reutte. Dort können die interviewten Personen auf bewährte Modelle der inklusiven Schul- und Unterrichtsentwicklung und auf ein Jahr Erfahrung mit den neu implementierten Beratungszentren zurückgreifen. Darüber hinausreichend beschreiben sie vielfältige – persönliche und berufliche – Erfahrungen im Zusammenhang mit Inklusion, die sie als grundlegend für ihre jetzige Tätigkeit und für ihre Vorstellungen bezogen auf eine gelingende Umsetzung inklusiver Konzepte bewerten. Aus der Perspektive einer Mutter Einblick in das Konzept einer Internationalen Schule in Uganda gewonnen und dort Möglichkeiten des positiven Umgangs mit hoher Diversität kennengelernt zu haben, wird in diesem Zusammenhang ebenso erwähnt wie berufliche Erfahrung in den Bereichen Schulentwicklung und in der Professionalisierung von Führungskräften. Unsere Gesprächspartner/innen haben eine Polytechnische Schule, eine Landessonderschule oder das sonderpädagogische Beratungszentrum der Bildungsregion Reutte geleitet, sie haben als Lehrer/innen in Integrationsklassen oder als Beratungslehrer/innen gearbeitet. Gemeinsam ist ihnen das Anliegen, das österreichische Schulsystem mitzugestalten, Bildungsbarrieren zu minimieren und zu Veränderungen beizutragen.

Im Zusammenhang mit Inklusion beziehen sich die interviewten Personen wiederholt auf den Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention, der sicherstellen soll, dass der Zugang zum allgemeinen Bildungssystem für Menschen mit Behinderungen gewährleistet ist. Alle weisen jedoch darauf hin, dass die gegenwärtigen sozialen und gesellschaftlichen Herausforderungen ein vielfältiges Bildungsangebot erfordern, das dazu beiträgt, Benachteiligungen zu vermeiden. Der in der UN-Behindertenrechtskonvention formulierte Anspruch auf ein inklusives Schulsystem schließt aus ihrer Sicht *alle* Schülerinnen und Schüler – insbesondere aber Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF), mit einer anderen Erstsprache als Deutsch, mit besonderen Begabungen und mit Fluchterfahrungen – ein.

Im Folgenden werden unsere Gesprächspartner/innen bezogen auf ihre offiziellen Funktionen und Zuständigkeitsbereiche vorgestellt:

Landesschulinspektorin für den Primar- und Sonderpädagogischen Bereich, Landeskoordinator für Inklusion und Integration

Wie bereits erwähnt gelten die Planung, Umsetzung und Weiterentwicklung des inklusiven Bildungsangebots in der Modellregion Tirol sowie der schrittweise Aufbau von unterstützenden Rahmenbedingungen als zentrale Aufträge an die Landesschulinspektorin für Primar- und Sonderpädagogik und an

den Landeskoordinator für Inklusion und Integration. Seit dem Zeitpunkt ihres Dienstantritts im Jahr 2014 arbeiten sie an einem Leitbild für inklusive Bildung in Tirol (Landesschulrat für Tirol, 2015). Der Fokus ihrer Aufmerksamkeit lag dabei auf der Entwicklung und dem Ausbau von zehn Pädagogischen Beratungszentren, die im Herbst 2016 in allen Bildungsregionen Tirols ihre Arbeit aufnehmen konnten. Sie bieten ein flächendeckendes Beratungsangebot für inklusive Settings im Bildungsbereich und tragen dazu bei, Schulen so zu gestalten bzw. zu verändern, dass sich Kinder und Jugendliche mit unterschiedlichsten Voraussetzungen willkommen fühlen, erfolgreich lernen können und die dafür notwendige Unterstützung erhalten. Das zentrale Anliegen der LSI und des Landeskoordinators ist es, sicherzustellen, dass *alle* Schüler/innen in Tirol einen entwicklungs- und kompetenzorientierten, personalisierten Unterricht erfahren und in ihren Lernprozessen bestmöglich unterstützt werden. Die Komplexität der Herausforderungen im Bereich inklusiver Bildung erfordert nicht nur, dass sie mit allen Entscheidungsträgerinnen und Entscheidungsträgern auf Landesebene zusammenarbeiten und sich vernetzen, sondern auch ihre Mitarbeit in bundesweiten Arbeitsgruppen.

Besonderen Wert legt die Landesschulinspektorin auf den direkten Kontakt, den ständigen Austausch und den Dialog mit den Schulen. Insbesondere vom gemeinsamen und vernetzten Arbeiten (sonder-)pädagogischer Expertinnen und Experten erwartet sie sich einen Kompetenzgewinn bei Lehrkräften und eine deutliche Steigerung der Qualität an Schulen. Ihre Aufgabe sei es, geeignete Rahmenbedingungen für inklusive Bildungsprozesse zu schaffen und sicherzustellen, sich um gezielte Schulentwicklung und ein hochwertiges Fort- und Weiterbildungsangebot zu bemühen und die im System handelnden Personen situationsadäquat und flexibel zu unterstützen.

Der Landeskoordinator für Inklusion und Integration beschreibt die Gestaltung, qualitative Weiterentwicklung und den quantitativen Ausbau inklusiver Bildungsangebote – sowohl auf Landesebene als auch in den einzelnen Bildungsregionen – als seine zentrale Aufgabe. Die flächendeckende Implementierung der Pädagogischen Beratungszentren und die fachliche Begleitung aller Systempartner sind die Schwerpunkte seiner jetzigen Tätigkeit. Beratend stellt er seine Kompetenzen und Erfahrungen den Schulleiterinnen und Schulleitern, Lehrkräften und Eltern, insbesondere aber den PBZ, zur Verfügung. Er berät den LSR bei der Bestellung der Leiter/innen und unterstützt die Zentren in der Weiterentwicklung ihrer Konzepte und bei der Präzisierung von Arbeitsprofilen. Darüber hinausreichend arbeitet er – auf lokaler und (inter-)nationaler Ebene – mit maßgeblichen Fort- und Weiterbildungseinrichtungen zusammen und verfolgt den Auftrag, gemeinsam mit den Pädagogischen Hochschulen Evaluierungsmaßnahmen zur Qualitätssicherung inklusiver Bildung und Erziehung in der Modellregion durchzuführen. Zudem bemüht er sich um den Dialog mit vor-, nach- und außerschulischen Einrichtungen, Behindertenorganisationen und Eltern- und Interessenvertretungen.

Pflichtschulinspektorinnen und -inspektoren in den Bildungsregionen Landeck, Lienz und Reutte

Zentrales Anliegen der interviewten PSI ist die kontinuierliche Qualitätssteigerung der Bildungsangebote in der IMR. Sie betonen die Bedeutung unterschiedlicher Erfahrungshintergründe und spezifischer Zugangsweisen in den jeweiligen Bildungsregionen, die nicht als Hindernis gesehen, sondern als Ressource auf dem Weg zur Inklusion wertgeschätzt werden. Als besondere Herausforderung beschreiben sie, dass sich – wie bereits erwähnt – der Anteil der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf und die sogenannte Inklusionsquote in den einzelnen Bildungsregionen stark voneinander unterscheiden. Dadurch ergeben sich spezifische Anforderungen, die in den Bildungsregionen Landeck, Lienz und Reutte zu Schwerpunktsetzungen (NMS, Erweiterung der Kompetenzen von Lehrkräften und Qualitätssteigerung) geführt haben.

Die verstärkte Auseinandersetzung mit Inklusion im Rahmen der Initiative „Schulqualität Allgemeinbildung“ (SQA) wird von den Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartnern als ein wesentlicher Aspekt der Schul- und Unterrichtsentwicklung gesehen, der dazu beitragen kann, das Lernen und Lehren in Richtung Individualisierung und Kompetenzorientierung weiterzuentwickeln. Sie weisen darauf hin, dass sich die Gestaltungsmöglichkeiten und Entscheidungskompetenzen von Schulleiterinnen

und Schulleitern im Rahmen der Schulautonomie entscheidend erweitert haben. Als Schlüsselpersonen der bildungspolitischen Entwicklung gelten Schulleiter/innen für die PSI als eine/einer der wichtigsten Kooperationspartner/innen. Erforderlich sei es allerdings, sie in ihren neuen Aufgabenbereichen – dementsprechend auch in ihrer Verantwortlichkeit – zu stärken und ihnen gezielte, bedarfsorientierte Qualifizierungs- und Weiterbildungsmöglichkeiten anzubieten.

Bezogen auf Inklusion sehen die interviewten Personen ihre Aufgabe vor allem darin, flächendeckend jene Ressourcen zur Verfügung zu stellen, die zur Bewältigung von pädagogisch herausfordernden Situationen an Schulen erforderlich sind. Sie bemühen sich darüber hinausreichend um die Reflexion pädagogischer Grundhaltungen, um inhaltliche Auseinandersetzungen und um die Entwicklung von gemeinsam getragenen Zielen in den jeweiligen Bildungsregionen. Um die Herausforderungen im Bereich der inklusiven Bildung bestmöglich bewältigen und bedarfsorientierte Beratung und Unterstützung anbieten zu können, erstellen die PSI in Kooperation mit den Leiterinnen und Leitern Konzepte für das PBZ, die auf die spezifische Situation der jeweiligen Bildungsregion abgestimmt sind. In diesem Arbeitsschritt werden Schwerpunkte und konkrete Ziele definiert, Beratungsformate und Arbeitsweisen festgelegt bzw. konkrete Handlungsschritte geplant. Im daraus resultierenden Entwicklungsplan der PBZ finden sich Kriterien der Qualitätsentwicklung und -sicherung, die im Rahmen eines Tätigkeitsberichts der PBZ evaluiert werden.

4.2.2 Pädagogische Beratungszentren

Den PBZ wurden jene Aufgaben übertragen, für die bislang 26 Sonderschulen als Zentren für Inklusiv- und Sonderpädagogik verantwortlich waren. Als deren wesentliche Aufgabe beschreiben die Leiter/innen die transparente und unabhängige Beratung von Eltern und Lehrpersonen, vor allem bezogen auf das Verfahren zur Feststellung des SPF und die Steuerung der damit verbundenen Verfahrensschritte. Darüber hinausreichend sehen sie ihren Auftrag darin, Maßnahmen bereitzustellen und zu koordinieren, die gewährleisten sollen, dass Kinder mit SPF in bestmöglicher Weise in allgemeinen Schulen unterrichtet werden.

Die Leiter/innen der PBZ arbeiten mit einem Team, das sich auf die Erstellung sonderpädagogischer Gutachten, auf die Beratung von Lehrkräften in inklusiven Settings und auf die Steigerung ihrer Kompetenzen konzentriert. Sie betonen die hohe Professionalität und Expertise ihrer Kolleginnen und Kollegen, die sich in den Bereichen Verhaltensauffälligkeiten, Entwicklungsverzögerungen und Lernschwächen spezialisiert haben. Besonderes Anliegen der überregional arbeitenden Fachkräfte zur Unterstützung von Schülerinnen und Schülern mit Hör- und Sehbeeinträchtigungen bzw. Körperbehinderungen sei es, die Partizipation und Selbstbestimmung der Kinder/Jugendlichen im allgemeinen Unterricht zu ermöglichen und Erziehungsberechtigte gezielt zu beraten. Sie unterstützen Lehrer/innen bei methodisch-didaktischen Fragestellungen und bezogen auf die Auswahl, den Einsatz und die Beantragung von (elektronischen) Hilfsmitteln, wobei ihnen der Bereich der unterstützten Kommunikation besonders wichtig ist. Zusätzlich werden in allen Bildungsregionen Beratungslehrer/innen für Inklusionspädagogik eingesetzt, die Teams in inklusiven Settings bei diagnostischen Fragestellungen und bei der Planung und Umsetzung von Förder-, Individualisierungs- und Differenzierungsmaßnahmen begleiten. Sollte die Situation eines Kindes/Jugendlichen darüber hinausreichende Unterstützung erforderlich machen, werden Einrichtungen wie die Schulpsychologie, die Kinder- und Jugendhilfe, der Kinderschutz, die Schulsozialarbeit und andere Netzwerkpartner hinzugezogen.

Auch wenn die Interviewpartner/innen wahrnehmen, dass der Auftrag, inklusiven Unterricht zu gestalten, in der IMR zunehmend angenommen wird, beobachten sie bezogen auf spezifische Fragestellungen Widerstände, die sich vor allem in der Berichterstattung der regionalen Presse spiegeln. Hier wird die Stimmung der Schulleiter/innen und Lehrpersonen in Tirol als schlecht beschrieben. Aus der Sicht der Interviewpartner/innen befürchten kritische Stimmen, dass bestehende Strukturen schrittweise abgeschafft werden und sonderpädagogische Kompetenzen zunehmend an Bedeutung verlieren könnten. Kontroverse Diskussionen im Zusammenhang mit inklusiver Bildung und Erziehung interpretieren

die interviewten Personen vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Diskurse. Sie werden einerseits als Zeichen dafür gedeutet, dass wesentliche Aspekte im Veränderungsprozess noch zu wenig berücksichtigt oder Anliegen nicht deutlich genug vermittelt werden konnten. Andererseits machen sie aktuelle Handlungserfordernisse deutlich und haben sich im Zusammenhang mit der Entwicklung der IMR durchaus als hilfreich erwiesen. Obwohl unsere Gesprächspartner/innen wiederholt darauf hinweisen, dass die Entwicklung eines stabilen und qualitativ hochwertigen Bildungsangebots in der IMR im Zentrum der Bemühungen steht und die Umsetzung inklusiver Konzepte ohne sonderpädagogisches Wissen nicht möglich – und auch nicht erwünscht – ist, scheint es allerdings bis jetzt noch nicht gelungen zu sein, oben genannte Befürchtungen zu entkräften.

Die zunehmend heterogene Zusammensetzung der Klassen und der damit verbundene pädagogische Auftrag, auf unterschiedlichste Lernvoraussetzungen von Kindern und Jugendlichen zu antworten, wird – so die Einschätzung der interviewten Personen – von Lehrkräften häufig als Überforderung wahrgenommen. Insbesondere wenn Ressourcen fehlen und sie unvorbereitet mit komplexen pädagogischen Situationen konfrontiert werden, wird Widerstand auch von Lehrerinnen und Lehrern spürbar. Hohe soziale, kommunikative, methodisch-didaktische und diagnostische Kompetenzen und die Arbeit im Team seien erforderlich, um mit den Herausforderungen konstruktiv umgehen und inklusive Konzepte umsetzen zu können. Die dafür notwendigen Fähigkeiten und Fertigkeiten werden aus der Sicht unserer Gesprächspartner/innen im Rahmen der Lehrerbildung gegenwärtig (noch) nicht im ausreichenden Maße vermittelt.

Das Angebot der PBZ, Lehrpersonen und Schulen mithilfe der Expertise von Fachkräften gezielt zu beraten und zu unterstützen, wird ausgesprochen gut angenommen, dennoch kam es – so der Landeskoordinator – überraschenderweise zu Konflikten in den Beratungszentren. Das könnte darauf zurückgeführt werden, dass sich das Anforderungsprofil der Beratungslehrer/innen gegenwärtig stark verändert. Während sie vor der Implementierung der PBZ vorwiegend im Einzelsetting mit dem Kind arbeiteten, wird von ihnen zunehmend fachliche Beratung der Lehrer/innen erwartet. In regelmäßigen und verpflichtenden Teamsitzungen sind sie aufgefordert, ihr Professionsverständnis zu reflektieren, das Beratungsangebot transparent zu machen und es im Team weiterzuentwickeln. Zudem sind sie einer Leitung unterstellt, die u. a. dazu verpflichtet ist, ihren Diensteinsatz zu koordinieren und die Unterstützung und Begleitung aller Schulen in der Bildungsregion sicherzustellen.

4.2.3 Rahmenbedingungen

Die befragten Personen weisen darauf hin, dass seitens des Bundes für das Land Tirol kaum zusätzliche Ressourcen für die IMR zur Verfügung gestellt werden. Uneinigkeit besteht darüber, ob mit den vorhandenen personellen und finanziellen Ressourcen und vor dem Hintergrund der infrastrukturellen Rahmenbedingungen der Unterstützungsbedarf für ein inklusives Bildungsangebot tatsächlich abgedeckt werden kann. Vor diesem Hintergrund sehen die Verantwortlichen eine ihrer wesentlichen Aufgaben darin, die vorhandenen nutzbaren Mittel zu bündeln und sie möglichst zielgerichtet, bedarfsorientiert und flexibel zu verteilen.

Auch wenn Organisationsentwicklung als entscheidend für die Qualitätssteigerung in der IMR beschrieben wird, sind Coaching und Supervision als Beratungsformate für unsere Gesprächspartner/innen zum Zeitpunkt der Interviews nicht institutionell verankert.¹¹ Sie nutzen vor allem die Arbeit im Team, etablierte Netzwerke und deren Expertise dafür, Perspektiven zu entwickeln und Handlungsschritte zu reflektieren. In einem PBZ wurde professionelle Begleitung bei der Konzepterstellung in Anspruch genommen, was wesentlich dazu beigetragen hat, Zielvorstellungen, Rollen und Aufträge zu klären und die

¹¹ Inzwischen haben alle PBZ-Mitarbeiter/innen Zugang zu Supervision. Auch Ressourcen zur Team- und Organisationsentwicklung werden zur Verfügung gestellt (Landesschulrat für Tirol, 2016b).

Leiterin des Zentrums in ihrer Verantwortlichkeit für Personal- und Teamentwicklung zu unterstützen. Vor dem Hintergrund dieser positiven Erfahrung wäre es aus der Perspektive der Zentrumsleiterinnen wünschenswert, kollegiale Beratung, Coaching, Team- und Fallsupervision vermehrt anbieten und finanzieren zu können, um die Qualität der bisher geleisteten Arbeit zu steigern.

Bezogen auf die Erarbeitung und Umsetzung von inklusiven Konzepten an den Schulstandorten wird von den Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartnern Organisationsentwicklung und fachliche Beratung als zwingend notwendig erachtet. Strukturelle Veränderungen, die Gestaltung von inklusiven Schulkulturen und gezielte Unterrichtsentwicklung werden dabei als wichtige Erfolgsfaktoren der Implementierung von Inklusion genannt. Dafür ist in erster Linie eine Reflexion über die gegenwärtige Praxis an Schulen und deren qualitative Weiterentwicklung erforderlich. Gezielte Interventionen der PSI sollen dazu beitragen, inhaltliche Auseinandersetzungen zu intensivieren und „geheime Lehrpläne“ bzw. alltäglich übliche Handlungs- und Entscheidungsmuster zu hinterfragen. Zentrales Anliegen dieser Impulse ist es, die Innovationsbereitschaft von Schulen zu stärken und Lehrer/innen dabei zu unterstützen, ein hochwertiges, differenziertes und personalisiertes Bildungsangebot in inklusiven Settings zu gestalten.

Vom Modell der indexbasierten Ressourcensteuerung versprechen sich alle befragten Personen die Möglichkeit, den Schulen jene Mittel zur Verfügung zu stellen, die notwendig sind, um auf unterschiedliche soziale Ausgangslagen von Schülerinnen und Schülern bedarfsgerecht reagieren, Lernbarrieren verringern und individuelle Unterstützung anbieten zu können. Befürchtet wird in diesem Zusammenhang, dass die vom Bund zur Verfügung gestellten finanziellen Ressourcen österreichweit ungleich verteilt werden könnten und – aufgrund der Orientierung am Sozialindex – vor allem Schulen in Ballungszentren davon profitieren. Dringend erforderlich wäre es, auch den Bundesländern ausreichende finanzielle Ressourcen zum Ausbau der IMR zur Verfügung zu stellen und ihnen die Verteilung der Gelder zu überlassen.

Inklusion stellt hohe Anforderungen an die Qualifikation und Qualifizierungsbereitschaft der Pädagoginnen und Pädagogen. Spezifische Fortbildungsangebote – insbesondere solche, die es ermöglichen würden, auf die Herausforderungen in den einzelnen Bildungsregionen *bedarfsgerecht* zu reagieren – und Begleitforschung können aus der Sicht der interviewten Personen derzeit von den Pädagogischen Hochschulen (noch) nicht im ausreichenden Maße zur Verfügung gestellt werden.

4.2.4 Transfer

Die interviewten Personen weisen wiederholt darauf hin, dass der politische Wille, Inklusion qualitativ umzusetzen, in der IMR Tirol gegeben ist. Als Mitarbeiter des LSR – der keine hierarchisch übergeordnete Position einnimmt – betont der Landeskoordinator allerdings, dass sich Inklusion weder verordnen noch durch die bloße Umsetzung von gesetzlichen Rahmenvorgaben verwirklichen lässt. Deshalb ist es ein zentrales Anliegen der LSI und des Landeskoordinators, Klarheit über die zukünftige Entwicklung in der IMR herzustellen und einen Beitrag dafür zu leisten, dass die beteiligten Personen sie auch mittragen können. Vernetzung, kollegialer Austausch und Dialog, Rollen- bzw. Auftragsklärungen und die Festlegung von Zuständigkeiten sind dafür unverzichtbar. In regelmäßigen Abständen finden Rücksprachen mit der Amtsführenden Präsidentin des LSR/Landesbildungsrätin statt, in denen die erarbeiteten Konzepte für die Entwicklung der IMR reflektiert und diskutiert werden. Die Entscheidung, welche Handlungsstrategien umgesetzt werden, trifft letztendlich die Landesschulratspräsidentin.

Im Rahmen der Erstellung des Entwicklungsplans für die IMR arbeiten die LSI und der Landeskoordinator eng mit einem Mitarbeiter der Abteilung Bildung zusammen, der die Dienstgeberseite vertritt und als Ansprechpartner bei Ressourcenfragen und rechtlichen Angelegenheiten zur Verfügung steht.

Um erfolgsversprechende Perspektiven für die Modellregion zu entwickeln, werden regional unterschiedliche Erfahrungen und Anregungen konsequent berücksichtigt. Arbeits- und Steuerungsgruppen, in denen sich die LSI, der Landeskoordinator, die PSI und die Leiter/innen der PBZ regelmäßig und in

kurzen Abständen austauschen, ermöglichen die Reflexion lokaler Herausforderungen, die Diskussion von Lösungen und die Konkretisierung weiterer Handlungsschritte. Die Leiter/innen der PBZ begrüßen es ausdrücklich, auch im Rahmen dieser Treffen in ihrer Expertise wertgeschätzt und bei Entscheidungen gehört und miteinbezogen zu werden.

Das Profil der PBZ wird in enger Kooperation zwischen dem Landeskoordinator, den PSI und den Leiterinnen und Leitern kontinuierlich weiterentwickelt. Im Mittelpunkt stehen dabei vor allem die Planung der für die Bildungsregion erforderlichen Beratungs- und Unterstützungsangebote, die Klärung von Beratungsformaten und die Vereinheitlichung von Handlungs- und Verfahrensschritten. Entscheidungen, die sich auf den Einsatzort und die Einsatzdauer der Mitarbeiter/innen des PBZ beziehen, trifft die Leiterin/der Leiter der jeweiligen Einrichtung in Absprache mit der/dem PSI. Die Person, die das PBZ leitet, trägt auch die Verantwortung für die Gestaltung der wöchentlichen Arbeitstreffen, bei denen das Team sich austauscht, pädagogisch herausfordernde Situationen an Schulen bespricht und Unterstützungsmöglichkeiten erarbeitet.

Den PSI, die für die Entwicklung in den Bildungsregionen und die Agenden der Pädagogischen Beratungsstellen letztverantwortlich sind, ist es ein Anliegen, über jede pädagogisch herausfordernde Situation in der Bildungsregion informiert zu sein. Sofern die im System üblichen Interventionen und pädagogischen Maßnahmen nicht ausreichen, eröffnet sich für Schulen und Lehrkräfte die Möglichkeit – kurzfristig und niederschwellig – bei den PBZ Unterstützung zu suchen. Schulleiter/innen und Lehrer/innen sind aufgefordert, die Lernvoraussetzungen der Schüler/innen und ihr pädagogisches Anliegen zu beschreiben, Ziele zu formulieren und die Art und Weise der erwünschten Unterstützung zu präzisieren. Die Leiter/innen der PBZ bemühen sich – in Absprache mit den PSI – anschließend darum, den Lehrpersonen adäquate fachliche Beratung und Begleitung zur Verfügung zu stellen. Darüber hinausreichend machen die angeforderten Unterstützungsmaßnahmen sichtbar, welche Kompetenzen der Lehrkräfte im Rahmen von Fortbildungsangeboten erweitert werden müssen, um die Qualität der pädagogischen Arbeit in den jeweiligen Bildungsregionen zu verbessern.

Mit dem Ziel, die Entwicklungen in der IMR Tirol aufzuzeigen, werden entsprechende Informationen in nächster Zeit auf der Homepage des Landes Tirol veröffentlicht werden. Das Anliegen, Transparenz herzustellen und einen öffentlichen Diskurs über die gegenwärtige bildungspolitische Situation in der IMR zu ermöglichen, verfolgte auch eine Veranstaltung im Paznauntal. Unter dem Motto „Wie schaut die Schule des 21. Jahrhunderts aus?“ konnten sich Kinder/Jugendliche, Eltern, Lehrer/innen, Schulleiter/innen und Politiker/innen am 9. und 10. Oktober 2016 über Ziele, Meilensteine und Vorhaben in der Region informieren und damit verbundene Fragestellungen diskutieren. Daran anknüpfend wurde am 22.10. ein Bildungstag für Volksschulen organisiert, der sich mit aktuellen pädagogischen Themen wie Individualisierung, Alternative Leistungsbeurteilung und der „Inklusiven Lehrerpersönlichkeit“ beschäftigte. Nach einem theoretischen Input hatten zehn Schulleiter/innen die Gelegenheit, ihre Schule vorzustellen. Diese Schulen, die als höchst innovativ gelten, luden anschließend zu Hospitationen und zu einem fachlichen Dialog bezogen auf die genannten Inhalte des Bildungstags ein. Eine Seminarreihe zu den erwähnten Themen ist geplant und soll die methodisch-didaktischen Kompetenzen der Lehrer/innen weiter vertiefen.

4.2.5 Globalbeurteilung

Die interviewten Personen sehen es als Erfolg, dass der Inklusionsquotient in der IMR Tirol mittlerweile auf 52,6 % gesteigert und die Anzahl der neu eingereichten SPF-Anträge reduziert werden konnte. Wahrgenommen wird ein vernetztes, ziel- und lösungsorientiertes Arbeiten, das auf allen Ebenen des Bildungssystems einen Mehrwert darstellt und es ermöglicht, gemeinsam die Verantwortung für inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung in Tirol zu übernehmen. Aus der Sicht unserer Gesprächspartner/innen ist es schon jetzt gelungen, durch die Bereitstellung qualitativ hochwertiger Beratung selektiven Haltungen entgegenzuwirken. Dazu trägt vor allem das (sonder-)pädagogische Know-how von Personen aus unterschiedlichen Bereichen des Bildungssystems bei, das bei der Entwicklung der Modellregion

bewusst miteinbezogen und im Sinne von Synergieeffekten nutzbar gemacht wird. Als unverzichtbar gilt sonderpädagogisches Wissen über die Gestaltung von Lernprozessen unter erschwerten Bedingungen, insbesondere für die Begleitung von Kindern/Jugendlichen mit komplexen Behinderungen, Sinnesbeeinträchtigungen und mit Störungen innerhalb des Autismus-Spektrums.

Alle interviewten Personen sind sich darin einig, dass die Einrichtung, Weiterentwicklung und der Ausbau der PBZ die Qualität inklusiver Bildung in Tirol entscheidend verbessert hat und für die österreichweite Ausweitung der Inklusion unbedingt zu empfehlen ist. Das Angebot der PBZ sowie die Vernetzung mit (außer-)schulischen Unterstützungssystemen werden von den Schulen als entlastend erlebt. Wünschenswert sei es allerdings, rechtliche Grundlagen zu schaffen, die es ermöglichen, PBZ als fixen Bestandteil des Bildungssystems zu implementieren. Darüber hinausreichend sollten die infrastrukturellen, finanziellen und personellen Rahmenbedingungen der Beratungszentren geklärt und die zugewiesenen Mittel erhöht werden.

Erklärtes Ziel der interviewten Personen ist es, die Bereitschaft der Schulen und Lehrkräfte im Hinblick auf Inklusion zu steigern und zu verdeutlichen, dass die damit verbundenen Herausforderungen mithilfe entsprechender Beratung durchaus zu bewältigen seien. Als erfolversprechende Rahmenbedingungen werden u. a. kleine Teams, qualifizierte Lehrpersonen, eine bewusste Gestaltung des Stundenplans und barrierefreie Räumlichkeiten genannt. Betont wird auch das Anliegen, Inklusionslehrer/innen in ihrer Rolle zu stärken, sie in ihrer Expertise wahrzunehmen und bestmöglich zu unterstützen.

4.2.6 Ausblick

Als zentral für die Weiterentwicklung in der IMR bewerten unsere Interviewpartner/innen die Analyse der gegenwärtigen Situation in den Bildungsregionen sowie die Beobachtung und Reflexion der Veränderungsprozesse. Ausgehend davon sollen – Schritt für Schritt – weitere Schwerpunkte definiert und Handlungserfordernisse geklärt werden. Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den Bildungsregionen werden von den interviewten Personen als Möglichkeit gesehen, divergente Erfahrungen zu diskutieren und sie für den Ausbau der Inklusion nutzbar zu machen. Landesweit sei es erforderlich, Verfahrensschritte – insbesondere im Zusammenhang mit der Zuerkennung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs – zu vereinheitlichen und einen allgemeinen Qualitätsrahmen zu entwickeln. Dieser sollte verbindliche Ziele und operationalisierbare Erfolgskriterien beinhalten, die im Zuge des Implementierungsprozesses immer wieder hinterfragt und neu angepasst werden können. Vom bereits erwähnten Handbuch der Inklusiven Bildung erwarten sich die Gesprächspartner/innen sowohl eine gewisse Handlungssicherheit für Lehrer/innen als auch formal einheitliche Arbeitsweisen in der IMR. Die erarbeiteten Qualitätsstandards könnten dazu beitragen, den Dialog, die Kommunikation und die Zusammenarbeit zu erleichtern und die Beteiligung der Kinder, Jugendlichen und Erziehungsberechtigten in der Maßnahmenplanung sicherzustellen.

Aus der Perspektive der befragten Personen ist es vor allem die Aufgabe der Schulen, ein pädagogisches Gesamtkonzept zu entwickeln und standortbezogene Förderkonzepte auszubauen, sodass alle Schülerinnen und Schüler wohnortnahe die bestmögliche Unterstützung erfahren und Leistungsversagen verhindert werden kann. Sie weisen in diesem Zusammenhang wiederholt darauf hin, wie grundlegend es sei, differenzsensible Haltungen, Einstellungen und Werte der Lehrer/innen zu stärken. Die Orientierung an den Potenzialen der Kinder und Jugendlichen würde sich beispielsweise in einem wertschätzenden Sprachgebrauch zeigen, der Zuschreibungen vermeidet und Anerkennung ermöglicht. Besonderen Handlungsbedarf sehen sie im Bereich der Sprachentwicklung und bezogen auf die Verringerung von Lernschwierigkeiten im Lesen, der Rechtschreibung und der Mathematik. Der inklusive Unterricht mit Kindern, bei denen komplexe Behinderungen bzw. Störungen innerhalb des Autismus-Spektrums diagnostiziert wurden, stellt eine spezifische Herausforderung dar, die durch gezielte Beratung und die Professionalisierung und Qualifizierung der Lehrpersonen und Mitarbeiter/innen der PBZ bewältigt werden soll. Zusätzliche pädagogische Angebote – beispielsweise theaterpädagogische Projekte – werden

in einer Bildungsregion als Möglichkeit gesehen, Sprachdefizite auszugleichen und die sozial-emotionalen Kompetenzen der Schüler/innen zu steigern.

Wiederholt weisen die Interviewpartner/innen darauf hin, dass die Mitarbeiter/innen der PBZ im Rahmen der Beratungsprozesse u. a. auch jenes Wissen vermitteln, das für die Gestaltung von inklusivem Unterricht und für die Konzeption von individuellen Förderplänen (Lernbegleitern) erforderlich ist. Um die Einhaltung von Qualitätsstandards sicherzustellen, wurden in einzelnen Bildungsregionen individuelle Förderpläne geprüft und – unterstützt durch die Fachexpertise der Beratungslehrer/innen für Inklusion – konkretisiert. Der Fokus der Aufmerksamkeit lag dabei einerseits auf dem Einsatz adäquater Diagnoseinstrumente, auf der gezielten Auswahl von Fördermaßnahmen und auf ihrer Evaluation. Individuelle Förderpläne (Lernbegleiter) sollen zukünftig als Grundlage für Entwicklungsgespräche (vergleichbar mit KEL-Gesprächen) für alle Kinder an der Schnittstelle zur NMS bzw. zur PTS genutzt werden. In diesem Zusammenhang organisiert ein PBZ Treffen, bei denen Lehrpersonen Informationen über die bisherige Entwicklung des Kindes und über die bereits umgesetzten Fördermaßnahmen an das neue Team weitergeben. So können gezielte Vorbereitungen zum möglichst konfliktfreien Schulwechsel getroffen werden.

In Einzelfällen besuchen in Tirol Kinder mit Behinderung – auch ohne Zuteilung eines SPF und der damit verbundenen Etikettierungsproblematik – eine allgemeine Schule. Um beispielsweise den Schuleintritt der Kinder gezielt vorzubereiten, erstellten Lehrkräfte in enger Kooperation mit den Fachkräften für Inklusion an Kindergärten eine Situations- und Bedarfsanalyse. Agehend davon erarbeiteten Schulleiter/innen und Lehrer/innen vor Ort gemeinsam mit den Leiterinnen der PBZ Konzepte für den inklusiven Unterricht, wobei die spezifische Klassensituation besonders berücksichtigt wurde. Bezogen auf diagnostische Fragestellungen, personalisierte Bildungsangebote und individuelle Fördermaßnahmen werden die Lehrkräfte von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des PBZ kontinuierlich begleitet, wobei die Rahmenbedingungen und die Zuteilung der dafür notwendigen Ressourcen bedarfsorientiert verändert werden können. Dieses Modell soll in den Bildungsregionen weiter ausgebaut werden.

Einige der interviewten Personen sehen in Mehrstufenklassen und in der verschränkten Ganztagschule die optimale Form, das Bildungssystem gerechter und leistungsfähiger zu gestalten. Hier wechseln Unterrichts-, Lern- und Freizeitphasen mit kreativen, musikalischen und bewegungsorientierten Einheiten im Laufe eines Tages mehrmals ab. Auch die Bereitstellung eines zusätzlichen therapeutischen Angebots sei in diesem Rahmen prinzipiell möglich.

Fachliche Beratung und Begleitung von Lehrkräften wird aus der Perspektive unserer Gesprächspartner/innen im Zuge der bildungspolitischen Entwicklungen weiter an Bedeutung gewinnen. Als besonders wichtiger nächster Handlungsschritt gilt deshalb in allen Bildungsregionen die Erweiterung des PBZ. Lehrpersonen, die sich besondere Qualifikationen in den Arbeitsbereichen Sprache, Lesen und Migration erworben haben, sowie Schulassistentinnen/Schulassistenten werden in der Zukunft im Beratungszentrum arbeiten. Inhaltlich erwarten sich die interviewten Personen durch die Arbeit der PBZ-Teams eine Reflexion grundlegender Konzepte im Bereich inklusiver Bildung und Erziehung. Allen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern sollte es aber auch ermöglicht werden, ihr Wissen durch gezielte Fortbildungen zu vertiefen, um qualitativ hochwertige Beratung auch bei spezifischen pädagogischen Fragestellungen gewährleisten und weiterentwickeln zu können.

5 Gemeinsamkeiten und Unterschiede der drei Modellregionen

Ulrike Sixt

5.1 Methodische Hinweise zur Cross-Case-Analyse

Ziel der nachfolgenden Cross-Case-Analyse ist es, anhand eines Vergleichs von textbasierten Daten aus Kärnten, der Steiermark und Tirol Ähnlichkeiten bzw. Gemeinsamkeiten sowie Unterschiede zwischen den Strategien zur Implementation der Inklusiven Modellregionen (IMR) zu beschreiben.

Dabei ist der Vergleich selbst zwar untrennbar mit den Verfahren der rekonstruktiven Sozialforschung verknüpft, wird aber nur marginal einer Reflexion unterzogen (Nohl, 2013). In den Verfahren der interpretativen Sozialforschung stellt der empirische Vergleich von Aussagen einen von drei Grundmodi des Interpretierens dar (Kleemann et al., 2013). Teilweise wird er sogar als eigene Forschungsmethode bezeichnet, die sich lediglich unterschiedlicher Techniken der Durchführung bedient (Khan et al., 2008).

Hieran anknüpfend lässt sich in der Fachliteratur *zum Ersten* eine unterschiedliche Begriffsverwendung zum Vergleich feststellen (*Cross-Case-Analyse*: Khan et al., 2008; *Komparativer Vergleich*: Nohl, 2013; *Fallvergleich*, *Fallkontrastierung*: Kelle et al., 2010; Wrona, 2005) sowie *zum Zweiten* eine je nach Ansatz unterschiedliche AnalyseEinstellung. Diese ist eine abduktive Haltung wie etwa im Verfahren der dokumentarischen Methode zur Hypothesengenerierung (Nentwig-Gesemann, 2013), während die deduktive/induktive Haltung im Verfahren der Objektiven Hermeneutik der Hypothesenverifizierung dient. *Zum Dritten* gibt es in den unterschiedlichen Verfahren nach Kleemann (2013) Unterschiede hinsichtlich der Zeitpunkte, in denen fallinterne und fallübergreifende Vergleichsschritte gesetzt werden. So wird der fallübergreifende Vergleich teilweise erst nach der Einzelfallanalyse (Kelle et al., 2010) oder bereits vor dieser (Fabel-Lamla, 2003; Nentwig-Gesemann, 2013) durchgeführt.

Unter anderem weil die dokumentarische Methode erst in jüngster Zeit mit der Analyse von Leitfadenterviews begonnen hat und ihre Stärke in der Auswertung von Gruppeninterviews liegt, bedient man sich in vorliegender Studie des Vergleichs im Sinne der Objektiven Hermeneutik und folgt dabei den Ausführungen von Kelle et al. (2010), die den fallübergreifenden Vergleich im Anschluss an die Einzelfallanalyse und entlang deren Kategorien durchführen.

Dabei sind jene Dokumente, welche die Basis der Analyse darstellen, *zum einen* die Dokumentenanalyse, *zum anderen* die Fallbeschreibungen aus jedem Bundesland. Der Vergleich wird entlang der bereits im Rahmen der Interviewauswertungen definierten Haupt- und Subkategorien durchgeführt, wobei es aufgrund der Suche nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden zu einer weiteren Ausdifferenzierung des Kategoriensystems gekommen ist.

5.2 Handelnde Personen

In vorliegendem Kapitel stehen zentrale Akteurinnen und Akteure der Inklusiven Modellregionen im Mittelpunkt der Analyse. Es wird der Frage nachgegangen, ob und wie sich diese im Hinblick auf ihre Rollen und Aufgaben, in ihren zentralen Anliegen sowie den Anforderungen, welche an sie herangetragen werden, unterscheiden. Des Weiteren rückt in diesem Rahmen auch die Zusammenarbeit zwischen Personen in den Fokus der Analyse.

5.2.1 Rollen und Funktionen

In Kärnten werden Personen des Amtes der Kärntner Landesregierung, des Landesschulrats, der Bezirkshauptmannschaften, der Schulaufsicht, der regionalen und überregionalen Pädagogischen Beratungszentren (PBZ) sowie Lehrer/innen und Schulleiter/innen als zentrale Akteurinnen und Akteure zur Umsetzung der UN-BRK im Bereich Schule genannt.

Auch in der Steiermark wird insbesondere die zentrale Rolle des zuständigen Landesschulinspektorats betont. Als Anbieter für Fortbildung und Evaluierung erscheinen aus steirischer Sicht Hochschulen ebenfalls als zentrale Institutionen. Im Gegensatz zu Kärnten werden von den interviewten Personen Personen der ZIS/PBZ sowie der steiermärkischen Landesregierung nicht als relevante Akteurinnen und Akteure benannt.¹²

Aus Sicht der befragten Personen in Tirol bilden hinsichtlich des Aufbaus der zentralen Strategie – der Installierung von PBZ – der Landeskoordinator und die Leiter/innen der PBZ sowie Personen des Amtes der Landesregierung (Abteilung Bildung), der Schulaufsicht und des Landesschulrats den Kreis der zentralsten Akteurinnen und Akteure. Wie in Kärnten werden auch Schulleiter/innen als Schlüsselpersonen von bildungspolitischen Entwicklungen genannt.

Sowohl in Kärnten als auch in Tirol wird auf die Frage nach dem ersten Kontakt mit den Inklusiven Modellregionen (IMR) über persönliche und berufliche Vorerfahrungen im Zusammenhang mit Inklusion berichtet. In der Steiermark repräsentieren für die Hälfte der befragten Personen das zuständige Landesschulinspektorat und die Person für die Prozessmoderation den Erstkontakt mit der IMR. Die andere Hälfte hatte aufgrund von spezifischen Tätigkeiten oder Funktionen bereits indirekt Kenntnis von der IMR.

Aufgaben und Anliegen der zentralen Akteurinnen und Akteure

In Kärnten, der Steiermark und Tirol lassen sich drei Aufgabenbereiche finden, in denen Personen der Landeskoordination und des Landesschulinspektorats tätig sind: *Projektentwicklung und Projektleitung* (u. a. Mitarbeit in der Entwicklung/Restrukturierung der PBZ, Konzepterstellung ...), *Vernetzung, Beratung und Koordination* (u. a. Mitarbeit in Arbeits- und Steuergruppen, Klärung von Zuständigkeiten, Beratung von Eltern, Lehrpersonen ...) sowie schließlich die *Bereitstellung/Sicherstellung förderlicher Rahmenbedingungen*. In der Steiermark schreiben die befragten Personen darüber hinaus dem zuständigen Landesschulinspektorat die Hauptverantwortung für das Anliegen zu.

Alle rückmeldenden Personen aus Kärnten, der Steiermark und Tirol haben außerdem hinsichtlich ihres Auftrags im Rahmen der Umsetzung der UN-BRK betont, dass Inklusion in einem breiten Sinn verstanden wird. Die Umsetzung der UN-BRK muss über den Bereich Schule hinaus gedacht werden und der Fokus liegt nicht ausschließlich auf Menschen mit Behinderungen. In der Steiermark wird aber betont, dass Schule eine große Verantwortung dabei trägt, jene gesellschaftlichen Entwicklungen voranzutreiben, die auf eine Beteiligung von Menschen mit Behinderung in allen Lebensbereichen abzielen.

Die drei Modellregionen haben unterschiedliche Ausgangsvoraussetzungen, die sich vor allem auch durch unterschiedliche Entwicklungen in der Sonderpädagogik in den letzten Jahrzehnten ergeben und sich u. a. in der Integrationsquote zeigen. Dies prägt mitunter die zentralen Anliegen an die Inklusiven Modellregionen. In Kärnten geht es darum, die Inklusion voranzubringen und zu festigen, allerdings nicht auf Kosten von Qualität. In der Steiermark möchte man 100 % der Schüler/innen mit SPF bis zum Jahr 2020 inklusiv beschulen. In Tirol fokussiert man auf die Steigerung der Leistungsfähigkeit des Bildungssystems im Hinblick auf Inklusion sowie auf die schrittweise Erweiterung

12 Zum Zeitpunkt der Interviewführung gab es in der Steiermark noch keine Landeskoordinatorin/keinen Landeskoordinator.

der Inklusionsmöglichkeiten für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf. In den Modellregionen finden sich aber auch ähnliche bzw. deckungsgleiche zentrale Anliegen, welche die Weiterentwicklung von inklusiver Schul- und Unterrichtsqualität bzw. allgemeiner Qualitätssteigerung der Bildungsangebote, die individualisierende Förderkultur sowie Strategien der Ressourcensteuerung im Blickfeld haben.

Erwartungen

In Kärnten und der Steiermark werden Erwartungen an die befragten Personen meist „bottom-up“ (z. B. Eltern, Schulleitungen und Lehrpersonen, Interessenvertretungen ...) herangetragen. Dabei geht es inhaltlich um Bedenken, ob das Wohlergehen der Schülerinnen und Schüler im Zuge der Veränderungen, welche die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention mit sich bringt, sichergestellt ist. Es scheint unter den Eltern allerdings kein einheitliches Bild darüber zu geben, wie dieses Wohlergehen und eine bestmögliche Beschulung der Kinder aussehen könnte oder sollte.

„Top-down“ (Bundes- und Landesebene) berichten in der Steiermark die befragten Personen von wenig wahrgenommener Erwartungshaltung ihnen gegenüber. In Kärnten werden konkrete Erwartungen von Bundes- und Landesebene wahrgenommen. So sei die flächendeckende Ausweitung der Inklusion mit dem Ziel, für Kinder und Jugendliche mit Behinderungen und/oder mit Flucht- und Migrationshintergrund eine Verbesserung der Lern- und Lebenssituation zu schaffen, ein zentrales Anliegen des Bundes. Seitens der Landesregierung besteht die Erwartung, dass das eingesetzte Personal einerseits unter guten Rahmenbedingungen arbeiten kann und andererseits qualitativ hochwertige Arbeit leistet.

Von interviewten Personen aus Tirol wird das Thema insgesamt anders aufgegriffen. So wird betont, dass der politische Wille zur qualitätsvollen Umsetzung von Inklusion gegeben ist und dass diesbezüglich vor allem auf Dialog und Austausch gesetzt wird, weil betont wird, dass sich Inklusion nicht verordnen lässt.

5.2.2 Zusammenarbeit und Kooperation

In den Modellregionen gestalten sich Wege der Zusammenarbeit bzw. der Kooperation auf unterschiedliche Art und Weise. In Kärnten wird vor allem eine nachhaltige und konstruktive Kooperation zwischen Entscheidungsträgerinnen und -trägern des Landesschulrats für Kärnten, des Amts der Kärntner Landesregierung (Abteilung 4) und den Anbietern sozialer Dienstleistungen beschrieben. Für die Entwicklungsarbeit wurden Bereiche definiert und für jeden davon eine Steuergruppe eingerichtet. Die zuständige Landesschulinspektorin ist in jeder dieser Steuergruppen vertreten und es lässt sich feststellen, dass die Maßnahmenplanung zur Umsetzung der UN-BRK unter Einbezug einer breiten Personengruppe zustande kommt. Von Entscheidungsfindungen in diesem Zusammenhang ist der vorrangige Anbieter für Schulassistenten und Pflegepersonal ausgeschlossen.

Die Zusammenarbeit in der Steiermark ist formal durch die Einhaltung des Dienstwegs definiert und verläuft daher gemäß der Organisationslogik geradlinig vom zuständigen Landesschulinspektorat ausgehend zu den nachgereihten zuständigen Stellen und von dort aus wiederum weiter je nach Aufgabenbereich. Das zuständige Landesschulinspektorat nimmt eine zentrale Rolle auch hinsichtlich von Abstimmungsmodalitäten ein, auf die – zum Zeitpunkt der Interviews – fehlende Landeskoordination wird aufmerksam gemacht. Es wird zudem ein Kommunikations- und Abstimmungsbedarf (in Form einer Beschlussfassung des vorliegenden Projektentwurfs) innerhalb des Kreises der Akteurinnen und Akteure des Landesschulrats für Steiermark geortet.

In Tirol wird auf den Einbezug von Personen geachtet, die formal (noch) nicht involviert sind und es wird Wert auf den Dialog mit Eltern und Interessenvertretungen gelegt. Die Entscheidungsträger/innen sind miteinander vernetzt, entwickeln gemeinsam Konzepte und werden dabei von etablierten Netzwerken und ihren Expertisen unterstützt.

Systempartner und Ansprechpersonen

In Kärnten und Tirol gibt es eine starke Vernetzung zwischen außerschulischem Supportsystem und Sozial- und Schulbereich. Zudem hat auch der Landeskoordinator einen erheblichen Anteil an vernetzenden Aktivitäten – so wird er als Bindeglied zwischen Entscheidungsträgerinnen und -trägern im Land und den Verantwortungsträgerinnen und -trägern vor Ort (Pflichtschulinspektorinnen und -inspektoren, PBZ-Leitungen, Landesschulinspektorin) gesehen. Es lässt sich weiter aufzeigen, dass in Kärnten insbesondere beim Aufbau von inklusiven Standorten auch Kooperationen mit Vertreterinnen und Vertretern der Gemeinden, der Schulgemeindef Verbände und von regionalen Vereinen erfolgen. Auch das Bundesministerium für Bildung wird explizit als Systempartner bezeichnet. Maßnahmen, die sich auf die UN-BRK beziehen, sind in Kärnten jedenfalls zwischen den handelnden Personen, Institutionen, Einrichtungen und Abteilungen akkordiert und im Hinblick auf verschiedene Aspekte (u. a. zeitliche Planung, Kostenabschätzung, rechtliche Abklärung ...) im Kärntner Landesetappenplan (LEP) dargestellt.

In der Steiermark werden ebenfalls Vertreter/innen des Bundesministeriums für Bildung, Personen des Landesschulrats und der Schulaufsicht, die Schulerhalter und Elternvertretungen, die Landeshauptmannschaft, Vertreter/innen des Landesrats, die Abteilung für Schulpsychologie und Bildungsberatung des Landesschulrats für Steiermark, Schulleitungen und Personen in Leitungsfunktionen der Zentren für Inklusiv- und Sonderpädagogik (ZIS), die Abteilung für Bildung und Gesellschaft des Landes Steiermark sowie die Familien selbst zu den Systempartnern gezählt. In der Steiermark sind darüber hinaus Vertreter/innen der Pädagogischen Hochschulen und der Universität Graz, Vertreter/innen des Bundeszentrums für Inklusive Bildung und Sonderpädagogik sowie das Department Evaluation, Bildungsforschung und Berichterstattung des Bundesinstituts für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens in Graz (BIFIE) Ansprechpersonen.

Wie bereits eingangs beschrieben, nimmt der Landeskoordinator in Tirol eine zentrale Rolle im Rahmen der Vernetzung ein. Er ist auch in Kontakt mit Schulleitungen, Lehrkräften und Eltern, berät den Landesschulrat und arbeitet mit verschiedenen Fort- und Weiterbildungseinrichtungen zusammen. Die PBZ in Tirol sind mit verschiedenen schulischen und außerschulischen Institutionen (z. B. Kinder- und Jugendhilfe, Kinderschutz, Schulpsychologie, Schulsozialarbeit ...) vernetzt. Beratungslehrer/innen für Inklusionspädagogik sind vernetzt mit den Teams in inklusiven Settings und unterstützen diese. Schulleiter/innen gelten für Pflichtschulinspektorinnen und -inspektoren als wichtige Kooperationspartner/innen. Als Ansprechpartner bei Ressourcenfragen und rechtlichen Angelegenheiten steht ein Mitarbeiter der Landesregierung (Abteilung Bildung) zur Verfügung.

In der Steiermark und in Tirol gibt es hinsichtlich der außerschulischen Supportsysteme unterschiedliche Dienstverhältnisse mit Gemeinden oder Trägerorganisationen. Es fällt auf, dass die Schulpsychologie von den steirischen Interviewten nur wenig zum Thema gemacht wird. In Kärnten wird die Schulasistenz und das pflegerische und therapeutische Personal vorwiegend durch einen Anbieter (die Arbeitsvereinigung der Sozialhilfe Kärntens – AVS) bereitgestellt.

Widerstände

In Kärnten gibt es Widerstände von verschiedenen Seiten und mit verschiedenen Begründungen. Eltern beispielsweise fürchten aufgrund der wohnortnahen Beschulung um die Betreuungsqualität. Ähnlich in der Steiermark, denn auch hier befürchten Eltern, dass bei Schließung der Sonderschulen die Qualität an Regelschulen in der zur Verfügung stehenden Zeit nicht ausreichend gehoben werden kann.

In allen drei Modellregionen gibt es Widerstand von Schulleitungen und/oder Lehrpersonen. In Kärnten und Tirol werden auf dieser Ebene insbesondere Bedenken hinsichtlich einer möglichen Überforderung von Lehrpersonen laut. In der Steiermark wird auf der Ebene der Schulleitung, insbesondere dann, wenn diese eine Doppelfunktion (Schulleitung und Leitung eines Zentrums für Inklusiv- und Sonderpädagogik) innehat, von passivem Widerstand gesprochen. Widerstand kommt in Kärnten und der Steiermark auch

von Sonderschullehrerinnen und -lehrern. Begründet wird der Widerstand von den Befragten u. a. mit Unsicherheit und der Angst vor Veränderungen.

In Kärnten werden Widerstände auch von pflegerischem und therapeutischem Personal wahrgenommen. So wird die inklusive Betreuung in Kleinklassen durchaus auch kritisch gesehen. Widerstände werden außerdem dort wahrgenommen, wo finanzielle Mittel für bauliche Maßnahmen zur Verfügung gestellt werden müssten (z. B. Gemeinden als Schulerhalter).

In der Steiermark werden Überlegungen angestellt, wie man den Widerstand konstruktiv nutzen kann, während man den Widerständen in Tirol und in Kärnten mit Information und Aufklärung begegnen will. In Tirol strebt man darüber hinaus auch den Aufbau eines adäquaten Beratungs- und Unterstützungssystems an.

5.3 Rahmenbedingungen

Die im Herbst 2015 durchgeführte Online-Befragung in den Inklusiven Modellregionen hat gezeigt, dass die Einschätzung von Ressourcen und Rahmenbedingungen bedeutsam ist für die Einstellung und Haltung zur Inklusiven Schule (Svecnik et al., 2017). Es kann gesagt werden, dass positive Effekte der Inklusiven Schule eher dann erwartet werden, wenn auch die Ressourceneinschätzung positiv ausfällt. Für den Abbau von zuvor beschriebenen Widerständen ist die Sicherstellung bzw. positive Einschätzung von finanziellen und personellen Ressourcen wesentlich. Im nachfolgenden Abschnitt erfolgt daher zum einen eine Einschätzung der vorhandenen Ressourcen. Zum anderen wird aber auch auf Strategien aufmerksam gemacht, die hinsichtlich von Ressourcen in den Modellregionen verfolgt werden.

5.3.1 Einschätzung der Ressourcen

Eine klar positive Einschätzung der Ressourcen kommt aus Kärnten – auch wenn Herausforderungen in einzelnen Aspekten (z. B. der Schaffung einer umfassenden Barrierefreiheit, Gestaltung von Therapieräumen, Finanzierung der therapeutischen Leistungen, Ausgleich von kurzfristigen personellen Ausfällen) sehr wohl gesehen werden. Durch Umschichtungen der vorhandenen Ressourcen von Bund und Land – insbesondere zwischen der Bildungs- und Schulabteilung einerseits und der Sozialabteilung andererseits – stehen für die Gestaltung von geeigneten Rahmenbedingungen bzw. für die Umsetzung einer inklusiven Beschulung ausreichend finanzielle Mittel zur Verfügung. Umschichtungen sind bereits erfolgt, für eingangs erwähnte problematische Bereiche scheint es Ideen (wie etwa das Sponsoring durch Firmen) zu geben. Darüber hinaus wird u. a. an der sozialindexbasierten Ressourcenzuteilung gearbeitet, welche ein Mittel zur verstärkten Bedürfnisorientierung bei der Vergabe von Ressourcen darstellt.

Etwas verhaltener sind die Ressourceneinschätzungen aus der Steiermark und aus Tirol. In der Steiermark wurden den Inklusiven Modellregionen vonseiten des BMB zwar zusätzliche finanzielle Ressourcen zur Verfügung gestellt, darüber hinaus werden aber nur die ideellen Ressourcen als ausreichend vorhanden eingeschätzt. Insgesamt wird die Gefahr gesehen, dass Inklusion mit einem Sparpaket verknüpft werden könnte. Anders als in Kärnten werden Möglichkeiten der Umschichtung bestehender Ressourcen bzw. eine Veränderung der Ressourcensteuerung vom Großteil der interviewten Personen nicht gesehen. Auch die Sinnhaftigkeit von Umschichtungen wird kontrovers diskutiert, wobei hier Personen aus dem Bildungsbereich eher eine Bündelung von Ressourcen und eine bedarfsorientierte Umverteilung (aus dem Bereich Soziales und aus Infrastrukturmitteln der Gemeindebünde) befürworten.

In Tirol wird festgestellt, dass vonseiten des Bundes kaum zusätzliche Ressourcen für das Land zur Verfügung gestellt wurden. Weil die Bündelung und möglichst zielgerichtete, bedarfsorientierte sowie flexible Verteilung der vorhandenen Mittel als wesentliche Aufgabe gesehen wird, sind erste Schritte zu Ressourcenumschichtungen erfolgt. Diesbezüglich verspricht man sich hier wie in Kärnten eine

deutliche Verbesserung der Situation durch die indexbasierte Ressourcensteuerung. Da aufgrund der Orientierung am Sozialindex vor allem Schulen in Ballungszentren davon profitieren könnten, wäre es dringend erforderlich, dass die Bundesländer ausreichend finanzielle Ressourcen zum Ausbau der Inklusiven Modellregionen zur Verfügung gestellt bekommen und ihnen auch die Verteilung der Gelder überlassen wird.

5.3.2 Organisationsentwicklung und persönliches Coaching

Als gemeinsamer Aspekt lässt sich feststellen, dass es in den Modellregionen nicht viele Angebote zur Begleitung auf regionaler (Organisationsentwicklung) und personaler (Coaching, Supervision) Ebene gibt. Es gibt vor allem vereinzelte Initiativen in den drei Modellregionen.

In Kärnten und in Tirol übernehmen die zum Zeitpunkt der Befragung zuständigen Landeskoordinatoren Aufgaben der Organisationsentwicklung für die bereits installierten bzw. geplanten interdisziplinären Vernetzungsteams in den Bezirken. In Kärnten stellt der als Supervisor ausgebildete Landeskoordinator auf Nachfrage zudem auch Coaching zur Verfügung. Coaching wird zum Teil beim Dienstgeber eingefordert, zum Teil aber auch privat bezahlt. Persönlicher Austausch in Projektgruppen wird als Intervention genutzt. Außerdem werden in Kärnten und in Tirol Beratungen von den ehemaligen Sonderpädagogischen Zentren (SPZ) angeboten.

Darüber hinaus wird in Tirol die Arbeit in verschiedenen Teams und in etablierten Netzwerken zur Perspektivenentwicklung und Reflexion genutzt. Auch vonseiten der Landeschulinspektorin und der Pflichtschulinspektorinnen und -inspektoren werden Aufgaben im Bereich der Organisationsentwicklung wahrgenommen. Angebote zur Organisationsentwicklung gab es zum Zeitpunkt der Befragung kaum, mittlerweile werden jedoch für Team- und Organisationsentwicklung Ressourcen zur Verfügung gestellt.

In der Steiermark findet Organisationsentwicklung vor allem durch Peer-Austausch und im Zusammenhang mit der Initiative Schulqualität Allgemeinbildung (Seminarreihe zur Weiterentwicklung der Unterrichtsqualität) statt bzw. gibt es Prozessbegleitungen für Schulstandorte, die sich in einem Transformationsprozess (z. B. von einem Sonderschulstandort zu einem inklusiven Regelschulstandort) befinden. Coaching-Effekte werden in der Steiermark der eingerichteten bundesländerübergreifenden Steuergruppe zugeschrieben. Diese Steuergruppe wurde zur Vorantreibung von Entwicklungen und zu deren Evaluation unter Mitwirkung von Vertreterinnen und Vertretern aus den Modellregionen eingerichtet.

5.3.3 Unterstützungsbedarf

Coaching wird in allen drei Modellregionen von befragten Personen als Unterstützungsbedarf oder zumindest als wünschenswert angemeldet. In Kärnten und Tirol werden darüber hinaus auch Angebote im Bereich Organisationsentwicklung als wünschenswert bzw. notwendig erachtet. In beiden Bundesländern wurden aber bereits Maßnahmen zur Unterstützung in diesen Bereichen getroffen.

So wurden in Kärnten erste Schritte dahingehend gesetzt, dass die Pädagogische Hochschule sowohl als Anbieter von Fortbildungsveranstaltungen als auch in den Bereichen Organisationsentwicklung sowie Begleitung und Beratung Unterstützungsfunktionen wahrnehmen könnte. Für Tirol wurde bereits im vorangehenden Kapitel festgestellt, dass zum einen Ressourcen für die Organisationsentwicklung zur Verfügung gestellt wurden. Zum anderen haben mittlerweile alle PBZ-Leiter/innen auch Zugang zur geforderten Supervision.

5.4 Transfer

In diesem Kapitel geht es um die vergleichende Betrachtung von Informationswegen und Beauftragungslinien. Weiters gelangt auch die Umsetzungsstrategie zur Implementation von Inklusion, d. h. der Transfer von der Steuerungsebene in die Praxis der Klassenzimmer in den Fokus.

5.4.1 Informationsfluss und Beauftragungen

In den Modellregionen zeigen sich Gemeinsamkeiten vor allem hinsichtlich zentraler Positionen, die bestimmte Personen bzw. Personengruppen im Rahmen der Implementation von Inklusion einnehmen. Unterschiede lassen sich teilweise in Bezug auf die Richtung von Informationswegen („bottom-up“ oder „top-down“) ausmachen. Vereinzelt finden sich aber auch hinsichtlich der Stellung, welche von Institutionen bzw. Personengruppen auf Informationswegen eingenommen wird.

Bundes- und Landesabteilungen

Hinsichtlich des *Bundesministeriums für Bildung* wird in Kärnten festgestellt, dass Informationen vor allem in Richtung Ministerium fließen. In der Steiermark wird erwähnt, dass Informationen vom Bundesministerium zum zuständigen Landesschulinspektorat gelangen. In Kärnten werden von den befragten Personen zudem keine Beauftragungen wahrgenommen – mit Ausnahme der Einrichtung inklusiver Modellregionen per Erlass.

Sowohl in Kärnten als auch in Tirol wird verschiedenen Abteilungen des Landes eine Bedeutsamkeit auf Informationswegen und Beauftragungslinien zugewiesen. So stellt Kärnten explizit fest, dass die *Mitarbeiterin der Sozialabteilung des Landes* eine Schlüsselposition im Informationsaustausch einnimmt – wobei dieser Informationsaustausch in den Steuer- und Arbeitsgruppen stattfindet. In Tirol wird eine enge Zusammenarbeit zwischen *Landesschulinspektorin*, *Landeskoordinator* und einem *Mitarbeiter der Abteilung Bildung* beschrieben.

Landesschulrat, Landesschulinspektor/in und Schulaufsicht

In allen drei Modellregionen wird die bedeutende Stellung des Landesschulinspektorats im Rahmen von Beauftragungen und Informationen zum Ausdruck gebracht. Das zuständige Landesschulinspektorat in der Steiermark erhält Informationen „top-down“ vom Bundesministerium für Bildung. Informationen werden sowohl in Kärnten als auch in der Steiermark „top-down“ über die Schulaufsicht an Schulleitungen weitergegeben. Andererseits gibt es einen Informationsfluss auch „bottom-up“ über Schulleitung und Schulaufsicht über das Landesschulinspektorat hin zu Systempartnern auf Landesebene bzw. wiederum zum Bundesministerium. Auch in Tirol wird beschrieben, dass sich die Landesschulinspektorin in einem Prozess der Vernetzung, des kollegialen Austauschs und des Dialogs befindet. Das Landesschulinspektorat – in Tirol darüber hinaus auch der Landeskoordinator – wird in allen drei Modellregionen auch als Gesamtverantwortliche im Prozess der Implementierung von Inklusion beschrieben.

Informationen vonseiten des *Landesschulratspräsidiums* gelangen in Kärnten in Form von Öffentlichkeitsarbeit auch zu Eltern, Schulleitungen und Lehrpersonen.

In Tirol liegt die Letztverantwortung für die Entwicklung in den Bildungsregionen und für die Agenden der Pädagogischen Beratungszentren bei den Pflichtschulinspektorinnen und Pflichtschulinspektoren, die Letztverantwortung für die Entwicklungen in den inklusiven Modellregionen liegt jedoch bei der Landesschulratspräsidentin. Um Entscheidungen darüber treffen zu können, welche Handlungsstrategien in Tirol umgesetzt werden, reflektiert und diskutiert die Landesschulratspräsidentin die erarbeiteten Konzepte mit der zuständigen Landesschulinspektorin und mit dem Landeskoordinator.

Im Rahmen von Beauftragungen scheinen in Kärnten und der Steiermark in erster Linie Dokumente (z. B. der Nationale Aktionsplan, Richtlinien und Erlässe des Bundesministeriums für Bildung, verbindliche Verankerung der Inklusion im Steuerungselement Schulqualität Allgemeinbildung, Landesentwicklungspläne ...) eine zentrale Rolle zu spielen. Darüber hinaus wird der Beauftragungsverlauf aber nur in der Datenbasis von Kärnten detaillierter beschrieben, sodass hierzu kein Vergleich mit der Steiermark und Tirol möglich ist. Es lässt sich weiter die Bedeutung der oben erwähnten Dokumente für die Tiroler Beauftragungslinie anhand der vorliegenden Daten nicht konkret erschließen.

Landeskoordination und Leitung der Pädagogischen Beratungszentren

In Kärnten geben sowohl der *Koordinator* der Inklusiven Modellregion als auch die *SPZ/PBZ-Leiterin* an, dass sie Informationen vor allem von der zuständigen Landesschulinspektorin erhalten und dann an Schulleitungen und Lehrkräfte weitergeben. Der Landeskoordinator erhält aber, anders als die befragte SPZ/PBZ-Leiterin, keine Informationen von der Sozialabteilung des Landes. Beauftragungen des Landeskoordinators und der Leiter/innen der SPZ/PBZ erfolgen vor allem durch die zuständige Landesschulinspektorin und die verantwortliche Mitarbeiterin der Sozialabteilung.

Der Stellenwert Pädagogischer Beratungszentren und einer Landeskoordination ergibt sich in der Steiermark weniger aus der Beschreibung des Informationsflusses und der Beauftragungslinien, sondern vielmehr aus dem Zusammenhang mit der Umsetzungsstrategie (vgl. Kapitel 5.4.2).

In Tirol wird vor allem die Bedeutsamkeit von Arbeits- und Steuergruppen betont, die sowohl dem Landeskoordinator als auch den PBZ-Leiterinnen und -Leitern einen regelmäßigen Austausch mit der zuständigen Landesschulinspektorin und den Pflichtschulinspektorinnen und -inspektoren ermöglichen. Die Daten aus Tirol zeigen darüber hinaus eine enge Kooperation und rege Zusammenarbeit zwischen PBZ-Leitungen, Landeskoordinator, Pflichtschulinspektorinnen und -inspektoren sowie Schulleitungen und Lehrkräften.

Behindertenanwaltschaft und außerschulische Supportsysteme

In Kärnten unterstützt die *Behindertenanwältin* als Mitglied einer Steuergruppe die Umsetzung der Inklusion. Sie erhält Informationen sowohl „bottom-up“ (z. B. Eltern, Schüler/innen, Lehrpersonen ...) als auch „top-down“ (z. B. Landesrätin, Mitarbeiter/innen der Sozialabteilung ...) und wird im Rahmen von Maßnahmenplanungen zur Umsetzung der Inklusiven Modellregion um ihre Expertise gebeten. Damit hat die Behindertenanwaltschaft in Kärnten eine zentrale Position auf Informationswegen inne. Wie schon die Behindertenanwaltschaft werden auch *außerschulische Supportsysteme* im Zusammenhang von Informationswegen und Beauftragungslinien nur in Kärnten explizit zum Thema. Das außerschulische Supportsystem in Kärnten – der Anbieter für Schulassistenz und pflegerische und therapeutische Dienste (AVS) – erhält sowohl Informationen von der zuständigen Landesschulinspektorin als auch von der Sozialabteilung des Landes, die zudem auch für die Beauftragung zuständig ist.

In der Steiermark und in Tirol bleiben die Behindertenanwaltschaft sowie außerschulische Supportsysteme in den Aussagen der befragten Personen im Bereich Transfer unerwähnt, in Tirol wird aber in anderen Zusammenhängen dargestellt, dass sowohl der Landeskoordinator als auch die PBZ mit außerschulischen Institutionen vernetzt sind. In der Steiermark wird der Schluss gezogen, dass die Behindertenanwaltschaft – ebenso wie außerschulische Supportsysteme – zum einen Aufträge weder erhalten noch geben können und zum anderen Informationen vor allem „bottom-up“ (z. B. von Eltern, Lehrpersonen ...) erhalten.

5.4.2 Umsetzungsstrategien

Nachfolgend lassen sich mehr Gemeinsamkeiten als Unterschiede bezüglich der Strategien zur Implementierung von Inklusion in den Modellregionen aufzeigen. Insbesondere konnten Strategieelemente (vgl. Kapitel 5.4.2.2) herausgearbeitet werden, anhand derer sich unterschiedliche Fokussierungen in der Implementationsstrategie gut darstellen lassen.

Historie

Sowohl in Kärnten als auch der Steiermark gibt es Gemeinsamkeiten hinsichtlich der Historie zur Inklusion, die sich aus der Datengrundlage erschließen lassen. In beiden Bundesländern wurden die ersten Integrationserfahrungen Mitte bis Ende der 1980er gemacht. Die bundesweite Initiative „Qualität in der Sonderpädagogik“ (Specht et. al., 2006) war Ausgangspunkt verschiedener Schulentwicklungsmaßnahmen. Es wird sowohl in Kärnten als auch in der Steiermark betont, dass Inklusion als Querschnittsmaterie verstanden wird und sich in offiziellen Dokumenten findet.

In Tirol lassen sich bezüglich erster ähnlich früher Integrationserfahrungen im Rahmen von Schulversuchen keine Aussagen machen, da vor allem auf die flächendeckende wohnortnahe Integration in Reutte Mitte der 1990er Jahr eingegangen wird. Es findet sich in der Datenbasis von Tirol auch kein Hinweis auf offizielle Dokumente oder die Initiative „Qualität in der Sonderpädagogik“, sodass hier kein Vergleich angestellt werden kann.

Für den Prozess der Strategieumsetzung ist in allen drei Modellregionen das jeweilige *Landesschulinspektorat* gesamtverantwortlich und *Schulleitungen*, *Pflichtschulinspektorinnen/-inspektoren* sowie *ZIS/PBZ-Leitungen* haben zudem eine tragende Rolle. Darüber hinaus wird in Tirol dem *Landeskoordinator* eine zentrale Funktion bei der Strategieumsetzung zugeschrieben.

Strategieelemente

Die Strategien in den Modellregionen zeigen sowohl unterschiedliche als auch gemeinsame Aspekte (vgl. Tabelle 2). In *Kärnten* wird im Rahmen der Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention explizit die Thematik der Inklusion von Kindern und Jugendlichen mit Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung behandelt. Die Umsetzungsstrategie in der *Steiermark* befasst sich mit der Auflösung von Doppelrollen (einerseits Begutachtende/Beratende, andererseits Sonderschulleitungen), welche Schulleitungen als Leitungen eines ZIS/PBZ innehaben. In der *Tiroler* Strategie wird u. a. die Herstellung von Planungssicherheit und Klarheit als zentrales Element ersichtlich. Neben diesen regionalen Unterschieden finden sich in den Implementationsstrategien aller Modellregionen zum einen eine Orientierung an Best-Practice-Beispielen, zum anderen diskursive und partizipative Elemente sowie zum Dritten die Installierung von Pädagogischen Beratungszentren, die als besonders zentrales Element in der Umsetzungsstrategie von Tirol dargestellt werden. Die Standortorientierung findet sich ebenfalls in den Umsetzungsstrategien aller drei Modellregionen. Nachstehende Tabelle 2 zeigt die von den Modellregionen angesprochenen Strategieelemente, wobei ein „ja“ lediglich bedeutet, dass das Strategieelement von den Interviewpartnerinnen und -partnern des Bundeslandes genannt wurde. Es kann aus der Tabelle nicht erschlossen werden, aus welchen Gründen bestimmte Elemente nicht thematisiert wurden.

Strategieelement	Kärnten	Steiermark	Tirol
Orientierung an Best-Practice-Beispielen	ja	ja	ja
Diskursives und partizipatives Strategieelement	ja	ja	ja
Installierung der PBZ	ja	ja	ja
Standortorientierung	ja	ja	ja
Installierung einer Landeskoordination	zum Zeitpunkt der Befragung bereits vorhanden	ja	zum Zeitpunkt der Befragung bereits vorhanden
Explizite Berücksichtigung von Kindern und Jugendlichen mit Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung	ja		
Auflösung von Doppelrollen	durch die Etablierung der PBZ bereits erledigt	ja	durch die Etablierung der PBZ bereits erledigt
Herstellung von Planungssicherheit und Klarheit			ja

Tabelle 2: Strategieelemente der Umsetzungsstrategien in den Modellregionen

5.5 Globalbeurteilung

Im folgenden Abschnitt geht es darum, zu beschreiben, was bisher im allgemeinbildenden Schulsystem gut funktioniert hat und in ein zukünftiges inklusives System übernommen werden sollte. Darüber hinaus soll das, was bisher erreicht wurde, unter Berücksichtigung von Qualitätskriterien und Prozessqualität und im Hinblick auf eine Ausweitung der Inklusion auf alle Bundesländer und anderer Schularten neben der Allgemeinbildenden Pflichtschule beurteilt werden.

5.5.1 Bewährtes und Empfehlungen für die Ausweitung

Insgesamt werden sieben Umsetzungselemente des traditionellen Schulsystems auch als kompatibel und gut geeignet für ein inklusives Schulsystem beschrieben. Nachstehende Tabelle 3 zeigt dazu die Nennungen aus den Modellregionen, wobei ein „ja“ lediglich bedeutet, dass das Umsetzungselement von den Interviewpartnerinnen und -partnern des Bundeslandes genannt wurde. Es kann aus der Tabelle nicht erschlossen werden, aus welchen Gründen bestimmte Elemente nicht zum Thema wurden.

Umsetzungselement	Kärnten	Steiermark	Tirol
Erfahrungsschatz und Know-how	ja	ja	ja
Differenzierung und Individualisierung	ja	ja	ja
Unterricht in Kleinklassen	ja		
Unterricht in Mehrstufenklassen			ja
Verschränkte Ganztagschulen		ja	ja
Netz an außerschulischen Supportsystemen*	ja	ja	ja
Kooperationsformen des Unterrichts (z. B. Team-Teaching)		ja	ja

* Hinsichtlich der außerschulischen Supportsysteme ist festzustellen, dass Kärnten ebenfalls verschiedene soziale Dienstleistungen im Schulbereich hat – allerdings gehen diese im Wesentlichen von nur einem Anbieter aus.

Tabelle 3: Bedeutsame traditionelle Umsetzungselemente für ein inklusives Schulsystem

Interviewte Personen in Kärnten stellten darüber hinaus deutlich fest, dass ein inklusives Schulsystem nicht teurer ist als die Unterbringung in Sondereinrichtungen – nichtsdestotrotz benötigen inklusive Settings bestimmte Rahmenbedingungen. In der Steiermark sieht man die Sachlage hinsichtlich der Ressourcen für ein inklusives Schulsystem anders als in Kärnten und merkt hierzu an, dass ein inklusiver Unterricht mehr Ressourcen benötigt als der bisher übliche Regelunterricht.

Für die bundesweite Implementation von Inklusion gibt es drei gemeinsame Aspekte, die aus Sicht aller drei Modellregionen zu empfehlen sind (vgl. Tabelle 4). So ist *erstens* die Bereitstellung von geeigneten Rahmenbedingungen aus Sicht aller drei Modellregionen nötig, wobei es hier vor allem um qualifizierte personelle Ressourcen, um die Umschichtung von finanziellen Mitteln aus verschiedenen Töpfen sowie um die Ressourcensteuerung an sich geht.

Zweitens gilt es, Best-Practice-Modelle zu schaffen und u. a. als Quelle positiver Erfahrungen auch gegen Widerstände zu nutzen. Als unerlässlich wird aber auch – *drittens* – die intensive Kommunikation und Information aller beteiligten Personen definiert. Da zum einen kommunikative Prozesse und zum anderen Einstellungs- und Haltungsänderungen Zeit in Anspruch nehmen, sollte die Umsetzungsgeschwindigkeit bei der Implementation von Inklusion nicht zu hoch sein. Weiter wird empfohlen, Inklusion zuerst dort umzusetzen, wo es bereits eine positive Grundstimmung und gute Bedingungen dafür gibt. Es wird zudem festgestellt, dass die bundesländerübergreifende Steuergruppe ein vernetztes Arbeiten fördert, einen intensiven Erfahrungsaustausch ermöglicht und daher eine solche auch für die Ausweitung der Inklusion auf Bundesebene empfohlen wird.

Empfehlungen	Kärnten	Steiermark	Tirol
Bereitstellung angemessener Rahmenbedingungen	ja	ja	ja
Inklusion zuerst dort, wo Grundstimmung positiv ist	ja	ja	
Regen Informations- und Kommunikationsaustausch	ja	ja	ja
Einplanen von Zeit	ja	ja	
Begleitung durch bundesländerübergreifende Steuergruppe		ja	ja
Best-Practice-Beispiele nutzen	ja	ja	ja
Reflexion von Qualitätssicherungsstrategien		ja	
Einrichtung, Weiterentwicklung und Ausbau der Pädagogischen Beratungszentren		ja	ja
Abschaffung der Etikettierung		ja	
Beibehaltung vielfältiger Lernsettings	ja		
Klärung hinsichtlich gesetzlicher Regelungen	ja		ja
Ein Anbieter für außerschulische Dienstleistungen	ja		
Gezielte und bedarfsgerechte Weiterbildung			ja

Tabelle 4: Empfehlungen aus den Modellregionen für die bundesweite Implementation von Inklusion

5.5.2 Erfolgskriterien und Merkmale einer Inklusiven Modellregion

Der Erfolg der Inklusiven Modellregionen wird in Kärnten, der Steiermark und in Tirol vor allem an einem hohen Integrationsquotienten bzw. an einem gestiegenen Integrationsquotienten gemessen. Neben diesem gemeinsamen Aspekt werden noch weitere Erfolgskriterien mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung in den Modellregionen definiert.

Für Kärnten, die Steiermark und Tirol lässt sich der Erfolg beispielsweise auch daran messen, dass in der Modellregion nahezu alle Kinder und Jugendlichen in Regelschulklassen wohnortnah unterrichtet werden und Sonderschulstandorte vollkommen aufgelöst werden. Umfassende Barrierefreiheit wäre aus Sicht von interviewten Personen aus Kärnten und Tirol ebenfalls ein Merkmal einer Inklusiven Modellregion.

Kärnten und Tirol beziehen sich bei weiteren Merkmalen auf einen umfassenden Inklusionsbegriff und auf strukturelle Veränderungen. In Tirol wird z. B. der Beitrag eines vielfältigen Bildungsangebots zur Vermeidung von Benachteiligungen betont. Auch in Kärnten wird festgestellt, dass die als Selbstverständlichkeit empfundene gelebte Teilhabe von Minderheiten in allen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens ein wesentliches Erfolgskriterium einer Inklusiven Modellregion wäre. Es geht hier u. a. ebenfalls um die optimale Förderung aller Kinder in allen Entwicklungsbereichen.

In der Steiermark sieht man eine Schulentwicklung, welche die Ergebnisse der standardisierten Leistungsüberprüfungen hin auf inklusive Lernsettings reflektiert und Kindern die Wahrung ihrer Rechte ohne Etikettierungen ermöglicht.

Tirol definiert neben den oben beschriebenen Erfolgskriterien einer Inklusiven Modellregion auch die Reduktion der neu eingereichten SPF-Anträge und vor allem eine allgemeine Steigerung der Schul- und Unterrichtsqualität für alle Schülerinnen und Schüler.

5.5.3 Qualitätsvolle Umsetzung und Qualitätskontrolle

Im Zusammenhang mit Qualitätssicherung und Qualitätskontrolle beziehen sich alle drei Modellregionen auf Evaluationen insbesondere im Rahmen der Initiative Schulqualität Allgemeinbildung (SQA). So lässt sich sagen, dass die Qualitätskontrolle bezüglich der Entwicklungen in den Inklusiven Modellregionen aus Sicht der befragten Personen vorwiegend über Evaluationen im Rahmen dieser Initiative erfolgt.

In Kärnten sind es neben den im Rahmen von SQA laufenden Evaluierungen vor allem Rückkoppelschleifen in den verschiedenen Arbeits- und Steuergruppen, die der Qualitätsentwicklung dienen. Eine Maßnahme der Qualitätssicherung ist auch die Einbindung von verschiedenen Institutionen (z. B. Anwaltschaft für Menschen mit Behinderung, der Kärntner Chancengleichheitsbeirat, der Monitoringausschuss sowie das Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz) in die Entwicklung und Umsetzung zentraler Dokumente.

Vorschläge zur Qualitätskontrolle betreffen in Kärnten ein einheitliches Verfahren zur Überprüfung der umfassenden Barrierefreiheit sowie ein Instrument, mit welchem die Unterrichts- und Betreuungsqualität beurteilt werden könnte. Als Möglichkeiten der Qualitätsentwicklung werden Case-Management und externes Coaching genannt.

Aus Sicht der Steiermark ist eine laufende Qualitätskontrolle – also eine qualitativ gute Begleitung von Prozessen – bedeutsamer als eine abschließende und bewertende Kontrolle. Der Vorschlag einer Qualitätskontrolle durch Eltern und Schüler/innen wird dabei als methodische Möglichkeit im Rahmen der Initiative SQA angeführt.

Zentral für die qualitätsvolle Umsetzung von Inklusion in Tirol ist die flächendeckende Unterstützung und Beratung der Lehrer/innen und Schulen durch die PBZ. Zuständig für eine qualitätsvolle Umsetzung ist u. a. auch der Landeskoordinator in Zusammenarbeit mit den Pädagogischen Hochschulen. Im Zusammenhang mit der Qualitätskontrolle in Tirol sind sowohl die Initiative SQA als auch der Monitoringausschuss von Bedeutung. Darüber hinaus wurde ein Handbuch für Inklusive Bildung entwickelt. Auch zu den daraus resultierenden Qualitätsstandards für die Unterrichtsgestaltung in inklusiven Settings finden im Rahmen der Initiative SQA Evaluierungen statt.

5.6 Meilensteine und Entwicklungsperspektiven

Wie es mit der Implementation von Inklusion weitergehen wird bzw. sollte, wird nachfolgend aus Sicht der drei Modellregionen beschrieben.

Kärnten wird sich weiter mit der Verbesserung der Qualität schulischer Inklusion befassen. In diesem Rahmen geht es auch um die Haltung von Akteurinnen und Akteuren, um die Entwicklung eines zielfördernden Lehrplans sowie um eine vertiefende Professionalisierung der Lehrkräfte. Als weitere Meilensteine werden die Erprobung der indexbasierten Ressourcenzuteilung sowie die vereinheitlichte Vorgehensweise für die Erteilung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs (SPF) genannt. Auch an der Errichtung weiterer inklusiver Standorte und an der Ausweitung von Inklusion auf andere Bereiche (z. B. Frühförderung, Elementarpädagogik, Barrierefreiheit und Assistenzleistungen über den Pflichtschulbereich hinaus) wird derzeit gearbeitet.

Für die Steiermark ist der nächste und entscheidende Meilenstein die Beschlussfassung des Konzepts für die Implementation der Inklusion durch den Landesschulrat für Steiermark. Immerhin geht es im Zusammenhang mit der Beschlussfassung um die Einrichtung der Pädagogischen Beratungszentren, die Auflösung von Doppelrollen (Schulleitung einer Sonderschule und Leitung eines Zentrums für Inklusiv- und Sonderpädagogik), die Installierung einer Steuerungsgruppe NEU sowie um die Installierung einer Landeskoordination.

In Tirol liegen die nächsten Meilensteine vor allem in der Weiterentwicklung der Pädagogischen Beratungszentren. So geht es in diesem Zusammenhang um die Erweiterung der Teams in den PBZ. Wie in Kärnten wird auch in Tirol an einer Verbesserung der Qualität von Inklusion gearbeitet. Dazu wird die Arbeit von Lehrpersonen in den Klassen evaluiert und kann dann nötigenfalls durch gezielte Maßnahmen verbessert werden. Es geht um die Entwicklung individueller Förderpläne als Grundlage für Entwicklungsgespräche und um die Entwicklung von Modellen für einen Schulbesuch ohne Zuteilung eines SPF. Darüber hinaus sollen an Schulen standortbezogene Förderkonzepte weiter ausgebaut werden. Es wird erwartet, dass die im Handbuch der Inklusiven Bildung erarbeiteten Qualitätsstandards dazu beitragen, den Dialog und die Zusammenarbeit zu erleichtern und die Beteiligung der Kinder, Jugendlichen und Erziehungsberechtigten in der Maßnahmenplanung sicherzustellen.

5.7 Zusammenfassung

Zu den *zentralen Akteurinnen und Akteuren* bei der Implementation von Inklusion gehören in allen Bundesländern Vertreter/innen des jeweiligen Landesschulrats, der Landeskoordination – so zum Befragungszeitpunkt eingerichtet – und Leiter/innen der Pädagogischen Beratungszentren. In diesem Zusammenhang darf auf ähnliche Ergebnisse der im Rahmen der Erstbefragung in den Inklusiven Modellregionen durchgeführten Netzwerkanalyse hingewiesen werden (Svecnik et al., 2017).

In allen drei Bundesländern herrscht ein gemeinsames breites Verständnis des *Inklusionsbegriffs* vor. In der Steiermark und in Tirol wurden darüber hinaus die zentralen Anliegen der Akteurinnen und Akteure thematisiert. Dazu lässt sich feststellen, dass es um die Minimierung von Bildungsbarrieren durch (Weiter-)Entwicklung inklusiver Schul- und Unterrichtsqualität geht. Die unterschiedlichen Ausgangsvoraussetzungen in den Inklusiven Modellregionen, die sich u. a. in den Inklusionsquoten zeigen, prägen dabei mitunter den Fokus darauf, wie dieses Ziel zu erreichen ist. Erwartungen an die befragten Personen werden in Kärnten und der Steiermark vor allem „bottom-up“ herangetragen, Interviewpersonen aus Tirol thematisieren in diesem Zusammenhang vor allem den gemeinsamen Dialog.

In den drei Modellregionen gibt es hinsichtlich der *Zusammenarbeit* zwischen Personen und Institutionen unterschiedliche Wege bzw. unterschiedliche Fokussierungen. In Kärnten und Tirol scheint die Vernetzung zwischen Sozial- und Schulabteilung sehr stark zu sein. In der Steiermark ist die Kooperations-

linie formal definiert und folgt dem Dienstweg. Das Landesschulinspektorat – in Tirol zudem auch der Landeskoordinator – nimmt in allen drei Modellregionen eine herausragende Stellung im Rahmen vernetzender Aktivitäten ein. Auch in Bezug auf außerschulische Supportsysteme gibt es unterschiedliche Aspekte in den Modellregionen. So ist in Kärnten die Vernetzung mit dem vorrangigen Anbieter der Schulasistenz und der pflegerischen und therapeutischen Dienstleistungen (außerschulisches Supportsystem) sehr gut. Die Anstellung dieses Fachpersonals erfolgt fast ausschließlich über einen Anbieter, die AVS. Auch in Tirol gibt es eine gute Vernetzung zwischen Schule und außerschulischen Supportsystemen, welche in Zusammenhang mit Kooperationen in der Steiermark kaum thematisiert werden. In Tirol wie auch in der Steiermark gibt es aber – anders als in Kärnten – unterschiedliche Dienstverhältnisse der außerschulischen Anbieter mit Gemeinden oder Trägerorganisationen.

In allen drei Modellregionen wird Widerstand vonseiten der Schulleitungen und Lehrpersonen bemerkt. Von weiteren unterschiedlichen Personengruppen (wie etwa Eltern, pflegerisches und therapeutisches Personal ...) wird in Kärnten und der Steiermark *Widerstand* wahrgenommen. Der Umgang mit Widerstand ist in den Modellregionen unterschiedlich. Während in Kärnten und Tirol aufgrund des Widerstands ein Handlungsbedarf in Richtung Aufklärung und Information gesehen wird, werden in der Steiermark Überlegungen angestellt, wie der Widerstand konstruktiv genutzt werden kann.

Hinsichtlich der *Rahmenbedingungen* in den Modellregionen lässt sich sagen, dass eine positive Bewertung der Ressourcensituation nur aus Kärnten kommt – deutlich verhaltener schätzen die Interviewpartner/innen aus der Steiermark und aus Tirol die finanziellen und personellen Rahmenbedingungen ein. Ressourcenumschichtungen hat es in Tirol und in Kärnten bereits gegeben, die Bündelung von Ressourcen aus Sozial- und Bildungsreferaten wird in der Steiermark und Tirol angestrebt, wurde aber bisher nur in Kärnten tatsächlich vorgenommen. Von der indexbasierten Ressourcenzuteilung verspricht man sich in Kärnten und Tirol eine Verbesserung der Ressourcensituation – in der Steiermark gibt es dazu keine Äußerungen.

Regionale und personale Begleitangebote (Organisationsentwicklung und Coaching) fehlen zum Zeitpunkt der Befragung noch vielfach in den Modellregionen – es finden sich vor allem vereinzelte Initiativen und auch der Peer-Austausch (u. a. in den Arbeits- und Steuergruppen) spielt aus Sicht der befragten Personen eine nicht unerhebliche Rolle und wird in Zusammenhang mit Organisationsentwicklung aber auch mit Intervention beschrieben. Coaching fehlt mehrheitlich, wird aber in allen drei Modellregionen als Bereich mit Unterstützungsbedarf angemeldet. In Tirol wurden mittlerweile Ressourcen für die Organisationsentwicklung bereitgestellt und Supervision für alle PBZ-Mitarbeiter/innen zur Verfügung gestellt.

Die oben angesprochene Bedeutung von Steuer- und Arbeitsgruppen als Informationsquelle und als Ort von Informationsaustausch ist für den *Transfer* von Informationen zur Praxis nicht zu unterschätzen. So wird in Kärnten und Tirol explizit, in der Steiermark implizit, den Steuer- und Arbeitsgruppen ein hoher Stellenwert zugewiesen. Deutlich zeigt sich auch, dass in allen Modellregionen insbesondere die jeweils zuständigen Landesschulinspektorate eine zentrale Position für die Informationsweitergabe einnehmen. Es zeigen sich aber auch Alleinstellungsmerkmale in den Modellregionen, wie z. B. der Stellenwert der Behindertenanwaltschaft in Kärnten oder die aus Sicht der befragten Personen differente Einbindung von Bundes- und Landesabteilungen in den Inklusionsprozess der Modellregionen.

Diskurs und Partizipation, die Installierung von Pädagogischen Beratungszentren sowie die Orientierung an Best-Practice-Beispielen und die Standortorientierung finden sich in den *Umsetzungsstrategien* aller drei Bundesländer. Darüber hinaus gibt es vereinzelt Unterschiede in der Betonung von Strategieelementen. In Kärnten wird in der Umsetzungsstrategie ein Thema, das eher kontrovers diskutiert wird – nämlich die Inklusion von Kindern und Jugendlichen mit Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung – aufgegriffen. In Tirol wird ebenfalls ein Thema (Klarheit zu Planungen und Regelungen) im Rahmen der Umsetzungsstrategie behandelt, das bereits in der Erstbefragung der Evaluation der Inklusiven Modellregionen im Herbst 2015 von befragten Personen behandelt wurde (Svecnik et al., 2017). In der Steiermark geht es vor allem um die Auflösung von Doppelrollen (Schulleiter/innen als Leitungen von ZIS/PBZ) und die Installierung eines Landeskoordinators/einer Landeskoordinatorin.

Bewährte Elemente des traditionellen Schulsystems sollten – mit durchaus auch unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen in den drei Modellregionen – für ein inklusives Schulsystem übernommen werden. Zu diesen bewährten Elementen zählen insbesondere das Know-how und der Erfahrungsschatz von Personen, die Unterstützung durch außerschulische Supportsysteme sowie Ganztagschulen in ver-schränkter Form, weiters auch differenzierende und individualisierende Unterrichtsstrategien, koopera-tive Formen des Unterrichts sowie ein Angebot an verschiedenen Lernsettings (Lernen in Kleinklassen, Mehrstufenklassen, Einzelbetreuung ...).

Für die *bundesweite Implementation* von Inklusion gibt es drei Aspekte, die aus Kärnten, der Steiermark und aus Tirol empfohlen werden. So ist die Bereitstellung von geeigneten Rahmenbedingungen aus Sicht aller drei Modellregionen nötig, wobei in diesem Zusammenhang auf ausreichend qualifiziertes Personal, auf die Bündelung von finanziellen Mitteln sowie auf die Ressourcensteuerung Bezug genommen wird. Insgesamt lässt sich im vorliegenden Bericht darstellen, dass gerade die Bündelung der finanziellen Mittel aus Sozial- und Bildungsreferaten, wie sie in Kärnten praktiziert und in der Steiermark und in Tirol an-gestrebt bzw. gewünscht wird, zu einer positiveren Einschätzung der Ressourcenlage führt und für die Inklusion als förderlich erlebt wird. Intensive Kommunikation und Information aller beteiligten Personen sind aus Sicht der Modellregionen im Umsetzungsprozess unerlässlich – die Umsetzungsgeschwindigkeit sollte daher nicht zu hoch sein. Es wird zudem als günstig für die bundesweite Implementation gese-hen, wenn Inklusion zuerst dort umgesetzt werden würde, wo bereits gute Bedingungen dafür herr-schen. Die Bedeutung von Best-Practice-Beispielen hat sich bereits im Zusammenhang mit den Umsetzungsstrategien in den Inklusiven Modellregionen gezeigt. Es lässt sich im vorliegenden Bericht insgesamt darstellen, dass die bundesländerübergreifende Steuergruppe ein vernetztes Arbeiten fördert, einen intensiven Erfahrungsaustausch ermöglicht und daher auch für die Ausweitung der Inklusion auf Bundesebene zu empfehlen ist. Auch die große Bedeutung der Pädagogischen Beratungszentren für die Umsetzung von Inklusion zieht sich durch den gesamten vorliegenden Bericht, weshalb die Einrichtung dieser PBZ ebenfalls eine Empfehlung darstellt.

Ein gemeinsamer Aspekt findet sich hinsichtlich der *Erfolgskriterien* einer Inklusiven Modellregion. In Kärnten, der Steiermark und in Tirol wird der Erfolg an einem hohen bzw. an einem gestiegenen Integrationsquotienten gemessen. Darüber hinaus gibt es in den Modellregionen noch unterschied-liche einzelne Erfolgskriterien, wie in Kärnten die optimale Förderung aller Kinder in allen Entwick-lungsbereichen, in der Steiermark die Wahrung der Rechte von Kindern ohne Etikettierungen und in Tirol die Steigerung der Leistungsfähigkeit des Bildungssystems insgesamt.

Die Initiative Schulqualität Allgemeinbildung (SQA) und ihre Prozesse werden in den Inklusiven Modellregionen als zentrales Instrument der Qualitätskontrolle in den Inklusiven Modellregionen be-schrieben. Darüber hinaus werden unterschiedliche Wege zur *Qualitätskontrolle* in Kärnten (Arbeits- und Steuergruppen), in der Steiermark (standortbezogene Prozessbegleitung) und in Tirol (schwerpunktmä-ßige Evaluierungen, Monitoringausschuss, Arbeits- und Steuergruppen ...) beschrrieben.

In den nächsten *Meilensteinen* der drei Modellregionen lassen sich kaum Gemeinsamkeiten erkennen. Jedoch sind das Verfahren bzw. die Kriterien für die etwaige Zuweisung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs und die Einrichtung bzw. Weiterentwicklung von PBZ mehrfach Thema in zukünftigen Entwicklungsschritten.

Insgesamt scheinen bei einer vergleichenden Analyse die Gemeinsamkeiten hinsichtlich der Umsetzung von Inklusion in den Modellregionen zu überwiegen. Differenzielle Aspekte ergeben sich mitunter auch aufgrund unterschiedlicher Ausgangsvoraussetzungen, die vor allem ein Resultat von unterschiedlichen Entwicklungen in der Sonderpädagogik in den letzten Jahrzehnten sind, sich in den Integrationsquoten zei-gen und an die jeweilige Bildungsregion angepasste Fokussierungen in der konkreten Umsetzungsstrategie notwendig machen – die Umsetzungsstrategien in den Inklusiven Modellregionen enthalten daher so-wohl zahlreiche gemeinsame, aber auch einige differenzielle Aspekte.

6 Literaturverzeichnis

- Abteilung Allgemeine Pflichtschulen des Landesschulrates für Kärnten. (2015). *Landes-Entwicklungsplan Kärnten 2015/16*. Vortrag am 15. Oktober: SQA Kärnten. Bildungsziele für den Pflichtschulbereich.
- Amt der Kärntner Landesregierung. (2014a). *Maßnahmen zur Umsetzung der UN-BRK. Bereich Bildung/ Pflichtschulbereich in Kärnten. Aufbau von Kleinklassen in Regelschulen*. Klagenfurt: Regierungssitzungsvortrag vom 14. Juli 2014.
- Amt der Kärntner Landesregierung. (2014b). *Der Kärntner Landesetappenplan – LEP zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention*. Status Quo-Infoveranstaltung Cap Wörth am 01. Juli 2014.
- Amt der Kärntner Landesregierung. (2016). *Der Kärntner Landesetappenplan – LEP, Maßnahmen zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention in Kärnten 2015–2020*. Klagenfurt am Wörthersee.
- Amt der Steiermärkischen Landesregierung, Abteilung 11 – Soziales (Hrsg.). (2012). *Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention. Aktionsplan des Landes Steiermark, Phase 1: 2012–2014*. Graz.
- Amt der Steiermärkischen Landesregierung, Abteilung 11 – Soziales (Hrsg.). (2015). *Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention. Aktionsplan des Landes Steiermark, Phase 2: 2015–2017*. Graz.
- Amt der Tiroler Landesregierung. (2016). *Pädagogische Beratungszentren PBZ. Tiroler Modell*. Unveröffentlichtes Dokument.
- Anlanger, O. (1993). Behinderten Integration. Geschichte eines Erfolges. In G. Anzengruber et al. (Hrsg.), *Schulheft 70*. Wien: Jugend & Volk.
- Astl, R. (2010). *Statement beim Gleichstellungsdialoq. Schulische Integration beginnt bei den LehrerInnen*. Vortrag im Österreichischen Parlament, Wien, 29. Juni 2010. Zugriff am 09.05.2017 unter <http://bidok.uibk.ac.at/library/astl-gleichstellungsdialoq.html>
- Bohnsack, R. (2013). Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse: Grundprinzipien der dokumentarischen Methode. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & M.-A. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (S. 241–270). Wiesbaden: Springer.
- 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.
- Bruneforth, M., Lassnigg, L., Vogtenhuber, S., Schreiner, C. & Breit, S. (Hrsg.). (2016). *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015. Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren. Band 1*. Graz: Leykam.
- Bundeskanzleramt. (1993). *Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich 512. 15. Schulorganisationsgesetz-Novelle*. Zugriff am 21.10.2016 unter https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/1993_512_0/1993_512_0.pdf
- Bundesministerium für Bildung und Frauen (BMBF). (2014). *Bundesentwicklungsplan Allgemeinbildende Pflichtschulen 2014*. Zugriff am 25.10.2016 unter https://www.lsr-stmk.gv.at/de/Documents/BUNDESENTWICKLUNGSPLAN%2020141107_APS_Bundes-EP_V4.pdf

- Edler, M. (2015). *Ergebnisbericht Aktionsplan des Landes Steiermark: Phase 1 von 2012–2014*. Graz.
- Fabel-Lamla, M. & Tiefel, S. (2003). Fallrekonstruktionen in Forschung und Praxis: Einführung in den Themenschwerpunkt. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 4(2), (S. 189–198). Zugriff am 04.12.2016 unter https://www.google.at/webhp?sourceid=chrome-instant&rlz=1C1CAFA_enAT609AT609&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=fabel-lamla+Fallrekonstruktion
- Flick, U. (2016). *Qualitative Sozialforschung: Eine Einführung*. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch.
- Flick, U., von Kardorff, E., Keupp, H., von Rosenstiel, L. & Wolff, St. (Hrsg.). (1995). *Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen*. Weinheim: Beltz.
- Flick, U., von Kardorff, E. & Steinke, I. (Hrsg.). (2008). *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch.
- Gollwitzer, M. & Jäger, R. S. (2009). *Evaluation kompakt*. Weinheim: Beltz.
- Gruber, H. & Petri, G. (1989). *Schulversuche zum gemeinsamen Unterricht behinderter und nichtbehinderter Kinder*. BMfUKSp, Zentrum für Schulversuche und Schulentwicklung, Abt. II. Graz.
- Haidl, B., Zöhrer, D., Sandrieser, S. & Maier, K. (2015). *Landes-Entwicklungsplan. Zusammenfassung aus den Entwicklungsplänen der vier Bildungsregionen*. Klagenfurt: Landesschulrat für Kärnten.
- Handle, I., Haucinger, S. & Zöhrer, D. (2015). *Konzept zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention (Bildung) in Kärnten, Steiermark und Tirol*. Unveröffentlichtes Arbeitsdokument.
- Holzinger, A. (2006). *Protokolle*. Graz.
- Holzinger, A., Ebner, M., Pongratz, J., Much, P. & Kernbichler, G. (2011). *Qualität in der Integration. Forschungsprojekt 2008–2011*. Pädagogische Hochschule Steiermark, Graz.
- Hovorka, H. (1995). *Endbericht zum Forschungsprojekt „Qualifizierung für Integration“*. Universität Klagenfurt.
- Kelle, U. & Kluge, S. (2010). *Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Khan, S. & VanWynsberghe, R. (2008). *Cultivating the Under-Mined: Cross-Case-Analysis as Knowledge Mobilization*. Zugriff am 29.11.2016 unter <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/334/730>
- Kleemann, F., Krähnke, U. & Matuschek, I. (2013). *Interpretative Sozialforschung: Eine Einführung in die Praxis des Interpretierens*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Land Tirol. (2013). *Verlässlich handeln. Neu denken. Arbeitsübereinkommen für Tirol 2013–2018*. Zugriff am 09.05.2017 unter <https://www.tirol.gv.at/fileadmin/regierung/downloads/koalitionsuebereinkommen-2013.pdf>
- Land Tirol. (2015a). *Inklusive Bildung in Tirol. Eine Stellungnahme des Tiroler Monitoringausschusses zur Überwachung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen*. Zugriff am 09.05.2017 unter https://www.tirol.gv.at/fileadmin/themen/gesellschaft-soziales/UN-Konventionen/downloads/Stellungnahme_Inklusive_Bildung_Tirol_Letzversion_schwer_9.10.15.pdf

- Land Tirol. (2015b). *1100 SchülerInnen werden in Tirol integrativ unterrichtet. Regionale Pädagogische Beratungszentren bieten Unterstützung*. Zugriff am 08.05.2017 unter <http://tibs.at/content/lrin-beate-palfrader-1100-sch%C3%BClerinnen-werden-tirol-integrativ-unterrichtet-regionale-p%C3%A4dago>
- Land Tirol. (2016). *Dienstrechtliche Regelungen für Beratungslehrer/innen (IVa-302/78–01.09.2016)*. Zugriff am 08.05.2017 unter <https://sp.tirol.gv.at/tirol.gv.at/dvtwiki/pages/viewpage.action?pageId=79693731/144609299/erl78.doc>
- Landesschulrat für Kärnten. (2015). *SQA Kärnten. Bildungsziele für den Pflichtschulbereich*. Powerpoint-Präsentation am 15. Oktober.
- Landesschulrat für Steiermark. (2015). *Landesentwicklungsplan APS Steiermark 2015*. Zugriff am 01.10.2016 unter: <https://www.lsr-stmk.gv.at/de/Documents/LEP%202016%20Fertig.pdf>
- Landesschulrat für Tirol. (2014). *Verordnungsblatt 15.3.2014*. Zugriff am 09.05.2017 unter http://www.lsr-t.gv.at/sites/lrs.tsn.at/files/upload_verordnungsblatt/03-2014-Gesamt.pdf
- Landesschulrat für Tirol. (2015). *Zukunft: Inklusion. Grundlagenpapier zur Entwicklung eines Leitbildes für inklusive Bildung in Tirol. (Von der Elementarpädagogik bis zur Vollendung der Schulpflicht)*. Unveröffentlichtes Dokument.
- Landesschulrat für Tirol. (2016a). *Verordnungsblatt vom 15. März 2016 (LSR-GZ 133.02/0285)*. Zugriff am 09.05.2017 unter http://lsr-t.gv.at/sites/lrs.tsn.at/files/upload_verordnungsblatt/03-2016.pdf
- Landesschulrat für Tirol. (2016b). *Organigramm eines PBZ (gegenwärtiger bzw. geplanter Ausbau)*. Unveröffentlichtes Dokument.
- Landesschulrat für Tirol. (2016c). *Verteilung der SchülerInnenzahl mit SPF an den Allgemeinen Pflichtschulen*. Unveröffentlichtes Dokument.
- Landesschulrat für Tirol. (2016d). *Geplante Personalentwicklung an den PBZ*. Unveröffentlichtes Dokument.
- Landesschulrat für Steiermark. *Statistik vom Stichtag: 1.10.2015*. Zugriff am 21.10.2016 unter <https://www.lsr-stmk.gv.at/de/Seiten/Statistik-10073776.aspx>
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse*. 11., aktualisierte und überarbeitete Auflage. Weinheim: Beltz.
- Nentwig-Gesemann, I. (2013). Die Typenbildung der dokumentarischen Methode. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & M.-A. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (S. 295–323). Wiesbaden: Springer.
- Nohl, M.-A. (2013). Komparative Analyse: Forschungspraxis und Methodologie dokumentarischer Interpretation. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & M.-A. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (S. 295–323). Wiesbaden: Springer.
- 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.

- Specht, W., Gross-Pirchegger, L., Seel, A., Stanzel-Tischler, E. & Wohllhart, D. (2006). *Qualität in der Sonderpädagogik. Ein Forschungs- und Entwicklungsprojekt*. Graz.
- Stockmann, R. & Meyer, W. (2014). *Evaluation. Eine Einführung* (2. Auflage). Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- 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.
- United Nations. (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities and Optional Protocol*. Zugriff am 09.05.2017 unter <http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf>
- World Health Organization. (2001). *International Classification of Functioning, Disability and Health: ICF*. World Health Organization.
- Wrona, T. (2005). *Die Fallstudienanalyse als wissenschaftliche Forschungsmethode*. Zugriff am 01.12.2016 unter <http://docplayer.org/72712-Escp-eap-working-paper-nr-10-maerz-2005-die-fallstudienanalyse-als-wissenschaftliche-forschungsmethode-dr-thomas-wrona.html>
- Zöhrer, D., Haidl, B., Sandrieser, S., Maier, K. & Kraiger, E. (o. J.). *Landesentwicklungsplan Kärnten 2016/17*. Landesschulrat Kärnten.

7 Anhang

7.1 Tabellenverzeichnis

- 40 Tabelle 1: Verteilung der Schüler/innen mit SPF an den allgemeinen Pflichtschulen 2011–2016
- 62 Tabelle 2: Strategieelemente der Umsetzungsstrategien in den Modellregionen
- 62 Tabelle 3: Bedeutsame traditionelle Umsetzungselemente für ein inklusives Schulsystem
- 63 Tabelle 4: Empfehlungen aus den Modellregionen für die bundesweite Implementation von Inklusion

7.2 Abbildungsverzeichnis

- 26 Abbildung 1: Eigene Darstellung – Übersicht der zentralen Dokumente der Inklusiven Modellregion in der Steiermark
- 34 Abbildung 2: Informationsfluss in der Modellregion Steiermark
- 34 Abbildung 3: Ziel- und Maßnahmendokumente der Modellregion Steiermark
- 41 Abbildung 4: Organigramm IMR Tirol
- 42 Abbildung 5: Struktur eines Pädagogischen Beratungszentrums in Tirol
- 43 Abbildung 6: Geplanter Ausbau der Pädagogischen Beratungsstellen in Tirol

