

Pädagogik auf der Suche nach Inklusion II

Eine qualitative Untersuchung an Niederösterreichs Pflichtschulen¹

Roswitha Lebzelter¹

Zusammenfassung

Inklusion stellt eine Grundforderung an das nationale Bildungssystem dar. Österreich hat sich dafür ausgesprochen, sein Schulsystem in eine inklusive Schule überzuführen. Diese Arbeit befasst sich mit den Einschätzungen, Haltungen und Sichtweisen von Schulleiterinnen und Schulleitern an niederösterreichischen Pflichtschulen (Volksschule, Neue Mittelschule, Sonderschule) zum Thema Inklusion und zur geplanten Transformation. Untersuchungen zur Einschätzung des beteiligten pädagogischen Personals zur Inklusion liegen in der Literatur bereits vor. Allerdings besteht ein Mangel an Untersuchungen, die die Einschätzungen und Sichtweisen der Schulleitungen ergründen. Den Rückmeldungen aus Interviews werden Aussagen aus der Fachliteratur gegenübergestellt. Dabei sind Ähnlichkeiten in der Forderung nach mehr Personal für eine Schule für alle zu sehen; gleichzeitig weisen die Schulleiter/innen auf für sie unüberwindbar erscheinende Probleme bei der Inklusion aller hin. In der Fachliteratur und in Modellschulen wird Inklusion im Schulsystem meist mit einer grundlegenden Umorientierung im Bildungsprozess durch eine neue Sichtweise auf Diversität verknüpft. Hierin zeigt sich eine deutliche Diskrepanz zu den Vorstellungen der Schulleiter/innen, für die eine derartige Änderung des Zugangs zu dem, was Schule sein soll, in diesem Prozess kein Thema ist.

On the search for an inclusive education system II

A qualitative investigation in compulsory schools in Lower Austria

Abstract

Inclusion is a basic requirement to the national education system. Austria has opted to transfer its school system into an inclusive one. This paper deals with the opinions, attitudes and views of headmasters at primary and secondary schools up to year 8 (including schools for physically and mentally handicapped children) in Lower Austria on the topic of inclusion and the foreseen transition to this new school system. The answers from interviews with the headmasters are compared with statements from specialist literature. We find clear similarities in the demand for more educational and supporting personnel to succeed in the transformation to an inclusive school. At the same time, the headmasters point out that in their opinion there are clear limits on who to include into such a new school. In most of the literature as well as in successful inclusive model schools, a revised view on the value of diversity is seen as a fundamental ingredient for an inclusive education system. Here we find an obvious discrepancy to the opinions of the interviewed headmasters who do not seem to include such a new orientation of the school system in their considerations.

Schlüsselwörter:

Inklusion
Schulleitung
Integration

Keywords:

Inclusion
School administration
Integration

¹ Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Mühlgasse 67, 2500 Baden.
Korrespondierende Autorin. E-Mail: roswitha.lebzelter@ph-noe.ac.at

1 Einleitung

Aktuell werden österreichweit 64,2 % der Schüler/innen mit Behinderung (in pädagogischer Hinsicht) in einer Integrationsklasse beschult, der übrige Anteil von 35,8 % besucht eine Sonderschulklasse. Diese statistischen Daten beruhen auf dem formalen Kriterium eines sonderpädagogischen Förderbedarfs (SPF), der nur ausgestellt werden darf, wenn „ein kausaler Zusammenhang zwischen dem Bestimmungsmerkmal dem Unterricht nicht folgen können und dem Vorliegen einer physischen oder psychischen Behinderung gegeben [ist]“ (BMUK 2008, S. 3). Bei Personen mit Sinnesbehinderung oder/und Körperbehinderung wird aber, da das Bestimmungsmerkmal dem Unterricht nicht folgen können nicht vorliegen muss, nicht notwendigerweise ein SPF ausgestellt, weswegen diese Gruppe nicht vollständig erfasst ist. Die Vergleichszahlen für das Bundesland Niederösterreich liegen bei 51,5 % integrierter Beschulung und bei 48,5 % Beschulung in Sonderschulklassen.

Wie im ersten Paper zu diesem Forschungsprojekt ausgeführt wurde (Lebzelter, 2018, Paper I), sind diese Zahlen und der pädagogische Umgang mit Schülerinnen und Schülern mit SPF im Kontext einer aktuellen bildungspolitischen Debatte in Österreich über die Realisierung einer inklusiven Schullandschaft bzw. Gesellschaft zu sehen. Dabei ist zu beachten, dass in der Fachliteratur keine Übereinstimmung dahingehend besteht, wie Inklusion im Bildungsbereich realisiert werden kann und soll, obgleich ein gewisser Grundkonsens gesehen werden kann. Als Arbeitshypothese wird in dieser Arbeit die Formulierung von Alické (2013): „Inklusion zielt darauf ab, die menschliche Heterogenität als gesellschaftlichen Wert zu implementieren. Vielfalt bedeutet, dass jeder aufgrund seiner unterschiedlichen Facetten ‚anders‘ ist. [...] Inklusion besagt dabei weiterhin, dass nicht der Einzelne in bestehende Strukturen integriert, sondern Strukturen so geschaffen werden, dass jeder von Anfang an als zugehörig betrachtet wird und sein Recht auf Teilhabe und Selbstbestimmung umsetzen kann“ (Lebzelter, 2018, S. 245) verwendet.

Wie in Paper I gezeigt, liegen uns heute eine reiche Literatur und eine Vielzahl von Modellversuchen vor. Manches ist schon ein selbstverständlicher Teil unseres Schulsystems geworden. Gleichzeitig ist uns offenbar einiges sehr fremd geblieben. So positiv es ist, dass wir ein konkretes Ziel vor Augen haben, so ernüchternd ist der Umstand, dass zu diesem Ziel noch ein sehr weiter Weg führt, auf dem weniger die sicher noch hier und da fehlenden Ressourcen als vielmehr unsere grundlegende Sicht auf Diversität, vielleicht auch die Herausforderung, sich von Gewohntem im Bildungssystem verabschieden zu müssen, um dem Neuen einen Platz zu geben, ein Hindernis zu sein scheint. Für den Moment gilt, Inklusion im eigenen Wirkungsfeld eine Gestalt zu geben.

In einer Situation, in der keine fertigen Patentlösungen existieren, beinhaltet eine hier und in Paper I angestrebte Zusammenschau von Lösungsideen, die an verschiedenen Standorten unter leicht unterschiedlichen Voraussetzungen entwickelt werden, das Potential, die Entwicklung von Lösungsstrategien auf überregionaler Ebene zu unterstützen. Die Lösungsideen sollen dabei nicht bewertet und auch nicht auf der Basis von Theorien verteidigt werden. Ziel ist es vielmehr – im Sinne einer Theoriegeleitetheit der Analyse (Mayring, 2015, S. 50 ff.), die aus den Interviews extrahierten Vorstellungen mit den im Paper I zusammengetragenen Konzepten aus Fachliteratur und Modellversuchen zu kontrastieren.

In jedem sozialen Prozess der systemischen Zusammenführung, wie es im konkreten Fall für die Allgemeine Sonderschule und Volksschule bzw. Neue Mittelschule und gymnasiale Unterstufe der Fall wäre, spielt dabei die Wahrnehmung des jeweils anderen Schultypus eine zentrale Rolle. Diese Wahrnehmung umfasst Vorstellungen über pädagogische Voraussetzungen, den pädagogischen Alltag, Lehrerexpertisen und das jeweilige Schülerklientel.

Es erscheint plausibel anzunehmen, dass jedes schulische Konzept in gewissem Umfang an die Situation vor Ort angepasst werden muss – aufgrund von örtlichen, ressourcenbedingten und möglicherweise auch kulturell bedingten Variationen in den Ausgangsbedingungen. So ist in Niederösterreich als wesentlicher Schritt die Einrichtung von Inklusiven Modellregionen vorgesehen. Diese Umstellung wird den Berufsalltag aller im pädagogischen Bereich tätigen Personen und die Struktur der Schule selbst verändern. Der Nationale Aktionsplan Behinderung 2012-2020 (BMASK 2012) sieht eine Umwandlung der Gesellschaft in eine inklusive Gesellschaft vor. Dies lässt für die kommenden Jahre bedeutende Veränderungen im Schulwesen erwarten. Diese werden in den drei Bereichen Unterrichtsentwicklung, Organisationsentwicklung und Personalentwicklung, zusammengefasst unter dem Begriff Schulentwicklung, stattfinden.

Alle drei Bereiche überlappen sich im Verantwortungsbereich der Schulleitungen. Die Direktorinnen und Direktoren fungieren darüber hinaus als Ansprechpartner/innen und Verteiler/innen von Informationen an die Lehrer/innen sowie auch an die Eltern. Insofern ist ihnen eine Schlüsselrolle in jeder Form des Umbaus des Schulsystems zugewiesen, wie Altrichter & Feyerer (2012) anführen.

Um der besonderen Rolle dieser Gruppe gerecht zu werden, widmet sich diese Arbeit den Positionen niederösterreichischer Schulleiterinnen und -schulleiter (SL) im Pflichtschulbereich zum Themenkomplex Inklusion und seiner praktischen Umsetzung. Ziel der hier vorgestellten Forschungsarbeit ist die Auseinandersetzung mit inklusiven Prozessen vor Ort aus der Sicht der Schulleitungen. Untersuchungen zu den Einstellungen von Lehrerinnen und Lehrern zu Integration und Inklusion sind nicht Thema dieser Arbeit. Exemplarisch sei hier auf Untersuchungen von Rossmann et al. (2011) verwiesen.

Für eine erste Bestandsaufnahme wurde im Frühjahr 2016 an konkreten Beispielen – verschiedene Gemeinden/Städte in Niederösterreich mit sowohl Volksschulen/Neuen Mittelschulen (VS/NMS) als auch Allgemeinen Sonderschulen (ASO) bzw. Zentren für Inklusiv- und Sonderpädagogik (ZIS) – untersucht, unter welchen Gegebenheiten und Rahmenbedingungen den lokalen Protagonistinnen und Protagonisten die Entwicklung zu einer inklusiven Schule realisierbar erscheint. Dies ist im Unterschied zu überregionalen Überlegungen zu sehen, bei denen Vorannahmen, die durch das Heranziehen oftmals fiktiver Schüler/innen oder eher seltener Rahmenbedingungen geprägt werden, die Diskussion behindern. In einem bestimmten Ort hingegen kann sich die Diskussion auf ganz konkrete Schüler/innen in einer viel leichter zu konkretisierenden gemeinsamen Schule beziehen und darauf eingehen, welche Veränderungen für die Inklusion dieser bestimmten Lernenden erforderlich sein werden.

Die hier gewählte Forschungsfrage erhält ihre wissenschaftliche Motivation aus der fehlenden Kenntnis über die im Bereich der Schulleitungen gewachsenen und heute etablierten Vorstellungen zum Thema Inklusion. Um diese Lücke zu schließen, widmet sich diese Arbeit der Frage, wie SL den im Nationalen Aktionsplan Behinderung 2012-2020 festgelegten Übergang zu einer inklusiven Schule sehen. Die Relevanz dieser Frage erscheint aufgrund mehrerer plausibler Prämissen gegeben:

- Es darf angenommen werden, dass die Sammlung und Analyse dieser Einschätzungen und Expertisen für die Entwicklung der österreichischen Schule in ihrer aktuellen Umgestaltungsphase aufgrund der Bedeutung dieser Daten für eine optimale Konzeption des Übergangs und für einen optimalen Ressourceneinsatz wesentlich sein wird.
- Es darf des Weiteren angenommen werden, dass die Schulleitungsebene eine zentrale Funktion bei der Vermittlung von Wissen und Haltung zu den Themen Integration und Inklusion gegenüber den Lehrerinnen und Lehrern einerseits und den Eltern und den Gemeinden andererseits übernimmt. Für das Verständnis dieser Rolle erscheint die in dieser Arbeit geplante Erhebung der Vorstellungen und Erfahrungen der SL relevant.
- Schließlich ist die Erhebung von Daten zu den Vorstellungen und Erfahrungen der Schulleitungen als Input für die Diskussion zum Theorie-Praxis-Nexus im Kontext des Inklusionsverständnisses von Nutzen. Im Hinblick auf die Vielfalt der Konkretisierungsversuche des Inklusionsbegriffs (Paper I) erscheint es wesentlich zu untersuchen, welche Aspekte des theoretischen Diskurses in den Schulen, für die dieser geführt wird, ankommen.

2 Methode

2.1 Forschungsdesign

In Paper I wurde dargelegt, dass sowohl für das theoretische Verständnis als auch für die Ideen zur praktischen Umsetzung von Inklusion im Bildungsbereich eine beachtliche Bandbreite in der Literatur vorzufinden ist. Soll nun, wie in dieser Arbeit, die Vorstellung und Umsetzung von Inklusion in typischen öffentlichen Schulen betrachtet werden, so ist es naheliegend, dass der Untersuchungsgegenstand selbst mit einer Unsicherheit behaftet ist, nämlich dahingehend, welche Vorstellungen als Referenz zu nehmen sind. Aus dieser Situation heraus erschien es erforderlich, einen in dieser Hinsicht möglichst neutralen Blickpunkt einzunehmen, und die empirisch erhobenen Daten und Einschätzungen nicht einer bestimmten Vorstellung von Inklusion zuzuordnen. So wurden Daten erhoben, die einen Vergleich der Ebene der Schulorganisation und des pädagogischen Status quo mit der akademischen bzw. der im akademischen Kontext geführten Diskussion ermöglichen.

Da es das Ziel war, die aus der lokalen schulischen Praxis entwickelten Kompetenzen hinsichtlich einer inklusiven Schulidee zu erschließen, und diese vorab nicht durch Annahmen eingeschränkt werden sollten, wurde für die Datenerhebung ein Zugang gewählt, der dem hierfür notwendigen offenen Format Rechnung tragen sollte. Die Wahl fiel auf das Leitfadengespräch und eine kategoriengeleitete Textanalyse im Sinne von

Mayring (2015), d. h. es liegt dieser Arbeit ein qualitatives Forschungsdesign zu Grunde (Strauss & Corbin, 1996).

Ein sehr interessanter Aspekt im Kontext der vorliegenden Arbeit, der von Atteslander (2010) mit Beispielen illustriert wird, ist der Umstand, dass „offensichtlich das Toleranzverhalten weit über die in der Befragung geäußerte Meinungsstruktur reicht“ (S. 119 f.), d. h. dass Personen unter Umständen eine Meinung äußern, die in der Praxis aber so nicht umgesetzt wird.

Dessen bewusst wurde dennoch aus praktischen Gründen die Annahme getroffen, dass die Antworten der SL im Wesentlichen ihren Handlungen entsprechen und nicht durch soziale Erwartungen beeinflusst wurden. Um die klare Trennung von persönlicher Meinung und Handlungsentscheidungen in der Funktion als SL zu unterstützen, wurden alle Interviews in den Direktionen am jeweiligen Schulstandort durchgeführt. Die Zulässigkeit dieser Annahme wurde aus Argumenten der Plausibilität abgeleitet und im Rahmen dieser Arbeit nicht weiter verifiziert. Dies wäre praktisch auch nur schwer möglich und würde Beobachtungen über einen längeren Zeitraum erfordern. Eine vollständige, objektive Unabhängigkeit von der Beobachterin bzw. vom Beobachter, die jede unbewusste oder indirekte Einflussnahme ausschließt, erscheint aber prinzipiell unmöglich: „Oder denken wir nur an ‚Objektivität‘: Sie erfordert, dass die Eigenschaften des Beobachters nicht in die Beschreibung des Beobachteten eingehen. Ich frage mich, wie das vor sich geht. Ohne ihn gäbe es doch weder eine Beschreibung noch eine Beobachtung“ (von Förster 1993, S. 147).

Die Befragung wurde in einem persönlichen Gespräch durchgeführt. Es wurde ein offenes Fragendesign gewählt, damit die Fragen während des Interviews bei Bedarf präzisiert werden konnten. Die Interviews wurden mit Einverständnis der jeweiligen Gesprächspartnerin/des jeweiligen Gesprächspartners digital aufgezeichnet und anschließend von der Verfasserin wortwörtlich transkribiert, wobei gelegentliche Adaptionen vom Dialekt ins Hochdeutsche vorgenommen wurden. Die transkribierten Texte wurden etwa drei Monate nach den Gesprächen den Interviewten mit der Bitte um inhaltliche Durchsicht und Approbation zugesickt. Damit war das Einverständnis der anonymisierten Verwendung des Materials in dieser Untersuchung verbunden. Es wurden keine Korrekturen zum Inhalt eingefordert. Eine detaillierte Darstellung der Datengewinnung und der Leitfragen sind Lebzelter (2017) zu entnehmen.

2.2 Auswahl der Stichprobe

Fünf Schulstandorte in Niederösterreich wurden für diese Untersuchung ausgewählt. Niederösterreich ist das größte Bundesland Österreichs mit etwa 1,6 Millionen Einwohnerinnen und Einwohnern. Das Bundesland ist in 24 Bezirke unterteilt. 13,5 % der Bevölkerung, das sind 223.244 Personen, haben einen Migrationshintergrund.² Der Pflichtschulbereich ist in fünf Bildungsregionen unterteilt: 1 (NW), 2 (NO), 3 (SW), 4 (Zentralraum) und 5 (SO). In jeder dieser fünf Bildungsregionen wurde ein Standort ausgewählt, der über alle drei Pflichtschularten (Volksschule, Neue Mittelschule, Sonderschule) verfügt. Zusätzliche Auswahlkriterien waren eine räumliche Nähe der drei Schulen und eine mittlere Größe des Schulstandorts (zwischen 5.000 und 20.000 Einwohnerinnen und Einwohner). Standorte in unmittelbarer Nähe zu Wien wurden, um eine etwaige Beeinflussung durch den Pflichtschulbereich in Wien zu vermeiden, nicht berücksichtigt. Die fünf gewählten Standorte können als repräsentativ für den niederösterreichischen Schulbereich angesehen werden. Als Gesprächspartner/innen waren die jeweiligen SL vorgesehen.

Für die Gültigkeit der Ableitung allgemeiner Aussagen sind zwei Einschränkungen zu berücksichtigen: Zum einen wurden ausschließlich Schulstandorte im kleinstädtischen Bereich ausgewählt. Dies war von der Grundkonzeption der Untersuchung erforderlich, um ein gegenseitiges Sich-Kennen zu gewährleisten. Damit muss bei der Interpretation berücksichtigt werden, dass keine Daten zu Ballungsräumen wie z.B. der Landeshauptstadt St. Pölten einfließen.

2.3 Auswertung

Die Leitfragen ergaben vier große Themenfelder, die in dieser Arbeit abgedeckt werden sollten: Status quo, Austausch und Kooperation, benötigte Expertise und Bedeutung von Inklusion. Der Ablauf der Interviews entsprach im Wesentlichen der hier genannten Reihenfolge, und diese bildet außerdem eine logische Abfolge von Schritten von der aktuellen Situation hin zu einer in der UN-Behindertenrechtskonvention skizzierten Schule für alle ab.

In einem ersten Schritt wurden in den zwölf Gesprächsprotokollen alle Abschnitte markiert, die sich einem oder mehreren der eben genannten Themenfelder zuordnen ließen. Daraus wurden dann in einem zweiten Schritt alle von den Gesprächspartnerinnen und -partnern genannten Aspekte stichwortartig herausgelöst und

Gemeinsamkeiten zusammengefasst. Als Aspekt galt dabei alles, was einem klar definierbaren Begriff (Beispiel: *Brückenklasse*), einer weitgehend eindeutig beschreibbaren Tätigkeit (Beispiel: *telefonischer Austausch*) oder einem quantifizierbaren Vorgang (Beispiel: *ein Schüler wechselte von der NMS in die ASO*) entsprach. Mit diesem Schema ließ sich der Großteil der Interviewtexte zuordnen. Die meisten Informationen zu den einzelnen Themenfeldern fanden sich im Interview naturgemäß zeitlich konzentriert nach der Fragestellung, jedoch wurden auch einige dazu passende Informationen an anderen Stellen kundgetan, welche durch mehrere Reduktionsphasen extrahiert wurden.

Ziel der Auswertung war eine möglichst umfassende und vollständige Darstellung der von den Gesprächspartnerinnen bzw. -partnern mitgeteilten Vorstellungen zur Inklusion und ihrer aktuellen Umsetzung. Das gewählte qualitative Format erschien dafür am meisten geeignet. Auf eine weitere statistische oder automatisierte Textanalyse wurde vorerst verzichtet. Ein automatisiertes Clustering war aufgrund der Vielfalt der in den Interviews vorkommenden sprachlichen Ausdrücke und Beschreibungsvarianten nicht realisierbar und hätte die Gefahr des Verlusts wichtiger Aspekte beinhaltet.

3 Ergebnisse

Die folgenden Abschnitte geben einen Überblick über die in den Interviews aufgekommenen Aspekte und Ideen zu den einzelnen Themenfeldern (Kategorien) wie in Abschnitt 2.3 beschrieben. Alle hier dargestellten Antworten aus den Interviews sind anonymisiert. Zur leichteren Lesbarkeit wurden in den Aussagen Verweise auf den Schultypus weitgehend entfernt. Eine vollständige Darstellung des erhobenen Datenmaterials ist wegen des großen Umfangs hier nicht möglich, es wird dazu auf Lebzelter (2017) verwiesen. Die hier dargestellten Aussagen entsprechen den erhaltenen Antworten der SL, geben daher lokal zutreffende Aussagen wieder und sind nicht mit den Ergebnissen bundeslandweiter, statistischer Erhebungen zu verwechseln. Alle Zitate in diesem Abschnitt, die nicht durch einen Kurzbeleg gekennzeichnet sind, stellen wortwörtliche Wiedergaben aus den Interviews dar.

3.1 Themenfeld *Status quo an den untersuchten Schulen*

Die Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf erfolgt in Österreich entweder in einer Sonderschule oder in einer Integrationsklasse oder durch Einzelintegration, d. h. die Schülerin/der Schüler nimmt in einer Regelklasse am Unterricht teil, erhält zusätzliche Förderung und wird eventuell nach einem anderen Lehrplan beschult. Alle drei genannten Formen finden sich flächendeckend in ganz Österreich wieder (abgesehen von einzelnen inklusiven Modellregionen). Die in dieser Studie erfassten Schulen spiegeln alle drei Möglichkeiten wider.

3.1.1 Aktuelle Realisierung von Inklusion in VS/NMS

An allen untersuchten VS und NMS besteht bereits Erfahrung mit der Integration von Schülerinnen und Schülern mit SPF. In vielen Fällen gibt es aktuell zumindest eine Integrationsklasse oder eine Einzelintegration in der Schule. Dabei ist an jedem Standort zumindest eine Sonderschullehrerin oder ein Sonderschullehrer im pädagogischen Team tätig. Es wird im Team mit VS- bzw. NMS-Lehrerinnen und -lehrern gearbeitet. Genaue Zahlen zum Anteil der Integrationsschüler/innen wurden für diese Studie nicht erhoben. Einzelnen Aussagen der Interviewpartnerinnen und -partner zur Folge lässt sich aber abschätzen, dass der Anteil der Integrationsschüler/innen an der Gesamtschülerzahl der einzelnen Schulen bei unter 5 % liegt.

Es wurde explizit nachgefragt, welche Schülerinnen und Schüler mit welchen Beeinträchtigungen in der Regelschule integriert werden und welche nicht. Allgemein zeigt sich, dass vor allem Schüler/innen mit einem SPF aufgrund von Verhaltensproblemen (sozial-emotionaler Bereich) nicht integriert beschult werden. Dieser SPF wird oftmals erst im Laufe der Beschulung an der Regelschule festgestellt und führt dann in vielen Fällen zu einer Überweisung in die Sonderschule: „In letzter Zeit haben wir im Jahr ein bis zwei Fälle, was vom Verhalten her [...] hinübergeht [Anm. d. Verf.: gemeint ist, in die Sonderschule wechselt, die baulich angrenzend ist]“.

Dem steht die Aussage eines anderen SL gegenüber, demnach für alle Schüler/innen mit einem SPF jeglicher Art eine Lösung in der Integration gefunden wird, so dies von den Eltern gewünscht wird. Schüler/innen mit erhöhtem Förderbedarf wurden von mehreren SL erwähnt, ohne dass auf konkrete Kinder und Jugendliche

eingegangen wurde. Es ist aufgrund der Aussagen zu vermuten, dass diese bei der Integration aktuell nicht berücksichtigt werden.

Zum Status quo gehören auch bauliche Maßnahmen, die eine Integration von Kindern und Jugendlichen mit körperlicher Beeinträchtigung erst ermöglichen. Aufgrund der Gesetzeslage sind grundlegende Maßnahmen zur Barrierefreiheit wie der Einbau von Rampen, adaptierten Aufzügen und Sanitäreinrichtungen in den meisten der untersuchten Schulen gegeben oder bei Bedarf realisierbar. Allerdings wird dies teilweise durch alte Bausubstanz limitiert. Dort wird dann auf Integrationsklassen in benachbarten Schulen verwiesen.

Die Sinnhaftigkeit des Fortbestands der Sonderschule wird von den SL nicht in Frage gestellt. Als Beispiel sei der Bericht über ein Kind angeführt, das „dann in der Sonderschule einfach besser aufgehoben“ war. Ein anderer SL betonte, „auch die Integration hat ihre Grenzen“ (siehe auch Abschnitt 3.4.2).

3.1.2 Aktueller Status von Sonderschulen

Von der Schülerzahl her liegen die untersuchten Sonderschulen bei 36 bis 62 Schülerinnen und Schülern pro Schule. Beim Vergleich dieser Zahl mit dem Anteil der Integrationsschüler/innen in VS und NMS ist zu berücksichtigen, dass eine Sonderschule im Regelfall die einzige solche Einrichtung in einem Bezirk ist, in dem sich aber mehrere VS und NMS befinden. Darüber hinaus umfassen Sonderschulen die Schulstufen 1 bis 9 und somit doppelt so viele Stufen wie jede einzelne VS bzw. NMS. Allerdings ist anzumerken, dass aus den ersten beiden Schulstufen kaum Kinder in der Sonderschule beschult werden, da nach den Berichten der SL ein SPF oft erst am Ende dieser Schuleingangsphase (Grundstufe 1) ausgestellt wird.

Die Ausführungen der SL aus VS und NMS hinsichtlich der Segregation von Schülerinnen und Schülern mit einem SPF aufgrund sozial-emotionaler Probleme werden von den Sonderschulleitungen bestätigt. Schüler/innen mit einem SPF aufgrund einer Lernbehinderung sind hingegen weitgehend aber nicht vollständig in den Regelschulen integriert. Die Schüler/innen, die aktuell aus der Regelschule in die Sonderschule wechseln, wären jene „wo draußen alles probiert worden ist“ oder wo die Eltern einen Wechsel anstrebten, da sich das Kind in der Regelschule „einfach nicht mehr wohlfühlt“, denn „die Lehrerin hat keine Zeit für mein Kind“. In diesem Zusammenhang wird auf die Beschreibung des Wechsels zwischen Regel- und Sonderschule verwiesen, welche in Abschnitt 3.2.1 ausführlich dargestellt wird. Von den befragten Leiterinnen und Leitern der Sonderschulen wurde, ebenso wie von den VS-/NMS-Leitungen, die Sinnhaftigkeit dieser Schulform nicht in Frage gestellt.

3.2 Themenfeld Austausch und Kooperation

In dieser Untersuchung sind nur jene Aspekte berücksichtigt, die sich auf Kooperationen oder den Austausch zwischen den Schulen an einem Standort beziehen. Dies kann auch Kooperationen mit örtlichen Gymnasien oder berufsbildenden Schulen beinhalten. Nicht berücksichtigt sind mögliche Kooperationen mit anderen Schulstandorten oder Wechsel von Schülerinnen oder Schülern in einen anderen Schulsprengel.

3.2.1 Wechsel zwischen den Schultypen

Einen augenscheinlichen und quantifizierbaren Austausch zwischen VS/NMS und ASO stellen Schülerinnen und Schüler dar, die im Lauf ihrer Pflichtschulzeit von einem Schultyp in den anderen wechseln. Dieser Aspekt taucht in 8 von 12 Interviews auf. Die Zahlen sind dabei sehr ähnlich, typischerweise wechseln 1-3 Schüler/innen pro Schuljahr den Typus, wobei sowohl Schultypenwechsel von der VS/NMS in die ASO als auch umgekehrt angeführt werden. Ein/e SL einer Sonderschule erwähnt zudem einen temporären Wechsel von der NMS in die ASO zur Beobachtung. Von VS/NMS Seite wird explizit das Verhalten als Grund für den Wechsel in die ASO angegeben. Umgekehrt betont eine Sonderschulleitung, dass, sobald ein Wechsel von der ASO in die NMS vollzogen ist, „es funktioniert“.

3.2.2 Kooperation aus der Sicht der Schulleiter/innen | Sonderschule

Die Berichte von SL von Sonderschulen lassen sich bezüglich Austausch und Kooperation in formale, strukturelle und informelle Aspekte sowie konkrete Kooperationen auf einer breiteren Ebene aufteilen. Formale Aspekte beinhalten Berührungspunkte, die sich aus rechtlichen Fragen wie der Ausstellung eines SPF, Koordination von Förderplänen im Rahmen von SQA oder dem Zurverfügungstellen von Lehrpersonen der Sonderschule für Integrationsklassen und den Sprachheilunterricht ergeben. Mehrfach wurde die Kooperation

zwischen ASO und VS/NMS an der Nahtstelle, d. h. am Übergang zwischen VS und NMS genannt, auf Details zum Ablauf dieser Kooperation wurde nicht eingegangen.

Ein wesentlicher Aspekt der Verbindung besteht in sogenannten Brückenklassen oder Gruppenklassen einerseits und Integrationsklassen andererseits. Brückenklassen dienen einem erleichterten Übergang von der ASO in die VS, während Gruppenklassen das Ziel verfolgen, Schüler/innen von der ASO in die NMS überzuführen. Bei Brückenklassen kommt es nach den Aussagen der Schulleitungen von Sonderschulen zu wenig Zusammenarbeit mit der Regelschule. Die Kooperation beschränkt sich meist auf die gemeinsame Nutzung der Infrastruktur, auf Lehrerebene gibt es wenig Austausch. Dem gegenüber steht eine als regelmäßig beschriebene, auch den pädagogischen Bereich umfassende Kooperation im Fall von Gruppenklassen. Hinsichtlich der Integrationsklassen ist zunächst auf die formale Trennung zwischen der Leitung von Sonderschulen und der Leitung von Zentren für Inklusiv- und Sonderpädagogik (ZIS) hinzuweisen (BMBF, 2015, S. 6). Alle Interviewpartner/innen aus dem Sonderschulbereich erfüllen beide Aufgaben in einer Person. Als ZIS-Leitung sind sie für die Integrationslehrer/innen³ in den Integrationsklassen zuständig. Über diese erfolgt bei regelmäßigen Konferenzen sowie im informellen telefonischen Austausch eine rege Teilhabe am Unterrichtsgeschehen in der (Regel-)Schule. Allerdings weisen mehrere SL darauf hin, dass die Lehrer/innen der (Regel-)Schule diese Zusammenarbeit trotz prinzipiellen Angebots nur bei dringenden Problemen annehmen. Am ehesten kommt es zu einem Austausch zwischen den Direktorinnen und Direktoren. Knappe Zeitressourcen werden von den Schulleitungen als Grund dafür angegeben, dass der Austausch auch mit den Integrationslehrerinnen und -lehrern vielfach auf eine telefonische Kontaktaufnahme beschränkt bleibt.

Auf die Nachfrage nach gemeinsamen Aktivitäten auf Klassen- oder Schulebene geben alle Schulleitungen der Sonderschulen eine ähnliche Antwort, nämlich, dass solche Aktivitäten praktisch nicht stattfinden. Es bleibt auf einer Ebene, wie z.B. Einladungen zu gemeinsamem Singen, wobei auch hier die Häufigkeit der Einladungen abnimmt und die Einladung in der Regel keine Mitsprache bei der Planung beinhaltet. Eine herausstechende Ausnahme stellt eine Kooperation einer Sonderschule mit der BHS und der AHS im Ort dar. Diese beinhaltet regelmäßige gemeinsame Aktivitäten wie z.B. Schwimmen, wobei die Schüler/innen der BHS die Schüler/innen der ASO unterstützen, oder ein gemeinsames Krippenspiel.

3.2.3 Kooperation aus der Sicht der Schulleiter/innen | VS/NMS

Die Erzählungen von Schulleitungen von Volksschulen und Neuen Mittelschulen decken sich teilweise mit den Aussagen der Sonderschuldirektorinnen und -direktoren. Für den überwiegenden Teil der Befragten (5 von 7) beschränkt sich die Kooperation mit der Sonderschule auf rechtliche Fragen und findet fast ausschließlich auf der Ebene der Schulleitungen statt. Als typisches Beispiel werden Fragen zu Eintragungen ins Zeugnis und zur Schullaufbahn angeführt. Seltener wird genannt, dass auf diesem Weg ein Rat eingeholt wird (1 von 7). Wie auch bei den Sonderschulleiterinnen und -leitern wird von den Direktorinnen und Direktoren der VS und NMS die Nahtstellenarbeit thematisiert. Dabei wird aber vorrangig von der Nahtstelle VS zu NMS/AHS gesprochen, die ASO spielt hier keine wesentliche Rolle. Eine Aussage war dahingehend, dass für Schüler/innen mit einem SPF in der VS in der Regel eine Lösung für eine Weiterführung in der NMS gefunden wird.

Dies führt zu einem oft angeführten Aspekt in den Gesprächen, nämlich den Integrationsklassen. An allen Standorten hatte mindestens einer der beiden Schultypen VS/NMS mindestens eine Integrationsklasse, eine NMS hatte fünf Integrationsklassen. Diese stellen offenkundig die Hauptverbindung zu den Sonderschuldirektionen (in ihrer Funktion als ZIS-Leiter/innen) dar. Die Integrationslehrer/innen – nicht alle von ihnen sind ausgebildete Sonderschullehrer/innen – sind dabei die Bindeglieder, da sie auch an Konferenzen der NMS teilnehmen. Es wird von den SL darauf verwiesen, dass zweimal pro Jahr für die Integrationsklassen regionale, schulübergreifende Integrationskonferenzen stattfinden. An diesen nehmen in der Regel die zuständige Pflichtschulinspektorin bzw. der zuständige Pflichtschulinspektor und die Integrationslehrer/innen teil. Die ebenfalls eingeladenen NMS-Lehrer/innen nehmen kaum teil. Dies wird von einer Schulleitung bedauert. Als Problem für die Zusammenarbeit im Rahmen von Integrationsklassen wird die Diskrepanz der Lehrpläne von ASO und NMS genannt. Diese Schwierigkeit besteht nicht für die ersten vier Volksschulstufen.

Auch die Schulleitungen von VS und NMS sehen keine gemeinsamen Projekte oder Aktivitäten mit den örtlichen Sonderschulen. Diese hatte es vor einigen Jahren gegeben, sie wurden aus Zeitmangel eingestellt. Es gibt laut Auskunft der Schulleitungen auch keine Kooperationen zwischen einzelnen Lehrerinnen und Lehrern der beiden Schultypen. Mehrfach wird als sehr positiv unterstrichen, dass die Integrationslehrer/innen für die NMS-Lehrerkolleginnen und -kollegen beratend zur Verfügung stehen.

3.3 Themenfeld *Benötigte Expertise*

Von der Grundidee her führt Inklusion nicht nur Menschen sondern auch Expertisen zusammen. In dieser Untersuchung wurden die SL um ihre Einschätzung ersucht, in welche Richtungen die an der Schule vorhandene Expertise für ein inklusives Schulsystem erweitert werden muss. Der Begriff Expertise sollte dabei nicht zu sehr eingeschränkt werden. Prinzipiell kann hier an ein weites Feld von Expertisen gedacht werden – von persönlichen Eigenschaften und Erfahrungen bis hin zu fachlichen Aus- und Weiterbildungen.

Bei der Betrachtung der Aussagen zu diesem Thema ist zu bedenken, dass im Prozess der Inklusion die SL von VS/NMS und jene von ASO aus unterschiedlichen Richtungen kommen und die Herausforderung von de facto gegensätzlichen Gesichtspunkten aus betrachten. Die Schulleitung der Sonderschule, so die Hypothese, wird vorrangig die zu integrierenden Kinder im Auge haben und von den in der Sonderschule essentiellen Expertisen geprägt sein. Für die Schulleitungen von VS und NMS ist es hingegen nachvollziehbar, dass ihr Blick vorrangig von der Gruppe, in die eine Schülerin bzw. ein Schüler integriert werden soll, bestimmt sein wird.

3.3.1 Aus der Sicht der Schulleiter/innen | Sonderschule

Für die Leiter/innen von Sonderschulen bzw. ZIS betrafen die Fragen sowohl die Arbeit in den Sonderschulklassen als auch jene in den Integrationsklassen, entsprechend lassen sich hierbei Antworten zu den eingesetzten Lehrerinnen und Lehrern in der Sonderschule von jenen zu den Integrationslehrerinnen und -lehrern unterscheiden. Unabhängig davon betrafen die meisten Antworten Expertisen oder allgemeiner formuliert Eigenschaften, die nicht unbedingt mit einer konkreten Aus- oder Weiterbildung verbunden sind.

Eines der Hauptthemen lässt sich unter dem Begriff Bereitschaft subsumieren. Die Aufgabe mit Kindern und Jugendlichen mit einer Beeinträchtigung zu arbeiten sollte idealerweise freiwillig erfolgen. In so einem Fall sind Engagement in der täglichen Unterrichtsarbeit und der Wille zur persönlichen Weiterbildung im Regelfall vorhanden. Kolleginnen und Kollegen, die zu dieser Aufgabe verpflichtet werden oder sie jedenfalls nicht aus einer bewussten, persönlichen Entscheidung heraus annehmen, zeigen dieses Engagement seltener. Die Bereitschaft, sich auf ein inklusives Schulsystem einzulassen, ist unter Sonderschullehrerinnen und -lehrern nur teilweise vorhanden. Ältere Lehrer/innen zeigen diese Bereitschaft, so die Meinung der SL, in geringerem Maße als jüngere.

Eine starke Persönlichkeit und Erfahrung werden ebenfalls als wichtige Expertisen (Eigenschaften) für einen inklusiven Unterricht angesehen. Diese müssen mit einer bestimmten Haltung oder Sichtweise gekoppelt sein: Die Bedürfnisse der Kinder sind in den Fokus gerückt, ihre Eigenarten werden als Bereicherung im Sinne einer persönlichen Stärke anerkannt.

Hinsichtlich der Arbeitsweise wird ein Grundgedanke der Sonderpädagogik betont (Ziemen, 2013), nämlich, wie es ein SL ausdrückt, die Kombination aus beobachtender Diagnostik und langfristiger, pädagogischer Förderung: „punktuelle[s] Hinschauen und Dranbleiben. Das ist halt dann schon, was wir als wirkliche Expertise mitgeben können“. Damit verbunden ist der Bedarf nach einer persönlichen Zuwendung. Es wird allerdings bezweifelt, ob dies in die Inklusion eingebracht werden kann.

Schließlich gibt es eine fachliche Expertise („Handwerk“). Dies umfasst Kenntnisse wie z.B. die beste Sitzplatzwahl in einem Klassenzimmer für ein Kind, das schwerhörig ist, oder für ein Kind mit einer Diagnose im Autismus-Spektrum. Zur Expertise aus dem Bereich der Sonderpädagoginnen und -pädagogen käme noch eine extern hinzuzunehmende Expertise im therapeutischen Bereich hinzu wie sie u. a. von Ergotherapeutinnen und -therapeuten repräsentiert wird.

3.3.2 Aus der Sicht der Schulleiter/innen | VS/NMS

Die meisten SL aus dem Bereich VS/NMS ordnen ausgebildeten Sonderschullehrerinnen und -lehrern eine Expertise zu, die bei Volksschul- bzw. Mittelschullehrerinnen und -lehrern nicht vorhanden ist. Sie werden z.B. als Spezialisten/Spezialistinnen für Kinder mit erhöhtem Förderbedarf, das sind all jene Schüler/innen, die nach dem entsprechenden Lehrplan unterrichtet werden, bezeichnet. Auch für verhaltensauffällige oder leistungsschwache Schüler/innen besteht ein Bedarf an „gut ausgebildeten Lehrkräften“. Ihre Expertise erleichtert die Arbeit in den Klassen, da sie aufgrund ihres Wissens Beeinträchtigungen rascher erkennen können. Damit werden sie zu einer unverzichtbaren Anlaufstelle für die Pädagoginnen und Pädagogen. In diesem Kontext wird vor allem die Aufgabe der Beratungslehrerin bzw. des Beratungslehrers genannt. Hier

wird ein sehr hoher Bedarf geortet, in der aktuellen Situation liegt aus der Sicht der Interviewten eine Unterbesetzung vor.

In der Einschätzung der SL von VS und NMS kommt die Expertise von Sonderschullehrerinnen und -lehrern zu einem wesentlichen Teil aus ihrer langjährigen Erfahrung in ASO-Klassen. Diese Expertinnen und Experten werden als Unterstützer/innen in den VS- und NMS-Klassen gesehen. Der Begriff Teamarbeit fällt nicht. Wie in der Sichtweise der Sonderschuldirektorinnen und -direktoren werden persönliches Engagement und eine freiwillige Entscheidung für diese Aufgabe als wesentlich angesehen. Es werden von den SL daneben auch externe Expertisen genannt, die für eine gelingende Inklusion als wesentlich angesehen werden: Zusammenarbeit mit dem Jugendamt, Jugendcoaching, Schulsozialarbeiter/innen und Schulpsychologie. Es wird betont, dass diese Expertisen vor zehn Jahren noch nicht in dieser Form verfügbar waren.

Abweichend von den anderen Gesprächspartnerinnen und -partnern stellt ein/e SL fest, dass eigentlich keine zusätzliche Expertise durch Sonderschullehrer/innen notwendig sei. Die Lehrer/innen der eigenen VS könnten die Betreuung aller Kinder übernehmen, es fehle nur an den Zeitressourcen. Sonderschullehrer/innen hätten ihrer/seiner Meinung nach nur die Aufgabe, den Lehrkräften der VS Arbeit abzunehmen.

3.4 Themenfeld *Bedeutung von Inklusion*

Am Ende des Interviews wurden die Gesprächspartner/innen gebeten, eine spontane Assoziation zur Bedeutung des Begriffs Inklusion und seiner Grenzen und Möglichkeiten zu geben. Diese Bitte war nicht Teil der vorher den Schulleitungen zugesandten Leitfragen. Daher liegt hier im Gegensatz zu den anderen Teilen der Befragung eine unvorbereitete Reaktion vor.

Die Thematik selbst hat Relevanz, auch in Hinblick auf die Analyse und Interpretation der gesamten Gespräche. Hierzu sei auf Wocken (2014a) verwiesen: „Alle politischen Organisationen und Institutionen verwenden ohne alle Umschweife den international gültigen Begriff Inklusion. Aber der Siegeszug des Inklusionsbegriffs war auch mit unerwünschten Nebenwirkungen verbunden. Inklusion ist auch zu einem inflationären Allerweltsbegriff geworden, mit unscharfen Konturen und mehrdeutigem Inhalt. Nicht überall, wo Inklusion draufsteht, ist auch Inklusion drin.“ (S. 75)

3.4.1 Definition von Inklusion

Allen Gesprächen kann entnommen werden, dass die Ausformulierung einer Definition von Inklusion schwierig ist. Für die Sonderschuldirektorinnen und -direktoren ist ein im Zusammenhang mit der Definition immer wieder genannter Begriff die Chancengleichheit mit dem Zusatz „[dem eigenen] Können entsprechend“ und der verwandte Begriff der Teilhabe und der Chance, in einer Gruppe miteinander zu agieren; es dürfe keine Diskriminierung geben. Alle drei Begriffe fallen nicht in den Gesprächen mit den VS-/NMS-Schulleitungen.

Der zentrale Begriff von Seiten der (Regel-)Schule ist „alle gemeinsam“ bzw. „eine Schule für alle“. Dies kann als räumliche Einheit oder als pädagogische Einheit gedeutet werden. In dieser Schule für alle soll jede/r nach seinen Fähigkeiten gefördert werden und bekommen, was sie/er braucht.

Ein Aspekt, der in beiden Schultypen genannt wird, kann mit dem Satz „Es muss nicht jeder alles machen können.“ zusammengefasst werden. Organisatorisch erfordert dies verschiedene Maßnahmen – siehe Abschnitt 3.4.2.

Für eine/n SL erscheint eine Definition nicht unbedingt notwendig, es handelt sich um „ein neues pädagogisches Schlagwort für Dinge, die früher automatisch gemacht wurden.“ Die gesetzliche Verankerung schafft zwar eine andere Wertigkeit, die Führung von Kindern mit Förderbedarf im Klassenverband hat aber schon früher stattgefunden ohne einen eigenen Begriff dafür zu haben.

Ein/e SL formuliert in diesem Zusammenhang: „Wenn, dann alle.“ Damit kritisiert sie/er, dass die Diskussion über die Realisierung von Inklusion die Allgemeinbildenden Höheren Schulen (AHS) nicht miteinschließt. Die NMS, die sich gerade selbst als Schulform entwickelt, müsse sich hingegen parallel dazu mit der Implementierung der Inklusion einer neuen Herausforderung stellen.

3.4.2 Vermutete und reelle Grenzen von Inklusion

Von allen Interviewpartnerinnen und -partnern wurden Grenzen und Hindernisse für die Inklusion aller Schüler/innen in einer gemeinsamen Schule genannt. Im Folgenden sind die Rückmeldungen nach wiederkehrenden Schlüsselbegriffen sortiert:

Haltung und Ausbildung: Mehrere SL verweisen im Zusammenhang mit der erforderlichen Haltung der Lehrer/innen auf die Notwendigkeit der Freiwilligkeit und des Sich-Einlassens auf eine geänderte Herausforderung, wozu manche „alte“ Lehrer/innen nicht bereit sind. Ein/e SL spricht davon, dass die beteiligten Personen auch selbst Barrieren darstellen können. Mehrere SL vermuten, dass die bestehende Ausbildung ihrer Kolleginnen und Kollegen nicht ausreichend ist. Sie sehen eine entsprechend profunde Ausbildung als schwierig an, „weil es ja gar nicht geht, dieses ganze Spektrum [der Sonderpädagogik] als ein Mensch abzudecken“. Da im Regelfall an Lehrerteams in Klassen gedacht wird, weist ein/e SL darauf hin, dass ein Hindernis für eine erfolgreiche Inklusion dadurch entstehen kann, dass „die Chemie zwischen den Klassenlehrern“ nicht stimmt.

Finanzielle und organisatorische Herausforderungen: Die aktuellen Schulgebäude und die vorherrschende personelle Situation werden von den meisten Interviewpartnerinnen und -partnern als unzureichend für eine inklusive Schule angesehen. Räumlichkeiten müssten erweitert oder umgebaut werden. Dies wird sowohl aufgrund des Zuzuges als auch der Notwendigkeit einer räumlichen Trennung für eine bestimmte Zeit als Randbedingung für Inklusion angesehen. Auch müssten kleine Klassenschülerzahlen realisiert werden. Dies erfordert neben baulichen insbesondere auch personelle Aufstockungsmaßnahmen. „Wenn eine inklusive Schule funktionieren soll, dann wird das sehr viel Geld kosten“. Das zusätzliche Personal wird für die Besetzung von Kleingruppen sowie für das Hinzuziehen von externem, nicht-pädagogischem Personal wie z.B. Psychologen/Psychologinnen benötigt.

Die oben angesprochenen Kleinklassen sowie generell ein flexibleres Zeit- und Raummanagement stellen organisatorische Herausforderungen dar, die entsprechende Rahmenbedingungen für ihre Umsetzung benötigen. Ein/e SL betont, dass sich eine Schule für alle mit Ressourcenumverteilung allein „nicht ausgeben“ wird.

Schüler/innen mit erhöhtem Förderbedarf und Schüler/innen mit sozial-emotionalem Förderbedarf: Die in Abschnitt 3.1 aufgelisteten Rückmeldungen legen nahe, dass die Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit Verhaltensproblemen in einer Schule für alle als nicht realisierbar angesehen wird. Auch werden in diesem Kontext mehrfach Schüler/innen mit erhöhtem Förderbedarf genannt. Die SL von VS und NMS sehen diese vielfach als nicht integrierbar an, da sie „wirklich sehr individuelle Betreuung brauchen“. Darüber hinaus wird unabhängig vom Aufwand im Unterricht auf die Problematik der sozialen Akzeptanz von Kindern und Jugendlichen mit erhöhtem Förderbedarf hingewiesen, wohingegen diese in einer Sonderschule auch einen besonderen Schutz erhalten würden. Im Kontrast dazu verweist ein/e SL gleichzeitig auf ein Kind mit Down-Syndrom, welches seit mehreren Jahren erfolgreich integriert wird.

Leistungsfähigkeit der Lehrerinnen und Lehrer: Im aktuellen System der Integration sind die Schulleitungen immer wieder damit konfrontiert, dass die Integration manche Lehrer/innen überlastet. Von den Erfahrungen mit der Integration wird interpoliert, dass mit einer inklusiven Schule ein sehr hoher zusätzlicher Aufwand auf die Lehrkräfte zukommen würde, sei es bei Teambesprechungen, sei es bei Vernetzungsgesprächen oder im Rahmen von persönlicher Beratungsarbeit. Darüber hinaus stellt die Notwendigkeit, in einem Team zu arbeiten, für manche Lehrer/innen eine schwierige Herausforderung dar.

Heterogenität in der Klasse: Leistungs- und verhaltensheterogene Gruppen, wie sie in einer Schule für alle der Regelfall wären, werden aus mehreren Gründen als ein potentiell Risiko für das Gelingen von Inklusion angesehen. „Die Balance der Heterogenität“ innerhalb einer Klasse ist ein sehr wichtiger Punkt. Ein/e SL spricht die Befürchtung aus, dass in sehr heterogenen Gruppen die Zeitressourcen vorrangig für leistungsschwache Schüler/innen aufgewendet werden und „die guten Schüler deswegen ein bisschen auf der Strecke bleiben“.

Ein/e SL verweist darauf, dass der Leistungsaspekt als bedeutsames Problem in der Integration gesehen wird. Konkret wird hier eingebracht, dass ein „Denken in Bildungsstandards“ in einer inklusiven Schule wohl ein großes Hemmnis darstellt. Mit der Heterogenität ließe sich besser in Kleingruppen arbeiten, weil auch manche Schüler/innen „eine große Gruppe ganz einfach nicht aushalten“.

4 Diskussion

Der Aufbau eines inklusiven Bildungssystems erfordert die Zusammenarbeit auf verschiedenen Ebenen und von vielen Personen in unterschiedlichen Funktionen. Diese Arbeit beschränkt sich auf die Funktionsebene der Schulleitungen. Die Diskussion der erhobenen Daten muss mit Blick auf das Gesamtvorhaben gesehen werden. Meinungen, Einschätzungen und Handlungen der SL sind ein Teil davon, der in seiner Wirkung von anderen Faktoren beeinflusst wird und umgekehrt auf andere Faktoren wirkt. Es ist nicht das Ziel dieser Arbeit, eine Diskussion bezüglich aller involvierten Ebenen zu führen.

Die Diskussion folgt der in Kapitel 3 für die Darstellung der Ergebnisse verwendeten Struktur. Wie dort sind Zitate ohne Kurzbeleg dem Interviewmaterial wortwörtlich entnommen. Jeder der vier Abschnitte wird mit zwei Zitaten eingeleitet, die jeweils die Bandbreite der gegebenen Antworten repräsentieren sollen.

4.1 Inklusion: Status quo

„Nein, das kommt nicht oft vor. Wenn ein Kind bei uns den SPF bekommt, dann bleibt es auch bei uns.“
„[...] weil wir jetzt nur mehr die Kinder bekommen, die wirklich ganz, ganz schwierig sind und wirklich eine intensive Unterstützung brauchen.“

Die Selbstverständlichkeit, mit der die befragten SL von Integration in der Schule sprachen, und die Erfahrungen, die so gut wie alle Interviewpartner/innen mit schulischer Integration gemacht haben, lassen den Schluss zu, dass die vor knapp 25 Jahren in Österreich eingeführte Integration mittlerweile auch in der Praxis ein fixer Bestandteil des Schulwesens geworden ist. Diese Maßnahme stellt für betroffene Familien nach jahrelangen Bemühungen einen wichtigen Fortschritt dar (Wocken, 2015), wobei der parallele Erhalt der Sonderschule – auch dies zeigen die Antworten in den Interviews – ebenfalls fest in den Vorstellungen vieler Pflichtschulpädagoginnen und -pädagogen verankert erscheint. Positiv im Sinne der Integration ist sicherlich die Tatsache zu sehen, die von mehreren SL aus Sonderschulen/ZIS bestätigt wird, dass fast alle Kinder die ersten beiden Schulstufen ohne SPF in der Regelschule verbringen. Dies wurde mittlerweile auch durch eine Vorgabe des Landesschulrats für Niederösterreich bundeslandweit festgelegt. Nur in begründeten Fällen, das sind insbesondere Kinder mit erhöhtem Förderbedarf, wird ein anderes Vorgehen genehmigt.

Gerade vor dem letztgenannten Hintergrund stellt sich die Integration in den untersuchten Schulen mit einer Vielfalt an Abstufungen dar. Während an einem Standort eine Lösung für alle Schüler/innen gesucht wird und somit die Weiterführung der Sonderschule tatsächlich die Funktion einer Wahlmöglichkeit für die Eltern darstellt, wird in den meisten anderen Interviews teils explizit zwischen „integrierbaren“ Kindern und Jugendlichen – das sind im Wesentlichen alle Lernbeeinträchtigten – und den besser in einer Sonderschule „aufgehobenen“ Schülerinnen und Schülern – das sind vorrangig solche mit einem SPF im sozial-emotionalen Bereich – unterschieden.

Ideen, wie eine Schule über eine barrierefreie Bauweise hinaus durch Umbauten einer inklusiven Konzeption näherkommen könnte, wurden in den Gesprächen nicht genannt, allerdings wurde auch nicht explizit danach gefragt. Aus der Intention von Inklusion und der Praxiserfahrung aus der Integration (vgl. Paper I) wären einerseits Rückzugsräume wünschenswert, andererseits auch explizit ausgewiesene Begegnungsräume wichtige architektonische Elemente einer inklusiven Schule. Fischer (2016) listet darüber hinaus Räume für Wahrnehmungsförderung und therapeutische Angebote auf und erwähnt die Notwendigkeit, auch die Außenanlagen entsprechend zu adaptieren.

Der Wunsch, die Monotonie der Klassenzimmer (Schönig & Schmidlein-Mauderer, 2013) zu durchbrechen, ist nicht auf den Aspekt der Inklusion beschränkt. Für diese ist die Schaffung einer entsprechenden, flexiblen Lernumgebung wohl langfristig unverzichtbar, um der Heterogenität unter den Schülerinnen und Schülern eine entsprechende Flexibilität bei den Lehr- und Lernformen hinzuzufügen. Auch dies stellt eine Form der Barrierefreiheit dar. „Der Raum als dritter Pädagoge meint letztlich auch, ob der Klassenraum eine Lernatmosphäre für alle Schüler/innen – ihre individuellen Bedarfe – zur Verfügung stellen kann“ (Langner & Feyerer, 2014, S. 98). Lernen findet vorwiegend in Räumen statt. Das Lernen selbst ist mit sensorischen Erfahrungen, die im und mit dem Raum gemacht werden, gekoppelt; wie es Schönig & Schmidlein-Mauderer (2013) ausdrücken: „[D]as Lernen [ist] unauflöslich an die Erfahrung des Raumes gebunden“ (S. 10).

Für die Einschätzung der aktuell für ein inklusives System zur Verfügung stehenden Ressourcen sind Angaben zum Status quo hinsichtlich der verfügbaren Lehrer/innen und der zu inkludierenden Schüler/innen wesentlich. Schließlich würden mit einer Auflösung der Sonderschulen typischerweise 12 Expertinnen und Experten zum Einsatz in den neu zu bildenden Schulen für alle im Bezirk zur Verfügung gestellt, d. h. es wäre mit einer/einem (zusätzlichen) Lehrerin/Lehrer mit sonderpädagogischer Expertise pro Schule zu rechnen. Dabei muss berücksichtigt werden, dass unter dem Begriff sonderpädagogische Expertise eine Vielzahl von Spezialisierungen subsumiert wird. Die Schülerzahl der Sonderschulen, die hier untersucht wurden, beläuft sich auf 36-62 Schüler/innen. Diese würden dann den VS, NMS, PTS und möglicherweise AHS im Bezirk zugeteilt werden. Die hier getroffene, einfache Abschätzung kann nur einen groben Richtwert geben und soll lediglich die Größenordnung verdeutlichen, mit der zu rechnen wäre.

4.2 Inklusion: Sich austauschen und kooperieren

„Haben wir schon gemacht, aber im Moment eher weniger. Wir besuchen uns gegenseitig, wenn irgendwas angeboten ist; wir werden eingeladen – gegenseitig –, ja, [...], aber [...] eine Kooperation besteht bei uns nur mit höheren Schulen. Da haben wir bessere Erfahrungen gemacht.“

„Nein haben wir nicht. Wir haben natürlich alle ein Zeitproblem.“

Die Fragen in den Interviews, die sich mit möglicher Zusammenarbeit zwischen den Schultypen befassen, sind aus der Annahme motiviert, dass solche Kooperationen eine Vorstufe zu einer Schule für alle darstellen und damit wichtige Hinweise für das Zusammenwachsen von aktuell sehr verschiedenen Schulen geben könnten. Es kann dabei zwischen Kooperationen zwischen den Schulen und (einzelnen) Kooperationen von VS-/NMS-Lehrerinnen und -Lehrern mit Sonderpädagoginnen und -pädagogen etwa im formellen Rahmen einer Integrationsklasse unterschieden werden.

Die Berichte der SL zeigen in dieser Hinsicht allerdings ein recht ernüchterndes Bild, obwohl die bei der Auswahl der Schulen herangezogene räumliche Nähe – bis hin zu Schulen, die sich im selben Gebäude befinden – eine Kooperation begünstigen sollte. Als Ursache für die geringe Kooperation wird Zeitmangel genannt. Interessant ist in diesem Kontext die mehrfach gefallene Aussage, dass es früher mehr gemeinsame Aktivitäten gegeben habe.

Eine Gesprächsbasis besteht in jedem Fall auf der Leitungsebene, und hier kommt es in den meisten Fällen auch zu einem regelmäßigen Informationsaustausch. Daneben besteht formell eine klare Vernetzung zwischen VS und NMS einerseits und den ZIS andererseits, da letztere in den meisten Fällen die Stammschule für alle in der Integration eingesetzten Sonderschullehrer/innen darstellen. Dahingehend nachgefragt, berichten die Sonderschuldirektorinnen und -direktoren, dass die Sonderschullehrer/innen aufgrund ihrer Expertise immer wieder von Kolleginnen und Kollegen um eine Beratung gebeten werden. „Teamarbeit ist ein Schlüssel gelingender inklusiver Unterrichtsentwicklung und ein stärkendes Moment in der Umsetzung“ (Seitz & Scheidt, 2012, o. S.). Wie oben erwähnt, betonen viele SL die gute Beratungstätigkeit von Integrationslehrerinnen und -lehrern innerhalb der Schule. Diese sind auch selbstverständliche Teilnehmer/innen an Konferenzen. Allerdings weisen die Aussagen auch darauf hin, dass die Einholung einer Beratung im überwiegenden Maße von konkreten Problemen, wie etwa den Vermerken in Zeugnissen bei SPF, geleitet wird, während eine Beratung hinsichtlich möglicher Grundsatzfragen kaum bis gar nicht stattzufinden scheint. Das zeigt sich unter anderem darin, dass VS- und NMS-Lehrer/innen trotz einer prinzipiellen Einladung nicht an den regionalen Konferenzen der Sonderschullehrer/innen teilnehmen.

Wie in Abschnitt 3.2.1 zusammengefasst kommt es nach den Berichten der Schulleitungen recht regelmäßig zu Wechseln von Schülerinnen und Schülern zwischen VS/NMS einerseits und ASO andererseits. Im Sinne der Fragestellung, nämlich der Realisierung von Inklusion in niederösterreichischen Schulen, sind dabei beide Richtungen von solchen Wechseln interessant. Übertritte von der ASO in die VS bzw. NMS deuten auf ein prinzipiell vorhandenes Potential für eine Ausweitung der aktuell im Rahmen der Integration unterrichteten Schülerinnen und Schüler mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf. Die Gründe, warum so ein Wechsel erst nach einiger Zeit in der ASO möglich war, stellt eine Frage für weitere Forschungsarbeiten dar. Krammer, Gebhardt, Rossmann, Paleczek & Gasteiger-Klicpera (2014) weisen in ihrer Untersuchung zu Kriterien für die Feststellung eines SPF aufgrund einer Lernbehinderung darauf hin, dass diese in der Praxis offenbar schwierig zu definieren und in ihrer einheitlichen Umsetzung problematisch sind. Dies mag als eine mögliche Ursache angesehen werden.

Die Berichte der ASO-Schulleiter/innen deuten darauf hin, dass der Übertritt von ASO in VS/NMS im Regelfall erfolgreich und langfristig war. Dem stehen Erzählungen der SL gegenüber, dass in manchen Fällen ein anderer nicht zu vernachlässigender Aspekt hinzukommt, wenn es um die Annäherung von Schülerinnen und Schülern der ASO an VS/NMS geht, nämlich die Scheu davor, als Außenseiter/innen zurückzukehren, und sie „nicht wieder mit den Schülern zusammenkommen wollen, wo sie rausgekommen sind“. Dies weist auf den zusätzlichen Faktor der sozialen Exklusion hin, welcher für eine Einführung eines Schulsystems mit Blick auf Inklusion berücksichtigt werden muss. Schwab (2015) führt an, dass Schüler/innen mit SPF auch sozial in VS/NMS-Klassen (d. i. Einzelintegration) weniger gut integriert sind als in inklusiven (integrativ geführten) Klassen, wobei der Unterschied nur gering ist.

Ebenfalls interessant erscheinen die Schultypenwechsel von der VS/NMS in die ASO. Mehrfach wurde dafür als Grund angegeben, dass das Verhalten der betroffenen Lernenden mit einer Führung in einer Integrationsklasse nicht vereinbar gewesen sei. Schließlich ist noch anzumerken, dass die Interviewpartner/innen aus VS und NMS bei dem Begriff Übertritte zunächst an die Nahtstelle zwischen VS und

NMS bzw. gymnasialer Unterstufe dachten und erst auf Nachfragen auf Wechsel zwischen VS/NMS und ASO eingingen.

4.3 Inklusion: Die Wunschliste der Schulleitungen

„Aber ich denke, wenn die Freiwilligkeit da ist, dann ist ein Engagement da, damit die Dinge, die ich wissen muss – in diesem Bereich –, mir auch aneignen kann.“

„Ich brauche Spezialleute. Erstens in der Klasse, vor Ort, und ich brauche Leute im Hintergrund, die für Hilfestellungen da sind. Einerseits für die Lehrer aber auch für die Eltern; [wie] z.B. meine Beratungslehrerin.“

Die Sonderschullehrerin bzw. der Sonderschullehrer spielt mit seiner Expertise eine wichtige Rolle in den Überlegungen der SL zu Integration und Inklusion. Interessant ist dabei, dass die Einschätzung der Expertise von Sonderschullehrerinnen bzw. -lehrern höchst unterschiedlich zwischen Sonderschulleitungen und VS-/NMS-Leitungen ausfällt. Die Direktorinnen und Direktoren von Sonderschulen sehen vorrangig allgemeine, nicht notwendigerweise fachspezifische Eigenschaften wie Empathie bzw. die Fähigkeit, den Fokus auf gezielte, langfristige Fördermaßnahmen zu legen. Die Leitungen von VS/NMS erwähnen vor allem die sonderpädagogische Expertise im Sinne eines Fachwissens und meinen hier zum einen Lehr- und Lernstrategien und zum anderen Strategien für den Umgang mit herausfordernden Situationen. Diese Erwartungshaltung richtet sich auf alle Lehrer/innen, die in der Funktion einer Sonderschullehrerin bzw. eines Sonderschullehrers tätig sind, unabhängig von ihrer ursprünglichen Ausbildung, wobei das Ausbildungs- und Erfahrungswissen mehrfach als wichtige Aspekte genannt werden. Vor allem aber wird in jedem Interview die Notwendigkeit betont, mehr personelle Ressourcen zu benötigen, um eine Schule für alle realisieren zu können. Dabei wird auch auf das Hinzuziehen externer Expertisen verwiesen.

Eine Betrachtung der Antworten der SL sowohl aus dem Sonderschulbereich als auch im Besonderen aus dem Bereich des Regelschulwesens legt nahe, dass eine klare Zuordnung von Aufgaben zu VS-/NMS-Lehrerinnen und -Lehrern einerseits und Sonderschullehrerinnen und -lehrern andererseits vorherrscht. In Einzelfällen ist ein Aufbrechen dieser Einteilung dahingehend zu beobachten, dass Sonderschullehrer/innen im VS-/NMS-Bereich klassenführend eingesetzt werden oder über eine Aufteilung in Kategorien hinweg eine Verantwortung für alle Schülerinnen und Schüler wahrgenommen wird: „Ich sage jetzt nicht [ich bin] Integrationslehrer, ich war Teamlehrer, und zuständig für alle Kinder; es gibt ja nicht nur die Integrationskinder, die Schwächen haben, es gibt ja andere Kinder auch, die Schwächen haben; und da dann auf die Schwächen einzugehen und die Zeit dazu [zu haben], neben diesem Kind zu sitzen und zu schauen, was braucht es gerade“.

Der letztgenannte Aspekt, die Verantwortung für alle Lernenden, findet sich sehr deutlich in Schulkonzepten, die als Vorreiter der Inklusion in der Fachliteratur genannt werden. So berichtet etwa Köpfer (2014) über das System in der kanadischen Provinz Quebec, in dem sich sukzessive die Rolle des Method & Resource Teams herausbildete, gekoppelt mit einer „neuen schulorganisatorischen Berufsrolle, die fachlich-methodische sowie koordinative Unterstützung für die Lehrerinnen und Lehrer und das gesamte Schulkollegium leistet.“ (o. S.) Das Ziel ist die sinnvolle Einbindung aller SuS in die Lernaktivitäten in regulären Klassen.

Das Konzept des Methods & Resource Teams wird von Köpfer (2013) andernorts beschrieben als „Beratungsinstanz und als Distributoren methodisch-didaktischer sowie sonderpädagogischer Kompetenzen und Ressourcen“ (S. 200). Eine derartige grundlegende Neukonzeptionierung ist im österreichischen System nicht flächendeckend zu beobachten. Vielmehr findet sich in den Interviews, die dieser Arbeit zugrunde liegen, immer wieder die explizite Äußerung, dass die Tätigkeit in einer Integrationsklasse auf Freiwilligkeit basieren müsse. Wenn es jemand nicht machen wolle, hätte es auch keinen Sinn. Die VS-/NMS-Lehrerinnen und -Lehrer haben somit de facto die Möglichkeit zum Opting-out. Umgekehrt erscheint nach dem Bericht von Köpfer (ebd.) gerade dieses neue Rollenverständnis ein zentraler Bestandteil einer erfolgreichen Schule für alle zu sein. Dies betont auch Ziemer (2013), wenn sie als Charakteristikum einer inklusiven Haltung anführt, dass „jede/jeder bereichernd für alle sein kann“ (S. 88). Dies wird ergänzt durch die Aussage, dass „Lehrpersonen/Teams im Prozess Lernende sind“ (ebd., S. 88). In diesem Kontext sei auch auf Untersuchungen zu Gelingensbedingungen der Zusammenarbeit von VS-/NMS-Lehrerinnen und -Lehrern sowie zur Erwartungshaltung an Sonderpädagoginnen und -pädagogen im gemeinsamen Unterricht verwiesen (Wocken, 1988b; Katzenbach & Buchhaupt, 2014).

Die Schulbegleitforschung zum gemeinsamen Unterricht hat unmissverständlich gezeigt, dass diese Vorstellung der Arbeitsteilung ebenso nahe zu liegen scheint, wie sie ineffektiv ist. Die interdisziplinäre

Zusammenarbeit muss vielmehr dazu genutzt werden, ein den Lernbedürfnissen und dem Lernvermögen der Schüler/innen angepasstes Unterrichtsangebot zu realisieren (Katzenbach & Buchhaupt, 2014, S. 17).

Auf der Wunschliste der SL steht auch der verstärkte Bedarf an externen Expertinnen und Experten. Wie den Interviews zu entnehmen ist, entspringt dieser Wunsch der Erfahrung, die bereits jetzt mit solchen hinzugeholten Expertisen gemacht wurde. Berührungspunkte mit Fachkräften aus den Bereichen Psychologie, Medizin und Jugendwohlfahrt sind im aktuellen Schulalltag gegeben. Diese Fachkräfte werden offensichtlich als notwendige Ergänzung zum pädagogischen Personal angesehen, da deren Kenntnisse von den Pädagoginnen und Pädagogen nicht eingebracht werden können. Allerdings ist der Tenor, dass diese externe Unterstützung deutlich ausgeweitet werden müsste. Die Präsenz von externen Expertinnen und Experten an nur wenigen Tagen im Schuljahr erscheint den Schulleitungen der VS und NMS zu wenig, sollten alle Schüler/innen in einer gemeinsamen Schule unterrichtet werden. Eine nähere Präzisierung des Umfangs dieser Leistungen wurde von den Interviewpartnerinnen und -partnern nicht vorgenommen.

Die Notwendigkeit, externe Expertisen für den Schulalltag hinzuzuziehen, wird auch in der Literatur beschrieben und in praktischen Umsetzungsversuchen von Inklusion als wesentlicher Bestandteil angesehen (siehe Paper I). In der Diskussion im schulischen Kontext fehlt in den Antworten der Interviewten eine Präzisierung der Erwartungshaltung an die hinzugezogenen Expertinnen und Experten. Eine solche erscheint wesentlich, nicht nur um den nötigen Umfang der Einbindung abzuschätzen, sondern auch um klarzustellen, welcher Personenkreis mit dieser Aufgabe betraut werden kann. Im derzeitigen Schulsystem werden schulübergreifend sogenannte Beratungslehrer/innen eingesetzt, die ergänzende Kompetenzen liefern, mit den Schülerinnen und Schülern in Einzelsituationen und/oder in der Klasse arbeiten und als Ansprechpartner/innen für das pädagogische Personal vor Ort dienen. Auf deren Tätigkeit wurde in den Interviews immer wieder verwiesen, wobei auch hier eine stärkere Präsenz am eigenen Schulstandort gewünscht wurde.

Schließlich wird von den SL auf den zu erwartenden Anstieg im Bereich der Administration verwiesen und auch in diesem Bereich eine Aufstockung der Ressourcen als notwendig erachtet. Derartige Erfahrungen wurden auch in Modellversuchen wie der Laborschule Bielefeld berichtet, wo in diesem Zusammenhang von einer „kollegialen Schulleitung“ gesprochen wird (Höhmman, 2005). Auf die Zunahme der Administration verweist auch Wocken (2015).

4.4 Inklusion: Vom Begriff zur Praxis

„Jeder hat seinen Platz in der Gesellschaft. Ohne irgendwie deswegen einen Stempel aufgedruckt zu kriegen, ich bin schlechter – oder ein besserer Mensch.“
 „[...] für mich ist es der Horror.“

Auch wenn die von den Interviewpartnerinnen und -partnern geäußerten Beschreibungen von Inklusion unterschiedlich sind, so ist es doch offensichtlich, dass jede/r der Befragten eine Vorstellung von diesem Begriff hat. Da es bei diesem Aspekt der Befragung um eine spontane Assoziationen (in einem bekannten und in gewisser Weise vorbereiteten Themenfeld) ging, darf im Weiteren davon ausgegangen werden, dass in diesem Fall die genannten Ideen und Ansichten jene sind, die für die befragten SL die höchste Wichtigkeit haben. Die Kenntnisse und Ansichten zu dieser Frage können im jeweiligen Fall umfangreicher sein, jedoch darf vermutet werden, dass die Aspekte mit der höchsten Wichtigkeit auch jene sein werden, die das Handeln einer Person maßgeblich leiten.

In Paper I wurde, ohne Anspruch auf Vollständigkeit, ein Überblick über die verschiedenen Zugänge zu einer Begriffsdefinition von Inklusion gegeben. Vergleicht man diese sieben Definitionen mit den Aussagen der SL ergibt sich folgendes Bild:

Erstens ist festzuhalten, dass sich die von den SL gegebenen Beschreibungen von Inklusion ebenso voneinander unterscheiden und verschiedene Aspekte betonen als die in der Literatur vorgefundenen. Allerdings lassen sich die meisten Antworten den Definitionen von Feuser (1995), von Bürlü (1997, zit. n. Sander, 2002) und von Schmidt (2015) zuordnen. Die wichtige Rolle, die die Arbeiten von Feuser in der pädagogischen Fachdiskussion innehaben, scheint auch für die Vorstellungen der Schulleitungen gegeben zu sein. So finden sich die Aspekte einer Schule für alle oder die Anerkennung unterschiedlicher Entwicklungsniveaus und Kompetenzen oder auch der Aspekt des kooperativen Lernens, die in Feusers Definition (Paper I) prominent aufscheinen, in mehreren Antworten der befragten Interviewpartner/innen, insbesondere jener aus dem VS- und NMS-Bereich.

Zweitens zeigt sich, dass die Begriffe Teilhabe und Menschenrecht, die in den Definitionen bei Alicke (2013) und Rohrmann (2014) von großer Bedeutung sind, ausschließlich bei Sonderschuldirektorinnen bzw. -direktoren Verwendung finden. Diese Termini sind in der Diskussion auf Seiten der Sonderpädagogik offenbar eher von Relevanz als auf Seiten der Regelschule.

Drittens ist zu beobachten, dass die Sichtweise, Inklusion sei zunächst einmal eine Haltung (Dannenbeck, 2013), keine Nennung findet. Auch die in der Salamanca-Erklärung (1994; Übersetzung zit. n. Sander, 2002) und in Alicke (2013) vorgenommene weite Auslegung des Begriffs Heterogenität wird von den Befragten nicht angesprochen. Dies geschieht auch nicht in den Antworten auf irgendeine der anderen Fragen, sodass vermutet werden darf, dass die Diskussion für die Schulleitungen tatsächlich auf die Kategorien behindert/nicht behindert und Deutsch als Fremdsprache/Deutsch als Erstsprache beschränkt zu sein scheint. Andere Dimensionen, die gemäß der Intersektionalitätstheorie (Dederich, 2014) entscheidenden Einfluss auf eine Benachteiligung im Bildungswesen und in der Gesellschaft haben, erscheinen auf dieser Ebene nicht.

Viertens findet sich in den meisten Definitionen aus der Fachliteratur die Heterogenität als Wert in impliziter oder expliziter Form (Dannenbeck, 2013; Alicke, 2013; Bürli, 1997, zit. n. Sander, 2002). Dieser Aspekt taucht demgegenüber in keinem der Interviews auf. Wie es Alicke (2013) ausführt, bedeutet Heterogenität eine Adaption der Strukturen an die Bedürfnisse des Einzelnen, nicht umgekehrt.

Zusammenfassend lässt sich hinsichtlich der Definition von Inklusion festhalten, dass manche Aspekte, die in den Definitionen aus der Literatur präsent sind, in den Interviews wiedergefunden werden können, andere aber definitiv nicht. Da es sich bei Letzteren um wesentliche Bestandteile des Konzepts Inklusion zu handeln scheint, wird durch die Befragung ersichtlich, dass die Implementierung des Begriffs und des damit definierten Konzepts an die Handlungsebene der Schulleitungen unvollständig erfolgt ist. Im direkten Vergleich der Literatur mit den Antworten der SL zeigt sich, dass das Verständnis der Grundideen von Inklusion bei Letzteren vorrangig auf formale, organisatorische und möglicherweise an der Idee eines Menschenrechts orientierte Vorstellungen fokussiert bleibt.

In Abschnitt 3.4.2 wurde beschrieben, in welchen Aspekten die befragten SL Hindernisse oder Limitierungen für eine inklusive Schule sehen. Für die Analyse sei zunächst vorausgeschickt, dass die Interviews als Ganzes in den meisten Fällen den Eindruck vermitteln, die SL stünden der Inklusion als menschenrechtliches Ideal grundsätzlich aufgeschlossen gegenüber. Die angeführten Problemfelder sehen sie allerdings als fundamental an.

Zunächst lassen sich organisatorische Grenzen herauslesen. Diese entspringen offenkundig der Praxiserfahrung mit der aktuellen, integrativen Situation und stellen somit einen wertvollen Einblick in die alltäglichen Probleme in den Schulen dar, welche zu erforschen ein Ziel dieser Arbeit war. Viele dieser Einwände gegen die Umsetzung eines inklusiven Systems haben mit den dafür als nötig angesehenen Ressourcen zu tun. Eine Schule für alle wäre in der Vorstellung der SL eine Schule von Kleinklassen, was sowohl personelle als auch räumliche/bauliche Mehrkosten bedeuten würde. Die Vorstellung einer Umschichtung der bestehenden Ressourcen wird als zu gering erachtet.

Interessanterweise ist dies nicht gänzlich der Zugang, den die in Paper I aufgelisteten Modellschulen für inklusive Pädagogik verwenden. Dort geht es eher um ein Aufbrechen der starren Klassenstruktur hin zum Raum als dritten Pädagogen (Kahl, 2004). Die geforderten Ressourcen umfassen auch die Forderung nach entsprechend ausgebildeten Pädagoginnen und Pädagogen sowie zusätzlichem Personal wie Sozialpädagoginnen und -pädagogen oder Psychologinnen und Psychologen. Dies ist in Übereinstimmung mit den Berichten aus den Modellschulen, in denen Personal mit ergänzenden Expertisen ebenso wie Spezialisten/Spezialistinnen mit sonderpädagogischer Ausbildung beschäftigt werden.

Ein Konsens unter den befragten SL ist in der Frage zu beobachten, ob eine Schule für alle tatsächlich alle Schüler/innen umfassen könne oder es gewisse Gruppen gäbe, welche nicht inkludiert werden könnten. Hier wurden meist zwei Gruppen genannt, nämlich einerseits Schüler/innen mit gravierenden Auffälligkeiten im Verhalten und Schüler/innen mit erhöhtem Förderbedarf. Hinsichtlich der ersten Gruppe wird betont, dass es Kinder und Jugendliche gäbe, die trotz großen Bemühens von Seiten der Pädagoginnen und Pädagogen nicht in einer Klasse zu führen seien: „Wenn sich der im Kasterl unter der Abwasch einsperrt, ich meine, dann ist irgendwo auch die Integration ausgelotet“. Der Verweis, dass diese Schüler/innen in der Kleinklasse einer Sonderschule besser aufgehoben wären, verbunden mit der Aussage, dass für eine Schule, die alle Kinder und Jugendlichen integriert, Kleinklassen zielführend wären, erlaubt in diesem Punkt eine mögliche Lösung des Problems zu sehen.

Die Exklusion der zweiten erwähnten Gruppe durch die befragten SL – interessanterweise aus allen untersuchten Schultypen – ist insofern bemerkenswert, als die Untersuchung von ihrer Konzeption her darauf setzte, über konkrete den SL persönlich bekannte Kinder und Jugendliche sprechen zu können. Es wurde in den

Interviews aber nicht gesagt, dass dieses oder jenes Kind nicht integriert werden könne, sondern es wurde von Schwerstbehinderten bzw. Kindern mit erhöhtem Förderbedarf in einer allgemeinen Form gesprochen. Es ist anzumerken, dass in diese Kategorie ein sehr breites Spektrum an Ausprägungen von Behinderungen fällt (Pitsch, 1999; Terfloth, 2016); eine Klarstellung, wer mit dem Begriff gemeint ist, wurde in den Interviews aber nicht vorgenommen. In diesem Kontext ist eine Anmerkung von Terfloth (2016) interessant: „Fünf Jahre nach dem Inkrafttreten der UN-BRK in der BRD zeigen empirische Erhebungen, dass es sowohl in der Bürgerschaft als auch unter ausgebildeten Lehrpersonen schwer vorstellbar erscheint, SchülerInnen mit schwerer geistiger und mehrfacher Behinderung in inklusiven Settings mit nichtbehinderten Kindern und Jugendlichen zu unterrichten“ (S. 321). Dieser Befund zur Situation in Deutschland wird auch im Parallelbericht der Monitoring-Stelle zur UN-Behindertenrechtskonvention (2015) belegt und kritisiert. Der Konsens unter den befragten SL dürfte somit eine weit verbreitete Skepsis hinsichtlich der Inklusion von Schwerstbehinderten widerspiegeln. Terfloth (2016) kommt zu dem Fazit, dass die „realisierten Teilhabechancen von Menschen mit schwerer geistiger und mehrfacher Behinderung [...] als Gradmesser der Inklusionsbemühung“ gelten (S. 334).

In Abschnitt 3.4.2 wurden unter dem Schlagwort Heterogenität in der Klasse einige in den Interviews geäußerte Ansichten zu Themen zusammengefasst, die Befürchtungen widerspiegeln, die auch in der breiten Öffentlichkeit immer wieder auftauchen. Dazu gehört insbesondere das Problem der Überforderung eines Teils der Klasse bei gleichzeitiger Unterforderung des anderen Teils. In Klassen mit einer hohen Heterogenität, so die Befürchtung, würde dieser Unterschied dazu führen, dass die leistungsstärkeren Schüler/innen zu wenig Aufmerksamkeit durch die Lehrperson erhalten. Studien und Metastudien zeigen (Hattie, 2014) einerseits, dass eine inklusive Beschulung lernschwacher Schüler/innen diese stärker fördert als der Unterricht in einer Sonderschulklasse (kleiner bis mittlerer positiver Effekt; vgl. auch Werning & Avci-Werning, 2015), und andererseits, dass eine leistungshomogene Klassenbildung nur einen geringen positiven Effekt auf den Schulerfolg hat. Insofern entspricht die geäußerte Befürchtung nicht den Befunden aus der Fachliteratur.

Die ablehnende Haltung von Lehrerinnen und Lehrern gegenüber heterogenen Klassen ist kein neues Phänomen, sondern geht, wie Reh (2005) erläutert, zumindest auf die 1950er Jahre zurück und hatte damals, neben anderen Gründen (Hänsel, 2006), den Ausbau des Sonderschulwesens in Deutschland zur Folge. Schon damals wurde der Sorge Ausdruck verliehen, dass heterogene Klassen eine hohe Belastung für die Lehrerinnen und Lehrer darstellen. Wie in der Zusammenschau in Abschnitt 3.4.2 ersichtlich, haben sich die befragten SL dieser Meinung angeschlossen. In diesem Kontext muss darauf hingewiesen werden, dass eine inklusive Schule in der heutigen Gesellschaft nicht nur vor der Aufgabe steht, Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Bedarf aufzunehmen, sondern auch mit der Herausforderung konfrontiert ist, Heterogenität in Sprache, Kultur, Herkunft und sozialem Hintergrund die bestmögliche Bildung zu gewährleisten. Auch die interviewten SL verweisen auf einen Anstieg der Heterogenität in einer zunehmend multikulturellen Gesellschaft. Damit stehen die Pädagoginnen und Pädagogen vor einer sehr weitreichenden Herausforderung, bei der sie vor dem Hintergrund teils stark auseinanderliegender Vorstellungen von Bildung einerseits und persistent verankerten, segregierendem Denken in der Gesellschaft andererseits einem auch die Gesellschaft bildenden Auftrag gegenüberstehen (Garrick Duhaney, 2012).

Im Zusammenhang mit einer größeren Heterogenität in einer Klasse wird von den interviewten SL auch auf den Leistungsaspekt verwiesen und auf das grundlegende Problem der mangelnden Kompatibilität von Bildungsstandards und einer inklusiven Sichtweise. Die Autorin hat diesen Aspekt in Lebzelter & Lebzelter (2016) bereits erörtert. Natürlich muss es auch für eine inklusive Schule einen Leistungsanspruch geben. Allerdings ist eine soziale Bezugsnorm dabei ungeeignet, wie Wocken (1988a) ausführt.

Den Stellungnahmen der interviewten SL, welche als repräsentativ für die im Bildungssystem Involvierten erscheinen, legen den Schluss nahe, dass beim Abbau von Barrieren vorrangig an äußere, formale Diskriminierungen gedacht wird, während die Etikettierung von Schülerinnen und Schülern, welche im Denken der Pädagoginnen und Pädagogen weiter vorhanden ist, keine nähere Betrachtung findet. „Man wird also in der täglichen Praxis im Sinne Derridas an den sichtbaren UND [sic!] an den unsichtbaren inneren Kategorisierungen arbeiten müssen“ (Greiner, 2014, S. 22).

5 Schlussfolgerungen

Die hier vorgestellte Studie beschäftigte sich mit der Frage nach der Position von SL im Rahmen der konzipierten Umstellung des österreichischen Schulsystems hin zu einer nicht segregierenden Realität. Gegenstand der Untersuchung waren die Erfahrungen, Meinungen und Haltungen zu Inklusion ebenso wie die örtlichen Gegebenheiten, der Status der Integration aller Schüler/innen und die bestehenden Kooperationen in

Hinblick auf eine Zusammenführung verschiedener Schultypen (VS/NMS mit ASO). Der Schwerpunkt lag dabei auf der Situation an Schulstandorten in Kleinstädten, an denen alle drei Schultypen in unmittelbarer Nähe zueinander vorhanden sind.

Im Sinne des Inklusionsbegriffs, der in seiner Grundkonzeption von einer Schule für alle ohne Unterscheidung spricht, wurde beim Entwurf und bei der Durchführung der Arbeit nicht nur an Schüler/innen mit einer körperlichen oder kognitiven Beeinträchtigung gedacht, sondern auch an Personen, die aus anderen Gründen, wie z.B. soziale oder sprachliche Barrieren, im Regelschulwesen oft mit Behinderungen konfrontiert sind. Nicht alle Diversitätsbereiche wurden in den Interviews erfasst, dennoch wurde eine repräsentative Vielfalt thematisiert.

Aus den den Interviews mit den SL entnommenen Aussagen lässt sich ein Bild der aktuellen Schulsituation in Hinblick auf Integration, Inklusion und Kooperation zeichnen: Die Schulen im VS-/NMS-Bereich haben bereits eine substantielle Erfahrung mit der Integration von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf. In den Volksschulen ist die Zugangsbarriere weitgehend abgeschafft, ausgenommen für Kinder, bei denen sich schon vor dem Schuleintritt ein erhöhter Förderbedarf klar abzeichnet. Die Schüler/innen, die ein Mehr an Unterstützung benötigen, sind manchmal mit sonderpädagogischem Förderbedarf identifiziert, manchmal werden sie mit einem Unterstützungsbedarf versehen, ohne dass sie eine offizielle Zuschreibung erhalten. Es gibt ausgewiesene Integrationsklassen, meist eine bis zwei pro Schule, die personell auf erweiterte Ressourcen zurückgreifen können.

Ab der dritten Schulstufe kommt es immer wieder dazu, dass Schüler/innen aus der VS bzw. NMS in die ASO wechseln. Die Gründe dafür sind unterschiedlich, wobei das Verhalten ein oft genanntes Kriterium ist. Gelegentlich kommt es auch zu Wechseln in der umgekehrten Richtung, in diesen Fällen kommt es zu einer Aufhebung des sonderpädagogischen Förderbedarfs aufgrund der positiven Entwicklung der Schülerin bzw. des Schülers. Ein bis zwei Schülerinnen oder Schülern gelingt dies pro Jahr. In der Sonderschule trifft man eher wenige Schüler/innen, die nach dem Lehrplan der Allgemeinen Sonderschule unterrichtet werden, sondern aufgrund eines Förderbedarfs im sozial-emotionalen Bereich oder eines erhöhten Förderbedarfs diesen Schultyp besuchen.

Die Volksschulen und die Neuen Mittelschulen weisen von baulicher Seite zumeist die notwendige Grundausstattung für einen barrierefreien Zugang auf. Darüberhinausgehende Adaptierungen, wie sie für inklusive Schulmodelle vorgeschlagen werden, fehlen meist.

Aus den Interviews lässt sich ableiten, dass es zu wenig Kooperation zwischen VS/NMS und ASO kommt. Im Sinne von strukturellen Entwicklungen ist der Austausch gering. Gemeinsame Aktivitäten von VS/NMS mit den Sonderschulen finden praktisch nicht statt, ein Miteinander der Schultypen ist selbst bei räumlicher Nähe (im gleichen Gebäude) nicht festzustellen. In den hier beschriebenen Aspekten sind sich die Leiter/innen von Sonderschulen und jene von VS/NMS weitgehend einig.

Angesprochen darauf, welche Maßnahmen nötig wären, um eine Schule für alle zu realisieren, d.h. alle Schüler/innen der Sonderschule in eine gemeinsame Schule aufzunehmen, setzen die meisten der befragten SL eine klare Grenze dahingehend, dass sie sich nicht vorstellen können, *alle* Schüler/innen in eine Schule zusammenzuführen. Die Direktorinnen und Direktoren sowohl der VS/NMS als auch der Sonderschulen plädieren für einen weiteren Erhalt der Sonderschule. Die Kinder und Jugendlichen, die auch weiterhin in einer Sonderschule *besser aufgehoben* erscheinen, sind solche mit einem Verhalten, welches die Teilnahme am Unterricht in einer größeren Gruppe unmöglich erscheinen lässt, und die Gruppe der Schüler/innen mit erhöhtem Förderbedarf.

Das Weiterführen zweier paralleler Systeme steht im Kontrast zu den Formulierungen von Inklusion, die in einem Großteil der Fachliteratur angegeben werden. Dort, wo diese Formulierungen auf die aktuelle politische Umsetzbarkeit treffen, finden sich in der Literatur Ansichten ähnlich zu jenen, die die befragten SL äußerten: „Man kann und muss diese Entwicklung [gemeint ist: mehrere parallele Systeme; Anm. d. V.] aus fachlicher Sicht deutlich kritisieren, als Rahmenbedingungen künftiger Weiterentwicklungen in Richtung Inklusion wird man sie gleichwohl zur Kenntnis nehmen müssen“ (Katzenbach & Schnell, 2013, S. 29). Die Beobachtungen, die im Rahmen dieser Arbeit gemacht wurden, stimmen mit Ergebnissen aus Deutschland überein. Laut Parallelbericht der Monitoring-Stelle zur UN-Behindertenrechtskonvention (2015) zeigt sich, „dass die Länder den gemeinsamen Unterricht von Menschen mit und ohne Behinderung zwar als Aufgabe erkennen. Jedoch verstehen sie das Ziel eines inklusiven Systems nicht auf die Weise, dass sie segregierende Orte der sonderpädagogischen Förderung als solche in Frage stellen; die Länder halten fast alle an gesonderten Strukturen im Bereich der schulischen Bildung fest.“ (S. 27)

Es konnte gezeigt werden, dass der Begriff *Inklusion* für die SL vorrangig eine Integration möglichst aller Kinder und Jugendlichen bedeutet, in diesem Sinne als Begriff eine organisatorische aber auch eine ethische

Dimension hat. Der in der Literatur vielfach als zentraler Aspekt bezeichnete Unterschied in der Haltung zur Diversität von Menschen verglichen mit dem aktuellen Zugang wird – wenn überhaupt – nur angedeutet, ebenso wird nicht an eine Änderung im grundlegenden Zugang zu Bildung gedacht. In dieser Hinsicht erscheint die Diskussion um die korrekte Verwendung der Begriffe *Inklusion* und *Integration* von großer Bedeutung, da sich an dieser Stelle die Intentionen zahlreicher Proponentinnen bzw. Proponenten und die politische wie gesellschaftliche Umsetzung klar unterscheiden. Feuser (2017) spricht in diesem Zusammenhang von der „Integration der Inklusion in die Segregation“ (S. 4). Es gilt, nicht zwischen Standpunkten zu werten, sondern die genannte Differenz zu betonen: Die UN-Behindertenrechtskonvention (2006) hat einen Prozess der Umgestaltung initiiert, welcher in einer stetig anwachsenden Diskussion in der Fachliteratur aufgenommen und im Sinne der daraus folgenden Konsequenzen verarbeitet wurde und wird, und nun vor der Herausforderung steht, in Bildungs- und Gesellschaftssystemen Umsetzung zu finden, wobei die Ergebnisse der Diskussion nur in Teilen in der Umsetzung ankommen. Die Reduktion, die im Umsetzungsprozess vorgenommen wird, muss in der künftigen Forschung näher betrachtet werden, da sich die Vermutung aufdrängt, dass die dabei verlorenen Aspekte einen fundamentalen Unterschied ausmachen.

„[I]nclusive education is one of the most complex and controversial issues confronting educational professionals and policy makers worldwide“ (Garrick Duhaney, 2012, S. 164). Diese Aussage gilt sicherlich auch für Niederösterreich. Während niemand Menschen mit einer Beeinträchtigung gleiche Rechte verwehren will, scheint der Fortbestand eines zweigeteilten und damit segregierenden Schulsystems ebenso wenig in Frage gestellt zu werden. Inklusion stellt sich, folgt man den Ausführungen in der Fachliteratur, als ein Konzept dar, das nicht nur vom Umfang, sondern auch vom Inhalt über die Integration hinausweist. „Es geht eben nicht um eine bloße Addition von ein paar behinderten Kindern, sondern um einen Paradigmenwechsel“ (Wocken, 2014b, S. 58). Die Situation in Deutschland, offenbar in vielerlei Hinsicht mit der in Österreich vergleichbar, zeigt, dass selbst Modellschulen, die über viele Jahre betrieben werden, wenig an der Einstellung zu den Formen und Zielen von Bildung verändern. Dies näher auszuführen ist nicht das Ziel dieser Arbeit, jedoch soll mit dem Verweis auf mögliche Umsetzungsszenarien einer neugedachten Schule geschlossen werden. Ein Weiterdenken von Schule, ein Skizzieren von Möglichkeiten der Realisierung scheint sinnvoll, um die Ideen der Inklusion besser und vollständig an jene zu kommunizieren, die in der für die Umgestaltung so wesentlichen Schulleitungsebene arbeiten.

Es ergibt sich die Notwendigkeit, den Prozess nicht auf eine Überwindung der äußeren Segregation durch die Auflösung eines parallellaufenden Sonderschulsystems zu beschränken. Vielmehr darf auch eine innere Segregation in einer Schule für alle nicht vorkommen, da die Benachteiligung in diesem Fall erhalten bliebe. Dies erfordert die Überwindung der derzeit präsenten, kategorisierenden und selektierenden Methoden ebenso wie die Einführung einer inklusiven Didaktik (Reich, 2014). Identische Leistungsanforderung für alle Schüler/innen unabhängig von ihren Voraussetzungen und Begabungen und eine damit gekoppelte Kategorisierung erscheinen, wie mehrfach in der Literatur dargelegt (u.a. Ramseger, 2014; Reich, 2015 und die Kompetenzdiskussion bei Ziemer, 2013), nicht zielführend.

Es ist an dieser Stelle sinnvoll, die von Klafki (2007) definierten „epochaltypischen Schlüsselprobleme“, auf in der Fachdiskussion zu Inklusion immer wieder Bezug genommen wird (Braunsteiner & Jerg, 2017), in Erinnerung zu rufen: die Friedensfrage, die Umweltfrage, die gesellschaftliche Ungleichheit und der Umgang mit den neuen technischen Steuerungs-, Informations- und Kommunikationsmedien. Wenn es das Ziel einer zukunftsorientierten Schule sein soll, die Bildung junger Menschen dahingehend zu unterstützen, dass sich diese der Lösung der genannten Schlüsselprobleme ihrer Gesellschaft stellen können, so braucht diese Schule ein Format, welches individuell optimierte Entwicklungen und Perspektiven zu ihrer Grundlage macht (Lebzelter & Lebzelter, 2016). Solche Aspekte spielen in der aktuellen Wahrnehmung von Inklusion, wie sie sich in den Interviews dieser Arbeit darstellt, so gut wie keine Rolle. Sie erfordern, das muss an dieser Stelle betont werden, auch einen Umwandlungsprozess, der nicht nur von wenigen oder nur von einem Schulsystem allein getragen werden kann.

„Was alle angeht, das können nur alle lösen.“
 (Dürrenmatt, 1985, S. 92)

Literatur

- Alicke, T. (2013). Inklusion – Hintergründe eines neuen Blickwinkels. *Migration und Soziale Arbeit*, 35(3), 243-248.
- Altrichter, H. & Feyerer, E. (2012). Auf dem Weg zu einem inklusiven Schulsystem? Die Umsetzung der UN-Konvention in Österreich aus der Sicht der Governance-Perspektive. *Zeitschrift für Inklusion*. 2011(4). (Online-Version ohne Seitenangabe).
- BMASK. (2012). NATIONALER AKTIONSPLAN BEHINDERUNG 2012-2020. Strategie der österreichischen Bundesregierung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention. Online verfügbar unter www.sozialministerium.at, Zugriff am 3.2.2017.
- BMBWF. (2015). Verbindliche Richtlinien zur Entwicklung von Inklusiven Modellregionen. Erlass GZ BMBWF 36.153/0088-I/5/2015 vom 3. September 2015. Online verfügbar unter www.bzib.at, Zugriff am 20.9.2015.
- BMUK. (2008). Rundschreiben Nr.19/2008. Online verfügbar unter http://www.cisonline.at/fileadmin/kategorien/RS_19_2008_SPF_5.8.08.pdf, Zugriff am 16.3.2017.
- BRK. (2006). UN-Konvention über die Rechte behinderter Menschen. Originalfassung. Online verfügbar unter <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>, Zugriff am 6.1.2017.
- Braunsteiner, M.-L. & Jerg, J. (2017). Bildung und Lernen im inklusiven Kontext. In I. Boban & A. Hinz (Hrsg.), *Inklusive Bildungsprozesse gestalten. Nachdenken über Horizonte, Spannungsfelder und Schritte* (S. 88-104). Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Dannenbeck, C. (2013). Inklusionsorientierung als pädagogische Herausforderung. *unsere jugend. Zeitschrift für Studium und Praxis der Sozialpädagogik*, 11/12, 460-466.
- Dederich, M. (2014). Intersektionalität und Behinderung. Ein Problemaufriss. *Behinderte Menschen*, 1, 47-53.
- Dürrenmatt, F. (1985). 21 Punkte zu den Physikern. In F. Dürrenmatt, *Die Physiker* (S. 91-93). Zürich: Diogenes.
- Feuser, G. (1995). Behinderte Kinder und Jugendliche. Zwischen Integration und Aussonderung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Feuser, G. (2017). Zur Verantwortung von Theoriebildung, Praxis und Forschung für eine durch Aufklärung und Solidarität bestimmte Bildung. Eröffnungsvortrag anlässlich der 31. Internationalen Jahrestagung der Inklusionsforscher/innen an der Pädagogischen Hochschule Linz, Oberösterreich, gehalten am 22. Februar 2017.
- Fischer, E. (2016). (Wie) Kann dem Bildungs- und Erziehungsbedarf von Kindern und Jugendlichen mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung im gemeinsamen Unterricht ausreichend begegnet werden? In E. Fischer & R. Markowitz (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung* (S. 74-133). Stuttgart: Kohlhammer.
- Garrick Duhaney, Laurel M. (2012). Understanding and addressing barriers to the implementation of inclusive education. In Chr. Boyle & K. J. Topping (Hrsg.), *What Works in Inclusion?* (S. 164-175). Maidenhead: McGraw-Hill Education.
- Greiner, U. (2014). Vielfalt, Heterogenität, Differenz, Individualisierung, Inklusion: Ansprüche, Einsprüche und Widersprüche eines pädagogischen Zentralthemas. In E. Feyerer & A. Langner (Hrsg.), *Umgang mit Vielfalt. Lehrbuch für Inklusive Bildung* (S. 8-26). Linz: Trauner.
- Hänsel, D. (2006). Die NS-Zeit als Gewinn für Hilfsschullehrer. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hattie, J. (2014). Lernen sichtbar machen. (2. korr. Aufl.). Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“, besorgt von W. Beywl und K. Zierer. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Höhmann, K. (2005). Kollegiale Schulleitung. Ihre Bedeutung im Schulalltag am Beispiel der Laborschule Bielefeld. *Die Deutsche Schule*, 97(2), 174-185.
- Kahl, R. (2004). Treibhäuser der Zukunft [Film]. Hamburg: Archiv der Zukunft.
- Katzenbach, D. & Buchhaupt, F. (2014). Evaluation des Schulversuchs Begabungsgerechte Schule im Landkreis Offenbach. Arbeitsstelle für Diversität und Unterrichtsentwicklung am Fachbereich Erziehungswissenschaften der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main.
- Katzenbach, D. & Schnell, I. (2013). Strukturelle Voraussetzungen inklusiver Bildung. In V. Moser (Hrsg.), *Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung* (2. Aufl., S. 23-41). Stuttgart: Kohlhammer.

- Klafki, W. & Stöcker, H. (2007). Innere Differenzierung des Unterrichts. In W. Klafki (Hrsg.), *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (S. 173-208). Weinheim und Basel: Beltz.
- Köpfer, A. (2013). Inclusion in Canada. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Köpfer, A. (2014). Inklusive Unterstützungsstrukturen und Rollen am Beispiel kanadischer Schulen in den Provinzen New Brunswick, Prince Edward Island und Quebec. *Zeitschrift für Inklusion*, 2013(4). (Online-Version o. S.).
- Krammer, M. & Gebhardt, M. & Rossmann, P. & Paleczek, L. & Gasteiger-Klicpera, B. (2014). On the diagnosis of learning disabilities in the Austrian school system: Official directions and the diagnostic process in practice in Styria/Austria. *ALTER, European Journal of Disability Research*, 8, 30-39.
- Langner, A. & Feyerer, E. (2014). Rahmenbedingungen für inklusiven Unterricht. In E. Feyerer & A. Langner (Hrsg.), *Umgang mit Vielfalt. Lehrbuch für Inklusive Bildung* (S. 92-113). Linz: Trauner.
- Lebzelter, R. & Lebzelter, T. (2016). Die je individuelle Perspektive als Outcome einer inklusiven Bildungslandschaft. *R&E-SOURCE*, 6. Online verfügbar unter <https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource>, Zugriff am 9.2.2017.
- Lebzelter, R. (2017). Ein Blick auf Inklusion in Niederösterreich. Befragung von Schulleiterinnen und Schulleitern an Pflichtschulen. Masterthesis. Johannes Kepler Universität Linz. Eigenverlag.
- Lebzelter, R. (2018). Pädagogik auf der Suche nach Inklusion. *R&E-SOURCE*, 9. Online verfügbar unter <https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/issue/view/23> (Paper I), Zugriff am 31.5.2018.
- Mayring, P. (2015). Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken (12., überarbeitete Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz.
- Monitoring-Stelle zur UN-Behindertenrechtskonvention. (2015). Parallelbericht an den Fachausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderung anlässlich der Prüfung des ersten Staatenberichts Deutschlands gemäß Artikel 35 der UN-Behindertenrechtskonvention. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte.
- Pitsch, H.-J. (1999). Zur Didaktik und Methodik des Unterrichts mit Geistigbehinderten (2., überarb. Aufl.). Oberhausen: Athena.
- Ramseger, J. (2014). Das Korallenriff oder: Die Grenzen der Inklusion. In S. Peters & U. Widmer-Rockstroh (Hrsg.), *Gemeinsam unterwegs zur inklusiven Schule* (S. 298-305). Frankfurt am Main: Grundschulverband.
- Reh, S. (2005). Warum fällt es Lehrerinnen und Lehrern so schwer, mit Heterogenität umzugehen? – Historische und empirische Deutungen. *Die Deutsche Schule*, 97(1), 76-86.
- Reich, K. (2014). Inklusive Didaktik. Bausteine für eine inklusive Schule. Weinheim und Basel: Beltz.
- Reich, K. (2015). Persönliche Exzellenz fördern. In K. Irle (Hrsg.), *Wie Inklusion in der Schule gelingen kann und warum manche Versuche scheitern. Interviews mit führenden Experten* (S. 35-45). Weinheim und Basel: Beltz.
- Rohrmann, E. (2014). Inklusion? Inklusion! Kritische Anmerkungen zur aktuellen Inklusionsdebatte und zum Konzept einer moderaten Inklusion. *Soziale Passagen*, 6(1), 161-166.
- Rossmann, P. & Gmeiner, S. & Ellmeier, B. & Reicher, Hannelore & Schwab, Susanne & Gebhardt, Markus & Gasteiger-Klicpera, Barbara. (2011). Einstellungen von Lehrer/innen zur schulischen Integration von Kindern mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf in Österreich. *Empirische Sonderpädagogik*, 3, 275-290.
- Sander, A. (2002). Von der integrativen zur inklusiven Bildung. Internationaler Stand und Konsequenzen für die sonderpädagogische Förderung in Deutschland. In A. Hausotter, W. Boppel & H. Meschenmoser (Hrsg.), *Perspektiven sonderpädagogischer Förderung in Deutschland. Dokumentation der nationalen Fachtagung vom 14. bis 16. November 2001 in Schwerin* (S. 143-164). Middelfart (DK): European Agency for Development in Special Needs Education.
- Schmidt, R. (2015). Gerecht ist das nicht! In K. Irle (Hrsg.), *Wie Inklusion in der Schule gelingen kann und warum manche Versuche scheitern. Interviews mit führenden Experten* (S. 13-23). Weinheim und Basel: Beltz.
- Schönig, W & Schmidlein-Mauderer, Ch. (Hrsg.). (2013). Gestalten des Schulraums. Einleitung (S. 9-20). Bern: hep.
- Schwab, S. (2015). Social dimensions of inclusion in education of 4th and 7th grade pupils in inclusive and regular classes: Outcomes from Austria. *Research in Developmental Disabilities*, 43-44, 72-79.
- Seitz, S. & Scheidt, K. (2012). Vom Reichtum inklusiven Unterrichts – Sechs Ressourcen zur Weiterentwicklung. *Zeitschrift für Inklusion*, 1. (Online-Version o. S.).

- Sliwka, A. (2014). Inklusion an der Grundschule: Wie funktioniert das in Kanada? In S. Peters & U. Widmer-Rockstroh (Hrsg.), *Gemeinsam unterwegs zur inklusiven Schule* (S. 56-62). Frankfurt am Main: Grundschulverband.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1996). *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz Psychologie Verlagsunion.
- Terfloth, K. (2016). Meint Inklusion wirklich alle? Inklusion und Exklusion bei Kindern und Jugendlichen mit schwerer geistiger und mehrfacher Behinderung. In E. Fischer & R. Markowetz (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung* (S. 317-338). Stuttgart: Kohlhammer.
- Von Förster, H. (1993). *Kybernetik*. Berlin: Merve.
- Werning, R. & Avci-Werning, M. (2015). Herausforderung Inklusion in Schule und Unterricht. Grundlagen, Erfahrungen, Handlungsperspektiven. Seelze: Kallmeyer/Klett.
- Wocken, H. (1988a). Leistung und Integration. In H. Wocken, G. Antor & A. Hinz (Hrsg.), *Integrationsklassen in Hamburger Grundschulen* (S. 379-396). Hamburg: Curio.
- Wocken, H. (1988b). Kooperation von Pädagogen in integrativen Grundschulen. In H. Wocken, G. Antor & A. Hinz (Hrsg.), *Integrationsklassen in Hamburger Grundschulen* (S. 199-274). Hamburg: Curio.
- Wocken, H. (2014a). *Zum Haus der inklusiven Schule. Ansichten – Zugänge – Wege* (2. Aufl.). Hamburg: Feldhaus.
- Wocken, H. (2014b). *Im Haus der inklusiven Schule. Grundrisse – Räume – Fenster*. Hamburg: Feldhaus.
- Wocken, H. (2015). *Das Haus der inklusiven Schule. Baustellen – Baupläne – Bausteine* (6. Aufl.). Hamburg: Feldhaus.
- Ziemen, K. (2013). *Kompetenz für Inklusion. Inklusive Ansätze in der Praxis umsetzen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

¹ Die Autorin dankt den Direktorinnen und Direktoren, die sich für die Interviews zur Verfügung gestellt haben.

² Statistik Austria, Bevölkerungsregister 1.1.2016. Zugriff am 29. November 2016 unter https://www.statistik.at/web_de/statistiken/index.html.

³ Integrationsklassen werden an österreichischen Pflichtschulen eingerichtet, wenn eine bestimmte Anzahl an Schülerinnen und Schülern mit einem SPF eine Klasse besuchen. Für diese Klassen kann eine weitere Lehrkraft eingesetzt werden, um den Schülerinnen und Schülern mit einem SPF die darin angeführte Unterstützung zu sichern.