

# Qualität in der Sonderpädagogik: Rahmenbedingungen für eine verbesserte Erziehung, Bildung und Unterrichtung von Schüler/inne/n mit sonderpädagogischem Förderbedarf

Ewald Feyrerer

## 1 Bildungspolitischer Hintergrund

### 1.1 Sonderpädagogik im Spannungsfeld zwischen Segregation, Integration und Inklusion

Das Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtswesen (EBU) für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF)<sup>1</sup> befindet sich seit 20 Jahren in einer spannungsreichen Entwicklung vom Konzept der Segregation zur Integration und Inklusion. Abbildung 1 drückt aus, dass diese Entwicklung nicht linear verläuft und alle Konzepte gegenwärtig sind.

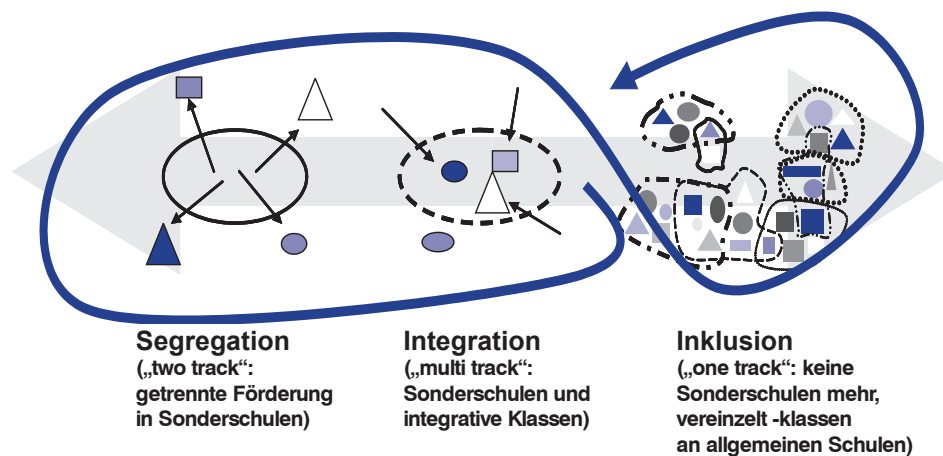


Abb. 1: Konzepte sonderpädagogischer Erziehung, Bildung und Unterricht, erstellt nach Dreher, Platte und Seitz (Vortrag in Glasgow 2005)

Bis in die Mitte der achtziger Jahre war es in Österreich selbstverständlich, Kinder mit Lern- oder sonstigen Behinderungen getrennt in Sonderschulen zu unterrichten. Die European Agency (2003a: 9–10) spricht hier von einem „two-track approach“. Historisch betrachtet

Segregation, Integration

<sup>1</sup> Damit sind laut § 8 Schulpflichtgesetz (SchPflG) all jene Schüler/innen gemeint, die aufgrund einer physischen oder psychischen Behinderung dem Unterricht in der Regelschule nicht zu folgen vermögen; bis 1993 sprach man diesbezüglich von Sonderschüler/inne/n.

war die Einführung der Sonderschulen mit dem Ziel einer optimalen Förderung durch Spezialisten ein wichtiger Schritt zur Aufhebung der jahrhundertlang vorherrschenden sozialen Ausgrenzung und Isolierung behinderter Menschen. Mit zunehmender Spezialisierung wurden jedoch auch Nachteile getrennter Förderung wie Stigmatisierung und Festschreibung sozialer Ungleichheit immer deutlicher. Empirische Überprüfungen (z. B. Merz 1982; Sander 1982; Haeblerlin et al. 1991) stellten die Effektivität getrennter Förderung für lernbehinderte Kinder stark in Frage.

In Österreich wurden – aufbauend auf Konzepten des gemeinsamen Lernens in Nordeuropa, Italien und Deutschland – ab 1984 Schulversuche für einen integrativen Unterricht erfolgreich entwickelt und evaluiert. Motor dafür waren vor allem Eltern beeinträchtigter Kinder. In den Neunzigern wurde die integrative Beschulung in Volks- und Hauptschule (VS, HS) sowie in der Unterstufe der allgemeinbildenden höheren Schulen (AHS) gesetzlich verankert. Dieser „multi-track approach“ soll den Eltern die Wahl zwischen getrennter und gemeinsamer Unterrichtung und Bildung erlauben.

**Inklusion** Kritik an der konkreten Umsetzung der schulischen Integration innerhalb des weiterhin selektiven Schulsystems führte ab 2000 zur Forderung nach einem inklusiven Schulsystem, was eine Abschaffung von Sonderschulen zur Folge hätte. Im „one-track approach“ ist nicht mehr die Integration der Minorität in die Majorität das Ziel, sondern der Abbau von Bildungsbarrieren in *einer Schule für alle*. Individualisierung und Differenzierung, in Ausnahmefällen auch in kleineren Klassen, sollen helfen, eine größtmögliche Balance zwischen individueller Förderung und gemeinsamen Aktivitäten aller Schüler/innen herzustellen.

Heute wird – vielfach im Bemühen um Political Correctness – häufig der Begriff „Inklusion“ anstelle des Begriffes „Integration“ verwendet, obwohl das Konzept der Inklusion für eine optimierte und qualitativ erweiterte Integration steht. Unterschiede zur Praxis der Integration finden sich sowohl quantitativ (*alle* Kinder und nicht nur die *integrierbaren* Kinder sollen die allgemeinen Schulen besuchen) als auch qualitativ (alle Kinder, ob mit oder ohne SPF, deutschsprachig oder anderssprachig, männlich oder weiblich, ... sollen in ihrer Individualität und als prinzipiell zuwendungs- und förderbedürftig gesehen werden; nicht mehr das einzelne Kind, sondern das gesamte Lernsystem soll im Blickpunkt von Diagnose und Förderung stehen).

## 1.2 Legistische Grundlagen

Viele internationale Vereinbarungen, die auch von Österreich mitgetragen werden, wie z. B. die Salamanca-Erklärung der UNESCO (1994), die Deklaration von Madrid (2002) und die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (2007) stützen die Idee einer integrativen/inklusive Gesellschaft und Schule und können als Grundlage einer veränderten nationalen Bildungspolitik bezeichnet werden. Als Meilensteine der Entwicklung des EBU hin zu einer stärkeren Berücksichtigung integrativer/inklusive Prinzipien in Österreich sind zu nennen:

- Meilensteine bis 2000**
- Die 11. SchOG-Novelle 1988 regelt die Grundlagen für die integrativen Schulversuche.
  - Die gesetzliche Verankerung der Integration in der Volksschule (aufsteigend ab der 1. Klasse) erfolgt mit der 15. SchOG-Novelle 1993. Das bestehende Sonderschulwesen und die Integration werden als gleichwertige Systeme verankert, die Eltern behinderter Kinder bekommen ein Wahlrecht zugesprochen. Sonderschulen können seither zu Sonderpädagogischen Zentren (SPZ) ernannt werden und haben dann die Integration regional zu koordinieren und zu unterstützen. Regelungen in Bezug auf Schülerzahlen und Lehrer/innen/einsatz werden den Ländern überlassen.
  - 1996 wird mit der 17. SchOG-Novelle die Integration in den Schulen der Sekundarstufe I (HS und AHS-Unterstufe) fortgeschrieben. Für körper- und sinnesbehinderte Kinder können ab der 5. Schulstufe bis hinauf zu den berufsbildenden höheren Schulen von

der Schulbehörde 1. Instanz individuelle Abweichungen vom Lehrplan festgelegt werden, wenn das Ziel der jeweiligen Schulform grundsätzlich erreicht werden kann.

- 2001 wird der Lehrplan für das Berufsvorbereitungsjahr an Sonderschulen (BVJ) beschlossen. Damit wird der Aufgabenbereich der Sonderpädagogik auf das 9. Schuljahr erweitert (allerdings ohne zusätzliche Ressourcen). Der Lehrplan für das BVJ orientiert sich am Lehrplan der Polytechnischen Schulen (PTS), um die Integration zu erleichtern.
- 2002 scheitert, wie bereits 2001, die gesetzliche Verankerung der Integration auf bzw. ab der 9. Schulstufe.
- Mit der Änderung des Berufsausbildungsgesetzes 2003 wird die Integration im Bereich der Berufsschulen als Schulversuch verankert. Berufsschüler/innen mit Lernschwierigkeiten<sup>2</sup> haben die Möglichkeit, entweder das erste Berufsschuljahr auf zwei Jahre auszudehnen oder bloß mit einer Teilqualifikation abzuschließen.
- Das zweite Schulrechtspaket 2005 ersetzt mit der Neufassung des § 15 SchPfG die „Schulunfähigkeit“ durch die „Schulbesuchsunfähigkeit“.
- Mit September 2008 tritt ein neuer Lehrplan für die Allgemeine Sonderschule (ASO) in Kraft, der sich bezüglich Gliederung und Inhalten stärker an den Lehrplänen der VS und HS orientiert.

Meilensteine ab 2000

### 1.3 Die Stellung der Sonderpädagogik innerhalb des aktuellen bildungspolitischen Diskurses

Der aktuelle Diskurs in der Bildungspolitik wird von zwei Themen dominiert: der Einführung der Bildungsstandards zur outputorientierten Steuerung und der Schulversuche zur Neuen Mittelschule (NMS). In beiden Bereichen nimmt die Sonderpädagogik noch einen geringen Stellenwert ein, obwohl sie eigentlich zentral angesprochen ist.

So war und ist die Qualitätsentwicklung das bestimmende Thema in der Sonderpädagogik. Die Zukunftskommission wies zwar darauf hin, dass einheitliche Messlatten im Sinne von Output-Standards für die Bewertung von Leistungen der Schüler/innen mit SPF kaum sinnvoll erscheinen, schlug aber die Entwicklung von Struktur- und Prozessstandards nach einer umfassenden Evaluation der sonderpädagogischen Förderung vor (Haider et al. 2003: 46–47). Die Ergebnisse dieser Evaluation liegen inzwischen vor (Specht et al. 2006; 2007) und decken sich in vielen Bereichen mit den beiden Zwischenberichten zur NMS (ExpertInnenkommission 2007, 2008), in denen es zentral um die Entwicklung einer gemeinsamen Schule für alle Kinder in der Sekundarstufe I (SEK I) und um Individualisierung und Differenzierung geht. Da „individualisiertes Lehren und Lernen [...] österreichische LehrerInnen und SchülerInnen bisher vor allem in Integrationsklassen gelernt“ haben (ExpertInnenkommission 2007: 21), würde eine starke Einbindung der Sonderpädagogik in die aktuelle Diskussion um die NMS und die Bildungsstandards Synergieeffekte bringen.

Ausklammerung der Sonderpädagogik

2 Neben Jugendlichen mit einem SPF-Status am Ende der Pflichtschule können auch Jugendliche ohne Hauptschulabschluss, behinderte Menschen im Sinne des Behinderteneinstellungsgesetzes und Personen, für die ausschließlich aus persönlichen Gründen keine Lehrstelle gefunden werden kann, eine integrative Berufsausbildung in Anspruch nehmen.

## 2 Indikatoren zur Entwicklung und Lage der sonderpädagogischen Förderung

### Indikatoren nach Merkmal SPF

Die hier berechneten Indikatoren analysieren nach dem Merkmal SPF und geben einen Überblick über die Situation des sonderpädagogischen EBU in Österreich. Da keine Daten zum sozialen Hintergrund und zu den Behinderungsarten, ja nicht einmal zu den bescheidmäßig festzustellenden Lehrplänen der Kinder mit SPF vorliegen, kann eine Analyse nach diesen äußerst wichtigen Merkmalen leider nicht erfolgen.

### 2.1 SPF-Quote

#### 2.1.1 Pflichtschulbereich (Stufen 0–9)<sup>3</sup>

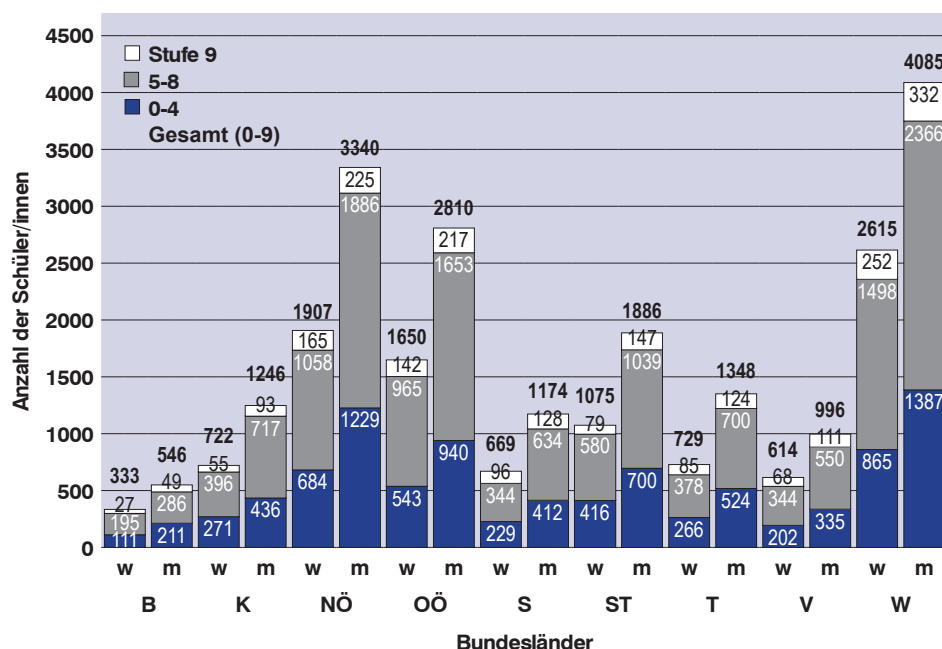


Abb. 2: Schüler/innen mit SPF 2006/07 nach Bundesländern, Geschlecht und Schulstufen

Quelle: Statistik Austria, Bildungsdokumentation; Berechnung und Darstellung durch den Autor

### SPF-Quote = 3,31%

In Österreich gab es im Schuljahr 06/07 insgesamt 27.745 Schüler/innen mit SPF. Davon befanden sich 15.589 (56%) auf den Stufen 5–8, 9761 (35%) auf den Stufen 0–4 und 2395 (9%) auf der 9. Stufe. 17.431, also fast zwei Drittel aller Schüler/innen mit SPF sind männlichen Geschlechts. Dieses enorme Ungleichgewicht zwischen Burschen und Mädchen findet sich auf allen Schulstufen und in jedem Bundesland ungefähr gleich stark ausgeprägt. Der höchste Burschenanteil von 65% ist in Tirol zu finden, der geringste in Wien mit 61%.

<sup>3</sup> Der Pflichtschulbereich umfasst (auch in Anlehnung an die gültige Stellenplanrichtlinie aufgrund des Finanzausgleiches) schulartenübergreifend *alle* Schüler/innen der Schulstufen 0-9 (also auch die Schüler/innen in mittleren und höheren Schulen). Schüler/innen mit noch laufendem SPF-Verfahren werden den Kindern mit SPF zugeordnet (insgesamt 247 oder 0,96%). Die Schüleranzahl setzt sich aus den schulpflichtigen und nicht schulpflichtigen Kindern (2650 Schüler/innen oder 9,55%, 1742 davon auf der 9. Schulstufe) zusammen.



|          | W    | V    | K    | B    | NÖ   | S    | OÖ   | T    | ST   | Österr. |
|----------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|---------|
| gesamt   | 4,34 | 3,78 | 3,50 | 3,40 | 3,31 | 3,22 | 2,90 | 2,77 | 2,58 | 3,31    |
| weiblich | 3,48 | 2,96 | 2,62 | 2,65 | 2,48 | 2,40 | 2,22 | 2,00 | 1,94 | 2,53    |
| männlich | 5,15 | 4,56 | 4,35 | 4,12 | 4,10 | 4,00 | 3,55 | 3,50 | 3,19 | 4,05    |

Tab. 1: SPF-Quote 2006/07 (Stufe 0–9), nach Bundesland und Geschlecht

Quelle: Statistik Austria, Bildungsdokumentation; Berechnung und Darstellung durch den Autor

Um den Entwicklungsverlauf zu veranschaulichen, wird eine Grafik von Specht et al. (2006: 26) aktualisiert.<sup>4</sup> Insgesamt zeigt sich eine kontinuierliche Entwicklung mit stetigem Auseinanderdriften der Stufen 0–4 und 5–8 und einem deutlichen Anstieg der durchschnittlichen SPF-Quote von 2,94 auf 3,42.

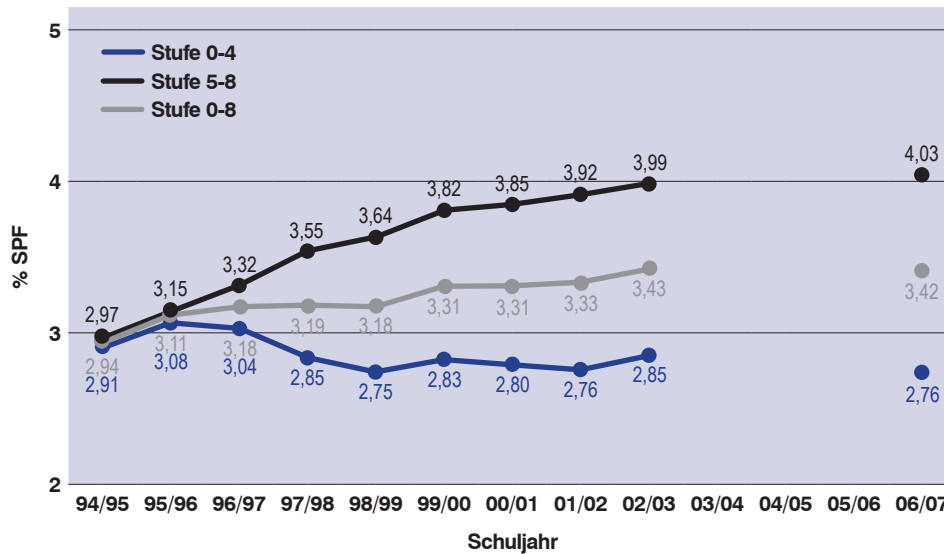


Abb. 3: Veränderung der SPF-Quote zwischen 1994 und 2007

Österreich gesamt, Stufen 0–8

Quelle: BMUKK und Statistik Austria, Bildungsdokumentation; Berechnung und Darstellung durch Werner Specht und Autor

Für die 9. Schulstufe zeigt Abbildung 4 eine Fortsetzung des Anstieges. Der sehr hohe Wert (jede/r zehnte Schüler/in hätte einen SPF) erklärt sich dadurch, dass bei der Berechnungsmethode nach Specht et al. (2006) auf der 9. Stufe aus erhebungstechnischen Gründen nur die Schüler/innen der Sonderschulen und PTS berücksichtigt werden konnten.<sup>5</sup> Werden auch die Schüler/innen der anderen Schularten mitgerechnet, ergibt sich für Stufe 9 eine SPF-Quote von 2,46, was deutlich unter jener der Stufen 5–8 liegt.

**Unterschiede nach Schulstufen**

4 Für den Zeitraum 03/04 bis 05/06 gibt es aufgrund der Umstellung der Bildungsdokumentation keine verlässlichen Daten.

5 Für die Stufen 0-9 ergäbe diese Form der Berechnung übrigens eine SPF-Quote von 3,63 (statt 3,31 laut Tabelle 1).

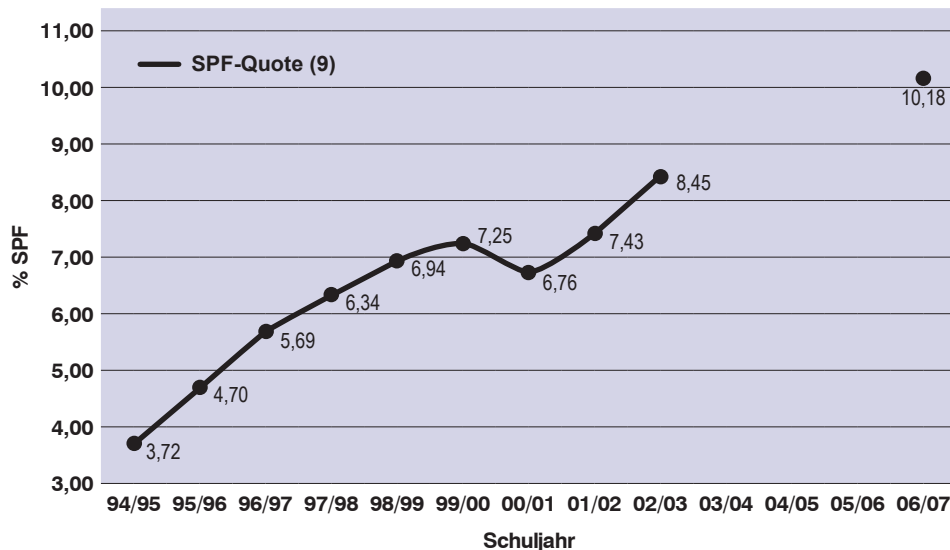


Abb. 4: Veränderung der SPF-Quote zwischen 1994 und 2007

Österreich gesamt, Stufe 9

Quelle: BMUKK und Statistik Austria, Bildungsdokumentation; Berechnung und Darstellung durch Werner Specht und Autor

Insgesamt besuchen 6,2% aller SPF-Schüler/innen der 9. Stufe private Schulen, auf den Stufen 0–8 sind dies nur 2,7%.

Mit der gesetzlichen Überführung der Integration kam es zu einer leichten Verringerung der SPF-Quote auf den Stufen 0–4 und zu einer beträchtlichen Steigerung (um mehr als ein Drittel) auf den Stufen 4–8. Dies hat einerseits den positiven Aspekt, dass Kinder später etikettiert werden, andererseits aber auch die problematische Konsequenz, dass den Kindern in einer Lebensphase, in der individualisierende Fördermaßnahmen besonders wirksam wären, höchstwahrscheinlich weniger Ressourcen für zusätzliche Förderungen zur Verfügung stehen als in der SEK I.

### 2.1.2 Weiterführende Schulen (ab Stufe 10)<sup>6</sup>

#### Integration ab Stufe 10

Tabelle 2 zeigt, dass trotz fehlender gesetzlicher Basis Schüler/innen mit SPF vereinzelt in weiterführende Schulen integriert sind und dass in diesem Bereich vor allem private Schulträger (zu drei Viertel) die Aufgabe der Integration wahrnehmen:

<sup>6</sup> Für die Analyse der weiterführenden Schulen werden alle Schulen mit SPF-Schüler/inne/n ab Stufe 10 bis zu jener Stufe einbezogen, die noch mindestens eine/n Jugendliche/n mit SPF aufweist.



| Stufe<br>Erhalter                             | 10        |           | 11       |           | 12       |           | 13       | Gesamt    |           |           |
|---|-----------|-----------|----------|-----------|----------|-----------|----------|-----------|-----------|-----------|
|   | öff.      | priv.     | öff.     | priv.     | öff.     | priv.     | öff.     | öff.      | priv.     | Total     |
| AHS-Oberstufe ohne Berufstätige               |           |           | 1        |           | 2        |           |          | 3         |           | 3         |
| Berufsschulen                                 | 8         | 1         |          |           |          |           |          | 8         | 1         | 9         |
| Kaufmännische mittlere Schulen                | 2         |           |          |           |          |           |          | 2         |           | 2         |
| Mittlere Schulen für wirtschaftliche Berufe   | 1         | 3         |          |           |          |           |          | 1         | 3         | 4         |
| Technische und gewerbliche höhere Schulen ieS |           |           |          |           | 1        |           |          | 1         |           | 1         |
| Kaufmännische höhere Schulen                  |           |           | 1        |           | 1        |           | 2        | 4         |           | 4         |
| Höhere Schulen für wirtschaftliche Berufe     |           |           |          |           |          |           | 1        | 1         |           | 1         |
| Sonstige allgemeinbildende Schulen Statut     |           | 13        |          | 14        |          | 14        |          |           | 41        | 41        |
| Sonstige berufsbildende Schulen Statut        |           | 16        |          |           |          | 2         |          |           | 18        | 18        |
| <b>Total</b>                                  | <b>11</b> | <b>33</b> | <b>2</b> | <b>14</b> | <b>4</b> | <b>16</b> | <b>3</b> | <b>20</b> | <b>63</b> | <b>83</b> |

Tab. 2: Schüler/innen mit SPF 2006/07 (ab Stufe 10), nach Schulart, -stufe und Erhalter

Quelle: Statistik Austria, Bildungsdokumentation; Berechnung und Darstellung durch den Autor

Für die Berufsschulen liegen allerdings vom Bildungsministerium erhobene Zahlen zur Stellenplanberechnung vor, die erheblich von den oben genannten 9 integrierten Schüler/inne/n abweichen und einen kontinuierlichen Anstieg zeigen:

Mangelhafte Datenbasis

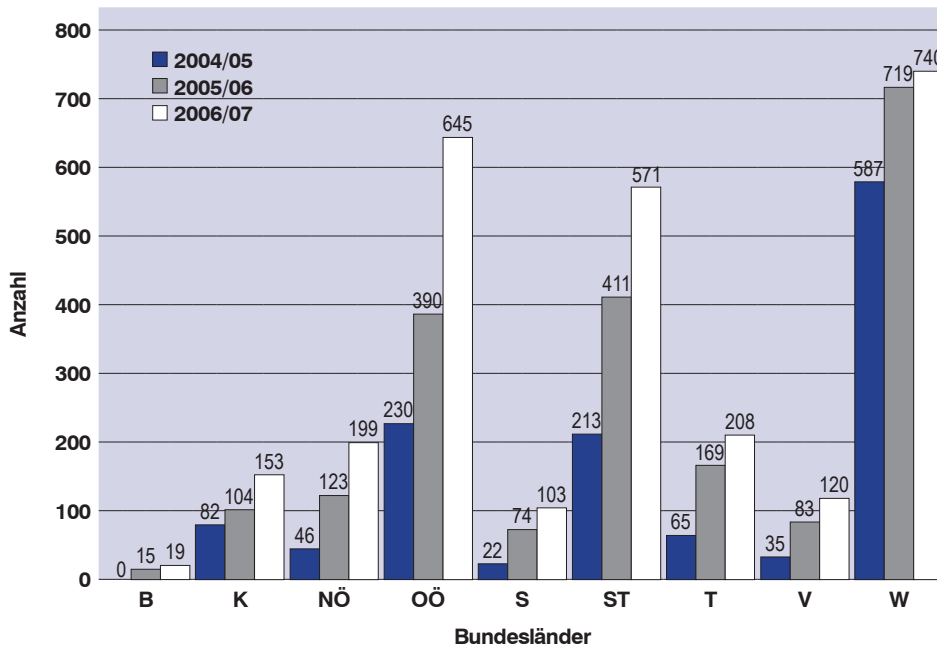


Abb. 5: Integrierte Schüler/innen in Berufsschulen zwischen 2004 und 2007

Quelle: BMUKK; Berechnung und Darstellung durch den Autor



**SPF-Quote = 2,07%**

2006/07 wurden insgesamt 2758 Jugendliche in Berufsschulen integriert, was einer durchschnittlichen SPF-Quote von 2,07 entspricht. Auch hier sind große Unterschiede zwischen den Bundesländern festzustellen: W (3,48), ST (2,74), OÖ (2,28), V (1,67), K (1,66), T (1,48), NÖ (1,04), S (0,99), B (0,73).

Aufgrund der insgesamt geringen Zahl und der mangelhaften Datenbasis wird der Bereich der weiterführenden Schulen aus der weiteren Analyse ausgeklammert.

**2.2 Integrations- bzw. Segregationsquote im Pflichtschulbereich**

**I-Quote = 52,58%**

Im Jahr 2006/07 wurden im Durchschnitt 52,58% aller Schüler/innen mit SPF gemeinsam beschult, im Jahr 2002/03 waren es 52,54%. Die Integrationsquoten (I-Quoten) schwankten zwischen 82,37% in der Steiermark und 32,04% in Niederösterreich. Bis auf Kärnten ist in allen Bundesländern die I-Quote im Grundschulbereich am höchsten. Auch auf der 9. Stufe befinden sich die Bundesländer Wien, Kärnten und Salzburg rund um den österreichischen Durchschnitt, Steiermark, Burgenland und Oberösterreich deutlich darüber, Tirol, Vorarlberg und Niederösterreich weit darunter.

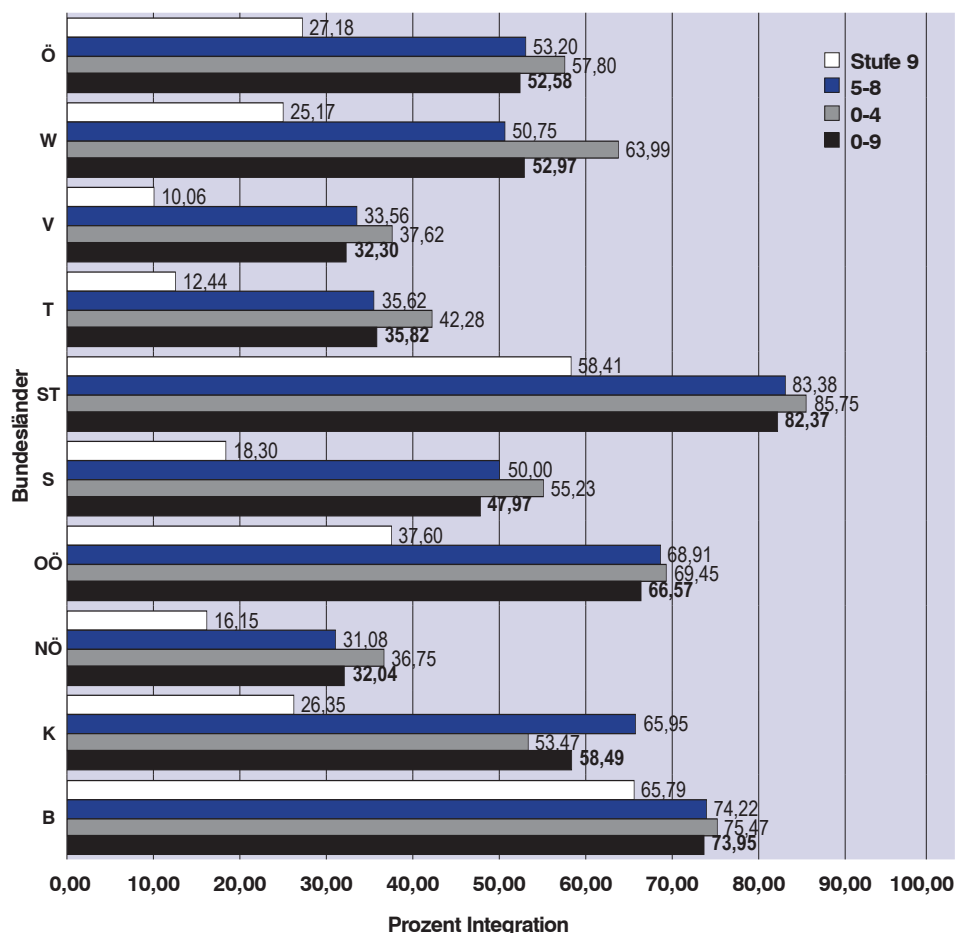


Abb. 6: Integrationsquote 2006/07 (Stufe 0–9), nach Bundesländern und Stufen

Quelle: Statistik Austria, Bildungsdokumentation; Berechnung und Darstellung durch den Autor

**Entwicklung stagniert seit 2000/01**

Für die Darstellung des Entwicklungsverlaufes wird wiederum auf eine Grafik von Specht et al. (2006: 25) zurückgegriffen. Insgesamt bestätigt sich das Bild, dass die Entwicklung seit 00/01 auf äußerst unterschiedlichem Niveau stagniert. Leichte Zuwächse seit 02/03 gleichen





sich mit leichten Abgängen aus, nur im unteren Drittel sind ausschließlich Rückgänge festzustellen, besonders stark in Niederösterreich (um rund ein Viertel).

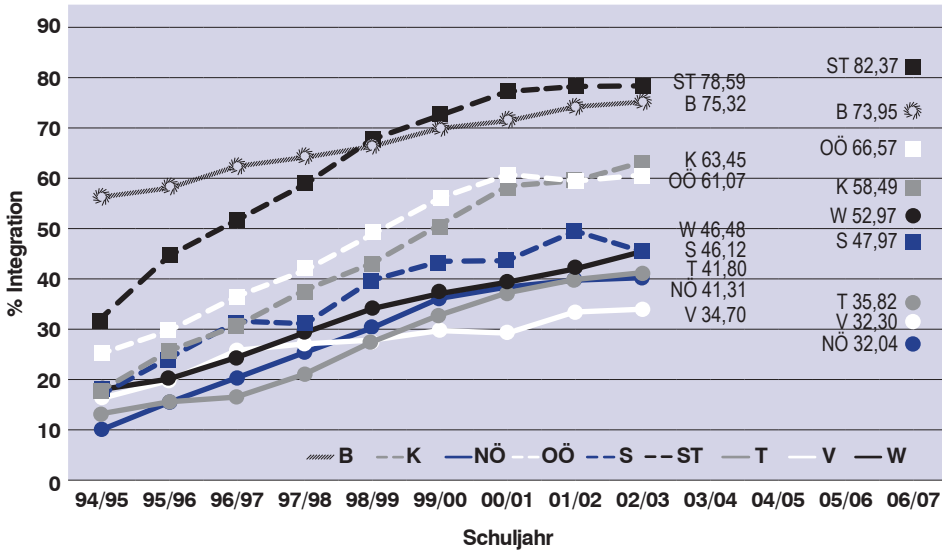


Abb. 7: Veränderung der Integrationsquote zwischen 1994 und 2007 nach Bundesländern, Stufen 0–9

Quelle: BMUKK und Statistik Austria, Bildungsdokumentation; Berechnung und Darstellung durch Werner Specht und den Autor

Die Segregationsquote drückt aus, wie viel Prozent aller Pflichtschüler/innen getrennt in Sonderschulen bzw. angeschlossenen Sonderschulklassen beschult werden und ist für internationale Vergleiche am besten geeignet, da sie eine Beziehung zwischen I- und SPF-Quote herstellt. Führt man eine Reihung nach dieser Quote durch, so ergibt sich für 06/07 fast die gleiche Reihung wie nach den I-Quoten (nur Salzburg und Wien tauschen die Plätze), zur Reihung nach der SPF-Quote (Tabelle 1) zeigen sich aber doch beträchtliche Unterschiede.

|        | NÖ   | V    | T    | W    | S    | K    | OÖ   | B    | ST   | Österr. |
|--------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|---------|
| gesamt | 2.79 | 2.56 | 2.25 | 2.04 | 1.68 | 1.45 | 0.97 | 0.89 | 0.45 | 1.57    |

Tab. 3: Segregations-Quote 2006/07 (Stufe 0–9), nach Bundesland

Quelle: Statistik Austria, Bildungsdokumentation; Berechnung und Darstellung durch den Autor

Insgesamt zeigt sich somit ein regional sehr differenziertes Bild in Österreich. Neben inklusiven Systemen wie in der Steiermark, wo nur 0,45% aller Schüler/innen in Sonderschulen beschult werden, gibt es noch immer sehr stark sonderschulorientierte Länder wie Vorarlberg, Tirol und Niederösterreich. Aber auch innerhalb eines Bundeslandes sind starke Unterschiede feststellbar. So reicht zum Beispiel die I-Quote in Wien von 16% in Währing bis zu 100% im 1., 4., 7., 8. und 9. Bezirk. In Oberösterreich schwankt sie zwischen 49% in Steyr-Stadt und 97% in Schärding. Tendenziell sind in OÖ die I-Quoten in städtischen Bezirken geringer als in ländlichen Randbezirken. Auch im stark sonderschulorientierten Land Niederösterreich gibt es Schwankungen von 9% in Hollabrunn bis zu 49% in Gänserndorf.

Große regionale Unterschiede

### 2.3 Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund und SPF

Dem Thema Migration ist in diesem Bericht ein eigenes Kapitel gewidmet. Der dort berechnete Relative-Risiko-Index für die Verhängung eines SPF (siehe Herzog-Punzenberger/Unterwurzacher im vorliegenden Band, Tabelle 9) zeigt, dass Kinder mit nicht deutscher Erstsprache (insbesondere türkische Schüler/innen mit einer SPF-Quote von 7,5, weniger die

**Überrepräsentation der Kinder mit Migrationshintergrund**

Gruppe der Polnisch, Tschechisch, Slowakisch oder Ungarisch sprechenden Kinder mit einer SPF-Quote von nur 2,5) durchschnittlich 1,6-mal so hoch gefährdet sind wie deutschsprachige, einen SPF zu erhalten. In Ländern mit hoher I-Quote ist dieses Risiko durchgängig eher geringer, in Ländern mit niedriger I-Quote eher höher.

Dementsprechend ist der Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund an der Gruppe der SPF-Schüler/innen mit 27,1% deutlich höher als der Anteil an allen Pflichtschüler/inne/n (15,6%).

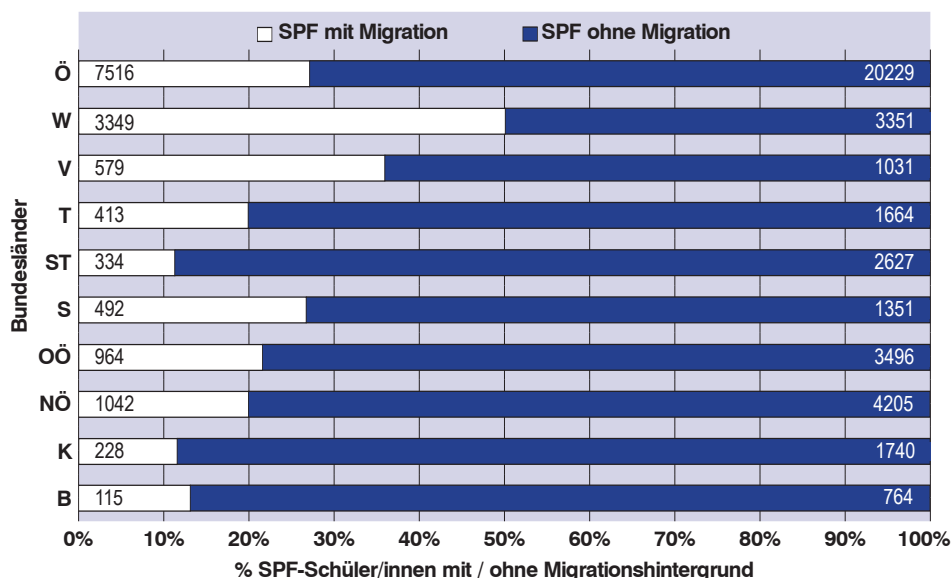


Abb. 8: Anteil von Schüler/inne/n mit Migrationshintergrund und SPF 2006/07 nach Bundesländern, Stufen 0–9

Quelle: Statistik Austria, Bildungsdokumentation; Berechnung und Darstellung durch den Autor

Der Anteil von Schüler/inne/n mit Migrationshintergrund und SPF an der Gruppe der Kinder mit SPF variiert regional stark (von 11,3% in der Steiermark zu 50% in Wien). Eine Analyse der insgesamt 7516 Kinder mit SPF und Migrationshintergrund nach Geschlecht, Schulform, Schulerhalter und Schulstufen erlaubt die Schlussfolgerung, dass im österreichischen Durchschnitt zwar marginale (leicht höherer Mädchenanteil, leicht höhere I-Quote), aber keine tendenziellen Unterschiede zur Gesamtgruppe der Kinder mit SPF bestehen (ausgenommen den Zugang zu Privatschulen).

|       | SPF+MIG |       | SPF gesamt |        | % weiblich |         | I-Quote  |         | % nicht schulpflichtig |         | % privat |         |
|-------|---------|-------|------------|--------|------------|---------|----------|---------|------------------------|---------|----------|---------|
|       | w       | m     | w          | m      | spf+ mig   | SPFges. | spf+ mig | SPFges. | spf+ mig               | SPFges. | spf+ mig | SPFges. |
| 0-4   | 976     | 1.490 | 3.587      | 6.174  | 39,58      | 36,75   | 58,03    | 57,80   | 0,04                   | 0,12    | 1,18     | 2,80    |
| 5-8   | 1.808   | 2.671 | 5.758      | 9.831  | 40,37      | 36,94   | 54,32    | 53,20   | 6,25                   | 5,75    | 0,94     | 2,65    |
| 9     | 229     | 342   | 969        | 1.426  | 40,11      | 40,46   | 28,02    | 27,18   | 75,48                  | 72,73   | 2,28     | 6,22    |
| 0-9   | 3.013   | 4.503 | 10.314     | 17.431 | 40,09      | 37,17   | 53,54    | 52,58   | 9,47                   | 9,55    | 1,13     | 2,65    |
| total | 7.516   |       | 27.745     |        |            |         |          |         |                        |         |          |         |

Tab. 4: Vergleich von SPF-Schüler/inne/n mit Migrationshintergrund mit allen SPF-Schüler/inne/n (2006/07), nach Schulstufen

Quelle: Statistik Austria, Bildungsdokumentation; Berechnung und Darstellung durch den Autor

**Besonders Türkisch sprechende Kinder überrepräsentiert**

Betrachtet man den Relativen-Risiko-Index nach Erstsprache und Schulform (siehe Herzog-Punzenberger/Unterwurzacher im vorliegenden Band, Tabelle 1), sieht man, dass Kinder mit Migrationshintergrund (ausgenommen die Gruppe der Polnisch, Tschechisch, Slowakisch

oder Ungarisch sprechenden Kinder) in Sonderschulen überrepräsentiert sind (die Gruppe der Bosnisch, Kroatisch, Serbisch sprechenden Kinder 1,3-mal und Türkisch sprechende Kinder doppelt so oft wie in der Volksschule). Der Anteil von Schüler/inne/n mit Migrationshintergrund an Sonderschulen schwankt von 8,7% im Burgenland bis zu 47% in Wien. Vergleicht man dies mit den Anteilen der Kinder mit Migrationshintergrund an VS, HS und PTS, so zeigt sich fast überall (außer im Burgenland und in Wien) ein höherer Anteil in Sonderschulen. Besonders groß sind diese Unterschiede in NÖ, Tirol und Vorarlberg, den Ländern mit den geringsten I-Quoten.

## 2.3 Indikatoren auf Organisationsebene

### 2.3.1 Pflichtschulen mit SPF-Schüler/inne/n

Da zu den integrativen Schulen für 2006/07 keine verlässlichen Daten vorliegen, wird hier auf die letzten Zahlen aus dem Jahr 2002/03 zurückgegriffen. Diese zeigen, dass 47% aller VS, 74% aller HS und 35% aller PTS Schüler/innen mit SPF integrieren. Aufgrund der oben festgestellten Stagnation der Entwicklung können diese Zahlen als guter Schätzwert für 2006/07 genommen werden.

Die Anzahl der Sonderschulen ging von 1990/91 bis 2000/01 von 329 auf 280 zurück, für 2006/07 wird erwartungswidrig eine Steigerung auf 330 Schulen ausgewiesen, was angesichts der stetig gesunkenen Schüler- und Klassenzahlen kaum vorstellbar ist und wohl in der Umstellung der Bildungsdokumentation begründet sein dürfte.

Das Verhältnis zwischen den Bundesländern hat sich über die Jahre hinweg aber kaum verändert und zeigt große regionale Unterschiede, die nicht nur mit der Gesamtzahl der Schüler/innen erklärt werden können:

|                                 | NÖ           | W            | OÖ           | T            | ST          | S           | K            | V            | B           | Österr.     |
|---------------------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|-------------|-------------|--------------|--------------|-------------|-------------|
| <b>Gesamt (%)</b>               | <b>35,76</b> | <b>11,21</b> | <b>11,21</b> | <b>10,30</b> | <b>8,18</b> | <b>7,27</b> | <b>7,27</b>  | <b>5,45</b>  | <b>3,33</b> | <b>100</b>  |
| <b>davon privat (%)</b>         | <b>0,00</b>  | <b>5,41</b>  | <b>0,00</b>  | <b>8,82</b>  | <b>7,41</b> | <b>4,17</b> | <b>12,50</b> | <b>11,11</b> | <b>0,00</b> | <b>3,94</b> |
| <b>Schüler/innen pro Schule</b> | <b>30,2</b>  | <b>85,2</b>  | <b>40,3</b>  | <b>39,2</b>  | <b>19,3</b> | <b>40,0</b> | <b>34,0</b>  | <b>60,6</b>  | <b>20,8</b> | <b>39,9</b> |

Tab. 5: Verteilung der Sonderschulen 2006/07 nach Bundesland und Schulerhalter sowie durchschnittlicher Schülerzahl pro Schule

Quelle: Statistik Austria, Bildungsdokumentation; Berechnung und Darstellung durch den Autor

Besonders auffällig ist, dass sich mehr als ein Drittel aller Sonderschulen in NÖ befinden, während OÖ mit fast identischer Zahl an Pflichtschüler/inne/n und vergleichbaren geografischen und politischen Verhältnissen nur rund ein Zehntel aufweist. Dementsprechend ist auch die Schülerzahl pro Schule in OÖ höher, reicht aber bei weitem nicht an die Zahlen von Vorarlberg und Wien heran. Dort wird mit 85,2 Schüler/inne/n pro Sonderschule eine relativ hohe Organisationsdichte erreicht, während die weit verstreuten Sonderschulen in den integrationsfreudigen Ländern Burgenland und Steiermark mit rund 20 Schüler/inne/n nur mehr die durchschnittliche Stärke einer Volksschulklasse aufweisen.

**Drei Viertel aller HS haben Kinder mit SPF**

**Ein Drittel aller SS liegen in NÖ**

### 2.3.2 Klassen mit SPF-Schüler/inne/n (Pflichtschulbereich)

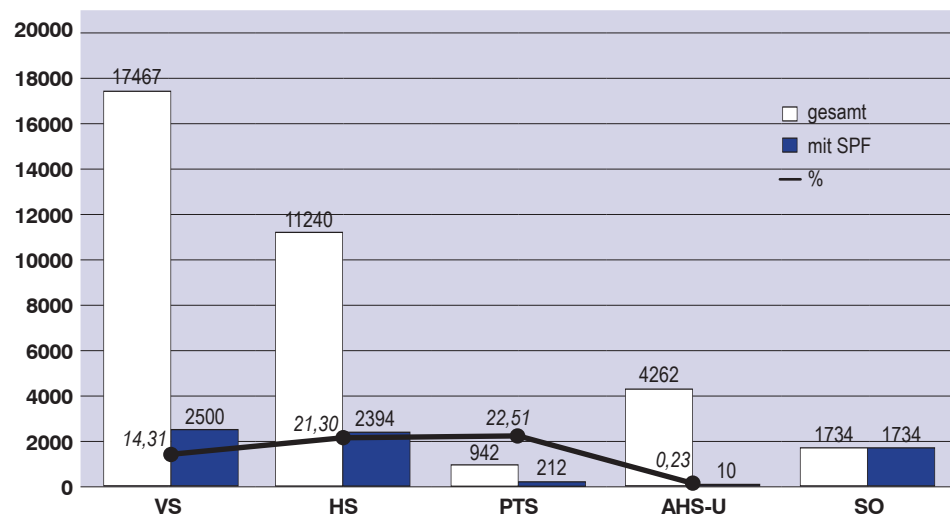


Abb. 9: Anzahl und Anteil der Klassen gesamt und mit SPF-Schüler/inne/n 2006/07, Österreich gesamt, Stufen 0–9, nach Schularten

Quelle: Statistik Austria, Bildungsdokumentation; Berechnung und Darstellung durch den Autor

2006/07 wurden in insgesamt 6850 Klassen Schüler/innen mit SPF unterrichtet, 5116 (74,7%) an allgemeinen Schulen, 1734 (24,3%) an Sonderschulen. Durchschnittlich befand sich in fast jeder 7. Volks- und jeder 5. Hauptschulklasse zumindest ein Kind mit SPF. Der relative Anteil war an PTS mit 22,5% am größten, an den AHS-Unterstufen gab es insgesamt nur 10 Klassen in ganz Österreich.

#### Jede fünfte HS-Klasse integriert

Sieht man sich die Anzahl der SPF-Schüler/innen pro Klasse an den allgemeinen Schulen genauer an, kommt man zu folgendem Ergebnis: 41,3% aller integrativen Klassen haben überhaupt nur eine/n SPF-Schüler/in. Der Großteil davon (61,7%) befindet sich in der Volksschule, aber auch in der Hauptschule gibt es 718 Klassen mit „Einzelintegration“. Insgesamt 65% aller Klassen haben maximal drei SPF-Schüler/innen (hier kommt bestenfalls das „Stützlehrermodell“ in Frage). Das klassische Modell einer Integrationsklasse mit vier bis sechs SPF-Schüler/inne/n weisen 30,5% auf, davon sind nur mehr rund ein Drittel in der Volksschule. 4,5% haben sieben oder mehr Schüler/innen mit SPF. Die Maximalwerte betragen zehn in der VS, zwölf in der HS und 14 in der PTS. Durchschnittlich befinden sich 2,8 SPF-Schüler/innen in einer der 5116 integrativen Klassen bzw. 4,9 in einer der 1560 klassischen Integrationsklassen. Die durchschnittliche Gesamtschülerzahl unterscheidet sich nur minimal zwischen Klassen ohne und mit SPF-Kindern.

An Sonderschulen haben 9,6% der Klassen maximal drei Schüler/innen, 51,8% zwischen vier und sechs, 29% sieben bis zehn und 9,6% elf und mehr Kinder. Maximalwert ist hier 18; durchschnittlich befinden sich 7,1 Schüler/innen in einer Sonderschulklasse.

### 2.3.3 Ressourcen pro Schüler/in mit SPF

#### Ressourcenverknappung

In Österreich werden die personellen Ressourcen für die sonderpädagogische Unterrichtung den Bundesländern nicht nach der tatsächlichen Zahl der Kinder mit SPF, sondern für theoretisch festgelegte 2,7% der Pflichtschüler/innen zugewiesen. Abbildung 10 zeigt, dass die Gesamtzahl der Pflichtschüler/innen von 2000/01 bis 06/07 um 34.008 Schüler/innen (4,3%) zurückging, die Zahl der Kinder mit SPF aber um 573 (2,12%) anstieg. Dementsprechend sanken die den Ländern zugeteilten Lehrerressourcen von 0,30 auf 0,26 Planstellen pro SPF-Kind.<sup>7</sup> Rechnet man die vorhanden Daten auf die Anfangszeiten der Integration

<sup>7</sup> Dies entspricht 6,6 bzw. 5,7 Unterrichtseinheiten pro Woche und Kind.



1995/96 hoch, so ist dieser Trend noch stärker sichtbar: Verteilte sich damals eine Planstelle auf nicht ganz drei Kinder, mussten sich 06/07 fast vier Kinder eine solche teilen. Da die demografische Entwicklung eine weitere Abnahme der Pflichtschüler/innen erwarten lässt, ist eine Fortsetzung dieses Trends wahrscheinlich.

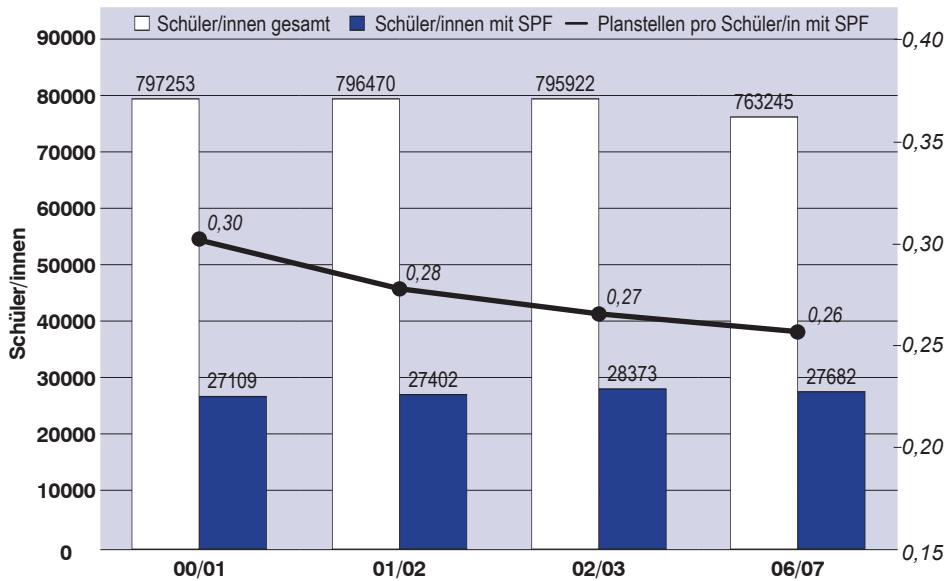


Abb. 10: Zugeteilte Ressourcen pro Schüler/in mit SPF (2000/01 bis 2006/07)

Österreich gesamt, Stufen 0–9

Quelle: BMUKK; Berechnung und Darstellung durch den Autor

Obwohl alle Bundesländer die gleichen Ressourcen pro SPF-Schüler/in zugeteilt bekommen, unterscheidet sich die Situation in den Ländern doch sehr stark. Gemäß den unterschiedlichen SPF-Quoten muss eine Lehrerplanstelle in Wien auf fünf Schüler/innen verteilt werden, in der Steiermark nur auf drei.

|        | W    | V    | K    | B    | NÖ   | S    | OÖ   | T    | ST   | Österr. |
|--------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|---------|
| gesamt | 0,20 | 0,22 | 0,24 | 0,25 | 0,26 | 0,26 | 0,29 | 0,31 | 0,33 | 0,26    |

Tab. 7: Planstellen pro SPF-Kind (2006/07), nach Bundesland

Quelle: Statistik Austria, Bildungsdokumentation; Berechnung und Darstellung durch den Autor

Die Landesschulräte können über diese Dienstposten frei verfügen, müssen davon aber alle anfallenden Personalkosten (unterrichtlich und administrativ) finanzieren. Wie viele Ressourcen tatsächlich in das sonderpädagogische EBU fließen, wird vom BMUKK nicht evaluiert.

### 3 Bilanzierung des aktuellen Kenntnisstandes

Die für Österreich vorliegenden empirischen Befunde im sonderpädagogischen Bereich beschäftigen sich großteils mit der Entwicklung der schulischen Integration und basieren vorwiegend auf Befragungen von Lehrkräften, Schüler/inne/n, Eltern und Behördenvertreter/inne/n sowie systematisierten Beobachtungen. Vergleichende Studien zwischen getrennter und gemeinsamer Förderung wurden von Klicpera (2005; 2007) veröffentlicht. Zehn Jahre nach Einführung der Integration wurden Eltern, Schuldirektor/inn/en, Leiter/innen Sonderpädagogischer Zentren und Bezirksschulinspektor/inn/en in den Bundesländern Steiermark,

Umfassende Evaluation der Integration

Wien und NÖ (stellvertretend für die drei Gruppen mit hoher, mittlerer und niedriger Integrationsquote) befragt. Weiters hat das Projekt *Qualität in der Sonderpädagogik* (QSP) einem Vorschlag der Zukunftskommission folgend eine umfassende Evaluation des gesamten sonderpädagogischen EBU mittels einer Re-Analyse der österreichischen Schulstatistik und einer breit angelegten Befragung von Expert/inn/en aus unterschiedlichen Handlungsfeldern vorgenommen (Specht et al. 2006; 2007). Diese Quellen bilden gemeinsam mit den Indikatoren aus Kapitel 2 die Hauptgrundlagen für die folgende Bilanzierung in Form von elf Thesen.

*These 1: Nur mehr wenige Kinder werden überhaupt nicht beschult.*

Parallel zur Entwicklung der Integration wurde auch die „Bildungs- bzw. Schulunfähigkeit“ abgeschafft. Immer mehr Kindern mit schweren Beeinträchtigungen wurde der Zugang zu schulischer Bildung ermöglicht.

**Schulunfähigkeit wurde abgeschafft**

Gab es anfangs der 80er noch rund 500 auf Dauer als schulunfähig eingestufte Kinder in Österreich, wurde ab 1993 die „Befreiung von der Schulpflicht wegen Schulunfähigkeit“ (§ 15 SchPflG) zeitlich begrenzt und einer regelmäßigen Überprüfung unterworfen. Seit 2006 dürfen Kinder ausschließlich aus gesundheitlichen Gründen und nur „[...] für die unumgänglich notwendige Dauer vom Besuch der Schule“ befreit werden. Schulunfähigkeit wird nicht mehr ausgesprochen, die Befreiung vom Schulbesuch auf die Schulpflicht angerechnet. Die Zahl der Kinder, die länger als ein Jahr nicht beschult wurden, verringerte sich laut Erhebungen des BMUKK von 207 (0,88% aller SPF-Kinder) im Jahr 94/95 auf 38 Kinder (0,16%) im Jahr 06/07.

*These 2: Burschen erhalten deutlich öfter einen SPF.*

Insgesamt bekommen Burschen 1,6-mal so oft einen SPF-Bescheid als Mädchen, was den Verhältnissen in Deutschland und in der Schweiz entspricht. Die Unterschiede zwischen den Bundesländern sind minimal. Der überdurchschnittlich hohe Anteil von Burschen in Sonderschulen (63,9%) unterscheidet sich kaum vom Anteil der integrierten Schüler/innen mit SPF (61,4%) bzw. vom Anteil der Burschen in der Gruppe der SPF-Schüler/innen mit Migrationshintergrund (60%). Es scheint so zu sein, dass Burschen deutlich weniger den Anforderungen der allgemeinen Schulen entsprechen (können) und als Ausweg die sonderpädagogische Erziehung und Unterrichtung gesucht wird.

*These 3: Die Integration ist anerkannter Bestandteil des EBU innerhalb der Pflichtschule geworden.*

Seit 2000/01 hat sich der Anteil der integrierten Kinder mit SPF bei etwas mehr als 50% im österreichischen Durchschnitt eingependelt. Die Segregationsquote zeigt, dass Österreich mit nur 1,57% getrennt geförderten Kindern im europäischen Spitzenfeld liegt. Sowohl Deutschland mit 4,4%<sup>8</sup> als auch die Schweiz mit 6,2%<sup>9</sup> an in Sonderschulen geförderten Kindern werden deutlich zurückgelassen. In Österreich erhöhte sich zwar mit Einführung des gemeinsamen Unterrichts die Gesamtzahl der SPF-Kinder von 95/96 bis 06/07 um insgesamt 11,3%, die Zahl der Sonderschüler/innen verringerte sich aber um 5366 (29%). In Deutschland und der Schweiz hingegen stieg auch die Zahl der Sonderschüler/innen an.

**Integration hat sich bewährt**

Auch qualitativ steht die sonderpädagogische Förderung in Integrationsklassen heute außer Streit: 81,2% vs. 5,8% der im Projekt QSP Befragten, also auch Expert/inn/en aus dem Sonderschulbereich, sind der Meinung, dass die Einführung des integrativen Unterrichts insgesamt zu einer Steigerung der Qualität der sonderpädagogischen Förderung geführt hat und 81,9% vs. 3,9% sagen, dass sich die Förderung von Kindern in Integrationsklassen im Allgemeinen bewährt hat (Specht et al. 2006: 9–10).

<sup>8</sup> SPF-Quote: 5%, Integrationsquotient: 12% im Jahr 2004/05 (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006: 52).

<sup>9</sup> SPF-Quote: 6,2% im Jahr 2004/05, zur integrativen Beschulung liegen keine Zahlen vor (SKBF 2007: 84-85).

Auch wenn man die Anzahl derjenigen Eltern betrachtet, die ihr Kind aus der Integration nehmen und freiwillig in die Sonderschule geben,<sup>10</sup> kann mit Klicpera/Gasteiger-Klicpera (2004a: 19) der Erfolg der Integration festgestellt werden, da es „[...] nur sehr selten zu Abbrüchen des integrativen Unterrichts kommt. Auch in den höheren Klassen und beim Übergang von der Grundschule zur Sekundarstufe wird der integrative Unterricht weitergeführt. [...] Auf der anderen Seite ist freilich darauf hinzuweisen, dass es relativ selten zum Übergang von der Sonderschule zu einem integrativen Unterricht gekommen ist. Die beiden Schulformen scheinen nicht sehr durchlässig zu sein und die einmal gewählte Schulform wird i.A. beibehalten.“

#### *These 4: Schwerer beeinträchtigte Kinder werden vor allem in Sonderschulen gefördert.*

Die Sonderschule wird – auch in Bundesländern mit hoher Integrationsquote – besonders für jene Kinder öfter gewählt, die nach dem Lehrplan für schwerstbehinderte Kinder (S-Klassen) unterrichtet werden und weitere Beeinträchtigungen im Bereich der Motorik und der adaptiven Fertigkeiten aufweisen, wobei vor allem der Entwicklungsstand der Kommunikationsfähigkeit eine große Rolle spielt. Knapp ein Drittel der S-Klassenschüler/innen kann nicht sprechen, während dies für kaum ein Kind im integrativen Unterricht zutrifft (Klicpera/Gasteiger-Klicpera 2004a: 16–20).

Dementsprechend sehen die meisten der im Projekt QSP befragten Expert/inn/en das parallele Bestehen von integrativen und aussondernden Betreuungsformen als einen Vorzug, der es ermöglicht, Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlichen Formen der Beeinträchtigung optimal gerecht zu werden, und können sich weniger vorstellen, dass grundsätzlich alle Kinder mit SPF in Regelschulen integrierbar sind (Specht et al. 2006: 32–33).

**Sonderschulen sollten bleiben**

#### *These 5: Empirische Studien sehen Vorteile integrativer Unterrichtung in Bezug auf die Leistungsentwicklung.*

Während für Österreich keine Untersuchung zur Effektivität der Sonderschulen bekannt ist, liegt eine solche für Deutschland<sup>11</sup> vor (Wocken 2005; 2007). Zentrale Ergebnisse wie der negative Zusammenhang zwischen der Dauer des Sonderschulbesuches und der Rechtschreibleistung sowie der Intelligenz werden von ihm durch einen vierfachen Reduktionismus (didaktisch, methodisch, sozial und zeitlich) erklärt.

Klicpera (2005: 280) kommt zum Schluss, dass Eltern in Integrationsklassen die Leistungsentwicklung ihrer Kinder etwas positiver sehen, da die Schüler/innen zusätzliche Motive hätten, sich anzustrengen, während ein Teil der Eltern in Sonderschulklassen darüber klagte, dass die Anforderungen zu sehr abgesenkt würden. Auch Specht (1997: 19) berichtet darüber, dass sich die Eltern der Schüler/innen mit SPF hochzufrieden mit der Förderung ihrer Kinder in den Integrationsklassen zeigen.

Aus der Schweiz vorliegende Vergleichsstudien zeigen Vorteile der integrativen Schulform für die Leistungsentwicklung und den längerfristigen Bildungserfolg lernbehinderter, insbesondere auch fremdsprachiger Kinder (SKBF 2007: 87).

**Lernförderung in integrativen Klassen besser**

Insgesamt kann festgehalten werden, dass die vorhandenen Studien bei lernbehinderten Kindern eine bessere schulische Förderung in integrativen Settings belegen. Für geistig bzw. schwerer beeinträchtigte Kinder weisen einzelne Studien auch auf eine positive Wirkung integrativer Förderung hin (Casey et al. 1988; Foreman et al. 2004; Hömberg 2004; Feuser et al. 2005), hier zeigt sich aber noch ein eben so großer Forschungsbedarf wie bezüglich der Situation von sinnes- und körperbehinderten Schüler/inne/n.

<sup>10</sup> Ledl (2006: 15) spricht in diesem Zusammenhang davon, dass es vermehrt sogenannte „Integrationsleichen“ gäbe.

<sup>11</sup> In Deutschland werden die Sonderschulen heute Förderschulen genannt.

**Soziales Miteinander  
verbesserungswürdig**

Bezüglich der nichtbehinderten Kinder in Integrationsklassen zeigt die Studie „Behindern Behinderte?“ (Feyerer 1997), dass diese auch bei differenzierter Betrachtung unterschiedlicher Begabungsgruppen zumindest gleich gut schulisch gefördert werden, sich dabei aber signifikant wohler fühlen, mit mehr Freude in die Schule gehen und ein höheres Selbstwertkonzept entwickeln als die Parallelklassenschüler/innen. Soziale Integration geht nicht auf Kosten des Schulerfolges der gut begabten Schüler/innen; die häufig befürchtete Nivellierung nach unten findet nicht statt.

***These 6: In Bezug auf das soziale Miteinander besteht großer Handlungsbedarf bei getrennter und gemeinsamer Unterrichtung.***

Klicpera/Gasteiger-Klicpera (2003: 68–69) sprechen von einer deutlich schwierigeren sozialen Situation mit häufigeren Erfahrungen von Viktimisierung und einem erhöhten Gefühl von Einsamkeit der Kinder mit SPF im Vergleich zu den Regelschüler/inne/n. Weiters berichten sie, dass in den untersuchten Integrationsklassen das gegenseitige Verständnis zu wenig gefördert werde.

Von Problemen, Kontakte zu Mitschüler/inne/n außerhalb der Schule aufrechtzuerhalten, berichten Eltern von Sonder- und von Integrationsschüler/inne/n. Außenseiterprobleme werden in der gemeinsamen Förderung von einem Drittel, in der Sonderschule „nur“ von einem Viertel der Eltern erwähnt. Gezielte Aktivitäten zur Verbesserung der sozialen Integration seitens der Lehrer/innen finden nur sehr selten statt, sind in Ländern mit hoher Integrationsquote aber öfters zu bemerken. Speziell in der Pubertät nimmt die Problematik eher zu (Klicpera 2005: 280–281).

***These 7: Das Ausmaß getrennter bzw. gemeinsamer Erziehung und Bildung scheint beliebig zu sein und weniger vom Elternwunsch als den Einstellungen und Haltungen der Professionellen und dem vorhandenen Angebot abzuhängen.***

Vergleicht man die Indikatoren sonderpädagogischer Förderung, finden sich enorme regionale Unterschiede und alle drei Konzepte sonderpädagogischer Erziehung, Bildung und Unterrichtung in Österreich. Während die Steiermark, Burgenland und Oberösterreich Segregationsquoten von weniger als 1% aufweisen und als Länder mit „one-track approach“ bezeichnet werden können, entsprechen Kärnten, Wien und Salzburg dem von der European Agency (2003a: 9–10) ganz Österreich zugeschriebenen „multi-track approach“, Tirol, Vorarlberg und Niederösterreich dem „two-track approach“.

**Alles ist möglich, aber nix  
ist fix.**

Da sich die Entwicklung ab 1994/95 in allen Bundesländern sehr ähnlich, aber eben auf deutlich unterschiedlichem Niveau darstellt, können diese Unterschiede nicht mit Sättigungseffekten erklärt werden. Vielmehr dürften diese von lokalen und regionalen Traditionen sowie den diesen zugrunde liegenden Einstellungen, Haltungen, Kompetenzen und Verhaltensweisen der Professionellen, insbesondere der Schulbehördenvertreter/innen, abhängen (Klicpera/Gasteiger-Klicpera 2004a: 18; Knauder 2008: 26).

Bestätigt wird dies von Eltern, die deutliche Unterschiede in der Haltung der schulischen Vertreter/innen (je höher die I-Quote, desto integrationsbefürwortender) wahrnahmen. „Als Motiv für die zurückhaltende bis ablehnende Haltung nahmen die Eltern eine Unwilligkeit wahr, die gewohnte Vorgehensweise zu ändern, sowie die Sorge um Erhaltung der vorhandenen Sonderschulen“ (Klicpera 2005: 169).

Der Anspruch eines flächendeckenden sonderpädagogischen Parallelangebotes ist somit in vielen Regionen ebenso Fiktion wie die Wahlfreiheit der Eltern.

***These 8: Die Integration war ein wichtiger Motor für die innere Schulreform.*****Integration steigert  
Schulqualität**

„Die Schule der Zukunft wird eine integrative sein“ (Fragner 1996: 69). Nur wenn sich die allgemeinen Schulen der Vielfalt all ihrer Schüler/innen öffnen und sich didaktisch-methodisch verändern, kann individualisiertes Lernen in der Gemeinschaft mit allen ermöglicht werden.



Specht et al. (2007: 32–34) analysieren die vorhandenen Studien nach der Frage, inwieweit sich die Integrationsentwicklung auf die Schulqualität insgesamt auswirkt und kommen zu dem Ergebnis, „[...] dass sorgfältig geplanter und durchgeführter gemeinsamer Unterricht nicht nur ein hohes Förderpotenzial für Kinder mit Behinderungen hat, sondern die Qualitätsentwicklung von Schule und Unterricht insgesamt unterstützt.“ Als sich wandelnde Merkmale der Kultur des Lehrens und Lernens in Schulen mit Integrationsklassen (mehr als drei SPF-Kinder) werden angeführt: engere Kooperation, höhere Förderorientierung, bewusstere Gestaltung der Lernumwelten, mehr kooperative Lernformen und weniger sozialnormbezogene Leistungsbeurteilung.

*These 9: Qualitätsprobleme gemeinsamer Unterrichtung werden im Hauptschulbereich eher über-, im Volksschulbereich eher unterschätzt.*

Wird über Qualitätsprobleme in der integrativen Beschulung berichtet, steht ganz besonders die Hauptschule im Zentrum der Analyse (Specht et al. 2007: 35). Obwohl die Entwicklung der Integration den Stufen 0–4 stetig Ressourcen zugunsten der Hauptschulen entzog und laut Klicpera/Gasteiger-Klicpera (2004b: 176) insgesamt ein relativ hoher Anteil an getrenntem Unterricht in Integrationsklassen *ohne* Unterschied zwischen Volks- und Hauptschulen oder nach Schulstufen festzustellen ist, wird die Qualität gemeinsamer Förderung im Volksschulbereich nicht diskutiert.

Specht et al. (2006: 36) meinen mit Hinweis auf die Studie „Schule BEWUSST“, die steirischen Hauptschulen mit wirklichen Integrationsklassen eine stärkere Schülerorientierung bescheinigt, dass die Problemaspekte des integrativen Unterrichts im Sekundarbereich möglicherweise überzeichnet werden, die Qualitätssicherung aber auch zukünftig ein Schlüsselthema des gemeinsamen Unterrichts sein muss, und zwar in Volks- und Hauptschulen.

Getrenntes Lernen am Gang auch in VS

*These 10: Qualitätsprobleme getrennter Unterrichtung werden kaum thematisiert.*

Für den Bereich der Sonderschule wurden im Rahmen von QSP kaum konkrete Qualitätsprobleme angesprochen, obwohl davon auszugehen ist, dass auch in österreichischen Sonderschulen die von Wocken (2005; 2007) aufgezeigten Effektivitätsprobleme zu finden sind. Dies erklären Specht et al. (2007: 41) damit, dass den Befürworter/innen von Sonderschulen einerseits eine verstärkte Qualitätssicherung kaum notwendig erscheint, für Kritiker/innen andererseits nicht verbesserbare strukturelle Gesichtspunkte wie Ghettobildung, fehlende Lernanreize durch Homogenität der Schülerschaft und Schonraumpädagogik eine optimale Förderung der Schüler/innen mit SPF in der Sonderschule verhindern.

*These 11: Weiterentwicklung zur Inklusion stößt auf strukturelle Grenzen.*

Ohne längerfristige intensive Anstrengungen stößt eine Weiterentwicklung deutlich an strukturelle Grenzen, die sich folgendermaßen benennen lassen:

#### Unverbindlichkeit der gesetzlichen Regelungen

Die gemeinsame Förderung wurde als prinzipielle Möglichkeit völlig unverbindlich verankert. In Schulversuchen erprobte und evaluierte Qualitätsstandards wurden nicht bzw. nur als Kann-Bestimmungen gesetzlich festgeschrieben. Die meisten Expert/inn/en fordern daher eine Präzisierung und bundesweite Vereinheitlichung der Regelungen (Specht et al. 2006: 37–38). Mit dem Rundschreiben Nr. 18/2008 wurde diesbezüglich ein erster Schritt gesetzt.

Rahmenbedingungen nicht festgelegt

#### Deckelung der sonderpädagogischen Ressourcen

Den Ländern werden trotz einer stetigen Steigerung der SPF-Quote auf 3,31% im Jahr 06/07 nur für 2,7% aller Pflichtschüler/innen Ressourcen zugewiesen. Diese Deckelung wurde mit dem Finanzausgleichsgesetz 2008 auf weitere fünf Jahre verlängert. Dass die stetige Verringerung der Ressourcen pro SPF-Kind auch den ab 00/01 eingetretenen Stillstand mitverursacht hat, kann hier nur vermutet werden.

**Anpassung an SPF-Quote notwendig**

Die in QSP befragten Expert/inn/en fordern einerseits eine Anpassung des sonderpädagogischen Kontingents an den tatsächlichen Bedarf, andererseits sehen sie auch Möglichkeiten zur Effizienzsteigerung durch Vermeidung von Doppelgleisigkeiten und Formenvarianzen (Specht et al. 2006: 39–40).

**Schulstufenbezogene Lehrpläne**

Befürworter/innen eines inklusiven Systems wollten, in Anlehnung an die Regelungen in Finnland und Schleswig-Holstein, einen einheitlichen Lehrplan für alle Schüler/innen mit dem Auftrag zur Individualisierung und inneren Differenzierung. Individuellen Förderplänen käme dabei die Aufgabe der Passung zwischen dem einheitlichen Lehrplan und den individuellen Förderbedürfnissen der Kinder mit SPF zu (Specht et al. 2006: 44–45). Mit dem ab 2008/09 gültigen ASO-Lehrplan werden zwar individuelle Förderpläne als verpflichtendes Planungsinstrument festgelegt, strukturell aber die Zwei-Gruppen-Theorie und der Widerspruch zwischen sozialer Jahresnorm und individualisierter Förderung verfestigt.

**Notwendigkeit der Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs als Grundlage für zusätzliche Fördermaßnahmen****Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma**

Die Logik des Systems zwingt die Schulen, über möglichst viele SPF-Etikettierungen möglichst viele Ressourcen zu bekommen. Specht et al. (2006: 47) weisen auf die Dominanz der klassifizierenden Funktion der Feststellung des SPF sowie die Widersprüchlichkeit zwischen der individuellen Verankerung des SPF am einzelnen Kind einerseits und der ressourcensteuernden Funktion des SPF im System sonderpädagogischer Förderung hin.

Die enorme Streuung der SPF-Quoten zwischen den Ländern von 2,58 bis zu 4,34% zeigt, dass die Diagnose von SPF nicht standardisiert ist. Kottmann (2007: 103–106) meint, dass durch schülerbezogene Feststellungsverfahren die Gefahr von institutioneller Diskriminierung durch Ermessensspielräume erhöht wird und speziell die sozial Schwachen, die Kinder mit Migrationshintergrund und die Burschen benachteiligt werden. Die Zahlen in Österreich bestätigen dies. So hat z. B. ein Junge in Vorarlberg ein 2,4-mal so hohes SPF-Risiko wie ein Mädchen in der Steiermark.

Die Entwicklung in Richtung inklusiver Schule würde den Abbau von Etikettierung und diagnostischen Verfahren (European Agency 2003a: 27) sowie die Abkehr von einer schülerbezogenen Input-Finanzierung über die Feststellung des Förderbedarfs zugunsten eines systemisch-orientierten Ansatzes mit Elementen einer Output-Finanzierung (European Agency 2003a: 42–46) voraussetzen.

**Beschränkung sonderpädagogischer Erziehung und Bildung auf die Pflichtschulen**

Weder im Bereich der Gymnasien noch der berufsbildenden Schulen ist die Sonderpädagogik strukturell verankert, was zu Komplikationen in der Zuständigkeit und Ressourcenzuteilung führt und zur Unterrepräsentierung dieser Schularten bezüglich sonderpädagogischer Erziehung und Bildung beiträgt.

**SPF-Schüler/innen verlassen Schule am frühesten**

Schüler/innen mit SPF verlassen somit sowohl im nationalen als auch internationalen Vergleich das System Schule am frühesten. Dadurch fehlen ihnen wichtige Jahre der Lebens- und Bildungserfahrung, die anderen Jugendlichen ganz selbstverständlich zugestanden werden, obwohl gerade die Jugendlichen mit Beeinträchtigungen eher mehr denn weniger Bildungszeit für den Erwerb von Wissen und Schlüsselqualifikationen, die Entwicklung einer selbstständigen Tagesstrukturierung und/oder die Entwicklung von Berufsinteressen benötigen würden (Fasching/Felkendorff 2007: 82–83).

## 4. Wissenslücken und Anregungen

### 4.1. Lücken und Anregungen für sonder- bzw. integrationspädagogische Bildungsforschung

Aufgrund des begrenzten Platzes kann hier nur eine Aufzählung der meiner Meinung nach wichtigsten Entwicklungs- und Forschungsthemen erfolgen:

#### Effektivität und Effizienz des sonderpädagogischen EBU – vergleichend und nach Behinderungsarten differenzierend:

Mit Ausnahme der Studie von Wocken (2005) ist dem Autor kein aktuelles Forschungsprojekt zur Effektivität und Effizienz von Sonderschulen bekannt. Vorhandene vergleichende Studien im Bereich schwer beeinträchtigter Kinder beschränken sich auf Einzelaspekte. Die Studien zum gemeinsamen Unterricht differenzieren kaum nach Behinderungsart. Demgemäß gibt es wenige Evidenzen zur Effektivität und Effizienz des sonderpädagogischen EBU bei Kindern mit Sinnes-, Sprach- und Körperbeeinträchtigungen oder Verhaltensproblemen. Aus Österreich ist dazu nur die Studie zur Situation gehörloser und hörbehinderter Schüler/innen, Studierender und ihrer Lehrer/innen bekannt (Krausneker/Schalber 2007).

Mit Deppe-Wolfinger/Preuss-Lausitz (2007: 234) ist daher eine stärker vergleichende sowie nach Behinderungsarten differenzierende Ausrichtung der Forschung zu fordern.

#### Effektivität und Effizienz des sonderpädagogischen EBU – Langzeitwirkungen:

Bezüglich der Kinder mit SPF wären Langzeitstudien in Bezug auf Stigmatisierungseffekte, Selbständigkeit in der Lebensführung (Wohnen, Partnerschaft, Freizeit), die Integration in den Arbeitsmarkt, den benötigten Assistenzbedarf oder die Inanspruchnahme von Angeboten zum lebenslangen Lernen von Interesse. Aber auch die erhofften Auswirkungen auf die nichtbehinderten Schüler/innen aus Integrationsklassen wie z. B. mehr Akzeptanz und Toleranz wären zu untersuchen. Eine eingehende Erforschung nachschulischer Lebensläufe würde durch eine Verbesserung der sozialwissenschaftlichen Datenbasis erleichtert.

**Langzeitstudien dringend notwendig**

#### Qualitätsentwicklung im sonderpädagogischen EBU

Das Projekt QSP wurde im Frühjahr 2007 beendet und viele Vorschläge zur Entwicklung vorgelegt. Die folgenden Projekte wären vorrangig anzugehen, um den erreichten Stillstand aufzubrechen:

**QSP müsste fortgesetzt werden**

- Österreichweite Erprobung und Evaluierung des Modells „Fördergarantie im System Schule“ (Specht et al. 2007: 55–76) mit einem dreistufigen Fördermodell und vorwiegend system- statt individuumsbezogener Ressourcenvergabe
- Entwicklung von Qualitätsstandards für Sonderschulen (Specht et al. 2007: 41–42)
- Individuelle und strukturelle Maßnahmen zur Veränderung des Berufsverständnisses von Lehrer/inne/n wie z. B. Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen zur „inneren Integration“, Rekrutierungsstrategien, dienstrechtliche Aspekte, Ressourcenpool (Specht et al. 2007: 84).

**Inklusion verlangt Partizipation****Methodisch/didaktische Forschung**

Es sind nur sehr bruchstückhafte Ansätze didaktisch/methodischer Forschung unter dem Aspekt der sonderpädagogischen Konzepte bekannt. Seitz (2004) spricht diesbezüglich von der „Forschungslücke Inklusive Fachdidaktik“. Auch was die Möglichkeiten und Effekte sonderpädagogischer Förderung unter Einbeziehung neuer Medien (IKT) betrifft, sind große Lücken festzuhalten.

**Inklusionsorientierte Forschung**

Thematisch wirft der Abgang von der Zwei-Gruppen-Theorie und somit von der üblichen Klassifikation nach Behinderungsart viele Fragen auf, speziell im Zusammenhang mit einem inklusionsorientierten Assessment. Disability Studies und interdisziplinäre Theorie- und Praxisentwicklung zwischen Regelschulpädagogik, Sonderpädagogik, interkultureller Pädagogik, Begabungsförderung, Sozialpädagogik und weiteren Disziplinen wären anzuregen.

Methodisch stellt vor allem die Einbeziehung Betroffener im Sinne partizipatorischer Forschungsprojekte eine große Herausforderung dar.

**Beteiligung am (inter)nationalen Diskurs**

Sonder- und integrationspädagogische Forschung sollte nicht nur innerhalb der (inter)nationalen Integrationsforscher/innen bzw. der Heil- und Sonderpädagog/inn/en diskutiert werden, sondern verstärkt die Vernetzung auch mit der allgemeinen (Schul)Pädagogik suchen und ebenso Leistungsvergleiche, Qualitätsmaßstäbe, Kompetenzbegriffe, Standardentwicklung und Theoriebildung thematisieren.

**4.2 Lücken und Anregungen für sonder- bzw. integrationspädagogische Indikatoren****Unterscheidung nach Art des SPF notwendig**

So wie in Deutschland (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006) und der Schweiz (SKBF 2007) erfolgt im Regelfall auch in Österreich die Berechnung von sonderpädagogischen Bildungsindikatoren ausschließlich nach Schultyp. Die Gleichung Sonderschule = Sonderpädagogik stimmt aber schon lange nicht mehr. 52% aller Kinder mit SPF werden so vernachlässigt, verschwinden als Volks- oder Hauptschüler/in im Zahlenwerk der offiziellen Statistik. Andererseits werden Volksschüler/innen an Integrationsklassen in Sonderschulen nicht als Schüler/innen ohne SPF an Sonderschulen gezählt, sondern als Schüler/innen an Volksschulen. Um wirklich aussagekräftige Indikatoren zu bekommen, müssten daher Analysen (siehe Teil 1, aber auch international) auch schulartenübergreifend nach dem Kriterium „sonderpädagogischer Förderbedarf“ durchgeführt werden.

Für eine umfassende Analyse der sonderpädagogischen Förderung in Österreich sind zusätzlich zu den in Kapitel 2 berechneten Indikatoren noch die im Folgenden aufgezählten wichtig:<sup>12</sup>

- *Verteilung der Kinder mit SPF nach Behinderungsart bzw. nach dem per Bescheid festgestellten Lehrplan* (dieses wesentliche Merkmal wird zurzeit überhaupt nicht erhoben)
- *SPF- und I-Quote nach Regionen* (Stadt/Land bzw. Bezirke, grafisch übersichtlich auf einer Österreichkarte dargestellt)
- *Zusammenhang nach sozialer Schicht* (momentan nicht analysierbar, es besteht die Vermutung, dass besonders bei lernbehinderten Schüler/inne/n der soziale Status einen wesentlichen Einfluss auf den Förderort hat)

12 Für manche müssten zusätzliche Daten in der Bildungsdokumentation erhoben werden, für die meisten werden ab nächstem Jahr die Daten zur Verfügung stehen.

- *tatsächlich eingesetzte Ressourcen und Gesamtkosten* (nach Schularten bzw. getrennter/ gemeinsamer Förderung, Schulstufen)
- *Anzahl der nach § 15 SchPflG vom Schulbesuch befreiten Kinder* (im ersten Schuljahr; nach dem ersten Schuljahr; Dauer pro Kind)
- *Wechsel zwischen gemeinsamer und getrennter Beschulung* (Anzahl jener Kinder mit SPF, die im Vorjahr zwischen Sonder- und allgemeiner Schule bzw. umgekehrt gewechselt haben – analysiert nach Schulart, Schulstufe, Lehrplan, Zeitpunkt der SPF-Zuweisung)
- *Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs* (Anzahl jener Kinder mit SPF, die im vorausgegangenen Jahr keinen SPF hatten – analysiert nach Schulart, Schulstufe, Lehrplan)
- *Aufhebung des sonderpädagogischen Förderbedarfs* (Anzahl jener Kinder ohne SPF, die im vorausgegangenen Jahr einen SPF hatten – analysiert nach Schulart, Schulstufe, Lehrplan)
- *Schulerfolge (Abschlüsse) aller Kinder mit SPF*
- *Verweildauer nach der Schulpflicht*
- *Ganztagesangebote*
- *Lehrer/innen/einsatz* (Anzahl der ausgebildeten Sonderschullehrer/innen nach Schulart; regionale Auswertungen in OÖ lassen vermuten, dass aufgrund von dienstrechtlichen Gesichtspunkten immer mehr HS-Lehrer/innen die Aufgabe der Sonderpädagog/inn/en in der Integration übernehmen)
- *SPZ* (Anzahl insgesamt, Organisationsform, eigene Schüler/innen, betreute Schulen, Klassen, Schüler/innen und Lehrer/innen)
- *Integration in der SEK II* (ab Stufe 10; korrekte Zahlen – besonders für Land- und forstwirtschaftliche Schulen und Berufsschulen – wären Voraussetzung dafür, dass Indikatoren wie im Pflichtschulbereich berechnet werden können).

fehlende Indikatoren

## 5. Conclusio: Entwicklungsoptionen und bildungspolitische Steuerungsmöglichkeiten

Bezüglich der Weiterentwicklung sonderpädagogischer Erziehung, Bildung und Unterrichtung stehen zwei grundsätzliche Ausrichtungen zur Diskussion, die im Folgenden kurz erläutert werden:

### 5.1 Parallelsysteme weiterhin beibehalten

Die in Österreich geltenden Gesetze ermöglichten eine additive Verankerung der Integration mit insgesamt sehr beachtlichen Zahlen, regional aber sehr unterschiedlichem Ergebnis. Abhängig von Traditionen sowie grundlegenden Werten und Haltungen der Beteiligten konnten bei identischen Gesetzen einerseits ein fast inklusives Schulsystem wie in der Steiermark aufgebaut, andererseits aber auch Sonderschulstrukturen wie in Niederösterreich beibehalten werden. Die anfangs herrschende Polarität zwischen Integrationsbefürworter/inne/n und -gegner/inne/n konnte damit befriedet werden.

Vorteile

Für die Bildungspolitik stellt sich die Frage, inwiefern dieses Nebeneinander an unterschiedlichen Zielkonzeptionen und Organisationsansätzen sonderpädagogischer Beschulung erstrebenswert ist oder nicht. Wird das nur mit unterschiedlichen Haltungen und Traditionen erklärbar als erwünschter Ausdruck der Vielfalt, als Widerspiegelung des politischen Mainstreams, eingeschätzt, der die grundsätzliche Parallelität von integrativen und segregativen Formen anerkennt und die großen bildungspolitischen Spielräume der Län-

### Anpassungen ermöglichen Verbesserungen

der und Bezirke unter dem Stichwort der Flexibilität beibehalten will, scheint sich momentan kein grundsätzlicher Handlungsbedarf für die Bildungspolitik und -administration zu ergeben. Eine Anpassung der im Folgenden aufgezählten Regelungen würde kleinere Verbesserungen ohne allzu großen Widerstand der Länder und Sonderschulbefürworter/innen bewirken. Die Verantwortung für die Qualitätsentwicklung bliebe auf der Ebene der Individuen und einzelnen Organisationseinheiten, Strukturfragen müssten nicht gestellt werden.

- Adaptierungen des Lehrplanes für die Allgemeine Sonderschule mit der Verankerung des Individuellen Förderplanes als Planungsinstrument auch für lernbehinderte Schüler/innen (bereits geschehen und ab 2008/09 gültig)
- konsequentes Monitoring der in QSP erarbeiteten und im August 2008 vom BMUKK verordneten Qualitätsstandards für Integrationsklassen (Rundschreiben Nr. 18/2008)
- Erarbeitung und Verordnung von Qualitätsstandards für die Sonderschulen
- gesetzliche Überführung der Integration auf der 9. Schulstufe
- Optimierung von Nahtstellen zu außerschulischen Institutionen, besonders im Bereich der beruflichen Orientierung und Ausbildung.

### Gefahr der Trendumkehr

Als Nachteil ist zu nennen, dass die bereits eingetretene Stagnation der Entwicklung damit nicht aufgehoben wird und es womöglich sogar zu einer Trendumkehr kommen kann, die sich bei den Ländern mit niedrigen Integrationsquoten bereits jetzt zeigt. Steigt der Anteil der Kinder mit SPF weiterhin an (und Österreich hat noch immer deutlich geringere SPF-Quoten als Deutschland und die Schweiz) werden bei der beschlossenen Deckelung der Personalressourcen bis 2013 die beiden Parallelsysteme immer schwieriger zu finanzieren sein. Dies dürfte sich vor allem auf das integrative System negativ auswirken, da die Unterrichtsstunden an Sonderschulen ja gemäß den Lehrplänen abgehalten und finanziert werden müssen. Verschärfend wirkt sich dabei die demografische Entwicklung aus, da mit dem Rückgang der Gesamtpopulation die Berechnungsbasis für die Planstellen im sonderpädagogischen Bereich stetig geringer wird.

Die Absicherung der von Specht et al. (2006: 67–68) geforderten Mindeststandards für materielle und personelle Ausstattung ist daher jedenfalls dringend zu empfehlen. Als Gegenleistung der Länder für eine bessere Ressourcenausstattung könnte deren Zustimmung zu einem Controllingssystem erwirkt werden, das die Verwendung der zugeteilten Ressourcen sichtbar machen und so die Steuerungsmöglichkeiten erhöhen würde.

### Optimierung verlangt Mittelabsicherung und Unterstützungssysteme

Gelängen weiters noch eine Flexibilisierung der Ressourcenvergabe, eine Verringerung stigmatisierender Zuschreibungen und eine Erhöhung präventiver Maßnahmen im Sinne eines Output-Monitorings zur Qualitätsentwicklung (Specht et al. 2006: 56–57) könnten auch unter grundsätzlicher Beibehaltung der beiden Parallelsysteme wichtige Entwicklungsschritte zur Optimierung der Integration und damit in Richtung Inklusion gesetzt werden.

Aus pädagogischer Sicht wäre ein weiterer Entwicklungsschritt denkbar, wenn es gelingt, die wesentliche Bereicherung im integrativen Unterricht, nämlich die Anregungen seitens der nichtbehinderten Kinder, mittels der Methoden des kooperativen Unterrichts und der Einrichtung von Helfersystemen und Unterstützungskreisen stärker zu nutzen (Klicpera 2005: 284).

Um diese Entwicklungen voranzubringen, empfehlen Altrichter/Feyerer (2008: 925–927) die Initiierung und Unterstützung interner, selbstevaluativer Qualitätsmanagementprozesse und den Einsatz des dafür besonders geeignet erscheinenden Instruments, des Index' für Inklusion (Hinz/Boban 2003).

Der Aufbau einer wissenschaftsgestützten Unterstützungsstruktur, ähnlich der Zentralstelle für Heilpädagogik in der Schweiz,<sup>13</sup> würde die Wissensgrundlagen im Sinne einer Evi-

13 [www.szh.ch](http://www.szh.ch)

dence-based Policy verbessern und Entwicklungsprojekte gezielt initiieren, koordinieren und evaluieren können. Um die inhaltliche Verbindung zur allgemeinen Bildungsforschung zu sichern, erscheint eine Verankerung innerhalb des bife empfehlenswert. Das bei QSP angewandte Prinzip der Verbindung von Wissenschaft, Praxis und Politik hat sich ebenso bewährt wie die Abfolge von empirisch-wissenschaftlicher Evaluation, reformpolitischen Schlussfolgerungen und praktisch-politischen Umsetzungskonzepten. In zukünftige Projekte sollten aber unbedingt auch Jurist/inn/en und Ökonom/inn/en eingebunden werden (Specht et al. 2007: 85–93).

## 5.2 Inklusion als Leitgedanke (sonder)pädagogischer Erziehung, Bildung und Unterrichtung

Eine wesentliche Zielsetzung eines inklusiven Schulsystems ist der Abbau von Bildungsbarrieren und somit die Erhöhung der Chancengerechtigkeit. Eine Schule für alle soll jedes Kind mit seinen Bedürfnissen in den Mittelpunkt stellen und optimal innerhalb der Gemeinschaft fördern und fordern. Die Entwicklungen im Bereich der Sonder- und Integrationspädagogik treffen sich dabei voll mit den Intentionen im Zusammenhang mit der Neuen Mittelschule:

„Nicht minder wichtig ist der Anspruch der gemeinsamen Schule, den Reichtum der Vielfalt von SchülerInnen aus unterschiedlichen sozialen Schichten und Kulturen sowie mit verschiedenen Begabungen (inklusive Behinderungen) kennen und schätzen zu lernen, ihre Bedeutung für das Miteinander-leben-Können in pluralistischen und multikulturellen Gesellschaften zu begreifen (Inklusion statt Ausgrenzung) und schließlich die wechselseitige Unterstützung und Hilfe der unterschiedlich begabten Peers als Einübung in Solidarität und wechselseitige Verantwortung zu sehen und zu akzeptieren.“ (ExpertInnenkommission 2008: 7)

Sowohl in Österreich als auch in Deutschland und der Schweiz ist das Schulsystem aber immer noch von äußerer und innerer Selektion und Ausgrenzung bestimmt: unterschiedliche Schularten ab der ersten Schulstufe,<sup>14</sup> Sitzenbleiben, Rücküberweisungen, Ausschulungen zwingen Lehrer/innen dazu, „[...] Kinder auf allen Stufen des Bildungssystems zu sortieren. Solange die Klassen so groß sind, wie sie sind, solange Schulen wenig selbstständig arbeiten dürfen, solange wird bei vielen Lehrkräften ein Aussonderungsblick vorherrschen vor dem Willen, für jedes Kind Verantwortung zu übernehmen und kein Kind zurückzulassen“ (Deppe-Wolfinger 2008: o.S.).

Will die Bildungspolitik eine inklusive Schule verwirklichen, dann kann dieses Ziel nicht ausschließlich mit pädagogischen Mitteln erreicht werden. Neben der Unterstützung der Entwicklung pädagogischer Konzepte im Sinne einer inneren Schulreform müssen Strukturfragen angesprochen und gelöst werden.

Wichtigste Voraussetzung für das Gelingen dürfte dabei eine eindeutige und klar kommunizierte nationale Strategie sein: „In den gesetzlichen Bestimmungen der einzelnen Länder sollte klar integrative/inklusive Bildung als bildungspolitisches Ziel verankert werden. [...] Die Regierungen sollten eine nachdrückliche Politik der Förderung von Integration/Inklusion zum Ausdruck bringen und im Hinblick auf deren Umsetzung allen am Bildungssystem Beteiligten klar und deutlich vermitteln, welche Ziele sie mit dieser Bildungspolitik verfolgen“ (European Agency 2003b: 6).

Dies würde ein Abgehen vom bisherigen Weg der Parallelität bedeuten. Specht et al. (2006: 54–55) liefern als empirische Begründungen für einen solchen Wechsel, dass das postulierte Wahlrecht der Eltern aufgrund der unterschiedlichen Verfügbarkeit in Wirklichkeit gar nicht gegeben sei und ein flächendeckendes, paralleles Angebot von Sonderschulen und

**NMS und Inklusion haben gleiche Ziele**

**Auch strukturelle Veränderungen sind notwendig**

<sup>14</sup> Laut SchOG gibt es elf verschiedene Sonderschularten und immer noch werden *Sonderschullehrer/innen* ausgebildet, obwohl der Großteil davon bereits integrativ tätig ist.

**Vielfältige  
Handlungsmöglichkeiten  
bieten sich an**

Integrationsstandorten jeden vernünftigen ökonomischen Rahmen sprengen würde. Entsprechend der gesetzlichen Lage (Integration ist als Aufgabe der VS, HS und AHS verankert), der vorherrschenden Expert/inn/enmeinung und des Standes der wissenschaftlichen Diskussion schlagen sie als Regelvariante die integrative Beschulung vor. Da davon auszugehen ist, dass der gemeinsame Unterricht nicht in jedem Falle die Ideallösung ist, sollte getrennte Förderung in begründeten Ausnahmefällen ermöglicht werden. Dieser getrennte Unterricht sollte ebenfalls im Rahmen der allgemeinen Schulen umgesetzt werden.

Die Verankerung der Inklusion als Leitidee sonderpädagogischer Förderung würde mit hoher Wahrscheinlichkeit großen Widerstand der Länder und der Sonderschulbefürworter/innen hervorrufen, was sich bereits bei der Präsentation dieser Idee im Mai 2006 zeigte (Specht et al. 2007: 27). Die im Folgenden aufgezählten Handlungsoptionen würden die Weiterentwicklung positiv unterstützen und könnten eventuell auch helfen, das Aufbrechen alter Polaritäten zu vermeiden bzw. gering zu halten:

- Versachlichung des Diskurses
- Verankerung eines ausreichend langen Übergangszeitraumes von z. B. zehn Jahren
- Schulen mit Integrationsklassen auf dem Weg zu inklusiven Schulen unterstützen
- auch Sonderschulen dabei unterstützen, sich zu einer Schule für alle zu wandeln
- die Spezialsonderschulen für sinnes-, körper-, sprachbeeinträchtigte, verhaltensgestörte und schwerstbehinderte Kinder mit Forschungs- und Unterstützungsaufgaben beauftragen und damit die äußerst problematischen „Restschulen“ in „Kompetenzzentren ohne eigene Schüler/innen“ umwandeln
- vermehrt Zusatzqualifikationen in diesen Bereichen (z. B. Hochschullehrgang für integrative Beschulung geistig behinderter Kinder) in bundesweiten Lehrgängen anbieten
- den Förderbedarf nicht mehr am einzelnen Kind festmachen, sondern als Aufgabe des jeweiligen Systems betrachten
- Einbeziehung aller Systempartner (Inklusion verändert ja vor allem die Regelschulen!) in einen ausführlichen Diskurs über die notwendigen Gesetzesänderungen zur Konkretisierung der inklusiven Leitlinie (z. B. SchOG, SchPflG, SchUG, Dienstrecht, ...)
- Verankerung der Inklusion auch im Bereich der vorschulischen Erziehung und Bildung
- Ernstnehmen der Bedenken und Lösungen für die momentan aktuellen Probleme anbieten (z. B. Absicherung eines Mindeststandards von Personalressourcen gemäß dem realen Bedarf; ausreichende materielle Ausstattung;<sup>15</sup> Präzisierung und bundesweite Verankerung der förderlichen Rahmenbedingungen in Bezug auf Klassenschülerhöchstzahl, Anteil der Kinder mit SPF in Integrationsklassen und zusätzlichen Lehrereinsatz; Ganztagesbetreuung auch für schwerer beeinträchtigte Kinder in integrativen Formen absichern, Mehrstufenklassen ermöglichen)
- Unterstützungssysteme für den Systemwandel anbieten (für die Schulbehörden, die Schulen, die SPZ; Angebote in der Aus-, Fort- und Weiterbildung unter Berücksichtigung der „inneren Integration“)
- interne Qualitätsentwicklungsprozesse, in die wirklich alle Schulpartner/innen, also auch die Schüler/innen, Eltern, Schulwarte und das Reinigungspersonal einbezogen sind, anregen und unterstützen
- Verankerung eines inklusiven Kernmoduls in allen Lehrerausbildungen
- enge Verknüpfung mit dem allgemeinen Bildungsdiskurs herstellen,

<sup>15</sup> Nader/Samac (2007) veröffentlichten die Ergebnisse einer Untersuchung in Niederösterreichs Integrationsklassen, die zeigen, dass noch großer Bedarf an Lehr- und Lernmaterialien besteht und dass die Stressbelastung in gut ausgestatteten Klassen geringer zu sein scheint.



denn:

„In einer ‚Schule für alle‘ vom 6. bis zum 15. Lebensjahr sind tatsächlich alle in- und ausländischen Kinder aller Begabungen, mit und ohne Behinderung auf ein gemeinsames Leben in Pluralität und kultureller Vielfalt vorzubereiten.

Dabei kann auf die Erfahrungen der Integration von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf ebenso zurückgegriffen werden wie auf alle Versuche von inklusivem Unterricht in der Mittelstufe (Neue Mittelschule, Verbundschulen und dergleichen mehr)“ (ExpertInnenkommission 2008: 66).

A

