

Florian Jilek-Bergmaier, Barbara Falkinger, Rainer Grubich,  
Gabriele Lener, Michael Rittberger

# **Sonderschule**

## **vorwärts – rückwärts**

Schulheft 174/2019

---

**StudienVerlag**

**IMPRESSUM**

schulheft, 44. Jahrgang 2019

© 2019 by StudienVerlag Innsbruck

ISBN 978-3-7065-5987-4

**Layout:** Sachartschenko & Spreitzer OG, Wien

**Umschlaggestaltung:** Josef Seiter

**HerausgeberInnen:** Verein der Förderer der Schulhefte, Rosensteingasse 69/6, A-1170 Wien

Grete Anzengruber, Eveline Christof, Ingolf Erler, Barbara Falkinger, Florian Jilek-Bergmaier, Peter Malina, Elke Renner, Erich Ribolits, Michael Rittberger, Josef Seiter, Michael Sertl

Redaktionsadresse: schulheft, Rosensteingasse 69/6, A-1170 Wien;

E-Mail: kontakt@schulheft.at

Internet: www.schulheft.at

**Redaktion dieser Ausgabe:** Florian Jilek-Bergmaier, Barbara Falkinger, Rainer Grubich, Gabriele Lener, Michael Rittberger

**Verlag:** Studienverlag, Erlersstraße 10, A-6020 Innsbruck; Tel.: 0043/512/395045,

Fax: 0043/512/395045-15; E-Mail: order@studienverlag.at;

Internet: www.studienverlag.at

Bezugsbedingungen: schulheft erscheint viermal jährlich.

Jahresabonnement: € 39,00

Einzelheft: € 17,50

(Preise inkl. MwSt., zuzügl. Versand)

Die Bezugspreise unterliegen der Preisbindung. Abonnement-Abbestellungen müssen spätestens 3 Monate vor Ende des Kalenderjahres schriftlich erfolgen.

**Aboservice:**

Tel.: +43 (0)512 395045, Fax: +43 (0)512 395045-15

E-Mail: aboservice@studienverlag.at

Geschäftliche Zuschriften – Abonnement-Bestellungen, Anzeigenaufträge usw. – senden Sie bitte an den Verlag. Redaktionelle Zuschriften – Artikel, Presseaussendungen, Bücherbesprechungen – senden Sie bitte an die Redaktionsadresse.

Die mit dem Verfasseramen gekennzeichneten Beiträge geben nicht in jedem Fall die Meinung der Redaktion oder der Herausgeber wieder. Die Verfasser sind verantwortlich für die Richtigkeit der in ihren Beiträgen mitgeteilten Tatbestände. Für unverlangt eingesandte Manuskripte übernehmen Redaktion und Verlag keine Haftung. Die Zeitschrift und alle in ihr enthaltenen einzelnen Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigung, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

**Offenlegung:** laut § 25 Mediengesetz:

Unternehmensgegenstand ist die Herausgabe des schulheft. Der Verein der Förderer der Schulhefte ist zu 100 % Eigentümer des schulheft.

Vorstandsmitglieder des Vereins der Förderer der Schulhefte:

Eveline Christof, Barbara Falkinger, Florian Jilek-Bergmaier, Elke Renner, Michael Rittberger, Michael Sertl.

Grundlegende Richtung: Kritische Auseinandersetzung mit bildungs- und gesellschaftspolitischen Themenstellungen.

# INHALT

<b>Vorwort</b> .....	5
Tobias Buchner & Christine Steger	
<b>Bemühungen, Baustellen und Barrieren: Inklusive Bildung und die Umsetzung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen</b> .....	9
Rupert Corazza	
<b>Gerecht, fair, tolerant, offen und sozial inklusive</b> .....	22
Rainer Grubich	
<b>Was ist das BeSONDERE an der SONDERpädagogik?</b> .....	45
Michael Rittberger	
<b>Die Geschichte der Sonderschulen und der Sonderpädagogik</b> .....	55
Susanne Tomecek	
<b>Pädagog*innenbildung Neu im Bereich Primarstufe/Inklusive Pädagogik/Sonderpädagogik – ein Mehr oder ein Weniger im Vergleich zur bisher getrennten Ausbildung?</b> .....	67
Michelle Proyer	
<b>Inklusive Lehrer*innenbildung zwischen Anspruch und Wirklichkeit – Anmerkungen zur Implementierung des Studiengangs Inklusive Pädagogik (Fokus Beeinträchtigung)</b> .....	74
Michael Rittberger	
<b>Und nach der Schule?</b> .....	81

Petra Flieger	
<b>„Eine inklusive – alle Bildungsebenen umfassende – Strategie fehlte.“</b> .....	90
<i>Der Bericht des Rechnungshofs zu inklusiven Modellregionen</i>	
Barbara Falkinger, Gabi Lener, Petra Neuhold	
<b>Immer noch die Dummen.</b> .....	93
<i>Ein soziologischer Essay zum Thema institutionalisierte Sonderpädagogik.</i>	
<b>Die Schule produziert Lernbehinderungen!</b> .....	106
<i>Interview mit Jasmina Pavlovic</i>	
<b>Elternnetzwerk Wien</b> .....	111
<i>Beratung am Übergang Schule – Beruf</i>	
<b>Lobby4kids – Kinderlobby stellt sich vor</b> .....	113
Astrid Jane Rieger	
<b>Institutionen und Selbsthilfegruppen für Entwicklungsverzögerungen</b> .....	115
Petra Flieger	
<b>Integration Tirol: Verein und Familienberatungsstelle</b> .....	118
<b>Buchbesprechung</b> .....	120
Petra Flieger, Claudia Müller (Hg.)	
Basale Lernbedürfnisse im inklusiven Unterricht. Ein Praxisbericht aus der Grundschule. 2016. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.	
<b>Autor*innenverzeichnis</b> .....	123

---

## Vorwort

Es liegt in der Tradition der *schulhefte*, alle paar Jahre eine Nummer zu einem sonderpädagogischen Thema herauszugeben. Zum Zeitpunkt des Beschlusses, wieder ein derartiges Heft zu gestalten, bestanden große Unsicherheiten: Wie sollte etwa die von der UNO beschlossene Behindertenrechtskonvention in der Schule nun umgesetzt werden, wie wird die neue Ausbildung künftiger Lehrer\*innen im Bereich der Sonderpädagogik aussehen und wird nicht durch schulische Inklusion die institutionalisierte Sonderpädagogik an sich in Frage gestellt?

In der UN-Behindertenrechtskonvention geht es nämlich unter anderem nicht mehr um die Integration von ausgegrenzten Schüler\*innen, sondern darum, von vornherein allen Kindern die uneingeschränkte Teilnahme an allen schulischen Aktivitäten möglich zu machen. Das schulische Leben aller muss von vornherein für alle Kinder, inklusive derer mit Behinderungen, als gemeinsames Sein ermöglicht werden. Eine spezielle „Behandlung“ von Kindern mit besonderen Bedürfnissen könnte unter diesem Aspekt obsolet werden.

Die in Folge entstandene Redaktion, bestehend aus Lehrer\*innen, Direktor\*innen und anderen Fachleuten im sonderpädagogischen Bereich, beschloss, sich auf die Betrachtung der sonderpädagogischen Betreuung jener Kinder zu konzentrieren, die über keine Lobby verfügen können, also im Wesentlichen auf die Kinder, die vormals als „lernbehindert“ bezeichnet wurden, heute aber besonders und zunehmend emotionaler und sozialer Förderung bedürfen.

Wir forschten zunächst nach, wie die derzeitige Gesetzeslage, die dem sonderpädagogischen Tun und speziell auch der Inklusion zugrunde liegt, aussieht, wie diese in den einzelnen Bundesländern gehandhabt wird und wie sich heute die Ausbildung der zukünftigen Lehrer\*innen gestaltet, bestand doch die Befürchtung, dass sich diese verschlechtert habe.

Ein Blick auf die Geschichte zeigt interessanterweise, dass die „Urväter“ der Pädagogik eine allgemeine, nicht aber eine spezielle Pädagogik erdachten. Comenius wollte zum Beispiel allen alles beibringen, die von ihm entwickelten Materialien schließen keine Kinder aus. Die Didaktiken Rousseaus und Herbarts ebenfalls nicht, sie

sahen allerdings auch keine schulische Bildung vor. Das nach Gesellschaftsschichten gegliederte Bildungssystem Humboldts enthielt keine wie immer geartete Sonderschule. Trotzdem wurden dann doch zuerst für blinde und taube Kinder und in Wien ab 1920 Sonderschulen in allen heute bekannten Sparten eingerichtet.

Heute erscheint es manchmal wie willkürlich, ob Kinder sonderpädagogisch betreut werden oder nicht, auch bei ganzen Gruppen kann die Grundlage der jeweiligen Zuschreibung im Unklaren bleiben. Dazu gibt es soziologische und linguistische theoretische Ansätze und empirische Untersuchungen, die das Warum klären und hier einer kollektiven Inklusion den Weg bereiten können.

*Tobias Buchner* und *Christine Steger* versuchen den österreichischen Weg für die Transformation des Bildungswesens entsprechend der UN-Behindertenrechtskonvention zu skizzieren und zeigen das beinahe unmögliche Unterfangen, Inklusion und das Recht auf Bildung für Menschen mit Behinderung in der Schule zu implementieren, ohne dass dieser Barrierenabbau als gesamtgesellschaftlicher Prozess gesehen wird.

Ausgehend vom Kapitel „hochwertige Bildung SDG 4“ der Agenda 2030, eine inklusive und gleichberechtigte hochwertige Bildung auf allen Ebenen zu gewährleisten, führt *Rupert Corazza* durch die institutionellen, finanztechnischen und pädagogischen Grundlagen einer bedingungslosen Inklusion. Die unbegrenzte Fähigkeit zur Bildung präge den Menschen. Es müsse erlaubt sein und es sei notwendig, in einer freien und demokratisch legitimierten Gesellschaft Unterschiede zuzulassen, aber es seien zugleich auch die notwendigen Assistenzsysteme angemessen zur Verfügung zu stellen, um Bildung zu ermöglichen. Es gehe um eine gerechte, faire, tolerante, offene und sozial inklusive Welt, in der für die Bedürfnisse der Schwächsten gesorgt wird.

*Rainer Grubich* geht in seinem Beitrag der Frage nach, was das inhärent Besondere an der Sonderpädagogik ist und wie sich diese als Begriff historisch entwickelte. Er legt die hinter dem Begriff liegenden pädagogischen und didaktischen Implikationen dar, unterzieht sie einer kritischen Analyse und stellt schließlich theoretisch fundierte Überlegungen zu einer Inklusiven Pädagogik an. Mit einem kritischen Blick auf die derzeitigen Entwicklungen im Schulsystem schließt er seinen Beitrag ab.

---

*Michael Rittberger* beschäftigt sich in seinem Beitrag mit der Geschichte der Sonderpädagogik bzw. deren schulischer Institutionalisierung in Österreich im Spannungsfeld zwischen Förderung, Disziplin und Verwertbarkeit von Arbeitskraft.

*Susanne Tomecek* und *Michelle Proyer* widmen sich den neuen Ausbildungen im Primarstufenbereich und in der Sekundarstufe I, zumal die Ausbildung zur Sonderpädagogin/zum Sonderpädagogen nicht mehr existiert.

Im Beitrag „Und nach der Schule?“ geht *Michael Rittberger* der Frage nach, wie es um die weitere berufliche Laufbahn von Schüler\*innen bestellt ist, die in der Schule zumindest in einem Fach einen Sonderpädagogischen Förderbedarf (SPF) zugesprochen bekommen und daher keinen Pflichtschulabschluss aufweisen können. Der Autor bezieht sich größtenteils auf eine Studie, die von Doris Landauer im Auftrag des Arbeitsmarktservices (AMS) erstellt wurde. Dabei zeichnet sich für die betroffene Kohorte eine eher pessimistische Realität ab.

*Petra Flieger* referiert aus dem aktuellen Rechnungshofbericht zu inklusiven Modellregionen und stellt dessen wichtigste Ergebnisse pointiert zur Diskussion. Besonders bemerkenswert ist ihre aus dem Bericht abgeleitete Conclusio zur Finanzierbarkeit von inklusiver Schule.

In ihrem Essay „Immer noch die Dummen“ gehen *Barbara Falkinger*, *Gabi Lener* und *Petra Neuhold* auf das in Österreich historisch geprägte institutionelle Sonderschulwesen ein, welches nicht bloß zufällig auf Exklusion setzt. Mit ihrem Beitrag zeigen die drei Autorinnen, dass der verklärte „Schonraum SPF“ nicht unbedingt dazu beiträgt, eine stressfreiere Atmosphäre oder ein tempoangepasstes Lernen für diese „beeinträchtigten“ Schüler\*innen zu schaffen. Vielmehr dürfte der Befund „SPF“ sehr eng mit (sprachlichem) Rassismus und Klassismus verwoben sein, da überproportional häufig an Kinder aus ärmeren, sozial benachteiligten und „migrantischen“ Milieus ein solcher Befund „vergeben“ wird. Mit der Stigmatisierung „SPF“ werden die bestehenden Abhängigkeits- und Ausbeutungsverhältnisse in unserer Gesellschaft nur noch mehr konsolidiert.

Im Interview mit *Jasmina Pavlovic*, der Obfrau des Vereins *Vida Pavlovic* stellt *Barbara Falkinger* Fragen zu den Hintergründen und

Kriterien der Vergabe eines SPF insbesondere bei der Minderheit der Roma. Pavlovic zeigt die oftmals voreilige Fehleinschätzung der Akteur\*innen im Bildungsbereich auf, welche weitreichende negative Folgen für diese Bevölkerungsgruppe nach sich zieht.

Im folgenden Teil des vorliegenden Bandes werden Initiativen vorgestellt, die sich mit sonder\*pädagogischen Fragestellungen beschäftigen und\*oder Betroffenen beistehen, um trotz aller gesellschaftlichen Segregation sinnvolle Bildungswege beschreiten zu können.

Das *Elternnetzwerk Wien* ist ein Beratungs- und Vernetzungsprojekt am Übergang Schule – Beruf für Eltern und Angehörige von Jugendlichen mit Behinderungen zwischen 13 und 25 Jahren und für Jugendliche selbst.

Die *Lobby4Kids*, vorgestellt von *Irene Promussas*, beschäftigt sich mit Vernetzung, Unterstützung bei medizinischen Erfordernissen, Inklusion im Bildungsbereich, Sozial- und Versicherungsrecht und vielen anderen Fragen, die für Menschen mit Behinderung besondere Herausforderungen darstellen können.

*Astrid Jane Rieger* bietet in ihrem Beitrag einen Überblick über Selbsthilfegruppen für Eltern, deren Kinder von einer Entwicklungsverzögerung betroffen sind.

Der Verein *Integration Tirol*, ein Zusammenschluss betroffener Eltern, die für die (schulische) Integration ihrer Kinder kämpfen und zugleich eine Familienberatungsstelle sind, wird von *Petra Flieger* vorgestellt.

*Clemens Dannenbeck* stellt das von Petra Flieger und Claudia Müller herausgegebene Buch „Basale Lernbedürfnisse im inklusiven Unterricht. Ein Praxisbericht aus der Grundschule“ vor und regt damit den weiteren Gestaltungswillen einer inklusionsorientierten Lebenswelt an.

In den einzelnen Beiträgen werden unterschiedliche Gender-Schreibweisen verwendet. Die Redaktion hat dies den Autor\*innen freigestellt.



---

Tobias Buchner & Christine Steger

# **Bemühungen, Baustellen und Barrieren: Inklusive Bildung und die Umsetzung der UN- Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen**

## **1. Einleitung: Die UN-Konvention und die Verpflichtung, ein inklusives Bildungssystem zu schaffen**

Die UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) erkennt in Artikel 24 das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung an. Diese Regelung wiederholt und bekräftigt die Regelungen des Artikels 13 des UN-Sozialpaktes, der Artikel 28 und 29 der UN-Kinderrechtskonvention sowie des Artikels 26 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte. Ausgehend vom Prinzip der Gleichberechtigung gewährleistet die Konvention damit ein inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen. Dabei ist sicherzustellen, dass Menschen nicht aufgrund einer Behinderung vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden. Vielmehr muss ihnen gleichberechtigt mit anderen Kindern und Jugendlichen ohne Behinderungen der Zugang zu einem inklusiven, hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht ermöglicht werden. Innerhalb des allgemeinen Bildungssystems sollen nach Artikel 24 angemessene Vorkehrungen getroffen und die notwendige Unterstützung geleistet werden, um eine erfolgreiche Bildung und die Teilnahme am ‚Regelschulbetrieb‘ zu ermöglichen und so Segregation zu verhindern. Denn auch wenn hierzu in den Diskussionen um die Implementierung der UN-BRK noch Verwirrung herrschte, so sollte mittlerweile deutlich geworden sein, dass *die Unterrichtung in einer Sonderschule nicht mit den Inhalten der Konvention konform ist* – wie es auch der UN-Ausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderungen in seiner Allgemeinen Bemerkung Nr. 45 nochmals klar gestellt hat (UN Committee on the Rights of Persons with Disabilities, 2016).

So hat sich Österreich mit der Ratifizierung der UN-BRK verpflichtet, sein Bildungssystem in ein inklusives zu transformieren – und das bedeutet nicht nur, den Aufbau inklusiver Struktur und Praktiken voranzutreiben, sondern auch Sonderschulen sukzessive zu schließen bzw. in inklusive Schulen zu verwandeln. Diese Vorgänge können nicht von heute auf morgen bewerkstelligt werden, sondern sind als Prozess zu verstehen, in den *Menschen mit Behinderungen und ihre Organisationen* (im Sinne von Disabled People's Organisations, in denen Menschen mit Behinderungen die Entscheidungen treffen) *zentral miteinbezogen werden müssen*.

Wie weit ist Österreich nun auf diesem Weg vorangeschritten? Der Beantwortung dieser Frage wollen wir uns in dem vorliegenden Beitrag zunächst mit einem Blick auf die bisherigen Bemühungen annähern. So zeichnen wir im nachfolgenden Abschnitt nach, welche politischen Initiativen zum Aufbau eines inklusiven Bildungssystems seit der Unterzeichnung der Konvention im Jahr 2008 erfolgten. Anschließend wenden wir uns statistischen Daten und rezenter Studien zur Qualität inklusiven Unterrichts an österreichischen Schulen zu, um Fortschritte aber auch Problemfelder in der Umsetzung von Artikel 24 der UN-BRK herauszuarbeiten. Am Ende des Artikels steht ein Fazit.

## **2. Was bisher geschah: Bemühungen zum Aufbau eines inklusiven Schulsystems in Österreich seit 2008**

Die bildungspolitischen Debatten zu Inklusion und Schule, die durch den mit der Ratifizierung der UN-BRK entstandenen Druck katalysiert wurden, führten zu einigen ernstzunehmenden Bemühungen zur Umsetzung der UN-BRK, die letztlich besonders deutlich an drei Policies festgemacht werden können: (1) der Einrichtung inklusiver Modellregionen, (2) der Lehrer\*innenbildung Neu sowie (3) dem Entwurf des Bildungsreformgesetzes 2017. Im Folgenden sollen diese drei politischen Anstrengungen inhaltlich umrissen und in Bezug auf die mit Artikel 24 der UN-BRK verbundenen Anforderungen kritisch diskutiert werden.

Die Entwicklung Inklusiver Modellregionen kann als bedeutender Reformversuch gelesen werden, das österreichische Schulsystem in Perspektive Inklusion weiter zu entwickeln. So wurde im Natio-

---

nen Aktionsplan zur Umsetzung der UN-Konvention (BMAK 2012) sowie in einem spezifischen Policy Paper des Bundesministeriums (BMBWF 2015) festgeschrieben, dass zunächst einzelne Bundesländer zu inklusiven Regionen transformiert werden und die dabei gewonnenen Erfahrungen gewinnbringend in einen bundesweiten Prozess einfließen sollten, der zu einer für Österreich flächendeckenden Etablierung inklusiver Regionen bis 2020 führen sollte. Dadurch sollte die Etablierung inklusiver Strukturen vorangetrieben und gleichzeitig die Unterrichtung in segregativen Settings, sprich Sonderschulen, reduziert werden. Die einzelnen Vorgaben des Bildungsministeriums zielen inhaltlich auf die Sicherung einer hohen Qualität inklusiver Pädagogik an Schulen, die Neuausrichtung der Zentren für Inklusive und Sonderpädagogik (ZIS) in Richtung Unterstützung inklusiver Schulsettings, die Entwicklung eines effizienten, bedarfsorientierten und flexiblen Ressourceneinsatzes, die Überprüfung der Qualität der Verfahren zur Feststellung des Sonderpädagogischen Förderbedarfs sowie eine bessere Absprache der Zuständigkeiten zwischen Bund und Ländern (BMBWF 2015). Die benannten Fokussierungen weisen – auch wenn im betreffenden Dokument keine verbindlichen Aussagen zur Reduktion bzw. Schließung von Sonderschulen enthalten sind – programmatisch in die richtige Richtung und können als erfreuliches bildungspolitisches Signal gelesen werden, das potenziell zum Aufbau inklusiver Strukturen und Praktiken an österreichischen Schulen und somit auch zur Realisierung der Anforderungen der UN-BRK beiträgt. Mit dem Schuljahr 2015/2016 wurden drei Modellregionen eingerichtet (Kärnten, Steiermark und Tirol). In den Modellregionen wurden erhebliche Anstrengungen unternommen und dabei auch wesentliche Erkenntnisse für die Implementierung schulischer Inklusion gewonnen (vgl. Svecnik et al. 2017). Zudem wurde die segregierte Unterrichtung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Sonderschulen in allen drei Bundesländern mitunter erheblich reduziert (ebenda) – trotz teilweise erheblichem Widerstand von Seiten der Schulleitungen, Lehrer\*innen, aber auch Eltern. Kritisch muss allerdings bilanziert werden, dass es bis heute eben lediglich bei drei Regionen geblieben ist. Das ambitionierte Projekt hat also bisher nur zu lokal stark begrenzten Bemühungen zum Aufbau inklusiver Strukturen geführt. Die der Idee von Modellregionen zu-

grunde liegende Annahme, dass weitere Bundesländer dem Beispiel von Kärnten, der Steiermark und Tirol folgen und so eine breitere Dynamik entstehen würde, hat sich, so kann heute bilanziert werden, nicht bestätigt. Problematisch erscheint zudem, dass der Aufbau inklusiver Regionen von Seite des Bundes lediglich mit einem nahezu *grotesk anmutenden, äußerst niedrigen Budget ausgestattet* wurde und daher die Entwicklung der Regionen beinahe *zur Gänze von engagierten Praktiker\*innen und Schuladministrator\*innen* ohne nennenswerte, für ein solches Unternehmen eigentlich benötigte, zusätzliche Ressourcen vorangetrieben werden muss.

Mit der *Lehrer\*innenbildung Neu* wurde die bis dahin gängige, der Gliederung des österreichischen Schulsystems entsprechende, Strukturierung der Ausbildung nach Schulformen (Volks-, Haupt- und Sonderschule sowie Gymnasium) grundlegend reformiert und das bis dato an den Pädagogischen Hochschulen verankerte Sonderschullehramt de facto abgeschafft. Im Gegensatz zum alten Modell der Ausbildung wurde ein Modus etabliert, der einerseits vorsieht, dass alle Lehrer\*innen, unabhängig von der späteren Schulart, in der sie unterrichten, mit einem *Grundstock an Informationen und Know-how zu inklusiver Pädagogik* ausgestattet werden. Andererseits wird sonderpädagogisches Wissen gezielt in den Bachelor-Studiengängen für Primar- und Sekundarstufenlehrer\*innen mit der Spezialisierung *Inklusive Pädagogik* (mit Fokus auf den Diversitätsbereich Behinderung) vermittelt, um inklusive Bildungsprozesse zu unterstützen (vgl. Biewer & Proyer 2018). Dementsprechend bilden die entsprechenden Curricula ein gewisses Spannungsfeld ab, das zwischen einem Verständnis von Behinderung als sozialem Phänomen und eher sonderpädagogisch-beeinträchtigungsbezogenen Blickwinkeln oszilliert. Hinsichtlich des letztgenannten Fokus auf Beeinträchtigungsformen (z.B. sozio-emotionale Entwicklung oder Beeinträchtigungen des Lernens) sind die Curricula ‚*kreuzkategorial*‘ organisiert: Studierende sollen derart einen möglichst breiten Überblick erhalten (Feyerer 2016). Kritisch könnte zu dieser Studienstruktur eingewendet werden, dass mit der letztendlich doch stark kategorialen Schwerpunktsetzung die didaktische Frage nach der Schaffung inklusiver Räume in den Hintergrund gerät, die Individualität von Lernenden tendenziell unter einem medizinischen Blick betrachtet und so die

---

Grundlage für eine beeinträchtigungsbezogene, gruppierte Denkweise spezifischer Schüler\*innen geschaffen wird, also das, was innerhalb der deutschsprachigen Inklusionsforschung seit Jahren als ‚Zwei-Gruppen-Theorie‘ kritisiert wird: die binäre Teilung in Schüler\*innen mit und ohne Beeinträchtigung (vgl. Hinz 2002). Trotzdem muss positiv vermerkt werden, dass der Wegfall des Sonderschullehramts als klare bildungspolitische Botschaft in Relation zur UN-Konvention gelesen werden muss, da nun auf semantischer Ebene, aber auch bezüglich der Inhalte der Ausbildung nicht mehr die Tätigkeit in einer Sonderschule die Norm darstellt, sondern jene in einem inklusiv zu gestaltenden Regelschulsetting.

Auch im *Prozess der Bildungsreformgesetzgebung 2017* ließen sich ernsthafte Bemühungen erkennen, die Implementierung inklusiver Bildung weiter voranzutreiben. So war unter anderem noch im Entwurf des Bildungsreformgesetzes die Auflösung der „Zentren für Inklusive und Sonderpädagogik“ (ZIS) sowie die Übernahme von deren Aufgaben durch die Bildungsdirektionen vorgesehen. Damit wäre die überaus problematische räumliche und personale Koppelung von ZIS und Sonderschulen, die nicht selten einen Interessenskonflikt evozierte, der Sonderschuldirektor\*innen häufig dazu veranlasste, Eltern im Rahmen der verpflichtenden Beratung bezüglich der geeigneten Schulform für ihr Kind den Besuch einer Sonderschule naheulegen, aufgehoben worden – und die Bildungsdirektion, konkret der Pädagogische Dienst, hätte über die Ressourcen der Zentren für Inklusive und Sonderpädagogik verfügen können. Diese Neuregelung hätte demnach durchaus dazu dienen können, Allgemeine Schulen mit den notwendigen sonderpädagogischen Ressourcen zu versorgen, um eine inklusive Praxis zu entwickeln. Eben diese Regelung, welche in den Stellungnahmen zum Gesetzesentwurf des Unabhängigen Monitoringausschusses zur Umsetzung der UN-Konvention, von Behindertenorganisationen und NGOs ausdrücklich begrüßt worden war, wurde nach massiven Interventionen jedoch wieder aus dem (letztlich auch verabschiedeten) Gesetzestext herausgestrichen.

In Hinblick auf die zuvor umrissenen Policyprozesse kann an dieser Stelle als Zwischenfazit festgehalten werden, dass zumindest in den vorangegangenen Legislaturperioden ernsthafte bildungspoliti-

sche Versuche unternommen wurden, das österreichische Schulwesen in Zielperspektive Inklusion zu transformieren. Allerdings erwecken diese Bemühungen mitunter den Eindruck, dass Inklusion keine zusätzlichen Kosten verursachen dürfe. So entsteht der Eindruck, dass *bildungspolitische Entscheidungsträger\*innen offenbar davon ausgehen, die Verankerung inklusiver Bildung sei „zum Nulltarif“ zu haben*. Gleichzeitig wird an der kostenintensiven Doppelstruktur aus Sonderschulen und gemeinsamem Unterricht in Regelschulen festgehalten – was faktisch bedeutet, dass die notwendige Verschiebung von Ressourcen in Regelschulen, um dort flächendeckend qualitativ hochwertige inklusive Bildung anbieten zu können, ausbleibt. Diese Verschiebung kann als zentrale Baustelle hinsichtlich der Ermöglichung eines inklusiven Bildungssystems erachtet werden.

Die Arbeit in den Inklusiven Modellregionen hat aufgrund des Engagements vieler Praktiker\*innen und Schuladministrator\*innen erste Früchte getragen. Mit Blick auf die lokale Beschränkung dieser bildungspolitischen Bemühungen ist allerdings kritisch zu sagen, dass noch *viel zu häufig die Postleitzahl darüber entscheidet, ob Kinder und Jugendliche in den Genuss inklusiver Bildung kommen*. Denn die Beschulung an einer Regelschule stellt nach wie vor kein verbrieftes Recht dar – weshalb der Rechtsanspruch auf inklusive Bildung als unabdingbarer Meilenstein bei der Umsetzung von Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention erachtet werden muss, der möglichst rasch in Angriff genommen werden sollte. Aus Sicht der Konvention muss zudem problematisiert werden, dass Menschen mit Behinderungen und ihre Organisationen an der Gestaltung der oben genannten Policies, wenn überhaupt, dann nur am Rande beteiligt waren – obwohl die Konvention deren Partizipation als unumgänglich vorschreibt. Mit den genannten Policies wurde versucht, Ressourcen weg von Sonderschulen hin zu Regelschulen zu verschieben und strategisch eine Reduzierung von segregierten Bildungseinrichtungen voranzutreiben. Dies führt(e) aber, wie bereits erwähnt wurde, mitunter zu massivem Widerstand. Denn Eltern sorgen sich, mit Blick auf die mitunter auszumachende, geringe Qualität eines als inklusiv intendierten Unterrichts an Regelschulen sowie der nicht selten beobachtbaren Marginalisierung von Schüler\*innen mit Behinderungen, um das Wohlbefinden ihrer Kinder in derartigen schulischen Settings – was oft mit dem Glauben verbunden ist, im so-

genannten ‚Schonraum Sonderschule‘ seien derartige Problemstellungen nicht gegeben. Auf Seite der Professionist\*innen entwickeln Sonderschullehrer\*innen Ängste, ihr Wissen sei in inklusiven Settings nicht mehr gefragt, was mit existenziellen Sorgen und dem Aufbau von Abwehrhaltungen einhergeht. Derartige Befürchtungen werden von einigen politischen Stakeholder\*innen geschickt genutzt und kanalisiert. Diese Dynamiken und die damit verbundene Interessenspolitik kulminieren letztlich in jenem Passus des Regierungsprogramms, der unter Behindertenverbänden und Menschenrechtsorganisationen zu einem Aufschrei geführt hat: Die Ankündigung, den Erhalt sowie die „Stärkung des Sonderschulwesens“ (Regierungsprogramm, 62) in Angriff zu nehmen.

### 3. Statistische Befunde und empirische Forschung

Welche Aussagen können anhand statistischer Daten und empirischer Forschung zur Qualität der Umsetzung inklusiver Bildung an Schulen in Österreich getroffen werden?

Die verfügbaren bildungsstatistischen Daten scheinen darauf hinzuweisen, dass Österreich bei der Umsetzung der Behindertenrechtskonvention in den letzten Jahren tatsächlich Fortschritte erzielt hat. Schließlich betrug die Integrationsquote (prozentualer Anteil von Schüler\*innen mit so genanntem Sonderpädagogischen Förderbedarf (SPF), die an einer Regelschule unterrichtet werden) im Schuljahr 2006/2007 noch 52,58% (Feyerer 2009), im Schuljahr 2013/2014 rund 60% (Bruneforth et al. 2016). Diese markante Steigerung ist allerdings primär damit zu erklären, dass in den Zwischenjahren mehr Schüler\*innen in Regelschulen einen SPF zugeschrieben bekamen, die Zahl der Kinder und Jugendlichen in Sonderschulen hingegen nur marginal abnahm (ebenda). Der Anstieg der Integrationsquote für Österreich gesamt ist also, zumindest für den hier abgebildeten Zeitraum, nicht als Indikator für einen Trendwechsel im Sinne des Wechsels von Sonderschüler\*innen an Regelschulen zu verstehen, sondern *Effekt eines regelrechten Diagnosebooms, einer Medizinisierung und Sonderpädagogisierung* von bestimmten Kindern und Jugendlichen an allgemeinen Schulen. Für die Modellregionen ist allerdings zu sagen, dass der mit Etablierung der Regionen ab dem Schuljahr 2015/2016 zu verzeichnende Anstieg der Inte-

grationsquoten sehr wohl als Effekt der bildungsreformerischen Bemühungen gelesen werden kann. So stieg in Kärnten die Integrationsquote von 74% im Schuljahr 2013/2014 (Bruneforth et al. 2016) auf rund 90% (Herndler et al. 2017). Problematisch erscheint allerdings, dass dieser Anstieg für Kärnten auch durch die Einführung von Kleinklassen erklärt werden kann – Sonderklassen in Allgemeinen Schulen, in welchen stundenweise mit ‚Regelklassen‘ kooperiert wird: Ein Modell, das bereits im Rahmen der Evaluation der Schulversuche der 1980er und 1990er Jahre für problematisch befunden wurde, da es eben nicht die soziale Partizipation von Schüler\*innen mit Behinderung fördert, sondern häufig zu einer ‚Exklusion in der Inklusion‘ führt.

Der letzte Hinweis verweist nun auf einen wesentlichen Punkt, der in der Rede von Integrationsquoten als Indikator für inklusive Bildung mitunter in den Hintergrund gerät: Die Integrationsquote sagt lediglich etwas über die Anzahl der in Regelschulen platzierten Schüler\*innen mit SPF aus – welche Qualität der Unterricht hat, steht wiederum auf einem ganz anderen Blatt. Dieser Aspekt wird sichtbar, wenn man sich einige der rezenten Forschungsergebnisse zu Österreich vergegenwärtigt. So verweisen Studien auf ein problematisches Verständnis von Teamteaching im Kontext von Integrationsklassen an Regelschulen. Teamteaching, also das gemeinsame Praktizieren eines inklusiven Unterrichts von zwei Lehrkräften (von denen in der Regel eine Person entweder das ausgelaufene Sonderschullehramt oder die Spezialisierung inklusive Bildung absolviert hat), kann als wesentlicher Gelingensfaktor für inklusive Bildung in Integrationsklassen erachtet werden. Denn durch die Bündelung personaler Ressourcen und Expertisen können potenziell inklusive Lernumwelten gezielt erschaffen werden. In der schulischen Praxis zeigt sich allerdings relativ häufig ein problematisches Verständnis von Teamteaching. So konzipiert die ‚Regelpädagogin‘ den Unterricht für die ‚Regelschüler\*innen‘ und jene mit einer inklusiven/sonderpädagogischen Ausbildung die Förderung der Schüler\*innen mit der Zuschreibung SPF (Buchner et al. 2017), was häufig mit einer phasenweisen segregierten Unterrichtung in den Hauptfächern führt: In den meisten Fällen verlässt die Sonder-/Inklusionspädagogin den Klassenraum und unterrichtet ‚ihre‘ Schüler\*innen im sogenannten Teilungs- oder Gruppenraum. Die Diversität der Kinder



und Jugendlichen wird dabei in zwei starre Blöcke eingefroren und die fähigkeitsbasierte Grenze zwischen Schüler\*innen mit und ohne SPF durch die räumliche Trennung tagtäglich wieder und wieder symbolisch hervorgehoben und verfestigt, was häufig zu Marginalisierungsprozessen der Schüler\*innen mit SPF führt (Buchner 2017). Derlei Praktiken können als wesentliches Qualitätsproblem bzw. als weitere zentrale Baustelle des Aufbaus inklusiver Strukturen erachtet werden.

Letzterer Aspekt, die Marginalisierung bzw. geringe soziale Partizipation von Schüler\*innen mit Behinderungen in Regelschulsettings, stellt schließlich ein weiteres wesentliches Problemfeld dar. So wurde anhand einer Befragung von Lehrer\*innen aus Integrationsklassen deutlich, dass die soziale Partizipation aller Schüler\*innen insgesamt als zufriedenstellend erachtet werden kann, Schüler\*innen mit SPF aber ein höheres Risiko tragen, von ihren Peers als „Außenseiter“ (Schwab & Gebhardt 2016, 62) erachtet und auch weniger oft akzeptiert zu werden (ebenda). Qualitative Studien zeigen, dass diese Formen der Marginalisierung nicht als vermeintlich ‚natürlicher‘ Automatismus zwischen Peers zu erachten sind, sondern als Produkt pädagogischer Praktiken gedacht werden können, über welche Schüler\*innen mit Behinderungen als anders markiert und besonders werden – was von den Peers wiederum reproduziert wird (Buchner 2017). Derlei Besonderungspraktiken wird letztlich durch die in das österreichische Bildungssystem eingeschriebene Zweiteilung in Schüler\*innen mit und ohne Sonderpädagogischen Förderbedarf oder die Bezeichnung Integrationsklassen allerdings auch Vorschub geleistet.

Hinsichtlich der hier zusammengetragenen Befunde ist anzumerken, dass diese zwar auf gewisse Tendenzen und Qualitätsprobleme bei der bisherigen Umsetzung inklusiver Bildung verweisen, es insgesamt aber an Datenmaterial fehlt, auf dessen Basis umfassendere Befunde gestellt werden könnten. In Artikel 31 der UN-Konvention heißt es: „Die Vertragsstaaten verpflichten sich zur Sammlung geeigneter Informationen, einschließlich statistischer Angaben und Forschungsdaten, die ihnen ermöglichen, politische Konzepte zur Durchführung dieses Übereinkommens auszuarbeiten und umzusetzen.“ (Vereinte Nationen, UN-BRK, Art. 31) Dieser Verpflichtung wird, wie in anderen Lebensbereichen auch, im Kontext schulischer

Inklusion in Österreich derzeit nicht nachgekommen. Quantitative Daten weisen meist nur sehr wenige Kategorien auf (Geschlecht, Bundesland, Schulform). Weitere wichtige Variablen, wie z.B. Lehrplanytyp oder regionale Verteilung (z.B. rural, semi-urban, urban), die zu den genannten Kategorien in Bezug gesetzt werden könnten, um detailliertere Befunde zu erhalten, werden nicht erhoben oder sind nicht zugänglich. Die wenigen qualitativen Studien, die, wie oben exemplarisch gezeigt wurde, dazu in der Lage sind, die komplexen Herausforderungen inklusiver Pädagogik an Schulen zu untersuchen, sind zumeist das Resultat der individuellen Bemühungen engagierter Wissenschaftler\*innen – und nicht Produkte eines umfassenden, von staatlicher Seite finanzierten Forschungsprogramms.

#### **4. Fazit: Die Umsetzung inklusiver Bildung in Österreich im Spannungsfeld von Sparzwang und Verharrungstendenzen**

Die Umsetzung inklusiver schulischer Bildung gestaltet sich in Österreich, wie anhand der vorgetragenen Punkte ersichtlich geworden sein sollte, als schwierig und entspricht nicht den Vorgaben der UN-BRK. Ein solcher Prozess braucht zwar Zeit und ist nicht ‚von heute auf morgen‘ zu bewerkstelligen. Er braucht allerdings vor allem auch einen starken politischen Gestaltungswillen. Dieser lässt sich, insbesondere bei der neuen Bundesregierung, nicht erkennen. Im Gegenteil: Die bisher gesetzten Aktionen, wie die Wiedereinführung von Ziffernnoten in der Grundschule sowie die im Regierungsprogramm erfolgten Ankündigungen zur Stärkung des Sonderschulwesens verweisen auf eine rückwärtsgewandte (bildungs-)politische Orientierung, die den Zielsetzungen der UN-Konvention diametral entgegengesetzt sind.

Die bis zu diesem Zeitpunkt gesetzten Bemühungen wie die Einführung inklusiver Modellregionen oder die Reform der Lehrer\*innenbildung sind zwar erfreulich. Sie stellen allerdings lediglich *punktuelle Transformationsbemühungen eines ansonsten in seinen Grundfesten unberührt gelassenen, ableistisch-meritokratischen Bildungssystems* dar, welches Schüler\*innen nach wie vor, insbesondere im Kontext des Gymnasiums, auf einen kompetitiven und gleichzeitig homogenisierten Erwerb von Fähigkeiten ausrichtet ist und Kin-

der und Jugendliche dementsprechend vermisst und drillt. Diese grundlegende Ausrichtung zeigt sich unter anderem in der kaum aufgebrochenen Sequenzierung der Beschulung von Kindern und Jugendlichen nach Jahrgängen, der auf Massenunterrichtung justierten Größe von Schulklassen sowie der dem österreichischen Schulsystem immanenten, binären Unterteilung in Schüler\*innen mit und ohne Sonderpädagogischen Förderbedarf. Derartige Denk- und Administrationsstrukturen haben nichts mit inklusiver Bildung und einer entsprechenden individuellen, den jeweiligen Lern-dispositionen der Schüler\*innen entsprechenden Förderung zu tun. Im Gegenteil: Sie müssen als zentrale Barrieren erachtet werden. Die Reform dieses starren Apparates benötigt neben Zeit, politischem Gestaltungswillen auch Ressourcen.

Vielen engagierten Lehrer\*innen, Eltern, Schüler\*innen und Bildungsadministrator\*innen gelingt es trotz struktureller Knappheit, in ihrem schulischen Einflussbereich inklusive Räume zu schaffen – ‚against the odds‘, wie wir meinen. Dies kann aber nicht bedeuten, dass der Ressourcenmangel im Kontext inklusiver Bildung zur Regel wird. Nach wie vor sind viele Schulen voller Barrieren, und deren Adaptation wird nur allzu häufig mit Verweis auf die Kosten negiert. Nach wie vor verfügen als inklusiv intendierte Bildungsgefüge nicht über die personale Quantität als auch Qualität. Die erforderliche Finanzierung könnte unserer Ansicht nach durch eine Umverteilung frei werden – und zwar von den derzeit im Kontext von Sonderschulen gebundenen Ressourcen hin zu inklusiven Settings. Die damit verbundene Forderung nach der sukzessiven Auflösung von Sonderschulen muss letztlich bedeuten, die darüber frei gesetzten Mittel gezielt in den Aufbau sowie die Qualitätssteigerung inklusiver Strukturen zu investieren. *Inklusive Bildung darf dabei nicht zum ‚leeren Signifikanten‘ und auch nicht zum Sparprogramm werden. Denn inklusive Bildung ist ein Menschenrecht und somit keine Kostenfrage.*

Inklusive Bildung als Prozess bedarf letztlich einer gezielten Arbeit an den Barrieren in den schulischen Strukturen, was immer auch eine Arbeit an den sogenannten ‚Barrieren in den Köpfen‘ ist. Der Aufbau eines inklusiven Bildungssystems kann nur gelingen, wenn problematische Vorstellungen von Behinderung und Fähigkeit hinterfragt und überwunden werden – was *eines kollektiven, über Schule hinaus gehenden, gesamtgesellschaftlichen Prozesses* bedarf.

## Literatur

- Biewer, G. & Proyer, M. (2017): Lehrer/innenbildung ohne Sonderschullehr-  
amt. Chancen und Herausforderungen des Systemwechsels in Österreich.  
In: Sonderpädagogische Förderung 63(3), 307–315.
- Bruneforth, M., Vogtenhuber, S., Lassnigg, L. et al. (2016): Prozessfaktoren.  
In: Bruneforth, M., Lassnigg, L., Vogtenhuber, S. et al. (Hg.): Nationaler  
Bildungsbericht 2015, Band 1. Wien: bife.
- Buchner, T. (2017): Markierungen und Platzierungen. Die Produktion von  
'Integrationskindern' über verräumlichte Praktiken in Regelschulen. In:  
Zeitschrift für Inklusion online 4/2018.
- Buchner, T., Grubich, R., Drexler, C. et al. (2017): Schule, Inklusion und Raum:  
Erkenntnisse für Lehrer/innenbildung und zukünftige Implementie-  
rungsversuche inklusiver Pädagogik aus einem partizipatorischen For-  
schungsprojekt. In: R&E Source 3(7).
- Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz (2012):  
Nationaler Aktionsplan Behinderung 2012–2020. Strategie der  
österreichischen Regierung zur Umsetzung der UN- Behindertenrechts-  
konvention. Inklusion als Menschenrecht und Auftrag. Wien: Eigenverlag.
- Bundesministerium für Bildung und Frauen (2015): Verbindliche Richtlinie  
zur Entwicklung von Inklusiven Modellregionen. Wien: BMBF.
- Feyerer, E. (2017): Mit Inklusiven Modellregionen auf dem Weg zur inklusiven  
Schule? Österreichische Bildungspolitik zwischen Vision und Pragmatis-  
mus. In: Inklusion Online 2/2016.
- Feyerer, E. (2009): Qualität in der Sonderpädagogik: Rahmenbedingungen für  
eine verbesserte Erziehung, Bildung und Unterrichtung von Schüler/in-  
ne/n mit sonderpädagogischem Förderbedarf. In: Specht, W. (Hg.): Na-  
tionaler Bildungsbericht Österreich 2009. Band 2: Fokussierte Analysen  
bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Graz: Leykam, 73–97.
- Herndler, K. Thomas, A. & Frank, E. (2017): Die Inklusiven Modellregion Kärn-  
ten. In: Svecnik, E., Petrovic, A. & Sixt, U. (Hg.) (2017): Die Implementati-  
on Inklusiver Modellregionen in Österreich. Fallstudien zu den Prozessen  
und Strategien in Kärnten, der Steiermark und Tirol. Bife: Eigenverlag,  
10–23.
- Hinz, A. (2002): Von der Integration zur Inklusion- terminologisches Spiel  
oder konzeptionelle Weiterentwicklung? Zeitschrift für Heilpädagogik  
53(3), 354–361.
- Schwab, S. & Gebhardt, M. (2016): Stufen der sozialen Partizipation nach Ein-  
schätzung von Regel- und Integrationslehrkräften. In: Empirische Pädä-  
gogik 30(1), 43–66.
- Svecnik, E., Petrovic, A. & Sixt, U. (Hg.) (2017): Die Implementation Inklusiver  
Modellregionen in Österreich. Fallstudien zu den Prozessen und Strate-  
gien in Kärnten, der Steiermark und Tirol. Bife: Eigenverlag.

UN Committee on the Rights of Persons with Disabilities (2016): General Comment No. 4 on the right to inclusive education, 2 September 2016, UN Doc. CRPD/C/GC/4-

Vereinte Nationen (2006): UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-BRK).

## **Gerecht, fair, tolerant, offen und sozial inklusive**

Fast zu schön, um wahr zu sein, denn diese Agenda 2030 hat es wirklich in sich. „Träumerei, die die Welt verändert“ bilanzierte Alexandra Enders 2015 in „Die Zeit“. Denn im Gegensatz zu früheren Zielsetzungen sehen sich nun auch die führenden Nationen in Europa durch die Agenda zum Handeln verpflichtet.

Die Agenda 2030 wurde in der Generalversammlung der Vereinten Nationen am 25.9.2015 einstimmig von allen 193 Staaten als Resolution 70 verabschiedet. „Diese Agenda ist ein Aktionsplan für die Menschen, den Planeten und den Wohlstand.“, heißt es darin. Die Transformation unserer Welt für eine nachhaltige Entwicklung ist gefordert. Unter dem Kapitel hochwertige Bildung SDG 4 (sustainable development goal) ist angeführt: „Wir verpflichten uns, eine inklusive und gleichberechtigte hochwertige Bildung auf allen Ebenen zu gewährleisten – frühkindliche, Grund-, Sekundar- und Hochschulbildung sowie Fach- und Berufsausbildung. Alle Menschen, ungeachtet ihres Geschlechts, ihres Alters, ihrer Rasse oder ihrer ethnischen Zugehörigkeit, und Menschen mit Behinderungen, Migranten, indigene Völker, Kinder und Jugendliche, insbesondere diejenigen in prekären Situationen, sollen Zugang zu Möglichkeiten des lebenslangen Lernens haben, damit sie sich das Wissen und die Fertigkeiten aneignen können, die sie benötigen, um Chancen zu nutzen und uneingeschränkt an der Gesellschaft teilhaben zu können.“

In Österreich passierte als Ministerratsbeschluss vom 12.1.2016 die Verpflichtung aller Bundesministerien, den entsprechenden Beitrag zur Agenda zu leisten. Konsequenterweise werden die Fortschritte dazu vom Bundeskanzleramt regelmäßig veröffentlicht und nachverfolgt. Aber es ist nicht allein die Regierung, die an der Umsetzung Bestreben zeigt. Auch eine zivilgesellschaftliche Plattform hat bereits große Aufmerksamkeit erreicht – SDG-Watch Austria (<https://www.sdgwatch.at/de/>).

Blickt man genauer auf den Beitrag des österreichischen Bildungsministeriums zur Erreichung des SDG 4 (Beiträge der Bun-

desministerien, S.18), so findet man das Commitment, „eine inklusive, gerechte und hochwertige Bildung zu gewährleisten“. Dazu spannt die Bildungsreform einen Bogen von frühkindlicher Bildung bis zum Abschluss der Sekundarstufe II. „Sie zielt auf Chancengerechtigkeit beim Bildungszugang, auf Individualisierung, Inklusion und Kompetenzorientierung sowie auf die Erreichung eines möglichst hohen Bildungsniveaus ab. SchülerInnen sollen mit ihren unterschiedlichen sozialen Hintergründen, ihren Fähigkeiten und ihren besonderen Bedürfnissen individuell gefördert und am Übergang zwischen den Schulstufen besser begleitet werden.“

Im Zuge der Implementierung wirkungsorientierter Steuerungsmaßnahmen für die öffentlichen Institutionen in Österreich bilden sich die wesentlichen Ziele auch in dem Bundesfinanzgesetz 2019 ab. Die Wirkungsziele des bmbwf kreisen daher nicht zufällig um die Ziele der Agenda „Erhöhung des Bildungsniveaus der Schülerinnen und Schüler“ und „Verbesserung der Chancen- und Geschlechtergerechtigkeit im Bildungswesen“. Lediglich das Ziel der schulischen Inklusion lässt sich so nicht in den Wirkungszielen des bmbwf finden.

## **Angewiesen?**

Basierend auf den Arbeiten des amerikanischen Philosophen John Rawls‘ hat Martha Nussbaum auf philosophischer Ebene Bedingungen formuliert, deren Umsetzung eine gerechte oder „achtbare Gesellschaft“ (Nussbaum 2014) auszeichnen. Menschen mit Behinderung oder Beeinträchtigung muss eine gleichberechtigte gesellschaftliche Teilhabe ermöglicht werden. Sie postuliert: „Wir können einem Menschen, der einen Rollstuhl benötigt, sehr viel Geld geben, und doch wird er keinen Zugang zum öffentlichen Raum bekommen, solange dieser nicht umstrukturiert wird. Vielleicht könnte sich ein sehr wohlhabender Mensch einen Vollzeit-Chauffeur und einige Träger leisten, die ihn in Gebäuden ohne Rampen die Treppen hinauftragen. Selbst wenn es ein vernünftiges politisches Ziel wäre, Menschen mit Beeinträchtigungen zu so viel Wohlstand zu verhelfen, wären wir trotzdem nicht zur Wurzel des Problems vorgedrungen: Dieser Mensch sollte einfach nicht auf einen Chauffeur oder eine Reihe von Trägern angewiesen sein.“ (Nussbaum 2014, S. 234)

„Angewiesen sein“! In diesem Ausdruck steckt der Bedeutungskontext: Es muss um etwas gebeten werden, d.h., es ist nicht selbstverständlich. Ein Weg an Formalitäten steht bevor und etwas muss bewiesen werden. Die Erfahrung angewiesen zu sein, machen immer wieder Erziehungsberechtigte im Umgang mit Behörden, wenn ihre Kinder nicht ihrem Alter entsprechend allein und selbständig agieren können. Das trifft auch für die Schule zu, denn je nach Bundesland ist die Umsetzung des schulischen Supportprogrammes für Kinder mit Förderbedarf verschieden gestaltet. Ob dies nun Programme der schulischen Tagesbetreuung, den Fahrtendienst oder den Zugang zu integrativen Schulplätzen in Regelklassen betrifft, es gibt keine einheitliche bundesweite Umsetzung, und der Schulerhalter und die Ausführungsgesetze der Länder sind gefragt. Die uneinheitliche Vorgehensweise in Österreich darf aber nicht ausschließlich negativ bewertet werden, denn je nach Schulerhalter kann diese auch für beträchtliche Vorteile sorgen, da vor Ort unkomplizierte Lösungen leichter zu finden sind. Dabei spielt es oftmals eine entscheidende Rolle, ob der Förderbedarf als sonderpädagogisch tituliert wird. Nach dem Schulpflichtgesetz §8 (a), das alle Schularten umfasst, sind „schulpflichtige Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf (§ 8 Abs. 1) berechtigt, die allgemeine Schulpflicht entweder in einer für sie geeigneten Sonderschule oder Sonderschulklasse oder in einer den sonderpädagogischen Förderbedarf erfüllenden Volksschule, Hauptschule, Neuen Mittelschule, Polytechnischen Schule, Unterstufe einer allgemein bildenden höheren Schule oder einjährigen Fachschule für wirtschaftliche Berufe zu erfüllen, soweit solche Schulen (Klassen) vorhanden sind...“. In Bundesschulen sind Schulplätze für Kinder mit Lernbeeinträchtigungen jedoch die absolute Ausnahme, ein Umstand, der den Intentionen des Schulpflichtgesetzes §8 (a) widerspricht. Was die AHS betrifft, kann sogar gesagt werden, dass dieses Elternrecht faktisch ein „totes Recht“ ist.

Die Pflicht der Schulbehörde ist jedenfalls fester Bestandteil des Gesetzes. Darin heißt es, dass die Schulbehörde verpflichtet ist, „... unter Bedachtnahme auf die Gegebenheiten im Rahmen ihrer Zuständigkeiten Maßnahmen zur Ermöglichung des Besuches der gewünschten Schulart zu ergreifen“. Kurzum, das Elternwahlrecht steht an sehr hoher Stelle. Aber was ist, wenn es die gewünschten Möglichkeiten gar nicht gibt oder sich die Assistenzsysteme der Re-



gelschulen als schwächer erweisen? Bleibt dann nur der Gang zur Sonderschule? Diese Argumente sind gar nicht einfach von der Hand zu weisen und man hört sie sehr häufig, wenn es um die Aufrechterhaltung von Sonderschulen geht. Zu Recht? Jedenfalls nicht leicht zu entkräften, blickt man in die Klassenrealitäten der Regelschulen. Hier trifft das höchst individuell bezogene System der Sonderpädagogik, mit all ihren Normbezügen, auf individuelle Beurteilungsformen, auf ein nach Jahrgangsklassen und Leistung selektierendes System mit formalen Bezugsrahmen. Man würde es sich zu einfach machen, wenn man glaubt, dass mit der Schließung der Sonderschule das Problem gelöst sei. Dies steht übrigens so auch nicht in der UN-Behindertenkonvention, wenngleich diese vielfach gerne dahingehend interpretiert wird.

Wie Marianne Schulze, Menschenrechtsexpertin, im Interview mit der Tageszeitung „Der Standard“ (15.11.2014) sagt, „... ein bisschen Inklusion ist wie ein bisschen schwanger.“ Es gibt sie, oder es gibt sie nicht. In Österreich wurden zahlreiche Versuche gestartet, die Verbindung zwischen kostengünstig Machbarem und sanfter Einführung von schulischer Inklusion (besonders weitgefasster Begriff) zum Gelingen zu bringen. Es geht nicht nur um die Frage der Qualität, sondern des gesamten Spektrums an Möglichkeiten, dessen Auslotung viel Eigeninitiative benötigt und somit derzeit nicht gerecht genug abläuft. Österreich steckt definitiv noch im Entwicklungsprozess. Da, wie bereits eingangs erwähnt, die inklusive (integrative?) Beschulung kein Wirkungsziel des bmbwf in den Bundesfinanzplänen darstellt, dürfte es sich um einen zeitlich längeren Prozess handeln, denn eines ist ganz gewiss, kostenneutral ist es keinesfalls möglich. Da ist jede Beschulung in einer Sonderschule mit konzentrierter Versorgung durch Spezialkräfte auf wenige Standorte beschränkt, auch teilweise mit medizinisch-therapeutischen Angeboten, mit Abstand die finanziell günstigste Lösung. Integrativ auf die Regelschule verteilt, ist das nur mit einem aufwändigen Support- und Infrastrukturprogramm realisierbar.

## **ICF – mehr als nur ein Kürzel**

(International Classification of Functioning, Disability and Health)  
Der für die Institution Schule relevante Behinderungsbegriff ist ein juristischer. Besteht eine Behinderung, und kann das Kind dem Unterricht nicht folgen, so ist nach Ausnützen aller Fördermaßnahmen ein sonderpädagogischer Förderbedarf auszusprechen. „Um einen Überblick über die möglichen Behinderungsbegriffe zu erhalten, könnte es hilfreich sein, die bestehenden Definitionen in drei Gruppen (Modelle) einzuteilen: medizinisches Modell, bio-psycho-soziales Modell, Behinderungsbegriff der UN-Konvention. Diese drei Modelle haben die Gemeinsamkeit, dass eine körperliche oder psychische Funktionsstörung bzw. Normabweichung dazu führt, dass die/der Betroffene an sozialen Angeboten ohne Hilfe nicht teilnehmen kann. Je nach Modell gibt es verschiedene Ansätze bei Diagnostik und Fördermaßnahmen.“ (Jandl 2018, S.18)

Aus internationaler Entwicklung ist mit der Einführung des ICF im Jahre 2005 die Richtung klar vorgegeben. Für eine Einrichtung, wie sie die Schule darstellt, sind konsequent Überlegungen anzustellen, wie die beste Förderung gelingen kann und welche Barrieren unüberwindlich erscheinen. Doch wie Schuntermann es ausdrückt: „Theoretisch gibt es nur einen Fall, bei dem eine Person behindert ist. Das ist dann der Fall, wenn sich die Behinderung nach Art und Umfang nicht ändert, welche Konstellationen von Kontextfaktoren auch immer betrachtet werden.“ Und dann fährt Schuntermann auffordernd fort: „Versuchen Sie ein Beispiel zu geben. Dem Autor ist es noch nicht gelungen.“ (Schuntermann 2018, S.40)

Weder die Normabweichung noch die Funktionsstörung selbst bestimmen Behinderung oder Beeinträchtigung, sondern diese entstehen in der Wechselwirkung der Normabweichung als Funktionsstörung mit der Umwelt. Die Umwelt kann für die Betroffenen unterstützend wirken und helfen, an allen Angeboten teilzunehmen. Sie kann aber auch Barrieren schaffen und von bestimmten Angeboten ausschließen.

Die ICF – International Classification of Functioning, Disability and Health – hat einen sehr breiten Behinderungsbegriff, bzw. eine umfassende Vorstellung davon, was eine Beeinträchtigung sein kann. Keinesfalls kann dieser auf Menschen mit Behinderungen re-

duziert werden, vielmehr geht es um alle Mitglieder der Gesellschaft. ICF ist ein Klassifikationsschema für eine Vielzahl von Störungen der Körperstrukturen, Körperfunktionen, Aktivitäten oder Teilhabe (Schuntermann 2018, S.36). Auch eine Störung ausschließlich im Bereich der Aktivitäten, zum Beispiel „Lesen lernen“, wird als Behinderung im Sinne der ICF gewertet.

In einer vollständigen Abklärung im Sinne der ICF werden zunächst die bio-medizinischen Faktoren nach ICD (International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems) festgestellt. Das bio-psycho-soziale Modell der ICF stellt Überlegungen an, auf welche Weise die Umweltfaktoren (gleichbedeutend mit Kontextfaktoren) variiert werden müssen, damit Beeinträchtigungen keine Barriere mehr darstellen. Beispielsweise kann Fehlsichtigkeit mit einer Brille korrigiert werden. Das ändert nichts an der Behinderung im Sinne der ICD, aber die Fehlsichtigkeit ist keine Störung mehr hinsichtlich beabsichtigter Aktivitäten, etwa d166 „Lesen“. Technisch fällt das Produkt „Brille“ unter das ICF-Item e115, „Produkte und Technologien zum persönlichen Gebrauch im täglichen Leben“. An diesem einfachen Beispiel wird deutlich, dass sich Behinderungsbegriffe bzw. Beeinträchtigungen nach ICD und ICF teils überschneiden, aber durch Umweltfaktoren nach ICF überwunden werden können.

Kontextfaktoren sind nicht nur Umweltfaktoren, sondern beziehen sich auch auf personenbezogene Merkmale wie Alter, Geschlecht, Charakter, Lebensstil, Motivation (vgl. Schuntermann 2018, S.26) und viele mehr. Selbstverständlich tragen viele personenbezogene Faktoren wesentlich dazu bei, dass Menschen in ihren Aktivitäten und ihrer Teilhabe auf Hindernisse stoßen. Dennoch lässt ICF diese personenbezogene Kodierung ganz bewusst aus und liefert auch keine Anhaltspunkte für eine Ausführung. Zu groß ist die Sorge, dass personenbezogene Daten in medizinische oder psychologische Gutachten ungefiltert eindringen. Eine Klassifikation nach Geschlecht, genetischer Prädisposition oder sozialer Herkunft mag zwar erklärend wirken, aber die Gefahr des Missbrauchs ist viel zu groß. Der blinde Fleck der personenbezogenen Faktoren wird nach ICF bewusst akzeptiert. Die Thematik Gender und Sprachenvielfalt wird daher folgerichtig außerhalb der ICF-Verfahren nach Prinzipien der Diversität erfasst, hier sei vor allem auf die For-

schungsarbeit „Diversity Management in Schulen“ von Bernhard Schimek und Claudia Kaluza (2017) verwiesen.

Einen großen Schub erhielt die ICF durch die UN-Behindertenrechtskonvention. Artikel 24 verlangt explizit die volle, gleichberechtigte Teilhabe an Bildung. Dazu sind Maßnahmen zu ergreifen, die im Sinne der ICF diese Teilhabe ermöglichen. Während die UN-Konvention zwar viel größere öffentliche Aufmerksamkeit erhielt, mag die formale und nie zur Diskussion stehende systematische Art des ICF langfristig wohl die größere Wirkung entfalten. Nicht zufällig sind beide in ihrer Entstehung sehr eng miteinander verbunden. Die Absichten der Konvention gewinnen aber durch die ICF praktikable Möglichkeiten. Beispielsweise misst die ICF auch Pädagoginnen und Pädagogen eine bedeutsame Rolle in der Mitgestaltung und dem Erstellen von Gutachten bei. ICF ist keine Sozialromantik, beschreibt auch nicht den Idealzustand an Gerechtigkeit, fokussiert aber auf jene Bedingungen, die jedem Menschen ganz individuell helfen, das persönliche Potenzial zu entfalten und dies unabhängig vom medizinischen Begriff der Behinderung (Fokus ICD).

## **Frame Sonderpädagogischer Förderbedarf**

Die Sprache ist der Dreh- und Angelpunkt des Denkens und Handelns. Orte und Sprachbilder aktivieren im Gehirn gedankliche Frames. Nicht genügend, nicht aufstiegsberechtigt, nicht schulreif, keine AHS-Berechtigung, sonderpädagogischer Förderbedarf. Jeder einzelne der angeführten Begriffe, die Liste ließe sich noch deutlich erweitern, verursacht in weiterer Folge eine Veränderung der persönlichen Bildungslaufbahn, versperrt Schultüren bzw. öffnet andere gewollt oder ungewollt. In Kombination mit weiteren Vorstellungen ergibt sich das Frame „Risikoschüler-in“. Linguisten erkennen sofort die Bedeutung der Metapher: „Risikoschüler sind gefährlich“ – und diese verbreitet in Folge auch Unsicherheiten und Bedenken bei Lehrpersonen: Bin ich dafür ausgebildet? Bin ich zuständig? Finde ich einen persönlichen Zugang? Kann ich das? Verstehe ich die Besonderheiten?

Kognitionswissenschaften beschäftigten sich in den letzten Jahren intensiv mit dem Begriff „Frame“. Nicht Fakten bestimmen Entscheidungen, sondern Deutungsrahmen, Frames genannt. Elisabeth Weh-

ling führt dies treffend aus: „In einzelnen Worten und Sätzen verbirgt sich immer – und zwar wirklich immer! – mehr an Bedeutung, als zunächst mit bloßem Auge erkennbar ist. Wenn es gilt, Worte oder Ideen zu begreifen, so aktiviert das Gehirn einen Deutungsrahmen, in der kognitiven Wissenschaft Frame genannt. Inhalt und Struktur eines Frames, also die jeweilige Frame-Semantik, speisen sich aus unseren Erfahrungen mit der Welt. Dazu gehört körperliche Erfahrung – wie etwa mit Bewegungsabläufen, Raum, Zeit und Emotionen – ebenso wie die Erfahrung mit Sprache und Kultur.“ (Wehling 2016, S. 28) Es macht etwas aus, wenn der Frame Sonderpädagogischer Förderbedarf aktiviert wird, und hier liegt der Ansatz, um zwischen dem Begriffspaar „Diversität und Inklusion“ und dem Begriffspaar „Behinderung und Nichtbehinderung“ zu entscheiden. Inklusiv gesehen, taugt nur das erst genannte Begriffspaar (vgl. Corazza 2017). Angesichts der langen Erfahrung mit dem Begriff der Behinderung ist es wohl an der Zeit, diesen in die Mottenkiste zu verstauen. Er passt nicht mehr zum ICF, er schafft auch nicht mehr jene Grenzverschiebung, die für eine inklusive Bildung notwendig wäre. „Der Versuch ein allgemeines Menschenbild generell definieren zu wollen, mündet unter Umständen in eine Illusion, denn für jeden Menschen ist ein anderes Menschenbild das Minimum an Konsens für seine Akzeptanz.“, bilanzieren Schimek und Kaluza in ihrer Studie über den Behinderungsbegriff (Schimek 2004, S. 65).

In der Schule gibt es, begründet durch die gesetzliche Fassung im Schulpflichtgesetz, die Notwendigkeit zur Überlegung, ob das Kind dem Unterricht folgen kann. Wörtlich heißt es: „Auf Antrag oder von Amts wegen hat die Bildungsdirektion mit Bescheid den sonderpädagogischen Förderbedarf für ein Kind festzustellen, sofern dieses infolge einer Behinderung dem Unterricht in der Volksschule, Hauptschule, Neuen Mittelschule oder Polytechnischen Schule ohne sonderpädagogische Förderung nicht zu folgen vermag.“ (Schulpflichtgesetz §8 (1)) Damit ist klargestellt, nicht der Unterricht in der Schule steht zur Disposition, sondern die Konstitution des Kindes. „Inklusionspädagogisch“ gedacht, ist dieser Sachverhalt im Schulpflichtgesetz inakzeptabel.

Folglich hat auch die Behörde nach Einholung von Gutachten und anderen sachdienlichen Informationen zu entscheiden, zumeist auf Basis eines ausführlichen pädagogischen oder schulpsychologi-

schen Gutachtens, ob ein sonderpädagogischer Förderbedarf vorliegt. Theoretisch könnte nach der neuesten Fassung im Rahmen des Bildungsdirektionseinrichtungsgesetz auch nach „anderem Förderbedarf“ entschieden werden (laut §19), aktuell stellt dies in Österreich aber noch eine höchst unübliche Vorgangsweise dar und wird nur großdimensional in Wien im Bereich der Autismusspektrumsstörung, bei sozio-emotionalen Störungen und im Schulversuch lernzieldifferente Anwendung des Regellehrplans angewendet. Die Feststellung einer Störung ohne die gleichzeitige Aussprechung des gesetzlich vorgesehenen Begriffs des sonderpädagogischen Förderbedarfs ist in Österreich in erster Linie eine Ausnahme.

## **2,7% – eine Obergrenze?**

Die Vergabe eines sonderpädagogischen Förderbedarfs tritt bei schwerwiegenden Leistungsproblemen in Kombination mit einer Behinderung im Sinne des medizinisch diagnostischen Modells ICD ein. Nun wird in vielen Diskussionen behauptet, dass die Vergabe des sonderpädagogischen Förderbedarfs seitens des Bundes auf den Wert von 2,7% gedeckelt ist. Das würde bedeuten, dass nicht mehr als 2,7% der Schülerpopulation, gemessen an der Gesamtzahl, einen sonderpädagogischen Förderbedarf erhalten dürfen. Diese Meinung, obwohl weitverbreitet, ist jedoch falsch.

Tatsächlich existiert keine Obergrenze für die Zahl der Vergabe des sonderpädagogischen Förderbedarfs. Richtig aber ist, dass die damit verbundenen Ressourcen, nämlich die vom Bund genehmigten Lehrerstunden, völlig unabhängig von der Anzahl der tatsächlich anspruchsberechtigten Kinder ermittelt werden. Konkret bedeutet dies, dass für jedes Bundesland einheitlich 2,7% der Gesamtschülerzahl fiktiv als Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf angenommen werden. Von diesem Anteil entfällt auf 3,2 Kinder jeweils eine Lehrerplanstelle.

Wie ist diese Vorgehensweise zu erklären? Anlässlich der Begutachtung der 15. Schulorganisationsgesetz-Novelle hat das Unterrichtsministerium gegenüber dem Finanzministerium die Zusage gemacht, dass der Anteil der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf bundesweit nicht über 2,7% steigen wird. Diese Zusage war die Voraussetzung für die Zustimmung des Finanzministeri-

ums zu besagter Novelle, mit der Integration in Österreich eingeführt werden sollte. Die Übergangsregelung bis zum Jahr 2001 im Rahmen von erneuerten Stellenplan-Richtlinien hatte zur Folge, dass drei Bundesländer durch die Gleichschaltung auf 2,7%, weniger Planstellen zur Verfügung hatten (Kärnten, Vorarlberg, Wien) als zuvor, während die anderen sechs Bundesländer zusätzliche Lehrerplanposten lukrieren konnten. Dies wird anhand der SPF-Raten für das Jahr 1997, also vor Einführung der Novelle, deutlich: Burgenland 2,42%, Kärnten 2,99%. Niederösterreich 2,41%, Oberösterreich 2,38%, Salzburg 2,67%, Steiermark 2,64%, Tirol 1,77%, Vorarlberg 2,83% und Wien 3,85% (Quelle: Beilage zu den Stellenplan-Richtlinien des Bundesministeriums im Jahre 2000).

Dass diese rein finanztechnische Vorgabe auch eine große Wirkung auf die Vergabep Praxis des sonderpädagogischen Förderbedarfs hat, wurde sehr rasch erkannt. Daher schrieb der zuständige Sektionschef Dr. Heinz Gruber im Rundschreiben 15/1996: „Es steht fest, dass die hauptsächlich in Form von Lehrerplanstellen eingesetzten Mittel nicht unbegrenzt steigerbar sind, und sonderpädagogische Förderung daher physisch oder psychisch behinderten Kindern vorbehalten bleiben muss.“

Welcher Prozentsatz der Bevölkerung sonderpädagogisch nun als behindert anzusehen ist, lässt sich auch nach mehr als 25 Jahren Erfahrung mit diesem Begriff nicht festlegen. Dies ist einerseits gut so, andererseits sorgt dieser Umstand in der Vergabep Praxis jedoch für Schwierigkeiten. Auch das neueste Rundschreiben 23/2016 „Richtlinien für Differenzierungs- und Steuerungsmaßnahmen in Zusammenhang mit der Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs“ gibt darüber keine klare Auskunft. Es werden zwar viele Fälle angeführt, die keine Gründe für die Aussprache eines sonderpädagogischen Förderbedarfs darstellen, wie beispielsweise ungenügende Schulleistungen, Diskrepanz zwischen Lebens- und Entwicklungsalter, keine diagnostizierte psychische Behinderung, vorübergehende Lernschwierigkeiten oder Lernschwächen – Zahlen zur Orientierung werden jedoch nicht geliefert.

Im internationalen Maßstab ist klar, dass rund ein Prozent der Bevölkerung als intellektuell beeinträchtigt (veralteter Begriff: „schwerbehindert“) angenommen werden darf, und ein weiteres halbes Prozent als körper- oder sinnesbehindert. Alles was darüber hin-

ausgeht, ist eine von jedem Staat, jedem System, relativ frei definierbare Grenze. Ein Blick über die Grenzen nach Deutschland zeigt, dass dort die Förderquoten zum Teil deutlich höher sind als in Österreich. Über den höchsten Wert mit 11,3% verfügt Mecklenburg-Vorpommern, gefolgt von Sachsen-Anhalt (9,7%), Brandenburg (8,5%), und Sachsen (8,4%), die niedrigsten Quoten verzeichnen Rheinland-Pfalz (4,5%) und Niedersachsen (4,8%) (vgl. Ahrbeck 2014).

Das Feld der Sonderpädagogik ist international höchst divers gestaltet und die Vergabe eines sonderpädagogischem Förderbedarfs ein hochkomplexer Prozess. Unterschiedliche Bewertungsmaßstäbe und Diagnosepraktiken kommen als gewichtige Faktoren hinzu. In vielen europäischen Ländern werden Kinder mit Behinderungen deutlich seltener schulisch erfasst und ausgewiesen, wie etwa in Schweden, Luxemburg, Spanien, Italien oder England. Beispielsweise kennt Italien die Lernbehinderung (Lehrplan der allgemeinen Sonderschule) im Kontext der Sonderpädagogik überhaupt nicht und Integration bezieht sich ausschließlich auf „klar feststellbare“ Behinderungsarten (z.B. Trisomie, intellektuelle Beeinträchtigung, Sinnesbehinderung).

Andererseits werden abseits von Verfahren, die sonderpädagogischen Förderbedarf auf Grund einer Behinderung festlegen, pädagogische Förderquoten festgelegt. Beispielsweise sieht Finnland bei 8,3% aller Schülerinnen und Schüler einen speziellen Förderbedarf, zusätzlich erhalten 23% der Kinder mit weniger gravierenden Lernproblemen zeitweilig eine spezielle Unterstützung. In Summe besuchen 3,8% der finnischen Schülerinnen und Schüler Spezialklassen im Sinne einer Sonderschulklasse, was zum Beispiel deutlich über dem österreichischen Wert liegt (Ahrbeck 2014, S. 20).

Je genauer man sich mit schulischen Förderquoten beschäftigt, umso deutlicher werden die Auswirkungen unterschiedlicher eingesetzter statistischer Verfahren. Für standardisierte Zahlenvergleiche sind die derzeit im europäischen Raum vorliegenden Daten nur mit Vorbehalt interpretierbar. Es zeigt sich jedoch, dass die österreichische Förderquote der Bundesregierung mit 2,7% zu niedrig war und ist. Die vorab zitierten Zahlen aus dem Jahre 1997 können nur schwer nachvollzogen werden und vernachlässigen, dass eine größere Anzahl an Kindern mit schweren Beeinträchtigungen gar keine Schule besuchte. Dies ist umso irritierender, berücksichtigt man, dass be-



reits in den 1960er Jahren mit einem Prozentsatz von rund 8% in den österreichischen Schulen gerechnet wurde (Leiter 1971, S.102).

Ein Blick in die bereits im Jahre 1981 verfasste Arbeit von Wolfgang Jantzen ist recht aufschlussreich. Darin schreibt der überaus überzeugte Gegner der Institution Sonderschule: „Die Diskussion um reale gesellschaftliche Zusammenhänge des Schulversagens, das gegen Ende der sechziger Jahre in der BRD gemessen an der Sitzbleiberquote ungeheure Ausmaße annimmt, zwingt jedoch die Hilfsschulpädagogik mehr und mehr zwischen soziokulturell-bedingtem Schulversagen und echten Lernbehinderten zu unterscheiden, eine Terminologie wie sie in der Diskussion um die einschlägigen Gutachten und Empfehlungen der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrats vorläufig abgeschlossen wurde, indem hier als Kernbestand von Lernbehinderten ein prozentualer Anteil von 2,5% eines Jahrgangs angesetzt wurde.“ (Jantzen 1981, S.22) Die Aktualität ist stupend, die Größenordnungen ebenso. Ein Zufall? Nein, denn das nach Jahrgangsstufen und Nahtstellenselektion ausgerichtete Schulsystem in Deutschland und in Österreich erschwert Bildungserfolg für Kinder aus sozio-ökonomisch schwächer gestellten Familien. Wie anders ließe sich sonst erklären, dass in den Bildungsstandardmessungen für Deutsch (Volksschule, 4. Schulstufe) rückgemeldet wird: „Das Gesamtbild und die Tatsache, dass Kinder aus bildungsfernen Haushalten in Lesen um bis zu 3 Lernjahre hinter Kindern aus akademischen Haushalten zurückliegen, gelten“ für jedes Bundesland. (2015 BIST 4, Deutsch, S. 88) Drei Jahre Lernrückstände bei nur 4 Jahren Volksschule? Für Kinder aus bildungsfernen Haushalten? Somit stellt sich eine von mehreren Schlüsselfragen, nämlich ob es eine so genannte Lernbehinderung überhaupt gibt bzw. ob eine solche überhaupt diagnostiziert werden darf. Wenn es diese nicht gibt, so wie beispielsweise in Italien, welche Förderkonzepte werden Kindern mit evidentem Lernrückstand in diesen Ländern angeboten? Weiters stellt sich die Frage, ob es überhaupt legitim ist, dass Pädagoginnen und Pädagogen sich bei Lernstörungen nicht zuständig fühlen. Stellen doch Lernprobleme und deren Überwindung das Schlüsselfeld pädagogisch-didaktischer Arbeit dar. Hier bedarf es dringender Lösungen. Derzeit stellen die vor allem ab der Sekundarstufe einsetzenden Systeme von Kleinklassen und Time-Out Gruppen an Sonderschulen oder in Zusammenarbeit mit diesen (sofern diese re-

gional noch mitwirken dürfen) in vielen Fällen immer noch die beste Kompromissvariante dar. Die häufige Sackgassenwirkung dieses Systems zeigt sich insbesondere bei Jugendlichen in Abschlussklassen an Sonderschulen im 10., 11. und 12. Schuljahr. Für sie gibt es praktisch nur mehr den Schulplatz an einer Sonderschule. Die Möglichkeit, diese letzten Schuljahre prinzipiell auch an allen höheren Schulen verbringen zu dürfen, ist unter den gegebenen Umständen in Österreich derzeit noch nicht umsetzbar.

## **Daten für Österreich**

Die offiziellen Daten der Statistik Austria zum Bereich Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf sind aus mehreren Gründen nicht aussagekräftig. In dieser seit Jahren veröffentlichten Statistik werden diese Schülerinnen und Schüler nach der besuchten Schulart ausgewiesen, dies jedoch nur für den Pflichtschulbereich. Es ist aber notwendig, den Anteil der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf an der Gesamtpopulation der Schülerinnen und Schüler und zwar auf den Schulstufen 0 bis 9 zu ermitteln. Der bloße anteilmäßige Vergleich an der Zahl der Pflichtschülerinnen und -schüler ist völlig unzureichend, da beispielsweise in Wien mehr als die Hälfte aller Schülerinnen und Schüler in der Sekundarstufe eine allgemeinbildende höhere Schule besucht und somit jede Integrationsquote verzerrt wäre. Jedenfalls haben sich Personen, die Statistiken für diesen Bereich erstellen, mehrerer Probleme bewusst zu sein:

- Der Förderbedarf ist, wie bereits erwähnt, an der Gesamtzahl der Schülerinnen und Schüler von der 0. bis zur 9. Schulstufe zu ermitteln und keinesfalls nur mit Pflichtschulzahlen
- Auch in Sonderschulen gibt es angeschlossene Regelklassen – ein Umstand, der in der Statistik nicht erkennbar ist (Beispiel für Wien: Sonderschule Steinbrechergasse in 1220 Wien)
- Nicht alle behinderten Kinder haben einen sonderpädagogischen Förderbedarf. Hieraus resultieren zahlreiche Missverständnisse in der Praxis.
- Das 10., 11. und 12. Schuljahr ist eine statistische Verzerrung,

denn es gibt hier nahezu keine Alternative zur Sonderschulbildung.

- Der „andere Förderbedarf“ ist im Steigen, wird statistisch jedoch nicht erfasst.

Berechnet man die SPF-Quote auf Basis der Anzahl aller Schülerinnen und Schüler auf Schulstufe 0–9, also inklusive Statutschulen, AHS, BMHS, Bildungsanstalten für Elementarpädagogik, erhält man ein aussagekräftiges Ergebnis über die tatsächlichen Verhältnisse. Diese Zahlen sind ausschließlich über die Tabellenbände der Statistik Austria ermittelbar und werden seitens der Statistik Austria bis dato nicht ausgewertet.

SPF-Quote – Gesamt-schüler	Burgen-land	Kärnten	Nieder-öster.	Oberös-ter.	Salzburg	Steier-mark	Tirol	Vorarl-berg	Wien	Öster-reich
Schuljahr 2008/09	3,49%	3,79%	3,51%	3,28%	3,41%	2,83%	2,69%	4,20%	4,40%	3,52%
Schuljahr 2012/13	3,36%	4,37%	3,96%	3,84%	3,96%	3,17%	3,01%	5,01%	4,30%	3,88%
Schuljahr 2013/14	3,30%	4,38%	4,01%	3,87%	4,06%	3,24%	3,12%	5,23%	4,40%	3,95%
Schuljahr 2014/15	3,34%	4,36%	4,14%	3,98%	4,30%	3,27%	3,25%	5,51%	4,36%	4,04%
Schuljahr 2015/16	3,38%	4,55%	4,00%	4,09%	4,32%	3,32%	3,28%	5,55%	4,23%	4,03%
Schuljahr 2016/17	3,56%	4,40%	3,66%	4,06%	4,46%	2,91%	3,08%	5,32%	4,09%	3,86%

Wie der Prozentsatz der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf für diese Grafik ermittelt wurde, lässt sich am besten am Beispiel des Bundeslandes Wien für das Schuljahr 2016/17 erklären: Anzahl an Schülerinnen und Schülern an Volksschulen: 70.398; Mittelschulen: 30.965; AHS-Unterstufen: 34.563;

Polytechnischen Schulen: 2.545; Statutschulen (0.–9. Schulstufe): 3.622; Sonderschulen: 3.122 und 9. Stufe AHS, BMHS, Bafep: 16.036. In Summe ergibt dies eine Anzahl von 161.251 Schülerinnen und Schülern. Davon haben 6.594 einen sonderpädagogischen Förderbedarf, was einer Quote von 4,09% entspricht.

Betrachtet man die Tabelle, ist eine kontinuierliche leichte Steigerung der SPF-Quote seit dem Jahr 2008 mit leicht rückgängigen Tendenzen ab dem Schuljahr 2015/16 im österreichweiten Durchschnitt erkennbar. Die unterschiedlichen Werte für die einzelnen Bundesländer können mit der Vergabep Praxis des sonderpädagogischen Förderbedarfs in Österreich erklärt werden: Nach wie vor werden keine standardisierten Testmaterialien verwendet, was zu entsprechenden Interpretationsunterschieden in den Feststellungsverfahren führt.

## Quo vadis – oder ist alles fertig?

Abgesehen von den schulorganisatorischen Problemstellungen, aus denen sich das österreichische Schulsystem seit Jahren nicht befreien kann – viel zu frühes Ende der Pflichtschulzeit mit dem 9. Schuljahr, keine modularen Lernangebote statt Jahrgangsklassen, hoher Selektions- und Entscheidungsdruck an den Nahtstellen, schwache Schülerleistungen in Relation zu den eingesetzten finanziellen Mitteln – gibt es dennoch hoffnungsvolle Zukunftsperspektiven, die im Folgenden skizziert werden.

**Erste Perspektive – ICF:** ICF ist mehr als ein Diagnoseinstrument. Vielmehr verkörpert sie eine Philosophie, in der wohl überlegte Diagnostik von der zentralen Fragestellung geleitet wird, wie Menschen ihr volles Potenzial entfalten können und welche persönlichen Ziele erreichbar sind. Marian Heitger hatte **vor einem halben Jahrhundert** im Sinne der geisteswissenschaftlich geprägten Sonder- und Heilpädagogik geschrieben: „Keine Person kann aus der Gemeinschaft der Denkenden ausgeschlossen werden. Der Anspruch der Allgemeingültigkeit richtet sich an jede Person, unabhängig von ihrer empirisch geschichtlichen Erscheinungsweise. Dies impliziert die weitere Schlussfolgerung, dass sich jeder Mensch, sofern er als denkende Person gedacht werden muss und unter Geltungsbindung

steht, immer im Lehren und Lernen bewegt und somit apriori durch Bildsamkeit ausgezeichnet ist. Folglich enthält personale Pädagogik die Forderung, jeden Menschen grundsätzlich in seiner Bildsamkeit anzuerkennen.“ (Heitger 2004, S.129) Die unbegrenzte Fähigkeit zur Bildung prägt den Menschen und ist Haltung und Ausdruck einer Pädagogik, die den Menschen nach kantischem Sinne niemals als Mittel, sondern als Zweck für sich versteht.

**Zweite Perspektive – neue Ausbildung für Pädagoginnen und Pädagogen:** Die neue Ausbildung von Lehrpersonen in Österreich ist wissenschaftsgestützt und beinhaltet für alle Studierenden, unabhängig von ihrer Fachrichtung, wesentliche Module an inklusionspädagogischem Wissen. Der grundlegende Fehler, die Lehrplansystematik in Regel- und Sonderschullehrpläne zu unterteilen, wird nicht wiederholt. Wer ein Lehramtsstudium belegt, tut dies in voller Zuständigkeit für alle Kinder und Jugendlichen dieser Altersgruppe – und dies ausnahmslos. Bislang endete mit der Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs bei den meisten Regelpädagoginnen und -pädagogen die Zuständigkeit und nach Sonderschulpädagoginnen und -pädagogen wurde laut gerufen. Das könnte und sollte sich grundlegend ändern, denn grundsätzlich gilt nun, dass jede neu ausgebildete Lehrperson bei Lernproblemen, welcher Art auch immer, zunächst zuständig ist. Dass sehr spezielle Arten von Beeinträchtigungen und Behinderungen natürlich weiterhin Spezialistinnen und Spezialisten benötigen, ist hier nicht in Frage gestellt. Daher wurde auch konsequenter Weise der Schwerpunkt Inklusion als eigenes Lehramtsfach eingerichtet. Doch der kompetente Umgang mit dem Gros der „österreichischen Lernbehinderten“ muss im Repertoire der Allgemeinpädagogik liegen dürfen, sind doch die methodisch-didaktischen Kniffe für alle Unterrichtssituationen dieselben: Anschaulichkeit, Sinnzusammenhänge für das eigene Lernen erkennen, positive Motivation, entwicklungsadäquat aufbauende Lernmodule und Erfolge ermöglichen, die die Selbstwirksamkeitserwartung stärken.

**Dritte Perspektive – Bildungsreform:** Mit der umfassenden und verpflichteten Konstitution des Fachbereichs Inklusion, Diversität und Sonderpädagogik als eigener Fachbereich in der Pädagogischen

Leitung wurde unabhängig von den Schulen ein großer Stab an Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern etabliert, die unabhängig von der jeweiligen Schule in der Bildungsdirektion jedes Bundeslandes eine fachliche Verstärkung darstellen. Dieser Personalausbau ist gewollt und Zeichen des Interesses an der Weiterentwicklung des österreichischen Systems. Hierzu gibt es zwar relativierende Sichtweisen, wie die Befürchtung, in Verwaltungsarbeit durch die Erstellung von Gutachten unterzugehen, oder die Sorge um die mangelnde Durchsetzungskraft dieser neuen Stellen, da sie weder über Dienst- noch Fachaufsicht verfügen. Ernst zu nehmen ist auch, dass die Regierung die Einführung dieser Stellen mit Einsparungen im sonderpädagogischen Bereich legitimiert: „Hand in Hand mit der Übernahme der Agenden der Zentren für Inklusiv- und Sonderpädagogik in die Bildungsdirektion wird auch das Verfahren zur Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs im Rahmen dieses Kompetenzzentrums effektiver gestaltet, was dazu führen wird, dass die Anzahl der Kinder, denen ein sonderpädagogischer Förderbedarf attestiert wird, zurückgeht. Damit geht auch der Bedarf an zu deren Unterstützung von den Ländern zusätzlich eingesetztem Lehrpersonal zurück. Ein Teil dieser Ressourcen wird weiterhin für Fördermaßnahmen für eben diese Kinder eingesetzt, jedoch nicht unter der Prämisse eines sonderpädagogischen, sondern sonstigen Förderbedarfs, wie etwa Lernschwäche oder Sprachdefizite. Damit wird der Lehrpersonalressourceneinsatz effizienter, weshalb die Notwendigkeit der Überschreitung der Landeslehrpersonen-Stellenpläne durch die Länder teilweise wegfällt...“ (aus der detaillierten Darstellung der finanziellen Auswirkungen des Bildungsreformpakets „Vorblatt und Wirkungsorientierte Folgeabschätzung“ – 299/ME XXV. GP – Ministerialentwurf). Was hier kompliziert klingt, ist einfach zu bilanzieren: „Die Summe von 312,5 Planstellen entspricht der Planstellenzuteilung für 1.000 SPF-Kinder.“ Die Regierung rechnet also, dass durch die Objektivierung der Feststellungsverfahren für einen sonderpädagogischen Förderbedarf künftig 312 Planstellen weniger benötigt werden.

Dem ist zu entgegnen, dass die Anforderungen eines Regellehrplans, wie es seit Jahren internationale Studien, aber auch die Bildungsstandards belegen, von bis zu 20% aller Schülerinnen und Schüler aus verschiedensten Gründen nicht bewältigt werden kön-

nen (vgl. Corazza 2017). Die wichtigste organisatorische Fördermaßnahme ist in Österreich traditionell die Klassenwiederholung, ergänzt um Förderkurse. Wenn diese Möglichkeiten umfassend ausgeschöpft sind, bleibt aus Sicht der Regelschulen nur mehr die Zuerkennung des sonderpädagogischen Förderbedarfs – oder auf der Strecke zu bleiben. Natürlich ist es Aufgabe der Behörde zu erkennen, ob wirklich alle pädagogischen und organisatorischen Fördermöglichkeiten ausgeschöpft wurden – aber ganz realistisch: bei der hohen Anzahl an Risikoschülerinnen und -schülern im österreichischen Schulsystem entsteht automatisch ein Zuständigkeitsdruck auf das sonderpädagogische System. Nichtsdestotrotz: Das neue Fachbereichssystem ist ein sehr kräftiges Signal in Richtung professionelles „Inklusionsmanagement“ und selbstverständlich nicht auf die Pflichtschule beschränkt.

**Vierte Perspektive – Gerechtigkeit:** „Stellen wir uns vor, geniale Neuropsychologinnen und -psychologen hätten eine „Erlebnismaschine“ konstruiert, die ihrem Benutzer jede Erfahrung ermöglicht, die er zu machen wünscht. Wenn wir wollten, könnten wir uns für den Rest unseres Lebens an diese Maschine anschließen lassen. Wir würden dann natürlich nicht wissen, dass wir an eine Maschine angeschlossen sind, sondern alles wäre so, als geschehe das, was wir von nun an erleben, wirklich. Wir würden subjektiv keinen Unterschied merken, wären aber davor geschützt, Dinge zu erleben, die wir lieber nicht erleben möchten. Unsere Liebesbeziehungen wären allesamt glücklich, wir würden alles erreichen, was wir uns vornehmen, und hätten alles, was wir uns wünschen. Wir könnten also, was unsere subjektive Wahrnehmung angeht, jedes Leben führen, das wir wollten. Würden wir dann auch nur eine Sekunde zögern, diese einmalige Gelegenheit zu ergreifen, uns unser Glück auf Lebenszeit zu sichern?“ (zitiert nach: Michael Hauskeller: Ich denke, aber bin ich? Phantastische Reisen durch die Philosophie. München: Beck 2003, S. 106) Würden wir die Erlebnismaschine vielleicht sogar ablehnen? Dieses Gedankenexperiment stellt Robert Nozick in seinem 1974 erschienenen Buch „Anarchie, Staat, Utopia“ vor. Der Gedanke einer unendlichen Zufriedenheit ist, oberflächlich betrachtet, verlockend, er erinnert an SOMA, das der mächtige Ford in „Brave New World“ (Roman von Aldous Huxley) den zur Lust verurteilten



---

Menschen vorgesetzt hat. Aber bloße Zufriedenheit ist nicht die Natur des Menschen. Es genügt einfach nicht für ein erfülltes Leben, passiv den Reizen und Wollüsten ausgesetzt zu sein, die sich das Gehirn erträumt.

Die Philosophie Immanuel Kants stemmt sich mit voller Wucht durch die Kraft der Aufklärung gegen die Selbstaufgabe des Menschen im Garten der Lüste. Der Mensch kann nicht Mittel sein, um in Zufriedenheit zu dämmern, sondern ist immer in seiner gesamten Existenz ein Zweck an sich. Die Unverletzlichkeit des Menschen in seiner Würde und der Anspruch auf eine Existenz in allen Dimensionen ist ein kolossaler Widerspruch zur Erlebnismaschine. Martha Nussbaum bilanziert: Die Überlegung zur Erlebnismaschine „ist politisch relevant, weil in diesem Bereich Entscheidungen darüber getroffen werden, auf welche Weisen Menschen in einem Staat aktiv tätig sein werden. Manche Regierungsformen fördern die Zufriedenheit, ohne den Menschen viel Raum zu lassen, um Entscheidungen zu treffen und tätig zu werden; andere fördern eigenständige Entscheidungen und Aktivitäten, auch wenn es wahrscheinlich ist, dass die in ihren Entscheidungen freien Menschen Fehler machen und Enttäuschungen erleben“ (Nussbaum 2014/ S. 109). Und genau in diesem Zwischenraum zwischen stark steuernden staatlichen Systemen, wie es für einen Sozialstaat wie Österreich auch typisch ist, und jenen mit hohen Freiheitsgraden drängt sich eine existenzielle inklusiv- und sonderpädagogische Fragestellung. Wann hat ein Unterstützungssystem einzugreifen, welche Freiräume sollen zugelassen werden, wann sind die Voraussetzungen für ein freies selbstbestimmtes Leben gefährdet? Welche Fähigkeiten sind von gesellschaftlichem Nutzen, welche sind zur Wahrung der Grundfreiheiten zu sichern?

Um diesen Fragen nachzugehen, wird ausgehend von den Grundgütern (John Rawls) der Fähigkeitsansatz (Martha Nussbaum) herangezogen. Die Schlussfolgerung darf schon jetzt vorweg genommen werden: Es ist erlaubt und notwendig, in einer freien und demokratisch legitimierten Gesellschaft Unterschiede zuzulassen, aber die notwendigen Assistenzsysteme sind angemessen zur Verfügung zu stellen. Oder, um es im Sinne der ICF auszudrücken, „angewiesen sein“ ist keine gute Variante.

Aus inklusiv-pädagogischer Perspektive ist die Frage, welche Fähigkeiten und Tätigkeiten gefördert und unterstützt werden sollen, und welche unterdrückt und verhindert, eine der schwierigsten überhaupt. Nicht jede Fähigkeit, die ein Kind hat, soll auch als Tätigkeit ausgeübt werden. Die Tätigkeiten, deren Folgen für die Person selbst oder die Gesellschaft von Nachteil sind, etwa durch Grausamkeiten oder maßlose Überschätzung, sind pädagogisch zu verhindern. Auch sind Menschen, die nicht in der Lage sind, für sich selbst die richtigen Entscheidungen zu treffen, etwa wenn es um Gesundheitsvorsorge oder sexuelle Kontakte geht, zu schützen. (vgl. Nussbaum/ S.241) Somit ist es eine Hauptaufgabe der Pädagogik, das richtige Maß zu finden, Normen und Werte zu reflektieren und verantwortungsvoll zu vermitteln. An dieser Aufgabe wirken zahlreiche Personen planvoll oder zufällig mit, sei es in der Familie oder in Institutionen, seien es soziale Medien oder das Internet; aber vor allem sind auch gleichaltrige Peer-Groups bedeutsam für die Entwicklung. Letztlich lässt sich das gesamte Beziehungsgeflecht, das Einflüsse auf die Verhaltensweisen eines Menschen hat, niemals vollständig ausleuchten. Aber, was auf den ersten Blick in Krisensituationen sehr bedauerlich erscheint und dem pädagogischen Wirken Grenzen setzt, ist in Wirklichkeit eine Dimension der Freiheit, die jeden Menschen vor totaler Kontrolle schützt – und damit auch die Pädagogik auf das letztthin Machbare reduziert.

## **Resümee**

Ambulante und mobile Unterstützungsleistungen sind in einer demokratischen Gesellschaft, die Fairness als Prinzip konsequent umsetzt, notwendig, damit Menschen ihre Fähigkeiten entfalten können und ihr Recht auf Verwirklichung der Grundgüter erleben. Eine wesentliche Rolle spielt dabei das nach John Rawls so bezeichnete Differenzprinzip: „Soziale Ungleichheiten müssen den am wenigsten Begünstigten den größten Vorteil bringen. Aber auch das Differenzprinzip, obwohl es Ungleichheiten erlaubt, in speziellen Fällen sogar gebietet, intendiert letztlich einen Ausgleich von Faktoren. Es schreibt vor, dass Ungleichheiten nur dann moralisch akzeptabel sind, wenn dadurch den am wenigsten Begünstigten der größte Vorteil erwächst.“

Das Differenzprinzip fordert, in den jeweiligen Institutionen jenen Menschen, die benachteiligt sind, Hilfen zukommen zu lassen. Die Unterschiede an sich können damit zwar nicht beseitigt werden, aber die Rechtfertigung für besondere Unterstützungsleistungen ist damit gegeben. Was im inklusiv- und sonderpädagogischen Bereich zu tun ist, bedeutet mehr als Pflicht und Kür, es geht um gelebte Inklusion. Nach dem Differenzprinzip müssen konkrete Hilfestellungen gegeben werden, und diese lassen sich nicht nach dem Leistungsprinzip des selektiven Schulsystems aufrechnen. Die Erlebnismaschine hat ausgedient, der Mensch erwirbt sich Leben durch das lernende Eintauchen und Zulassen von Pluralität. Alles andere wäre Verfangenheit in den Fallstricken der Unmündigkeit. Und gut ist es, dass schon in naher Zukunft das Wort Behinderung und das damit verbundene jahrzehntelang eingeübte Frame verschwinden wird – denn dieses ist einer inklusiven Pädagogik wirklich nicht mehr würdig.

Das Bekenntnis aus der UN-Resolution 70 „eine gerechte, faire, tolerante, offene und sozial inklusive Welt, in der für die Bedürfnisse der Schwächsten gesorgt wird“, zu schaffen – John Rawls hätte es sicher gefallen.

## Literatur

- Adorno, Theodor (1944): *Dialektik der Aufklärung*. Fischer Taschenbuch 1988.
- Ahrbeck, Bernd (2014): *Inklusion. Eine Kritik*. Kohlhammer.
- BMB-Rundschreiben 23/2016: *Richtlinien für Differenzierungs- und Steuerungsmaßnahmen in Zusammenhang mit der Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs*.
- Corazza, Rupert (2017): *Frame „Nicht genügend“*. In *Erziehung und Unterricht* 3–4, Seiten 368–374.
- Heitger, Marian (2004): *Bildung als Selbstbestimmung*. Verlag Schöningh.
- Hollenweger, Judith; Kraus de Camargo, Olaf (2019): *ICF-CY*. Hogrefe.
- Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (2005): *Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information*.
- Jandl, Willibald (2018): *Grundlagen – ICF-basierte sonderpädagogische Gutachten*. Bmbwf.
- Jantzen, Wolfgang (1981): *Soziologie der Sonderschule*. Beltz.
- Kant, Immanuel (1784): *Was ist Aufklärung?*, reclaims Universalbibliothek 9714 (1974).

- Kappus, Elke-Nicole; Wyss Kummer, Annemarie (2016): Von Gleichheit und Gerechtigkeit – „Equity“ in der Schule. Journal für Schulentwicklung Nr. 1. StudienVerlag Innsbruck.
- Leiter, Josef (1971): Die Wiener Hilfsschule. J&V.
- Nussbaum, Martha (2014): Die Grenzen der Gerechtigkeit. Suhrkamp.
- Rawls, John (2006): Gerechtigkeit als Fairneß. Suhrkamp.
- Schuntermann, Michael (2018): ICF – Einführung in den ICF. 4. Auflage. Eco-med.
- Schimek, Bernhard; Kaluza, Claudia (2004): Grenzverschiebung. LIT.
- Schimek, Bernhard; Kaluza, Claudia (2017): Diverstiy Management in Schulen. Projektverlag.
- Wehling, Elisabeth (2016): Politisches Framing. Verlag Halem.

### **Links, Beiträge**

- Enders Alexandra (2015): Träumerei, die die Welt verändert. Zeit Online. <https://www.zeit.de/wirtschaft/2015-08/un-entwicklungsziele-nachhaltigkeit-vereinte-nationen>
- Beiträge der Bundesministerien zur Umsetzung der Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung durch Österreich. <https://www.bundeskanzleramt.gv.at/nachhaltige-entwicklung-agenda-2030>
- Bericht zur Wirkungsorientierung 2017 – Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. [www.oeffentlicherdienst.gv.at/publikationen](http://www.oeffentlicherdienst.gv.at/publikationen)
- Resolution der Generalversammlung, verabschiedet am 25. September 2015 – 70/1. Transformation unserer Welt: die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung. <http://www.un.org/Depts/german/gv-70/band1/ar70001.pdf>

---

Rainer Grubich

## **Was ist das BeSONDERe an der SONDERpädagogik?**

Im folgenden Beitrag soll der im Titel gestellten Frage nachgegangen werden, was denn eigentlich das inhärent Besondere an der sich historisch entwickelten Sonderpädagogik sei. Dazu soll auch ein Blick auf die (historische) Begriffsentwicklung im Fachbereich geworfen werden, um im Weiteren die hinter den Begriffen liegenden pädagogischen und/oder didaktischen Implikationen darlegen und sie einer kritischen Analyse unterziehen zu können. Schließlich werden Überlegungen zu einer inklusiven Pädagogik angestellt, die sich als Synthese oder Metamorphose aus der dialektischen Auseinandersetzung im pädagogischen Diskurs der letzten Jahrzehnte vollzieht. Zum Schluss soll noch ein kritischer Blick auf derzeitige Entwicklungen im Schulsystem geworfen werden.

### **Heil- und Sonderpädagogik**

In der Pädagogik widerspiegelten sich im Laufe der Geschichte die jeweils vorherrschenden gesellschaftlichen Wertvorstellungen, Haltungen und Erwartungen der herrschenden Gruppen einer Gesellschaft an das Individuum (vgl. Feuser 1987, S. 10ff.). Im Vordergrund stand (und steht) die spätere gesellschaftliche Verwertbarkeit innerhalb der durch die jeweils vorherrschende Gesellschaftsschicht konstruierten Normen. So orientierten (und orientieren) sich die Inhalte und Methoden der (allgemeinen) Pädagogik auf die zukünftige Verwertbarkeit des Menschen in Produktions- und Konsumtionszusammenhängen. Kinder und Jugendliche, die nach äußerlich in Erscheinung tretenden biologischen Merkmalen bzw. aufgrund auffälliger Abweichungen von bestehenden Verhaltensnormen als behindert oder psychisch krank klassifiziert wurden und somit prognostizierten Erwartungshaltungen wahrscheinlich nicht gerecht zu werden schienen, sie also mit einer „Arbeitskraft minderer Güte“ (Jantzen 1992, S. 30) ausgestattet sein werden, fielen aus allgemeinen pädagogischen Bemühungen heraus. Seit dem Zeitalter der Aufklä-

rung lässt sich die Tendenz verorten, diesem Personenkreis eine *besondere* pädagogische Zuwendung zukommen zu lassen. So entwickelten sich neben einer allgemeinen Regelpädagogik mit ihren leistungsorientierten Werthaltungen und Vorstellungen sonderpädagogische Felder, deren Denk- und Handlungsweisen weitgehend defektorientiert waren und denen ein medizinisch-psychiatrisches Modell zugrunde lag.

Die Verwendung des Begriffs „Heilpädagogik“ wird den beiden Pädagogen Georgens und Deinhardt zugeschrieben, die den Begriff erstmals in ihrem Lehrbuch „Die Heilpädagogik mit besonderer Berücksichtigung der Idiotie und der Idiotenanstalten“ (2 Bände: 1861, 1863) verwendeten (vgl. Fragner 2009, S. 30). Interessanterweise waren die Autoren mit ihren Einstellungen und mit vielen Aussagen dieses Werkes der damaligen Fachwelt und der Zeit weit voraus. Sie forderten damals bereits pädagogische Mittel und die Besonderung der Tätigkeit, nicht die Besonderung der Kinder. Ihre Ansichten konnten sich aber im Laufe der Geschichte der Heilpädagogik nicht durchsetzen. So herrschte in der Disziplin grundsätzlich das medizinische Paradigma vor, im Sinne eines „wieder heil Machens“ bei Kindern, die unpassendes Benehmen oder sonstige Auffälligkeiten, sogenannte „Kinderfehler“, zeigten (vgl. Speck 2001, S. 71).

Der Begriff „Sonderpädagogik“ wird im wissenschaftlichen Kontext erstmals von Karl Heinrich in seiner 1931 verfassten Dissertation „Versuch einer wissenschaftstheoretischen Grundlegung der Heilpädagogik“ verwendet (vgl. von Stechow 2016, S.33). In dieser setzt er sich dezidiert mit Vorstellungen von Besonderung, Sonderschule und Sondererziehung auseinander. Sonderpädagogik wurde und wird mithin als *Sonderschulpädagogik* verstanden, in der das Begriffspaar „normal“ und „anormal“ das pädagogische Denken und Handeln bestimmt(e) (vgl. Fragner 2009, S. 31). „Die Bildungsziele und -inhalte wurden reduziert und das methodische Vorgehen eher verlangsamt als differenziert. [...] Entsprechend dem Verständnis von Sonderpädagogik als *Sonderschulpädagogik* [Hervorhebung Fragner] entstand ein geschlossener Zirkel, der die bestehenden Strukturen der Sonderbeschulung eher legitimierte als hinterfragte“ (Fragner 2009, S. 31). Eine besonders düstere Rolle kam der Sonderpädagogik und somit den Sonderpädagog\_innen in der Zeit des Faschismus zu. Die Sonderschulen hatten die Funktion des „Entlas-

tens“, des Brauchbarmachens sowie der „Sammlung“ (vgl. von Stechow 2016, S. 33f.). Die Sonderpädagog\_innen erstellten nach subjektiven Kriterien Personalbögen, die als Erfassungsinstrument für die Sterilisationsmaßnahmen dienten. Zwischen 1933 und 1945 wurden unter Mithilfe der Sonderpädagog\_innen ca. 400 000 Zwangssterilisationen durchgeführt, ca. 300 000 Kinder und Jugendliche wurden ermordet oder starben in Jugendkonzentrationslagern.

Abgesehen von der Zeit des Nationalsozialismus kam es in der Geschichte der Heil- und Sonderpädagogik neben medizinisch geprägten Behandlungsformen und/oder Unterstützungsmaßnahmen für Kinder und Jugendliche mit Beeinträchtigungen auch zur Entwicklung v.a. erzieherischer Konzepte. Tätigkeiten wie Beschäftigung, Spiel, Leibesübungen, Unterricht, aufmerksamkeiterregende Tätigkeiten etc. bekamen immer größere Bedeutung. Vorerst im medizinischen Bereich angesiedelte Behandlungsmethoden wurden zu heilpädagogischen Methoden umdefiniert. Der Unterricht wurde durch einen physischen (sinnesanregende Betätigungen, Bewegung, Gymnastik, Beschäftigung, Pflege etc.) und einen psychischen Behandlungsteil (Gewöhnung, Belohnung und Strafe, Anschauung) ergänzt (vgl. Gstach 2016). In ihrem Studien- und Arbeitsbuch „Allgemeine Sonderpädagogik – Grundlagen des Unterrichts für Schüler mit Schulschwierigkeiten und Behinderungen“ (1992) führen Heinz Gruber und Viktor Ledl Beispiele für sonderpädagogische Aspekte zu einzelnen Unterrichtsfächern an (vgl. Gruber & Ledl 1992, S. 221ff.). So werden z.B. in Bezug auf Kinder mit Verhaltensschwierigkeiten Rollenspiele im Deutschunterricht angeführt, in denen problematische Verhaltensmuster und/oder Beziehungsstrukturen aufgearbeitet werden können. Auch das Verfassen von Texten zur Auseinandersetzung mit emotional belastenden Problemen wird genannt. Im Unterrichtsfach Bildnerische Erziehung werden spontane Kinderzeichnungen als direkter Zugang zu Problemen und deren Ursachen dargelegt. Auch Beispiele kunsttherapeutischer Förderung von Kindern mit sozial-emotionalen Schwierigkeiten werden aufgezählt. Im Unterrichtsfach Leibesübungen führen die Autoren Bewegungsübungen zur Förderung der Sprachentwicklung, der visuellen, auditiven und taktilen Wahrnehmung und der Raumorientierung an. In der Musikerziehung werden musiktherapeutische Elemente am Beispiel des Einsatzes von Orff-Ins-

trumenten vorgeschlagen. All diese pädagogischen Tätigkeiten und Überlegungen der Heil- und Sonderpädagogik sind aber m.E. nicht behindertenspezifisch, sondern grundsätzlich für alle Kinder und Jugendlichen gültig. So hat schon 1965 der Zürcher Heilpädagoge Paul Moor festgestellt: „Heilpädagogik ist Pädagogik und nichts anderes (Moor 1974, S. 273).“ (Auch wenn sich Moor mit dieser Aussage grundsätzlich nur von der Medizin abgrenzen wollte, ist in ihr m.E. die Grundbotschaft inhärent, dass es grundsätzlich keiner speziellen Pädagogik bedarf.)

## **Integrationspädagogik**

Die Entwicklung einer wissenschaftlich fundierten Integrationspädagogik ging im Einklang mit der politischen Integrationsbewegung, die sich zeitlich im deutschsprachigen Raum zu Beginn der 1980er-Jahre verorten lässt. Die Integrationsbewegung war von Eltern von Kindern mit Beeinträchtigungen getragen worden und darf als bildungs- wie gesellschaftspolitischer Umbruch gesehen werden. Viele Sonder- wie Regelpädagog\_innen solidarisierten sich mit den Betroffenen, gemeinsam wurde das Recht auf gemeinsamen Unterricht für behinderte und nichtbehinderte Kinder und Jugendliche eingefordert. Das Ziel war gegen die aussondernde Praxis und gegen traditionelles Gedankengut gerichtet (vgl. Fragner 2009, S. 32). So wurden von Vertreter\_innen des pädagogischen wissenschaftlichen Feldes als Gegenentwurf integrative pädagogische Konzepte in Theorie und Praxis entwickelt, um der Segregation entgegenwirken zu können. Exemplarisch seien hier einige „Urmütter und -väter“ der Integration wie Hans Eberwein, Jutta Schöler, Alfred Sander, Annedore Prengel, Ulf Preuss-Lausitz, Helga Deppe, Volker Schönwiese, Irmtraud Schnell, Wolfgang Jantzen und Georg Feuser genannt. Mit der Integrationspädagogik rückt nicht mehr die Behinderung eines Kindes oder Jugendlichen in den Fokus des Interesses, es wird vielmehr von der Entwicklungs- und Lernfähigkeit jedes Individuums ausgegangen (vgl. Wocken 2001, S. 76ff.). Die *egalitäre Differenz* (Prengel 1993) wird zum Axiom pädagogischen Handelns. Lernräume werden durch die Ermöglichung kooperativen Lernens und durch Maßnahmen der inneren Differenzierung und Individualisierung so gestaltet, dass eine ganzheitliche Entwicklung



und Entfaltung der Persönlichkeit sowie der individuellen Fähigkeiten und Fertigkeiten *aller* Kinder und Jugendlichen gelingen kann. Somit war die pädagogische Grundlegung der Integrationspädagogik schon immer inklusiv angelegt. Der Vollzug in der Praxis zeigte und zeigt, dass diese Grundposition von vielen Pädagog\_innen nicht wahrgenommen wurde und wird. So lassen sich auch heute noch in den meisten Integrationsklassen die Denkmuster der Zwei-Gruppen-Theorie (Behinderte und Nichtbehinderte) und somit die Verteilung der Zuständigkeiten (Sonderpädagog\_in und Regelpädagog\_in) feststellen. Pädagogisch herrscht das Schema der Anpassung vor, das Normativ des Nichtbehinderten dominiert das unterrichtliche Geschehen, das Faktum des Behinderten hat sich daran zu orientieren oder wird ignoriert (vgl. Hinz 2004). Integration wurde und wird als Teil der Sonderpädagogik verstanden und nicht als Reform der Regelpädagogik, was die Grundintention von Integrationspädagogik darlegt(e).

## **Inklusive Pädagogik**

Um die Jahrtausendwende fand der Begriff „Inklusion“ seinen Eingang in die deutschsprachige Fachdiskussion (vgl. Biewer & Schütz 2016). Er wurde u.a. vom Begriff „inclusive education“ abgeleitet, der seine weltweite Verbreitung durch die Erklärung der UNESCO-Konferenz von Salamanca (vgl. UNESCO 1994) erfuhr. Obwohl im fachwissenschaftlichen Diskurs grundsätzlich Konsens darüber vorliegt, dass inklusive Pädagogik als dialektische Weiterentwicklung, Synthese bzw. Metamorphose im historischen Kontext aus einer allgemeinen Regelpädagogik und einer Sonderpädagogik aufgefasst werden kann, werden in der Alltagspraxis die Begriffe Sonderpädagogik und inklusive Pädagogik als ein Nebeneinander und oft sogar als ein Miteinander dargestellt. Dies zeigt sich beispielsweise an der Benennung der Sonderschulen in Österreich als zunächst „Zentren für Inklusiv- und Sonderpädagogik“ (ZIS) und nachfolgend seit 1.9.2018 als „Zentren des Fachbereichs Inklusion/Diversität/Sonderpädagogik“ (ZFIDS).

Inklusive Pädagogik bedeutet im erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Kontext, dass auf pädagogischer wie didaktischer Ebene ein zusammenwirkendes Lernen aller Kinder und Jugendli-

chen ermöglicht und gewährleistet wird, das „die Unterschiedlichkeit der Menschen als gemeinsames Merkmal des ‚Mensch-Seins‘ in den Mittelpunkt der Betrachtung [stellt]“ (BIB-Folder 2010) (vgl. Grubich 2017). Einer inklusiven Pädagogik ist ein Welt- und Menschenbild grundgelegt, das von der Teilhabe aller Individuen an der Gesellschaft ausgeht und die Vielfalt des menschlichen Seins als Ressource versteht. Pädagogisch lassen sich die Grundelemente dieser Anschauung – das Demokratische, das Humane und das Soziale – wie folgt darlegen: Alle Kinder und Jugendlichen dürfen alles lernen (demokratisch), dies unter Zurverfügungstellung aller erforderlichen Hilfen (human) ohne sozialen Ausschluss in „Kooperativer Tätigkeit“ (sozial) (vgl. Feuser 1989, 1995).

Inklusive Pädagogik kann als „Übergangsbegriff“ zu einer Allgemeinen Pädagogik verstanden werden, wie sie von Feuser schon 1989 grundgelegt wurde (vgl. Grubich 2005). Feuser entwirft „eine Allgemeine (kindzentrierte und basale) Pädagogik, in der alle Kinder und Schüler (sic!) in Kooperation miteinander auf ihrem jeweiligen Entwicklungsniveau nach Maßgabe ihrer momentanen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungskompetenzen in Orientierung auf die ‚nächste Zone ihrer Entwicklung‘ an und mit einem ‚Gemeinsamen Gegenstand‘ spielen, lernen und arbeiten“ (Feuser 1995, S. 173f.). Somit geht es im pädagogischen Feld um die dialektische Beziehung zwischen der Ermöglichung von Kooperation am „Gemeinsamen Gegenstand“ (das gemeinschaftliche Moment) und der Berücksichtigung der Heterogenität einer Lerngruppe durch innere Differenzierung (das individuelle Moment).

## **Die Entwicklungslogische Didaktik als Transformation der Allgemeinen Pädagogik (Feuser)**

Traditionell befasst(e) sich die Pädagogik mit Aspekten der Sachstruktur, also mit Theorien und Modellen in Bezug auf den Lehrstoff und die zu vermittelnden Inhalte (vgl. Grubich 2009, S. 54ff.). In der Entwicklungslogischen Didaktik von Georg Feuser wird dieser eindimensionale Ansatz zu einem dreidimensionalen Konzept erweitert (vgl. Feuser 2011). In Orientierung an den Erkenntnissen der Selbstorganisation lebender Systeme im Allgemeinen, und jenen der menschlichen ontogenetischen Entwicklung im Speziellen, werden

der Analyse der Sachstruktur jene der Tätigkeitsstruktur und der Handlungsstruktur hinzugesellt, wobei der Analyse der Tätigkeitsstruktur die primäre Funktion zukommt. So ist in der pädagogischen Arbeit zunächst einmal entwicklungsdiagnostisch jeweils das aktuelle Niveau, wie die nächste Zone der Entwicklung (Wygotski), aller Lernenden abzuklären, aber auch Störfaktoren, die als Randbedingungen Lernen und Entwicklung beeinträchtigen können. Als zweite Dimension lässt sich die Analyse der Handlungsstruktur anführen. Mit ihr werden die Prozesse des Lernens im Sinne der Interiorisation (Galperin) als Verinnerlichung äußerer materialisierter Handlungen in interne Handlungsabläufe (Denkprozesse) anhand der Sachinhalte erörtert. Als Analyse der Sachstruktur gilt die Überlegung, welche inhaltlichen Momente auf der Sachebene sich den Lernenden in der Auseinandersetzung mit diesen erschließen und ein qualitativ neues und höheres Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsniveau induzieren und festigen können. Der Lerninhalt dient primär der Entwicklung der Lernenden, deren Emanzipation und einer fortschreitend selbständigeren Realitätskontrolle. Feusers Konzeption manifestiert in ihrer Dreidimensionalität den kulturhistorischen Zusammenhang von „Subjekt – Tätigkeit – Objekt“. Dabei entspricht dem Moment des Subjekts das Pendant der Analyse der Tätigkeitsstruktur, jenem der Tätigkeit das der Analyse der Handlungsstruktur und jenem des Objektes das Gegenstück der Analyse der Sachstruktur. Alle drei Dimensionen sind bei der Planung inklusiven Unterrichts zu berücksichtigen.

### **„Wider die Integration der Inklusion in die Segregation“ (Feuser 2018)**

Im Vorwort des 12. Bandes der Reihe „Behindertenpädagogik und Integration“, der den oben genannten Titel trägt, analysiert Feuser äußerst kritisch die derzeitigen Entwicklungen im Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystem (EBU) (vgl. Feuser 2018, S. 7ff.). So verortet er im vorherrschenden segregierenden EBU Tendenzen, noch dazu unter dem Deckmantel der UN-Behindertenrechtskonvention, sowohl juristische wie pädagogische Rechtfertigungen zu finden, dass das auf Anerkennung, Gleichberechtigung und Gleichwertigkeit basierende Menschenrecht auf Inklusion der als behin-

dert geltenden Menschen im Sinne einer „selektierenden und segregierenden Inklusion“ (Hervorhebung Feuser) stattfinden kann. Es wird von politischer Seite, aber auch von vielen Pädagog\_innen gerechtfertigt, dass speziell Menschen mit schweren Beeinträchtigungen entweder in Sondersystemen, z.B. Sonderklassen oder Rest-Sonderschulen, die begrifflich als „Spezialschulen“ getarnt werden, verbleiben müssen oder aus Regelsystemen exkludiert und in Sondersysteme (zwang)inkludiert werden. Diese Praxis ist „Ausdruck der strukturellen Gewalt jener, die die Definitionsmacht haben, die ‚Teilung der Teilung‘ zu verfügen und damit in paternalistischer Weise auch in Missachtung der Menschenrechte die Exklusionen zu legitimieren und zu erhalten, die die Inklusionen (in Sondersystemen) erhalten“ (Feuser 2018, S. 8). Diese Tendenz, nicht an den Mauern des segregierenden Schulsystems zu rütteln, lässt sich auch massiv in Österreich feststellen. Als Beleg lassen sich u.a. unter der Zieldefinition 2 (Bewährtes differenziertes Schulsystem erhalten und ausbauen) des Regierungsprogrammes der derzeitigen Bundesregierung folgende Punkte finden: „Erhalt und Stärkung des Sonderschulwesens“ und „Wiedereinführung der sonderpädagogischen Ausbildung“ (Regierungsprogramm 2017 – 2022, S. 59ff.).

## **Resümee**

Nach vorangegangener Auseinandersetzung und der Suche nach dem pädagogisch Besonderen im Bereich der Sonderpädagogik lässt sich feststellen, dass sich das Besondere in der Manifestation der Allgemeinen Pädagogik auflöst. Pädagogische Konzepte sind historisch seit der Entwicklung der Integrationspädagogik zahlreich vorhanden, werden aber vor der Praxis kaum zur Kenntnis genommen. Bildungs- und gesellschaftspolitisch sind keine Tendenzen zu einer umfassenden Umbildung des Schulsystems zu einem inklusiven Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystem (iEBU) erkennbar. In diesem Sinne gilt der umgewandelte Filmtitel „In der Zukunft zurück“.

## Literatur

- BIB-Folder (2010): Informationsfolder des Büros für Inklusive Bildung (BIB) an der Pädagogischen Hochschule Wien. Wien: Eigendruck.
- Biewer, G.; Schütz, S. (2016): Inklusion. In: Hedderich, I; Biewer, G.; Hollenweger, J.; Markowetz, R. (Hg.): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 123–127.
- Feuser, G. (31987): Gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder im Kindertagesheim. Bremen: Senger Druck GmbH
- Feuser, G. (1989): Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. In: Zeitschrift Behindertenpädagogik 28 (1989) 1, S. 4–48.
- Feuser, G. (1995): Behinderte Kinder und Jugendliche – Zwischen Integration und Aussonderung. Darmstadt: Wiss. Buchges.
- Feuser, G. (2011): Entwicklungslogische Didaktik. In: Kaiser, A. et al. (Hg.): Didaktik und Unterricht. Band 4 des Enzyklopädischen Handbuchs der Behindertenpädagogik (Hg.: Beck, I.; Feuser, G.; Jantzen, W.; Wachtel P.). Stuttgart: Kohlhammer-Verlag, S. 86–100.
- Feuser, G. (2018): Wider die Integration der Inklusion in die Segregation. Zur Grundlegung einer Allgemeinen Pädagogik und entwicklungslogischen Didaktik. Berlin: Peter Lang GmbH.
- Fragner, J. (2009): Normal oder anormal – eine historische Grundlegung. In: bm:ukk (Hg.): Sonderpädagogik aus inklusiver Sicht. Wien: Jugend & Volk Verlag, S. 27–33.
- Gruber, H.; Ledl, V. (1992): Allgemeine Sonderpädagogik – Grundlagen des Unterrichts für Schüler mit Schulschwierigkeiten und Behinderungen. Ein Studien- und Arbeitsbuch. Wien: J & V Schulbuchverlag.
- Grubich, R. (2005): Die Allgemeine Pädagogik nach Georg Feuser – Fundament und Ziel der Inklusiven Pädagogik. In: Grubich, R. u.a.: Inklusive Pädagogik – Beiträge zu einem anderen Verständnis von Integration. Aspach/Wien/Meran: edition innsalz, S. 18–19.
- Grubich, R. (2009): Autismus und Integration – Die Quadratur des Kreises?! – Kinder und Jugendliche mit autistischer Wahrnehmung in der integrativen Beschulung im Wiener Regelschulwesen: Schwerpunkt Sekundarstufe I. Saarbrücken: VDM
- Grubich, R. (2017): Inklusiv unterrichten – was heißt das und wie geht das? In: Erziehung & Unterricht 3–4, S. 273–284.
- Gstach, J. (2016): Die Entstehung der Heilpädagogik. In: Hedderich, I; Biewer, G.; Hollenweger, J.; Markowetz, R. (Hg.): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 27–32.
- Hinz, A. (2004): Vom sonderpädagogischen Verständnis der Integration zum integrationspädagogischen Verständnis der Inklusion!? In: Schnell, I.; Sander, A. (Hg.): Inklusive Pädagogik. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 41–74.
- Jantzen, W. (21992): Allgemeine Behindertenpädagogik. Band 1. Weinheim & Basel: Beltz Verlag.

- Moor, P. (1974): Heilpädagogik. Ein pädagogisches Lehrbuch. Bern, Stuttgart & Wien: Hans Huber Verlag.
- Prengel, A. (1993): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Opladen: Leske & Budrich Verlag.
- Regierungsprogramm 2017–2022 der Neuen Volkspartei und der Freiheitlichen Partei Österreichs. Im Internet unter: [https://www.bundeskanzleramt.gv.at/documents/131008/569203/Regierungsprogramm\\_2017%E2%80%932022.pdf/b2fe3f65-5a04-47b6-913d-2fe512ff4ce6](https://www.bundeskanzleramt.gv.at/documents/131008/569203/Regierungsprogramm_2017%E2%80%932022.pdf/b2fe3f65-5a04-47b6-913d-2fe512ff4ce6) (28.02.2018)
- Speck, O. (2001): Heilpädagogik. In: Antor, G.; Bleidick, U (Hg.): Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis. Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag, S. 71–73.
- UNESCO (1994): The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Paris.
- von Stechow, E. (2016): Sonderpädagogik als Pädagogik für besondere Schulen. In: Hedderich, I; Biewer, G.; Hollenweger, J.; Markowetz, R. (Hg.): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 32–36.
- Wocken, H. (2001): Integration. In: Antor, G.; Bleidick, U (Hg.): Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis. Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag, S. 76–80.

---

Michael Rittberger

# Die Geschichte der Sonderschulen und der Sonderpädagogik

## Einleitung

Im Folgenden soll ein kurzer Abriss der Geschichte der Sonderschulen sowie der Sonderpädagogik vorgestellt werden. Da der Platz dafür nicht allzu groß ist, beschränkt er sich auf wesentliche Abschnitte in der Geschichte und behandelt speziell Einrichtungen für Kinder, die heute als solche mit Förderbedarf beschrieben werden, also Schüler\*innen von vormals Hilfsschulen, später Sonderschulen. Dass Wien oft im Mittelpunkt steht, liegt daran, dass der großstädtische Bereich allgemein der Ausgangspunkt der Entwicklungen war.

## 1. Geschichte der Sonderschulen

### Von den Anfängen bis 1918

Der Beginn der Beschulung der schwach begabten Kinder war eigentlich ein integrativer. Da in Folge der Gedanken der Aufklärung alle Menschen als bildsam und der Vernunft zugänglich gesehen wurden, hatten alle Menschen das gleiche Bildungsrecht. Diesen Gedanken legte bereits Johann Amos Comenius im 17. Jahrhundert seiner *Didactica Magna* zu Grunde, einer Unterrichtslehre, mit deren Hilfe ausdrücklich alle alles ganz lernen sollten. Er verfasste dafür auch Unterrichtsmaterialien wie zum Beispiel den *Orbis Pictus*, in dem die damals bekannte Welt in Bildern dargestellt war, damit wirklich alle Kinder seinen Unterricht verstehen konnten.

Nach 1774 herrschte im damaligen Österreich die allgemeine Schulpflicht, Spezialschulen wurden aber vorerst nur für Blinde und Gehörlose gegründet.

Erst nach der Mitte des 19. Jahrhunderts wurden die ersten „Anstalten für Idioten und Schwachsinnige“ gegründet (vgl. Aljancic 2011, S.16).

Mit dem Reichsvolksschulgesetz von 1869 wurde festgelegt, dass auch Kinder, die nicht „voll sinnig“ waren, am Volksschulunterricht,

der acht Jahre dauerte, teilnehmen mussten (a.a. O., S.17). Nach dem Vorbild Deutschlands wurde in Wien die erste Hilfsklasse für Schwachsinnige eingerichtet.

Mit einem Erlass von 1905 wurden Hilfsklassen und Hilfsschulen eingerichtet, in denen „schwachsinnige“ Kinder getrennt von den „vollsinnigen“ erzogen werden sollten, die aber doch einen gewissen Grad von Bildungsamkeit aufweisen mussten.

Aufgenommen wurden Kinder, die zumindest ein Jahr die Volksschule besucht hatten, in dieser aber keine Erfolge aufzuweisen hatten. Über die tatsächliche Aufnahme entschied ein Team, bestehend aus dem Leiter der Hilfsschule, dem Oberlehrer der zuletzt besuchten Volksschule, einem Vertreter der Schulaufsicht und dem Schularzt. Das Kind wurde zunächst für ein Jahr aufgenommen, der Verbleib in der Hilfsklasse wurde allgemein stillschweigend verlängert.

Der Name ‚Hilfsschule‘ deutet ihre Funktion an, eine Nothilfe für schwache Kinder, deren Eltern und für die Volksschulen. Allerdings war sie nie so unbestritten, wie es die Sonderpädagogik heute darstellt. Die Volksschullehrer\*innen waren einerseits über die Entlastung froh, andererseits aber – wegen der Verringerung der Zahl der Volksschulkinder – auch gegen die Errichtung von Hilfsschulklassen eingestellt. Viele Eltern waren gegen die Sonderbehandlung ihrer Kinder, und auch namhafte Pädagogen waren gegen eine Negativauslese.

Im Mittelpunkt stand die Erziehung und diese war in der Hauptsache Disziplinierung. Das Wort Bildung wurde noch von Goethe körperlich verstanden. Als eine Frau mit schöner Bildung bezeichnete er eine mit einer schönen Gestalt, wobei die Haltung mitgemeint war. Von Foucault wissen wir, dass Haltung und Disziplin damals wesentliche Erziehungsziele waren und wie diese durchgesetzt wurden, nämlich mit Zwang. Die ersten Hilfsschulen waren Internate, in denen durchaus klösterliche Zucht oder militärische Ordnung herrschte.

Die allgemeine Schulpflicht wurde auch mit der Intention eingeführt, die damals gängige Kinderarbeit einzudämmen, durch die zahlreiche Kinder bereits als Jugendliche körperlich so geschädigt waren, dass sie sich als Soldaten nicht mehr eigneten. Maria Theresia hatte immerhin einen Krieg gegen ein gesundes und diszipliniertes preußisches Heer verloren. Zwar kann man annehmen, dass die all-



gemeine Schulpflicht auch auf den Rat ihres aufgeklärten Leibarztes van Swieten eingerichtet wurde, sicher ist aber auch, da die ersten Lehrer Veteranen waren, dass es in den Schulen neben den Kulturtechniken auch um die Gewöhnung an Disziplin, Stille halten und Ordnung ging.

Wenn man zusätzlich daran denkt, dass es unter den Regierenden zumindest seit dem Sturm auf die Bastille Angst vor den gefährlichen Klassen gab, also vor einer unkontrollierbaren Unterschicht, kann die Hilfsschule auch als ein Versuch gesehen werden, diese noch besser zu disziplinieren und zu kontrollieren. Das erklärt auch, warum sich die Eltern oft gegen diese Nothilfe mit ihrer Disziplinierungs- und Kontrollfunktion wehrten.

Die allgemeine Schulpflicht gab in einer ihr eigenen Dialektik aber gleichzeitig den Arbeitern und armen Menschen durch den Zugang zu Kulturtechniken, vor allem durch das Erlernen von Schreiben und Lesen, auch die Möglichkeit linke Texte wie das Kommunistische Manifest zu lesen, sich zu organisieren und mit Erfolg Forderungen zu stellen. Die schwachsinnigen Kinder rettete die Hilfsschule vor der sozialen Ausgrenzung in überfüllten Klassen und verhalf ihnen zu einer Förderung, die sie befähigte, nicht nur von Almosen zu leben.

Es fällt in diese Zeit auch die erste Hochblüte des Kapitalismus, in dem der Wert eines Menschen bereits an seinem Arbeitsvermögen gemessen wurde. Disziplin, Ordnung und ein gewisses Maß an Vertragsfähigkeit, wozu die Kulturtechniken dienten, waren für die Industrialisierung nötig. Maria Theresia hat bei der Einführung der allgemeinen Schulpflicht sicher nicht an die Industrialisierung gedacht, noch Kaiser Franz Josef versuchte sie aufzuhalten. Trotzdem wurde sie erst durch Schulbildung möglich, denn die erreichte Arbeitsfähigkeit auch der Schwachen band diese in den Kapitalismus ein und verwertete sie als nützliche Mitglieder der Gesellschaft. Von Anfang an sollten auch die schwachbefähigten Kinder zu dem werden, was man als nützliche Mitglieder der Gesellschaft bezeichnete.

## **1918–1934**

Nach Ende des Ersten Weltkriegs regierten in Wien die Sozialdemokraten. Als Stadtrat für Unterricht leitete Otto Glöckel eine bedeutende Wende im Wiener Schulwesen ein. Als entschiedener Gegner

einer klösterlichen oder militärischen Zucht vertrat er die damals entstandene Pädagogik vom Kinde aus. Er war ein Vertreter der damals entstandenen Arbeitsschule, in deren Mittelpunkt der natürliche Tätigkeitsdrang der Kinder und auch deren handwerkliche Selbsttätigkeit standen. Er war ein Verfechter der gemeinsamen Schule der 6–14 Jährigen und richtete Nachholstunden für leistungsschwache Kinder ein, um die damals hohen Repetenzahlen zu senken.

Damals entstand auch die Wiener Hilfsschule, in der durch das frühe Erfassen leistungsschwacher Kinder bessere Lernerfolge erzielt werden sollten. Sie hatte einen eigenen Lehrplan und die Hilfsschullehrer\*innen wurden in einer eigenen Fortbildung ausgebildet. Es sollten vor allem lebenspraktisches Wissen und handwerkliches Können gelehrt werden.

Es sollen hier die Leistungen der Sozialdemokratie in Wien nicht geschmälert werden, immerhin gab es die neuen Wohnbauten, die zahlreichen Bildungs- und Weiterbildungsmöglichkeiten, die zahlreichen Einrichtungen für Kinder und das ausgebaute Fürsorgesystem. Dennoch saß den damaligen Politikern auch die Angst vor den gefährlichen unteren Klassen und vor kommunistischen Aufständen, die es in Wien nach 1918 relativ harmlos, in Deutschland sehr heftig gegeben hatte, im Nacken.

Man muss aber zwei Seiten einer fürsorglichen Haltung in den Blick nehmen. Selbstverständlich bedeutet es für die Befürsorgten, dass sich ihr Leben verbessert. Andererseits aber ist Fürsorge immer mit Kontrolle und Macht verbunden. Sie ist nach Foucault ein geradezu klassisches Machtdispositiv, ähnlich dem der Onanie. Das scheinbare Wissen um ein gesundes und richtiges Verhalten des Zöglings gibt dem/der Erziehenden Macht über ihn, der sich unterwerfen muss.

## **1934–1945**

Der Austrofaschismus übernahm 1934 im Wesentlichen die Hilfsschulen und baute nur die Kulturtechniken stärker aus. Die Zahl der Hilfsschulklassen wurde vermehrt, um die „schwachsinnigen“ Schüler\*innen auszusondern und zwar schon mit durchaus erbbiologischen Begründungen, wurden sie doch als minderwertig angesehen.

Dass die Nationalsozialisten den Namen in ‚Sonderschule‘ änderten, drückt auch gleichzeitig ihr Programm aus, sollten sie doch

dazu dienen, erblich belastete Personen auszusondern und der Zwangssterilisation zuzuführen. Leicht Schwachsinnige galten als erbkrank und mussten gehindert werden, sich fortzupflanzen. Schwerer Behinderte wurden ermordet. Hilfsschüler\*innen sollten so ausgebildet werden, dass sie der Nation nützlich sein konnten. Österreichische Mittelpunkte der an Folter erinnernden Sondererziehung und der Morde an schwerer behinderten Menschen waren der Spiegelgrund, der von Werner Vogt in seiner Autobiografie ausführlich dokumentiert wurde (Vgl. Vogt 2013) und das Schloss Hartheim in Oberösterreich

### **Nach 1945**

Nach 1945 wurde, was sehr interessant ist, der Name Sonderschule trotz der ihm innewohnenden Bedeutung des Ab- oder Aussonderns beibehalten. Man kann annehmen, dass dies einer Kontinuität im Bereich der Schulen und des Personals zuzuschreiben ist, obwohl nunmehr wieder Grundlagen von Unterricht und Erziehung wie die Nothilfe und das „Lebensrecht von behinderten Kindern“ waren, Grundlagen, die nun von Sonderpädagog\*innen besonders vehement vertreten wurden. (Vgl. Schumann 2016) Andererseits sorgten Methoden aus der NS-Zeit, speziell in der Heimerziehung, noch nach 2000 für Skandale. Die Morde und die unmenschlichen Zustände in Hartheim und im Spiegelgrund wurden erst viel später aufgedeckt. Speziell im medizinischen Bereich gab es erschreckende Kontinuitäten. So arbeitete Heinrich Gross, der für den Tod von hunderten Kindern am Spiegelgrund verantwortlich war, noch bis in die 70er Jahre als Gerichtspsychiater. Erst 2000 wurde ihm auf Grund von unermüdlichen Anstrengungen von Friedrich Zawrel, einem ehemaligen Zögling, und dem Mediziner Werner Vogt der Prozess gemacht.

1954 gab es mit der Einrichtung der Heilstätten-Sonderschulen und der Spezialschulen für Schwachbefähigte, also Schulen für schwer geistig behinderte Kinder, die noch bis heute bestehenden zehn Sparten im Sonderschulbereich. Um 1972 wurde das Studium für Sonderschullehrer\*innen an den Pädagogischen Akademien eingerichtet..

Mit dem Schulorganisationsgesetz von 1962 wurden für alle Bundesländer die gesetzlichen Grundlagen für die Institutionen und die

Schulpflicht im Sonderschulbereich inklusive einheitlicher Lehrpläne für die Allgemeine Sonderschule und die Sonderschule für Schwerstbehinderte, wie die ehemalige Spezialschule für Schwachbefähigte nun hieß, geschaffen. Ein wesentliches Anliegen dieses Gesetzes war die Zielsetzung einer Eingliederung der Absolventen in das Arbeits- und Berufsleben.

Schon in den frühen 80er Jahren gab es in Wien eine Reihe von Initiativen zur schulischen Integration behinderter Kinder. Es gab eine Initiative von Eltern behinderter Kinder, die diese in Normal- schulen unterbringen wollten, und eine Reihe von Sonderschullehrer\*innen, die sich ebenfalls dafür einsetzten. Daneben gab es auch eine Gruppierung, die sich ‚Aktionsgemeinschaft Körperbehinderte-Nichtbehinderte‘ (AKN) nannte und einen Zusammenschluss von Menschen mit unterschiedlichsten Behinderungen und Nichtbehinderten forderte. Sie setzte sich für die Rechte behinderter Menschen und ebenfalls für die schulische Integration ein. Beflügelt wurden diese Bemühungen durch umfangreiche Integrationsmaßnahmen in Italien, speziell durch Versuche in Südtirol.

1984 wurde in Oberwart, aus einer Notlage heraus, es gab keine Einrichtung für behinderte Kinder, der österreichweite erste Schulversuch zum gemeinsamen Unterricht von behinderten und nichtbehinderten Kindern mit einer Volks- und einer Sonderschullehrerin eingerichtet. Im Frühling 1985 wurde auf einem Symposium dem damaligen Sonderschulinspektor Gerhard Tuschel die Zusage abgerungen, auch in Wien solche Klassen einzurichten. Nur wenig später 1986 gab es auch in Wien eine erste integrative Klasse als Schulversuch. Dieser wurde schrittweise erst auf vier, dann auf mehrere Klassen ausgeweitet. Vier Jahre nach dem ersten Versuch musste ein solcher Schulversuch dann auch auf die Sekundarstufe ausgedehnt werden. Dabei wurde in den Volks- und Sekundarschulen stets die Klassenschülerhöchstzahl auf 25 Kinder vermindert, und es unterrichteten ein\*e Volks- bzw. Hauptschul- und ein\*e Sonderschullehrer\*in im Teamteaching. 1993 wurde der Schulversuch in der Volks-, 1996 in der Hauptschule ins Regelschulwesen überführt. Waren es in den ersten Jahren vier Kinder mit unterschiedlichem Förderbedarf, die in einer Klasse integrativ unterrichtet wurden, wurden es im Laufe der Zeit wesentlich mehr, so dass es um 2000 schon bis zu acht Kinder gab, die zumindest in einigen Fächern nach

dem ASO Lehrplan unterrichtet wurden, . Das und die Tatsache, dass in der Sekundarstufe fast ausschließlich die Neue Mittelschule solche Klassen führte, rief große Probleme hervor, die manchmal dazu führten, dass eine Integration behinderter Kinder in den Regelunterricht kaum mehr möglich war. Die Mittelschulen im städtischen Bereich stehen heute vor einer so großen Fülle an Problemen, dass der Unterricht nach einem speziellen Lehrplan nur eines unter sehr vielen ist. Allzu oft werden Kinder mit Förderbedarf erst recht wieder in einigen Fächern getrennt unterrichtet, und ein besonderer Lehrplan ist angesichts der zunehmenden psychischen und sozialen Beeinträchtigungen der Kinder oft das geringste Problem.

Der integrative Unterricht war seinem Namen nach als solidarischer Akt gedacht, nämlich aus dem Getrennten ein Ganzes zu machen, das Fehlende, die behinderten Kinder, dazu zu holen. Dieser Gedanke lag zum Beispiel dem Schulversuch Georg Feusers (Vgl. Feuser, Meyer 1987) in Deutschland zu Grunde, wo alle Kinder an einem gemeinsamen Projekt arbeiteten, und die Differenzierung erst durch eine Individualisierung in der Ausführung geschah.

Ab der Jahrhundertwende setzte sich, ganz dem Denken der Zeit entsprechend, eine Individualisierung durch, wie man sie heute in der Inklusion versteht. Das hat sicher Vorteile für alle Schüler\*innen. Inwieweit Inklusion besser durchzuführen ist, als es der Integrationsgedanke war, bleibt offen (Vgl. Rittberger. 2016).

## **2. Geschichte der Heil- und Sonderpädagogik**

### **Heilpädagogik**

Bis zur Mitte des 19. Jahrhunderts war der Sonderpädagogische Bereich rein praktisch ausgerichtet. Erst ab der Mitte des 19. Jahrhunderts entwickelte sich eine dazugehörige Wissenschaft, die man Heilpädagogik nannte.

Das Interessante ist, dass die Geschichte dieser Wissenschaft seit Beginn des 20. Jahrhunderts ausschließlich von Vertretern des Hilfsschulbereichs geschrieben wurde und aus der allgemeinen Pädagogik ausgespart wurde. Auch die Fachliteratur stammte von Anfang an aus diesem abgeschlossenen Kreis. Damit ist die frühe Geschichte der Heilpädagogik nur die Geschichte der Hilfsschule und

nicht die von deren Gegner oder von der Kritik an ihr, die besonders zu Beginn sehr heftig war.

Der Ursprung liegt in einem neuen Begriff, dem der Bildsamkeit, der aussagt, man könne Naturgegebenheiten im Bereich der Erziehung verändern, was für damals eine neue Anthropologie bedeutete. Die bisher angenommenen fixen Begabungen und der statische medizinische Begriff einer Behinderung gaben ein Bild der Unveränderbarkeit und des Schicksalhaften vor.

Der Begriff 'Heilpädagogik' beinhaltet ebenso das Heilen wie die Pädagogik, es war somit eine pädagogische Heilkunde, von Anfang an stark mit Medizin verbunden. Auch die 1911 an der Wiener Universitäts-Kinderklinik errichtete Heilpädagogische Station wurde von einem Kinderarzt geleitet und diente zur Beobachtung und Abklärung kindlicher psychischer Defekte und Verwahrlosungen.

Ein universitäres Institut für Heilpädagogik wurde überhaupt erst in den 1960er-Jahren gegründet.

Auch in der wissenschaftlichen Heilpädagogik stand die Nothilfe im Mittelpunkt. Sie wurde im ausgehenden 19. Jahrhundert auch damit begründet, dass die Volksschule zur Leistungsschule geworden sei, womit leistungsschwache Schüler\*innen auffielen. Schon da erkannte man, dass die Lernschwächen nicht unbedingt Auswirkungen einer spezifischen Behinderung waren, sondern ihre Ursache in Mängeln der allgemeinen Schule bestand. Im Hintergrund stand aber immer das staatliche Interesse, mit den relativ kostengünstigen Investitionen in Hilfsschulen die ökonomische Belastung durch Menschen ohne jede Ausbildung abzuwenden.

Der Autonomie und der Macht der Heilpädagogik entsprach letztlich auch der Umstand, dass es Hilfsschullehrer und ihre Verbände waren, die sowohl die Ausschlusskriterien festsetzten als auch den Ausschluss von Kindern aus den Volksschulen durchsetzten, such einige Kinder als bildungsunfähig bezeichnen konnten, wodurch diese jeder Bildungsmöglichkeit beraubt wurden.

### **Sonderpädagogik**

Mit dem Beginn der nationalsozialistischen Herrschaft wurde die Bezeichnung Heilpädagogik in Sonderpädagogik umgeändert. Programm war nunmehr nicht mehr die Heilung, sondern die Aussonderung. Einerseits sollten die Schüler\*innen dort für die Volksge-

meinschaft brauchbar gemacht, andererseits für die Zwangssterilisation zusammengefasst werden. Ihr Erbgut galt als minderwertig und die Zahl der so Beschulten stieg an.

Nach Brigitte Schumann, die sich auf einen Vortrag von Dagmar Hänsel beruft, gab es eine Kooperation der Reichsfachschaft für Sonderschulen, die aus dem Verband der Hilfsschulen hervorgegangen war, mit dem Rassenpolitischen Amt der NSDAP. Diese Kooperation sei ohne äußeren Zwang eingegangen worden. (Vgl. Schumann 2016)

Der neue Begriff Sonderpädagogik verband die Taubstummenpädagogik, die Blindenpädagogik und die Hilfsschulpädagogik, welche nun dem Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses (GzVeN) unterstanden. Das hieß also Zuweisung zur Zwangssterilisation oder Euthanasie.

Wie schon erwähnt, wurde der Begriff Sonderpädagogik auch nach 1945 beibehalten, allerdings insofern umgedreht, als er jetzt für den Einsatz für das Lebensrecht behinderter Menschen stand. Die Kontinuitäten im Bereich der Heimerziehung und der Medizin wurden bereits erwähnt und bestehen natürlich auch im personellen Bereich. Gerade die hier bestehenden Missstände beweisen, dass das nationalsozialistische Gedankengut 1945 nicht spurlos verschwunden ist.

Die Ursache liegt sicher auch darin, dass sich die Sonderpädagogik erst um 1960 von der Medizin absetzen konnte. Die Sonderpädagogik verstand sich ab da als eine Pädagogik der Entwicklungshemmung und Behinderung.

Wolfgang Jantzen verband die Behindertenpädagogik mit einer kritischen Theorie der Gesellschaft. (Vgl. Jantzen 1987) Erst die Gesellschaft mache aus einer zugrundeliegenden Schädigung eine spezifische Behinderung. In der kapitalistischen Gesellschaft, die auf Meritokratie, Arbeit und individueller Leistung aufbaut, hat eine Schädigung eine andere Auswirkung, als sie sie etwa in einer Gesellschaft, die auf der Erblichkeit des Standes besteht, in der der Platz in der Gesellschaft vererbt und nicht erworben wird. Dies gilt nicht nur auf der ökonomischen Basis, sondern wirkt in Sprache, im Umgang miteinander und in Wertungen tief in unbewusste Schichten hinein. Auch der Bereich der Bildung, der ja zum Überbau gehört, ist ein Selektionsmechanismus, weil dieser genau definiert ist und verschie-

dene Formen von Bildung (praktische, soziale, Bauernschläue) klassifiziert. Dazu kommt, dass der Kapitalismus eine Vereinzelung bedingt, die Behinderung zum Individualschicksal macht und von der gesellschaftlichen Bedingtheit ablenkt. Der Begriff der Behinderung ist somit einer, der in der Kommunikation in einem kapitalistischen Gesellschaftssystem entstanden ist, aber natürlich reale Auswirkungen hat.

1981 wurde in Wien das Interfakultäre Institut für Sonder- und Heilpädagogik gegründet, und zwar durch die Zusammenarbeit des Pädagogischen Instituts mit der Kinder- und Jugendneuropsychiatrischen Universitätsklinik.

### **Integration, Inklusion**

Aus der Sichtweise der gesellschaftlichen Bedingtheit von Behinderung ergibt sich wie selbstverständlich ein umfassender Integrationsgedanke, der aber, wie schon beschrieben, nicht wirklich neu ist. Dieser beinhaltet, dass einerseits die wenig individualisierende Unterrichtsweise in den Normalschulen und eine damit verbundene Sonderbeschulung Behinderungen oft erst manifestieren. Eine Lösung war:

*werde*  
Ich ~~bin~~ behindert

So ist es zu verstehen, dass zum Beispiel die AKN ironisch und als Paradox die Integration der Normalschüler\*innen in eine Sonderschule forderten, die ja den Auftrag hat, auf individuelle Bedürfnisse einzugehen.

Wenn die Bedürfnisse und die individuelle Förderung jedes Kindes im Mittelpunkt stehen, wie es etwa Georg Feuser seinem Schulversuch vormachte (Feuser, Meyer 1986) und wie es heute die Inklusion versteht, hat die Sonderpädagogik eine subsidiäre und kompensatorische Funktion und müsste von einer neuen allgemeinen und durchaus kritischen Erziehungswissenschaft abgeleitet werden. Viele Sonderpädagog\*innen sehen in ihr eine erziehungswissenschaftliche Teildisziplin für Inklusion. Inwieweit das bestehende Fachwissen erhalten, in Normalschulen umgesetzt werden kann und ob die Ressourcen reichen, Sonderschulen gänzlich abzuschaffen, ist derzeit



nicht abzuschätzen. Derzeit gibt es bei weitem nicht die Mittel, um wirklich allen Schüler\*innen mit besonderen Bedürfnissen in Normalschulen räumlich, personell und mit geeigneten Hilfsmitteln entgegenzukommen, so dass eine gelungene Inklusion stattfinden kann.

Die gegenwärtige Politik geht den gegenteiligen Weg, ja sie schafft mit Maßnahmen wie zum Beispiel der frühen Notengebung, dem verstärkten Sitzenbleiben und dem Einrichten von Deutschklassen ein rückwärtsgewandtes Milieu, das Aussonderung wieder verstärkt.

Auch der Faktor der Brauchbarkeit von Schulabgänger\*innen ist nicht wirklich verschwunden. Er steckt im Begriff der Vermittelbarkeit in eine Lehre oder Arbeitsstelle. Nicht vermittelbar zu sein, was nicht wenige Jugendliche ohne Pflichtschulabschluss betrifft, hat erhebliche Konsequenzen. (Siehe Michael Rittberger: „Und nach der Schule?“ in dieser Nummer).

Die heutige Schule, Erziehung und Bildung können aber nicht unabhängig von der Ideologie des gegenwärtigen Kapitalismus gesehen werden und müssen auch ideologiekritisch untersucht werden, um zu einer alternativen Praxis zu kommen. Die Ideologie des Neoliberalismus ist heute internalisiert worden, Begriffe wie Leistung und Effektivität, ein verstärktes Konkurrenzverhalten, verstärktes Individualisieren und die Behauptung, dass man Unternehmer seiner selbst sein könne, verhindern ein solidarisches Verhalten. Ohne dieses ist aber Integration oder Inklusion nicht möglich und damit Behinderung heute wieder ein Einzelschicksal und kein gesellschaftliches Produkt.

## Literatur

- Aljancic, Margot: Die Geschichte der Sonderpädagogik in Österreich von den Anfängen bis zur Gegenwart, unter besonderer Berücksichtigung der historischen Entwicklung einer sonderpädagogischen Einrichtung am Beispiel der Antonius – Schule Spittal/Drau. Diplomarbeit am Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung/Abteilung für Historische und Systematische Pädagogik, September 2011. <http://netlibrary.aau.at/obvuklhs/download/pdf/2411060?originalFilename=true>
- Feuser Georg, Meyer Heike: Intgrativer Unterricht in der Grundschule, Solms-Oberbiel 1987.

- Foucault, Michel: *Der Wille zum Wissen*, Frankfurt am Main 1977.
- Hänsel, Dagmar: *Die Historiographie der Sonderschule. Eine kritische Analyse*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 51, 2005, S. 101–115.
- Jantzen Wolfgang: *Allgemeine Behindertenpädagogik Bd. I und II*. Weinheim 1987.
- Lindmeier, Christian: *Geschichte und Gegenwart der Sonderpädagogik als wissenschaftliche Disziplin*. In: *Geistigbehindertenpädagogik!?: In: Karl-Ernst Ackermann, Oliver Musenberg, Judith Riegert Hg.): Disziplin – Profession – Inklusion*. Oberhausen 2013, S. 111–145.
- Rittberger, Michael: *Integration und Inklusion*. In: *schulheft* 162/2016, Innsbruck 2016, S. 164–175.
- Schumann, Brigitte: *An Wahrheit interessiert? Wie hält es der Verband Sonderpädagogik mit der kritischen Aufarbeitung der sonderpädagogischen Geschichte im Nationalsozialismus?*  
<https://www.bizeps.or.at/geschichte-der-sonderpaedagogik-an-wahrheit-interessiert/>
- Vogt, Werner: *Mein Arztroman, Ein Lebensbericht*, Wien 2013.

---

Susanne Tomecek

# **Pädagog\*innenbildung Neu im Bereich Primarstufe/Inklusive Pädagogik/ Sonderpädagogik – ein Mehr oder ein Weniger im Vergleich zur bisher getrennten Ausbildung?**

Lehrinhalte und eine erste Einschätzung über Vor- und Nachteile dieser Ausbildung aus Sicht der Studierenden der Pädagogischen Hochschule Wien

## **1) Einleitung**

2012 wurde der „Nationale Aktionsplan 2012–2020 – Strategie der österreichischen Bundesregierung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention – Inklusion als Menschenrecht und Auftrag“ beschlossen. Eine konkrete Maßnahme im Bereich Bildung (Nr. 130) lautet:

Inklusive Pädagogik als Teil der zukünftigen Ausbildung für Lehrerinnen und Lehrer an Pädagogischen Hochschulen und für Studierende der Lehramter an Allgemeinbildenden und Berufsbildenden Höheren Schulen

(BMASK [2012] Nationaler Aktionsplan Behinderung <https://bro-schuerenservice.sozialministerium.at/Home/Download?publicationId=1657.2.2019>)

Mit dem Studienjahr 2015/16 wurde diese Maßnahme mit dem Beginn der neuen Primarstufen-Ausbildung umgesetzt. Eine Trennung in Volksschullehramt und Sonderschullehramt gibt es nicht mehr.

Mit einer gemeinsamen „Ausbildung für alle“ (inklusive Ausbildung) wurde ein wesentlicher Schritt hin zu einer „Schule für alle“ (Inklusive Schule) gesetzt.

In einer Inklusiven Schule wird das gemeinsame Lernen von Schüler\*innen mit und ohne Beeinträchtigung, unterschiedlichem sozialem, sprachlichem und kulturellem Hintergrund ermöglicht.

Dafür sollen alle Pädagog\*innen in der Primarausbildung ein Basiswissen erlangen.

## 2) Umsetzung an den Pädagogischen Hochschulen in Österreich

Für alle Pädagogischen Hochschulen in Österreich gilt, dass die 240 ECTS des 8-semesterigen **Bachelorstudiums** in folgendem Rahmen anzubieten sind:

40–50 EC Allgemeine Bildungswissenschaftliche Grundlagen

120–130 EC Elementar- und Primarstufenpädagogik und -didaktik

60–80 EC Schwerpunktsetzung in einem fachlichen Bildungsbereich, in Inklusiver Pädagogik, in Sonder- und Heilpädagogik, in Sozialpädagogik; in Mehrsprachigkeit usw.

Pädagogisch-praktische Studien sind zu integrieren.

Der Schwerpunkt Inklusive Pädagogik muss an jeder Pädagogischen Hochschule angeboten werden. An allen Hochschulen ist dieser im Rahmen von ca. 60 ECTS im Curriculum verankert. Der Beginn der Schwerpunktwahl ist in allen Curricula im 3. oder im 5. Semester verankert.

Von den Lehrinhalten werden an den einzelnen Pädagogischen Hochschulen im Schwerpunkt Inklusive Pädagogik unterschiedliche Module und Lehrveranstaltungen angeboten. Die Curricula mit den genauen Beschreibungen der Lehrinhalte sind auf der jeweiligen Homepage einzusehen.

Aber auch den Studierenden, die den Schwerpunkt Inklusive Pädagogik nicht wählen, wird in der Basisausbildung im Bereich der Bildungswissenschaftlichen Grundlagen und in der Primarstufenpädagogik und -didaktik ein Grundwissen über Inklusiven Unterricht vermittelt. Zusätzlich gibt es verpflichtende Lehrveranstaltungen, in denen spezifische Inhalte einer Inklusiven Pädagogik/Sonderpädagogik gelehrt werden (z.B. Förderdiagnostik und Förderpläne, Umgang mit Schüler\*innen mit Auffälligkeiten im sprachlichen oder sozial-emotionalen Bereich).

Nach dem Abschluss des Bachelorstudiums ist das Arbeiten als Lehrer\*in bereits möglich, aber nicht verpflichtend.

Das Masterstudium wird berufs begleitend angeboten.

Für den Bereich der Inklusiven Pädagogik dauert das **Masterstu-**

**dium** mindestens 3 Semester und der Umfang beträgt 90 ECTS. Es dient der Vertiefung und Erweiterung des Wissens in speziellen Bereichen der Inklusiven Pädagogik mit Fokus Beeinträchtigung.

Die Master-Curricula sind teilweise noch in der Phase der Bewilligung.

Österreichweit sind in der Inklusiven Pädagogik folgende Bereiche der Vertiefung geplant: sozial-emotionale Entwicklung, Motorik, Kognition, Wahrnehmung (Sehen, Hören) und die Erweiterung im Altersbereich für die Sekundarstufe 1.

(Vgl. Bundesgesetzblatt vom 11. Juli 2013 [https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA\\_2013\\_I\\_124/BGBLA\\_2013\\_I\\_124.html](https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2013_I_124/BGBLA_2013_I_124.html) 6.2.2019)

### 3) Lehrinhalte der Primarstufen-Ausbildung im Schwerpunkt Inklusion/Sonderpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Wien

#### a) Bachelorstudium (BEd)

Das Ziel im Schwerpunkt Inklusion/Sonderpädagogik ist der Erwerb von Wissen in den **fünf Förderschwerpunkten** Lernen/Kognition, Sprache, Wahrnehmung, sozial-emotionales Verhalten und Motorik/Mobilität.

Im Förderschwerpunkt **Lernen/Kognition** werden Grundkenntnisse zu Lese-, Rechtschreibstörungen und Dyskalkulie und spezifische Aspekte in Deutsch, Mathematik und Sachunterricht vermittelt. Es geht um die Analyse, Erklärung und Interventionsmöglichkeiten bei Lernschwierigkeiten und das Kennenlernen von Förderansätzen und entsprechenden Materialien. Weitere Themen sind die Sonderpädagogische Diagnostik und die interdisziplinäre Zusammenarbeit. Zu diesem Bereich gehört auch eine Einführung in die Pädagogik bei Kindern mit erhöhtem Förderbedarf.

Im Förderschwerpunkt **Sprache** werden linguistische Grundlagen, Sprach-, Sprech- und Kommunikationsbeeinträchtigungen und Grundlagen der Diagnostik, Prävention und Beratung gelehrt. Der Zusammenhang von Störungen in der Laut- und Schriftsprache wird aufgezeigt. Weitere Lehrinhalte sind: Sprach- und Kommunikationsförderung im Inklusiven Unterricht, Mehrsprachigkeit im Kontext von sprachlich-kommunikativen Beeinträchtigungen,

rhythmisch-musikalische Elemente im Förderschwerpunkt Sprache und sprachsensibel unterrichten.

Im Förderschwerpunkt **Wahrnehmung** geht es um die Bedeutung der Wahrnehmung für die Entwicklung eines Kindes und den Zusammenhang zwischen Wahrnehmung und Lernen. Grundlagen der Sensorischen Integration werden gelehrt, wahrnehmungsförderliche Übungen erprobt und Materialien hergestellt. Weiters gibt es eine Einführung in die Pädagogik bei visueller und auditiver Wahrnehmungsschwäche und in die Pädagogik bei Kindern im Autismus-Spektrum.

Im Förderschwerpunkt **sozial-emotionales Verhalten** werden theoretische Grundlagen aus der Pädagogik, Psychologie, Medizin, Neurobiologie, Soziologie, Psychopathologie und Neuropsychiatrie des Kindes- und Jugendalters dargestellt. Da gerade beim Umgang mit Kindern mit Beeinträchtigungen im sozial-emotionalen Verhalten die Persönlichkeitsentwicklung der Lehrperson ein wesentlicher Faktor ist, wird in diesem Förderschwerpunkt auch an einer Erweiterung der Selbst-, Sozial- und Systemkompetenz der Studierenden gearbeitet.

Im Förderschwerpunkt **Motorik und Mobilität** geht es in den Lehrveranstaltungen um die Formen von Körperbeeinträchtigungen, die Möglichkeiten motorischer und perzeptiver Entwicklungsförderung und eine Einführung in die Motopädagogik. Der Zusammenhang von Motorik, Wahrnehmung und Lernen wird verdeutlicht.

## **b) Masterstudium (MEd)**

An der Pädagogischen Hochschule Wien wird es voraussichtlich ab dem Studienjahr 2019/20 im Masterstudium für den Schwerpunkt Inklusion/Sonderpädagogik zwei Wahlmöglichkeiten geben: die Vertiefung im Bereich Kognition (Arbeit mit Schüler\*innen mit erhöhtem Förderbedarf oder die Vertiefung im Bereich Sprache (Arbeit mit Schüler\*innen mit Sprach-, Sprech- und Kommunikationsbeeinträchtigungen). Bei beiden Vertiefungsmöglichkeiten ist zusätzlich die Erweiterung des Altersbereichs (Lehre in der Sekundarstufe 1) Teil der Ausbildung.

## 4) Mögliche Berufsfelder

Studierende, die dieses Masterstudium absolviert haben, können an folgenden Schulen tätig sein: als Primarstufenpädagog\*in an einer Volksschule oder im Bereich der Inklusiven Pädagogik/Sonderpädagogik an einer Volksschule, in Integrationsklassen der Sekundarstufe I oder an einer Schule mit speziellen Förderschwerpunkten.

## 5) Rückmeldung der Studierenden zur neuen Lehrer\*innenausbildung

Bei einer Befragung der Studierenden, die sich jetzt im vierten Studienjahr befinden und den Schwerpunkt Inklusion/Sonderpädagogik gewählt haben, gab es eine hohe Übereinstimmung, dass die gemeinsame Ausbildung der Primarstufenpädagog\*innen positiv gesehen wird, da in dieser Form der Ausbildung sowohl fachliches Wissen zur Regelschulpädagogik als auch Fachwissen zu sonderpädagogischen Aspekten enthalten ist. Das Wissen aus beiden Bereichen wird miteinander verknüpft. Die Studierenden schätzen, dass sie mit dieser Ausbildung ein breiteres Berufsfeld wählen können. Sie erachten es als wichtig, dass jede/r Primarstufenpädagog\*in auch sonderpädagogische Grundlagen erlernen muss, um im Primarstufenbereich achtsam beobachten und dementsprechend handeln zu können.

Der Aufbau des Schwerpunkts nach den 5 Förderbereichen wird als gut strukturiert erlebt. Dadurch wird ein Grundwissen für alle Formen von Beeinträchtigung vermittelt. Zentral wird der Erwerb von Kenntnissen im Bereich der (Sonder-) Pädagogischen Diagnostik in allen Förderschwerpunkten gesehen.

Einen Nachteil sehen die Studierenden darin, dass das nach vier Semestern im Schwerpunkt Inklusion/Sonderpädagogik erlangte Fachwissen nicht mit dem Fachwissen der alten 6-semesterigen Sonderschulausbildung zu vergleichen ist, da die Stundenanzahl im Schwerpunkt geringer ist. Ob dies durch das Masterstudium ausgeglichen werden kann, wird sich erst zeigen.

Ein weiterer Kritikpunkt ist, dass die Lehrveranstaltungen zur Didaktik für den Unterricht von Kindern mit besonderen Bedürfnissen im Schwerpunkt zu wenig sind und ihnen Methoden der didak-

tischen Aufbereitung, gerade für Schüler\*innen mit umfassenden Lernbeeinträchtigungen, am Ende des Bachelorstudiums fehlen.

Ab der Schwerpunktwahl wird das Schulpraktikum – so weit wie möglich – in Integrationsklassen oder in Spezialschulen absolviert, dies wird für die berufliche Qualifizierung als sehr bedeutend eingestuft.

## **6) Resümee zu „Mehr oder Weniger“**

Der Mehrwert der neuen Ausbildung liegt auf jeden Fall in der Bewusstseinsbildung, dass sich alle Primarstufenpädagog\*innen für alle Schüler\*innen der 1. – 4. Schulstufe gleich verantwortlich und zuständig fühlen. Die Unterscheidung in Regelschullehrer\*innen und Sonderschullehrer\*innen fällt weg. In der neuen Ausbildung erhalten alle Studierenden Grundkenntnisse für das Lehren in einem inklusiven Schulsetting. Die Aussage „Dafür bin ich nicht ausgebildet!“ sollte so entkräftet sein.

Durch das Auslaufen der Sonderschulbildung wurde die Sonderpädagogik nicht „abgeschafft“, sondern sie wurde ein wesentlicher Bestandteil in der Ausbildung zum/r Primarschullehrer\*in. Eine „besondere Pädagogik“, die auf Individualisierung und Differenzierung achtet, pädagogische Maßnahmen auf einem förderdiagnostischen Gutachten aufbaut und Unterschiede als Bereicherung sieht, kommt allen Schüler\*innen zu Gute.

Mit der Schwerpunktwahl Inklusion/Sonderpädagogik gibt es die Möglichkeit, sich auf den Unterricht von Schüler\*innen mit umfassenderen Beeinträchtigungen zu spezialisieren und in diesem Gebiet mehr Fachwissen zu erlangen.

Ein Weniger – im Vergleich zur Sonderschullehrer\*innenausbildung – liegt am Ende des Bachelorstudiums im Ausmaß des Erlangens von sonderpädagogischem Fachwissen und darin, dass die Studierenden noch kaum Inhalte zum Lehren in der Sekundarstufe 1 erhalten haben. Diese Inhalte sind erst im Masterstudium vorgesehen.

Wenn die Studierenden gleich nach dem Bachelorabschluss im Bereich der Sekundarstufe 1 zu lehren beginnen, sind sie darauf noch nicht ausreichend vorbereitet.



Zum jetzigen Zeitpunkt lässt sich noch nicht einschätzen, ob sich die Pädagog\*innen, die das Masterstudium im Bereich Inklusion/ Sonderpädagogik beendet haben, schlechter, besser oder gleich gut ausgebildet erleben werden wie Pädagog\*innen, die das Sonderschullehramt haben.

Die Ausbildung ist jetzt ANDERS und entspricht so mehr dem Anspruch einer „Schule für alle“, in der Vielfalt und Unterschiedlichkeit nicht zur Aus- bzw. Abgrenzung führt, sondern sich alle in der Primarstufe Lehrenden dafür einsetzen, dass für alle Schüler\*innen einer heterogenen Gruppe ein hohes Maß an Teilhabe an einem gemeinsamen Unterricht möglich ist.

## **Inklusive Lehrer\*innenbildung zwischen Anspruch und Wirklichkeit – Anmerkungen zur Implementierung des Studiengangs Inklusive Pädagogik (Fokus Beeinträchtigung)**

### **Einleitung**

Ausgehend von den im Call für dieses Heft angeschnittenen Fragen rund um ein fragliches Ende der Sonderpädagogik und Umsetzung von Inklusion in der Schule, erläutert dieser Beitrag die Auswirkungen der neu implementierten Lehrer\*innenausbildung in der Sekundarstufe. Das Fazit des Beitrags zielt darauf ab, dass eine neue Ausbildung für Sekundarstufen-Lehrkräfte allein zur Etablierung eines nachhaltigen inklusiven Schulsystems nicht ausreicht.

### **Voraussetzungen zur Implementierung eines neuen Modells der Lehrer\*innenbildung am Übergang von der Sonderpädagogik zur Inklusiven Pädagogik**

Im Zuge einer 2011 eingeleiteten weitreichenden Reform der Ausbildung pädagogischer Fachkräfte in Österreich (Vorbereitungsgruppe Pädagog\*innenbildung NEU 2011) wurde auch das Sekundarstufenlehramt in regionalen Verbundstrukturen vereinheitlicht. Unter anderem absolvieren zukünftige Lehrkräfte beispielsweise in Ostösterreich einen Studiengang, welcher von den Pädagogischen Hochschulen in Wien und Niederösterreich und der Universität Wien im Verbund angeboten wird, um später in den separierenden – nach wie vor so gar nicht inklusiven – Systemen wie Mittelschule oder AHS zu arbeiten. Zusätzlich erfolgte die Abschaffung des dreijährigen Studiums des Sonderschullehramtes per Wintersemester 2015. Dies ist unter anderem auch eine Folge der Ratifizierung der UN Behindertenrechtskonvention in Österreich (BMASK 2016, v.a. Artikel 24) im Rahmen des Nationalen Aktionsplans (BMASK 2012) und aktuell der Agenda 2030

(Bundeskanzleramt o.J.). Inklusive Pädagogik wurde ein fixer Bestandteil der Allgemeinen Bildungswissenschaft und Grundlage für ALLE Studierenden des Sekundarstufenlehramtes im Bachelor (Universität Wien 2014) und Master (Universität Wien 2015). Weiters kann seit 2016 Inklusive Pädagogik als eigener Studiengang als Zweitfach oder zusätzliches Fach in Form der „Spezialisierung Inklusive Pädagogik (Fokus Beeinträchtigung)“ (Universität Wien 2016) studiert werden.

## **Inklusive Pädagogik als integraler Bestandteil der Sekundarstufen – Lehrer\*innenbildung als zukunftsweisendes Ausbildungsmodell**

Die neue Ausbildungsstruktur kann aus mehreren Gründen als innovativ bezeichnet werden. Im Vergleich zu anderen deutschsprachigen Ländern und auch im europäischen Vergleich ist die Reform der Lehrer\*innenbildung weitreichend ausgefallen (vgl. Feyerer 2015, Biewer 2017, Biewer & Proyer 2018):

- Allem voran ist zu unterstreichen, dass ALLE Absolvent\*innen des Lehramtsstudiums für die Sekundarstufe in Österreich künftig über Basiswissen im Bereich der Inklusiven Pädagogik verfügen werden. Unabhängig von der Wahl der beiden Studienfächer, die zum Unterricht an österreichischen Schulen der Sekundarstufe befähigen, durchlaufen Studierende einschlägige Lehrveranstaltungen zu den Themenfeldern Inklusion und Vielfalt.
- Zukünftige Absolvent\*innen des neu etablierten Studiengangs Inklusive Pädagogik (Fokus Beeinträchtigung) werden auf die Mitgestaltung und Etablierung eines inklusiven Schulsystems vorbereitet, in dem Schüler\*innen unabhängig von Behinderungsart, Leistungsniveau etc. auch an der Intersektion zu anderen Diversitätsdimensionen (wie Herkunft und Geschlecht etc.) gemeinsam beschult werden sollen (BMASK 2016). Dies entspricht einem breiteren Verständnis von Inklusion, das über eine Fokussierung auf Behinderungen hinausgeht und damit ein auf die individuellen Bedürfnisse der Schüler\*innen ausgerichtetes Verständnis von Pädagogik etablieren möchte.
- Absolvent\*innen erhalten über Inhalte der Sonderpädagogik hinausgehendes Wissen, erlernen dieses kritisch zu hinterfragen und

im Sinne eines inklusiven Schulsystems einzusetzen bzw. weiterzuentwickeln. Der Fokus der Ausbildung liegt jedoch in der Vermittlung aktueller Erkenntnisse aus den Grundlagen Inklusiver Pädagogik, Inklusiver Diagnostik und Inklusiver Didaktik, welche in Spezialisierungen nach individuellen Wünschen vertieft werden können. Aktuell wird auch die Weiterführung im Zuge eines Masterstudiums erarbeitet und soll bald studierbar sein.

- Durch die längere Studiendauer im Vergleich zum Sonderschullehramt, die frei wählbare Schwerpunktsetzung (z.B. Gebärdensprachpädagogik) und die Verknüpfung mit einem zweiten Fach wird das Spektrum der Absolvent\*innen erweitert.

Da Inklusion als Prozess und Thema konstanter Schulentwicklung (Booth et al. 2002) verstanden werden kann, bietet die neu etablierte Ausbildung eine ideale Vorbereitung auf sich ergebende breite Einsatzfelder in einer sich wandelnden Bildungslandschaft in Österreich, welche durch regionale Unterschiede, zum Beispiel im Elternwahlrecht etc. geprägt ist. Absolvent\*innen können in sonderpädagogischen Zentren, integrativen Klassen, wie auch innovativen inklusiven Schulstandorten eingesetzt werden.

- Die ersten Kohorten der Studierenden setzen sich äußerst divers zusammen, was sich sehr belebend auf die Gestaltung von Lehrveranstaltungen auswirkt. Neben einigen bereits im Feld der Sonderpädagogik erfahrenen Spezialist\*innen finden sich viele neu Interessierte, die sich dem Feld erst annähern. Daraus ergibt sich eine engagierte und kritische Studierendenschaft, deren Feedback ebenso in die Weiterentwicklung des Studiengangs eingehen soll und regelmäßig diskutiert wird.
- Durch die partnerschaftliche Gestaltung des Studiengangs in der Verbundstruktur können etablierte Kompetenzen aus der Praxisbegleitung und theoretischen Einbettung gut aufeinander abgestimmt werden. Über das Kennenlernen und Aushandeln der beiden institutionellen Logiken kann der Studiengang konstant weiterentwickelt werden.

Neben diesen positiven, zukunftsweisenden Perspektiven ist natürlich auch auf Herausforderungen zu verweisen:

- Anschließend an den letztgenannten Punkt in der oberen Aufzählung ist darauf zu verweisen, dass sich der Studiengang in der

neu etablierten Kooperationsstruktur natürlich noch weiter entwickeln muss.

- Zentral ist weiters anzuführen, dass es durch die späte Einigung zur Einführung der Spezialisierung Inklusive Pädagogik eine Lücke in der Versorgung des Arbeitsmarktes mit Absolvent\*innen geben wird bzw. bereits gibt. Der Ausbildungsstrang der Sonderpädagogik ist ausgelaufen, letzte Absolvent\*innen sind bereits im Berufsfeld angekommen, mit weiteren Absolvent\*innen ist erst 2020 zu rechnen (Biewer & Proyer 2018).
- Auch im Bereich der Lehrenden an den Ausbildungsstätten – hierbei ist vor allem auf die Ausbildungsgrade der Lehrenden an den PHs und die niedrige Anzahl der Lehrenden an der Universität zu verweisen – besteht ein Entwicklungsbedarf (Biewer & Proyer 2018).

Auf die politische Unsicherheit zukünftiger Entwicklungen im Bereich der Inklusion in Österreich und wohl auch darüber hinaus und den gesamtgesellschaftlichen Anspruch von Inklusion sei nachfolgend im Detail verwiesen.

## **Vermittlung einer Vision zur Realisierung inklusiver Schule**

Die Umsetzung der Ansprüche der UN-BRK im Zuge des Nationalen Aktionsplans (BMASK 2012) lief vielversprechend an. Eine innovative Ausbildungsstruktur wurde daraufhin etabliert. Weitere Schritte sind seit der Übernahme durch die neue Regierung im Jahre 2017 aber fraglich, da sich im Regierungsprogramm neben einem Fokus auf Inklusion im Sport und Ansätze im Berufseinstieg, bezüglich Schule nur ein Verweis auf das Beibehalten bzw. die Förderung des Sonderschulwesens und Prüfung von Kriterien zur inklusiven Beschulung wiederfindet (Neue Volkspartei & Freiheitliche Partei 2017, Biewer & Proyer 2018). Mit inklusiver Schule hat dies wenig zu tun. Auch die Beantwortung der Frage danach, wie sich die Implementierung der inklusiven Ausbildungsstruktur im Bereich der Primarschulbildung, die aus diversen Gründen nur an der PH abgewickelt wird, auswirkt, hierbei vor allem die vorgesehene Möglichkeit des Einsatzes der Absolvent\*innen im Bereich der Mittelschule, bleibt abzuwarten. Aus Sicht der Autorin wird dies eher kritisch bewertet, da sie mitunter

die Unterschiede zwischen der Mittelschule und AHS weiter manifestieren könnte.

Abschließend gilt es, auf die weitreichenden Auswirkungen eines grundsätzlichen Verständnisses von Inklusion zu verweisen: Wird Inklusion als mehr als eine bloße Weiterführung der Sonderpädagogik mit innovativen Ansätzen, sondern als Chance zur nachhaltigen Neugestaltung und Etablierung einer Schule für WIRKLICH ALLE gedacht, gilt es auch zu beachten, dass Inklusion ein gesamtgesellschaftlicher Prozess ist. Inklusion kann also nicht an der Schulpforte enden oder mit einer wohl durchdachten Pädagog\*innenbildung als erledigt betrachtet werden. So heißt es beispielsweise in der UN-BRK: „Um zur Verwirklichung dieses Rechts (also der inklusiven Schule, Anm. der Autorin) beizutragen, treffen die Vertragsstaaten geeignete Maßnahmen zur Einstellung von Lehrkräften, einschließlich solcher mit Behinderungen (...) und zur Schulung von Fachkräften sowie Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen auf allen Ebenen des Bildungswesens.“ (2016, 19) So bleibt es wichtig, nicht aus den Augen zu verlieren, dass auch die Ebene der Lehrer\*innenfortbildung, Schulleiter\*innen, Schuladministration, aber auch andere Felder, wie jene der Diagnostik, weiterführend in Bestrebungen zur Etablierung inklusiver Schul- bzw. Gesellschaftsstruktur einbezogen werden müssen.

*Die Autorin bedankt sich an dieser Stelle für das Feedback zum Beitrag von Univ.-Prof. Dr. Gottfried Biewer.*

## Referenzen

- Biewer, G. & Proyer, M. (2018): Lehrer/innenbildung ohne Sonderschullehramt: Chancen und Herausforderungen des Systemwechsels in Österreich. In: Sonderpädagogische Förderung heute. 63, 3, S. 307–315.
- Biewer, G. (2017): Inklusion als Gegenstand einer neuen Lehrer\_innenbildung – Entwicklungen in Österreich. In: Allemann-Ghionda, C.; Gülbeyaz, K.; Mignon, L. (Hrsg.), Diversität in europäischen Bildungssystemen und in der Lehrer\_innenbildung. Frankfurt a. M.: Peter Lang, 89–99.
- BMASK – Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz (2012): Nationaler Aktionsplan Behinderung 2012–2020. Strategie der österreichischen Bundesregierung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention. Inklusion als Menschenrecht und Auftrag. Wien: BMASK.

- Im Internet abrufbar unter: <https://broschuerenservice.sozialministerium.at/Home/Download?publicationId=165> (9.2.2019)
- BMASK – Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz (2016): UN-Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen und Fakultativprotokoll – Neue Deutsche Übersetzung. Im Internet abrufbar unter: <https://broschuerenservice.sozialministerium.at/Home/Download?publicationId=19> (9.2.2019)
- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M., & Shaw, L. (2002): Index for inclusion. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education. Im Internet abrufbar unter: <https://www.jugendfuereuropa.de/downloads/4-20-3946/Index%20English.pdf> (9.2.2019)
- Bundeskanzleramt (o.J.): Nachhaltige Entwicklung – Agenda 2030/SDGs. Im Internet abrufbar unter: <https://www.bundeskanzleramt.gv.at/nachhaltige-entwicklung-agenda-2030> (9.2.2019)
- Feyerer, E. (2015): Inklusive Lehrer\_innenbildung. Österreich geht neue Wege. In: Gemeinsam leben 23, 1, 3–18.
- Neue Volkspartei & Freiheitliche Partei Österreich (2017): Zusammen für unser Österreich. Regierungsprogramm 2017 – 2022. Im Internet abrufbar unter: [https://www.bundeskanzleramt.gv.at/documents/131008/569203/Regierungsprogramm\\_2017-2022.pdf/b2fe3f65-5a04-47b6-913d-2fe512ff4ce6](https://www.bundeskanzleramt.gv.at/documents/131008/569203/Regierungsprogramm_2017-2022.pdf/b2fe3f65-5a04-47b6-913d-2fe512ff4ce6) (9.2.2019)
- Vorbereitungsgruppe PädagogInnenbildung NEU (2011): Empfehlungen der Vorbereitungsgruppe. PädagogInnenbildung NEU. Die Zukunft der pädagogischen Berufe. Wien: o. V.

## Curricula

- Universität Wien (2014): Allgemeines Curriculum für das Bachelorstudium zur Erlangung eines Lehramts im Bereich der Sekundarstufe (Allgemeinbildung) an der Universität Wien. Mitteilungsblatt vom 27.06.2014, 39. Stück.  
Im Internet abrufbar unter: [https://senat.univie.ac.at/fileadmin/user\\_upload/s\\_senat/konsolidiert\\_Lehramt/Allgemeines\\_Curriculum\\_BA\\_Lehramt.pdf](https://senat.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/s_senat/konsolidiert_Lehramt/Allgemeines_Curriculum_BA_Lehramt.pdf) (9.2.2019)
- Universität Wien (2015): Allgemeines Curriculum für das Masterstudium zur Erlangung eines Lehramts im Bereich der Sekundarstufe (Allgemeinbildung) an der Universität Wien. Mitteilungsblatt vom 23.06.2015, 25. Stück. Im Internet abrufbar unter:  
[https://senat.univie.ac.at/fileadmin/user\\_upload/s\\_senat/konsolidiert\\_Lehramt/Allgemeines\\_Curriculum\\_MA\\_Lehramt.pdf](https://senat.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/s_senat/konsolidiert_Lehramt/Allgemeines_Curriculum_MA_Lehramt.pdf) (9.2.2019)
- Universität Wien (2016): Teilcurriculum für die Spezialisierung Inklusive Pädagogik (Fokus Beeinträchtigungen) im Rahmen des gemeinsamen Bachelorstudiums zur Erlangung eines Lehramts im Bereich der Sekundar-

stufe (Allgemeinbildung) im Verbund Nord-Ost. Mitteilungsblatt vom 27.06.2016, 41. Stück.

Im Internet abrufbar unter: [https://senat.univie.ac.at/fileadmin/user\\_upload/s\\_senat/konsolidiert\\_Lehramt/Teilcurriculum\\_Inklusive\\_Paedagogik\\_Fokus\\_Beeintraechtungen\\_BA\\_Lehramt.pdf](https://senat.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/s_senat/konsolidiert_Lehramt/Teilcurriculum_Inklusive_Paedagogik_Fokus_Beeintraechtungen_BA_Lehramt.pdf) (9.2.2019)



---

Michael Rittberger

## Und nach der Schule?

Dies ist ein Versuch einer Rekonstruktion des beruflichen Fortkommens von Jugendlichen, die mit einem Zeugnis die Schule verlassen haben, in dem zumindest in einem Fach ein Sonderpädagogischer Förderbedarf ausgewiesen wurde und die daher keinen Pflichtschulabschluss haben.

Ich stütze mich dabei zu einem großen Teil auf Untersuchungen von Doris Landauer, die vom AMS Wien beauftragt wurde, das Schicksal von Jugendlichen zu erfassen, die nach Vollendung der Schulpflicht keine weitere Ausbildung gemacht haben. Darin sind ehemalige Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf leider nicht oder ungenügend ausgewiesen und mussten soweit wie möglich herausgehoben werden. Trotzdem gibt dieser Artikel einen repräsentativen Überblick. Auch die Tatsache, dass die Untersuchungen vor etwa sieben oder acht Jahren erstellt wurden, macht diese nicht ungültig, da sich nach Aussage der Autorin die Lage seither nicht wesentlich verändert hat. Laut Statistik Austria sind die betreffenden Werte bis 2017 nahezu unverändert. Die allgemeine Bildungspflicht bis 18 Jahren besteht erst seit 1. Juli 2018 und hat daher noch keine Auswirkungen. Da die Mittel des AMS gekürzt wurden und auch in der neuen Schulgesetzgebung nicht angedacht wurde, Mittelschüler\*innen über das 15. Lebensjahr hinaus zu unterrichten, bleibt die Frage offen, wie dieser Ausbildungspflicht nachgekommen werden kann.

Derartige Untersuchungen bestehen natürlich hauptsächlich aus umfangreichen Zahlen. Da diese meist schwierig zu interpretieren sind, werde ich mich bemühen, Zahlen zu runden oder deren Gehalt in Worten darzustellen. Der Artikel bezieht sich hauptsächlich auf Wien.

### Frühe Bildungsabbrecher\*innen

In diesem Artikel wird der Begriff „frühe Bildungsabbrecher\*innen“ für die Jugendlichen verwendet, die nach Beendigung der Schulpflicht keine weitere Ausbildung gemacht haben und nicht in

Ausbildung stehen, also auch keine Lehre machen. Es handelt sich in Wien zum Erhebungszeitpunkt 2011 um ca. 28 500 Personen im Alter von 15–24 Jahren, von denen knapp 15 000 im Arbeitsmarktser-vice (AMS) vorgemerkt waren. (Landauer, 2011 S. 13) Es zählen auch die dazu, die eine Lehre abgebrochen haben.

Unter diesen befindet sich mit knapp einem Fünftel ein relativ großer Anteil von ehemaligen Schüler\*innen, die kein positives Hauptschulzeugnis erworben haben (a.a.O. S. 24) beziehungsweise 1500 Jugendliche, die in ihrem Zeugnis zumindest in einem Fach sonderpädagogischen Förderbedarf hatten. (a.a.O. S. 39) Das entspricht auch den durchschnittlich 6% der Kinder mit sonderpädagogischer Förderung in den Schulen. Jene, die die achte Schulstufe positiv absolviert hatten, wurden in der genannten Studie zu den Jugendlichen mit positivem Pflichtschulabschluss gerechnet, nicht alle sind also in dem genannten Fünftel enthalten, obwohl sie eigentlich dazugehören, da ein Zeugnis der Allgemeinen Sonderschule der achten Schulstufe bzw. ein Hauptschulzeugnis mit sonderpädagogischer Förderung in zumindest einem Fach nicht als Abschlusszeugnis gilt. Somit dürften es etwa 4000 angemeldete Jugendliche sein, die keinen Abschluss haben. Das hat insofern Einfluss auf die Kursbesuche, als allgemein gilt, dass, je niedriger der Bildungsstand desto niedriger die Weiterbildungsbereitschaft, und daher ist auch die Kursteilnahme von Jugendlichen ohne Abschluss geringer. Auch melden sich wesentlich weniger Frauen beim AMS als Männer – sie machen nur ungefähr 40% der Gemeldeten aus. Die Bereitschaft, einen Kurs zu besuchen, ist mit etwa 70% unter den 16–18 Jährigen noch relativ gering, wenn man bedenkt, dass die anderen Jugendlichen keiner Beschäftigung nachgehen, sondern bloß auf eine Lehrstelle warten. Die Bereitschaft steigt aber mit zunehmendem Alter auf etwa 80%. Viele, die sich bald nach der Schule melden, suchen zuerst eine Lehrstelle und machen dann erst einen Kurs, wenn sie längere Zeit keine finden. (Landauer März 2012, S.14 ff)

Da die Anforderung der Firmen, die Lehrstellen vergeben, zu- meist ein positiver Pflichtschulabschluss ist, sind die ersten Angebote des AMS für die, die keinen haben, Weiterbildungskurse, um einen solchen zu erwerben. Der Anteil der nicht-österreichischen Staatsbürger\*innen ohne Pflichtschulabschluss ist dreimal so groß wie der der österreichischen, womit der Anteil an den Kursbesu-

cher\*innen, deren Erstsprache nicht Deutsch ist, höher ist, als derer mit der Erstsprache Deutsch. Diese Angebote werden häufig angenommen, drei Viertel derer, die einen Pflichtschulabschluss benötigen, nehmen an diesen Kursen teil, aber nur 40% davon schaffen tatsächlich einen Abschluss, so dass nur 30% tatsächlich am Ende einen Pflichtschulabschluss haben und ca. 3000 Jugendliche ohne einen solchen bleiben. (a.a.O. S. 65)

Wo die 12 500 Jugendlichen verbleiben, die sich nicht im AMS melden, ist nicht geklärt. Nimmt man an, dass auch von diesen ein Fünftel keinen Pflichtschulabschluss hat, kommen also nochmals 2500 dazu. Nach meinen langjährigen Erfahrungen wird es wohl einen Anteil geben, der sich selbst eine Lehrstelle sucht, bei Verwandten und Bekannten unterkommt oder nach einer gewissen Zeit eine unqualifizierte Arbeit annimmt. Viele junge Frauen verbleiben im Haushalt oder nach einer Heirat in einem neuen Haushalt. Es werden nicht allzu viele sein, die tatsächlich einen Aufstieg schaffen und daher längere Arbeitslosigkeit erleben, was gravierende Auswirkungen auf die Psyche und das Sozialverhalten der Betroffenen hat. Es wird noch darauf eingegangen werden.

## **Kurse**

Zwei Drittel aller Kurse werden zu Ende geführt (Landauer Mai 2012 S 48 ff). Auffällig ist, dass nur etwa die Hälfte aller Österreicherinnen ihre Kurse auch abschließen, nichtösterreichische Frauen tun dies zu einem wesentlich höheren Prozentsatz. Immerhin 15% aller Männer werden wegen ihres Verhaltens aus den Kursen ausgeschlossen. Allerdings machen nur die Hälfte aller beim AMS gemeldeten Jugendlichen alle begonnenen Kurse auch zu Ende. Die Diskrepanz zu den oben genannten zwei Dritteln kommt dadurch zustande, dass viele Teilnehmer\*innen an mehreren Kursen teilnehmen, den einen oder anderen aber nicht beenden.

Das ist somit keine sehr gute Bilanz, und man muss sich mit den Gründen dafür beschäftigen. Doris Landauer hat dies in einer weiteren Untersuchung getan (a.a.O. S. 50 ff). Da empfinden zum Beispiel fast die Hälfte der ganz jungen Frauen die Kurse als aufgezwungen. Zwar sinkt dieser Anteil mit 19 Jahren auf ein Drittel, er steigt bei den Ältesten aber wieder rapide an. Die Burschen empfinden anfangs

die Kurse nur zu einem Drittel als vorgeschrieben, mit zunehmendem Alter empfindet das aber auch hier die Hälfte. Nur 20–30% haben sich ihren Kurs selbst ausgesucht. Ein Drittel gibt an, sich unter dem jeweiligen Kurs etwas anderes erwartet zu haben. Knapp jede\*r Fünfte findet aber während des Kurses Arbeit. Ein Fünftel kommt allerdings mit den Trainer\*innen nicht zurecht. Dazu kommen noch belastende Lebenssituationen, Wechsel zu anderen Kursen, Überforderung oder familiäre Verpflichtungen, die die Jugendlichen veranlassen, einen Kurs abzubrechen. Weit über ein Drittel der befragten Jugendlichen findet sich seitens der Mitarbeiter\*innen des AMS zu wenig über Kurse oder Ausbildungsmöglichkeiten informiert und hätte gerne mehr Verständnis für ihre Situation.

Immerhin wünscht sich ein Zehntel aller Jugendlichen, wieder in die Schule gehen zu können. Man muss sich vor Augen halten, dass es sich bei den Klient\*innen zumindest am Beginn um Menschen handelt, die noch in ihrer Entwicklung stehen, plötzlich aus der doch beschützenden bzw. bevormundenden Schulzeit in den ungeschützten Arbeitsmarkt kommen und die Berater\*innen angesichts des knappen Budgets nicht allzu viel Zeit für sie aufwenden können. Alle diese Probleme treffen sicher auf Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf noch mehr zu als auf jene, die die Pflichtschule vielleicht mit gutem Erfolg abgeschlossen haben. Doris Landauer selbst fordert daher mehr Beratungskompetenz, es muss eine echte Gesprächsbasis aufgebaut werden. Die Mitarbeiter\*innen müssten zuhören, Vertrauen aufbauen und eine Zweierbeziehung schaffen können. Dagegen spricht allerdings die prekäre Personalsituation des AMS.

Nochmals muss hier auf ein Bildungssystem verwiesen werden, in dem es einerseits die Schule nicht schafft, allen Jugendlichen einen entsprechenden Abschluss gewährleisten zu können und sie andererseits in einer Zeit entlässt, in der sie sich noch mitten in ihrer Entwicklung, ja in der Pubertät befinden. Schule setzt im Gegenteil, wie zahlreiche Untersuchungen ergeben, Diskriminierungen nach Milieu, Muttersprachlichkeit und dem Beruf der Eltern nicht nur fort, sondern verstärkt diese sogar. Auch wenn es junge Angehörige aus unteren Schichten trotz aller Probleme schaffen, eine Lehre abzuschließen, sind sie nicht vom Problem der Arbeitslosigkeit gefeit. Diese sinkt erst auf dem Niveau der Berufsbildenden Mittleren

Schulen. Lehrabsolvent\*innen und Bildungsabbrecher\*innen sind jeweils gleich zu einem Fünftel arbeitslos.

## Probleme

Dass mehr als dreimal so viele Nichtösterreicher\*innen keinen Schulabschluss aufweisen können, liegt nach Meinung von Doris Landauer auch daran, dass viele Abschlüsse, die im Ausland erworben wurden, in Österreich nicht anerkannt werden.

Das trifft besonders auf die Länder zu, aus denen in den letzten Jahren viele Geflüchtete gekommen sind. Viele haben in Betrieben ihres Heimatlandes eine praktische Lehre gemacht, können aber kein Zeugnis oder Diplom vorweisen. Viele haben in ihrem Heimatland die Pflichtschule absolviert, ihr Abschlusszeugnis ist in Österreich aber ungültig (a.a.O. S 32 ff).

Bei den Personen mit mehreren Sprachkompetenzen müsste auch diesem Umstand stärker Rechnung getragen werden, indem diese Kompetenz als Ressource gesehen und soweit wie möglich genutzt wird.

Die Feststellung und Anerkennung von im Ausland oder in den Heimatländern am Arbeitsplatz erworbenen Kenntnissen sollten rascher und unkomplizierter ermöglicht werden.

Es gibt auch eine extreme Schieflage zwischen den Berufswünschen der Mädchen und dem Angebot an Kursen und Ausbildungsmaßnahmen (a.a.O. 2012, S.23). Das könnte der Grund dafür sein, dass viele von ihnen den Besuch des AMS vermeiden. Im Dezember 2011 zum Beispiel waren beim AMS für Jugendliche in Wien 666 lehrstellensuchende Mädchen vorgemerkt, 638 davon hatten nach bereits absolvierter Erstberatung beim AMS die Berufswünsche wie Einzelhandelskauffrau, Friseurin oder Bürokauffrau. Das AMS Wien konnte diese Zahl von Lehrstellen nicht anbieten und es gab auch keine anderen Ausbildungsmöglichkeiten im Rahmen einer überbetrieblichen Lehrausbildung für diese drei Berufe. Lehrstellen für Friseurin gibt es gar nicht, Einzelhandels- und Bürokauffrau sind angesichts der Anzahl der vorgemerkten Mädchen zu niedrig dimensioniert. Die Ratschläge hinsichtlich einer ungünstigen Berufswahl für die Mädchen lösen das Problem der jeweils Betroffenen nicht. Die Angebote des AMS und gleichermaßen der Wirtschaft

müssten sich generell stärker auf die Ressourcen und individuellen Bedürfnisse der Jugendlichen ausrichten. Es kann nicht erwartet werden, dass besonders Mädchen ihren Wünschen diametral entgegengesetzte Berufe wählen. Wenn es zahlreiche offene Lehrstellen für Köch\*innen und Kellner\*innen in den westlichen Bundesländern gibt, kann man nicht erwarten, dass Jugendliche ihre inner- und außerfamiliären Beziehungen in östlichen Regionen und ihre Berufswünsche aufgeben, weil es im Sinne der Wirtschaft ist, die hier einen Mangel an Lehrlingen hat.

Auch gibt es eine große Zahl an Lehrabbrecher\*innen und solche, die bei der Lehrabschlussprüfung negativ abschneiden. Diese Gruppe müsste vermehrt angesprochen und der Weg zum Ausbildungsabschluss erleichtert und unterstützt werden. Auch die Firmen müssen sich den Problemen der Lehrlinge stellen und sollten diese über die rein berufliche Kompetenzvermittlung hinaus betreuen, wie das zum Beispiel in den überbetrieblichen Lehrwerkstätten seit Langem geschieht. Dass es der Schule in neun Jahren nicht gelungen ist, alle Schüler\*innen zu einem Abschluss zu bringen und auch psychisch und sozial für die Zukunft hinreichend zu fördern, ist bedenklich genug, ist aber eine Gegebenheit, der sich alle, die sich weiter mit diesen Jugendlichen beschäftigen, stellen müssen. Das gilt besonders für jene, die in der Schule von Sonderpädagog\*innen teilweise sogar intensiv betreut wurden und plötzlich ohne Unterstützung dastehen.

## **Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf**

Wie schon oben erwähnt, sind unter den frühen Bildungsabbrecher\*innen, die im AMS zum Erhebungszeitpunkt gemeldet waren, 1500 Jugendliche mit SPF. Von diesen sind in Wien wiederum 70%, die nicht einmal bis in die achte Schulstufe gelangt sind.

Für diese Gruppe gibt es spezielle Berufsorientierungskurse und die Möglichkeit eines Nachholens eines Hauptschulabschlusses. Allerdings haben nur etwa 30% aller ehemaligen Schüler\*innen ohne Abschluss einen derartigen Pflichtschulabschluss geschafft.

Für alle Personen, die keinen Lehrplatz finden können, gibt es überbetriebliche Lehrwerkstätten, die von Organisationen wie Jugend am Werk oder auch von Firmen unterhalten werden. Die Lehrwerkstätten werden finanziell gefördert. In diesen können die Lehrlinge

ohne Schulabschluss für Lehren mit drei Jahren Lehrzeit auch vier Jahre brauchen oder als Teillehre nur Teile der Ausbildung machen. In diesen Werkstätten werden auch Kurse angeboten, die Kenntnisse vermittelten, die in der Schule nicht gelernt worden waren.

Allerdings können diese Werkstätten nach der Lehre keine Anstellungsplätze bieten, so dass nach der Lehrabschlussprüfung ein Arbeitsplatz gesucht werden muss. Dies gelingt meistens nur etwa der Hälfte der Absolvent\*innen, die übrigen sind danach wieder als arbeitslos gemeldet.

Mario Steiner untersuchte, ob eine Lehre inklusiv wirke, also Benachteiligte sich über diese in die Gesellschaft integrieren können (Vgl. Steiner 2015). Obwohl er sich in der Studie eher auf Migrantinnen\**n* bezog, kann man seine Ergebnisse durchaus auf Jugendliche mit SPF-Abschlüssen umlegen. Einerseits ist der Migrant\*innenanteil an Schüler\*innen mit SPF hoch, andererseits entstammen diese Personen meistens der gleichen Schicht.

Steiner kommt zum Schluss, dass es durch drei Benachteiligungen zu keiner Inklusion durch die Lehre kommt. Erstens hat eine abgeschlossene Lehre keinen wesentlichen Einfluss darauf, Arbeitslosigkeit zu verhindern. Erst ab der Absolvierung einer Berufsbildenden Mittleren Schule sinkt die Arbeitslosigkeit. Zweitens kommt fast die Hälfte aller Lehrlinge aus höheren Schulformen und hat mit ihrer besseren Bildung einen Vorteil gegenüber jenen, die aus der Mittelschule mit oder ohne SPF oder einer Allgemeinen Sonderschule kommen. Erstere stellt daher eine benachteiligende Konkurrenz dar.

Drittens selektiert die Lehre auch dadurch, dass die Lehrabbrecher\*innen zumeist aus benachteiligtem Milieu kommen. Dabei ist es egal, ob sie einen Sekundarabschluss haben oder nicht. Die Lehre stellt somit den Untersuchungen Mario Steiners nach nur für wenige eine Möglichkeit zur Inklusion dar.

Die überbetriebliche Lehre ist zwar eine Möglichkeit zur Inklusion, führt jedoch, wie oben erwähnt, nicht allzu oft zu Erwerbsarbeit. Sie wird auch allgemein gegenüber der betrieblichen Lehre als nicht gleichwertig angesehen.

Das bleibt aber auf lange Sicht nicht ohne Folgen. Die Erwerbsquote der Personen ohne Ausbildung liegt mit 45% weit unter der allgemeinen Quote von über 70% (Landauer März 2016, S. 13). Nur 40% der frühen Bildungsabbrecher\*innen sind über einen längeren

Zeitraum gesehen nie armutsgefährdet oder arm, die Übrigen sind davon ständig bedroht, und werden nur durch Sozialleistungen gestützt. Mangelhaft Gebildete sind weniger gesund und sterben früher. Fast drei Viertel aller Gefängnisinsassen haben maximal einen Pflichtschulabschluss, die Beteiligung an demokratischen Prozessen ist wesentlich geringer.

Viele pendeln zwischen Arbeitslosigkeit, Mindestsicherung und prekären oder Teilzeitjobs, die oft noch finanziell aufgestockt werden müssen, und Kursen hin und her.

## Statt eines Abschlusses

Robert Misik befasste sich bereits 2007, also noch vor dem Bankencrash und dem folgenden Konjunkturereinbruch, in einem Artikel mit dem Titel „Überflüssige Menschen“ mit den mangelnden Aussichten von jungen Menschen, ein gutes Leben zu führen.<sup>1</sup> Er macht aufmerksam: „... auf die Entstehung einer neuen Unterklasse, die nichts zu erwarten hat. Die permanent am Rande bleibt, bestenfalls durch Sozialhilfe am Leben erhalten wird, die aber schier unnützlich ist für das Funktionieren des heutigen kapitalistischen Systems und die, anders als frühere Kohorten, auch keinerlei Aussicht hat auf Integration und Aufstieg durch Lohnarbeit. [...] Das Resultat ist eine chronische soziale Exklusion, die nur deshalb nicht so sehr als soziale auffällt, weil sie oft – wenngleich bei weitem nicht nur – mit der ethnischen zusammenfällt.“ (Misik 2007, S. 9f.)

Nun kann man einerseits entgegnet, dass es doch eine Fülle neuer Jobs gibt, aber andererseits ist die Zahl der Jobs, in der die Menschen so wenig verdienen, dass sie zusätzlich Mindestsicherung beziehen, ebenfalls stark gestiegen. Ein Drittel aller Bezieher\*innen in Wien hat einen Job, der monatlich weniger als € 860,- einbringt. Die Schere geht auseinander: Einerseits gibt es eine zunehmende Gruppe Hochgebildeter mit gut bezahlten Jobs, andererseits das wenig gebildete Präkariat. Zu diesem gehört eindeutig die oben beschriebene Gruppe der frühen Bildungsabbrecher\*innen.

---

1 Robert Misik: Überflüssige Menschen. In: Leben am Rande. Zur Integration lernbehinderter Kinder. Schulheft 126 Innsbruck 2007, S.8–15.



Misik schreibt aber richtig, dass nicht die Menschen ein Problem darstellen. „Man kann auch sagen, ein solches [neoliberales] System ist ein Problem.“ (a.a.O. S. 14)

## Literatur

- Landauer Doris: „Frühe BildungsabbrecherInnen in Wien, Teil 1: Struktur, Analyse, Handlungsbedarf“ September 2011  
<http://www.unentdeckte-talente.at/das-projekt/doris-landauer-fruehe-bildungsabbrecherinnen-teil1-struktur-analyse-handlungsbedarf.pdf>, Download: 13. 11. 2018
- Landauer Doris: „Frühe BildungsabbrecherInnen in Wien, Teil 2: AMS-Kursverhalten – Antritte, Abbrüche, Beendigungen“ März 2012  
<http://www.unentdeckte-talente.at/das-projekt/doris-landauer-fruehe-bildungsabbrecherinnen-teil2-ams-kursverhalten.pdf>, Download: 14. 11.2018
- Landauer Doris: „Frühe BildungsabbrecherInnen in Wien, Teil 3: Internetbefragung an frühen BildungsabbrecherInnen in Wien“ Mai 2012  
<http://www.unentdeckte-talente.at/das-projekt/doris-landauer-fruehe-bildungsabbrecherinnen-teil3-internetbefragung.pdf>, Download: 16. 11. 2018
- Landauer Doris: „Erwerbsstatus der Wiener Jugendlichen nach Bildungsniveau“ April 2014  
<http://www.unentdeckte-talente.at/das-projekt/doris-landauer-erwerbsstatus-der-wiener-jugendlichen-nach-bildungsniveau.pdf>, Download: 19. 11. 2018
- Landauer Doris: „Bildungsarmut und ihre lebenslangen Folgen – Übersicht und Aufbereitung empirischer Studien“ Kurzfassung (20 Seiten, März 2016)  
<http://www.unentdeckte-talente.at/das-projekt/doris-landauer-bildungsarmut-und-ihre-lebenslangen-folgen.pdf>, Download: 19. 11. 2018
- Landauer Doris: „Bildungsaufstieg im zweiten Anlauf – Längsschnittanalyse von über 20.000 frühen BildungsabbrecherInnen“ (Mai 2016).  
<http://www.unentdeckte-talente.at/das-projekt/doris-landauer-bildungsaufstieg-im-zweiten-anlauf.pdf>, Download: 19.11. 2018
- Robert Misik: Überflüssige Menschen. In: *Leben am Rande. Zur Integration lernbehinderter Kinder*, schulheft 126, Innsbruck 2007, S. 8–14.
- Mario Steiner: „Projektbericht Integrationschancen durch die Lehre? – Benachteiligte Jugendliche am Lehrstellenmarkt“. Institut für Höhere Studien April 2015  
<http://www.unentdeckte-talente.at/das-projekt/mario-steiner-integrationschancen-durch-die-lehre.pdf> Download: 19. 11. 2018
- Statistik Austria: Frühe Schulabgänger 2017:  
[https://www.statistik.at/web\\_de/statistiken/menschen\\_und\\_gesellschaft/bildung\\_und\\_kultur/formales\\_bildungswesen/fruehe\\_schulabgaenger/index.html](https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/fruehe_schulabgaenger/index.html), Download: 20. 11. 2018

## **„Eine inklusive – alle Bildungsebenen umfassende – Strategie fehlte.“**

### **Der Bericht des Rechnungshofs zu inklusiven Modellregionen<sup>1</sup>**

Im Nationalen Aktionsplan zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention in Österreich sind sogenannte inklusive Modellregionen für die Erprobung inklusiver Bildung in drei Bundesländern vorgesehen (vgl. dazu ausführlich den Beitrag von Tobias Buchner und Christine Steger in diesem Band). Dies soll der Umsetzung von Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention dienen, in dem das Recht von Kindern und erwachsenen Menschen mit Behinderungen auf ein inklusives Bildungssystem verankert ist. Der Rechnungshof prüfte die beiden Modellregionen Kärnten und Tirol sowie das Bundesministerium für Bildung und präsentierte im Jänner 2019 einen umfassenden Bericht. Die Prüfung erfolgte aus verschiedenen Perspektiven:

- Für mehrere Schuljahre wurden Daten zu SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf erhoben. Dabei lag der Schwerpunkt einerseits auf SchülerInnen im Pflichtschulbereich, andererseits aber auch auf der integrativen Berufsausbildung, also verlängerte Lehre oder Teilqualifizierungslehre. Diese Kombination stellt für Österreich ein Novum dar, Pflichtschule und berufliche Qualifikation werden hierzulande – zumindest im Kontext von SchülerInnen mit Behinderungen – weitestgehend getrennt betrachtet.
- Die Modellregionen wurden näher beschrieben, nicht zuletzt auch mit ausführlichem Datenmaterial. U.a. wurde erhoben, wie und mit welcher Qualität Gutachten für die Zuerkennung von sonderpädagogischem Förderbedarf verfasst wurden.
- Das Lehrpersonal für SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf wurde näher beschrieben und zahlenmäßig erfasst.

---

<sup>1</sup> Rechnungshof (2019). Inklusiver Unterricht: Was leistet Österreichs Schulsystem?, S. 10. Im Internet: <https://www.rechnungshof.gv.at/berichte/ansicht/inklusiver-unterricht-was-leistet-osterreichs-schulsystem.html>

- Erfasst wurden auch die Regelungen und die Verfügbarkeit von Assistenz- und Hilfspersonen für SchülerInnen mit Behinderungen in den beiden untersuchten Bundesländern.
- Schließlich versuchte der Rechnungshof zu erfassen, wie groß der finanzielle Aufwand für die jeweils zuständigen Schulerhalter speziell für SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf war.

Für Menschen, die mit der vom Rechnungshof untersuchten Materie und vor allem auch mit dem bislang zur Verfügung stehenden Zahlenmaterial vertraut sind, liefert der Prüfbericht auf den ersten Blick wenig Neues:

- Die Zuerkennung von sonderpädagogischem Förderbedarf variiert von Bundesland zu Bundesland ebenso stark wie die sogenannte Integrationsquote, außerdem werden laufend anteilmäßig immer mehr Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf etikettiert.
- Es gibt signifikante Geschlechterunterschiede – deutlich mehr Buben (63% im Vergleich zu 37% der Mädchen)<sup>2</sup> erhalten einen sonderpädagogischen Förderbedarf, allerdings werden Mädchen mit sonderpädagogischem Förderbedarf deutlich häufiger integrativ beschult als Buben.
- Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache erhalten deutlich öfter einen sonderpädagogischen Förderbedarf als Kinder mit Deutsch als Muttersprache, außerdem werden sie deutlich öfter in Sonderschulen als in Regelschulen unterrichtet.
- Die Integrationsquote variiert massiv zwischen den Bundesländern, z.B. betrug sie im Schuljahr 2015/16 in Kärnten 89%, in Tirol 52% und im Bundesdurchschnitt 66%.
- Die Anzahl der Sonderschulen variiert beträchtlich: Im Schuljahr 2015/26 gab es in Kärnten vier Sonderschulen im Gegensatz zu 25 Sonderschulen in Tirol.

Neu sind hingegen die Fiskalanalysen zu den Lehrpersonen und zum Personalaufwand für die Bildung von SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, deren detaillierte Darstellung hier

---

2 Alle Zahlenangaben sind dem Prüfbericht des Rechnungshofs entnommen. Im Sinne der leichteren Lesbarkeit wurde in diesem Beitrag bei der Angabe von Zahlen auf die Seitenangaben verzichtet.

nicht möglich ist, aber es sei ein bemerkenswertes Ergebnis des Vergleichs zwischen Kärnten und Tirol zitiert: „(1) Die vergleichende Betrachtung bei den allgemein bildenden Pflichtschulen zeigte, dass – in einem System mit einer weitgehend inklusiven Schulentwicklung (Kärnten) der zusätzliche Lehrpersonaleinsatz für Schülerinnen und Schüler mit SPF wirtschaftlicher erfolgte als – in einem System, in dem Schülerinnen und Schüler mit SPF in etwa zur Hälfte an Sonderschulen und zur Hälfte an Regelschulen integrativ unterrichtet wurden (Tirol).“ (ebd., 106) Dieses Ergebnis steht in eklatantem Widerspruch zu der weithin verbreiteten Ansicht, eine inklusive Schule sei nicht finanzierbar, denn es gibt Hinweise darauf, wie kostenintensiv der Personalaufwand in Sonderschulen ist.

Im Zuge der Prüfung übermittelte der Rechnungshof sowohl dem Ministerium als auch den beiden untersuchten Bundesländern immer wieder Erkenntnisse und Empfehlungen, die von allen erwidert und erläutert werden. Am Ende formuliert der Bericht Schlussempfehlungen, die einerseits an das Ministerium, andererseits an die zuständigen Behörden in Kärnten und Tirol gerichtet sind. Bemerkenswert ist jedenfalls, dass der Rechnungshof die Gültigkeit der UN-Behindertenrechtskonvention und deren Forderung nach Etablierung eines inklusiven Bildungssystems auf allen Ebenen – von der Elementarpädagogik bis zur lebensbegleitenden Erwachsenenbildung – an keiner Stelle in Frage stellt. Vielmehr nimmt er das Bildungsministerium immer wieder in die Pflicht, endlich steuernd auf inklusives Bildungssystem hinzuarbeiten.

---

Barbara Falkinger, Gabi Lener, Petra Neuhold

## **Immer noch die Dummen.**

### **Ein soziologischer Essay zum Thema institutionalisierte Sonderpädagogik.**

1975. Friedrich Zawrel trifft auf einen seiner früheren Peiniger, Heinrich Gross, der in seiner Rolle als Gerichtspsychiater Zawrels psychische Gesundheit beurteilt. Zur „Untermauerung“ zieht er ein Gutachten des ehemaligen ärztlichen Leiters des Spiegelgrunds, Ernst Illing, aus dem Jahr 1943 heran. Zawrel wurde damals als „asoziales Kind“ kategorisiert. In der Folge werden dank der Arbeitsgemeinschaft kritische Medizin, Werner Vogt u.a., ab 1978 endlich die mörderischen Geschehnisse vom Spiegelgrund der NS-Zeit publik. Trotz mehrerer Versuche, Gross wegen Mordes anzuklagen und verurteilen zu lassen, stirbt dieser 2005 unbehelligt.

1981. Wolfgang Jantzen gibt den Sammelband „Soziologie der Sonderschule. Analyse einer Institution“ heraus, in dem aus dem Blickwinkel einer materialistischen Behindertenpädagogik die Funktionsweise sonderpädagogischer Institutionen untersucht wird. Die Analyse ist entlarvend.

1993. Eltern von „behinderten“ Kindern bekommen nach jahrzehntelangem kämpferischem Engagement, teilweise gemeinsam mit fortschrittlichen Teilen der Lehrer\*innenschaft, offiziell das Recht, selbst zu entscheiden, ob ihr Kind in einer Spezialinstitution oder integrativ beschult werden soll .... im Rahmen der jeweiligen Möglichkeiten ...

2012. Schülerin S. kommt im Unterricht nicht mit und ist leistungsschwach, die Testung der Schulpsychologin konstatiert, dass sie in einer Sonderschule besser aufgehoben sei. Erst ein unabhängiges Gutachten ergibt, dass S. überdurchschnittlich begabt ist. In einem Gespräch einer befreundeten Nachbarin, die selbst Lehrerin ist, mit der Direktorin, stellt sich heraus, dass ein viertes Kind benötigt wurde, um eine I-Klasse eröffnen zu können, damit dadurch die Schule mehr an Förderung bekomme (vgl. Ismail 2012).

2016. Die FPÖ macht sich – immerhin erfolglos – stark gegen die Umbenennung der NMS Hörneggasse in „Friedrich-Zawrel-Schule“.

2016. Ein Schuleinsteiger übersiedelt von einem Bezirk Wiens in einen anderen und wechselt auch die Schule. Er ist außerordentlicher Schüler, hat keinen Jahresverlust, aber einen ASO-Lehrplan in allen Unterrichtsgegenständen. Die Lehrer\*innen sind ob seines ASO-Lehrplans irritiert, fragen in der alten Schule nach und hören als Begründung: „Er kann noch nicht alle Farben, die Eltern können nicht Deutsch und er hat ohne zu fragen von der Wurstsemmel seiner Nachbarin abgebissen“. Das Kind ist nierenkrank; zufällig ist die Tochter des behandelnden Nephrologen eine Klassenkollegin in der neuen Klasse. Der Arzt schreibt wutentbrannt an den Stadtschulrat. Man antwortet ausweichend. Die zuständige Leiterin der sonderpädagogischen Einrichtung werde schon gewusst haben, was sie tue, außerdem könne man den SPF ja durchaus wieder aberkennen und irren sei menschlich.

2018. Die NMS-Lehrerin Susanne Wiesinger plädiert in ihrem umstrittenen Buch „Kulturkampf im Klassenzimmer“ für die Möglichkeit einer (unbürokratischen) Sonderschulzuweisung von Kindern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch, wenn sie eine Überforderung für die Regelschullehrer\*innen darstellen (vgl. Wiesinger 2018, S.123f.). Bald nach Erscheinen des Buches wird sie von Bildungsminister Heinz Fassmann zur Ombudsfrau für „Wertefragen und Kulturkonflikte“ ernannt.

Dies 74 Jahre nach Hartheim, 53 Jahre nach dem breiten Bekanntwerden der Geschehnisse vom Spiegelgrund, 40 Jahre nachdem in Italien die Bewegung um Franco Basaglia die Schließung der Irrenanstalten erreichte, 37 Jahre nach Jantzens Publikation, 25 Jahre nach Einführung des Rechts auf schulische Integration. Was läuft da schief?

Im jüngst aktuellen Film *Female Pleasure* gibt es einen Moment, wo eine der Protagonistinnen, Leyla Hussein, eine starke und unermüdliche Kämpferin gegen FGM, kurz die Fassung verliert. „I’m so sick of it“, schluchzt sie auf, sick of immer wieder zu erklären, was ohnehin völlig selbstverständlich scheint: dass man Menschen nicht verstümmeln darf. So ging es den Autorinnen mit dem Inhalt dieses Artikels: Es ist alles zum Thema bekannt, wir können keine neuen Erkenntnisse einbringen, und das schullehrt wird kaum von Leuten gelesen, denen das Thema neu wäre. Trotzdem: wir leben in einer Zeit, wo ernsthaft auf Notenwahrheit und Werteerziehung rekur-

riert wird und wo die Regierung programmatisch festlegt „Erhalt und Stärkung des Sonderschulwesens“ (Regierungsprogramm 2017, S.62). Wir müssen uns wieder zu Wort melden.

Rainer Grubich legt in diesem Heft – ebenfalls nicht zum ersten Mal – dar, warum menschliches Lernen immer die Zielstellung einer *Allgemeinen* Pädagogik sein muss. Dennoch erhoffen sich Regelschullehrer\*innen mit der Sonderschulzuweisung nicht nur eine Verbesserung der Schüler\*innen-Situation, sondern auch ihrer eigenen. Für sie ist es eine Strategie der Entlastung zur Aufrechterhaltung eines möglichst reibungslosen Unterrichtsbetriebs. Gleichzeitig übernehmen Sonderpädagog\*innen und Sonderschullehrer\*innen willig die Rolle der *besondernden* Pädagog\*in, zumeist durchaus mit wohlmeinendem Anspruch. Der Wille sei ihnen unbenommen, außerdem lernen SPF-Schüler\*innen natürlich in sonderpädagogischen Institutionen *trotzdem auch* etwas, denn „so entscheidend die Analyse der Sonderschule für Lernbehinderte als Institution des Ausschlusses, der Gewalt ist, so darf doch nicht verkannt werden, dass sie zugleich im Rahmen dieses Ausschlusses *Reproduktions- und Qualifikationsaufgaben* übernimmt“ (Jantzen 1981, S.26). Allerdings muss festgehalten werden, dass auch in inklusiven Settings „behinderte Kinder ihre Mitschüler/innen nicht in ihrer Leistungsentwicklung behindern und dass sie in inklusiven Umgebungen bessere Leistungen erzielen als in Sonderschulen“ (Burger, Fischer, 2015; zitiert nach Nationaler Bildungsbericht 2015 Bd.2, S.40f.). Pädagogische Argumente für eine exklusive, institutionalisierte Sonderpädagogik lassen sich also keine finden.

Es ist Louis Althusser, der die Schule als den *Ideologischen Staatsapparat Nr.1* identifiziert, also als den zentralen Ort, an dem die bestehenden Produktions- und Ausbeutungsverhältnisse reproduziert werden. In der Schule, die über die größte „obligatorische Zuhörerschaft“ (Althusser 1977, S.129) verfügt, werden nicht nur Arbeitskräfte qualifiziert, sondern Individuen der gesellschaftlichen Ordnung unterworfen und so erst als Subjekte konstituiert. Nicht alle Schüler\*innen werden jedoch gleichermaßen ausgebildet und ideologisch geformt. Während ein kleiner Teil eine längere qualitätvolle Ausbildung erhält und dabei lernt, seine gesellschaftliche Position selbstbewusst als natürlich und gerecht zu vertreten, lernen die Schüler\*innen aus den unteren Schichten, die nach und nach aus dem Bil-

dungssystem ausgesiebt werden, ihren Platz am unteren Ende der gesellschaftlichen Hierarchie ebenfalls als den wahren und gerechten anzuerkennen. Da eine Wirkung von Ideologie die Verschleierung ihres ideologischen Charakters ist, kann die Schule jedoch als neutraler Ort erscheinen, an dem alle gleiche Bildungschancen erhalten würden. Pierre Bourdieu bezeichnet diese Vorstellung als eine „Illusion der Chancengleichheit“ und dekonstruiert in seinen bildungssoziologischen Texten den „Mythos der befreienden Schule“, wie er sich insbesondere im Zuge der Phase der Öffnung des Bildungssystems noch verfestigt und bis heute wenig an Gültigkeit eingebüßt hat. Dabei zeigt er, dass die Kultur und Sprache der Schule kongruent mit jener der bildungsbürgerlichen Klassen ist. Da diese Tatsache jedoch im Verborgenen bleibt, verkehrt sich das vorgeblich universalistische Ziel der Gleichbehandlung aller Schüler\*innen in ihr Gegenteil: die Perpetuierung ihrer gesellschaftlich bedingten Ungleichheit. Da schulisches Scheitern unter Rückgriff auf Talente- und Begabungs-ideologien legitimiert wird, wird soziale Ungleichheit als individuell und selbstverschuldet erfahren. Letztlich, so argumentiert Bourdieu, unterscheidet sich das meritokratische Bildungssystem deshalb kaum von einem aristokratischen, in dem nicht die Leistung, sondern die Vererbung zählt (vgl. z.B. Bourdieu 1983).

Neben der Verschleierung des kulturellen Bias der Schule sind es insbesondere jene Mechanismen, welche der Organisation und Rationalität des Bildungssystems zugrunde liegen, die dafür sorgen, dass die Privilegien der herrschenden Klasse geschützt werden. So ermöglicht die Gliederung des Schulsystems in hierarchisch differenzierte Schultypen die Aufrechterhaltung eines am Homogenitätsprinzip (Jahrgangsklassen, Leistung, Entwicklung) ausgerichteten Regelunterrichts, wie er sich im 18. Jh. europaweit herausbildet (vgl. Bourdieu 2001, S.45). Jene Schüler\*innen, die den Anforderungen, sei es sprachlich, die Leistung oder das Verhalten betreffend, nicht entsprechen, können potentiell aus dem Regelunterricht herausfallen. Foucault beschreibt diese Disziplinierungsprozesse im Rahmen seiner Analyse moderner Disziplinaranstalten detailliert (vgl. Foucault 1975). Da nur durch eine Auslese jener Schüler\*innen, die nicht Schritt halten können, ein reibungsloser und effizienter Betrieb des lehrerzentrierten Regelunterrichts bzw. der Regelschule suggeriert werden kann, entstehen bald nach der Herausbildung des



staatlichen Schulsystems in Österreich so genannte Hilfsklassen, die als Vorläufer der Sonderschule gelten.

Sonderschulen und SPF-Vergaben können demnach nicht unabhängig von sozialer Ungleichheit verstanden werden, sind vielmehr eine spezialisierte Sonderform dieser. In Österreich besteht ein besonders starker Zusammenhang zwischen Herkunft und Schulerfolg, der ideale Nährboden für eine institutionalisierte Sonderpädagogik. Bourdieu erklärt die soziale Stellung eines Individuums daraus, wieviel ökonomisches, symbolisches, kulturelles und soziales Kapital auf es entfallen, „wobei davon ausgegangen wird, dass (...) die Rangfolge zwischen den verschiedenen Kapitalsorten wie auch die statistischen Beziehungen zwischen den Aktiva sich jedoch als tendenzielle Dominanz des ökonomischen Feldes auswirken“ (Bourdieu 1985, S.11). Je nach sozialer Stellung bilden sich unterschiedliche Habitusformen heraus, wobei der Habitus ein Prinzip ist, „das Praktiken erzeugt, welche die objektiven Strukturen reproduzieren“ (Bourdieu, Passeron 1973, S.46). Der Habitus als Dispositionsstruktur für Praktiken ist den Individuen dergestalt eingeschrieben, dass die Ordnung ohne äußeren physischen Zwang allein durch Selbstdisziplin und Selbstzensur aufrechterhalten werden kann – eingedenk Foucaults könnte man den Habitus die „klassen“- und milieuspezifische Praktik-Disposition des Gehorsamssubjekts nennen. Habitus ist das Wissen des Subjekts darum, was seinesgleichen zusteht, und er ermöglicht damit eine hohe Übereinstimmung der objektiven Wahrscheinlichkeiten mit den subjektiven Erwartungen. So erklärt sich, warum gerade Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund, niedrigem sozioökonomischem Status oder Bildungsniveau besonders gefährdet sind, Verlierer\*innen in unserem Schulsystem, durchaus auch mit SPF-Laufbahn, zu werden (vgl. z.B. Nationaler Bildungsbericht 2015 Bd.1, S.28).

Doch die Kritik am Sonderschulwesen bezieht sich nicht nur auf die Prozesse der Subjektivierung und die räumliche Separierung von Schüler\*innen, sondern ganz generell auch auf die Praxis der Vergabe eines Sonderpädagogischen Förderbedarfs (SPF), der als eng verwoben mit Klassismus und (sprachlichem) Rassismus gedeutet werden muss. Es sind Kinder und Jugendliche aus armen, sozial benachteiligten und „migrantischen“ Familien, die besonders häufig einen SPF erhalten und an österreichischen sonderpädagogischen Schulen immer noch überrepräsentiert sind, wenn auch vari-

ierend zwischen den einzelnen Bundesländern. (vgl. z.B. Informationsblätter zu Migration und Schule Nr.2 2015/16, S.15ff, Nationaler Bildungsbericht 2015 Bd.1, S.42 und Bd.2, S.187)

In dominanten wissenschaftlichen und professionellen Diskursen werden die Vergabe eines SPF sowie Sonderschul-Zuweisungen üblicherweise mit den individuellen Leistungsdefiziten (mitunter gekoppelt mit einer somatischen, genetischen o.ä. Beeinträchtigung) der Schüler\*innen begründet. Die Sonderschule wird in diesen Diskursen als „Schutzort“ oder „Schonraum“ dargestellt, an dem die Schüler\*innen sich angeblich unter stressreduzierten Bedingungen entwickeln und ihrem Tempo angemessen lernen können. Kaum thematisiert werden die Folgen der Stigmatisierung als „Integrations- bzw. Sonderschüler\*innen“, die Leistungs- und Entwicklungsstagnation, die mit einem SPF einhergeht, sowie die damit verbundenen Abhängigkeits- und Ausbeutungsverhältnisse, in denen diese Menschen zumeist ihr Leben lang gehalten werden (vgl. Pfahl 2014). 85% der SPF-Schüler\*innen brechen ihre Ausbildung verfrüht ab (vgl. Nationaler Bildungsbericht 2015 Bd.2, S.192), in der Arbeitslosenstatistik sind sie subsummiert unter Personen mit „maximal Pflichtschulabschluss“ und bilden mit diesen zumindest 44% der Arbeitslosen (AMS 2017, S.1). Sie sind Arbeitskräfte minderer Güte, Besitzer\*innen einer Arbeitskraft mit Makel, die auf dem Warenmarkt nicht oder nur erschwert verkaufbar ist, womit sich für sie eine reduzierte Geschäftsfähigkeit ergibt, die seitens des Arbeit-Gebers als reduzierte/fehlende Ausbeutungsbereitschaft wahrgenommen werden muss; „fehlende Ausbeutungsbereitschaft, insofern das objektive Nichtvorhandensein von Arbeitsfähigkeit wie das subjektive Verweigern gegenüber der ‘Normalität’ der bürgerlichen Gesellschaft (...) in den Augen des Kapitals als nichtgegebene Bereitschaft erscheint, sich der Mehrwertproduktion zu unterwerfen“ (Jantzen 1981, S.16). Der Arbeit-Geber orientiert sich bei der Entscheidung, wen er in seinen Betrieb aufnimmt und an der Herausbildung von spezifischen Produktionsqualifikationen teilhaben lässt, daran, welche allgemeinen Zirkulationsfähigkeiten er bei der jeweiligen Arbeitskraft – gemessen an der Höhe ihres Schulabschlusses – voraussetzen kann, er nimmt also die mit dem jeweiligen Schulabschluss voraussichtlich verbundenen Zirkulationsqualifikationen als Indikator für den Gebrauchswert der Arbeitskraft.

Menschen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch, die in Österreich leben, treffen diese Reproduktionsmechanismen sozialer Ungleichheit doppelt: Sie sind nicht nur hinsichtlich ihrer sozioökonomischen Lage größtenteils den unteren sozioökonomischen Schichten zuzurechnen, sondern bilden auch innerhalb dieser eigene Milieus, die sich von denen österreichischer Unterschichten unterscheiden und mit schulischen kulturellen und sprachlichen Normen noch mehr in Widerspruch geraten, als es bei Unterschichtangehörigen im allgemeinen ohnehin schon der Fall ist. 23,8% der österreichischen Schüler\*innen hatten im Schuljahr 2015/16 Migrationshintergrund, in Sonderschulen jedoch 33,2%, wobei die SPF-Schüler\*innen in der integrativen Beschulung noch nicht mitgezählt sind (Informationsblätter zu Migration und Schule Nr.2 2015/16, S.24).

Obwohl klar definiert ist, dass Sprachprobleme im Zweitspracherwerb kein Grund für einen SPF sind (daher auch zwei Jahre lang die Möglichkeit, die Schule als außerordentliche\*r Schüler\*in zu besuchen) und keine Lernbehinderung darstellen, kommt es überproportional oft zum Befund SPF. Kommt ein Kind im Unterricht nicht mit, wird auffällig oder stört, wäre mitzudenken, dass der Zweitspracherwerb zu unterschiedlichen Zeiten der Kindheit beginnt. So gibt es Kinder in der Volksschule, die familiensprachlich gefestigt sind und im Alter von fünf Jahren in kurzer Zeit im Kindergarten Deutsch lernen. Es gibt aber auch jene Kinder, die Deutsch nicht beherrschen, und jene, die in keiner Sprache beheimatet sind, da die Eltern zerrissen in den Anforderungen der Migrationsgesellschaft statt der Herkunftssprache fehlerhaftes Deutsch mit den Kindern sprechen, welche dieses von den Eltern übernehmen. Dies passiert durchaus auch bei Soziolektsprecher\*innen, die sich bemühen mit ihren Kindern Standardsprache zu sprechen (fehlerhafte Verwendung von Dativ und Akkusativ, etc.) Dass Sprache ein besonderes Selektionsinstrument auch im schulischen Kontext ist, zeigte nicht nur Bernstein bereits 1958 mit der Gegenüberstellung von restringiertem und elaboriertem Sprachcode, sondern umfassend Bourdieu.

Die impliziten sprachlichen Anforderungen, die die monolinguale Institution Schule stellt, sind insbesondere für Schüler\*innen mit Deutsch als Zweitsprache sehr voraussetzungsvoll. Obwohl sprachwissenschaftlich belegt ist, dass es ca. fünf bis sieben Jahre (Reich 2002) dauert, bis die Zweitsprache auf bildungssprachlichem

Niveau erlernt wird, gibt es bis heute keine entsprechende durchgängige Sprachförderung an österreichischen Schulen. Der außerordentliche Status der Schüler\*innen endet offiziell nach maximal zwei Jahren, danach müssen diese Kinder nach den gleichen Maßstäben wie ihre Schulkolleg\*innen, die aus monolingual deutschsprachigen Familien stammen, beurteilt werden. Die Sprach- und Deutschförderkurse, in denen die a.o. Schüler\*innen zunächst die deutsche Sprache lernen sollen, waren und sind zudem aufgrund ihrer desintegrativen Form und mangelnden pädagogischen und inhaltlichen Qualität umstritten. Im Regelunterricht findet noch immer kein sprachsensibler, also ein die Bedürfnisse mehrsprachiger Schüler\*innen berücksichtigender Unterricht statt. Darüber hinaus sind Migrationssprachen im Gegensatz zu den Prestigesprachen Englisch, Französisch etc. statusniedrig und können nur in wenigen Ausnahmen als Maturafächer belegt werden.

Diese Differenzblindheit der Institution, die einsprachige Kinder aus privilegierten Familien für eine Karriere im österreichischen Schulsystem prädestiniert, verhindert den schulischen Erfolg jener Schüler\*innen, die aus „bildungsfernen“ und/oder „migrantischen“ Familien kommen und stempelt diese nicht selten mittels SPF als „dumm“ ab. Dem jeweiligen Kind und seinen Fähigkeiten, insbesondere seiner Spracherwerbskompetenz zugeschrieben wird beispielsweise, wenn Kinder aus *ganz bestimmten nichtdeutschsprachigen*, sehr oft türkischsprachigen Milieus gehäuft Probleme haben, in die deutsche Unterrichtssprache einzusteigen – und dies mitunter über Jahre hinweg. Eine fundiert angelegte Langzeitstudie zu „Spracherwerb in der Migration“ (vgl. Peltzer-Karpf u.a. 2003) konnte hingegen zeigen, dass es bei diesen Schüler\*innen vor allem „um gesellschaftlich klar benachteiligte Gruppen geht, wohl kaum dagegen um eine aus einem bestimmten Herkunftsland stammende Anhäufung minder begabter, minder interessierter oder minder motivierter Kinder oder Eltern“ (Brizic 2006, S.34). Brizic' soziolinguistische Begleitstudie zur Peltzer-Karpf-Studie ergab eine hohe Motivation sowohl für das Erlernen von Deutsch als auch für Türkisch, jedoch ein ausgesprochen niedriges schulsprachliches Selbstvertrauen. Bei Interviews mit den Eltern zeigte sich, dass zwar auch bei Eltern aus dem ehemaligen Jugoslawien der Minderheitenanteil hoch war, Eltern aus der Türkei jedoch hinsichtlich ihrer durchschnittlichen Erstsprach-

kompetenz, ihrem Bekenntnis zur sprachlichen Zugehörigkeit, ihrer sprachlichen Motivation und ihres sprachlichen Selbstvertrauens ein besonderes Milieu bilden. Die jahrzehntelang durchlebte türkische Sprachpolitik (Sprach“reformen“ seit der türkischen Republikgründung) sowie ihre regionale (ländliche Gebiete der Osttürkei und Zentralanatoliens) und sozioökonomische Randständigkeit (klare Trennlinie zwischen der bäuerlichen Bevölkerung Anatoliens und der städtischen Bildungselite schon zu osmanischen Zeiten, die sich mit der gesellschaftlichen Weiterentwicklung permanent verschärfte) hatte diese Menschen zu Sprachwechsel und Sprachtod geführt. Die Landbevölkerung hatte kaum eine Chance zur Teilhabe an den Sprach- und Gesellschaftsreformen, die nach der Republikgründung eingeleitet wurden. Zusätzlich unterlagen die zahlreichen sprachlichen Minderheiten in der Türkei (ca. 40% der Bevölkerung, ca. 60 verschiedene Sprachen) sprachlichen und ökonomischen Diskriminierungen, von Sprachenverbot bis zur Zwangsumsiedlung und Deportation. Von vielen Familien wurde ein Wechsel zur staatlichen Einheitssprache Türkisch erzwungen. Die Sprachkompetenzen von Kindern aus vermeintlich türkischsprachigen Familien sind demnach als Ergebnis dieser sprachpolitischen Maßnahmen zu verstehen – nicht aus Isolationsbedürfnissen oder Zu-viel-Islam, und schon gar nicht aus einer Entwicklungsverzögerung oder einem SPF-Bedarf, wie es etwa zuletzt Susanne Wiesinger in ihrem Buch generalisierend behauptet. Ein ähnliches Problem zeigt sich bei Kindern aus Roma-Familien.

Wie gesagt trifft schulischer Misserfolg aber auch Kinder aus deutschsprachigen sozioökonomisch randständigen Milieus. Das Kind kommt im Sachunterricht nicht mit, weil es keine tollen Outdoor-Erlebnisse an den Wochenenden hatte, keine Kinder-Uni besuchte, keine Büchereikarte besitzt, der Waldkindergarten unbekannt und die Mobilität aus finanziellen Gründen begrenzt war. Oder das Kind ist ohnehin auffällig: das Verhalten, der Habitus des Kindes und der der Eltern entsprechen nicht den Wertvorstellungen der Institution Schule mit ihrem Bildungsauftrag. Das Kind wird falsch ernährt, ist zu langsam, zu schnell, zu fordernd oder zu lethargisch. In der schulischen Kommunikation mit den Eltern wird dieses Verhalten nicht gesellschaftskritisch reflektiert, sondern es wird moralisch aufgeladen als Problem des familiären Umfelds beurteilt.

Schließlich stört das Kind. Es beschäftigt sich mit anderen Dingen, wenn es dem Unterricht nicht folgen kann. Es ist gelangweilt oder lässt sich originelle Streiche einfallen, wenn über Dinge gesprochen wird, die es selber noch nicht erlebt hat und die es beschämen. Um dem Problem\*kind zu begegnen werden diagnostische Verfahren eingeleitet. Schuldisziplinäre Verhältnisse beziehen sich ja nicht direkt auf die Schüler\*innen, sondern sie sind durch Interaktionen vermittelt, durch die interpersonalen Verhältnisse in der Schulklasse, oder mit anderen Worten: Die symbolische Gewalt/Macht muss erst durch ein pädagogisches Kommunikationsverhältnis realisiert werden (vgl. Bourdieu, Passeron 1973, S.15), z.B. ratlose Lehrer\*innen, die in den sonderpädagogischen Diagnoseverfahren einen Ausweg aus dem Problem und in sonderpädagogischen Angeboten Chancen für das Kind erhoffen. Dieser Labeling-Prozess (vgl. Becker 1981) enthält jedoch immer einen Möglichkeits/Ermessensspielraum für die Akteur\*innen, d.h. welche Regel tatsächlich durchgesetzt und welches Verhalten als abweichend bezeichnet und sanktioniert/sonderpädagogisiert wird ist kein Fixum. Deshalb auch unterschiedliche Strategien im Umgang mit *auffälligen* Kindern. Wird ein SPF ausgesprochen, so meist mit dem „Schonraumargument“ (Schumann 2007), das besagt, dass Kinder, die im Regelschulwesen versagen – also ihr Wohlbefinden, ihre Leistungsmotivation, ihre Lernfreude und ihr Selbstwertgefühl verloren haben oder nicht ausbauen konnten – durch eine bedürfnisgerechte Beschulung, einen individuellen „Schonraum“ ohne Konkurrenz- und Leistungsdruck ein positives Selbstkonzept entwickeln können. Nur kann eine Beschulung in einer Sonderschule nicht versprechen, dass Konkurrenz ausgeschaltet ist, dass sich das Wohlbefinden durch einen anderen Lehrplan und ev. einem anderen Schulplatz steigert, wohl aber dass gravierende Belastungseffekte durch den beschämenden Status des SPFs in Folge einer gesellschaftlichen Benachteiligung und einer sozialen Beschädigung das Selbstkonzept negativ belasten. Ganz abgesehen davon ist der für die Sonderschule vorgesehene Reduktionslehrplan an sich schon kein Hinweis auf Förderung. Studien belegen, dass die Leistungen der Kinder mit dem Besuch von Sonderschulen abnehmen. Eine Tatsache, die auf den reduzierten Lehrplan, die zurückgeschraubten Aspirationsansprüche und die fehlende durchmischte Lernumgebung zurückzuführen ist (vgl. Pfahl 2014).

Weshalb manche Kinder im Unterricht nicht mithalten können und Verhaltensauffälligkeiten zeigen, ist demnach komplex und kann nicht mit verkürzten, kulturalisierenden Interpretationen erklärt und mit antimuslimischem Rassismus bekämpft werden. Sie müssen vielmehr in einem globalen *und* konkreten lokalen gesellschaftlichen Kontext betrachtet werden. Dass Lehrer\*innen gesellschaftliche Probleme auch mit den besten didaktischen Mitteln und pädagogischen Überlegungen nicht in ihrem Klassenzimmer alleine lösen werden können, muss an dieser Stelle ebenfalls betont werden, nicht zuletzt deshalb, weil die politische Verantwortung gerne auf Lehrer\*innen abgeschoben wird. Doch gleichzeitig dürfen auch Lehrer\*innen die Verantwortung für schulisches Scheitern nicht auf die Schüler\*innen und ihre Eltern abwälzen. Vielmehr gilt es, die Rationalität der Institution Schule und die Art und Weise wie Lehrer\*innen darin eingespannt sind, (selbst)kritisch in den Blick zu nehmen und zu hinterfragen. Gerade das Einleiten diagnostischer Verfahren zur Vergabe von SPF kann als eine (Schuld-)Entlastungsstrategie für Lehrer\*innen gedeutet werden, um mit „auffälligen“ Kindern umzugehen, damit vermeintlich „normaler“ Unterricht wieder hergestellt werden kann. Die Sonderschulen werden damit für VS- und NMS-Lehrer\*innen zu dem, was Neue Mittelschulen (künftig Mittelschulen) für die AHS-Lehrer\*innen sind: Orte, an die mühsame Schüler\*innen abgeschoben werden können. Diese Orte schützen damit nicht die Schüler\*innen, die dort beschult werden, sondern lediglich ein Schulsystem, das auf der Vorstellung von homogenen Jahrgangsklassen beruht, in denen alle Schüler\*innen wie ein einziger Durchschnittsschüler möglichst effizient und frontal von einer Lehrperson unterrichtet werden sollen, und das möglichst monolingual. Dass die Schüler\*innenzusammensetzung nie homogen war und diese Art des Unterrichts auch in der Vergangenheit nicht reibungslos funktioniert hat, wird in den derzeitigen Debatten ausgeblendet. Einher geht diese Verklärung der Vergangenheit mit einer Melancholie und Sehnsucht nach einer vormigrantisches, „weißen“ Gesellschaft und der Angst, dass sich die Eliten durch die erkämpfte Öffnung des Zugangs zu höheren Schulen und Universitäten nicht mehr standesgemäß reproduzieren kann.

Neben einer Beschäftigung von Lehrer\*innen mit den soziologischen Hintergründen von Schulversagen könnte elterliches Institu-

tionenwissen SPFs verhindern. Wenn ein Kind „auffällig“ ist, nicht entspricht, so werden Elterngespräche geführt. Je nachdem wie diese ersten Gespräche verlaufen, verläuft auch der weitere Bildungsweg des Kindes. Findet das Gespräch auf Augenhöhe statt, kann von einem gegenseitigen Verständnis gesprochen werden, oder werden die Worte zwar verstanden, aber die dahinter liegenden Bedeutungen anders interpretiert? Oder gibt es tatsächlich sprachliche Barrieren? Der Informationsgrad über das Schulsystem, die Möglichkeiten der Förderung innerhalb und außerhalb der Schule sind Eltern oft unbekannt. Wer das Schulsystem nicht kennt, wer Schule als Institution nie kennen gelernt hat, dem fehlt das Wissen um die Chancen eines guten Bildungserfolges, die Möglichkeit diese abzuschätzen und die dafür nötigen Investitionen abzuwiegen. Zugangsselektion wird durch Selbstselektion ergänzt. So nennen zwar Eltern mit Migrationshintergrund oft sehr hohe Bildungsaspirationen, wie den Beruf der\*des Ärzt\*in oder der\*des Rechtsanwält\*in, wenn ihnen aber bewusst gemacht wird, dass dies aufgrund der Leistungen des Kindes nicht realistisch ist, werden diese Erwartungen rasch und widerstandslos heruntergeschraubt und die Eltern wünschen sich nur noch, dass das Kind kein\*e Hilfsarbeiter\*in werden soll (vgl. Brizic 2007, S.60). In Anlehnung an die BIKS-Studie (vgl. Kleine 2009, S.362f.) bezüglich Übertritt in die nächste Bildungseinrichtung, wo festgestellt wurde, dass Eltern mit hohen Bildungsaspirationen, mit oder ohne Migrationshintergrund, ihre Wünsche umsetzen, auch wenn die Leistungen des Kindes dafür nicht entsprechend sind, könnte gesagt werden, dass dies auch jene Eltern sind, die nicht gleich einer Testung zustimmen, die die Folgen abwägen und eine Überführung in SPF abwenden können.

.... oder noch erfolgversprechender: Man schafft die institutionalisierte Sonderpädagogik endlich ab. Anderswo geht das ja auch.

We are so sick of it.....

## Literatur

- Althusser, Louis (1977): Ideologie und ideologische Staatsapparate; in: ders.: Marxismus und Ideologie; Berlin; S.108–153
- AMS (2017): [https://www.ams.at/content/dam/download/arbeitsmarktdaten/%C3%B6sterreich/berichte-auswertungen/001\\_AM\\_Bericht\\_2017.pdf](https://www.ams.at/content/dam/download/arbeitsmarktdaten/%C3%B6sterreich/berichte-auswertungen/001_AM_Bericht_2017.pdf) (4.12.2018)



- Becker, Howard (1981): *Außenseiter. Zur Soziologie abweichenden Verhaltens*; Frankfurt/Main.
- Bernstein, Basil (1971): *Soziale Struktur, Sozialisation und Sprachverhalten. Aufsätze 1958–1970*; Amsterdam.
- Bourdieu, Pierre; Passeron, Jean-Claude (1973): *Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt*; in: ders.: *Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt*; Frankfurt/M.; S.7–87.
- Bourdieu, Pierre (1983): *Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital*. In: Kreckel, R. (Hrsg.): *Soziale Ungleichheiten, Soziale Welt*; Göttingen.
- Bourdieu, Pierre (1985): *Sozialer Raum und Klassen. Leçon sur la leçon*; Frankfurt/Main.
- Bourdieu, Pierre (2001): *Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik*. Schriften zur Politik & Kultur 4; Hamburg.
- Brizic, Katharina (2006): *Das geheime Leben der Sprachen*. In *Kurswechsel* 2/2006, Wien; S.32–43.
- Brizic, Katharina (2007): *Das geheime Leben der Sprachen. Gesprochene und verschwiegene Sprachen und ihr Einfluss auf den Spracherwerb in der Migration*; Münster.
- Foucault, Michel (1977): *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*; Frankfurt/Main.
- Informationsblätter zu Migration und Schule Nr.2 2015/16; BMBF; Wien.
- Ismail, Nermin (2012) <https://diepresse.com/home/panorama/integration/1299301/Schlecht-in-Deutsch-Endstation-Sonderschule> (8.2.2019).
- Jantzen, Wolfgang, Hg. (1981): *Soziologie der Sonderschule. Analyse einer Institution*; Weinheim, Basel.
- Kleine, Lydia; et al (2009): *Die Formation elterlicher Bildungsentscheidungen beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarschule I. Ergebnisse des BiKS-Längsschnitts*. In: Wolfgang Melzer (Hg.): *Kulturen der Bildung*. Opladen.
- Peltzer-Karpp, Annemarie; Wurnig, Vera; Schwab, Barbara; et al. (2003): *Bilingueller Spracherwerb in der Migration. Psycholinguistische Langzeitstudie (1999–2003)*; BMBWK; Wien.
- Pfahl, Lisa (2014): *Techniken der Behinderung: Der deutsche Lernbehinderungsdiskurs, die Sonderschule und ihre Auswirkungen auf Bildungsbiografien*; Bielefeld.
- Schumann, Brigitte (2007) „Ich schäme mich ja so!“ Die Sonderschule für Lernbehinderte als „Schonraumfalle“, Bad Heilbrunn.
- Wiesinger, Susanne/Thies Jan (2018): *Kulturkampf im Klassenzimmer. Wie der Islam die Schulen verändert. Bericht einer Lehrerin*, Wien.

# Die Schule produziert Lernbehinderungen!

## Interview mit Jasmina Pavlovic

Am Beispiel der Romakinder (Kinder der Volksgruppe der Roma, deren Eltern vorwiegend aus Serbien, Rumänien, Bulgarien, Ungarn und der Slowakei kommen und in Wien wohnen, arbeiten und hier ihren Lebensmittelpunkt haben)

Jasmina Pavlovic erzählt von ihren Erfahrungen als Mentorin für Romakinder und Eltern und als Schulmediatorin an verschiedenen Volksschulen in Wien. Als Obfrau des Romaver eins *Vida Pavlovic* betreute sie jahrelang einen Lernclub für Romakinder. Warum so viele Romakinder eine Sonderpädagogische Förderung erhalten haben, erklärt sie mit einer Summe an Einzelinterventionen, Beobachtungen und Interpretationen von „fremden“ Lebensweisen, die nicht in das Wertesystem des österreichischen Schulsystems passen und nicht dem Milieu der Lehrer\*innen/Direktor\*innen entsprechen und so aus einem Kind mit seinen vielfältigen sozialisatorischen Vorerfahrungen, ein Kind mit Sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) gemacht haben.

*Wann beginnt deiner Erfahrung nach dieser Kreislauf der Fehleinschätzungen?*

Oft schon mit der Schuleinschreibung!

So ist das bei Bela passiert. Das Kind hat keinen Kindergarten besucht, es hält die Schere ungenlenk, das Kind ist leicht übergewichtig und nicht „kooperativ“ ... und ist ein Rom oder eine Romni. Die Direktorin schlägt eine Testung vor. Es wird der Mutter empfohlen dieser Testung zuzustimmen, denn wenn das Kind einen Förderbedarf hat, dann bekommt es extra Unterstützung. Die Mutter wollte sich noch mit der Familie beraten und nicht gleich unterschreiben... Wichtig ist von Anfang an, wie signalisiert wird, ob sich jemand aus der Familie oder dem Bekanntenkreis für das Kind einsetzt oder nicht.

Der Anteil der Romakinder mit „Sonderpädagogischem Förderbedarf“ an Wiener Schulen ist hoch – überproportional hoch. Viele Romakinder mit SPF landen in der Sonderschule und nicht in einer Volksschule oder NMS mit Integrationsklassen.

---

*Wer trägt deiner Meinung nach dazu bei, dass aus Kindern mit besonderen Lernzugängen Kinder mit Sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) werden?*

Bevor das Kind einen SPF bekommt, muss es natürlich getestet werden, und die Eltern müssen dieser Testung zustimmen. Der Gesprächsverlauf dieser Gespräche ist vorgezeichnet. Lehrer\*in und/oder Direktor\*in reden auf die Eltern ein und zeigen die Vorzüge auf, die das Kind hat, wenn es mehr Unterstützung bekommt. Was es tatsächlich heißt, mit SPF beschult zu werden – langfristig gedacht – kommt in diesen Gesprächen nicht zur Sprache. Je geringer die Deutschkenntnisse und je bildungsferner die Eltern sind, desto einfacher ist es, die Unterschrift der Eltern, also die Zustimmung auf schulpsychologische Testung, zu erhalten. Die Schule als Institution wird nicht/kann nicht hinterfragt werden.

Was dann erfolgt, ist für Kinder und Eltern frustrierend und demütigend: Das Kind muss entweder die Klasse wechseln oder die Schule. Das Kind erkennt, dass da weniger gelernt wird, dass die Anforderungen gering sind. Tritt eine Unterforderung auf, so sieht es keinen Grund mehr für einen weiteren Schulbesuch – die Schule wertet dies oft als Überforderung ... für die Kinder ist es nicht mehr möglich, bis zum Ende der Schulpflicht den SPF loszukriegen, weil der Lernrückstand immer größer wird – besonders in Englisch, das ja bei SPF Kindern nur in reduzierter Form vorgesehen ist.

*Welche Verantwortung trägt das Supportsystem in der Schule bei der Verfestigung des SPF-Verdachts?*

Tatort Besprechungszimmer!

Besonders interessant ist die Beobachtung, dass es so viele Lebensbereiche gibt, die von der Schule als „nicht gesunde Lebensweise“ eingestuft werden. Es ist beinahe Spionage im Schulumfeld: Kinder werden beobachtet und befragt, ohne schlechte Absicht, aber oft mit zu wenig professioneller Distanz und zu wenig Reflexion der eigenen Lebenswelt.

Viele Kinder essen ungesundes Essen, das können auch stark gesüßte Cornflakesprodukte, gesüßte Säfte sein, aber wenn Romakinder erzählen, dass sie Kuchen, Hot-Dogs und Pizzaschnitten frühstücken – was in vielen Romafamilien üblich ist – so gleicht das einer Verwahrlosung und widerspricht dem Begriff der „gesunden Jause“.

Müde Kinder werden zu Alltagsroutinen befragt, und man kommt drauf, dass das Kind erst spät schlafen geht und mit den Eltern der Familie – unterwegs gewesen ist. Den Eltern wird dann abgesprochen, dass sie für das Kind adäquat sorgen können, nicht selten geht eine Gefährdungsmeldung ans Jugendamt. Die Drohung einer Kindsabnahme ist für alle Beteiligten ein Ausnahmezustand, für Romafamilien besonders, da Kinder einen besonders hohen Stellenwert haben und die vorgeworfenen Abnahmekriterien nicht als Verfehlung wahrgenommen werden und nicht akzeptiert werden können.

*Wie wirken sich die Fehlstunden auf die Überführung in einen Sonderpädagogischen Förderbedarf aus, welche Missverständnisse sind dir da untergekommen?*

Schulveranstaltungen stellen tatsächlich eine große Herausforderung dar. Wenn Kinder an bestimmten Schulveranstaltungen immer krank gemeldet werden – Schwimmen, Rodeln –, dann deshalb, weil solche Veranstaltungen ein großes Vertrauen in die Institution Schule verlangen – was bei Eltern, die vielleicht selbst nicht in die Schule gingen, nicht selbstverständlich ist. Eine andere Geschichte, wie das Netz enger wird, ist, dass unregelmäßiger Schulbesuch oft als Ausweg gesehen wird, um beschämende Situationen in der Schule zu umgehen: Wenn sich das Kind bei einer Hausübung nicht auskennt, die Eltern, die Nachbarn, die Verwandten nicht helfen konnten, dann kann es schon passieren, dass das Kind am Folgetag lieber zu Hause bleibt und Bauchweh vorgibt, als in der Schule zuzugeben, dass es mit der Hausübung nicht zu Rande kam und die restliche Familie auch nicht helfen konnte. Da genügt es, wenn da einmal eine Bloßstellung und Demütigung seitens der Lehrerin vor der Gruppe stattgefunden hat. Wie sich so eine Situation weiterentwickeln kann, mit allen Folgen des oftmaligen Fehlens, ist leicht vorstellbar.

Ja, und wenn dann viele Fehlstunden die Versäumnisse immer mehr werden lassen, sich schlechte Noten abzeichnen, glauben viele Pädagog\*innen, dass der Ausweg ein SPF sei – denn dann kann Stress rausgenommen werden. Die logische und erleichternde Schlussfolgerung der Schule bedenkt aber nicht, dass damit eine Beeinträchtigung und Behinderung für das Kind die Folge ist.

### *Welche Fehler passieren in den ersten Jahren der Schule?*

Ein häufiger Fehler bei der Einstufung beruht darauf, dass dem Kind nicht genug Zeit zum Ankommen in der Schule gegeben wird, besonders wenn es einer „bildungsfernen“ Gruppe angehört. Deshalb werden Romakinder und türkische Kinder besonders rasch getestet. Dabei muss einfach gesagt werden, dass schlechte Noten ja noch nicht heißen, dass ein Kind kognitiv beeinträchtigt ist! Besonders beschämend ist das „Schönreden“ des Umstandes, dass das Kind nun einen anderen Lehrplan hat – dass es ein „Sternderlkind“ ist.

Weiters zählt Jasmina Pavlovic die großen Versäumnisse in der Elterninformation auf, diese gelten sowohl den sprachlichen Hürden als auch den inhaltlichen – es findet keine Aufklärung im Sinne einer Ermächtigung statt!

Als trauriger letzter Punkt, darf nicht unerwähnt bleiben, dass immer noch SPFs ausgestellt werden, um Plätze aufzufüllen, das geschieht dann vor allem bei Kindern, bei denen mit wenig Widerstand der Eltern zu rechnen ist!

### *Welche Rolle spielst du als Romamentorin?*

Die Kommunikation zwischen Schule – Kindern – Eltern funktioniert oft nicht!

Dabei ist nicht vordergründig die Barriere der verschiedenen Muttersprachen gemeint. Es geht um Verständnis der Lern- und Lebenskonzepte. Lehrer\*innen sind Vertreter\*innen der Institution Schule in Österreich und sprechen in einer Sprache auf Eltern und Kinder ein, die nicht gehört und verstanden wird. Das interkulturelle Verständnis, der Wille Interkulturalität zu leben, ist nur solange vorhanden, solange kein Widerstand da ist, solange die „Mitarbeit“ nicht verweigert wird, also der Umstand anerkannt wird, dass das System Schule und Lernen, wie wir es kennen, die Norm ist. Ich setze mich als Romasprecherin für viele Kinder und Eltern ein und habe so verhindert, dass Kinder aufgrund einer Ansammlung von Vorurteilen einen Sonderpädagogischen Förderbedarf zugeteilt bekamen.

Das Einfachste ist, in Kommunikation zu treten, sich nicht zu scheuen eine\*n Dolmetscher\*in beizuziehen. Besonders wichtig ist mir, dass es sich immer um einen Dialog, nicht um eine Belehrung handelt.

*Als Roma-Mentorin verleihst du auch ehemaligen Schüler\*innen und Eltern eine Stimme und sprichst von vertanen Chancen.*

Dialogforum Statements von Schüler\*innen, Eltern:

„Warum habt ihr – als Eltern nicht verhindert, dass ich dorthin komme?“

„Wir haben das nicht verstanden. Es gab das Versprechen, dass du dort viel mehr lernen kannst, alles nachholen kannst... Und später wieder normal unterrichtet werden kannst!“

„Wir haben keine Chance gesehen, dass wir NEIN sagen hätten können!“

„Es hat geheißt, dass du dann nicht mehr überfordert bist, keinen Stress mehr hast, dass es dir besser gehen wird. Erst viel später haben wir gemerkt, dass du immer weniger gelernt hast, dass die Motivation nachgelassen hat. Du hast dann gesagt: Es ist wurscht, ich gehöre eh zu den Dummen.“

„Was es heißt ein ‚Sternderlkind‘ zu sein, haben wir erst viel später verstanden!“

*Was möchtest du den Schulen, Schulleiter\*innen, Pädagog\*innen mitgeben?*

Die Haltung der Schulleitung ist wichtig, dessen sollen sich die Direktor\*innen bewusst sein. Die schulpsychologische Testung ist nur eine Empfehlung und soll noch von unabhängigen Psychologen gegengecheckt werden. Das machen oft bildungsnahe Eltern, aber Romaeltern wissen gar nichts von dieser Möglichkeit und können sich das unter Umständen nicht leisten.

Den Lehrer\*innen möchte ich sagen, dass sie mehr Ausdauer haben sollen, mehr Geduld und den Kindern Zeit lassen sollen.

So wie im Fall Bela: Es kam nicht zur Testung, da die Oma vorstellig wurde, selber als Pädagogin tätig war und eine genaue Abklärung verlangte. Zu einem späteren Zeitpunkt entschuldigte sich die Direktorin bei der Familie, da das Kind zu den begabtesten der Klasse gehörte und gestand ein, dass sie einen großen Fehler begangen hätte.

Das Interview führte Barbara Falkinger, es fand am 15.11.2018 statt.

# Elternnetzwerk Wien

## Beratung am Übergang Schule – Beruf

Das Elternnetzwerk Wien ist ein **Beratungs- und Vernetzungsprojekt am Übergang Schule – Beruf** für Eltern und Angehörige von Jugendlichen mit Behinderungen zwischen 13 und 25 Jahren und für Jugendliche selbst am Übergang von Schule zu Beruf. Die Kontaktaufnahme ist laufend möglich, da keine Zuweisung erforderlich ist. Folgende Aktivitäten werden angeboten:

- **Beratung von Eltern/Angehörigen**, bei Bedarf auch langfristige Begleitung und Unterstützung bei der Entwicklung individueller Wege in Richtung Arbeitswelt
- Planung und Durchführung von **Unterstützungskreisen**
- **Diskussionsrunden für Eltern und Jugendliche** bieten die Möglichkeit, sich zu bestimmten Themenbereichen am Übergang Schule – Beruf auszutauschen und Wissen bzw. Erfahrungen anderer Eltern zur Verfügung zu stellen. Eltern und Jugendliche werden dabei als ExpertInnen in eigener Sache betrachtet.
- Im Rahmen der **Informationsveranstaltungen** erhalten die Eltern und Angehörigen einschlägige Informationen von FachreferentInnen aus relevanten Institutionen und Organisationen zum Übergang Schule – Beruf.

In allen Angeboten des Elternnetzwerk Wien wird sowohl die **Vernetzung der Eltern** miteinander als auch die Vernetzung und **Kooperation mit allen am Prozess der beruflichen Integration beteiligten Personen und Stellen** als elementarer Bestandteil betrachtet. Darüber hinaus werden die Anliegen von Eltern/Angehörigen dargestellt und vertreten.

**Ziele:** Integration von jungen Menschen mit Behinderungen in Ausbildung, Arbeitswelt und Freizeit; Entlastung, Stärkung, Mobilisierung und Vernetzung von Eltern/Angehörigen; Sensibilisierung für Elternanliegen

**Träger:** Verein Gemeinsam Leben – Gemeinsam Lernen – Integration Wien

**Fördergeber:** Sozialministeriumservice

**Kontakt:**

Integration Wien – Elternnetzwerk Wien

Tannhäuserplatz 2/1

1150 Wien

01/ 789 26 42

Projektleitung: Mag.<sup>a</sup> Waltraud Engl, DW 19

Waltraud.engl@integrationwien.at

elternnetzwerk@integrationwien.at

www.integrationwien.at



Der **Zugang** zu den Räumlichkeiten **der Einrichtung** ist **rollstuhlganglich**



## Lobby4kids – Kinderlobby stellt sich vor

Kinder und Jugendliche haben in unserer heutigen Zeit noch immer nicht die Wichtigkeit, die ihnen zusteht. Da sie nicht für sich selbst sprechen können, sind sie auch nie an Verhandlungstischen zu finden. Deshalb sind sie darauf angewiesen, dass andere, zumeist Eltern und betreuende Personen, ihre Anliegen vorbringen und notfalls auch für sie kämpfen. Für Kinder mit chronischen Erkrankungen und Behinderungen herrschen dabei noch wesentlich schlechtere Bedingungen, da sie noch weniger ihre Bedürfnisse artikulieren können und noch mehr von anderen abhängig sind. Ihre Hauptförsprecher, die Eltern, sind mit der Pflege und Betreuung meist ausgefüllt, wenn nicht überfordert und haben oft keine Kraft mehr, für Verbesserungen zu kämpfen. Defizite im Gesundheitssystem sind besonders an diesen Kindern und Jugendlichen spürbar und müssen unbedingt eliminiert werden. Unser Ziel ist die Verbesserung der Situation aller Kinder und Jugendlichen, speziell aber jener mit besonderen Bedürfnissen, im Krankenhaus, im Gesundheitssystem und in der Gesellschaft allgemein.

Die fünf großen Bereiche, in denen Lobby4kids ihre Aufgaben sieht, sind wie folgt:

1. Vernetzung zwischen Familien und schon bestehenden Initiativen
2. Medizinischer Bereich: Vorstandstätigkeit in der Politischen Kindermedizin und der Liga für Kinder- und Jugendgesundheit, Forderung nach Zugang und Ausbau von Therapieplätzen, Kinderreha, Heilmitteln etc.
3. Gesellschaft: Sensibilisierung der Öffentlichkeit und der Politik für die Anliegen von Kindern in Österreich, **Schwerpunkt Inklusion in Schulen, Horten und Kindergärten!!!**
4. Ethik: Umsetzung der EACH-Charta in den Krankenhäusern
5. Soziales und Sozialversicherungsrecht: Keine Einhebung von Selbstbehalten (Rezeptgebühr, Fahrtkosten, Therapien) für Kinder und nicht erwerbsfähige Jugendliche, Reformen im Pflegegeld- und GutachterInnenwesen

Auch die Vorgangsweise von Lobby4kids gliedert sich im Wesentlichen in folgende Bereiche:

1. Öffentlichkeitsarbeit: Stellungnahmen zu brisanten Themen, Rundmails an Politiker und Gesundheitsbeauftragte aller Parteien, Formulierungen von Anliegen aus der Praxis mit Lösungsvorschlägen, Vorstellung der Kinderlobby auf Kongressen
2. Datenbank mit Problemen und Lösungen für Einzelfallgeschichten
3. Einzelfallbetreuung: Bei größeren Anliegen und Problemen betroffener Familien telefonische Begleitung, Verweis zu den richtigen Stellen, Hilfestellungen in der Klinik, Vermittlung zwischen Betroffenen, Ärzten oder Behörden

Die Mitglieder von Lobby4kids setzen sich sowohl aus Privatpersonen als auch aus anderen Vereinen oder Gruppierungen zusammen. Neue Mitglieder sind jederzeit herzlich willkommen!

**Kontakt:**

Dr.<sup>in</sup> Irene Promussas

[www.lobby4kids.at](http://www.lobby4kids.at)

0650/ 8419820

[ireneprom@yahoo.com](mailto:ireneprom@yahoo.com)

Astrid Jane Rieger

## **Institutionen und Selbsthilfegruppen für Entwicklungsverzögerungen**

### **VKKJ (Verantwortung und Kompetenz für besondere Kinder und Jugendliche)**

<https://www.vkkj.at/>

Die VKKJ (Verantwortung und Kompetenz für besondere Kinder und Jugendliche) ist eine private gemeinnützige Organisation, die sich die Förderung von jungen Menschen mit besonderen Bedürfnissen zum Ziel gesetzt hat.

1975 von betroffenen Eltern gegründet, betreibt die VKKJ heute insgesamt zehn Einrichtungen zur Versorgung von behinderten Mitmenschen. In vier Ambulatorien in Wien und fünf Ambulatorien in Niederösterreich erfolgt eine medizinisch-therapeutische Behandlung und Betreuung von Kindern und Jugendlichen zwischen 0 und 18 Jahren. Jährlich werden dort rund 7.000 Patient\*innen betreut. Im Tageszentrum für Erwachsene mit besonderen Bedürfnissen können bis zu 40 Klient\*innen tagsüber betreut werden.

### **Nomaden – Ambulante Unterstützung**

<http://www.nomaden.at/>

Ambulante Unterstützung für Menschen mit tiefgreifenden Entwicklungsstörungen, wie zum Beispiel frühkindlicher Autismus, Asperger-Syndrom, Atypischer Autismus, Desintegrative Störung im Kindesalter, Rett-Syndrom, Hyperkinetische Störung mit Intelligenzminderung und Bewegungsstereotypien

### **Integration Wien**

<https://www.integrationwien.at/>

Beratungsstelle für Eltern und Angehörige von Kindern und Jugendlichen sowie für junge Erwachsene mit unterschiedlichen Formen von Behinderung. Integration Wien arbeitet für eine unteilbare

Integration von Menschen mit Behinderung in unserer Gesellschaft; für die selbstverständliche Teilhabe von Menschen mit Behinderung in allen Lebensbereichen.

## **Elternforum Selbsthilfe-Gruppe Down-Syndrom Wien**

<http://www.down-syndrom.at/ueberuns/bundeslander.html>

Interessierte sind willkommen und Themen der Vorträge betreffen Menschen mit Entwicklungsverzögerungen und nicht nur Menschen mit Down-Syndrom.

Monatliche Treffen mit Vortrag oder Erfahrungsaustausch: jeweils am letzten Mittwoch im Monat

Ort: Konferenzraum der Rudolfstiftung, Boerhaavegasse 8A/ Stiege 1, 1030 Wien

Ablauf: 18:30 – 19:00 Uhr Zeit für Einzelgespräche bzw. Entlehnung von Büchern und Zeitschriften und ab 19:00 – ca. 21:00 Uhr Vortrag oder Erfahrungsaustausch.

Programm: <http://www.down-syndrom.at/ueberuns/bundeslander/wien-termine.html>

## **Familiennetzwerk Downsyndrom**

<https://www.facebook.com/groups/Familiennetzwerkdownsyndrom/>  
geschlossene Facebookgruppe

## **Autismushilfe**

<https://www.autistenhilfe.at/>

**Der Dachverband Österreichische Autistenhilfe (ÖAH) ist:**

- ein Kompetenzzentrum für Beratung, Diagnostik, Therapie und Fachassistenz für Kinder, Jugendliche und Erwachsene mit Autismus-Spektrum-Störungen (ASS)
- die bundesweite Koordinationsstelle und Interessensvertretung von Menschen mit Autismus-Spektrum-Störungen, ihrer Eltern, Angehörigen und anderen Bezugspersonen

- Träger der Familienberatungsstelle und der persönlichen Assistenz im Kindergarten, in der Schule, im außerschulischen Bereich und im Beruf
- Vertragspartner des Bundesministeriums für Familie und Jugend (BMFJ), des Bundesministeriums für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz (BMAK) sowie der Landesregierungen Wien und Niederösterreich
- Schnittstelle für bundesweite Vernetzung mit der öffentlichen Verwaltung sowie mit allen relevanten Anlaufstellen und für den Informationsaustausch zwischen Entscheidungsträgern, Akteuren und Stakeholdern
- eine gemeinnützige, non-profit Organisation, entstanden aus einer Selbsthilfegruppe betroffener Eltern

Petra Flieger



## **Integration Tirol: Verein und Familienberatungsstelle**

Den Verein Integration Tirol gibt es seit Mitte der 80er Jahre. Betroffene Eltern haben sich zusammengetan, um nicht nur für die schulische Integration ihrer Töchter und Söhne mit Behinderungen zu kämpfen. Damals sind in ganz Österreich ähnliche Vereine entstanden, die politisch sehr aktiv waren.

Seit dem Jahr 2000 ist Integration Tirol Träger einer Familienberatungsstelle, die vom Bundesministerium für Frauen, Familie und Jugend, vom Land Tirol und der Stadt Innsbruck gefördert wird. Die Schwerpunkte der Beratung sind u.a.:

- Information über finanzielle Unterstützungsleistungen, über Förderung und Therapien sowie Unterstützung bei der Antragstellung
- Beratungen zu den Themen Kindergarten, Schule, Arbeit, Freizeit und Wohnen
- Psychosoziale Beratung bei familiären und persönlichen Problemen
- Monatliche Treffen von Eltern behinderter Kinder für Information und Austausch

Seit 2010 gibt es einen weiteren inhaltlichen Bereich: die Inklusionsberatung. Aufgaben sind:

- Sensibilisierung, Vernetzung und Beratung von Entscheidungsträgern und Eltern (Organisation von Elternaustauschtreffen)
- Öffentlichkeitsarbeit und Informationsveranstaltungen zum Thema Inklusion

Seit 2016 ist ein weiterer inhaltlicher Schwerpunkt die Gewaltprävention für Kinder und Jugendliche mit Behinderung und deren Familien. Aktivitäten dazu sind:

- Beratung
- Sensibilisierung

- Öffentlichkeitsarbeit inkl. Newsletter zu ausgewählten Themen der Gewaltprävention
- Vernetzung/Kooperation

**Kontakt:**

Integration Tirol, Hallerstraße 109, 6020 Innsbruck

Tel: 0699 1 999 555 6 Mail: [beratung@integration-tirol.at](mailto:beratung@integration-tirol.at)

Website: <https://www.integration-tirol.at/>

## Buchbesprechung<sup>1</sup>

Petra Flieger, Claudia Müller (Hg.)

### **Basale Lernbedürfnisse im inklusiven Unterricht.**

#### **Ein Praxisbericht aus der Grundschule.**

**2016. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.**

**124 Seiten. 14,90 €. ISBN 978-3-7815-2125-4.**

Inklusion in der Schule kann nicht teilbar sein – ansonsten wäre mit schulischer Inklusion nichts weiter als die selektive Optimierung integrativer Bemühungen gemeint. Das aber würde unweigerlich im Widerspruch zu Art. 24 der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung (UN-BRK) stehen. Dieser notwendige gedankliche und fachliche Ausgangspunkt aller schulischen Inklusionsbestrebungen wird immer noch in Frage gestellt. Skepsis wird angemeldet, wie das denn gehen könne, was es denn für Folgen hätte für die vorgeblich ‚Betroffenen‘ und ob es nicht auch mit Risiken (für Lern- und Entwicklungsprozesse) verbunden wäre, wenn wirklich alle Kinder eine gemeinsame schulische Lernumgebung teilen. Dann geht die (bisweilen krampfhaft) Suche nach der nun wirklich schwersten aller denkbaren Behinderungsformen los, welche das Diktum der Unteilbarkeit von schulischer Inklusion ad absurdum zu führen in der Lage ist. Empirische Befunde und fachwissenschaftliche Theorieentwürfe alleine können gegen Skepsis, Befürchtungen und Ängste wenig ausrichten. Überzeugungskraft gewinnt hier wohl am ehesten die persönliche Erfahrung derjenigen, die es erlebt haben, wie es geht und wie es aussieht: Gelingender gemeinsamer Unterricht durch Verzicht auf strukturelle Separation und Segregation zum Wohle aller Beteiligten.

Diese Form der Praxisvermittlung, die gleichwohl nicht ein weiteres Mosaiksteinchen in populärwissenschaftlicher Bekenntnisliteratur darstellt, sondern auf den wissenschaftlichen Zugang und den theoretischen Begründungsanspruch schulischer Inklusion unverdrossen Wert legt, bildet Methode und Ziel des vorliegenden Bändchens. Petra Flieger und Claudia Müller zeigen anhand der Lebens-

---

1 Erstveröffentlichung in der Fachzeitschrift *Teilhabe*, 2 / 2017, Jg. 56, Seite 78–79.



geschichte von Sandra, einem Mädchen mit basalen Lernbedürfnissen, wie Kinder inklusiv unterrichtet werden können und welche Erfahrungen und Effekte damit für die Beteiligten verbunden sind.

Der erste Teil der vorliegenden Veröffentlichung rekonstruiert Sandras Grundschulzeit in Wiener Neudorf, einer Gemeinde in Österreich, auf Grundlage der Verlaufsaufzeichnungen von Claudia Müller, eine der Lehrerinnen Sandras. Ergänzt wird die Betrachtung durch Erinnerungen und Anmerkungen von zahlreichen Wegbegleiter(inne)n, die deutlich machen, wie wichtig ein inklusionsorientiertes Umfeld, das im vorliegenden Fall das gesamte Gemeinwesen mit einbezog, für das Aufwachsen von Sandra war. Inklusion – auch das wird durch die Schilderungen eindrucksvoll belegt – ist eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe und lässt sich nicht auf schulische Bemühungen reduzieren. Erst ein offenes und bereites Umfeld ermöglicht die Gestaltung einer Lebenswelt, die gesellschaftliche Teilhabe und Nichtdiskriminierung garantiert. Auch hier jedoch – das verschweigen die Herausgeberinnen keineswegs – sind im Falle von Sandra die Grenzen klar vermessen. So begeisternd, ermutigend und motivierend die Geschichte von Sandras (grund)schulischer Integration anmutet – sie endete nach der Grundschule und konnte in der Sekundarstufe nicht fortgesetzt werden.

Sandras Geschichte wird im vorliegenden Werk durch eine Reihe wissenschaftlicher Beiträge flankiert, die spezifische Aspekte inklusionstheoretisch fundiert und fachlich reflektiert herausgreifen. Corinna Wolffhardt geht auf Grundlagen und Prinzipien der Basalen Stimulation in der Begleitung und Unterstützung von Kindern mit basalen Lernbedürfnissen ein. Volker Schönwiese schlägt ausgehend von Sandra den Bogen zu einer Theorie inklusiver Pädagogik, die auf die Bedeutung dialogischer Kommunikation für die Arbeit mit Kindern verweist. Welche Konsequenzen eine schulische Nicht-Aussonderung für Lehrkräfte und deren Ausbildung nach sich zieht, thematisiert Claudia Niedermair in ihrem Beitrag. Abschließend fassen Ines Boban und Andreas Hinz den Lernertrag und Erkenntnisgewinn aus Sandras Geschichte zusammen und unterziehen beides einer inklusionstheoretischen Reflexion.

In seiner Anlage prescht der vorliegende Band in eine Lücke – zwischen inklusionstheoretischer Fachliteratur auf der einen Seite, die Skepsis und Ängsten oft wenig entgegensetzen vermag, und

Praxisanleitungen auf der anderen, die allzu häufig ihrerseits manch theoretisches Defizit aufweisen und sich oft eine kritische Auseinandersetzung mit den strukturellen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, die inklusionsorientierter Praxis im Wege stehen, gleich ganz ersparen. Hier haben wir es mit einem umfangmäßig überschaubaren, eindrucksvollen und in allen Teilen überzeugenden Beitrag zu tun, der schulische Inklusion konsequent nicht von der vorliegenden ‚Behinderung‘ abhängig macht, sondern ausschließlich vom gemeinsamen (gesellschaftlichen, politischen und pädagogischen) Willen zur Gestaltung einer inklusionsorientierten Lebenswelt.

Clemens Dannenbeck

## Autor\*innenverzeichnis

**Tobias Buchner** ist Senior Lecturer am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien und Mitglied des Unabhängigen Monitoring Ausschusses zur Überwachung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen.

**Rupert Corazza**, Lehramtsstudium an der Pädagogischen Akademie des Bundes in Wien, Studium der Philosophie und Pädagogik an der Universität Wien. Fachbereich Inklusion, Diversität und Sonderpädagogik. Bildungsforscher in der Bildungsdirektion für Wien. Ehemals Landeschulinspektor für Inklusion. Bildungsforscher im Stadtschulrat für Wien. Zahlreiche Tätigkeiten im schul- und bildungsnahen Bereich. Forschungsschwerpunkte: Inklusiv- und Sonderpädagogik, Leseforschung, empirische Bildungsforschung, philosophische Grundlagenforschung.

**Clemens Dannenbeck** ist seit 2002 Professor für Soziologie und Sozialwissenschaftliche Methoden und Arbeitsweisen in der Sozialen Arbeit an der Hochschule (FH) Landshut, University for Applied Sciences.

**Barbara Falkinger** arbeitete 25 Jahre in NMS-Integrationsklassen und ist jetzt Schulleiterin an einer NMS in Wien, sie ist Mediatorin.

**Petra Flieger** hat als Sonderschullehrerin mehrere Jahre in Integrationsklassen gearbeitet. Seit 1998 beschäftigt sie sich als freie Sozialwissenschaftlerin mit Fragen der Gleichstellung und Integration von Kindern und erwachsenen Menschen mit Behinderungen in allen Bereichen der Gesellschaft. An der Universität Innsbruck hält sie im Rahmen der Schwerpunktsetzung Inklusive Pädagogik eine Lehrveranstaltung zum Thema Partizipative Schulkultur.

**Rainer Grubich** ist Professor an der Pädagogischen Hochschule Wien; Koordinator des Büros für Inklusive Bildung (BIB) an der PH Wien. Lehramt für Volksschulen, Studium Pädagogik / Sonder- und Heilpädagogik an der Universität Wien; Doktoratstudium der Philosophie und Pädagogik an der Universität Wien; Arbeitsschwerpunkte: Inklusive Pädagogik, Umgang mit Heterogenität, Integrative Beschulung von Schüler\*innen mit Autismus-Spektrum-Störung.

**Gabriele Lener** ist Soziologin und arbeitet als Schulleiterin in einer inklusiven Ganztagsvolksschule in Wien.

**Petra Neuhold** ist Lehrerin und Soziologin. Sie lebt in Wien.

**Jasmina Pavlovic** ist langjährige Aktivistin und Obfrau des Romaver eins *Vida Pavlovic*, Roma- Mediatorin, Trainerin, Projektleiterin und Kursleiterin, Lernhilfe für Romakinder, Mitarbeit im Dialog-Forum, Behördenbegleitung und Übersetzerin für Romanes und BKS.

**Irene Promussas** ist Pharmazeutin, Gründerin und Vorsitzende von *Lobby-4Kids* und freie Redakteurin.

**Michelle Proyer** ist Assistenzprofessorin (Tenure Track) für Inklusive Pädagogik am Zentrum für Lehrer\*innenbildung am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien. Ihre Lehr- und Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich der Intersektion Kultur und Behinderung.

**Astrid Jane Rieger** ist Soziologin und Prozessbegleiterin (PZP) und lebt und arbeitet in Wien.

**Michael Rittberger** ist Integrationslehrer in Ruhestand, Promotion in Erziehungswissenschaft 2004.

**Christine Steger** ist Vorsitzende des Unabhängigen Monitoring Ausschusses zur Überwachung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen und Leiterin der Abteilung Disability und Diversity der Paris Lodron Universität Salzburg.

**Susanne Tomecek** ist Lehrende an der Pädagogischen Hochschule Wien und Koordinatorin im Schwerpunkt Inklusion/Sonderpädagogik. Studium der Pädagogik und Sonder- u. Heilpädagogik (Universität Wien) Lehramt für Allgemeine Sonderschule und für Hauptschule.

## LIEFERBARE TITEL

Nr.	Titel	Preis
96	Schulentwicklung	€ 10,90
97	Leibeseziehung	€ 12,40
98	Alternative Leistungsbeurteilung	€ 11,60
99	Neue Medien I	€ 11,60
100	Neue Medien II	€ 10,90
101	Friedenskultur	€ 10,90
102	Gesamtschule – 25 Jahre schulheft	€ 10,90
103	Esoterik im Bildungsbereich	€ 10,90
104	Geschlechtergrenzen überschreiten	€ 10,90
105	Die Mühen der Erinnerung Band 1	€ 10,90
106	Die Mühen der Erinnerung Band 2	€ 10,90
107	Mahlzeit? Ernährung	€ 10,90
108	LehrerInnenbildung	€ 11,60
109	Begabung	€ 11,60
110	leben – lesen – erzählen	€ 11,60
111	Auf dem Weg – Kunst- und Kulturvermittlung	€ 11,60
112	Schwarz-blaues Reformsparen	€ 8,70
113	Wa(h)re Bildung	€ 14,00
114	Integration?	€ 14,00
115	Roma und Sinti	€ 14,00
116	Pädagogisierung	€ 14,00
117	Aufrüstung u. Sozialabbau	€ 14,00
118	Kontrollgesellschaft und Schule	€ 14,00
119	Religiöser Fundamentalismus	€ 14,00
120	2005 Revisited	€ 14,00
121	Erinnerungskultur – Mauthausen	€ 14,00
122	Gendermainstreaming	€ 14,00
123	Soziale Ungleichheit	€ 14,00
124	Biologismus – Rassismus	€ 14,00
125	Verfrühpädagogisierung	€ 14,00
126	Leben am Rand	€ 14,00
127	Führe mich sanft Beratung, Coaching & Co.	€ 14,00
128	Technik-weiblich!	€ 14,00
129	Eine andere Erste Republik	€ 14,00
130	Zur Kritik der neuen Lernformen	€ 14,00
131	Alphabetisierung	€ 14,00
132	Sozialarbeit	€ 14,00
133	Privatisierung des österr. Bildungssystems	€ 14,00
134	Emanzipatorische (Volks)Bildungskonzepte	€ 14,00
135	Dazugehören oder nicht?	€ 14,00
136	Bildungsqualität	€ 14,00
137	Bildungspolitik in den Gewerkschaften	€ 14,00
138	Jugendarbeitslosigkeit	€ 14,00
139	Uniland ist abgebrannt	€ 14,00
140	Krisen und Kriege	€ 14,00
141	Methodische Leckerbissen	€ 14,00
142	Bourdieu	€ 14,00
143	Schriftspracherwerb	€ 14,00
144	LehrerInnenbildung	€ 14,00
145	EU und Bildungspolitik	€ 14,00
146	Problem Rechtschreibung	€ 14,00
147	Jugendkultur	€ 14,00
148	Lebenslanges Lernen	€ 14,00
149	Basisbildung	€ 14,50
150	Technische Bildung	€ 14,50
151	Schulsprachen	€ 14,50
152	Bildung und Emanzipation	€ 14,50
153	Politische Bildung	€ 15,00
154	Bildung und Ungleichheit	€ 15,00
155	Elternsprechtag	€ 15,00
156	Weiterbildung?	€ 15,00
157	Bildungsdünkel	€ 15,50
158	Linke Positionen	€ 15,50
159	Bildungsanlass Erster Weltkrieg	€ 15,50
160	Das Ende der Schule	€ 15,50
161	Österreich und der EU-Bildungsraum	€ 16,00
162	Neue Mittelschule	€ 16,00
163	SchulRäume	€ 16,00
164	Demokratie	€ 16,50
165	Strategien für Zwischenräume	€ 16,50
166	Lehrer/innenhandeln wirkt	€ 16,50
167	Widerstand	€ 16,50
168	Bildungschancen FAIRteilen!	€ 16,50
169	Reform des Kindergarten	€ 17,00
170	Praxis des Unterrichtens – Bildungstheoretische Auseinandersetzungen	€ 17,00
171	Lust – die vergessene Dimension der Pädagogik	€ 17,00
172	Musikerziehung	€ 17,00
173	Engagement für Frieden	€ 17,50
<b>In Vorbereitung</b>		
175	Kulturelle Bildung	€ 17,50





