



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Ein Vergleich zwischen dem österreichischen und dem
bulgarischen Schulsystem mit speziellem Bezug auf die
schulische Integration von Kindern mit sonderpädagogischem
Förderbedarf“

Verfasserin

Sophia Shivarova

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. Phil.)

Wien 2010

Studienkennzahl lt. Studienbuchblatt: A297

Studienrichtung lt. Studienbuchblatt: Diplomstudium Pädagogik UniStG

Betreuer: Univ.-Prof. Dr. Gottfried Biewer

EIDESSTATTLICHE ERKLÄRUNG

Ich erkläre hiermit an Eides statt, dass ich die vorliegende Diplomarbeit selbstständig verfasst, andere als die angegebene Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfe bedient habe. Die vorliegende Diplomarbeit wurde von mir weder im Inland noch im Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt.

Sophia Shivarova

Wien, 2010

In der vorliegenden Diplomarbeit wird, um den Lesefluss nicht zu stören, bei der Personenbezeichnung auf geschlechtsspezifische Unterscheidungen verzichtet. In der vorliegenden Diplomarbeit wurde die maskuline Form gewählt, die für beide Geschlechter gleichermaßen gilt.

INHALTSVERZEICHNIS

EIDESSTATTLICHE ERKLÄRUNG	- 2 -
INHALTSVERZEICHNIS	- 4 -
ZUSAMMENFASSUNG	- 7 -
ABSTRACT.....	- 7 -
1. EINLEITUNG	- 9 -
1.1. ALLGEMEINES	- 9 -
1.2. ZIEL-/PROBLEMSTELLUNG.....	- 9 -
1.3. METHODEN	- 10 -
2. VERGLEICHSMERKMALE UND GRÜNDE FÜR IHRE AUSWAHL	- 12 -
2.1. TENDENZEN INTERNATIONALER SONDERPÄDAGOGIK (NACH A. BÜRLI)	- 13 -
2.2. GESELLSCHAFTSTHEORETISCHE ANALYSE DES ERZIEHUNGS- BZW. DES BILDUNGSSYSTEMS (NACH K. HURRELMANN)	- 15 -
3. BEGRIFFSEINGRENZUNGEN – BILDUNG, BEHINDERUNG, INTEGRATION, INKLUSION	- 17 -
3.1. ZUM BEHINDERUNGSBEGRIFF IN ÖSTERREICH UND IM DEUTSCHSPRACHIGEN RAUM	- 17 -
3.2. ZUM BEHINDERUNGSBEGRIFF IN BULGARIEN	- 22 -
3.3. BEHINDERUNGSBEGRIFFE – RESÜMEE	- 24 -
3.4. DAS VERSTÄNDNIS VON (SCHULISCHER) INTEGRATION/INKLUSION IN ÖSTERREICH UND IM DEUTSCHSPRACHIGEN RAUM.....	- 25 -
3.5. DAS VERSTÄNDNIS VON (SCHULISCHER) INTEGRATION/INKLUSION IN BULGARIEN	- 28 -
3.6. INTEGRATIONSBEGRIFFE – RESÜMEE.....	- 30 -
4. GESCHICHTE DES BILDUNGSWESENS IN ÖSTERREICH.....	- 32 -
4.1. ALLGEMEINES	- 32 -
4.1.1. <i>Das Schulsystem in der Nachkriegszeit.....</i>	<i>- 32 -</i>
4.1.2. <i>Die schulpolitischen Verhandlungen in den Jahren 1960–1962 und die daraus resultierende Struktur und Organisation des Schulwesens</i>	<i>- 35 -</i>
4.1.3. <i>Die schulische Neuordnung des Jahres 1962</i>	<i>- 37 -</i>
4.1.4. <i>Die problematische Umsetzung des Gesetzauftrages von 1962 und die Schulversuche.....</i>	<i>- 39 -</i>
4.1.4.1. Schulversuche.....	- 40 -
4.1.5. <i>Das österreichische Bildungswesen der Gegenwart</i>	<i>- 44 -</i>
4.1.5.1. Rechtsgrundlagen und Allgemeines	- 44 -
4.1.5.2. Entwicklung des österreichischen Bildungswesens in den Jahren 2004 - 2007	- 46 -

4.2.	GESCHICHTE DER SONDER- UND HEILPÄDAGOGIK	- 48 -
4.2.1.	<i>Sonder- und Heilpädagogik in der ersten Republik.....</i>	- 48 -
4.2.2.	<i>Sonder- und Heilpädagogik in der Zeit des Nationalsozialismus.....</i>	- 49 -
4.2.3.	<i>Sonder- und Heilpädagogik in der Nachkriegszeit.</i>	- 51 -
4.3.	ERSTE INTEGRATIONSSCHRITTE: GESCHICHTE DER ÖSTERREICHISCHEN INTEGRATIONSBEWEGUNG FÜR KINDER MIT SPEZIELLEN BEDÜRFNISSEN.	- 52 -
4.4.	DIE STELLUNG DER MENSCHEN MIT BEHINDERUNG IN DER ÖSTERREICHISCHEN GESELLSCHAFT	- 60 -
5.	GESCHICHTE DES BILDUNGSWESENS IN BULGARIEN	- 63 -
5.1.	ALLGEMEINES	- 63 -
5.1.1.	<i>Historischer Abriss zum Anfang des staatlichen Bildungswesens in Bulgarien-</i>	<i>63 -</i>
5.1.2.	<i>Die Jahre 1945 – 1989</i>	<i>- 64 -</i>
5.1.3.	<i>Die großen Veränderungen im politischen System und im Bildungssystem in der Zeit von 1990 – 2004.....</i>	<i>- 68 -</i>
5.1.4.	<i>Das bulgarische Bildungssystem in der Gegenwart mit besonderer Aufmerksamkeit auf Veränderungen unter dem Einfluss der Europäischen Union</i>	<i>- 76 -</i>
5.2.	GESCHICHTE DER SONDER- UND HEILPÄDAGOGIK IN BULGARIEN	- 88 -
5.2.1.	<i>Erste Schritte.....</i>	<i>- 88 -</i>
5.2.2.	<i>Entwicklung der Sonder– und Heilpädagogik in den Jahren 1944 – 1989.....</i>	<i>- 90 -</i>
5.2.3.	<i>Die Sonder- und Heilpädagogik in der Übergangsperiode (1989 – Heute) ..</i>	<i>- 92 -</i>
5.3.	ERSTE INTEGRATIONSSCHRITTE	- 93 -
5.4.	DIE STELLUNG DER MENSCHEN MIT BEHINDERUNG IN DER BULGARISCHEN GESELLSCHAFT	- 96 -
5.5.	RESÜMEE: REFLEXION, ANALYSE DER UNTERSCHIEDE UND DER GEMEINSAMKEITEN, SCHLUSSFOLGERUNGEN	- 99 -
6.	BILDUNGSPOLITISCHE ASPEKTE DER SCHULISCHEN INTEGRATION	- 105 -
6.1.	ALLGEMEINE GESETZLICHE RAHMENBEDINGUNGEN DES BILDUNGSWESENS IN BEIDEN LÄNDERN	- 105 -
6.1.1.	<i>Österreich.....</i>	<i>- 105 -</i>
6.1.2.	<i>Bulgarien</i>	<i>- 106 -</i>
6.2.	INTEGRATIONSSPEZIFISCHE SCHRITTE IN BEIDEN LÄNDERN.....	- 107 -
6.2.1.	<i>Österreich.....</i>	<i>- 107 -</i>
6.2.1.1.	<i>Schulpflichtgesetz.....</i>	<i>- 108 -</i>
6.2.1.2.	<i>Schulorganisationsgesetz</i>	<i>- 109 -</i>
6.2.1.3.	<i>Schulunterrichtsgesetz</i>	<i>- 111 -</i>
6.2.1.4.	<i>Rundschreiben und Erlässe.....</i>	<i>- 113 -</i>
6.2.2.	<i>Bulgarien</i>	<i>- 117 -</i>
6.2.2.1.	<i>Nationaler Plan für Integration von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und/oder mit chronischen Erkrankungen in das bulgarische Bildungssystem</i>	<i>- 117 -</i>
6.2.2.2.	<i>Gesetz für Integration von Menschen mit Behinderung.</i>	<i>- 118 -</i>

6.2.2.3.	Reglement für die Tätigkeit der Ressourcenzentren für die Unterstützung der schulischen Integration von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf.....	- 123 -
6.2.2.4.	Verordnung Nummer 1 vom 23. Januar 2009, in Kraft seit 10. Februar 2009, über die Ausbildung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf und/oder chronischen Erkrankungen.	- 125 -
6.3.	VORSCHRIFTEN DER EUROPÄISCHEN UNION IN BEZUG AUF MENSCHENRECHTE, RECHTE VON MENSCHEN MIT BEHINDERUNG UND BILDUNG.....	- 128 -
6.3.1.	<i>Das Recht auf Bildung in der Europäischen Union.....</i>	- 128 -
6.3.1.1.	Die europäische Konvention zum Schutz der Menschenrechte und Grundfreiheiten.	- 128 -
6.3.1.2.	Die Europäische Sozialcharta.....	- 129 -
6.3.1.3.	Artikel 149 und Art. 150 des EG – Vertrags von Maastricht	- 130 -
6.3.1.4.	Die Charta der Grundrechte der Europäischen Union (30. 03. 2010).....	- 131 -
6.3.2.	<i>Rechten von Menschen mit speziellen Bedürfnissen auf Europäische Ebene allgemein sowie ihre Rechten auf Bildung konkret.....</i>	- 133 -
6.3.2.1.	Entschlüsseungen des europäischen Parlaments hinsichtlich der Rechte von Menschen mit Behinderung	- 133 -
6.3.2.2.	Die europäische Konvention zum Schutz der Menschenrechte und Grundfreiheiten	- 134 -
6.3.2.3.	Die Charta der Grundrechte der Europäischen Union (30.03.2010)	- 134 -
6.3.2.4.	Die Europäische Sozialcharta.....	- 134 -
6.3.2.5.	Chancengleichheit für Menschen mit Behinderungen: Europäischer Aktionsplan (2004-2010)	- 135 -
6.3.2.6.	Europäisches Jahr der Chancengleichheit für alle (2007)	- 135 -
6.3.3.	<i>Auswirkung der EU-Vorschriften auf der Bildungspolitik und der Politik gegenüber Menschen mit Behinderung von Bulgarien und Österreich.</i>	- 136 -
6.3.3.1.	Bulgarien.....	- 136 -
6.3.3.2.	Österreich.....	- 139 -
6.4.	RESÜMEE: REFLEXION, ANALYSE DER UNTERSCHIEDE UND DER GEMEINSAMKEITEN, SCHLUSSFOLGERUNGEN	- 140 -
7.	RESÜMEE - ERGEBNISSE DER UNTERSUCHUNG	- 144 -
	LITERATURVERZEICHNIS	- 148 -
	ANHANG.....	- 166 -
1.	INTERVIEW MIT PROF. VLADIMIR RADULOV	- 166 -
2.	INTERVIEW MIT DOZ. MIRA CVETKOVA - ARSOVA	- 176 -
3.	INTERVIEW MIT FRAU LATINKA KOVACHEVA	- 187 -
	LEBENS LAUF	- 196 -

Zusammenfassung

Die vorliegende Arbeit stellt einen Vergleich zwischen den Bildungssystemen von Bulgarien und Österreich an, wobei das Interesse hauptsächlich darin liegt, die Eingliederung der Sonder- und Heilpädagogik in das Bildungssystem der verglichenen Länder zu analysieren. Gleichzeitig wurden die Triebkräfte erforscht, die zur Etablierung integrativer Strukturen in den beiden Bildungssystemen geführt haben. Die besonderen lokalen Ausprägungen der schulischen Integration in den verglichenen Ländern konnten dargestellt werden. Dabei wurde versucht festzustellen, in wie weit die Geschichte und die Bildungspolitik der beiden Länder die gegenwärtige Situation des Bildungsbereichs beeinflusst haben. Um sich ein klares Bild darüber zu verschaffen, wurden die geschichtliche Entwicklung des Bildungswesens in Österreich und in Bulgarien sowie der gesetzliche Rahmen der Bildung in den beiden Ländern untersucht, indem der Inhalt von relevanten Literaturquellen sowie offizieller Dokumente (Gesetze, Verträge, etc.) sorgfältig analysiert wurde. Zusätzlich wurden Experteninterviews mit Fachleuten und Entscheidungsträgern in Bulgarien durchgeführt, wobei jedoch der Bearbeitung dieser Interviews nicht ein ganzes Kapitel gewidmet wurde, sondern es fließen die dabei gewonnenen wichtigen Informationen an entsprechenden Stellen in die Arbeit ein. Auf Interviews mit österreichischen Experten wurde verzichtet, da es in Österreich, im Gegensatz zu Bulgarien, viel mehr Informationsquellen gab und die notwendigen Daten auch auf diese Weise zu finden waren.

Die Untersuchung zeigte, dass in beiden Ländern integrative Prozesse und Strukturen vorhanden sind. Neun Faktoren, die zur Etablierung dieser Prozessen und Strukturen geführt hatten, konnten isoliert werden. Diese wurden dann am Ende der Arbeit präsentiert.

Abstract

The present study makes a comparison between the educational systems of Bulgaria and Austria, whereby the interest lies principally in the integration of the special education in the education systems of the compared countries. At the same time the reasons for the establishment of integration structures in the two educational systems were investigated. It was also tried to find the special local characteristics of the school integration in the compared countries. It was attempted to determine to what extent the history and the education policies of the two countries have affected the current situation of the education system. The historical development of education in Austria and Bulgaria as well as the legal framework of education in the two countries were examined and the content of relevant

literature sources and official documents (laws, contracts, etc.) was carefully analyzed. In addition, interviews with experts and decision makers in Bulgaria were conducted. However not a whole chapter was devoted to the editing of the interviews, but the important information, gained through them, was incorporated in the proper passages of the study. No interviews with Austrian experts were conducted, because in Austria, unlike in Bulgaria, there were many other sources through which the necessary data could be gained.

The research showed that integrative processes and structures are present in both countries. Nine Factors, which had led to the establishment of these processes and structures, could be isolated. These were presented at the end of the study.

1. Einleitung

1.1. Allgemeines

Das Thema „Integration von Menschen mit Behinderung“ ist in der letzten Zeit sehr aktuell geworden. Fast überall auf der Welt wird versucht, Menschen mit Behinderung in die Gesellschaft mehr mit einzubeziehen und ihnen ein möglichst normales Leben zu sichern. Manche Länder haben mit diesen Prozessen früher begonnen und haben schon einiges in diesem Bereich erreicht. Inklusion ist dort seit einiger Zeit ein Begriff, was ein weiterer Schritt in der Ermöglichung einer normalen Existenz für die Menschen mit Behinderung darstellt. Andere fangen erst jetzt an, ihre ersten Schritte in diese Richtung zu machen. In der westlichen Welt ist Integration mehr oder weniger eine Tatsache, die zum Alltag gehört. In anderen Ländern wird damit gerade erst begonnen. Integration beginnt in der Regel bereits in der Schule (oder sogar schon im Kindergarten), wo die Kinder noch relativ leicht lernen können, das Anderssein zu akzeptieren und mit Menschen, die anders sind, umzugehen. Daher ist es sehr wichtig, dass Entscheidungsträger in allen Staaten sich besonders stark für schulische Integration von den Kindern mit Behinderung bzw. mit speziellem Förderbedarf einsetzen und dies mit Gesetzen reglementiert und verwirklicht wird.

Da ich aus Bulgarien komme, aber seit mehreren Jahren in Österreich lebe, hatte ich die Möglichkeit, die Situation in beiden Ländern kennen zu lernen. Als Logopädiestudentin in Bulgarien und Sonder- und Heilpädagogikstudentin in Österreich konnte ich mich auch intensiv mit der Lage der Menschen mit Behinderung in den beiden Ländern auseinandersetzen. So entstand die Idee, die Bildungssysteme beider Länder zu vergleichen, mit der Hoffnung, dass sowohl Bulgarien als auch Österreich von diesem Vergleich profitieren könnten. Die beiden Länder haben ihre Tradition in der Sonder- und Heilpädagogik, haben sich aber durch unterschiedliche Ereignisse in ihrer Geschichte in verschiedene Richtungen entwickelt. Trotzdem sind die Unterschiede, wie meine Recherche gezeigt hat, nicht allzu groß.

1.2. Ziel-/Problemstellung

Die vorliegende Arbeit hat das Ziel, einen internationalen Vergleich zwischen den Bildungssystemen von Bulgarien und Österreich anzustellen, wobei mein Interesse hauptsächlich darin liegt, die Eingliederung der Sonderpädagogik in das Bildungssystem der verglichenen Länder zu analysieren, mit dem Ziel, die Fortschritte der beiden Ländern in diesem Bereich aufzuzeigen und die Ursachen für die unterschiedliche Entwicklung der

Sonderpädagogik in den beiden Ländern zu finden. Daraus leitet sich die Fragestellung der Diplomarbeit ab: *Welche Triebkräfte haben zur Etablierung integrativer Strukturen in den beiden Bildungssystemen geführt und in wie weit haben die Geschichte und die Bildungspolitik der beiden Ländern die gegenwärtige Situation des Bildungsbereichs beeinflusst?*

Da das Thema relativ neu ist und ein vollständiger Vergleich zwischen den Bildungssystemen von Bulgarien und Österreich meines Wissens noch nicht vorgenommen worden ist, habe ich mich entschlossen, eine explorative Untersuchung durchzuführen, um den gegenwärtigen Sachzustand besser kennen zu lernen. Aufgrund der beschränkten Zeit und des beschränkten Ausmaßes einer Diplomarbeit können nur einige Aspekte der beiden Bildungssysteme verglichen werden. Daher erhebt mein Vergleichsversuch keine Ansprüche auf Vollständigkeit, sondern verfolgt nur das Ziel, die Unterschiede und die Gemeinsamkeiten in beiden Bildungssystemen zu entdecken sowie die Ursachen für diese Unterschiede und Gemeinsamkeiten zu erforschen.

1.3. Methoden

Die Arbeit orientiert sich an den spezifischen Regeln vergleichender Untersuchungen und erfolgt in mehreren Schritten (vgl. ALLEMANN-GHIONDA, 2004, S. 162ff). Zuerst wurde die Forschungsfrage festgelegt und der Untersuchungsgegenstand wurde eingegrenzt. Zu diesem Zweck werden die geschichtliche Entwicklung des Bildungswesens in Österreich und in Bulgarien und der gesetzliche Rahmen der Bildung in den beiden Ländern untersucht.

Danach wurde eine sorgfältige Inhaltsanalyse von relevanten Literaturquellen sowie der offiziellen Dokumente (Gesetze, Verträge, etc.) durchgeführt, die für das Thema von Bedeutung sind.

Zusätzlich wurde mit Experten im Bereich schulischer Integration in Bulgarien gesprochen¹. Diese waren zwei Universitätsprofessoren, die sich seit Jahren mit der Integration von Kindern mit Beeinträchtigungen beschäftigen und an verschiedenen Projekten des Bildungsministeriums teilnehmen sowie die Expertin für schulische Integration und Sonderschulen im regionalen Inspektorat für Bildung in Sofia. Bei diesen Gesprächen orientierte ich mich an den Regeln zur Durchführung von Experteninterviews und Inhaltsanalyse nach GLÄSER und LAUDEL (2004), wobei ich aber diesen Interviews nicht ein ganzes Kapitel meiner Arbeit widme, sondern die dabei gewonnenen zusätzlichen

¹ Gespräche im Anhang

Informationen in die Arbeit an entsprechenden Stellen einfließen lasse. Die Interviews waren der Ausgangspunkt für meine Erhebungen und haben erste Informationen darüber geliefert, wie die schulische Integration in Bulgarien funktioniert und umgesetzt wird, welche Besonderheiten bestehen, mit welchen Problemen die Beteiligten zu kämpfen haben und welche Reaktionen und Meinungen in der bulgarischen Gesellschaft über das Thema herrschen. Da ich schon vor dem Treffen mit den Experten über gewisse Vorkenntnisse hinsichtlich der Gesetzgebung verfügte, war besonders interessant herauszufinden, wie die gesetzlichen Vorschriften in der Praxis umgesetzt werden. Auf Interviews mit österreichischen Experten wurde verzichtet, da es in Österreich viel mehr Informationsquellen gab und die notwendigen Daten auch auf diese Weise zu finden waren. Da in Bulgarien die Integrationsfrage erst seit kurzem thematisiert wird, fehlt es noch an entsprechender Literatur. Das machte die Gespräche mit bulgarischen Experten unabdingbar.

In einem weiteren Schritt wurden die erhobenen Daten in eine Form gebracht, die verständlich und übersichtlich ist und danach in einem ersten Durchgang ausgewertet. Dann wurden sie nebeneinander gestellt, damit Ähnlichkeiten und Unterschiede hervortreten konnten.

Anschließend wurden die Ergebnisse der Untersuchung bzw. des Vergleichs konkretisiert und auf den Punkt gebracht. Es wurde auch versucht, die besonderen lokalen Ausprägungen der schulischen Integration in den verglichenen Ländern zu finden.

2. Vergleichsmerkmale und Gründe für ihre Auswahl

Die Bildungssysteme Bulgariens und Österreichs werden im Hinblick auf die folgenden zwei Merkmale verglichen.

- ***Historische Entwicklung des Bildungswesens in beiden Ländern nach dem Zweiten Weltkrieg.***

Da die Sonderpädagogik ein untrennbarer Teil des allgemeinen Bildungswesens ist, kann nicht darauf verzichtet werden, die beiden Schulsysteme zuerst ganz allgemein, in ihrer historischen Entwicklung sowie in ihrem gegenwärtigen Zustand zu vergleichen, um die Stellung der Sonderpädagogik erarbeiten zu können.

- ***Politische und gesetzliche Rahmenbedingungen des Bildungswesens und der schulischen Integration.***

Da das Bildungswesen normalerweise Aufgabe des Staates ist, möchte ich auch die politischen und die gesetzlichen Rahmenbedingungen des Bildungswesens in den beiden Ländern vergleichen. Es ist von Bedeutung, herauszufinden, ob es Unterschiede zwischen „der Rhetorik der Bildungspolitik und der aktualisierten Bildungspolitik“ (ALLEMANN-GHIONDA, 2004, S.71) gibt, zwischen den gesetzlichen Vorschriften und ihrer tatsächlichen Implementierung. Es wird versucht, immer nach einem pädagogischen Hintergrund der Gesetze zu suchen. Auf diese Art und Weise können auch die Einstellungen der beiden Gesellschaften zur Behinderung, Bildung und Integration dargestellt werden.

Bulgarien ist seit kurzem Mitglied der Europäischen Union und wird dadurch immer mehr durch ihre gesetzlichen Vorschriften beeinflusst. Tendenzen, die in Österreich sowie in den anderen „älteren“ EU-Mitgliedsländern schon längst in der staatlichen Gesetzgebung verinnerlicht sind, beginnen in Bulgarien erst jetzt. Dadurch entstehen auch manche Unterschiede, denen man spezielle Rechnung tragen sollte. Deswegen beschäftige ich mich in einem großen Teil meiner Diplomarbeit auch mit diesem Aspekt.

Die Auswahl der Vergleichsmerkmale orientiert sich hauptsächlich an zwei Werken bzw. zwei Autoren. Das erste ist „Erziehungssystem und Gesellschaft“ von Klaus HURRELMANN (1975), der die externen Verknüpfungen des Bildungssystems mit anderen gesellschaftlichen Teilsystemen, namentlich mit dem politischen und mit dem wirtschaftlichen System veranschaulicht. Da er sich ausschließlich auf das Regelschulsystem bezieht, basiere ich

meine Analyse zusätzlich auf A. BÜRLI (1997, 2006, 2009), um auch die sonderpädagogische Perspektive mit einzubeziehen. Da Bürli sich auch mit vergleichender Sonderpädagogik auseinandersetzt, ist sein Buch „Sonderpädagogik international. Vergleiche, Tendenzen, Perspektive“ (1997)² auch methodologisch gesehen für meine Arbeit sehr hilfreich. Da dieses Buch, welches sehr gründlich recherchiert ist und in der Zeit, als es herausgegeben wurde, sehr erfolgreich war, trotzdem mittlerweile etwas veraltet ist, wurden auch spätere Überlegungen des Autors hinsichtlich des Themas „Internationale und vergleichende Sonder- und Heilpädagogik“ berücksichtigt. Die Relevanz der erwähnten Autoren und Werke für die Thematik wird in den nächsten beiden Abschnitten näher erläutert.

2.1. Tendenzen internationaler Sonderpädagogik (nach A. BÜRLI)

Bürli weist darauf hin, dass zwei Länder ohne Bezug auf ein gemeinsames Kriterium einfach gegenüber oder nebeneinander zu stellen wenig Sinn macht. Bei einem Vergleich sei es viel sinnvoller, zwei oder mehr Länder zuerst mit einem übergeordneten Vergleichsmaßstab oder Vergleichsmerkmal (sog. Tertium Comparationis) in Beziehung zu setzen und erst danach zu versuchen, abzuschätzen, ob sie im Hinblick auf diesen bestimmten Vergleichsmaßstab Gemeinsamkeiten bzw. Unterschiede aufweisen (BÜRLI, 1997, S. 29).

Wenn man das System der Sonder- und Heilpädagogik als Tertium Comparationis auswählt, lassen sich nach Bürli verschiedene Aspekte herausheben, wie zum Beispiel die Sonderpädagogik mit ihren Konzepten, ihrem Personenkreis, ihren Strukturen und Institutionen, etc. All diese Aspekte in Betracht zu ziehen, wäre eine kaum zu bewältigende und extrem komplexe Aufgabe. Deshalb werden meistens nur einige dieser Aspekte ausgewählt. Wie bereits erwähnt, werden zurzeit die meisten Länder in Bezug auf die Integration von Menschen mit Behinderung verglichen, wobei man sich hauptsächlich auf ihre konzeptionellen, administrativen und institutionellen Seiten konzentriert (BÜRLI, 1997, S. 29f).

Bürli macht aber darauf aufmerksam, dass - auch wenn nur einzelne Aspekte betrachtet werden - man nicht vergessen sollte, dass sie immer nur in ihrer historischen Zuordnung und in Verbindung mit den gesellschaftlich-kulturellen Rahmenbedingungen jedes Landes oder jeder Region interpretiert werden können (BÜRLI, 1997, S. 33; BÜRLI, 2009, S. 42f). Der Autor versucht, die Kontextdimensionen der Sonder- und Heilpädagogik abzugrenzen und in Hauptkategorien einzuordnen (BÜRLI, 1997, S. 24-27).

² Dieses Buch wurde als Grundlage ausgewählt, da in den späteren Werke Bürli viel davon übernommen, aber auch ergänzt wird.

Zusätzlich unterscheidet der Autor vier Schwerpunktsetzungen und Zielrichtungen der internationalen Sonder- und Heilpädagogik: Die international-deskriptive, die international-komparative, die international-normative und die international-kooperative Sonder- und Heilpädagogik. Die Diplomarbeit schließt sich dabei der internationalen-komparativen Pädagogik an. Diese ist „gekennzeichnet durch systematisches Erheben und Herausarbeiten von Gemeinsamkeiten, Ähnlichkeiten und Unterschieden heil-/sonderpädagogischer Gesichtspunkte in verschiedenen Nationen mit dem Ziel, Erkenntnisse und Erfahrungen zu gewinnen, aber auch gegenseitige Verständigung, Beratung und Unterstützung vorzubereiten und zu ermöglichen“ (BÜRLI, 2006, S. 28).

Bürli kritisiert die in der international deskriptiven und komparativen Sonder- und Heilpädagogik oft vorkommenden „harmlos-nichtsahnende[n] Aussagen“. Damit meint er „saloppe, undifferenzierte, enthusiastische Aussagen wie: ‚In Dänemark sind alle behinderten Kinder integriert‘ oder ‚In Italien sind Sonderschulen verboten‘, wobei oft vergessen wird nachzufragen, unter welchen Bedingungen und bei welchen Begriffverständnissen man zu den besprochenen Ereignissen gekommen ist. Dazu warnt der Autor davor, einzelne eigene sowie fremde Beobachtungen zu verallgemeinern und als universale Wahrheiten darzustellen (ebd., S. 30f, S. 38ff; BÜRLI, 2009, S. 41f). In der vorliegenden Arbeit wird Bürlis Warnung ernst genommen und es wird versucht, solche Aussagen zu vermeiden und sich bewusst zu bleiben, dass viele Informationen subjektiven Charakter haben.

Weiter reflektiert Bürli darüber, wie in Wirklichkeit jegliche Vergleiche zwischen Nationen „künstliche Reduktionen nationaler Vielfalt und massive Vereinfachungen darstellen“ (BÜRLI, 2009, S. 19). In der vorliegenden Arbeit wird versucht diese Vereinfachungen möglichst in Grenzen zu halten.

BÜRLI et al. halten fest, dass Integration/Inklusion heutzutage zentrale Frage der internationaler Sonder- und Heilpädagogik ist (BÜRLI, STRASSER & STEIN, 2009, S. 9). Daher halten sie es für dringend notwendig, die Probleme in der Begriffverwendung auf internationaler Ebene zu thematisieren. Über dieses Problem reflektiert auch BIEWER (2009), indem er konkret über neue Probleme bei der Verwendung des Behinderungsbegriff und des Begriffs „Sonderpädagogischer Förderbedarf“ in der international vergleichenden Sonder- und Heilpädagogik schreibt. Daher wird auch in einem großen Teil der vorliegenden Arbeit versucht, die Benutzung der Begriffe „Integration/Inklusion“ sowie „Behinderung“ in Bulgarien und Österreich zu analysieren und zu vergleichen. Hierbei ist mir bewusst, dass diese Begriffe sich keineswegs eindeutig definieren lassen, weil, wie Bürli ausführt „es

weltweit, international oder europäisch gesehen kaum einheitlich verwendete Termini sowie allgemein gültige und akzeptierte Definitionen gibt“ (BÜRLI, 2009, S. 26).

2.2. Gesellschaftstheoretische Analyse des Erziehungs- bzw. des Bildungssystems (nach K. HURRELMANN)

HURRELMANN argumentiert ebenfalls, dass alle Bildungs- und Erziehungsinstitutionen in jeder Phase ihrer Entwicklung von „gesellschaftlichen, politischen und ökonomischen Prozessen direkt und indirekt abhängig und sogar explizit Gegenstand öffentlicher Willensbildungs- und politischer Entscheidungsprozesse sind“ (HURRELMANN, 1975, S. 19f). Er stellt die funktionalen Interdependenzbeziehungen zwischen den drei Teilsystemen industrieller Gesellschaften – politisches System, ökonomisches System und Erziehungssystem - dar.

In der vorliegenden Arbeit wird hauptsächlich auf die Korrelation zwischen dem politischen und dem Bildungssystem eingegangen. Die Beziehung des Bildungssystems mit dem ökonomischen System ist nur so weit berücksichtigt, als es um die Finanzierung des Schulsystems geht.

Weiter setzt sich Hurrelmann mit der geschichtlichen Entwicklung der Interaktion zwischen dem politischen System und dem Bildungs- bzw. dem Erziehungssystem auseinander: „Geschichtliche Veränderungen sind immer mit Umwälzungen im Erziehungs- und Bildungswesen verknüpft gewesen. Nicht selten waren solche Veränderungen der pädagogischen Landschaft Anzeichen und Vorzeichen für soziale Wandlungsprozesse“ (ebd., S.45). Der Autor macht auch auf die regulierende Funktion des Staates in Sachen Bildung und Erziehung aufmerksam, wozu er festhält, „[...] dass, der Staat über seine Ordnungsaufgaben hinaus auch unmittelbar und mittelbar für einzelne Bürger oder bestimmte Gruppen von Bürgern konkrete Leistungen zu erbringen hat, die letztlich alle auf die Erfüllung der verfassungsmäßig garantierten Grundrechte abstellen. Zu diesen Grundrechten gehört auch das Recht auf Bildung. Der Staat muss deshalb Vorsorge tragen, dass auch dieses Grundrecht eingelöst werden kann“ (ebd., S. 48).

Als eine spezielle Gruppe, für die der Staat Sorgen zu tragen hat, sehe ich im Besonderen die Gruppe der Menschen mit Behinderungen, denn sowohl nach der österreichischen als auch nach der bulgarischen Verfassung, haben auch diese Recht auf Bildung.

Weitere Themen, die Hurrelmann anspricht und die auch in meinem Vergleich berücksichtigt werden, sind folgende:

- Der Unterschied zwischen Planungsabsichten und Planungsdurchführung:

„Es ist also wichtig, nicht nur die öffentlich bekundeten Planungsabsichten der politischen Funktionseliten zu betrachten, sondern auch die unter den gegebenen machtsstrukturellen Bedingungen zustande kommenden tatsächlichen Planungsentscheidungen und Planungsdurchführung“ (ebd., S. 49f).

- Der Bedarf kontinuierlicher Zusammenarbeit zwischen Bildungswissenschaftlern und Politikern, um den pädagogischen Hintergrund der politischen Entscheidungen im Bildungsbereich gewährleisten zu können (ebd., S.59).

Diese beiden Themen sind auch Gegenstand der durchgeführten Interviews und werden Objekt spezieller Analysen sein.

3. Begriffseingrenzungen – Bildung, Behinderung, Integration, Inklusion

In diesem Kapitel wird eine Analyse des Begriffsverständnisses von den für die Arbeit zentralen Begriffen „Behinderung“ „Integration“ und „Inklusion“ vorgenommen. Es wird aufgezeigt, was verschiedenen Autoren in der deutschsprachigen Literatur³ sowie in Bulgarien unter diesen Begriffen verstehen. Die Begriffe „Integration“ und „Inklusion“ werden im selben Abschnitt behandelt, denn ihre Grenzen sind in vielen Literaturquellen unscharf und ihre Bedeutungen überlagern sich.

Der Begriffsanalyse wird in der vorliegenden Arbeit mehr Platz eingeräumt als dies für derartigen Arbeiten üblich ist, da so festgestellt werden kann, ob es mehr Unterschiede oder mehr Ähnlichkeiten in den Begriffsverständnissen der Bildungswissenschaftler in Österreich und Bulgarien gibt. Da darüber hinaus in der Arbeit nach Gründen für die Entwicklung des Bildungswesens und der Sonder- und Heilpädagogik in den beiden Ländern gesucht wird, wird auch die historische Wandlung der Begriffe „Behinderung“ und „Integration“ dargestellt. Dies ist notwendig, da die Begriffe auch die gesellschaftlichen Einstellungen in unterschiedlichen Phasen ihrer Entwicklung sowie die Änderung des menschlichen Denkens repräsentieren. In einem Resümee am Ende der jeweiligen Abschnitte wird auch mein persönliches Verständnis von „Behinderung“, „Integration“ und „Inklusion“ dargestellt.

3.1. Zum Behinderungsbegriff in Österreich und im deutschsprachigen Raum

In der deutschsprachigen pädagogischen und sonderpädagogischen Literatur ist es üblich nach der Legitimation zentraler Begriffe zu suchen. Besonders problematisch scheint der Begriff „Behinderung“ zu sein. GRECH stellt eine Tendenz unter den Erziehungswissenschaftlern fest: „Die Unsicherheit in der Anwendung der Begriffe Behinderung und Krankheit“ (GRECH, 1986, S. 14). Sie würden entweder umschrieben oder unter Anführungszeichen gesetzt oder ignoriert und als repressiv sprachliche Form abgelehnt.

Im vorliegenden Abschnitt wird einerseits versucht, die historische Entwicklung des Behinderungsbegriffs zu verfolgen: Von den heute nicht mehr zulässigen diskriminierenden

³ Da die österreichische (Sonder-)Pädagogik eng mit der deutschen und schweizerischen verbunden ist, wird, was die verwendeten Begriffe betrifft, ein gegenseitiger Einfluss angenommen. Daher werden in der Arbeit Quellen aus dem ganzen deutschsprachigen Raum verwendet.

Begriffen wie „Monstrosität“ und „Missgeburt“ (DEDERICH, 2007) über die umstrittenen und unklaren Verhältnisse zwischen „Krankheit“, „Schädigung“, „Beeinträchtigung“, „Behinderung“ u. a. bis zu den immer mehr verwendeten und von vielen bevorzugten Begriffen „spezielle Bedürfnisse“ und „sonderpädagogischer Förderbedarf“. Andererseits wird nach der für die vorliegende Arbeit am ehesten geeigneten Benennung für dieses Phänomen gesucht.

Das Wort „Behinderungen“ dürfte in einem heilpädagogischen Werk zum ersten Mal bei R. EGENBERGER in Jahr 1958 auftreten (Speck, 1987, S. 104). Der Begriff wurde dort aber nicht näher definiert und eher mit Schädigung gleichgesetzt. Zum zentralen indikativen Oberbegriff wurde „Behinderung“ in dem 1972 erschienen Hauptwerk „Pädagogik der Behinderten“ von Ulrich Bleidick. Er setzt die Behinderung in Zusammenhang mit der Pädagogik, indem er die Behinderung als eine Ursache sieht, die zu einer Behinderung der Erziehung führt oder führen könnte (SPECK, 1987, S. 104).

Die Definition von Behinderung, die BLEIDICK später gibt, wird immer noch oft zitiert und verwendet:

„Behindertsein eines Menschen ist ein komplexer Prozess von Ursachen und Folgen, unmittelbaren Auswirkungen, individuellem Schicksal und sozialen Konsequenzen [...]. Als behindert gelten Personen, die Infolge einer Schädigung ihrer körperlichen, seelischen oder geistigen Funktionen soweit beeinträchtigt sind, dass ihre unmittelbaren Lebensverrichtungen oder ihre Teilnahme am Leben der Gesellschaft erschwert werden“ (BLEIDICK, 1992, S. 12).

Von dieser Definition könnten folgende Merkmale der Behinderung geleitet werden:

- Die Definition von Behinderung liegt nicht fest. Behinderung ist ein relativer Tatbestand.
- Behinderung ist in der Regel Folge einer Schädigung.
- Die Behinderung kann, teilweise oder durchgängig, physische oder psychische Gebiete betreffen.
- Behinderung hat eine individuelle und eine soziale Seite (ebd., S.12f.).

Es werden verschiedene Arten von Behinderung unterschieden: Körperbehinderte, Blinde, Sehgeschädigte, Gehörlose, Lernbehinderte, Geistigbehinderte, etc. Es wird diskutiert, ob die Verhaltensauffälligkeit und die Lernbehinderung auch Behinderungen sind, wenn keine physische Schädigung vorliegt, sondern prekäre familiäre Verhältnisse, Vernachlässigung durch die Eltern, Armut, niedriges Bildungsniveau der Eltern, etc. sie verursacht haben. Für diese Phänomene wird von manchen Autoren den Begriff „(soziale) Benachteiligung“ (anstatt „Behinderung“) bevorzugt (SCHÖLER, 2002, S. 113).

Der Begriff „Behinderung“ selbst wird immer öfter kritisiert. Als problematisch wird häufig gesehen, dass Behinderung als Eigenschaft der Person verstanden wird, ohne dass ihre soziale Seite berücksichtigt wird. Man lässt den Defekt in Vordergrund treten und die Person wird auf diesen Defekt reduziert. Dies führt zu einer „Stigmatisierung“ (HAEBERLIN, 2005, S.70) von Menschen mit Behinderungen. In der Literatur wird einerseits versucht, neue Definitionen von Behinderung zu schaffen, andererseits neue Begriffe zu konzipieren.

Dem neuen Behinderungsverständnis zufolge ist die ungenügende Integration zum Beispiel nicht die Folge der Behinderung, sondern sie selbst ist die Behinderung: „Behinderung liegt vor, wenn ein Mensch mit einer Schädigung oder Leistungsminderung ungenügend in sein vielschichtiges Mensch–Umfeld–System integriert ist“ (SANDER, 2002, S. 106).

BÜRLI stellt in diesem Zusammenhang einen Paradigmenwechsel fest: „Behinderung wird immer weniger als unveränderlicher, individuumimmanenter Tatbestand betrachtet, der ein ganz bestimmtes, festgelegtes Angebot von Massnahmen erforderlich macht, welches von dem der Mehrheit abweicht. Vielmehr wird zunehmend davon ausgegangen, daß der Behinderungszustand durch zweckdienliche Lernangebote verändert werden kann, daß Behinderte ebenfalls ein einigermaßen normales Leben führen können und sollen, daß ferner ein Kontinuum von Spezialangeboten ihren Bedürfnissen am besten gerecht wird und daß die einzelnen Schulen für ein sehr breites Fähigkeitsspektrum wirksam zur Verfügung stehen können“ (BÜRLI, 1997, S. 53).

Der Wandel des Behinderungsbegriffes und damit auch in den wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Einstellungen kann gut am Beispiel der „Internationalen Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps“ nachvollzogen werden, die in ihrer letzten, revidierten Version vom Jahr 2001 den Titel „International Classification of Functioning, Disability and Health“ („Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit“) trägt und ein ganz aktuelles Verständnis von Behinderung vertritt. Die ICIDH impliziert einen direkten kausalen Zusammenhang: Aus einer Krankheit oder einem Gesundheitsproblem

ergibt sich eine Schädigung, die zu einer Leistungsminderung und deshalb auch zu einem Problem bezüglich der gesellschaftlichen Teilnahme führt (HOLLENWEGER, 2006, S. 51).

In der ICF ist Funktionsfähigkeit ein Oberbegriff, der alle Körperfunktionen und Aktivitäten sowie das Konzept der Partizipation (Teilhabe) umfasst. Daher wird der Behinderungsbegriff als der Oberbegriff für Schädigungen, Beeinträchtigungen der Aktivität und Beeinträchtigungen der Partizipation (Teilhabe) eines Menschen gesehen (ICF, deutsche Version, 2004, S. 9). Wesentlich ist, dass die Beeinträchtigungen der Aktivität und der Partizipation (Teilhabe) auch einen sozialen Hintergrund haben können. Damit ist gemeint, dass nicht nur die Schädigung die Person in ihrer Teilhabe am Leben der Gesellschaft behindert, sondern die Gesellschaft diese Hindernisse für diese Teilhabe überwiegend selbst produziert oder es nicht schafft diese Hindernisse ausreichend zu beseitigen. Dieses Verständnis ist auch für die Pädagogik von großer Bedeutung, denn dann wird die Schule zu einem Ort, an dem Partizipation jedem einzelnen Schüler ermöglicht werden sollte. Und dies ist eine Aufgabe der Gesellschaft und nicht mehr ein Problem der Menschen mit Behinderung allein. (HOLLENWEGER, 2006, S. 57)

Wie schon am Anfang dieses Abschnittes erwähnt, wird zurzeit nicht nur versucht, den Begriff „Behinderung“ neu zu definieren, sondern es werden auch neue Begriffe gesucht, die die komplexen Sachverhalte zwischen „behindert sein“ und „behindert werden“ besser beschreiben (vgl. Sasse, 1998, S. 12) und weniger diskriminierend wirken. Ein Begriff, der immer beliebter und häufiger verwendet wird ist der Begriff der „speziellen Bedürfnisse“ bzw. des „sonderpädagogischen Förderbedarfs“. Die Herkunft dieser beiden Begriffe lässt sich mit dem von SPECK (1987) vorgeschlagenen Terminus „Erziehungsbedürfnisse“ und „spezielle Erziehungsbedürfnisse“ verbinden. Der Autor meint, dass Erziehung sich nicht primär mit dem Defekt beschäftigen sollte, sondern danach fragen sollte, was das Kind braucht, welche Möglichkeiten bestehen, welche Hilfe erforderlich sei. Er glaubt den Begriff „spezielle Erziehungsbedürfnisse“ sollte den Behinderungsbegriff als Ausgangsbegriff für die Sonder- und Heilpädagogik austauschen:

„Das, was für die Erziehung und ihre Aufgabe im eigentlichen maßgebend ist, was sie speziell begründet und legitimiert, lässt sich unter dem Begriff der *Erziehungsbedürfnisse* fassen. Es ist dies ein allgemeiner Begriff, der zugleich die individuell unterschiedliche Bedürftigkeit an Erziehung impliziert (...) Liegt eine spezifische Störung oder Erschwerung vor, so ergeben sich *spezielle* Erziehungsbedürfnisse oder ein *spezieller Erziehungsbedarf*“ (SPECK, 1987, S. 235, Herv. i. O.).

In diesem Zusammenhang fragt EBERWEIN (2001, S.20) in Anlehnung an LINDMEIER (1993) jedoch berechtigterweise, warum man von „speziellen“ Erziehungsbedürfnisse sprechen müsse, da der Begriff der Erziehungsbedürfnisse bereits die individuell unterschiedliche Bedürftigkeit an Erziehung impliziere. Ein ähnlicher Gedanke findet sich bei SCHUCK (2001), der folgendes über pädagogischen Förderbedarf schreibt: „Pädagogischer Förderbedarf ist dabei das, was ein Individuum in seinen Lern- und Lebensgemeinschaften an Unterstützung benötigt, um die intendierten Ziele zu erreichen. Sonderpädagogische Förderung und Sonderpädagogischer Förderbedarf⁴ sind nichts anderes. Denn alle heranwachsenden Menschen, auch Behinderte und Benachteiligte, bedürfen einer pädagogischen, institutionell übergreifenden Förderung bzw. Anregung und Begleitung ihrer Entwicklung, gegebenenfalls unter erschwerten Bedingungen und unter einer notwendig werdenden Nutzung problemspezifischer Qualifikationen auf der Seite der Pädagoginnen und Pädagogen und unterschiedlicher institutioneller bzw. organisatorischer Arrangements“ (SCHUCK, 2001, S. 63f.).

Auf diesem Gedankengang ist die Idee der Inklusion aufgebaut. Ein mögliches Problem bei diesem neuen Begriff wird jedoch dabei gesehen, dass er zu einer neuen Form der Etikettierung werden könnte und damit auch den ganzen integrativen/inkluisiven Ansatz bedrohen könnte. Daher wird dafür plädiert, Förderbedarf als Bedarf von Systemen (Klassen, Schulen) zu betrachten und auf die Zuweisung von Bedarf zu Personen zu verzichten (SCHUCK, 2001, S. 66 in Anlehnung an WOCKEN, 1996).

Auch SCHÖLER (2002, S. 112) kritisiert den Begriff der „Kinder mit sonderpädagogisches Förderbedarf“, weil sie hier die Gefahr einer möglichen „Sonderpädagogisierung“ der Regelschulen befürchtet. Sie meint, dass es dann dazu kommen könnte, dass Kinder und Jugendliche, die nicht in das Bild eines „normalen“ Schülers, einer „normalen“ Schülerin passen, vorschnell eine besondere Behandlung bekommen und dabei vergessen wird, die Gestaltung des schulischen Lebensraum den Bedürfnissen aller Kinder und Jugendliche anzupassen. Allerdings ist die Autorin auch mit den Behinderungsbegriff nicht zufrieden und schlägt vor, dieser sollte mit dem Begriff „Kind/Jugendlicher mit Beeinträchtigung“ ersetzt werden oder es sollte vorzugsweise noch genauer beschrieben werden: „Es ist ein Kind, das nicht sehen kann, ein Kind, das langsamer als die anderen lernt, usw.“ (ebd., S. 110). Ob solche langen Umbenennungen sich in der Fachdiskussion allerdings durchsetzen werden, wird die Zukunft zeigen.

⁴ Die Begriffe wurden in der Programmatik der KMK-Empfehlungen bei der ständigen Konferenz der Kulturminister im Jahr 1994 zu neuen Schlüsselkategorien der Behindertenpädagogik erhoben. In Österreich schlug sich der Begriff „sonderpädagogische Förderbedarf“ erst mal in der Novelle des Schulorganisationsgesetzes von 1993 nieder. (BIEWER, 2009, S.172)

3.2. Zum Behinderungsbegriff in Bulgarien

Eine theoretische Diskussion über den Behinderungsbegriff existiert in Bulgarien nicht. Das Wort Behinderung lässt sich eigentlich auf Bulgarisch gar nicht übersetzen. Der gängige Begriff ist vielmehr „Menschen mit Schädigung“ oder „Menschen mit Handicap“. Auch in Bulgarien ist allerdings eine Entwicklung in der Begriffsanwendung zu beobachten – weg von diskriminierenden Bezeichnungen wie „anomale Individuen“, „Kinder/Menschen mit Defekten“ bzw. „defekte Menschen“ oder „Invaliden“ (KARAGYOZOV, 2000) hin zu nicht oder weniger diskriminierenden Begriffen wie Menschen mit speziellen Bedürfnissen oder Kinder mit speziellen bzw. sonderpädagogischen Bedürfnissen.

Obwohl die meisten bulgarischen Autoren sich gegen die Diskriminierung von Menschen mit Behinderung aussprechen und sich bemühen, die neuen Begriffe zu verwenden, ist bei vielen noch eine gewisse Verwirrung zu bemerken. Der starke medizinische Hintergrund, den die Defektologie hatte, beeinflusst noch immer die Sonder- und Heilpädagogen in Bulgarien. Sie beschäftigen sich immer noch sehr intensiv mit Ätiologie und Pathologie, mit Schädigungen und medikamentösen Therapien (KARAGYOZOV, 2000; DOBREV, 2008), die eigentlich Fokus der Medizin und nicht der Pädagogik sein sollten.

Wichtig ist, dass alle normativen Dokumente, die Menschen mit Behinderung betreffen und die in den letzten Jahren in Europa veröffentlicht worden sind, in Bulgarien bekannt und veröffentlicht worden sind (BALTADZIEVA, 2000, S. 87f). Von dort sind auch die aktuellen diesbezüglichen Begriffe übernommen worden, wobei aber einige Übersetzungsfehler passiert sind. Ein Beispiel dafür ist der Begriff „spezifische pädagogische Bedürfnisse“, der eigentlich vom Englischen „special educational needs“ kommt und als „spezielle pädagogische Bedürfnisse“ übersetzt werden sollte (GEORGIEVA, 2005, S. 65).

Ein anderes interessantes Phänomen in der bulgarischen erziehungswissenschaftlichen Literatur sind die häufigen Berichte über Begriffsdefinitionen aus dem englischsprachigen Raum, ohne dass die bulgarischen Autoren, die diese Berichte liefern, explizit ihre Meinung zu diesen Definitionen äußern. So entsteht zwar eine klare Vorstellung darüber, was Erziehungswissenschaftler in den anderen europäischen Ländern unter „sonderpädagogischem Förderbedarf“ verstehen, aber der Leser erhält keinen Eindruck davon, wie die bulgarischen Pädagogen den Begriff verwenden (BALTADZIEVA, 2000, S. 88).

In Bulgarien sind nur Kinder und Jugendliche mit Behinderung Objekt der Sonder- und Heilpädagogik, während die Erwachsenen mit Behinderung in verschiedenen Sozialdiensten aufgenommen sind. Wenn daher die Rede von sonderpädagogischen oder speziellen pädagogischen Bedürfnissen ist, dann ausschließlich im vorschulischen/Kindergarten- und schulischen Bereich. Daher ist der einzige offizielle Begriff, der in allen normativen Dokumenten verwendet wird, der Begriff „Kinder mit speziellen pädagogischen Bedürfnissen“. Eine von den wenigen bulgarischen Autoren, die versuchen, eine zusammenfassende Erklärung des Begriffs zu geben ist BAEVA (2007). Sie schreibt:

„Kinder mit speziellen pädagogischen Bedürfnissen (speziellem pädagogischen Bedarf, Kinder mit Devianz in der Entwicklung...) sind jene, die speziell orientierte Methoden für Bildung und Erziehung sowie speziell orientierte Methoden für Rehabilitation und Verbesserung gestörter Funktionen brauchen“⁵ (BAEVA, 2007, S. 42).

Zur Gruppe der Kinder mit speziellen pädagogischen Bedürfnissen gehören:

- „Kinder mit Entwicklungshemmungen;
- Kinder mit motorischen Störungen und somatischen Schädigungen;
- Kinder mit Autismus und Störungen der Konzentration der Aufmerksamkeit;
- Kinder mit Sehstörungen;
- Kinder mit Hörstörungen“⁶ (ebd.).

Außerdem schließt Baeva in diese Gruppe auch Kinder mit speziellen Lernstörungen ein, die sie als Kinder mit normalem Intellekt bezeichnet, deren Fähigkeit, akademische Kenntnisse (wie Lesen, Rechnen, Schreiben) zu erreichen, jedoch gestört ist. Kinder mit sozialen Benachteiligungen werden hier nicht einbezogen (ebd., S.42f.).

Diese Definition zeigt abermals, dass in der bulgarischen Sonderpädagogik ein Widerspruch besteht zwischen einerseits dem Wunsch, sich den neuen Tendenzen im pädagogischen und sozialen Bereich anzupassen und andererseits der Unmöglichkeit, sich von dem alten

⁵ Textstellen, die aus bulgarischsprachigen Quellen übernommen wurden, werden v.d. Verfasserin ins Deutsch übersetzt und mit dem Hinweis „Übers. d. Verf.“ kenntlich gemacht.

⁶ Übers. d. Verf.

medizinischen Model zu trennen. Verwirrend scheint auch die folgende Aussage der Autorin zu sein:

„Der Terminus `Schädigung` wird für mittlere und schwere Formen von Invalidität verwendet, die offensichtlich sind – z. B. verlorene Sehkraft, behinderte Mobilität, intellektuelle Retardierung. Der Terminus `spezielle Bedürfnisse` entspricht den leichteren funktionalen Störungen, die keine sichtbaren Erscheinungen haben oder schwer als solche zu erkennen sind, besonders in vorschulischem Alter wie z.B. Lernstörungen oder Verhaltensauffälligkeiten“⁷ (ebd.).

Ist es aus dieser Aussage herauszulesen, dass Menschen mit schweren Schädigungen keine speziellen Bedürfnisse haben?

Beunruhigend ist auch der Gedanke, dass der Begriff „Kinder mit speziellen (pädagogischen) Bedürfnissen“ nur formal den alten Begriff „anomale Kinder“ und „Kinder mit Schädigung/Handicap“ ersetzt. Die Gleichsetzung dieser Begriffe kann in der folgenden Aussage erkannt werden:

„Der Begriff `Spezielle pädagogische Bedürfnisse` (special educational needs) entspricht dem Begriff Anomalie/Handicap in der alten pädagogischen Theorie [...]. Kinder mit speziellen pädagogischen Bedürfnissen – anomale Kinder, Kinder mit Handicap“⁸ (GEORGIEVA, 2005, S. 65).

3.3. Behinderungsbegriffe – Resümee

Aus der Analyse der (sonder-)pädagogischen Begriffsdefinitionen Österreichs und Bulgariens lassen sich die folgenden Schlüsse ziehen:

In beiden Ländern besteht keine Übereinstimmung in der Fachliteratur, was genau unter den verschiedenen Begriffen zu verstehen ist und welche Begriffe „richtig“ und welche „falsch“ sind. Die Fachleute in beiden Ländern sind sich dessen jedoch bewusst. Der Unterschied zwischen Österreich und Bulgarien besteht darin, dass im deutschsprachigen Raum eine ausführliche theoretische Diskussion stattfindet, während in Bulgarien das Problem nur teilweise und in wenigen Publikationen erwähnt wird.

⁷ Übers. d. Verfass.

⁸ Übers. d. Verfass.

In beiden Ländern ist eine Entwicklung in der Begriffsanwendung zu finden, die Bemühungen zeigt, eine Stigmatisierung der Menschen mit Behinderung zu vermeiden. Hier ist in der bulgarischen Literatur der Widerspruch zwischen dem Wunsch, sich neuen Tendenzen im pädagogischen und sozialen Bereich anzupassen einerseits und der Unmöglichkeit, sich andererseits vom alten medizinischen Model zu trennen zu finden. Auch im deutschsprachigen Raum kann ein ähnlicher Widerspruch gefunden werden. Denn wie EBERWEIN bemerkt, kann man nicht von einer echten Veränderung in einem Begriffsparadigma sprechen, solange das Wort Behinderung noch immer so oft vorkommt (EBERWEIN, 2001, S. 20).

Da sich die folgende Arbeit zum Großteil auf den schulischen Bereich konzentriert, wird hauptsächlich der Begriff „Kinder/Jugendliche mit sonderpädagogischen Förderbedarf“ (im Folgenden mit SPF abgekürzt) verwendet werden. Wenn die Rede von Erwachsenen ist, wird auch der Begriff „Menschen mit speziellen Bedürfnissen“ benutzt. Der Begriff „Menschen mit Behinderung“ lässt sich leider (noch) nicht völlig vermeiden, denn dieser ist in vielen Quellen noch immer zentral. Es werden auch primär die deutschen Wörter übernommen, da angenommen wird, dass die vorliegende Arbeit hauptsächlich von deutschsprachigen Personen gelesen wird.

3.4. Das Verständnis von (schulischer) Integration/Inklusion in Österreich und im deutschsprachigen Raum

Das Wort Integration kommt vom lateinischen Verb „integrare“ („ergänzen“) und dem Adjektiv „integer“ („unberührt“, „ganz“, „intakt“), die ihrerseits auf die Stammwörter „tangere“ (berühren), „tactus“ („Berührung“) und „intactus“ („unberührt“, „ganz“) zurückgeführt werden können (KOBI, 1997, S. 71).

Im pädagogischen und sonderpädagogischen Fachbereich wird unter Integration das gemeinsame Unterrichten verschiedener Schülergruppen verstanden: Schüler aus verschiedenen sozialen Milieus, inländische Schüler und Schüler mit Migrationshintergrund oder Schüler mit und ohne Behinderung. In der deutschsprachigen pädagogischen Literatur werden verschiedene Aspekte von „Integration“ diskutiert. Sie wird einerseits als Prozess, andererseits als Zustand gesehen, als Methode und als Ziel der pädagogischen Arbeit, als individuelle sowie als soziale Angelegenheit (ebd., S. 76). „Integration ist als ein Prozeß gegenseitiger Anverwandlung von Integranden und Integratoren aufzufassen. Der Integrationsfähigkeit der ersteren hat die Integrationswilligkeit der letzteren entgegenzukommen [...]. Integrative Erziehung und Bildung ist dem Menschen

wesensgemäß; jeder Vorbehalt verletzt sein existenzielles Grundrecht auf ein Mitsein. Integration ist eine Vorgabe, nicht nur Aufgabe; sie ist nicht bloß Möglichkeit, sondern Notwendigkeit“ (ebd., S. 76f).

FEYERER (1998) sieht auch die prozesshafte Seite der Integration: „Im Zusammenhang mit der Situation von Menschen mit Behinderung bedeutet Integration im weitesten Sinne die volle Eingliederung behinderter Menschen in das gesellschaftliche Leben, die nur gelingen kann, wenn Integration als ein Prozeß der Veränderung gesehen wird, der bis an die Wurzeln unseres Gesellschafts- und Bildungssystems geht [...]. Die Integration ist in diesem Sinne als ein dynamischer Prozeß zu sehen, der eigentlich nie beendet werden kann, sondern jeden Tag aufs Neue durch die konkrete Interaktion zwischen behinderten und nicht behinderten Menschen erarbeitet werden muß. Der Weg ist gleichzeitig das Ziel“ (FEYERER, 1998, S. 16f).

Der Begriff „schulische Integration“ beinhaltet nach FEYERER „alle Maßnahmen innerhalb des Schulsystems mit dem Ziel, eine gemeinsame Schule für alle Kinder zu verwirklichen“ (ebd., S. 18). Der Autor schließt sich hierbei RAMSEGER(1992) an, welcher in seinen Überlegungen folgende drei Aspekten als Maßnahme für die Verwirklichung der schulischen Integration sieht: Räumliches Beisammensein, intensive soziale Kontakte und unterrichtsbezogene Kommunikation (ebd.).

Die beiden Autoren⁹ weisen darauf hin, dass für Integration Änderungen und Anpassungen von beiden Seiten notwendig sind – sowohl von Seite der Menschen mit Behinderung als auch von Seite ihrer nicht behinderten Mitmenschen. Es gibt in der Literatur allerdings viele Arbeiten, in denen diese Notwendigkeit der Gegenseitigkeit nicht zum Ausdruck kommt, was zu Kritik aus den Kreisen der Menschen mit Beeinträchtigungen geführt hat. Diese sind der Ansicht, dass Integration oft nur mit einer Anpassung behinderter Menschen an die Normen und Vorstellungen der Mehrheitsgesellschaft gleichgesetzt wird und daher nur dann möglich sei, wenn die Menschen mit Behinderung die Bedingungen der Nichtbehinderten akzeptierten und bestimmte, von den Nichtbehinderten erwartete Anpassungsleistungen erfüllen. Diese Entwicklung hat die Einführung des Begriffs der „Inklusion“ in die pädagogischen und sozialwissenschaftlichen Diskussionen gefördert. Da beim Integrationsbegriff immer angenommen wurde, dass nicht die behinderten Menschen selbst über ihre Integration entscheiden, sondern andere Personen, die gleichzeitig auch bestimmen können, wer als integrierbar gilt und wer nicht (KÖBSEL, 2006, S. 65f), wurde

⁹ KÖBSEL und FEYERER

nach einem anderen Begriff gesucht, der den Menschen mit Behinderungen gegenüber gerechter und umfassender ist als der der „Integration“.

Da der Begriff „Inklusion“ relativ neu ist, gibt es allerdings noch viele Probleme und Unklarheiten hinsichtlich seiner Bedeutung und Anwendung: „Die Spannbreite reicht hierbei über eine erweiterte Integration und einer didaktisch-methodischen Umsetzung bis hin zu einer Destruktion dieser Begrifflichkeit“ (GREVING, 2006, S. 73).

Einige Unterschiede zwischen den beiden Begriffen werden von THEUNISSEN (2009) dargestellt. Er geht zuerst vom Ursprung der beiden Wörter aus. Integration bedeutete „heil, unversehrt machen, wiederherstellen, ergänzen“, was zuerst eine Aussonderung voraussetzt, der erst anschließend eine Eingliederung folgt. Außerdem wird durch die etymologische Bedeutung auch auf ein Ergänzungsprinzip verwiesen. Die Integration von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf ist in diesem Sinne nur eine Möglichkeit, eine Alternative zur ihrer Ausbildung in der Sonderschule. Das Wort „Inklusion“ stammt hingegen vom lateinischen Verb „inkludiere“ (einschließen). Diese Wortbedeutung liegt dem Verständnis einer Gesellschaft zugrunde, so Theunissen, in der „jeder Mensch das Recht hat, als vollwertiges und gleichberechtigtes Mitglied anerkannt zu werden“ (THEUNISSEN, 2009, S. 19f).

Auch BIEWER (2009a, S. 121 - 134) vergleicht die beiden Begriffe und sieht die Integration als eine Abkehr von Sondereinrichtungen und die Inklusion als den Umbau der Regeleinrichtungen. Er macht jedoch darauf aufmerksam, dass sowohl der Begriff „Integration“ als auch der Begriff „Inklusion“ noch immer nicht klar definiert sind, was in internationalen Kontext für viel Verwirrung sowie für viele Missverständnisse sorgen. Er kritisiert, dass oft „der begriffliche Wechsel nicht unbedingt Änderungen inhaltlicher Konzepte nach sich zieht“ sowie, dass „nicht selten[...]die neuen Begriffe über die alten, wenig geänderten Inhalten gelegt [werden].“ (ebd., S.126).

Zusammenfassend lässt sich somit festhalten, dass Inklusion weder ein anderer Name für „Integration“ ist noch eine bloße Fortführung oder Weiterentwicklung des Integrationsgedankens. Vielmehr geht es um eine qualitative Veränderung und Neubestimmung der Heilpädagogik und Sozialarbeit - es geht um eine gänzlich neue Denkweise (THEUNISSEN, 2009, S. 21; SEIFERT, 2006, S. 100).

3.5. Das Verständnis von (schulischer) Integration/Inklusion in Bulgarien

Die meisten bulgarischen Autoren übernehmen die Definitionen von Integration allgemein und von schulischer Integration insbesondere von ihren Kollegen in der westlichen Welt, hauptsächlich von Autoren aus dem englischsprachigen Raum. Es gibt allerdings auch einige Autoren, die den Mut haben, auf der Basis dieser Definitionen sowie auf Grund eigener Erfahrungen den Begriff selbst zu interpretieren bzw. zu definieren.

Ein anderer Begriff, der in den Quellen oft im Zusammenhang mit oder als Synonym von schulischer Integration vorkommt ist der Begriff „integrative Bildung“, der im Zuge dieser Arbeit ebenfalls erläutert werden soll.

Viele Autoren setzen sich auch mit dem Begriff Inklusion/inklusive Bildung auseinander, manche verwenden den Begriff nur als Synonym für den Begriff Integration (BALTADZIEVA, 2000, S. 65), andere betrachten die Inklusion als Hauptziel und die Integration als Weg zu diesem Ziel. Einer dieser Autoren ist Pelagiya TERZIISKA.

Für TERZIISKA (2005) bedeutet Integration eine Vereinigung gemeinsamer Ziele und Interessen. Damit diese stattfinden kann, seien freiwillige Taten notwendig, die den Zweck haben, einen Anschluss zur Gruppe zu schaffen und alle Komponenten dieser Gruppe zusammenzuhalten, ohne dass es zu einer Depersonalisierung der Person kommt. Stattdessen soll es zu einem gegenseitigen Verstehen und Kennen lernen kommen (TERZIISKA, 2005, S. 30). Die schulische Integration, so Terziiska, setze eine Bereicherung der Schule, ein System von Maßnahmen voraus, die die notwendigen pädagogischen Leistungen für Kinder mit speziellem pädagogischen Förderbedarf in der Regelschule sichern und die Befriedigung ihrer Bedürfnisse, Wünsche und Interessen gewährleisten, um ihre effektivste Entwicklung und Bildung sicherzustellen (ebd., S. 31f)

DOBREV sieht integrative Bildung sowohl in einem breiten als auch in einem engen Sinn. Im ersten Fall versteht er integrative Bildung als eine der Aufgaben der Sonder- und Heilpädagogik. Im zweiten Fall ist sie eine Methode zur Integration von einem oder mehreren Kindern mit Beeinträchtigungen in die Klassen der Regelschule (DOBREV, 2000, S. 39).

RADULOV versteht „integrative Bildung“ als: „gemeinsame Bildung von Kindern mit speziellem pädagogischem Förderbedarf und gesunden Kindern in der Regelschule durch

die qualifizierte Unterstützung von Sonderlehrern“¹⁰ (RADULOV, 1995, S. 11). Der Autor sieht integrative Bildung als Weg zur sozialen und beruflichen Integration der Menschen mit Behinderung. Weiters meint der Autor: „Integrative Bildung ist ein Komplex von spezifischer schulischer Organisation und Administration, neuem sozialen Milieu und neuer Lehrerrollen. Sie ist eine neue Bildungsart [...]. Die Integrative Bildung ist nicht nur das Versetzen behinderter Kinder von der Sonder- in die Regelschule, sondern ihr aktives Einschließen in den Alltag der Regelklasse [...]. Integrative Bildung ist eine Partnerschaft zwischen der Sonderschule, der Regelschule, den Eltern und den gesellschaftlichen Institutionen“¹¹ (ebd., S. 13f).

RADULOV ist meines Wissens der einzige bulgarische Autor, der so detailliert über die Unterschiede zwischen integrativer und inklusiver Bildung schreibt. Er hält fest, dass integrative Bildung für Kinder mit Behinderungen gedacht sei, sie jedoch nach den Standards und Bedingungen von gesunden Menschen realisiert werde, während die inklusive Bildung das Recht auf Zugehörigkeit, das Ende der Diskriminierung und die gleichen Rechte für alle Kinder postuliere (RADULOV, 2008, S. 22). An anderer Stelle definiert der Autor inklusive Bildung so: „Gemeinsame Bildung von Kindern mit und ohne speziellen pädagogischen Förderbedarf in allen Bildungsstufen der Regelschule, in tolerantem, stimulierenden und möglichst wenig einschränkendem Milieu, durch die qualifizierende Unterstützung von Fachleuten, bei welcher die Regelschule die Verantwortung für alle Kinder übernimmt“¹² (ebd., S. 24). RADULOV sieht in der inklusiven Bildung Möglichkeiten für eine individuelle Gestaltung des Schulprogramms für jedes Kind (ebd., S. 24).

Im Nationalplan für Integration von Kindern mit speziellem pädagogischem Förderbedarf und/oder mit chronischen Erkrankungen in das bulgarische Bildungssystem¹³ wird ausdrücklich darauf hingewiesen, dass der dort verwendete Begriff „integrative Bildung“ den Begriff „inklusive Bildung“ einschließt. Die integrative Bildung sei eine Strategie zu Erreichung des Hauptziels – die Entwicklung einer inklusiven Gesellschaft, die allen Kindern und Erwachsenen erlaubt, unabhängig von Geschlecht, Alter, Fähigkeiten, ethnischer Zugehörigkeit, Beeinträchtigungen oder HIV-Status an dieser Gesellschaft teilzunehmen und ihren Beitrag für sie zu leisten (S. 3, 10).

¹⁰ Übers. d. Verfass.

¹¹ Übers. d. Verfass.

¹² Übers. d. Verfass.

¹³ http://www.mon.bg/opencms/export/sites/mon/left_menu/documents/strategies/plan_spec_potrebности.pdf, [12.05.2009]

3.6. Integrationsbegriffe - Resümee

Zusammenfassend lässt sich bezüglich der Begriffen Integration und Inklusion in Österreich und in Bulgarien folgendes festhalten:

- In beiden Ländern sehen die Erziehungswissenschaftler die Integration gleichzeitig als Weg bzw. Mittel, als Ziel, als Aufgabe und als Prozess.
- In deutschsprachigen sowie in bulgarischen Quellen besteht eine undifferenzierte Verwendung der Begriffe „Integration“ und „Inklusion“, wobei im Verständnis vieler Autoren der Begriff „Integration“ den Inklusionsgedanken mit einschließt. Dies erschwert die Differenzierung der beiden Begriffe erheblich.
- In Bulgarien hat sich neben dem Begriff „schulische Integration“ auch der Begriff „integrative bzw. inklusive Bildung“ durchgesetzt, was darauf hinweist, dass nicht nur die Schule, sondern auch Kindergarten und Universität als mögliche und erwünschte Orte der Integration/Inklusion betrachtet werden.
- In der deutschen Literatur wird bei fast jeder Begriffsanalyse eine starke Verknüpfung an gesellschaftliche Theorien gefunden, während bei den bulgarischen Autoren auffällt, dass ihre theoretischen Überlegungen überwiegend aus der Praxis stammen. Diesbezüglich hat sich auch Prof. RADULOV in unserem Gespräch¹⁴ geäußert, in welchem er in Bezug auf schulische Integration in Bulgarien festhielt: „Eine wirkliche Diskussion über die integrative Bildung in Bulgarien hat leider nie stattgefunden. Wir haben diese Phase übersprungen, die integrative Bildung ist irgendwie plötzlich eingetreten. (...) Denn es gab keine Zeit für eine Diskussion. Während des Kommunismus war eine solche Diskussion unmöglich. Und jetzt macht es keinen Sinn mehr, darüber zu diskutieren, ob es integrative Bildung geben soll oder nicht. Diese Diskussion ist nicht mehr aktuell. Sie war vor zwanzig Jahren einmal aktuell“¹⁵ (RADULOV, Interview am 23. 03. 2009).

In der vorliegenden Arbeit wird hauptsächlich von „Integration“ gesprochen, weil diese mehr oder weniger eine Tatsache ist, während „Inklusion“ noch immer nur ein Programm für die Zukunft darstellt. Es wird die Definition von BLEIDICK (1992) übernommen, in der Integration als gemeinsamer Unterricht von behinderten und nicht behinderten Schüler verstanden wird.

¹⁴ Gespräch im Anhang

¹⁵ Gespräch im Anhang, S. 169, Zeilen 171 – 178; (Übers. d. Verfass.)

Zusätzlich wird Integration auch als eine notwendige Entwicklungsphase des pädagogischen und gesellschaftlichen Denkens gesehen, als Vorläufer der Inklusion.

4. Geschichte des Bildungswesens in Österreich

4.1. Allgemeines

Die historische Entwicklung des österreichischen Bildungswesens nach dem zweiten Weltkrieg kann grob in drei Perioden geteilt werden:

- das Schulsystem in der Nachkriegszeit
- die schulpolitischen Verhandlungen in den Jahren 1960–1962 und die daraus resultierende Struktur und Organisation des Schulwesens, und
- das heutige Schulwesen.

Da die Geschichte des österreichischen Bildungswesens sehr facettenreich ist, werden in der vorliegenden Arbeit nur besonders wichtige Prozesse und Ereignisse dargestellt und hier v. a. jene, die von Relevanz für die Entwicklung der Integrationsidee sind.

4.1.1. Das Schulsystem in der Nachkriegszeit

Das Bildungswesen gleich nach Ende des zweiten Weltkrieges wurde, v. a. in den ersten zehn Jahren, hauptsächlich von den Besatzungsmächten bestimmt. Das Hauptziel der alliierten Bildungspolitik war die Entnazifizierung des Bildungssystems. Viele vom Nationalsozialismus belastete Lehrer wurden entlassen, suspendiert oder pensioniert. Sämtliche Lehrpläne, die während der nationalsozialistischen Zeit verwendet wurden, wurden außer Kraft gesetzt. Zuerst wurde beschlossen, den Unterricht wieder nach den Richtlinien von 1926 und 1930 (für Volksschulen) und 1928 (für Hauptschulen und „Mittelschulen“) zu erteilen, was jedoch zu Schwierigkeiten führte, da Fortschritte in Wissenschaft, Didaktik und Methodik nicht berücksichtigt wurden. Die Lehrpläne sollten also stärker an der Gegenwart orientiert werden. Daher wurde beschlossen, neue, provisorische Lehrpläne und Stundentafeln zu entwickeln. Diese sollten von den drei stärksten österreichischen Parteien (KPÖ, ÖVP, SPÖ) ausgearbeitet werden und mussten von den alliierten Mächten bewilligt werden. Jegliche nationalsozialistischen Inhalte in den neuen Lehrplänen waren verboten. Am 01. September 1946 wurden die neuen Lehrpläne genehmigt (vgl. ENGELBRECHT, 1988, S. 400f).

Alle Neuerungen waren an den neuen Aufgaben der Schule orientiert: Erziehung zu Europa, zur Neutralität aber gleichzeitig auch zur Landesverteidigung, zur Eigenständigkeit und zum

„Österreichbewusstsein“ (ebd., S. 351). Hauptziel war „die Entwicklung demokratischen Ideengutes an österreichischen Schulen besonders zu fördern“ (ebd., S. 398).

Da in der Zeit nach dem Krieg Österreich stark von Armut betroffen war, hatte die Regierung dringlichere Prioritäten und das Bildungssystem wurde vorerst vernachlässigt. Wie SCHEIPL und SEEL über diese Zeit bemerken: „Das Schulwesen entwickelte sich weitgehend neben dem Gesetz“ (1988, S. 12). Es gab keine allgemeingültigen, landesweiten Vorschriften und Gesetze, daher handelten die Lehrer, Schuldirektoren und Schulbehörden in jedem Bundesland nach unterschiedlichen Richtlinien. Mit der Zeit erkannten jedoch immer mehr Menschen die Bedeutung von höherer Bildung. Dies führte zur Errichtung vieler neuen Schulen (hier besonders Hauptschulen), nicht nur in den größeren Städten, sondern auch am Land. Um eine höhere Ausbildung von Menschen aus niedrigeren sozialen Schichten zu ermöglichen, wurde das gesamte Regelschulwesen kostenlos. Ausnahmen waren hier nur einige wenige Privatschulen. Auch Lehrbücher und andere Lehrmaterialien wurden den Schülern kostenlos zur Verfügung gestellt, ebenso wurden die Fahrtkosten vom Staat übernommen und das Stipendienwesen wurde weiter ausgebaut. Dies alles heizte die bereits im Gang befindliche Bildungsexpansion weiter an (ENGELBRECHT, 1988, S. 361).

Das gewachsene Interesse der Österreicher an Bildung und Erziehung ist auch an den zahlreichen Schulversuchen, die in diesem Zeitraum stattgefunden haben, zu erkennen. Die ersten Schulversuche fanden am Land statt und wurden weitgehend freiwillig von engagierten Lehrer und Schuldirektoren durchgeführt. Diese ersten Schritte in den Schulversuchen, die sehr erfolgreich waren, weiteten sich im Jahr 1960 zum so genannte „Österreichischen Versuchsschulwesen“ aus. Damit hatten auch Volks-, Haupt- und Sonderschulen in der Großstadt und den Vororten die Möglichkeit, Schulversuche durchzuführen: „Vieles, was 1962 in die Schulgesetzgebung einfloß, war in theoretischen Überlegungen erwogen und in Schulversuchen bereits auf seine Brauchbarkeit geprüft worden“ (ebd., 1988, S. 420). Andere wichtige Neuerungen waren das Mitspracherecht für Eltern und Schüler (ebd., S. 385ff), die Änderung des nach 1945 geltenden Reichsschulpflichtgesetzes, wodurch die Schulpflicht nunmehr mit dem auf die Vollendung des sechsten Lebensjahres folgenden 1. September festgesetzt wurde (ebd. S. 418),¹⁶ sowie die Errichtung von Beratungsstellen für Hilfesuchende bei Erziehungs- und Lernschwierigkeiten (ebd., S. 428).

¹⁶ Kinder, die zwischen 1. September und 31. Dezember sechs Jahre alt wurden, durften auf Antrag der Eltern nur dann in der Schule aufgenommen werden, wenn der Schularzt ihre körperliche und der Schulleiter ihre geistige Reife zweifelsfrei feststellen konnten. Die Aufnahme war zudem nur provisorisch und konnte bis Ende Dezember widerrufen werden.

Sowohl ENGELBRECHT (1988) als auch SCHEIPL und SEEL (1988) machen auf die Selektion- und Segregationstendenzen in diesem Zeitraum aufmerksam. Die Schüler wurden nach ihren Leistungsstärken bzw. –schwächen in verschiedenen Schultypen unterrichtet: „Die Vertreter eines elitären Verständnisses der G und RG (Gymnasien und Realgymnasien, Anm. der Verfasserin), die sich zweifellos durch die Umbenennung dieser Schulen in „höhere Schulen“ bestätigt sahen, setzten jedoch eine getrennte, unterschiedliche Lehrplanentwicklung durch, und das BMfU begnügte sich schließlich mit einer bloßen Sachidentität der Lehrpläne der beiden Schultypen. Die unterschiedliche Textierung der Lehrpläne verleitete in der Folge zweifellos zum Schluss, die Unterstufe der AHS habe einen anderen Bildungsauftrag als die Hauptschule und erschwerte damit integrative Tendenzen in den 70er Jahren“ (SCHEIPL/SEEL, 1988, S. 68).

Die Segregation wurde auch im zweizügigen System der Hauptschulen deutlich: „Die Hauptschule sollte nun wieder – wie bereits im Hauptschulgesetz 1927 vorgesehen – zwei Klassenzüge führen. Der I. Klassenzug sollte für die leistungsfähigeren Schüler ein der Untermittelschule entsprechendes Lernangebot bereitstellen, während im II. Klassenzug auf die Lernbefähigung leistungsschwächerer Schüler Bedacht zu nehmen war“ (SCHEIPL/SEEL, 1988, S. 14). Die zweizügige Hauptschule wurde jedoch nicht in allen Bundesländern geführt, sondern nur in Wien, Steiermark und Kärnten (ebd.)

ENGELBRECHT (1988) berichtet auch von einer Selektion im Schulbereich, die eine Ausbreitung der Akademikerarbeitslosigkeit verhindern sollte: „Die weiteren Maßnahmen zielten darauf, das Leistungsniveau der allgemein bildenden ‘Mittelschulen’ zu festigen und das Eindringen ungeeigneter Schüler zu verhindern“ (ENGELBRECHT, 1988, S. 427). Das Wort „ungeeignet“ ist in diesem Kontext ein Indikator für die gesellschaftlichen Einstellungen dieser Periode.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die österreichischen Politiker in den ersten zwanzig Jahren nach dem zweiten Weltkrieg zum einen versucht haben, das Bildungssystem wieder in den Zustand vor der nationalsozialistischen Zeit zu versetzen, es aber andererseits so zu aktualisieren, dass es den modernen gesellschaftlichen Idealen angepasst war. Dies ist ihnen jedoch nur teilweise gelungen. Von großer Bedeutung für die spätere Entwicklung des österreichischen Bildungswesens waren jedoch die pädagogischen Überlegungen und Reformpläne, die in dieser Periode erstellt wurden. Die heißen Diskussionen zwischen den Vertretern der einzelnen österreichischen Parteien über die Zukunft des österreichischen Bildungssystems haben letztendlich doch dazu beigetragen, die Basis für einen Wandel in diesem Bereich zu schaffen.

4.1.2. Die schulpolitischen Verhandlungen in den Jahren 1960–1962 und die daraus resultierende Struktur und Organisation des Schulwesens

Wie im vorigen Abschnitt ausgeführt, widmeten sich die österreichischen Politiker in den ersten Jahren nach Kriegsende zahlreichen anderen Bereichen, das Bildungswesen wurde jedoch mehr oder weniger sich selbst überlassen. Allerdings arbeiteten die beiden großen Parteien, ÖVP und SPÖ, immer wieder Reformprogramme des Bildungssystems aus und versuchten, diese durchzusetzen. Dies war jedoch besonders schwer, da Änderungen in Bildungsfragen eine Zweidrittel-Mehrheit im Parlament erforderten und diese Mehrheit keine der beiden Parteien erreichen konnte, auch nicht mit Unterstützung von einer oder zwei der kleineren Parteien. Weder ÖVP noch SPÖ waren am Anfang kompromissbereit, daher waren Verhandlungen über das Schulwesen zu dieser Zeit unmöglich (ENGELBRECHT, 1988, S.465 - 469).

Die Bildungsprogramme von SPÖ und ÖVP lassen sich kurz wie folgt zusammenfassen: Sowohl ÖVP als auch SPÖ waren für Unentgeltlichkeit des Schulbesuchs, für die Unterstützung des Studiums wirtschaftlich Schwacher durch Stipendien und Erziehungsbeihilfen, für den organisatorischen Einbau des berufsbildenden Schulwesens in das allgemeine Schulsystem sowie für Ausdehnung der Berufsschulpflicht auf alle Jugendlichen. Beide Parteien waren auch übereinstimmend dafür, die Schulpflicht von acht auf neun Jahre zu verlängern. Unterschiede gab es nur folgende: Die ÖVP forderte, dass das neunte Schuljahr, d. h. das eine zusätzliche Jahr als 5. Klasse der Volksschule eingerichtet werden solle, um die Auffächerung des Unterrichts und die Wahl der Schullaufbahn um ein Jahr zu verlängern. Die SPÖ war hingegen der Ansicht, dass dieses Jahr entweder als berufsvorbereitendes für die austretenden Schüler der „Allgemeinen Mittelschule“ oder als erstes Jahr weiterführender Bildungsgänge die Pflichtschulzeit abschließen sollte (ebd., S. 469).

Große Unterschiede zwischen den beiden Parteien gab es v. a. auch in zwei Bereichen, in denen der Konsensus zwischen den SPÖ und ÖVP fast unmöglich war. Der eine Bereich betraf die Gestaltung der Sekundarschule I (5. – 8. Schulstufe): Die SPÖ war für deren Vereinheitlichung und verlangte die Verschmelzung von Hauptschule und Unterstufe der „Mittelschule“. Ihre Ziele waren die Schul- und Berufslaufbahnentscheidung bis zum 14. Lebensjahr hinauszuschieben, das Zusammengehörigkeitsgefühl zwischen Kindern verschiedener Gesellschaftsschichten zu stärken und vor allem der ländlichen Bevölkerung bessere und mehr Bildungschancen für ihre Kinder zu ermöglichen. Die gemeinsame Schule aller 10- bis 14jährigen (bzw. 15jährigen) – die „Allgemeine Mittelschule“ – sollte helfen, die

Unterrepräsentation der Arbeiterkinder in dem über die Elementarbildung hinausführenden Schulsystem zu verändern. Die ÖVP wollte hingegen die bisherige Differenzierung der Bildungswege beibehalten, da sie die Eigenständigkeit der mehr auf praktische, lebensnahe Bildung ausgerichteten Hauptschule bewahren wollte und einen Niveauverlust der allgemein bildenden „Mittelschulen“ befürchtete (ebd.).

Der zweite Bereich, in dem eine Einigung zwischen SPÖ und ÖVP nicht möglich war, war die Frage des Privatschulwesens. Die SPÖ wollte private Bildungseinrichtungen nur in Ausnahmefällen zulassen, ihnen bloß ein beschränktes Öffentlichkeitsrecht einräumen und ihnen die Ausstellung staatsgültiger Zeugnisse nur dann gestatten, wenn ihnen keine gleichartigen öffentlichen Schulen entsprachen. Vor allem war es der SPÖ besonders wichtig, dass die Privatschulen nicht aus öffentlichen Mitteln finanziert werden sollten. Die ÖVP sah hingegen einen Kostenbeitrag des Staates für die Einrichtung und Erhaltung von Privatschulen vor und wollte ihnen Öffentlichkeitsrecht gewähren, wenn sie bestimmte Bedingungen erfüllten. Hierin sah SPÖ die Gefahr von dem Entstehen einer „Unzahl konfessioneller Schulen“ und dadurch eine Minderung der Organisationshöhe des Bildungswesens (ebd., S. 470).

Entscheidend für die Einigung in der Schulgesetzgebung war das Einlenken der SPÖ in der Konkordatsfrage. In dem 1958 neu beschlossenen Parteiprogramm wurde ausdrücklich versichert, dass Sozialismus und Religion keine Gegensätze seien und jeder religiöse Mensch auch Sozialist sein könne. Außerdem ließ die SPÖ darin zum ersten Mal das Konzept der Einheitsschule fallen und sprach sich für eine „differenzierte Organisation der Mittelstufe“ aus (ebd., S. 473).

Als Resultat dieser Kompromisse seitens SPÖ wurde zuerst das Problem zwischen Kirche und Staat im Jahr 1960 gelöst. Für die Schule bedeutete dies eine weitere Führung des Religionsunterrichts im bisherigen Umfang, es gab aber die Möglichkeit einer Abmeldung von diesem Unterricht. Außerdem wurde beschlossen, dass die Kirche vom Staat eine 60%ige Subventionierung für ihre Schulen bekommen würde.

Nachdem die Kirchen- bzw. Religionsfrage somit gelöst worden war, kam es auch zum ersten Brückenschlag zwischen den beiden großen Parteien SPÖ und ÖVP in Sachen Schule. Besonders hatte sich ja die Einigung über die Führung des 9. Schuljahres gestaltet. Erst der Vorschlag des Unterrichtsministers H. Drimmel, das 9. Schuljahr für alle Schüler, die keine weiterführende Schule besuchen wollten, als eigenständiges allgemein bildendes und berufsorientierendes „Polytechnisches Jahr“ zu führen, entspannte die Situation (ebd. S. 475).

Bezüglich der Mittelstufe der österreichischen Schulorganisation beschlossen die Parteien, genügend Brücken und Übergänge zu schaffen, um Bildungssackgassen zu vermeiden. So sollten die Lehrpläne des ersten Klassenzuges der Hauptschule und der Unterstufe der Gymnasien weitgehend angeglichen werden, um einen späteren Wechsel in die Oberstufe des Gymnasiums zu ermöglichen (vgl. ebd., 275f). Auf Wunsch der SPÖ wurde beschlossen, dass auch in Zukunft das Bildungssystem betreffende Gesetze nur mit einer Mehrheit von zwei Dritteln der abgegebenen Stimmen bei Anwesenheit von mindestens der Hälfte der Mitglieder des Nationalrates beschlossen werden konnten (ebd., S. 447). Damit waren die letzten Hindernisse für die Beschlussfassung der Schulgesetze beseitigt. Sie traten mit 8. August 1962 in Kraft (ebd., S. 478).

4.1.3. Die schulische Neuordnung des Jahres 1962

Kritisch ist hier allerdings anzumerken, dass die neuen Gesetze durchgeführt wurden, ohne die Ansichten von Pädagogen und Wissenschaftlern zu berücksichtigen. „Es stand freilich kein pädagogisches Konzept hinter dieser Neuordnung – die Österreichischen Erziehungswissenschaftler verhielten sich zurückhaltend bis ablehnend –, sondern nur das pragmatische Bemühen der beiden regierenden Großparteien um einen Konsens in Bildungsfragen“ (ebd., S. 479).

In den folgenden Abschnitten wird nunmehr ein Überblick über diese neuen Schulgesetze gegeben.

Das erste Gesetz, das zu erwähnen ist, ist das Schulaufsichtsgesetz, das die nähere bundesgesetzliche Ausführung der verfassungsrechtlichen Bestimmungen über die Schulbehörden darstellt.

Das Schulpflichtgesetz regelt die allgemeine Schulpflicht (die Pflicht zur Teilnahme am lehrplanmäßigen Unterricht für die Dauer von 9 Schuljahren, beginnend mit dem 1. September, der auf die Vollendung des 6. Lebensjahres folgt). Der Schulpflicht unterliegen alle Kinder, die sich in Österreich dauernd aufhalten (BREZOVICH/WOLF, 1985, in: SHEIPL/SEEL, 1988, S. 48).

Im Hinblick auf die Erfüllung der Schulpflicht ist festzuhalten, dass diese nicht nur durch Besuch von öffentlichen oder privaten, mit Öffentlichkeitsrecht ausgestatteten Schulen möglich ist, denn ersatzweise können Kinder auch durch häuslichen Unterricht oder in Privatschulen ohne Öffentlichkeitsrecht die Schulpflicht erfüllen. Allerdings ist dann eine

Prüfung über den Jahresstoff am Jahresende abzulegen. Für sonderschulbedürftige Kinder ist der Besuch einer Sonderschule verpflichtend vorgesehen (ebd., S. 48f).

Zum Schulorganisationsgesetz (SchOG) vom 25. 07. 1962 ist festzuhalten, dass darin das österreichische Schulwesen erstmals in einem umfassenden gesetzlichen Rahmen zusammengefasst wurde. Durch das Schulorganisationsgesetz 1962 wurde festgelegt, dass öffentliche Schulen allgemein ohne Unterschied des Geschlechts, der Rasse, des Standes, der Sprache oder des religiösen Bekenntnisses zugänglich sind; des Weiteren wurde Schulgeldfreiheit garantiert (ebd., S. 50).

Im Schulorganisationsgesetz 1962 wird zwischen allgemein bildenden Pflichtschulen (Volksschule, Hauptschule, Sonderschule, polytechnischer Lehrgang) und allgemein bildenden höheren Schulen unterschieden. V. a. im Hinblick auf die vorliegende Thematik sind die Sonderschulen besonders erwähnenswert, da sie für den Besuch Kindern mit physischen und/oder psychischen Behinderungen zwischen dem 6. und 14. Lebensjahr vorgesehen sind. Darüber hinaus wurden, den verschiedenen Behinderungsarten entsprechend, unterschiedliche Sonderschultypen geführt:

- Allgemeine Sonderschule (für leistungsbehinderte und lernschwache Kinder)
- Sonderschule für körperbehinderte Kinder
- Sonderschule für sprachgestörte Kinder
- Sonderschule für schwerhörige Kinder
- Sonderschule für Gehörlose
- Sonderschule für sehbehinderte Kinder
- Sonderschule für blinde Kinder
- Sondererziehungsschule (für schwererziehbare Kinder)
- Sonderschule für schwerstbehinderte Kinder (ebd., S. 56).

Zu den Lehrplänen der Sonderschulen ist festzuhalten, dass sich diese an den Lehrplänen der Volks- und Hauptschulen orientieren, jedoch im Hinblick auf die gegebenen Einschränkungen der Bildungsfähigkeit der Schüler modifiziert werden (ebd.).

Sonderschulen können bei entsprechender Klassenzahl als selbständige Schulen geführt werden. Einzelne Sonderschulklassen können aber auch organisatorisch anderen Pflichtschulen angeschlossen werden. Ob in der Sonderschule Klassenlehrer oder Fachlehrer unterrichten, hängt vom Lehrplan der jeweiligen Sonderschulart ab (ebd., S. 56).

Zu den allgemein bildenden höheren Schulen ist festzuhalten, dass diese mit einer Reifeprüfung abschließen, wobei sich die AHS eine Unterstufe (4 Schulstufen, 5. - 8. Klasse) und in eine Oberstufe (5 Schulstufen, 9. - 13. Klasse) gliedert (ebd., S. 57f).

Zu den berufsbildenden Pflichtschulen zählen die „gewerblichen und kaufmännischen Berufsschulen“. Durch sie wird die Ausbildung in einem Lehrverhältnis im Betrieb durch einen fachlich einschlägigen berufsbegleitenden Unterricht ergänzt und gefördert. Im Unterschied zu den berufsbildenden Pflichtschulen werden berufsbildende mittlere Schulen als Vollzeitschulen geführt. Diese dienen der schulmäßigen Erlernung eines handwerklichen, kaufmännischen, wirtschaftlichen, sozialen oder erzieherischen Berufs oder bereiten eine entsprechende Berufsausübung oder Berufsausbildung vor (ebd., S. 60f.).

Berufsbildende höhere Schulen verbinden die schulmäßige Vermittlung einer höheren fachlichen Ausbildung mit der einer höheren Allgemeinbildung. Sie schließen mit einer Reifeprüfung ab, die Schüler zum Studium der gleichen oder einer verwandten Fachrichtung an der Universität (Hochschule) berechtigt (ebd., S. 61).

4.1.4. Die problematische Umsetzung des Gesetzauftrages von 1962 und die Schulversuche

In bildungs- und wirtschaftspolitischer Hinsicht vermerkt Helmut ENGELBRECHT über die Veränderungen im österreichischen Bildungswesen in den 60er Jahren folgendes: „Die Schulgesetzgebung des Jahres 1962 bedeutete einen neuen Anfang; eine tief greifende Veränderung der österreichischen Bildungslandschaft, aber auch des österreichischen Bildungsdenkens wurde damals eingeleitet“ (ENGELBRECHT, 1988, S. 485). Die anfängliche Umsetzung dieser Veränderungen war allerdings schwer. Besonders hemmend wirkten sich die wirtschaftlichen Schwierigkeiten aus, die in den frühen 60er Jahren auftraten. Wie SCHEIPL und SEEL (1988) dazu anmerken: „Den Anstoß für ein globales

Überdenken des Schulsystems bildeten schließlich wirtschaftspolitischen Studien, die auf Grund wirtschaftlicher Krisenerscheinungen aktuell wurden“ (S. 71).

In enger Beziehung mit der Neustrukturierung der Wirtschaft stand die gesellschaftliche Entwicklung. Anfang der 50er Jahre waren die Berufstätigen in Österreich je zu einem Drittel auf die drei Sektoren Landwirtschaft, Gewerbe/Industrie sowie Dienstleistungen aufgeteilt. Dies änderte sich jedoch in den nachfolgenden Jahren, da die in der Landwirtschaft Arbeitenden zuerst zu Gewerbe und Industrie wechselten und in späteren Jahren wiederum verstärkt in den Dienstleistungssektor, womit der dritte Sektor der größte wurde. Die Verlagerung der Stärke der Wirtschaftssektoren ging für einen großen Teil der Beschäftigten mit einem Berufs- und einem sozialen Klassenwechsel einher. Das wirkte sich auch auf die Bildungsaspirationen der Menschen aus, immer mehr Kinder wurden von ihren Eltern in höhere Schulen geschickt. Das damalige Bildungssystem konnte jedoch auf diese neuen Bildungsaspirationen der Menschen nicht entsprechend reagieren, es kam zu Schulraum- und Lehrermangel, schlechter Organisation, etc. (ebd., S. 74ff). Dies führte zu Unzufriedenheit nicht nur unter Eltern und Lehrern, sondern in der ganzen Gesellschaft und letztendlich zu einer weiteren Reformierung der Schulgesetzgebung. Die Schulversuche waren eine der wesentlichsten Neuerungen, die diese Reform hervorbrachte.

4.1.4.1. Schulversuche

Die Unzufriedenheit der österreichischen Bevölkerung mit der damaligen Schulorganisation führte zu einem Volksbegehren, welches von 340.000 Österreichern unterzeichnet wurde. Angezweifelt wurde die Notwendigkeit einer Verlängerung der Bildungszeit an den allgemein bildenden höheren Schulen auf neun Jahre und die Abschaffung dieses zusätzlichen Jahres wurde verlangt. Die Alleinregierung der ÖVP gab dieser Forderung nach und gefährdete damit die bereits vor dem Abschluss stehende Reform. Um diese Handlung zu kompensieren errichtete im Jahr 1969 die Regierung eine „Schulreformkommission“, ein bildungspartnerschaftliches Gremium, welches aus Vertretern von Parteien, ausgewählten Organisationen sowie aus pädagogischen Experten (Universitätsprofessoren) bestand. Diese Zusammensetzung sollte erstens den politischen Konsens sichern und die von Politikern entwickelten Konzepte zudem wissenschaftlich legitimieren. Aufgabe dieses Gremiums war es, die Schulgesetze von 1962 in Frage zu stellen und die damit verbundenen Probleme zu beseitigen. Schulversuche sollten den Weg zu besseren Lösungen bahnen. Verschiedene Modelle wurden entworfen und Schulen zu deren Erprobung organisiert.

Für die SPÖ waren „gemeinsame Erziehung und Leistung“ dabei von großer Bedeutung. In ihrem Programm wurden zwei wichtige Grundsätze erklärt:

1. Als Institution der Gesellschaft hat die Schule die Aufgabe, alle Kinder des Volkes, ohne Unterschied der Geburt, des Geschlechtes, der Rasse, des Standes, der Klasse, der Sprache und des Bekenntnisses gemeinsam zu erziehen und zu unterrichten. Die Kinder sollen so lange wie möglich dieselbe Schule besuchen, damit gesellschaftliche Vorurteile ausgeschaltet und gesellschaftliche Schranken abgebaut werden.
2. Jedes Kind ist seiner Fähigkeit entsprechend optimal zu fördern und zu den ihm angemessenen höchsten Leistungen zu befähigen. Die Berücksichtigung der Leistungsfähigkeit [...] bildet unter anderem eine unumgänglich notwendige Voraussetzung für die Weiterentwicklung der österreichischen Wirtschaft [...]“ (Schulprogramm 1969, In: SCHEIPL/SEEL, 1988, S. 83).

Die gemeinsame Erziehung aller Kinder sollte dadurch gewährleistet werden, dass bis zum 14. Lebensjahr eine gemeinsame Grund- und Mittelschule besucht wird und alle Schüler an den Veranstaltungen des Schullebens teilhaben können. Bezüglich der Leistungsunterschiede der Schüler war die SPÖ folgender Ansicht: „Die Leistungsunterschiede der Schüler machen hingegen eine Differenzierung nach Leistungsgruppen erforderlich [...]. Auf der Oberstufe muss die homogene Gruppe hinsichtlich der Leistung oder der späteren Berufswahl stärker berücksichtigt werden“ (ebd., S. 84).

Den Schulversuchen wurde von der SPÖ die folgende Rolle zugesprochen: „Zielvorstellungen, Organisationsformen der Schule sowie Methoden des Unterrichtes und der Erziehung nach sorgfältiger Planung und unter wissenschaftlicher Kontrolle im Hinblick auf eine permanente Reform des österreichischen Schulwesens [zu] erproben. Erkenntnisse der Pädagogik, der Psychologie und der Soziologie sowie Tatsachen der gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Entwicklung müssen bei diesen Schulversuchen berücksichtigt werden“ (Schulprogramm 1969, In: SCHEIPL/SEEL, 1988, S. 84).

Die ÖVP erkannte bald, dass auch über Schulversuche Änderungen im Bildungssystem herbeigeführt werden können, und versuchte „ihre alternativen Bildungsvorstellungen in medial griffigen Vokabeln und Schlagworte wie Chancengerechtigkeit statt Chancengleichheit, Erhaltung der Bildungsvielfalt als Grundvoraussetzung einer pluralistischen Gesellschaft, Freiheit statt Gleichheit, Förderung auch der Hochbegabten, Notwendigkeit einer wertorientierte Erziehung u. ä., zu pressen oder sie zu Abwehr

ausufernder oder die eigene Position bedrohender Schulversuche aggressiv einzusetzen“ (ENGELBRECHT, 1988, S. 487).

Insgesamt waren die Schulversuche jedoch stark von den Vorstellungen der SPÖ bestimmt.

Volksschule

Zuerst wurden Schulversuche für die Grundschule vorgeschlagen. Die Pläne wurden meistens von Vertretern der Pädagogischen Institute (Mitarbeiter in der Lehrerfortbildung) erstellt. Ihre Ideen beinhalteten die Verbesserungen der Begabungsförderung durch Auflockerung des starren Jahrgangsklassensystems („innere“ Leistungsdifferenzierung) und den Frühbeginn des Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule.

Im Zusammenhang mit der Begabungsförderung wurden Konzepte zu förderungsorientierter Leistungsdifferenzierung erarbeitet, so z. B. das „gemäßigte Setting“, worunter flexible Lerngruppenbildung zur Wiederholung und Festigung bzw. Vertiefung und Erweiterung des Lernstoffes innerhalb des Klassenverbandes oder klassenverbandsübergreifend in der Grundschule, fremdsprachliche Vorschulung in der 3. und 4. Schulstufe, vorschulische Erziehung und verbale Leistungsbeschreibung in der Lehrplanunterstufe (1. und 2. Schulstufe) der Grundschule verstanden wurde. Die Bedeutung der Weiterführung der begabungsfördernden Maßnahmen im Bereich der Sekundarstufe I durch Gesamtschulstrukturen wurde besonders stark betont.

Sekundarstufe I

„Bereits 1970 stellte der Stadtschulrat für Wien den Antrag den Schulversuch ‘Mittelschule’ zu Erprobung eines gesamtschulartigen Schultyps - ohne Trennung nach Hauptschule und Unterstufe der allgemein bildenden höheren Schule – für alle Schüler der 5. bis 8. Schulstufe zu bewilligen. In der 4. Novelle zum Schulorganisationsgesetz (1971) wurde gestattet, drei Grundmodelle in den Schulen der Zehn– bis Vierzehnjährigen im Versuch zu erproben, „um den geeigneten organisatorischen Rahmen für mehr Chancengleichheit und soziale Integration in der Schule zu finden“ (ebd., S. 494).

(1) In der so genannten ‘Additiven Gesamtschule’ wurde die Unterstufe der AHS und die beiden Züge der Hauptschule räumlich und verwaltungsmäßig vereinigt. So sollte der Übertritt von einer Schulform in die andere erleichtert werden. (ebd.).

„(2) In der „Orientierungsstufe“, einer Art „Integrierter Gesamtschule“ in der 5. und 6. Schulstufe konnte die Entscheidung für eine bestimmte Schulform zwei Jahre verzögert

werden und die Schüler konnten aufgrund der bis dahin beobachtbaren Leistungen besser dabei beraten werden (ebd., S. 494f).

(3) Durchsetzen konnte sich dann schließlich die „integrierte Gesamtschule“. Alle Kinder einer bestimmten Altersgruppe wurden zusammengefasst und in den Unterrichtsgegenständen Deutsch, Mathematik und in der lebenden Fremdsprache wurden drei Leistungsgruppen geführt. Förderkurse sollten helfen, ein Abstufen zu vermeiden, bzw. die Möglichkeit schaffen, in eine höhere Leistungsgruppe aufzusteigen (ebd., S. 495).

Als Resultat dieses Schulversuchs wurde beschlossen, dass den Zehn– bis Vierzehnjährigen zwar weiterhin verschiedene Schulformen offen stehen, die „Integrierte Gesamtschule“ aber als „Neue Hauptschule“ in das österreichische Schulsystem angenommen wurde. Mit 1. September 1985 löste die `Neue Hauptschule` die `alte` ab (ebd.).

Die Berufsbildende Pflichtschule (Berufsschule)

Die Bildungspolitiker versuchten ebenfalls, die Berufsschule in das allgemein bildende Schulsystem zu integrieren und ihren Schülern eine Allgemeinbildung zu bieten (ebd., S. 509). Jedoch kam es zu einer negativen Tendenz: Immer mehr leistungsschwache oder in ihrer bisherigen Bildungslaufbahn gescheiterte Schüler traten in die Berufsschule ein. So hat sich die Berufsschule in einer Art Schule zweiter Kategorie verwandelt (ebd., S.510).

Die berufsbildenden mittleren und höheren Schulen und ihre Sonderformen

Für diese galten nun ebenfalls die neuen Zielsetzungen, das fachliche Spezialwissen mit Allgemeinbildung zu verbinden. Doch ist es hier dank der längeren Ausbildungszeiten besser gelungen, dies zu verwirklichen. Diese Verlängerung der Ausbildung hatte jedoch auch eine negative Seite: Der geringfügige Unterschied zwischen drei- oder vierjährigen Fachschulen und den fünfjährigen berufsbildenden höheren Lehranstalten verlockte einen Großteil der Schüler, zunächst den Besuch der anspruchsvollen Form anzustreben und sich erst bei Scheitern der höheren Zielsetzungen mit einem niedrigeren Abschluss zufrieden zu geben. Auf diese Weise entwickelten sich die mit berufsbildenden höheren Lehranstalten gekoppelten Fachschulen zu einer Art zweitem Klassenzug (ebd., S. 511).

Die Modifikationen der Schulgesetzgebung von 1962 bis 1988 waren durch elf Novellierungen des Schulorganisationsgesetzes abgesichert und häufig von sozialistischen Zielvorstellungen beeinflusst. „Die Durchlässigkeit des Schulsystems hoffte man nicht nur durch Vermeidung von Sackgassen, sondern auch durch Ausschaltung steuernder Barrieren vergrößern zu können. Die zwingend vorgeschriebene Koedukation wollte Ungleichheiten im

Unterricht und in der Erziehung beseitigen, und der theoretisch gleiche Zugang zu den Bildungseinrichtungen sollte Schülern, die nicht über ausreichende geistige und (oder) materielle Hilfe des Elternhauses verfügten, durch ausgleichende Maßnahmen, wie Förderunterricht, Stipendien usw., auch praktisch ermöglicht werden. Insgesamt war das staatliche Unterrichtswesen von diesen Bestrebungen bestimmt, es wurde dabei aber zu wenig die Ambivalenz der gesetzten Maßnahmen geachtet. Deshalb traten „Nebenwirkungen“ auf, die keineswegs gewünscht worden waren und die schließlich die `Reform der Reform´ erforderten (ebd., S. 520).

4.1.5. Das österreichische Bildungswesen der Gegenwart

4.1.5.1. Rechtsgrundlagen und Allgemeines¹⁷

Die Rechtsgrundlage für das gesamte gegenwärtige Schulwesen bildet das Schulgesetz von 1962. Dabei wurde der Schulgesetzgebung eine besondere Stellung eingeräumt, sodass Änderungen bestimmter wesentlicher Schulgesetze einer Zweidrittelmehrheit im Nationalrat bedürfen. Das österreichische Schulwesen ist im Wesentlichen bundeseinheitlich geregelt. Bezüglich der äußeren Organisation (Errichtung, Erhaltung, Auflassung, Schulzeit, Anzahl der Schüler pro Klasse) der öffentlichen Pflichtschulen ist die Gesetzgebung über die Grundsätze Bundessache, die Erlassung von Ausführungsgesetzen und die Vollziehung Aufgabe jedes einzelnen Bundeslandes.

Die öffentlichen Schulen sind allgemein zugänglich. Seit 1975 sind grundsätzlich alle Schulen koedukativ zu führen. Der Schulbesuch an öffentlichen Schulen ist unentgeltlich. Die Schulpflicht beginnt nach der Vollendung des sechsten Lebensjahres und dauert neun Schuljahre.

Nach dem Besuch der Grundschule stehen den Kindern zwei weiterführende Schulwege offen: der Besuch der Hauptschule oder der Besuch der allgemein bildenden höheren Schule. Darüber hinaus gibt es auch diverse Schulversuche in der Sekundarstufe I.

Die Hauptschule ist vierjährig. Ihre Absolventen besuchen entweder die einjährige Polytechnische Schule und erhalten danach eine Berufsausbildung in Betrieb und Berufsschule ("duale Ausbildung") oder sie können, je nach Begabung und Neigung, ihre

¹⁷ Der ganze Abschnitt beruht auf die Informationen auf dem Homepage des Bildungsministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur: <http://www.bmukk.gv.at/schulen/bw/ueberblick/hss.xml>. [27.07.2009]

Schullaufbahn in der Oberstufe einer allgemein bildenden höheren Schule (Oberstufengymnasium, vierjährig) oder an einer berufsbildenden mittleren oder höheren Schule (letztere fünfjährig) fortsetzen. Für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf bestehen verschiedene Arten von Sonderschulen sowie die Möglichkeiten der integrativen Betreuung. Die allgemein bildende höhere Schule ist achtjährig. Nach der vierten Klasse ist der Wechsel in eine berufsbildende mittlere oder höhere Schule möglich. Sowohl die allgemein bildenden höheren als auch die berufsbildenden höheren Schulen schließen mit der Reifeprüfung ab und berechtigen damit zum Besuch einer Universität oder Hochschule. Die berufsbildenden höheren Schulen vermitteln darüber hinaus berufliche Qualifikationen und Berufsberechtigungen. Für die Hochschulen künstlerischer Richtung gelten eigene Aufnahmebedingungen.

Das System der "Brücken und Übergänge" ermöglicht außerdem Übertritte zwischen den einzelnen Zweigen des Schulsystems. So können Hauptschüler in die Unterstufe der allgemein bildenden höheren Schulen und Schüler der berufsbildenden mittleren Schulen in fachrichtungsbezogene höhere Schulen übertreten. Ein System von Sonderformen berufsbildender Schulen erlaubt darüber hinaus weiterbildungswilligen Absolventen der dualen Ausbildung den Besuch berufsbildender mittlerer bzw. höherer Schulen und die Ablegung der Reifeprüfung.

Die Grundformen der allgemein bildenden höheren Schulen sind das Gymnasium, das Realgymnasium und das wirtschaftskundliche Realgymnasium. In den 1. und 2. Klassen werden diese Formen einheitlich geführt. Erst ab der 3. Klasse kommt es zu Differenzierungen in einzelnen Gegenständen (etwa Latein und Geometrisch Zeichnen). In der Oberstufe erfolgt eine Differenzierung durch alternative Pflichtgegenstände. Die Möglichkeiten reichen von Fremdsprachen über stärkere Berücksichtigung naturwissenschaftlicher und mathematischer Fächer bis hin zu wirtschaftskundlichen Schwerpunkten. Weiters kann im Rahmen des Wahlpflichtfachsystems ein zusätzlicher Bildungsschwerpunkt gesetzt werden.

Die Berufsausbildung erfolgt in zwei institutionalisierten Bereichen: im dualen Berufsbildungssystem, d. i. die Lehrlingsausbildung an den Lernorten "Betrieb" sowie "Berufsschule", und in den Schulen. Berufsbildende mittlere Schulen haben die Aufgabe, neben einer Erweiterung und Vertiefung der Allgemeinbildung die Ausbildung zu Berufen des jeweiligen Fachgebiets zu vermitteln. Die Schuldauer beträgt je nach Fachrichtung ein bis vier Jahre. Berufsbildende höhere Schulen vermitteln in fünf Jahren neben einer fundierten Allgemeinbildung die volle Ausbildung zu Berufen des jeweiligen Fachgebiets.

Die berufsbildenden mittleren und höheren Schulen sind durch eine große Vielfalt von Fachrichtungen in den Hauptbereichen kaufmännische Schulen (Handelsschule und Handelsakademie), technische, gewerbliche und kunstgewerbliche Schulen (Fachschulen und höhere Lehranstalten), Schulen für Sozialberufe (Fachschulen und Akademien) und land- und forstwirtschaftliche Schulen (höhere Lehranstalten) gekennzeichnet (<http://www.bmukk.gv.at/schulen/bw/ueberblick/hss.xml>, [27. 07. 2009]).

4.1.5.2. Entwicklung des österreichischen Bildungswesens in den Jahren 2004 - 2007¹⁸

Mit dem 2. Schulrechtspaket 2005 (BGBl. I Nr. 20/2006) wurden Sprachförderkurse für Schüler/innen mit mangelnden Deutschkenntnissen in den Schuljahren 2006/07 und 2007/08 erprobt. Auch erfolgte eine Reform der AHS (Flexibilisierung der Fächer unter Beibehaltung der Typen) und Schulkooperationen wurden ermöglicht. Des Weiteren wurden der vorzeitige Schulbesuch vorverlagert und neue Möglichkeiten des Überspringens (auch an der Nahtstelle) geschaffen. Auch wurde die diskriminierende Befreiung von der Schulpflicht wegen „Schulunfähigkeit“ neu geregelt und ein „Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des Bildungswesens“ neu geschaffen. Insgesamt wurde Wert auf folgende Unterrichtsprinzipien und Bildungsziele gelegt:

- Politische Bildung und Menschenrechtserziehung,
- Europaerziehung und Entwicklungspolitische Bildungsarbeit,
- Lesepädagogik¹⁹,
- Mehrsprachigkeit und interkulturelle Erziehung (besonderer Förderunterricht für Schüler/innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch)²⁰,
- Muttersprachlicher Unterricht,
- Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern,
- Gesundheitsförderung und Sexualerziehung,

¹⁸ Bildungsentwicklung in Österreich 2004–2007, auf http://www.bmukk.gv.at/medienpool/17146/bildungsentwicklung_07.pdf, [28. 07. 2009].

¹⁹ „Nach Bekanntgabe der PISA-Ergebnisse im Dezember 2004 hat das Unterrichtsressort die Aktion `LESEFIT – Lesen können heißt lernen können` durch die Initiative `LESEN fördern!` ausgeweitet. Ziel dieser Initiative ist die Förderung eines Qualitätsprozesses zur Stärkung der Lesekompetenz an der Schule, um die Lesemotivation und Lesekompetenz aller Schüler/innen zu steigern, schwache Leser/innen effektiv zu fördern und eine umfassende, vom gesamten Kollegium getragene, schulische Lesekultur zu entwickeln. Das Konzept basiert auf Entwicklungsprozessen in der Klasse, an der Schule und im Schulsystem. Die Schulen führten individuelle und bedarfsgerechte Maßnahmen zur Leseförderung unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Motivationsaspekte und Lesegewohnheiten von Mädchen und Buben sowie für Schüler/innen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch durch.“ (Bildungsentwicklung in Österreich 2004–2007, http://www.bmukk.gv.at/medienpool/17146/bildungsentwicklung_07.pdf, [28.07.2009])

²⁰ „Ein besonderer Förderunterricht in Deutsch kann auf Grund der existierenden Lehrplanbestimmungen an allen allgemein bildenden Pflichtschulen angeboten werden. Dieser Unterricht kann unterrichtsparallel (die Schüler/innen werden in einer eigenen Gruppe zusammengefasst), unterrichtsintegrativ (Team teaching) oder, wenn nicht anders möglich, zusätzlich zum Unterricht, etwa am Nachmittag, abgehalten werden. Bei Volksschulen und Hauptschulen gilt, dass Kinder mit anderen Erstsprachen als Deutsch in den Klassenverband integriert sind und bei Bedarf eine besondere Förderung in der Unterrichtssprache Deutsch erhalten können sowie am muttersprachlichen Unterricht teilnehmen können. Schüler/innen, deren Deutschkompetenz noch nicht ausreicht, um dem Unterricht folgen zu können, werden für maximal zwei Jahre als außerordentliche Schüler/innen aufgenommen und sind unter Berücksichtigung ihrer Sprachschwierigkeiten zu beurteilen. Eine Leistungsbeurteilung ist dann nicht vorzunehmen, wenn der Schüler/die Schülerin auf Grund mangelnder Deutschkompetenz die erforderlichen Leistungen nicht erbringen kann.“ (ebd.)

- Bewegung und Sport,
- Umweltbildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung,
- Verkehrserziehung sowie
- Berufsorientierung.

Zum muttersprachlichen Unterricht ist festzuhalten, dass die Lehrpläne dafür an den allgemein bildenden Pflichtschulen mit dem Schuljahr 1992/93, an der AHS-Unterstufe mit dem Schuljahr 2000/01 und an der AHS-Oberstufe mit dem Schuljahr 2004/05 in Kraft getreten sind. Alle Fachlehrpläne sind so gestaltet, dass sie sich auf jede Sprache anwenden lassen. An Volks- und Sonderschulen wird der muttersprachliche Unterricht als unverbindliche Übung, an den anderen Schularten als unverbindliche Übung oder als Freigegenstand angeboten. Der Unterricht kann zusätzlich (am Nachmittag), parallel zum Unterricht oder integrativ (Team Teaching) abgehalten werden.

Insgesamt ist somit in den letzten fünfzig Jahren versucht worden, immer stärker auf Gleichberechtigung, gleichzeitig aber auch, v. a. in den letzten Jahren, auf die Individualität der Kinder Rücksicht zu nehmen. Inwieweit dies auch auf das Sonderschulwesen zutrifft, soll später, im Abschnitt über die Entwicklung der österreichischen Sonder- und Heilpädagogik, näher erläutert werden.

Eine kritische Analyse der Entwicklung des österreichischen Bildungswesens am Übergang ins 21. Jahrhundert bieten SCHEIPL und SEEL (2004) an. Als Schwachpunkt des gegenwärtigen österreichischen Schulsystems bezeichnen die beiden Autoren die Tatsache, dass es zu stark „abschlussprüfungsorientiert“ ist und empfehlen die Einführung eines „eingangsprüfungsorientierten“ Schulsystems, das mehr Vielfalt in der Schulorganisation und in den Lehrplänen zulässt (S. 235). SCHEIPL und SEEL berichten auch über Studien, die eine mangelhafte Förderung von „aktiven und kreativen Denkleistungen“ an den österreichischen Schulen feststellen, die mit den in Österreich weit verbreiteten „fragend - entwickelnden Unterricht“ zusammenhänge: „Je länger diese Unterrichtsform dominiert, desto weniger werden selbstständiges Denken, Argumentieren, Begründen etc. seitens der Lernenden herausgefordert, und desto geringer werden ihre Motivation und ihre Anstrengungen, sich aktiv und kreativ in den Unterricht einzubringen“ (KRAINER, 2002, S. 26, zit. nach SCHEIPL und SEEL, 2004, S. 290). Dieselbe Kritik ist auch fünf Jahren später im Nationalen Bildungsbericht Österreich (2009) zu finden. Es wird festgehalten, dass - obwohl man „äußerst wenig bis gar nichts über die tatsächliche Unterrichtspraxis an den Schulen“ weiß - einiges aufgrund von Befragungen von Schüler und Lehrer erfahren werden konnte, „etwa den geringen Grad der tatsächlichen Individualisierung und das hohe Ausmaß von Frontalunterricht“ (HAIDER, 2009, S. 170).

Zu den Themen, die die österreichischen Bildungsexperten am Übergang ins 21. Jahrhundert beschäftigen, zählen die immer größere Dezentralisierung des Bildungssystems, die angestrebte ökonomische Autonomie der Schulen, die Überlegungen zur Einführung von externen standardisierten Leistungsprüfungen, die Versuche die Schüler stärker am Schulleben zu beteiligen (teilweise auch durch der Einführung der Ganztagschule), sowie die Einführung einer allgemeinen Mittelschule (in Form einer differenzierten Gesamtschule) für die Altersstufen der 10- bis 14-jährigen (SCHEIPL & SEEL, 2004, S. 239, 241, 258, 285ff, 303ff, 311). Ein wichtiger Punkt ist auch das steigende Interesse an Qualitätsanalyse und Qualitätsverbesserung im Bildungsbereich (HAIDER & LASSNIG, 2009, S. 9f). Eine Überprüfung und Rückmeldung der Bildungsstandards auf der 4. und 8. Schulstufe wurde bereits gesetzlich festgelegt: „Ab dem Schuljahr 2011/12 werden flächendeckend im Dreijahresrhythmus alle SchülerInnen an österreichischen Volks- und Hauptschulen sowie den Unterstufen der AHS in Deutsch und Mathematik, sowie – in der 8. Stufe – in Englisch hinsichtlich der erreichten Lernergebnisse überprüft“ (HAIDER, 2009, S. 170).

4.2. Geschichte der Sonder- und Heilpädagogik

4.2.1. Sonder- und Heilpädagogik in der ersten Republik

Von einem institutionellen bzw. staatlich organisierten Sonderbildungswesen in Österreich kann man erst nach der ersten Republik sprechen. Vor dieser Zeit wurde der Großteil der Einrichtungen für behinderte Kinder entweder privat betrieben (von einzelnen Personen oder von Vereinen) oder waren mit der Kirche verbunden. Die wirtschaftliche Krise und die damit verbundene Verarmung der Mittel- und Oberschicht führten zur Schließung vieler derartiger Anstalten. Staat und Länder sahen sich daher genötigt, diese zu übernehmen oder durch den Ausbau schon bestehender öffentlicher Anstalten zu ersetzen. Diesem Vorgehen waren jedoch durch die zur Verfügung stehenden finanziellen Mitteln her Grenzen gesetzt.

Mit der Errichtung öffentlicher Schulen für „schwachsinnige“ Kinder im späten 19. Jahrhundert wurde pädagogisches Neuland betreten. Die Wiener „Hilfsschulen für schwachbefähigte schulpflichtige Kinder“, die 1921 den diskriminierenden Zusatz wegließen und sich nur noch „Hilfsschulen“ nannten, wurden zum Vorbild und Wegbereiter für ähnliche Einrichtungen in den anderen Bundesländern und erwarben sogar internationales Ansehen (ENGELBRECHT, 1988, S. 157).

Das 1920 in Wien eröffnete ‚Heilpädagogische Seminar‘, das zunächst in der ‚Lehrerakademie‘ unterbracht war und nach deren Schließung (1922) in den

Aufgabenbereich des Pädagogischen Institutes der Stadt Wien übernommen wurde, schuf theoretische und praktische Grundlagen für eine fruchtbare Weiterentwicklung der 'Abnormenpädagogik', wie damals die Lernbehindertenpädagogik noch genannt wurde (ebd., S. 156f).

Für die Wiener Hilfsschule wurde ein neuer Lehrplan entwickelt, der im Jahr 1928 seine endgültige Version fand. Die Hilfsschule wurde in diesem Lehrplan als „selbständige, öffentliche Schuleinrichtung für schulpflichtige Kinder, die infolge geistiger Mängel dem Unterricht in der Volksschule nicht zu folgen vermögen“, definiert und als Ziel der Ausbildung die Vorbereitung „zu einer sittlichen Lebensführung und zur Arbeit in einfachsten Lebensverhältnissen“ angegeben (ebd., S. 158).

Zunächst wurde, um den Grad der geistigen Schwäche (leicht-, mittel- und schwerschwachsinnig; debil) festzustellen, ein eigener „Aufnahmsbogen“ entwickelt. Ab 1929 war die Feststellung der Notwendigkeit eines Hilfsschulbesuches dem Hilfsschulleiter und einem beigezogenen Arzt vorbehalten. In der Regel war es so, dass die Volksschulen oft bis doppelt so viele Kinder in die Hilfsschule abschieben wollten, als dann tatsächlich als 'hilfsbedürftig' befunden wurden. Um den Widerstand uneinsichtiger Eltern gegen die Einweisung in eine Hilfsschule zu schwächen, gab Wien seit 1924 eigene Merkblätter heraus. Ein besonderer Erlass regelte die grundsätzliche Behandlung von Weigerungsfällen; deren Zahl verminderte sich dank der Aufklärungsarbeit der Schulbehörden von Jahr zu Jahr (ebd., S. 157f).

Jedoch konnte das neu entwickelte Hilfsschulwesen alle förderbaren leistungsschwachen Schüler bei Weitem nicht erreichen. Wien verfügte in der Zwischenkriegszeit über 10, seit 1928 über 11 Hilfsschulen; die Zahl der österreichischen Sonderschulen für schwächere Schüler schwankte zwischen 26 und 37. Dort wurden daher bloß einige tausend Kinder betreut. Der ländliche Raum konnte von dieser Sonderschuleinrichtung kaum erfasst werden. Mancherorts half sich man mit der Führung einer einzigen Hilfsschulklasse. „Außerhalb der städtischen Ballungsgebiete verblieb der Hilfsschüler zumeist in den Volksschulen und versaß in der ersten oder zweiten Klasse seine gesamte Schulzeit“ (ebd., S. 160).

4.2.2. Sonder- und Heilpädagogik in der Zeit des Nationalsozialismus

Da diese Zeit die Entwicklung der Sonder- und Heilpädagogik stark beeinflusst hat, soll im Folgenden davon berichtet werden.

In der Zeit des Nationalsozialismus war Österreich Teil des Dritten Reichs, die Politik wurde von Deutschland bzw. von Adolf Hitler bestimmt. Es herrschte Wirtschaftsnot und Einschränkungen bei allen Staatsausgaben waren erforderlich. Von diesen Einschränkungen waren alle staatlichen Institutionen betroffen, an allen Schulen mussten Lehrerstellen eingespart werden. Es stellte sich die Frage, was mit den Sonderschulen und Hilfsschulen gemacht werden sollte, ob sie aufgelöst, umgewandelt, eingeschränkt oder so belassen werden sollten, wie sie waren. Trotz den Protesten von vielen Sonderschullehrern wurden im ganzen Land Hilfsschulen geschlossen und ihre Schüler wurden auf Pflegeanstalten, Volks- und Hauptschulen aufgeteilt oder blieben zu Hause, wo sie im besten Fall privat unterrichtet wurden. Am 06. 07. 1935 wurde dann vom Reichs- und preußischen Ministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung ein Runderlaß herausgegeben, der die Gestaltung des Hilfsschulwesens regelte. Nach diesem sollten möglichst alle hilfsschulbedürftigen Kinder in die Hilfsschule kommen (HÖCK, 1979, S. 61). Dort sollten die Schüler - unter Vermeidung aller unnötigen Kosten – in ihren physischen und psychischen Kräften so gefördert werden, dass sie im nationalsozialistischen Staat zumindest politisch-sozial nicht auffällig und im wirtschaftlichen Sinn erwerbsfähig werden konnten (ebd., S. 245ff).

Eine weitere Aufgabe der Hilfsschule im Dritten Reich war es, als Sammelbecken für erbkranken Nachwuchs zu fungieren. Es wurde angenommen, dass Hilfsschüler gleichgesetzt werden sollten mit Erbkranken. Deswegen sollten Informationen über sie gesammelt werden, welche die Erbkrankheit beweisen bzw. die Grundlage für Erbgesundheitsverfahren mit dem Ziel der „Ausmerze“ schaffen sollten (ebd., S. 80ff).

In weiterer Folge wurden die Kinder, die als „bildungsunfähig“ bezeichnet worden waren, aus den Schulen genommen und den Euthanasieprogrammen zugeführt. Sie waren als für die Gesellschaft nicht mehr tragbar erklärt worden. „In einem streng vertraulichem Erlass des Reichsministerium des Inneren (RmdI) vom 18. August 1939 wurde allen Hebammen, Geburtshelfern und leitenden Ärzten von Entbindungsanstalten und geburtshilflichen Abteilungen aufgetragen, den örtlichen Gesundheitsämtern die Geburt von Kindern zu melden, die an `Idiotie`, Mongolismus, Microcephalie, Hydrocephalus, Mißbildungen aller Art (Fehlen von Gliedermaßen, schwere Spaltbildungen des Kopfes und der Wirbelsäule usw.) oder Lähmungen (einschließlich spastische Lähmungen) litten. Ferner wurden alle Ärzte angewiesen, Kleinkinder bis zu drei Jahren, die mit diesen Behinderungen behaftet waren, dem zuständigen Amtsarzt zu melden, sofern sie in ihrer Praxis Kenntnis von einem solchen Fall erhielten“ (SCHMUHL, 1992, S. 183).

In der Kanzlei des Führers wurde dann entschieden, welches Kind getötet werden sollte und welches weiterleben durfte. Die Kinder wurden in so genannte „Kinderfachabteilungen“ gebracht und dort getötet. Die einzige Kinderfachabteilung (Reichsausschussstation) für Österreich befand sich in Wien „Am Spiegelgrund“ (heute befindet sich dort das Psychiatrische Krankenhaus Baumgartner Höhe). Nicht nur behinderte Kinder, sondern auch schwer erziehbare Kinder und Jugendliche wurden als „asoziale Psychopathen“ in die Kindereuthanasie einbezogen (ebd., S. 189).

4.2.3. Sonder- und Heilpädagogik in der Nachkriegszeit.

Während in der Nationalsozialismuszeit den Menschen mit speziellen Bedürfnissen wenig Toleranz gezeigt wurde, erlebte die Sonder- und Heilpädagogik nach dem Zweiten Weltkrieg eine Blütezeit. Die meisten sonderpädagogischen Einrichtungen wurden vom Staat gegründet. In etwa zwanzig Jahren hat sich die Zahl dieser Einrichtungen vervierfacht. Vor allem in Gebieten außerhalb der großen Städte wurden jetzt Sonderschulen errichtet. Eine wichtige Ursache für die Expandierung des Sonderschulwesens war die differenzierte Ausrichtung der Sonderschulen nach Behinderungsarten. Es wurde sogar im Jahr 1948 in Wien eine Heilstätten –Sonderschule gegründet, die speziell darauf ausgerichtet wurde, den Unterricht jener Kinder zu gewährleisten, die langfristig in einem Spital behandelt werden mussten. 1954 wurden in Wien auch „Spezialschulen für Schwachbefähigte“ (Hilfsschulen) eröffnet, die auch jenen Kindern eine Ausbildung ermöglichten, die auf Grund ihrer besonders schweren Entwicklungsstörungen in den üblichen Sonderschulen nicht unterrichtet werden konnten. Das Augenmerk lag darauf, die sozialen Kompetenzen der Kinder zu verbessern und sie möglichst gut für das Zusammenleben in der Familie zu vorbereiten. In Salzburg und Innsbruck wurden hingegen Tagesheimschulen und Sonderklassen eingerichtet, die verhaltensauffällige sowie sozial benachteiligten Kinder betreuten, mit dem Ziel ihren Defiziten zu beseitigen und ihnen dann die Ausbildung im Regelschulsystem zu ermöglichen. Körperbehinderte Kinder fanden in der ehemaligen Waldschule bei Wiener Neustadt eine Heimstätte. (ENGELBRECHT, 1988, S.423f.).

In der Mitte der fünfziger Jahre wurde auch der Forschung der Legasthenie Aufmerksamkeit geschenkt. In Wien wurde versuchsweise 1954 die erste, 1956 die zweite Legasthenikerklasse eingerichtet, in der alle Schüler und Schülerinnen, bei denen diese Lese- und Rechtschreibschwäche festgestellt werden konnte, zusammengezogen wurden. Diese Versuche waren jedoch nur teilweise erfolgreich, denn die Legasthenie bei den verschiedenen Schüler unterschiedlich stark ausgeprägt war. Außerdem hatte der Schulwechsel bei manchen Kindern negative Auswirkungen (ebd.).

Zur gleichen Zeit wurde auch die Bedeutung der Früherfassung von Behinderungen erkannt. Schon früher gab es Sonderkindergärten für sehgeschädigte und schwerhörige Kinder. Im Jahre 1947 wurde in Wien zum ersten Mal auch ein Sonderkindergarten für entwicklungsgestörte und entwicklungsgehemmte Kinder eröffnet. Ein Team von Ärzten, Heilpädagogen, Psychologen und Sonderkindergärtnerinnen bemühte sich darum, die Entwicklungsstörungen der Kinder zu beheben. Diese neue Art von Erziehungseinrichtungen hat sich als besonders erfolgreich bewiesen und fand bald auch im Ausland Nachahmung (ebd.).

Eine weitere Errungenschaft der Sonder- und Heilpädagogik war es, dass die Sonderschulen ihre diskriminierenden Bezeichnungen verloren. Die „Sonderschule für Schwachbefähigte“ zum Beispiel wurde zu „allgemeine Sonderschule“ umbenannt (ebd., S. 425). Als Weiteres wurden eigenständige Lehrpläne für die verschiedenen Sonderschultypen entwickelt. Schritt für Schritt wurden die neuen gesetzlichen Vorschriften in die Realität umgesetzt, was zu einem weiteren Ausbau des Sonderschulwesens nicht nur in Wien, sondern auch in den kleineren Städten führte. Der Prozentsatz der Sonderschüler innerhalb der Wohnbevölkerung erreichte somit im gesamten Bundesgebiet eine gewisse Gleichmäßigkeit. In allen Bundesländern vermehrte sich die Zahl der Sonderschulen und zwar von 132 (1960/61) auf 356 (1984/85). Zum Großteil waren es Allgemeine Sonderschulen; sie zählten die meisten Besucher (1982: 23.326 Kinder). An zweiter Stelle lagen die Sonderschulen für schwerstbehinderte Kinder (1982: 3.166 Kinder). Alle anderen Sonderschularten betreuten Österreichweit höchstens einige hundert Kinder (ebd., S. 496f).

4.3. Erste Integrationsschritte: Geschichte der österreichischen Integrationsbewegung für Kinder mit speziellen Bedürfnissen.

Als Beginn der schulischen Integration in Österreich betrachtet ANLANGER (1993) den Schulversuch „Integrierte Grundschule“ vom Jahr 1974. Dieser Schulversuch basiert auf Artikel III der 5. SchOG–Novelle und geht von der Schulverwaltung bzw. von der Schulpolitik aus und nicht von betroffenen Eltern. Mit der Durchführung werden das Schulversuchszentrum Klagenfurt und die dortige Universität für Bildungswissenschaften betraut. Aus dem Schulversuchsplan wird klar, dass jedoch nie geplant war, geistig behinderte Kinder zu integrieren: „Im Schulversuch wird erprobt, Kinder mit speziellen Defekten, heterogenem Leistungsprofil, Milieuschädigungen und knapp durchschnittlicher bis leicht unterdurchschnittlicher Leistungsfähigkeit in einer neu organisierten Volksschulreform zu belassen und durch gezielte Fördermaßnahmen, zum Teil unter Mitarbeit eines Sonderschullehrers, zu beschulen“ (ANLANGER, 1993, S. 19).

Dieses Versuchsmodell wurde jedoch als keine gute Idee empfunden und von den Grundschulen nicht angenommen. Man glaubte, dass einerseits zu viele Fördermaßnahmen für die leistungsschwächeren Kinder nötig wären, andererseits könnte dieses Projekt das gesamte Niveau der Schüler verschlechtern. ANLANGER sieht den Grund für dieses Misslingen in der „halbherzigen Einstellung“ der Bildungspolitiker, die für den Versuch zuständig waren (ebd.).

Die Integrationsversuche gehen jedoch weiter. Als Wendepunkt könnte Jahr 1981 betrachtet werden. Dieses Jahr wurde zum Jahr der Behinderten erklärt. Dies führte dazu, dass in diesem Jahr im Behindertenbereich viele Forschungen betrieben wurden und die Probleme und Forderungen von Menschen mit Behinderungen werden immer mehr thematisiert. Die Situation der Menschen mit Behinderung wurde zu politischem Agenda. Dies alles führte dazu, dass im Jahr 1982 das erste Integrationskonzept in Österreich erarbeitet wurde. Begonnen wurde mit einem allgemeinen Entwurf für eine Integrationsklasse. Es benötigte zwei Jahre bis schließlich 1984 nach mehrmaligem Überarbeiten und Konkretisieren eine neunte, endgültige Version entstand (ebd., S. 22):

SCHULVERSUCH INTEGRIERTE KLASSE „KINDERSCHULE“

„Grundidee: Teamarbeit von zwei Lehrkräften ermöglicht die Verwirklichung moderner didaktischer Methoden und Arbeitsformen und gibt damit die Chance, eine heterogene Klasse so zu unterrichten, dass jedes einzelne Kind die ihm erreichbaren optimalen Lernziele auch wirklich erreicht“ (ebd.)

In den 80er Jahren fanden überall in Österreich Versuche statt, die Sonderschulen abzuschaffen und Integrationsklassen einzuführen. Im Jahr 1981 wurde von Lehrern des sozialistischen Lehrervereins (Wien) das Projekt „Stützlehrer“ konzipiert und im Schuljahr 1982/83 in die Praxis umgesetzt. Auch dieses Modell bewährt sich und wird erweitert (ebd., S. 26).

Im Jahr 1983 begann verstärkte Integrationsarbeit auch in der Steiermark. Beim zweiten Steirischen Seminar zur Förderung des schwerstbehinderten Kindes reagierten einige Teilnehmer heftig auf manche Aussagen der Veranstalter wie z. B. „Integration in die Sonderschule“ und verfassten daraufhin einen Forderungskatalog, der am letzten Tag des Seminars diskutiert wurde und begeisterte Zustimmung fand. Infolgedessen bildete sich der Steirische „Arbeitskreis Integration“ (ebd. S. 27). Ende Jänner 1984 hat dieser Arbeitskreis Grundlinien für den Schulversuch „Sozialintegrative Schule“ entwickelt. Dies war ein gemeinsames Projekt von Eltern und Lehrern (Volks-, Haupt- und Sonderschullehrer), die

folgende Grundhaltung hatten: „Wir vertreten die Ansicht, dass die soziale Integration behinderter Menschen eine gesellschaftliche Entscheidung darstellt, und wir bekennen uns zu diesem Wert. Wir erachten die soziale Integration als ein Recht Behinderter und vorrangig gegenüber schulischen und therapeutischen Maßnahmen, sofern der Behinderte bzw. dessen Interessensvertretung dies will“ (ebd., S. 28). Die Verfasser waren der Ansicht, dass die schulische Integration eine Möglichkeit für eine Bereicherung der Lebenserfahrung und Lebensqualität aller Beteiligten darstellt.

Dieser Schulversuch schließe keine Behinderungsform aus. In der Versuchsklasse sollte es nicht mehr als 20 Kinder geben, wobei der Anteil der behinderten Schüler sollte maximal 20% betragen. In der Versuchsklasse unterrichteten gemeinsam ein Volksschullehrer und ein Sonderschullehrer. Die beiden sollten gleichgestellt arbeiten und es sollte besonders darauf geachtet werden, dass es nicht dazu kam, dass der Volksschullehrer nur die nicht behinderten und der Sonderschullehrer nur den oder die behinderten Schüler unterrichtet.

Es bestand große Hoffnung, dass dieser Schulversuch von den Bildungspolitikern akzeptiert und durchgeführt wurde. Diese Hoffnung erfüllte sich jedoch nicht. Zusätzlich verbat die zuständige Dienstbehörde alle Lehrerinitiativen in Steiermark. Infolgedessen stagnierte die Integrationsbewegung in Steiermark(ebd., S. 38f).

Auch in Wien gab es ähnliche Versuche. In Mai 1984 stellte die sozialistische Jugend in Wien Margareten Antrag auf Abschaffung von Sonderschulen (ebd., S. 39). Solche Tendenzen herrschten auch in Innsbruck und in Burgenland. Erfolgreich waren jedoch nur die Bemühungen der Eltern von behinderten Kindern im Burgenland, denen es gelang im Herbst 1984, einen Schulversuch tatsächlich zu starten. So beginnt im Herbst 1984 die erste Integrationsklasse Österreichs in Oberwart (Burgenland), anfangs ohne gesetzliche Genehmigung und gegen großen Widerstand der Schulbehörde (ebd., S. 42).

In darauf folgenden Februar (1985) organisierte Verein BUNGIS (Behinderte und Nichtbehinderte gemeinsam in Schulen) in Bad Tatzmannsdorf das erste Integrationssymposium. Äußere Organisationsformen, neue Lehrinhalte, gesellschaftliche Weltvorstellungen sowie konkrete Erfahrungen von Behinderten und Nichtbehinderten im Alltag wurden diskutiert. Als Abschluss dieses Symposiums, das als ein großer Erfolg beschrieben wird, wurde eine Petition an das Unterrichtsministerium geschickt, welche von einem Großteil der Teilnehmer unterschrieben wurde. Darin bestätigen die Teilnehmer des Symposiums, dass sie von der Durchführbarkeit einer Integrationsklasse überzeugt seien und fordern die Schaffung der erforderlichen Voraussetzungen (ebd., S. 44ff).

Dieses Symposium führte zudem zur Entstehung einer Integrationsarbeitsgruppe in Wien – ARGE. Ihre Mitglieder übernahmen viele Ideen von ihren Kollegen in der Steiermark und im Burgenland und wollten sie jetzt auch in der Bundeshauptstadt umsetzen. Die Gruppe konzipierte auch ein eigenes Schulversuchsmodell – „Sozialintegrative Schule“, das in den Wiener Schulen durchgeführt werden sollte. Der Wiener Stadtschulrat genehmigte dieses Projekt jedoch nicht. Dafür präsentierte der Stadtschulrat ein halbes Jahr später ein „Gegenmodell“ – die „Miteinanderklasse“. Dieses Modell wurde von der Arbeitsgruppe stark kritisiert, denn es nur ein Nebeneinander von behinderten und nicht behinderten Kindern in zwei getrennten Klassen vorsah, die nur in seltene Fälle zusammen geführt werden sollten. Die Aufnahme in diese Miteinanderklasse sollte auf geistig schwerstbehinderte Kinder begrenzt werden, was für weitere Aufregung unter die Integrationsbefürworter sorgte (ebd., S. 48ff).

Das Jahr 1986 ist als ein mäßig erfolgreiches Jahr zu beschreiben. Im April fand das zweite Integrationssymposium in Bad Tatzmannsdorf statt, das unter dem Motto `Integration ist unteilbar´ abgehalten wurde. Wieder wurden bestehende Mängel und sich daraus ergebende Forderungen thematisiert. Zwei Wochen später wurde dem Bundesrat ein Entschließungsantrag vorgelegt, der sich für die Ermöglichung integrativer Schulversuche einsetzte. Im Mai trat ein Erlass in Kraft, der eine Integration und Aufnahme behinderter Kinder in die Regelschule erstmals befürwortete (ebd., S. 54ff). So wird im Schulheft Nr. 41 über den Stand der Integrationsentwicklung in Österreich folgendes berichtet: Österreichweit bestehen 14 integrative Klassen, 6 davon in der Steiermark (ebd., S. 73). Politisch gesehen gab es im Jahr 1987 keine besonderen Ereignisse. Im Arbeitsübereinkommen zwischen den Koalitionspartnern SPÖ und ÖVP werden für die neue Legislaturperiode integrative Maßnahmen in Aussicht gestellt:

„Neuen wissenschaftlichen Erkenntnissen zu folge sollen benachteiligte Kinder soweit wie möglich in der Normalschule integriert werden. Schulversuche auf diesem Gebiet sind konsequent weiterzuentwickeln und auf alle Teile des Bundesgebiets auszudehnen. Die Umsetzung der dabei gewonnenen Erfahrungen in das Regelschulwesen wird nach Maßgabe der staatsfinanziellen Möglichkeiten energisch angestrebt. Bestimmte Formen der Behinderungen werden es aber auch in Zukunft erfordern, Kinder in Sonderschulen, auch in der Allgemeinbildenden Sonderschule, bestmöglich zu fördern“ (ebd., S. 74). Es lässt sich feststellen, dass im Übereinkommen das Wort „benachteiligt“ statt „behindert“ verwendet wurde. Dies ist ein weiterer Grund, diese Absichtserklärung als positives Signal für die Realisierung schulischer Integration anzusehen.

Gleichzeitig fordert die Wiener Elterninitiative im Namen aller österreichischen Initiativen auf, in die 11. SchOG–Novelle den gesetzlichen Auftrag für integrative Schulversuche aufzunehmen, was jedoch erst ein Jahr später realisiert werden konnte (ebd., S. 75, S. 100).

Im Jänner 1988 wurde vom Stadtschulrat eine Integrationsberatungsstelle eingerichtet. Damit wurde eine Forderung von Lehrer und Eltern nachgegangen und eine Koordinationsstelle für die Zusammenarbeit aller Beteiligten geschaffen (ebd., S. 96).

Am 30. Juni 1988 wurde die 11. SchOG - Novelle im Bundesgesetzblatt offiziell veröffentlicht. Sie sollte Schulversuche gesetzlich regeln, die einen gemeinsamen Unterricht von behinderten und normal begabten Kindern ermöglichen sollten. Es wurde nachgewiesen, dass durch Integration keine Nachteile für die nicht behinderten Kinder in der Regelschule entstehen (ebd., S. 96ff).

1989 machte der Wiener Stadtschulrat erstmals alle Eltern, deren Kinder im Schuljahr 1989/1990 schulpflichtig wurden, schriftlich darauf aufmerksam, dass nun die Möglichkeit bestand, Kinder in Integrationsklassen zu unterrichten und lud zu einer Informationsveranstaltung ein. Außerdem fand in diesem Jahr das 5. Integrationssymposium statt. Internationale Integrationsexperten beschäftigten sich mit Themen von schulischen und vorschulischen Bereich sowie mit außerschulischen Fragen wie Sexualität, Gemeinsames Wohnen, selbstbestimmtes Leben und Freizeitgestaltung für Menschen mit Behinderungen. Das breite Spektrum der Themenbereiche zeigt wie weit die Integrationsbewegung in wenigen Jahren gegangen war (ebd., S. 135).

Im Schuljahr 1989/90 gab es in der Steiermark bereits 23 Integrationsversuchen an Volksschulen. An der HS in Kalsdorf (Steiermark) und in Reutte (Tirol) wurden die erfolgreichen Schulversuche der VS fortgeführt. In Wien gab es in diesem Schuljahr 30 Integrationsklassen, Österreichweit waren es 77. Allein in Vorarlberg gab es noch keine einzige Integrationsklasse (ebd., S. 143).

Im selben Jahr wurde zum ersten Mal ein Rahmenkonzept für die wissenschaftliche Begleitung integrativer Schulversuche vorgelegt. Gegen den Widerstand des Ministeriums wurde im 23. Wiener Gemeindebezirk (an einem Standort des Schulversuchs 'Neue Mittelschule') die Integration körper- und sinnesbehinderter Kinder durchgeführt (ebd.).

Im Jahr 1990 fand das 6. Integrationssymposium statt, welches thematisch als eine Fortsetzung des fünften Symposiums gesehen werden könnte. Inzwischen wuchs die Zahl der Integrationsklassen Österreichweit auf 133 plus 21 Kooperative Klassen und 30 Förder-

(Klein-)Klassen. Auch Vorarlberg hat endlich zwei Integrationsklassen eingerichtet (ebd., S. 144, S. 152).

Im Jahr 1992 wurden erstmals zwei Integrationsklassen in einer AHS-Mittelstufe eingerichtet: eine in Wien und eine in Bruck an der Mur. Im September 1992 formulierten die Elterninitiativen elf Forderungen, die einen Vorschlag für einen Gesetzesentwurf für den gemeinsamen Unterricht behinderter und nicht behinderter Kinder beinhalteten. Schwerpunkte waren dabei das freie Wahlrecht der Eltern, eine reduzierte Klassenschülerzahl, ein zweiter Klassenlehrer, neue Unterrichtsorganisation und Unterrichtsmethoden, verbale Leistungsbeurteilung, das Abhalten einer Integrationskonferenz mit starker Elternpräsenz, die Einrichtung schulpädagogischer Zentren (bisher Sonder- oder heilpädagogische Zentren genannt), Übergangsbestimmungen zur Sekundarstufe sowie die Abschaffung der Schulunfähigkeit. Damit diese Forderungen auch richtig erfüllt werden konnten, hielt die Elterninitiative es für wichtig, dass bessere Möglichkeiten der Aus- und Weiterbildung für LehrerInnen geschaffen werden. Auf eine rasche Umsetzung dieser Forderungen in einem Schulgesetz legten die Elterninitiativen besonders Wert (ebd. S. 185ff).

Im Oktober 1992 wurde von allen Integrationsinitiativen in Österreich eine Sternfahrt nach Wien unternommen, deren Motto *Gesetz statt Gnade!* war. Ziel dieser Sternfahrt war es, die bevorstehende Regelung für integrativen Unterricht positiv zu beeinflussen bzw. Druck zu machen und den Prozess zu beschleunigen, da der Schulversuch in Juni 1993 auslaufen sollte. (ebd., S.189) Diese Sternfahrt führte zu vielen politischen Diskussionen, in denen die Regierung, die Opposition sowie die Integrationsinitiativen teilnahmen. Die Regierung befürchtete zu hohe Bildungskosten und hielt einen gleichzeitigen Anfang der Integration in allen österreichischen Schulen in Herbst 1993 für „unrealistisch“. Sie schlug stattdessen vor, dass die Integration behinderter Kinder „stufenweise“ realisiert würde, in einer Periode von drei bis fünf Jahren. Integrationsinitiativen sowie Vertreter der Grünen reagierten darauf heftig und meinten, dass Menschenrechte nicht schrittweise erreicht werden könnten und sollten. Daher forderten sie eine sofortige Integration behinderter Kinder (ebd., S. 192ff).

Man erkennt an diesen Ausführungen deutlich, dass die Integrationsentwicklung nicht nur Befürworter hatte, was die Position der Regierung nachvollziehbar macht. Einige Beispiele für antiintegrative Meinungen sollen diese Einstellungen veranschaulichen: In der Zeitschrift „Mitteilungen der österreichischen Sanitätsverwaltung“ polemisierte Universitätsprofessor Dr. Andreas Rett gegen die Integration. In der Gewerkschaftszeitung „Pflichtschullehrer“ (Nr. 7/1988) wurden Stellungnahmen von Lehrern zum Thema Integrationsklassen publiziert: „Über die Integrationsschulversuche in den verschiedenen Orten und in den

unterschiedlichen Stadien der Realisierung hört man nicht nur positive Aussagen: Für die Lehrer ist die Sache über alle Maßen anstrengend [...]. Sollte es jedoch zu neuen Versuchen kommen, sollte man diese im Bereich der Hauptschule durchführen und uns erklären, wie soziale Erziehung und Integration von grenzdebilen bis idiotischen Kindern in den heterogenen Klassenverbänden der neuen Hauptschule verwirklicht werden kann [...]“ (ebd., S. 117, S. 131f.). 1990 verhinderten Väter in Pfaffstätten (OÖ) eine Integrationsklasse, weil sie ihre Kinder nicht mit „solchen“ in dieselbe Klasse gehen lassen wollten (ebd., S. 152).

Mit der Verbreitung der Integration und dem damit verbundenen Druck der Integrationsinitiativen wuchsen auch die Proteste der Pflichtschullehrer. In einem Brief an Unterrichtsminister Scholten von Oktober 1992 erklären die Pflichtschullehrer aus St. Pölten, unterstützt von 500 ihrer Kollegen aus anderen Bundesländern, gegen die Integration geistig behinderter Kindern zu sein (die Integration körperbehinderter Kinder hingegen sehen sie als „Selbstverständlichkeit“). Bei der Integration geistig behinderter befürchteten die Lehrer Nachteile sowohl für die „normalen“ als auch für die behinderten Kinder. Außerdem fühlten sie sich nicht qualifiziert dazu, geistig behinderte Schüler zu unterrichten und zu betreuen. Sie bestanden darauf, dass die Freiwilligkeit der Lehrer eine Integrationsklasse zu führen, bleiben muss. Dabei wurden sie von ihrer Kollegen aus Tirol und Oberösterreich in ihren Forderungen unterstützt (ebd., S.194ff).

Trotz aller Diskussionen und Unklarheiten bezüglich Integration gab es im Schuljahr 1992/1993 in Österreich 279 Integrationsklassen, in denen rund 1100 „Sonderschüler“ unterrichtet wurden. Außerdem gab es 19 kooperative Klassen und 36 Förder–(Klein) klassen. Durch Stützlehrer wurden ca. 4190 Kinder betreut (ebd., S. 200).

Am 7. und 8. Juli 1993 wurde die 15. SchOG–Novelle im Parlament beschlossen. Mit dieser wurde festgelegt, dass behinderte und nicht behinderte Kinder gemeinsam unterrichtet werden konnten (ebd., S. 231). Es ist wichtig zu betonen, dass in dieser Novelle nicht von Behinderungen, sondern von sonderpädagogischen Bedürfnissen gesprochen wird.

Von der geschichtlichen Entwicklung der österreichischen Integrationsbewegung nach 1993 berichtet FEYERER (1998, S. 27). Folgend findet sich eine Zusammenfassung seiner Ausführungen: 1994 wurden die Landesausführungsgesetze verabschiedet, jedoch mit sehr unterschiedlichen Regelungen bezüglich der Klassenschülerzahl und des Lehrereinsatzes in Integrationsklassen. 1995 begann die Vorbereitung der gesetzlichen Überleitung der Integration im Sekundarstufenbereich unter Einbeziehung von Vertretern der allgemein bildenden höheren Schulen. Zusätzlich wurde auch ein Grundlagenpapier mit dem Titel „Integration in der Sekundarstufe I“ ausgearbeitet. 1996 wurde der gemeinsame Unterricht

behinderter und nicht behinderter Kinder als Aufgabe der Hauptschule und der Unterstufe der allgemein bildenden höheren Schulen im Rahmen der 17. SchOG–Novelle gesetzlich verankert. 1997 wurden auch die Landesausführungsgesetze zur Integration auf der Sekundarstufe I verabschiedet, wiederum mit sehr unterschiedlichen Regelungen bezüglich der Klassenschülerzahl und des Lehrereinsatzes in Integrationsklassen. Im Jahr 1998 wurde ein weiteres Wachstum der Anteil der integrierten Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf festgehalten (knapp ein Drittel im österreichischen Durchschnitt), wobei die Entwicklung in den Bundesländern mit unterschiedlicher Geschwindigkeit fortfuhr. Parallel zu diesem Wachstum ist jedoch eine Verschlechterung der Rahmenbedingungen festzustellen, worüber FEYERER die folgende Aussage macht: "[...] die integrative Schule scheint – leider im negativen Sinn – immer mehr zur Regelschule, immer normaler zu werden, die notwendigen Veränderungen des Unterrichts immer weniger stattzufinden" (ebd., S.27).

Über die neuesten Gesetzregelungen der schulischen Integration für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf könnte man zusammengefasste Informationen in den zweiten Band des österreichischen nationalen Bildungsberichts finden: Im Jahr 2001 wurde der Lehrplan für das Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) an Sonderschulen beschlossen. Damit wurde der Aufgabenbereich der Sonderpädagogik auf das 9. Schuljahr erweitert. Der Lehrplan für das BVJ orientiert sich am Lehrplan der Polytechnischen Schulen, um die Integration zu erleichtern. Im Jahr 2002 scheiterte, wie bereits ein Jahr zuvor, die gesetzliche Verankerung der Integration auf bzw. ab der 9. Schulstufe. Mit der Änderung des Berufsausbildungsgesetzes im Jahr 2003 wurde die Integration im Bereich der Berufsschulen als Schulversuch verankert. Berufsschüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf haben somit die Möglichkeit, entweder das erste Berufsjahr auf zwei Jahre auszudehnen oder bloß mit einer Teilqualifikation abzuschließen. In der Neufassung des 15 SchPflG vom Jahr 2005 wurde der Begriff „Schulunfähigkeit“ durch den Begriff „Schulbesuchsunfähigkeit“ ersetzt. Seit September 2008 ist ein neuer Lehrplan für die Allgemeine Sonderschule in Kraft, der sich bezüglich Gliederung und Inhalten stärker an den Lehrplänen der Volksschulen und Hauptschulen orientiert (FEYERER, 2009, S. 75)

Laut der Statistik des Bildungsministeriums wurden im Schuljahr 2006/2007 im Durchschnitt 52,58% aller Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in das Regelschulsystem integriert. Es gibt jedoch große regionale Unterschiede. Die Integrationsquoten schwanken zwischen 82,37% in der Steiermark und 32,04% in Niederösterreich (ebd., S. 80). Obwohl keine genaue Daten vorliegen, wurde geschätzt, dass im Schuljahr 2006/2007 ca. 47% aller Volksschulen, 74% aller Hauptschulen und 35% aller polytechnischen Schulen Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf integrierten (ebd., S. 83).

Insgesamt wird festgestellt, dass die Entwicklung der schulischen Integration seit dem Schuljahr 2000/2001 mehr oder weniger stagniert. Leichte Zuwächse seit dem Jahr 2002/2003 gleichen sich mit leichten Abgängen aus. In den Bundesländern, in denen jedoch die Integrationsquote ohnehin niedriger ist (Tirol, Vorarlberg und Niederösterreich) werden sogar ausschließlich Rückgänge festgestellt (ebd., S. 80f).

4.4. Die Stellung der Menschen mit Behinderung in der österreichischen Gesellschaft

Die österreichische Bundesregierung ist verpflichtet, in regelmäßigen Abständen einen Bericht über die Lage der im Land lebenden Menschen mit Behinderungen zu verfassen. Laut dem letzten diesbezüglichen Bericht (aus dem Jahr 2008) leben in Österreich ca. 1,6 bis 1,7 Millionen Menschen mit Behinderungen. Die Autoren dieses Berichts verfolgten außerdem die geschichtliche Entwicklung des Begriffs Behinderung nach und sehen ihn als von der Haltung der Gesellschaft gegenüber den Menschen mit Behinderungen geprägt:

„Modelle und Definitionen von Behinderung sind geprägt von der Haltung der Gesellschaft gegenüber Menschen mit Behinderungen. So wie sich gesellschaftlicher Wandel vollzieht, so wandeln sich auch die Begrifflichkeiten“ (S. 2). Dies gibt einen Einblick darin, welche Stellung diese Menschen in der österreichischen Gesellschaft haben.

Die soziale Lage der Menschen mit Behinderung ist generell viel schlechter als die der nicht behinderten Menschen. Statistisch gesehen sind doppelt so viele (20%) Menschen mit Behinderung von Armut betroffen als nicht behinderten (11%). Besonders gefährdet von Armut sind Frauen mit Behinderung. Diese hohe Armutsgefährdungsquote ist damit zu erklären, dass die Menschen mit Behinderung geringere Chancen haben, einen Job zu finden und sogar wenn sie eine Arbeitsstelle haben, werden sie meistens schlechter bezahlt als nicht behinderten Menschen. 11% der Menschen mit Behinderungen sind manifest arm, bei den nicht behinderten Menschen sind es 4% (ebd., S. 22).

Um die schlechte soziale Lage der Menschen mit Behinderung zu verbessern, führt die österreichische Regierung seit Jahren verschiedene Integrationsprogramme ein. Am Anfang stand die Integration in die Arbeitswelt im Mittelpunkt, jetzt werden mehrere Lebensbereiche berücksichtigt (ebd., S.41). Das zeigt, dass die österreichische Regierung um die Integration und das Wohlbefinden ihrer behinderten Bürger bemüht ist. Im Jahr 1990 zum Beispiel wurde mit der Einrichtung des Bundesbehindertenbeirates, der beratende Funktion in allen grundsätzlichen Fragen der Behindertenpolitik hat, einen wichtigen Fortschritt bei der

Mitspracherecht von Menschen mit Behinderungen gemacht (ebd.). Daran ist erkennbar, dass Menschen mit Behinderungen in Österreich die Möglichkeit haben, bei ihren Angelegenheiten mit zu entscheiden.

1992 entstand ein Behindertenkonzept, welches die Menschen mit Behinderungen nicht als Sozialfälle ansah, sondern festschrieb, dass sie in allen Lebensbereiche integriert werden sollten. Das Konzept sieht die Integration der Menschen mit speziellen Bedürfnissen als „gesamtgesellschaftliche Aufgabe, die in allgemeinen politischen Konzepte und Maßnahmen eingebunden werden muss („**mainstreaming**)“). Diese Einstellung wurde inzwischen durch mehrere internationale Resolutionen bekräftigt und wird seit Mitte der 90er Jahre auch auf Ebene der Europäischen Union vertreten (ebd., S. 41). Der wichtigste Punkt in diesem Konzept ist die Menschen mit Behinderung als ein normales soziales Phänomen darzustellen, als ein Teil der Gesellschaft, der auf eine „unaufgeregte und sachliche Weise“ zu sehen ist. Dabei sollten so wenige wie möglich emotionale Wertungen stattfinden. Behinderung sollte weder als etwas Positives noch als etwas Negatives empfunden werden. (ebd., S. 49).

Die oben genannten Beispiele sind jedoch nur die von der Regierung vorgegebenen Idealvorstellungen, wie die Menschen mit Behinderungen in der Bevölkerung behandelt werden und welche Stelle sie in der Gesellschaft haben sollten. Im vorigen Bericht über die Lage der Menschen mit Behinderungen in Österreich aus dem Jahr 2003 wird realistischer dargestellt, wie die „normalen“ Menschen ihre Mitmenschen mit Behinderungen betrachten:

„Die Bilder von Behinderten, die heute transportiert werden, sind stark von Vorurteilen, Mitleid und Defizit geprägt. Viele meinen pauschal, dass Behinderte deswegen unsere Hilfe brauchen, weil sie nicht „alles“ können [...]. Eine solche Haltung verfestigt Barrieren im Kopf [...]. Die Konsequenz ist, dass Menschen mit Behinderungen bestimmte karitative Nischen in unserer Gesellschaft zugewiesen werden, aus denen sie schwer herauskommen. Damit sind sie am „Rand“ unserer Gesellschaft und schnell den so genannten „Randgruppen“ zugeordnet. [...] der tägliche Umgang mit Behinderten wird mit ängstlicher Scheu begleitet, was wiederum den Eindruck bei den Behinderten verstärkt, kein vollwertiges Mitglied der Gesellschaft zu sein [...] Letzten Endes lassen sich alle Vorurteile, Vorstellungen und Diskriminierungen über Personen mit Behinderungen in einem Satz zusammen fassen: Sie sind eine Last“ (Bericht 2003, S. 33).

Andere Studien stellen eine ähnliche Situation dar. In seiner Diplomarbeit untersuchte beispielsweise Peter SINGER das Image des behinderten Menschen in der österreichischen Tagespresse, da unbestritten ist, in welchem Ausmaß die Medien die gesellschaftlichen

Vorstellungen beeinflussen. SINGER konnte feststellen, dass die Menschen mit Behinderung auch in diesem Medium auf ihre Behinderung reduziert werden (SINGER, 1998, S. 264f). Dazu zeigt SINGER auf, dass „in der Schilderung bestimmter Begebenheiten Menschen, die behindert sind, in gewisser Weise ein Stempel der Armseligkeit aufgedrückt wird.“ (ebd., S. 282). Damit meint der Autor einige Begriffen und umgangssprachliche Angewohnheiten, die „behinderte Menschen oftmals in der Nähe des Armen– und Bettlertums rücken und für sie nur noch Appelle der Mildtätigkeit parat haben“ (ebd.). Als Beispiele für solche Begriffe führt er etwa „Almosen“ und „Geldspenden“ auf, die häufig in Artikeln über behinderte Menschen verwendet werden und auf ihre angebliche Mittellosigkeit hinweisen.

Ein weiterer Aspekt des Themas „Behinderung“ ist mit dem neuen Bild des idealen Menschen verbunden. In unserer Gesellschaft werden Schönheit, Jugendlichkeit, Gesundheit, Perfektion und dergleichen immer wichtiger. BLEIDICK (1998) befürchtet sogar einen Versuch der totalen Abschaffung aller behinderten Menschen und Behinderungen aus der „gesunden Gesellschaft“ (S. 104). Die pränatale Diagnostik, die Biogenetik und ähnliche Wissenschaften zielen auf eine behinderungsfreie Welt ab, womit sie von Anfang an Behinderung als negativ darstellen. Davor warnt auch Wolfgang NEUGEBAUER (1989), der in der „Verherrlichung des Jungen und Gesunden“ die „Abwertung des alten, kranken und behinderten Menschen“ sieht (S.19).

5. Geschichte des Bildungswesens in Bulgarien

5.1. Allgemeines

Die historische Entwicklung des Bildungssystems in Bulgarien nach dem zweiten Weltkrieg kann in drei Perioden gegliedert werden:

- Das Schulsystem in der Zeit des Sozialismus bzw. Kommunismus (1944–1989)
- Die großen Veränderungen im politischen System und im Bildungssystem in der Zeit von 1990–2004
- Das Bildungssystem in der Gegenwart und seine Veränderungen unter dem Einfluss der Europäischen Union.

5.1.1. Historischer Abriss zum Anfang des staatlichen Bildungswesens in Bulgarien

Das bulgarische Bildungswesen war stets sehr stark von politischen Strömungen beeinflusst. Schon im 19. Jahrhundert war das Ziel des bulgarischen Bildungssystems vor allem jenes, das Nationalbewusstsein der Bevölkerung zu stärken. Daher war Bildung hauptsächlich auf eine heroische Version der Geschichte ausgelegt. Bildung war nicht eine Frage der individuellen Kenntnisse und Fähigkeiten, sondern vielmehr der politischen Befreiung vom Osmanischen Reich. So wurde die Forderung nach Bildung zu einer nationalen Bewegung, durchgeführt mit enormem Enthusiasmus. Da Russland damals als potenzieller Befreier gesehen wurde, war es nahe liegend, dass auch das Bildungsmodell von Russland übernommen wurde. Dies hatte Konsequenzen, die bis ins 21. Jahrhundert reichen. Eine Studie der „Gallup International Group“, veröffentlicht im Jahr 2000, zeigt, dass das bulgarische Bildungssystem noch immer wie eine „Machtpyramide“ funktioniert, mit den Schülern auf der untersten Stufe: „Bulgarische Schulen folgen der Ideologie des Russisch-preußischen Bildungssystems. Eine strenge Hierarchie zwischen Lehrern und Schülern [...] mit Strafen, sogar körperlichen Bestrafungen [...]. Mit anderen Worten ein System, das darauf abzielt, den Kindern Gehorsam vor Macht und Autorität beizubringen“ (KOLEV, RAICHEV & BUDJULUV, 2000, S. 52f).²¹

Ein anderes Ziel von Bildung war damals die Möglichkeit „nach oben“ zu gelangen. Es wurde versucht, Bürger aus einer Nation von Bauern und Handwerkern²² zu machen, die den

²¹ Übers. d. Verfass.

²² Die Aristokratie war von den Türken getötet worden.

neuen, unabhängigen Staat auch regieren konnten. „Jedes Bauernkind sollte die Chance haben, eine höhere gesellschaftliche Position zu erlangen, wenn es die Schule absolviert hatte“ (DAINOV, 2005, S. 3).²³ Bildung zielte nicht so sehr auf Kenntnisse ab wie auf gleiche Chancen. Diese sollten durch den Erwerb der gleichen Kenntnisse unter den gleichen Bedingungen ermöglicht werden. Dieses Bildungssystem hatte die volle Unterstützung der Gesellschaft, da das Volk jede Profilierung im Schulsystem als Diskriminierung erlebte (ebd.)

Als die Kommunisten nach dem Zweiten Weltkrieg an die Regierung kamen, blieb diese Bildungseinstellung erhalten. Das Ziel der Bildung war jedoch ein wenig umformuliert: Die Schüler sollten zu Mitgliedern der sozialistischen Gesellschaft erzogen werden. (ebd.)

Bildung wurde in Bulgarien, wie man erkennen kann, nie als Leistung oder als Möglichkeit für individuelle Prosperität gesehen, sondern als „Instrument für nationales Überleben in einer Welt der Raubtiere [...] In einer Rousseau–Gegenlogik hatte die Schule mit der Nation zu tun und nicht mit einfachen Schülern“²⁴ (ebd.).

5.1.2. Die Jahre 1945 – 1989

Zu dieser Periode sind hauptsächlich zwei Arten von Literatur– und historischen Quellen zu finden: Bücher und Artikel, die während der sozialistischen Regierung veröffentlicht wurden und solche, die erst nach 1989 geschrieben worden sind. Die Quellen der ersten Art sind fast nur Propaganda „der großartigen sozialistischen/kommunistischen Schule“ und loben das sowjetischen Schulmodell (ATANASOV, 1979). Die Quellen der zweiten Kategorie kritisieren alles, was zu dieser Zeit gemacht wurde (MARINOVA, 1999). Beide sind in der Regel einseitig und daher mangelhaft in ihren Darstellungen. Vereinzelt gibt es jedoch auch Autoren (KOLEV, 2002), die versuchen objektiv zu bleiben und sowohl die Fehler als auch die Errungenschaften der kommunistischen Politiker in Bezug auf die bulgarische Schule beschreiben. Mithilfe aller drei Arten von Quellen lässt sich jedoch ein relativ klares Bild der Bildungssituation in Bulgarien in den Jahren 1944–1989 rekonstruieren.

In den Jahren nach 1944 wird Bulgarien nach dem sowjetischen, totalitären Regierungsmuster, in dem nur eine Partei (die BKP – die Bulgarische Kommunistische Partei) die ganze Macht besitzt und in welchem alle Entscheidungen vom höchsten parteilichen Gremium – dem Politbüro der BKP - getroffen werden, regiert. Nach diesen Prinzipien wird auch das Bildungswesen geregelt. Der Minister für Bildung und Wissenschaft

²³ Übers. d. Verfass.

²⁴ Übers. d. Verfass.

entschied (und entscheidet immer noch) wie viele Schulen es gibt, wie viele Lehrer dort arbeiten und nach welchen Lehrplänen unterrichtet wird. Die Gemeinden, die kein Mitbestimmungsrecht in diesen Fragen hatten, mussten und müssen jedoch die Schulen finanzieren. (MARINOVA, 1999, S.41)

Das erste, was die kommunistische Regierung bezüglich des Bildungssystems durchführen ließ, war, alle alten Direktoren, Lehrer und Schulinspektoren mit neuen, die ihre Loyalität der kommunistischen Partei gegenüber bewiesen hatten, auszutauschen. Damit war gesichert, dass alle Schüler und Schülerinnen nach den Vorstellungen der Partei erzogen wurden. (ATANASOV, 1979, S.328)

Alle Aufnahmeprüfungen für Gymnasien wurden abgeschafft. Die Schulzeit wurde von zwölf Jahren auf elf reduziert. Dies war möglich, weil viele Fächer, die als „bürgerlich“ oder „faschistisch“ betrachtet wurden (wie zum Beispiel Religion, Latein oder Griechisch) abgeschafft wurden. Viele neue Schulen wurden geöffnet – in allen großen und kleinen Städten sowie in vielen Dörfern. Es wurden mehrere Maßnahmen getroffen, damit alle Kinder von sechs bis 15 Jahren in einer Schule aufgenommen werden konnten. Die Regierung war darüber hinaus bestrebt, auch alle Kinder von den Minderheiten in das Schulsystem zu integrieren. (ebd., S.329)

Als weitere bildungspolitische Maßnahme wurde gesetzlich verboten, dass bulgarische Kinder fremde Schulen besuchen. Dies führte dazu, dass alle ausländischen Schulen (Französisches und Italienisches Lyceum, Deutsches Gymnasium etc.) schließen mussten. In allen Schulen wurde dafür Russisch als Pflichtgegenstand eingeführt. Damit wurde einerseits jeglicher westlicher Einfluss verhindert, andererseits sollte das sowjetische Kulturgut von allen bulgarischen Schülern leichter aufgenommen werden. (ebd., S.329f.) Auch alle Privatschulen wurden geschlossen. Einerseits wurden sie als diskriminierend betrachtet, da nur gewisse Schichten es sich leisten konnten, ihre Kinder dort hin zu schicken. Andererseits konnte man diesen Schulen - da sie nicht dem Staat gehörten - nicht zutrauen, „Patrioten“ zu erziehen. (DAINOV, 2006, S.4)

Im Jahr 1947 wurde dann die neue bulgarische Verfassung gültig. Artikel 79 regelt Bildungsfragen:

„Alle Bürger haben Recht auf Bildung. Die Bildung ist säkular, nach demokratischen und progressiven Prinzipien zu gestalten. Die ethnischen Minderheiten dürfen in ihren Sprachen unterrichtet werden, sowie ihre ethnische Kultur entwickeln, das Erlernen der bulgarischen Sprache ist jedoch in allen Schulen verpflichtend. Der Schulbesuch bis zur achten Schulstufe

ist für alle verpflichtend und kostenfrei. Alle Schulen sind staatlich. Das Recht auf Bildung wird durch Stipendien und andere Vergünstigungen für alle gesichert“²⁵ (ATANASOV, 1979, S.330f.)

Das Bildungssystem wurde nach marxistisch-leninistischen Prinzipien aufgebaut. Auch war das Schulsystem so organisiert, dass jeder seine Bildung bis zur erwünschte Stufe erreichen konnte. Die Aufnahme in der Universität war nicht vom Schultyp abhängig, den die Schüler besucht hatten. Die Kirche hatte kein Recht, sich in schulische Angelegenheiten einzumischen. Mädchen und Jungen lernten gemeinsam und nach den gleichen Schulplänen. (ebd., S.330 – 333)

Im Juni 1958 fand der 7. Kongress des BKP statt. Fokus war die Planung der weiteren wirtschaftlichen Entwicklung. Es wurde die Bedeutung der Schwerindustrie und des Maschinenbaus, der Metallurgie, der chemischen Industrie etc. betont. Dafür waren neue Experten notwendig und die sozialistische Schule sollte diese liefern. Auch wurde eine Diskrepanz zwischen Schule und Leben festgestellt, die beseitigt werden sollte. Die Idee der allgemein bildenden polytechnischen Schule wurde immer stärker diskutiert. Nach der Verabschiedung des „Gesetzes für eine engere Verbindung zwischen Leben und Schule“ im Jahr 1959 wurde die allgemein bildende polytechnische Berufsschule eingeführt. Laut Gesetz sollte diese Schule alle positiven Eigenschaften der früheren allgemein bildenden Schulen vereinheitlichen, zusätzlich jedoch den Schüler eine verstärkte polytechnische und wirtschaftliche Vorbereitung bieten. Der Bedarf des Erlernens eines Berufs wurde auch durch die große Steigerung der Schülerzahl in den allgemein bildenden Schulen verursacht. Die Universitäten konnten nicht mehr alle SchülerInnen aufnehmen, die die allgemein bildenden Schulen absolvierten. Nur mit theoretischem Wissen, aber ohne konkrete praktische Kenntnisse und ohne Universitätsabschluss hatten die Jugendlichen aber keine Chance auf dem Arbeitsmarkt. Deswegen wurde gesetzlich vorgeschrieben, dass jeder Schüler bzw. jede Schülerin mindestens einen praktischen Beruf erlernen musste. Es war jedoch für alle Absolventen den Weg zur Universität frei, unabhängig vom erlernten Beruf. (ebd., S.345 – 349)

Jedoch erwiesen sich die hohen Ambitionen der Bildungspolitiker, aus allen Schülern alles wissende und alles könnende Experten zu machen, als nicht durchführbar. Das Leistungsniveau der Schüler sank, viele fielen aus dem Schulsystem heraus. Die Experten sahen ein, dass die individuellen Eigenschaften der Schüler berücksichtigt werden mussten, damit sie nicht unterfordert, aber auch nicht überfordert wurden. Das führte zu einer

²⁵ Übers. d. Verfass.

Profilierung der Ausbildung in der polytechnischen Schule. Die Schüler lernten immer noch alles, aber in kleinerem Ausmaß und hatten dann die Möglichkeit, sich in den Fächern weiter ausbilden zu lassen, die sie bevorzugten und in denen sie besser waren. Stärker bevorzugt wurden jedoch die Naturwissenschaften. Der humanistische Bereich wurde jedoch stark vernachlässigt (MARINOVA, 1999, S.44). Außer den allgemein bildenden polytechnischen Schulen wurde auch ein breites Netz von Berufsschulen aufgebaut – die so genannten Techniken²⁶. Für die Schüler, die ihren Schulweg doch nicht an den Universitäten fortsetzen wollten, gab es die Möglichkeit, Lehrgänge an den Fabriken und Betrieben zu absolvieren und danach in diesen zu arbeiten (ATANASOV, 1979, S.349).

Gleichzeitig entstand auch eine Art elitärer Schulen: die Sprachgymnasien, die nach einer Aufnahmeprüfung Kinder im Alter von 14 bis 18/19 Jahren in einer Fremdsprache unterrichteten. Dies war ein Widerspruch zum ganzen System, das nach Gleichheit strebte, jedoch eine logische Entwicklung des Schulsystems. Bald erwiesen sich die Fremdsprachengymnasien als der schnellste Weg nach oben (DAINOV, 2006, S.5).

Obwohl die polytechnische Schule viele Probleme verursachte, wollten die Bildungspolitiker sie nicht aufgeben. Sie sahen sie immer noch als die einzige gute Schule, hielten es aber für notwendig, sie weiter zu entwickeln und zu verbessern. Ziel war, dass die SchülerInnen in möglichst kurzer Zeit alle Kenntnisse bekamen, die notwendig waren, um ihr Berufsleben zu beginnen. Deswegen wurde auch beschlossen, dass Kinder schon mit sechs Jahren in die Schule gehen mussten. Früher hatten die Eltern das Recht zu entscheiden, ob sie ihr Kind mit 6 oder mit 7 Jahren einschulen ließen (ATANASOV, 1979, S.363f.).

Bis zum Ende der sozialistischen Periode wurde der Traum der kommunistischen Partei einer Vereinigung der allgemeinen Bildung und der Berufsbildung nicht erfüllt. Dies hat jedoch die betroffenen Politiker nicht daran gehindert, Pläne auszuarbeiten, für deren Verwirklichung keine realen Konzepte existierten. Tausende von Artikeln wurden geschrieben, tausende von Reden über eine vollkommene kommunistische Zukunft wurden gehalten, in der auch die Schule makellos funktionieren und perfekte Bürger und Arbeiter liefern sollte. Besonders in den letzten Jahren war es immer schwieriger, das Scheitern der sozialistischen Bildungspolitik zu verheimlichen. Mangelhafte Materialbasis, wenig Disziplin unter den Schülern und Provokationen, die die Regierung zu vertuschen versuchte, kündigten das nahende Ende einer Epoche an (MARINOVA, 1999, S. 50).

²⁶ Technikum bedeutet Berufsschule.

5.1.3. Die großen Veränderungen im politischen System und im Bildungssystem in der Zeit von 1990 – 2004

In den ersten postkommunistischen Jahren wurden die bulgarische Wirtschaftssystem, die bulgarische administrative Organen sowie das Bildungssystem von dem bulgarischen Volk grundsätzlich als gut gefunden; nur einige kleine Veränderungen wären notwendig, Veränderungen, die bis jetzt nur von der kommunistischen Regierung verhindert worden waren. Die einzige größere Innovation des Bildungsaktes von 1991 war dann die Intention, das Bildungssystem zu rationalisieren. Diese Rationalisierung fand durch die Einführung von 22 „Regierungsstandards“ in den Unterrichtsprogrammen und –plänen statt. Die Arbeit an diesen „Standards“ konnte jedoch nicht vor dem Ende der neunziger Jahre begonnen werden (DAINOV, 2006, S.6).

Die wenigen Dokumente über die Bildungsthematik der Jahre 1990 bis 1995, die Reformen beinhalteten, vermischen die Begriffe schulische Bildung, höhere Bildung und Wissenschaftsforschung. Alle drei hatten das gleiche Problem – zu viel vererbte Ideologie und zu wenig Fundierung. Ein typisches Beispiel ist das „Weiße Buch über das bulgarische Bildungswesen“, herausgegeben von der Sofioter Universität im Jahr 1992. Das Grundproblem wurde im Widerspruch zwischen der quantitativen Skala der Bildung (d.h. die Zahl der involvierten Personen) und ihrer ungenügenden Finanzierung gesehen. Darin wurde der Grund für den mangelnden Fortschritt des bulgarischen Bildungswesens gesehen: „Bulgarien wird deshalb zurückbleiben, weil das zwanzigste Jahrhundert seine Kraft nicht von der Menge der hergestellten technische Geräte bekommt, sondern von der Zahl der gut ausgebildeten Individuen“²⁷ („Weißes Buch über das bulgarische Bildungswesen“, 1992, S. 187ff).

In den Jahren 1992/1993, während des kurzen Lebens der ersten demokratischen Regierung, führte das Ministerium der Bildung und Wissenschaft (MBW) ein neues Curriculum ein, das die ideologischen „Deformationen“ von früher ausmerzen sollte. Das neue Curriculum betraf jedoch nur den Geschichtsunterricht. Dies hatte drei Gründe: 1) die vererbte Überzeugung, dass Geschichte die gegenwärtige nationale Identität formt und dass daher das nationale Bewusstsein von heute ein Produkt des Unterrichtens einer gewissen Version der Vergangenheit sei; 2) man war sich einig, dass während des Kommunismus die nationale Geschichte falsifiziert wurde, um die absolute Macht der kommunistischen Partei sowie ihre Unterordnung zu Moskau zu legitimieren; 3) und drittens, man wollte die

²⁷ Übers. d. Verfass.

Lehrbücher von Begriffen und Interpretationen säubern, die für die ethnischen Minderheiten beleidigend waren (DAINOV, 2006, S.6).

Die so genannte Reform resultierte in der Neuschreibung von einigen Elementen der Geschichte. So wurde die Periode 1944–1989 gar nicht unterrichtet, da sie zu widersprüchlich erschien. Revidiert wurde auch der Lehrstoff über den „anti- faschistische Widerstand“ der Jahre 1941/42. Der traditionelle Begriff „türkisches Joch“, der die Periode der osmanischen Besetzung beschrieb, wurde durch „Osmanische Präsenz“ ersetzt, um die 700.000 Personen zählende türkische Minderheit nicht zu beleidigen. (ebd.)

Diese wenigen Änderungen, die zunächst nur relativ unwesentlich erscheinen, verursachten jedoch die größte Bildungsdebatte des letzten Jahrhunderts. Dies lag an der explosiven politischen Atmosphäre, denn die Sozialistische Partei (die frühere kommunistische Partei) verteidigte ihre Positionen und wehrte sich vehement gegen die neue Interpretation der Geschichte, die genau diese Positionen bedrohten. Auch Medien und Gesellschaft nahmen an der Bildungsdebatte teil, denn jede Veränderung der Geschichte betraf die alte Bildungsaufgabe: die Formierung einer nationalen Identität und die Antwort auf die Frage „Wer sind wir?“. Die Sozialisten nutzten diese gesellschaftliche Stimmung, um sich von ihrer Identität als „Moskau-Agenten“ zu säubern und wieder zu „Patrioten“ zu werden. Ihr Widerstand gegen die neue Interpretation der umstrittenen Periode des osmanisches Jochs bzw. der osmanischen Präsenz brachte ihnen die verlorene Loyalität des bulgarischen Volkes wieder. Nach vier Jahren war 1994 die Bulgarische Sozialistische Partei (BSP) wieder mit voller Majorität in der Regierung. Bildungsminister war wieder der Sozialist Ilcho Dimitrov - der gleiche Minister, der in den achzigen Jahren die damaligen Reformversuche sabotiert hatte. Seine nationalistischen und stark antiwestlichen Einstellungen sollten die Bildungssituation in den folgenden drei Jahren bestimmen. Somit wurde die Reform des bulgarischen Bildungswesens wiederum verzögert. (ebd., S.6f.)

Die Sozialisten waren davon überzeugt, dass die Regierungszeit nach 1989 unnötiges Chaos und Destruktion brachte und keineswegs demokratische Veränderungen gebracht hat. Sie wollten wieder zu den Regierungsinhalten von vor 1989 zurückkehren. Minister Dimitrov war einer der Anhänger dieser Ideologie, was die folgende Äußerung seinerseits bestätigt: „Sollte man eine allgemeine Charakteristik für die Periode nach 1989 finden, so wäre das die Desintegration des Status quo. Das fühlt man in allen Bereichen, wir fühlen es auch im Bildungsbereich. Unsere Aufgabe ist, diesen Prozess zu stoppen und den geschwächten bulgarischen Status quo zu stärken“²⁸ (DIMITROV, 1995, S. 7) Minister

²⁸ Übers. d. Verfass.

Dimitrovs Ansicht war es, dass keine Änderungen, sondern Ergänzungen notwendig waren, so z.B. „mehr Unterrichtsinhalte über neue Bereiche wie Wirtschaft, Fremdsprachen, Management, Rechtswissenschaften“²⁹ (DIMITROV, 1995a, S. 3). Dies führte jedoch zu einer enormen Überlastung für die Schüler. Dimitrov schaffte auch die Änderungen in den Geschichts-Lehrbüchern wieder ab mit dem Argument, dass „manche Lehrbücher [...] gewissen politischen Zielen [dienen], was den ganzen Bildungsprozess stört“³⁰ (ebd.). Er betonte besonders die Verbindung zwischen Bildung und nationalem Überleben und behauptete, dass Stabilität und nicht Veränderung notwendig seien: „Wir müssen alle unsere Mühe darauf verwenden, die alte und stabile Basis des bulgarischen Bildungswesens zu behalten. Das wird uns als Nation bewahren [...]“³¹ (DIMITROV, 1995b, S. 22). Minister Dimitrov verhinderte auch Pläne für die Einführung des Religionsunterrichtes. Er befürchtete, dass dies zum Auftauchen von „Amerikanischen Kirchen“ führen würde. (DIMITROV, 1995c, S. 8).

So es überhaupt Versuche für eine Bildungsreform in Bulgarien von 1994 -1997 gab, kamen diese von außerhalb – von der Weltbank und von verschiedenen fremd finanzierten NGOs. In der ersten Ausgabe des Werkes „Offene Bildung“ (1992) hat Dr. Rumen VULCHEV (der 1997 Stellvertreter des Bildungsministers wurde) versucht, das Problem des bulgarischen Bildungswesens deutlich darzustellen: „Die Vergangenheit und nicht die Zukunft bestimmen immer noch alle Entscheidungen und Vorschläge für Veränderungen des Bildungswesens [...]; auf der Ministeriumsebene gibt es kein klares Konzept für die Bildung der Zukunft“³² (VULCHEV, 1992, zit. nach DAINOV, 2006, S. 7).

Vulchev formulierte auch die folgenden Basisdirektiven der Reform, die gleichzeitig auch zeigen sollten, was dem bulgarischen Bildungssystem fehlt:

- Überwindung der „Entfremdung zwischen dem Bildungssystem und der heutigen Gesellschaft“, die sich zum Teil auch darin begründet, dass „Reformen“ ohne jegliche Konsultationen mit den Mitarbeitern des Bildungswesens sowie ohne jeglichen Versuch, sich die Unterstützung der Gesellschaft und der Medien zu sichern, eingeführt werden.
- Entwicklung der Fähigkeiten aller Mitarbeiter des Bildungssystems, zusammen zu arbeiten.

²⁹ Übers. d. Verfass.

³⁰ Übers. d. Verfass.

³¹ Übers. d. Verfass.

³² Übers. d. Verfass.

- Veränderung der Ziele/Aufgaben und Prioritäten der Bildungspolitik.
- Veränderung der Struktur des Systems – Überwältigung der vollen Abhängigkeit (vom Bildungsministerium) aller Personen, die mit Bildung zu tun haben, (VULCHEV, 1992, angeführt in DAINOV, 2006, S. 7).

Vulchev identifizierte auch die beiden Hauptquellen möglichen Widerstands gegen die Reform. Die eine, so Vulchev, sei „soziale Apathie“³³, die andere „institutionelle Resistenz“³⁴. Einerseits sollte sich man die Unterstützung der Bevölkerung sichern, andererseits dürfte man nicht erlauben, dass das Bildungsministerium zu „einer selbst dienenden, administrativen Struktur“³⁵ wird. (VULCHEV, 1992, zit. nach DAINOV, 2006, S. 7f).

Als es offensichtlich wurde, dass die Regierung nicht plante, eine Reform durchzuführen, beschlossen die NGOs hier einzugreifen. Viele Projekte wurden begonnen, meistens finanziert von privaten Personen, aber auch von den EU-Demokratisierungsprogrammen. Die meisten Projekte beinhalteten Lehrerweiterbildung, Herstellung von moderner Lehrhilfen, Bildung der ethnischen Minderheiten, Integration der Schule in die Gemeinde etc. (DAINOV, 2006, S.8)

Sobald den Sozialisten bewusst wurde, dass bereits eine gewisse Bildungsreform begonnen hatte „hinter dem Rücken ihrer Regierung“, begannen sie sich zu wehren. In seiner Rede am 15. September 1995 definierte Minister Ilcho DIMITROV erneut die Aufgaben der Bildung: Als Hauptziele nannte er: „das bulgarische Bewusstsein, Menschlichkeit und die intellektuelle und physische Entwicklung jedes bulgarischen Kindes [...]. Nur die Qualität der Nation kann unseren dezimierenden genetischen Fond kompensieren“³⁶ (DIMITROV, 1995, zit. nach DAINOV, 2006, S. 8). Erneut wurde der Bildung die Aufgabe gegeben, „die Nation zu retten“.

In Bezug auf Hilfe von Außen sah die Position der Regierung folgendermaßen aus: „Wir brauchen keine Almosen. Abscheulich ist jede Art von Hilfe, die unsere vorläufigen Schwierigkeiten ausnutzt, um unsere nationale Einheit zu untergraben, die die Unabhängigkeit des Staates bedroht, indem sie den Platz der zuständigen staatliche Institutionen zu nehmen versucht, die Kinder aufgrund von ethnischer und religiöser Zugehörigkeit zu trennen versucht [...]“³⁷ (DIMITROV, 1995, zit. nach DAINOV, 2006, S. 8).

³³ Übers. d. Verfass.

³⁴ Übers. d. Verfass.

³⁵ Übers. d. Verfass.

³⁶ Übers. d. Verfass.

³⁷ Übers. d. Verfass.

Nachdem die Sozialisten es aber nicht geschafft hatten, die bulgarische Wirtschaft wieder zu beleben, kam durch die nächste Wahl die Union der demokratischen Kräfte (UDK) an die Macht. Ziel der UDK war es, Bulgarien zu einer westlichen Gesellschaft zu machen. Um dies zu erreichen, waren auch Reform und Restrukturierung des Bildungswesens erforderlich. Um sich einen Blick über die Situation zu verschaffen, ergriff das Bildungsministerium eine Maßnahme, die noch nie zuvor ergriffen worden war: eine Bestandaufnahme. Am Ende des Schuljahres 1997/98 überprüfte das Ministerium die Kenntnisse von allen Schülern, die gerade die Volksschule absolvierten (vierte Schulstufe). Getestet wurden die Kenntnisse in den zwei Hauptfächern - Bulgarisch und Mathematik. Ein Viertel der Schüler bestand diesen Test nicht. Die Ergebnisse ließen somit Zweifel an der Qualität des Unterrichtens aufkommen, der bis zu diesem Moment als vollkommen betrachtet worden war. Die Kompetenzen der Lehrer sowie die Lehrerausbildung und die Lehrmethoden wurden in Zweifel gestellt. (DAINOV, 2006, S.8)

Ein anderes negatives Ergebnis dieser Qualitätsprüfung war die enorme Durchfallquote der Kinder aus Regionen, die traditionell von der türkischen Minderheit bewohnt werden – Kurdjali, Haskovo und Schumen. Dies führte dazu, dass die Bildungspolitiker nunmehr ihre Aufmerksamkeit der Exklusionsthematik (und den Minderheits–Mehrheits-Verhältnissen) schenkten. Bis dahin hatte diese Problematik als eine Erfindung der NGOs gegolten. (ebd.)

Diese Ereignisse führten im Land zu einem enormen Interesse sowohl der Gesellschaft als auch der Medien an den Fortschritten der europäischen und nordamerikanischen Bildungssysteme und einen internationalen Vergleich im Bildungsbereich. Im Dezember 1997 trafen sich zum ersten Mal Politiker, Bildungswissenschaftler, Lehrer und Vertreter der NGOs, um über die Bildungsanforderungen des 21. Jahrhunderts zu diskutieren. Im Zentrum der Debatten stand der Bericht von Jacques Delors für UNICEF mit dem Titel „Bildung – der versteckte Schatz“³⁸ (vgl. DAINOV, 2006, S.8). Als Resultat dieses Treffens wurde die Position des Bildungsministeriums im Januar 1998 veröffentlicht. Es war ein vorsichtig formulierter, jedoch einschneidender Reformplan, der Delors Bericht folgte. Als Ziel der Bildung wurde die menschliche Entwicklung genannt. Zum ersten Mal in der bulgarischen Bildungsgeschichte waren es die Bedürfnisse des Kindes und nicht die der Nation oder der Wirtschaft, welche von der Regierung ins Zentrum des Bildungsprozesses gerückt wurden. Das Bildungsministerium formulierte die Ziele wie folgt: „Bildung muss zur Entwicklung jedes Einzelnen einen Beitrag leisten. Das 21. Jahrhundert wird von jedem größere Kapazitäten für unabhängige Entscheidungen, Selbstorganisation, Selbstbestimmung sowie Stärkung der

³⁸ „Education – the Hidden Treasure“

individuellen Verantwortung für das gemeinsame Wohlgehen verlangen“³⁹ (METHODIEV, 1998, S. 6).

Diese Ansicht war revolutionär. Das Bildungswesen war bis zu diesem Zeitpunkt als Hierarchie strukturiert und es wurde davon ausgegangen, dass Wissen, einmal gelernt, für ein ganzes Leben reichen würde. Es förderte Gehorsam und Angst und nicht Unabhängigkeit, Aktivität und Mut. Der Reformplan gab zwar ein revolutionäres Ziel, aber niemand war darauf vorbereitet. Es war den Menschen noch immer nicht klar, dass für eine Neustrukturierung des Bildungswesens eine Restrukturierung des gesamten Systems nötig war. 1998 war das Ministerium für Bildung und Wissenschaft immer noch der größte Arbeitsgeber im Land. Es war sehr unwahrscheinlich, dass diese starke, extrem zentralisierte Institution mit einer Reform kooperieren würde, die seine eigenen Interessen bedrohte.

Bevor es aber zu Widerständen kommen konnte, begann Bildungsminister Vesselin METHODIEV von den revolutionären Erklärungen zurückzutreten. In Kenntnis dessen, was für einen schlechten Ruf die Bildungsreform bereits erworben hatte, versprach er der Bevölkerung, dass er wieder Stabilität in das Bildungswesen bringen würde und dass die bulgarische Gesellschaft nicht länger mit sinnlosen kleinen Änderungen zu Recht kommen müsste (vgl. METHODIEV, 1998, S. 6). Mit dieser Aussage hat der Minister jedoch von Anfang an seine eigenen Hände gebunden. Die einzige Möglichkeit war, die Änderungen, die er durchführen wollte, nicht als systematische Reform, sondern als „Verbesserungen“ zu verkaufen– genau das, was er verurteilt hatte.

Als erste dieser „Verbesserungen“ führte das Bildungsministerium Maßnahmen ein, um die Überbelastung der Schüler zu reduzieren, die durch die von den vorigen Regierungen vorgenommenen Ergänzungen des Curriculums zu Stande gekommen war. Der Stoff in den Naturwissenschaften wurde halbiert, die Unterrichtsstunden in Geschichte und bulgarischer Literatur wurden stark verringert. Stattdessen wurde ein System von Pflichtwahlfächern eingeführt, aus denen die Schüler wählen konnten, um das vorgegebenen Minimum an Lehrstoff zu absolvieren. Das Ministerium experimentierte auch mit der Einführung von Türkisch und Romani–Dialekten in Schulen, wo es einen großen Minderheitenanteil gab. Die Geschichts-Lehrbücher wurden abermals umgeschrieben, ohne sozialistische Auslegungen. Religionsunterricht wurde eingeführt. Ende 1999 wurden die staatliche Bildungsstandards (was und wie viel die Kinder wissen mussten, was und wie viel die Lehrer wissen mussten sowie welchen Stoff Lehrbücher beinhalten sollten) im Gesetz verankert. (DAINOV, 2006, S.9)

³⁹ Übers. d. Verfass.

Es gab auch einen Versuch, politische Bildung (civic education) einzuführen, welche bis jetzt vernachlässigt worden war, da das Bildungssystem auf nationaler Identität aufgebaut worden war und nicht auf Bürgeridentität. Es war sogar eine Matura in diesem Fach geplant, was zeigt, dass dieser Gegenstand als sehr wichtig erachtet wurde. Jedoch hatte niemand eine Vorstellung davon, wie die Lehrinhalte diesbezüglich aussehen sollten. Bis heute gibt es keine Lehrbücher zu diesem Fach.⁴⁰

Was die Finanzierung des Bildungssystems betrifft, wurde 1998/99 eine große Reform durchgeführt, die zur Dezentralisation des Systems führte. Die Entscheidungsmacht über die Verwendung des Geldes wurde den Schulen selbst bzw. den Schuldirektoren übertragen. Minister Metodiev versuchte auch, die Schulbehörde wieder einzurichten, die während des Kommunismus aufgelöst worden waren. Keine dieser Änderungen wurde mit der Gesellschaft abgesprochen, und sie wurden von einem Minister eingeführt, der versprochen hatte, mit den zahlreichen Veränderungen aufzuhören. Dies löste selbstverständlich viele Proteste aus. Minister Metodiev, der sich bald von allen Seiten bedrängt fühlte, bat dann die Weltbank um ein Darlehen für die Durchführung einer Bildungsreform, die auf der Forschungsarbeit der Open Society Foundation⁴¹ während der neunziger Jahre basieren sollte. Das in der Folge gewährte dreijährige Darlehen wurde Bildungsmodernisierungsprojekt (BMP) genannt. Dieses Projekt hatte eine komplette Restrukturierung des Bildungssystems auf allen Ebenen zum Inhalt. Es sah völlig neue Bildungsziele, neue Unterrichtsmethoden, ein neues Curriculum, neue Institutionen, externe Prüfungen/Kontrolle, neue Finanzierungssysteme und eine tief greifende Dezentralisierung der Macht vor. Das Bildungswesen sollte somit gänzlich verändert werden. (vgl. DAINOV, 2006, S.9f)

Doch auch dieser Reformplan scheiterte. Nun wurde langsam klar, dass Reformatoren Verbündete brauchen, um den Widerstand in der Bevölkerung überwinden zu können und ihre Ziele zu erreichen. Im Folgenden soll daher dargestellt werden, welche Ansichten die verschiedenen Gesellschaftsgruppen in Bulgarien bezüglich Bildungsreformen vertreten bzw. wo Verbündete für eine Bildungsreform gefunden werden konnten.

Zur öffentlichen Meinung über das Bildungswesen gibt es bis zum Jahr 1998 relativ wenige Daten. Vielen Jahren wurden diesbezüglich keine Studien durchgeführt, weil man der Ansicht war, dass es in diesem Bereich keine Probleme gäbe. Erst Ende 1998 wurden einige Umfragen durchgeführt, die ein klares Bild der Volksmeinung bzw. zur Informiertheit der Gesellschaft zur dieser Zeit geben. Laut einer Befragung (NIKOLOVA, 1998, S. 3f.) wussten

⁴⁰ <http://mon.bg/opencms/opencms/documents/dzi>, [30.07.2009]

⁴¹ Eine der größten und einflussreichsten NGOs in Bulgarien.

nur 8% der befragten Personen, dass kürzlich große legislative Veränderungen unternommen worden waren. Mehr als die Hälfte der befragten Personen wusste nicht, welche Vor- und Nachteile das bulgarische Bildungssystem im Vergleich zu anderen Ländern hatte. Noch beunruhigender war, dass Eltern kaum wussten, was ihre Kinder in der Schule lernten. 78% hatten keine Ahnung, was ihre Kinder an ihren Schulen gern haben, 88% wussten nicht, was die Kinder an der Schule nicht gerne mögen.

Dass es im Bildungssystem Probleme gab, wurde auch bei einer Umfrage klar, die in der Zeitung „Standard“ am 16. 09. 1998 veröffentlicht wurde (BOYADJIEVA, 1998, S. 13). Laut dieser Umfrage glaubten mehr als 40%, dass die Schule Jugendliche für die Arbeitswelt nicht genügend vorbereitete. 45% waren davon überzeugt, dass die Schule den Jugendlichen nicht dabei hilft, ihr Potenzial zu realisieren.

Ende 1998 zeigte sich somit eine offensichtliche öffentliche Klarheit darüber, dass es ernsthafte Probleme im Bildungsbereich gab. Dies führte zu einer gewissen Unzufriedenheit in der Bevölkerung. Diese Unzufriedenheit kann jedoch eher als eine allgemeine „Nörgelei“ als als inhaltlich sinnvolle Debatte beschrieben werden. Zur gleichen Zeit betrachteten die Medien das Bildungssystem noch immer als grundsätzlich intakt und Reformen als sinnlos. Zeitungen waren voll mit folgenden Aussagen: „Nach wie vor ist unsere Bildung ein Grund für nationalen Stolz.“⁴² (MANCHEV, 1998, S.4), „die universal anerkannte Qualität unserer Bildung“⁴³ (DACHEVA, 1998, S.2), „Europa nennt unsere Bildung brilliant“⁴⁴ (DRYANOVSKA, 1998, S.7) und ähnlichen.

Auch führende Intellektuelle teilten im Großen und Ganzen den sozialistischen Glauben, dass die Reform einfach eine „schamlose Destruktion“ war. Ein Beispiel dafür ist die Aussage von Professor Dragomir DRAGANOV, Historiker und Medienstar, in „Trud“, einer der meistgelesenen bulgarischen Zeitungen: „[...] das bulgarische Bildungswesen hat es grundsätzlich geschafft, mehr oder weniger intakt und funktionierend diese verrückten `Übergangsjahre` zu überleben. Es bringt nach wie vor Bulgaren hervor, die den zweiten Rang im Weltintellekt besetzen [...]. Ich hoffe, dass ich mich irre, aber es scheint so, als wären wir zum ersten Mal Zeugen einer schrecklichen Anweisung, die von außerhalb kommt: Dass unsere Kinder vom zweiten Platz vertrieben werden sollen, den sie gerade absolut zu Recht besetzen, und an den 60. oder 70. Platz verwiesen werden sollen, als Diener und Hilfsarbeiter der Welt“⁴⁵ (DRAGANOV, 1998, S. 4).

⁴² Übers. d. Verfass.

⁴³ Übers. d. Verfass.

⁴⁴ Übers. d. Verfass.

⁴⁵ Übers. d. Verfass.

Die Lehrer waren ebenfalls der Meinung von Prof. Draganov. In einer Befragung aus dem Jahr 2000 achtzig Prozent der befragten Lehrer stimmten der Aussage "Veränderungen haben zu einem Nachlassen der Qualität im Bildungsbereich geführt"⁴⁶ zu (KOLEV, RAICHEV & BUDJULUV, 2000, S. 86).

Die Meinungsforscher befragten nun die Eltern, wofür und wie viel Geld sie bezüglich Bildung ausgeben mussten anstatt nach ihrer Zufriedenheit mit dem Schulsystem zu fragen. Die Ergebnisse waren erstaunlich. Es zeigte sich, dass finanziell gesehen im Jahr 2000 in Bulgarien ein paralleles Bildungssystem existierte, das etwa 1,5 Mal so groß war wie das offizielle Bildungssystem. Dieses wurde durch das Geld, das Eltern für Nachhilfe, Sprach- und Computerkurse und für verschiedene Bestechungen zahlten finanziert. Es handelte sich vorwiegend um die so genannte „graue Wirtschaft“, steuerfrei und statistisch unsichtbar. Die Hauptgewinner dieses Systems waren – und sind immer noch – die Schullehrer, die nach der Schulzeit auf diese Weise steuerfrei ihr Einkommen ergänzen (ebd.).

Über die Meinung der Schüler bezüglich des Bildungssystems zu dieser Zeit ist nichts bekannt, da diese nie als wichtige Figuren im Bildungsbereich angesehen wurden und sich daher niemand die Mühe gemacht hat, sie zu befragen.

Die notwendige Bildungsreform hatte somit keine Verbündeten. Die Politiker verloren schnell das Interesse daran, so hatte die Reform auch keine politische Unterstützung mehr. Trotzdem nahm das Bildungsministerium den Kredit der Weltbank an, in der Hoffnung, dass damit irgendwie von selbst eine Veränderung eintreten würde.

Das Weltbank-Projekt sollte das erste von drei zusammenhängenden Projekten sein, die auf eine Modernisierung des Bildungssystems abzielten. Als die Weltbank jedoch erfuhr, dass nach drei Jahren gar keine Arbeit geleistet worden war, lehnte sie jegliche weitere Unterstützung ab und das Projekt wurde erfolglos abgebrochen. Der Versuch, eine institutionelle Basis für Veränderung zu schaffen, war gescheitert. (DAINOV, 2006, S. 18)

5.1.4. Das bulgarische Bildungssystem in der Gegenwart mit besonderer Aufmerksamkeit auf Veränderungen unter dem Einfluss der Europäischen Union

Zur Zeit der Wahlkampagne 2005 hat sich das allgemeine Unbehagen bezüglich des bulgarischen Bildungswesens in eine allgemeine politische Zustimmung verwandelt, dass

⁴⁶ Übers. d. Verfass.

eine Bildungsreform ein Muss ist. Die verschiedenen Mitglieder des Bildungsbereiches jedoch hatten noch immer widersprüchliche Meinungen, was die Reform betraf.

Auf der Ebene des Bildungsministeriums war das Bild noch nie so düster. Nach dem Kollaps des BMP Ende 2003 unternahm das Ministerium für Bildung und Wissenschaft mehrere unklare und widersprüchliche Aktivitäten, um zu beweisen, dass man immer noch reformwillig sei. Nach wie vor aber mangelten den Reformplänen an System und Struktur und sie widersprachen einander. Die Öffentlichkeit fing allmählich an, sich gegen das Ministerium zu wenden. Als Reaktion auf den öffentlichen Unmut, lancierte das Ministerium im Jahr 2004 „Eine Strategie zur Entwicklung des Sekundärschulwesens in Bulgarien“. Dieses Dokument war allerdings so formuliert, dass man den Eindruck gewinnen musste, dass die Ministeriumsbildungslinie sich nicht geändert hatte. Laut Ministerium gab es im Bildungsbereich keine Krise, keine ernsthaften Probleme sowie keinen Bedarf, das System zu ändern. „Modernisierung“ war kein Thema, BMP und die Weltbank kamen an keiner Stelle mehr vor. Der am häufigsten verwendete Begriff war „Veränderungen“, mit der Bedingung jedoch, dass Veränderungen im Bildungswesen die kulturellen Traditionen der Nation stärken sollten (vgl. „Strategie zur Entwicklung des Sekundärschulwesens in Bulgarien“, In: Учителско дело/ Lehrerwerk⁴⁷, S. 4ff).

Das Bildungsministerium listete in der „Strategie“⁴⁸ neun Bildungsziele (mit 15 Subzielen) auf, um „[das] nationale Bewusstsein zu stärken, den Jugendlichen Liebe zum Vaterland, Liebe und Respekt zum eigenen Geburtsort sowie Empathie gegenüber den globalen Problemen der Menschheit beizubringen“⁴⁹ (ebd., S. 4). Abermals wurden große Worte verwendet, die die reale Bildungssituation in keinsten Weise widerspiegeln. Aus diesem Grund lehnte das Finanzministerium, welches das Bildungswesen finanzieren sollte, die „Strategie“⁵⁰ ab und stellte gegen alle Traditionen einige Monate später ein eigenes Programm für eine Reform des Sekundärschulwesens vor. Unter dem neutralen Titel „Überblick auf öffentlichen Ausgaben – Bildungswesen: derzeitige Situation, Probleme und Möglichkeiten“ begann das Dokument mit der folgenden Aussage:

„Es gibt einen deutlichen Mangel an Grundfähigkeiten der Arbeitskräfte, und vor allem an interdisziplinären und interprofessionellen Fähigkeiten und Schlüsselqualifikationen. Es fehlt auch an qualifizierten Arbeitskräften nicht nur in Berufen, die mit neuen Technologien verbunden sind sondern auch in der Produktion, im Leistungssektor, in der Landwirtschaft

⁴⁷ Die Zeitung der bulgarischen Lehrgewerkschaft

⁴⁸ Strategie zur Entwicklung des Sekundärschulwesens in Bulgarien

⁴⁹ Übers. d. Verfass.

⁵⁰ Strategie zur Entwicklung des Sekundärschulwesens in Bulgarien

und im Management“⁵¹. Das Reformziel wurde vom Finanzministerium so formuliert: „Die Herstellung eines zeitgemäßen sekundären Schulsystems in Bulgarien, das zu den bestehenden europäischen Bildungsstandarten passt und der Bevölkerung erstklassige Leistungen liefert“⁵²(ebd., S.2).

Das Finanzministerium thematisierte auch das Problem der Bildungsfinanzierung, der Aufteilung des Budgets und der diesbezüglichen (fehlenden) Kontrolle: „Der Mangel an definierten Zielen und Programmen führt zu einem Mangel an Kontrolle, wofür das Geld ausgegeben worden ist und ob dies die erwünschten Resultate gebracht hat [...]. Die Motivation der Beschäftigten im Bildungsbereich ist derzeit jene, dass sie immer höhere Budgets anstreben und immer mehr Möglichkeiten, dieses Geld umzuverteilen, damit dessen Verwendung nicht mehr nachvollziehbar ist“⁵³ (ebd., S.7).

Alles in allem berücksichtigte das Finanzministeriumsdokument die Empfehlungen der internationalen Studien aus der Zeit 1998 bis 2003. Es identifizierte die gleichen Probleme, die das BMP damals lokalisiert hatte. Der positive Effekt dieses Dokuments war, dass die künftigen Reformatoren des Bildungssystems nun ein Regierungsdokument hatten, das als Grundlage für weitere Maßnahmen dienen konnte. Leider entstammt das Dokument nicht dem Ministerium für Bildung und Wissenschaft, wodurch zahlreichen administrativen Ausreden und Betrugereien Tür und Tor geöffnet waren.

Mit der Zeit änderten auch die Medien ihre Position und begannen, die Reform zu befürworten. Dies kann vor allem an der folgenden Aussage erkannt werden, die vom Stellvertreter des Chefredakteurs der zweitgrößten bulgarischen Zeitung, „24 Stunden“, kam: „Eine Schlüsselfähigkeit moderner Gesellschaften ist das Bücherlesen. Das bulgarische Bildungswesen unterdrückt jedoch diese Fähigkeit, da sein System auf dem sinnlosen Auswendiglernen von Interpretationen anderer Menschen aufgebaut ist, was ein Dichter oder ein Schriftsteller in seinem Werk gemeint hatte [...]. Dieses System bringt den Menschen bei, das Lesen zu hassen“⁵⁴ (ZJUMBJULEV, 2004, S. 11).

Zu diesem Zeitpunkt waren die Medien der öffentlichen Meinung überraschenderweise voraus. Eine Umfrage aus dem Jahr 2005 zeigt, dass mehr als die Hälfte der Bulgaren glaubte, dass das bulgarische Bildungssystem die europäischen Standards hatte, 15%

⁵¹ Finanzministerium, 2004, Überblick auf öffentlichen Ausgaben – Bildungswesen: derzeitige Situation, Probleme und Möglichkeiten) – Übers. d. Verfass.

⁵² Übers. d. Verfass.

⁵³ Übers. d. Verfass.

⁵⁴ Übers. d. Verfass.

dachten, dass es sogar höhere Standards hatte als die europäischen Bildung. Nur 20% waren der Meinung, dass die bulgarische Bildung schlechter wäre als die Bildung in den EU-Ländern (ebd.).

Obwohl Schüler noch immer keine Rechte in dieser Debatte hatten und selten bzw. fast nie befragt wurden, zeigen einige Aussagen, dass sie mit dem System nicht zufrieden waren: und Reformen befürworten würden: „In der Schule will man nicht, dass wir selber denken [...]. Wir verbringen mehr Zeit in der Schule als zu Hause, jedoch gibt uns keiner das Gefühl, dass wir Teil dieser Schule sind [...]. Die Lehrer sagen uns, dass sie ihren Job nicht ernst nehmen würden für das wenige Geld, das sie dafür bekommen [...]. Themen, die wir für wichtig halten, wie AIDS oder Drogensucht, werden routinemäßig vernachlässigt oder überhaupt nicht angesprochen“⁵⁵ (PETROVA, 2004, S. 12). Ein Jahr später veröffentlichte auch die Zeitung „Kapital“ das Ergebnis einer Umfrage an Schülern, welche die Situation ähnlich darstellt. Ein Junge urteilte hierin wie folgt: „Die Lehrer geben dir die Matrix. Solltest du draußen bleiben, bist du verdammt. Sie sagen uns direkt: `Die Fähigkeit, Sachen auswendig zu lernen ist das Einzige, was euch zur Uni führen wird`. Und man hört einfach auf zu denken“⁵⁶ (Kapital, 28. Mai – 3. Juni 2005, S. 7).

Die Eltern wurden aus dieser Debatte mehr oder weniger ausgeschlossen, obwohl sie dem Bildungssystem offensichtlich sehr kritisch gegenüber standen, da sie so viel Geld außerhalb des Systems ausgeben mussten (für Nachhilfe etc.). In einem Interview definierte der Vorsitzende der Bulgarischen Elternvereine, Dimitar CHALAKOV, die folgenden 4 Probleme des Bildungssystems:

- Die Machtstruktur des Systems, in der der Schüler das Opfer ist;
- Das Fehlen eines modernen Curriculums;
- Der Mangel externer Prüfungen;
- Das Fehlen einer Regierungspolitik, die den Schüler in den Mittelpunkt des Systems rückt.

CHALAKOV schlug eine radikale Veränderung vor, aufkommend auf rasche und völlige Dezentralisierung sowie auf die Mitarbeit und auf die Kontrollfunktion gut funktionierender Schulbehörden angelegt war (CHALAKOV, 2005, S. 9). Eine gewisse Entwicklung in

⁵⁵ Das wurde dem Präsidenten während einer seiner Visiten im Frühling 2004 mitgeteilt.

⁵⁶ Übers. d. Verfass.

Richtung Befürwortung einer Bildungsreform war also auch in den Reihen der Eltern zu bemerken.

Der Großteil der Schuldirektoren und Lehrer lehnte nach wie vor jeden Reformversuch ab. Als Bildungsminister Vulchev Ende November 2005 in den Zentralnachrichten erklärte, dass eine Bildungsreform notwendig sei, damit das bulgarische Bildungswesen überleben könne, verlangten die Lehrgewerkschaften sofort 15% Gehaltserhöhung sowie mehr Lehrerstellen. Als ihre Wünsche nicht erfüllt wurden, organisierten sie den ersten allgemeinen Streik in Bulgarien im 21. Jahrhundert (DAINOV, 2006, S. 20). Die führenden Intellektuellen waren ebenfalls immer noch gegen die Reform (ebd.).

Internationale Organisationen und ihr Einfluss auf das bulgarische Bildungssystem sind ebenfalls von Bedeutung. Nicht nur, weil sie die Erfahrung und das Know-how von außerhalb mitbringen, sondern weil sie oft die Gelder für verschiedene Reformprogramme zur Verfügung stellen und damit gewisse Mitspracherechte haben. Die Weltbank hatte mit dem Scheitern des BMP ihre Lektion gelernt und ließ sich auf keine neuen Bildungsprojekte mehr ein. Die EU hatte keine Direktiven, keine verpflichtenden Empfehlungen für den Bildungsbereich. Das bedeutete, die Reformatoren konnten nicht, wie in anderen Bereichen üblich, damit argumentieren, dass die EU dies verlangt hätte und es deswegen durchgeführt werden müsse. (ebd.)

Mit den Verhandlungen für den EU-Beitritt Bulgariens veränderte sich die Situation jedoch schlagartig. Plötzlich gab das Bildungsministerium zu, dass eine radikale Reform notwendig sei. Das führte zur Veröffentlichung eines neuen Bildungsprogramms unter dem Titel „Nationales Programm für Entwicklung der schulischen Bildung und vorschulischen Erziehung und Vorbereitung (2006 – 2015)“⁵⁷. Dieses Dokument zeigte auf, dass eine Neudefinition der Bildungsziele notwendig war, um „mit den Herausforderungen der dynamischen globalen Wirtschaft sowie des europäischen Arbeitsmarktes zurecht zu kommen“⁵⁸ (S. 2). Interessant ist, dass in dem Dokument die EU häufig in verschiedensten Kontexten erwähnt wird, was in früheren Dokumenten nicht der Fall war. Das neue Programm basierte auf das Erkenntnis, dass die Hauptfigur im Bildungssystem das Kind bzw. der Schüler ist (ebd.).

⁵⁷ Übers. d. Verfass.

⁵⁸ Übers. d. Verfass.

An erster Stelle wurde in dem Programm⁵⁹ eine Analyse der gegenwärtigen Situation des bulgarischen Bildungswesens durchgeführt, im Zuge derer sich folgende Probleme herauskristallisierten:

- Das System war am Auswendiglernen und Wiedergeben von Informationen orientiert und erzog nicht zum selbständigen Denken und zur Entwicklung bestimmter Fähigkeiten.
- Fehlen eines Systems für nationale externe Kontrolle sowie ein nicht ausreichend effektives System für die interne Kontrolle der Bildungsqualität.
- Eine große Zahl von Kindern, die in das Schulsystem nicht mit einbezogen waren (besonders Roma - Kinder).
- Ein niedriger sozialer Status sowie eine nicht ausreichende Autorität der Lehrer.
- Ein Schulnetz, das nicht optimal organisiert war und das Bestehen von vielen zusammengeführten Klassen; in manchen Regionen wurden sogar Kinder verschiedener Altersgruppen zusammen unterrichtet.
- Zu viele Schulen, die in manchen Regionen auf Fächer spezialisiert waren, die nicht zum regionalen Arbeitsmarkt passten; zu viel Lehrpersonal, wobei Lehrer für Fremdsprachen sowie für Computerunterricht fehlten.
- Extreme Zentralisierung – alle Entscheidungen wurden von Menschen getroffen, die weit entfernt von jenen Menschen waren, die von diesen Entscheidungen betroffen waren. Es fehlte an Möglichkeiten für die Kontrolle der Entscheidungen des Ministeriums.
- Systemfinanzierung, die die Entwicklung des Systems nicht förderte. Alle Schulen bekamen die gleiche Menge Geld, die eigentlich nur ihre dringendsten Bedürfnisse deckte. Die gute Geschäftsführung einiger Schulen wurde nicht durch zusätzliche Finanzierung gefördert.
- Probleme in der normativen Regulierung des Bildungssystems – Es gab zu viele Dokumente, die das Bildungssystem regulierten. Diese waren sehr verschieden in ihrer Art und ihrem Rang in der Gesetzhierarchie – Gesetze, Anweisungen, Verordnungen,

⁵⁹ Nationales Programm für Entwicklung der schulischen Bildung und vorschulischen Erziehung und Vorbereitung (2006 – 2015)

Vorschriften sowie einzelne administrative Akte. Nach wie vor bestand die Praxis darin, dauerhafte gesellschaftliche Grundverhältnisse auf einer untergesetzlichen Ebene zu regulieren (z. B. Briefe). Jedoch gab es nach wie vor viele Situationen, für deren Regulierung neue Gesetze notwendig gewesen wären (ebd., S. 3ff).

Das Programm⁶⁰ nahm die Bildungsziele auf, die die EU und die UNO in ihren Bildungsdokumenten nennen und definieren: Gleichen Zugang zu Bildung für alle sowie Qualitätsbildung für alle (S. 8). Als gleichen Zugang zu Bildung betrachtete das Programm nicht die Gleichbehandlung aller Kinder, sondern eine differenzierte Behandlung, die die individuellen Bedürfnisse jedes Kindes wahrnimmt und berücksichtigt (ebd.). Das Programm betonte des Weiteren den Bedarf eines intensivierten Unterrichts in Fremdsprachen und Computerkenntnissen sowie die Möglichkeit zur beruflichen Orientierung schon in der Grundschule. Die Änderungen des Curriculums dürften jedoch die Schüler nicht zusätzlich belasten. (S. 9)

Viele Veränderungen waren mit finanziellen Aufwendungen verbunden. Zuerst sollten die Schulen saniert werden, damit ein normaler Lernprozess überhaupt möglich werden konnte. Zusätzlich war Geld für eine moderne technische Einrichtung notwendig – für neue Computer, Internet etc. Die Schüler sollten sich als Teil der Schule fühlen. Deswegen sollten sie die Möglichkeit bekommen, ihre Meinung zu kund zu tun sowie sich an der Führung ihrer Schulen zu beteiligen. (S. 11f.; S. 14)

Einer der Hauptbestandteile des Programms⁶¹ war der Aufbau eines effektiven Systems zur internen Bewertung durch Tests sowie ein System für nationale standardisierte externe Bewertungen. Die Lehrer sollten die Kenntnisse aller Schüler am Anfang und am Ende des Schuljahres mit Hilfe von Tests überprüfen. Außerdem sollte am Ende jeder Bildungsstufe (IV, VII, X. und XII. Klasse) das Wissen aller Schüler durch nationale standardisierte Prüfungen kontrolliert werden. Die Prüfungen nach der VII. und XII. Klasse sollten auch als Aufnahmeprüfungen für die höheren Schulen bzw. für die Universitäten dienen. (S.15f.)

In den letzten Jahren ist allerdings die Tendenz zu beobachten, dass (im Vergleich zum EU-Durchschnitt) jedes Jahr ein hoher Prozentsatz an Schülern die Schule verlässt, manche davon sehr früh. Außerdem gibt es viele schulpflichtige Kinder, die nie zur Schule gegangen sind. Laut Statistiken der regionalen Schulbehörden haben allein im Schuljahr 2004/2005

⁶⁰ Nationales Programm für Entwicklung der schulischen Bildung und vorschulischen Erziehung und Vorbereitung (2006 – 2015)

⁶¹ Nationales Programm für Entwicklung der schulischen Bildung und vorschulischen Erziehung und Vorbereitung (2006 – 2015)

19.193 von insgesamt 963.051 registrierten Schülern das Schuljahr nicht abgeschlossen. In dem Programm⁶² wurden die folgenden Gründe für diesen Ausfall genannt:

- wirtschaftliche Gründe – niedriges Einkommen der Familie, arbeitslose Eltern, etc.
- soziale bzw. familiäre Gründe – Interesselosigkeit der Eltern, keine Elternkontrolle, negativer Einfluss des Milieus, schlechte familiäre Verhältnisse etc.
- kulturell-psychologische Gründe – unterschiedliche Bildungstraditionen und Bildungswerte der verschiedenen ethnischen Gruppen.
- Individuelle Gründe – keine Lernmotivation, schlechte Beziehung zu den Mitschülern und zu den Lehrern etc.
- Organisatorische bzw. administrative Gründe – schlechte Politik bei der Lösung der Probleme dieser Schüler, mangelhaftes Kontrollsystem. (S. 17f.)

Der größte Teil der Schüler (34,7%) fiel aus familiären Gründen aus dem System. Die meisten dieser Schüler verließen das Schulsystem noch in der Grundschule (bis zur VII. Klasse). Viele davon werden von ihren Eltern als Bettler benutzt, um das niedrige Einkommen der Familie zu erhöhen. An zweiter Stelle waren jene Kinder, die wegen mangelhafter Motivation die Schule verließen – über 5.000 Schüler pro Jahr. Gründe dafür waren unter anderem schlechte Bulgarisch-Kenntnisse, die zu schwierige akademische Sprache, in der die Lehrbücher geschrieben sind sowie das traditionell passive Lernmodell. (S.18)

Um diesen Risikokindern Unterstützung zu bieten waren im Programm⁶³ verschiedene Maßnahmen vorgesehen, unter anderem kostenlose Schulbücher von der I. – IV. Klasse, kostenlose Schuljause für die Schüler in der Volksschule, adaptierte Schulbücher für Kinder, die Schwierigkeiten mit dem Lehrstoff haben, etc. Es wurde auch ein Pilotprojekt für Schulen unter dem Namen „Zweite Chance“ ins Leben gerufen, das speziell für Kinder gedacht war, die nach einem Ausfall zurück ins Schulsystem wollten. Außerdem sollten die Eltern aller Schüler jeden Tag informiert werden, wenn ihre Kinder zu spät in die Schule kamen oder gar nicht in der Schule waren. Für Eltern, die Sozialhilfe bekamen, aber ihre Kinder nicht in der Schule schickten, wurde diese gestrichen. Zu den Maßnahmen für das Behalten der

⁶² Nationales Programm für Entwicklung der schulischen Bildung und vorschulischen Erziehung und Vorbereitung (2006 – 2015)

⁶³ Ebd.

Risikoschüler im Schulsystem zahlten darüber hinaus die folgenden: Änderungen der Schulbildungsstruktur, finanzielle Unterstützung, zusätzliche Hilfe für Kinder mit nicht-bulgarischer Muttersprache sowie Maßnahmen für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf. (ebd.)

Weiter beschäftigt sich das Programm⁶⁴ mit den Nachteilen der gegenwärtigen Schulbildungsstruktur. Als folgend sind zu nennen:

- Ungleichheit der Schüler wegen der unterschiedlichen Bildungsquantität und –qualität in den verschiedenen Schultypen,
- Keine Möglichkeit für das Wechseln von einem Schultyp in den anderen;
- Das Fehlen von Garantien für die Durchführung der Verfassungsforderung für eine Schulpflicht bis 16;
- Keine Möglichkeit für direkten Übergang in das Berufsleben nach dem Ende der Schulpflicht;
- Ungenügenden Möglichkeiten für die Entwicklung des individuellen Potenzials jedes Kindes, kaum Berücksichtigung der Interessen, Bedürfnisse und Fähigkeiten der einzelnen Schüler. (S. 19)

Um diese Probleme zu lösen plante das Programm⁶⁵ den Grundbildungsabschluss nach der VII. Stufe einzuführen. Die Schüler sollten dann ein Zeugnis bekommen, mit dem sie ihre Ausbildung in Gymnasien, professionellen Gymnasien oder allgemein bildenden Schulen fortsetzen können würden. Nach dem Abschluss der V., VI. und VII. Stufe sollten Schüler, die ernsthafte Schwierigkeiten mit dem Lehrstoff haben oder bedroht sind, aus dem Schulsystem zu fallen, die Möglichkeit einer Berufsausbildung in Berufsschulklassen bekommen. Änderungen wurden auch in der gymnasialen Stufe vorgesehen, Es wurde geplant diese in zwei Unterstufen zu teilen:

- Erste gymnasiale Stufe (VIII. – X. Klasse): Mit dem Abschluss dieser Stufe sollte auch die Schulpflicht enden. Abhängig von den Schulnoten während dieser drei Jahre sowie von den Ergebnissen der nationalen Prüfung und von ihren Wünschen könnten

⁶⁴ Nationales Programm für Entwicklung der schulischen Bildung und vorschulischen Erziehung und Vorbereitung (2006 – 2015)

⁶⁵ Ebd.

die Schüler ihre Ausbildung entweder in der gleichen oder in einer anderen Schule fortsetzen oder das Schulsystem verlassen und sich auf dem Arbeitsmarkt verwirklichen. Für jene Schüler, die sich für die zweite Variante entschieden, waren Lehren vorgesehen, in denen ein Beruf erlernt werden konnte. Außerdem sollte die VIII. Klasse eine intensive Vorbereitung in einer Fremdsprache und EDV-Unterricht und/oder eine berufliche Vorbereitung für alle Schüler bieten.

- Zweite gymnasiale Stufe (XI. – XII. Klasse): Die Schüler spezialisieren sich weiter und bereiten sich auf die Universität vor. Diese Stufe wird mit Matura abgeschlossen, die den Schülern das Recht zur Einschreibung an einer Universität gibt. Während der zweiten gymnasialen Stufe haben die Schüler auch die Möglichkeit, weitere Berufsqualifikationen zu erlangen. (S. 19f.)

Besondere Aufmerksamkeit schenkte das Programm⁶⁶ den Kindern mit nicht-bulgarischer Muttersprache sowie Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Für die erste Gruppe waren spezielle Sprachkurse vorgesehen, die in der Schulvorbereitungsgruppe stattfinden sollten, die für alle Kinder verpflichtend ist. Diese Sprachförderung sollte so lange zur Verfügung stehen, bis die Sprachkenntnisse der nichtbulgarischen Kinder mit denen ihrer bulgarischen Mitschüler vergleichbar sind. Außerdem ist ein integratives Milieu für diese Kinder zu schaffen, das keine Separation aufgrund von sprachlichen, ethnischen oder kulturell-religiösen Differenzen zulässt. (S. 23f.)

Für die Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf sind spezielle Lehrbücher und Lehrprogramme sowie eine barrierefreie Umgebung zu sichern. Außerdem wurde besonders Augenmerk darauf gelegt, die negative Tendenz einzudämmen, dass vermehrt sozial benachteiligte Kinder von Minderheiten als behindert eingestuft und in sonderpädagogische Institutionen geschickt werden.⁶⁷ (S. 24)

Das Programm⁶⁸ sah auch Weiterbildung für Lehrer sowie die Einführung eines Karriereplans vor, wovon auch die Höhe des Gehalts der Lehrer abhängen sollte. Die

⁶⁶ Nationales Programm für Entwicklung der schulischen Bildung und vorschulischen Erziehung und Vorbereitung (2006 – 2015)

⁶⁷ Ein Bericht der Staatlichen Agentur für Kinderschutz (State Agency for Child Protection – SACP) zeigte, dass im Dezember 2004 nur 42,5% der Schüler in sonderpädagogischen Einrichtungen von bulgarischer Herkunft waren und alle anderen einer Minderheitsgruppe angehörten (Roma, Türken). In manchen Schulen war der Teil der Roma-Schüler 90 bis 100% (http://www.eumap.org/topics/minority/reports/roma_education/, Zugang am 03.04.2009).

⁶⁸ Nationales Programm für Entwicklung der schulischen Bildung und vorschulischen Erziehung und Vorbereitung (2006 – 2015)

Resultate der Schüler sollten dabei ein wichtiges Kriterium sein. So sollten die Lehrer motiviert werden, in der Schule ihr Bestes zu geben. (S. 24-28)

Wichtiger Punkt des Programms⁶⁹ war auch die Dezentralisierung des Bildungssystems. Alle wichtigen Entscheidungen sollten von jenen Menschen getroffen werden, die von diesen Entscheidungen betroffen sind. Deswegen gibt es seit 2006/2007 Pilotprojekte in zehn Gemeinden, in denen die Entscheidungen für die Entlassung und Anstellung von Schuldirektoren von Vertretern der Eltern, der Lehrer und der Schulinspektoren getroffen werden. (S. 30f.)

Die Finanzierung der Schulen sollte ebenfalls dezentralisiert werden. Jede Schule sollte selbst entscheiden, wofür ihr Budget verwendet werden sollte. Jene Schulen, die ihr Geld ressourcenorientiert und wirtschaftlich verwenden, sollten zusätzliche Finanzierungen bekommen, um so höhere Gehälter für die Lehrer, modernere Geräte und Materialien u. ä. finanzieren zu können. Eine zusätzliche Finanzierung wurde auch für Schulen vorgesehen, die effektiver geführt werden (optimale Füllung der Klassen, gute Leistungen der Schüler bei den nationalen Prüfungen und bei Wettbewerben, Durchführung von außerschulischen Aktivitäten, etc.). Es wurde geplant, dass das System der delegierten Budgets bis Ende 2008 in allen Schulen eingeführt wird. (S. 32)

Die Verfasser des Programms⁷⁰ erkannten auch, dass um die Probleme in der normativen Regulierung des Bildungssystems beheben zu können, sollte es von allgemeinen Regeln und nicht von einzelnen Personen gesteuert werden. Da es viele Änderungen in allen damals bestehenden Dokumenten gab, empfiehlt das Programm die Ausarbeitung und Verabschiedung von einem völlig neuen Gesetz, das alle Bildungsfragen reguliert. (S. 38 – 40)

Am Ende des Dokumentes⁷¹ steht das Versprechen, dass der Bildungsminister bis zum ersten Oktober jedes Jahres vor dem Nationalrat einen Bericht präsentieren wird, welche Maßnahmen aus dem „Nationalen Programm für Entwicklung der schulischen Bildung und vorschulischen Erziehung und Vorbereitung (2006 – 2015)“ bisher durchgeführt wurden und welche Pläne es für das folgende Jahr gibt. (S. 41)

⁶⁹ Ebd.

⁷⁰ Nationales Programm für Entwicklung der schulischen Bildung und vorschulischen Erziehung und Vorbereitung (2006 – 2015)

⁷¹ Ebd.

Die meisten Vorhaben dieses Plans⁷² wurden tatsächlich durchgeführt. Die delegierten Budgets sind seit 2009 eine Tatsache, die differenzierte Entlohnung für die Lehrer wurde noch früher – im Oktober 2008 - eingeführt. Der Karriereplan der Lehrer sollte im September 2009 implementiert werden. Der Beginn wurde dann allerdings auf Oktober 2009 und letztendlich auf November 2009 verschoben. Es gibt jedoch noch immer viele Unklarheiten, wie genau der Karriereplan funktionieren sollte.

Große Fortschritte werden in der Zwischenzeit in der Arbeit mit ethnischen Minderheiten und den Kindern aus sozial schwachen Milieus erzielt. Letztendlich hängt jedoch noch immer viel von ihren Familien ab. Ein Klima der Toleranz ist in den Schulen entstanden, die Kinder werden so aufgeteilt, dass sich keine Ghettoschulen mehr bilden können, es gibt kaum noch ethnisch oder religionsbedingten Konflikte zwischen den Schülern. Trotzdem fallen die Kinder, deren Eltern ihre Bildung nicht unterstützen, noch immer aus dem System heraus. Bewundernswert ist auch der Technologiesprung, den die bulgarischen Schulen gemacht haben. Alleine in den letzten zwei bis drei Jahren, seitdem die IT-Bildung vom Bildungsministerium thematisiert worden ist, hat es jede bulgarische Schule geschafft, mindestens einen Computerraum zu errichten, veraltete Computer werden auch laufend durch modernere Geräte ersetzt. Das größte Problem mit der neuen Technologie ist allerdings, dass es nicht genug Lehrer gibt, die diese Technologie bedienen können. Einige Lehrer werden daher in der Zwischenzeit in Kursen speziell dafür ausgebildet. Es gibt jedoch noch immer zu wenig EDV-Lehrer. Das gleiche Problem besteht auch bei den Englischlehrern, besonders in kleineren Städten.

Ein großes Problem der bulgarischen Schulen ist derzeit auch, dass diese keine oder sehr wenig Unterstützung von den Eltern erhalten. Die Eltern schicken ihre Kinder in die Schule und empfinden es nun als alleinige Aufgabe der Schule, sie zu erziehen und auszubilden. Dies führt häufig zu großen Disziplinproblemen.

Interne und externe Kontrollen finden bereits statt. Die Kinder, die jetzt in der siebten Schulstufe sind, waren die ersten, deren Wissen schon drei Jahre lang (nach der vierten, fünften und sechsten Schulstufe) extern getestet wurde. Im Sommer 2010 waren sie auch die ersten, die an einer standardisierten Prüfung teilgenommen haben, die auch als Aufnahmeprüfung für die allgemein bildenden höheren Schulen oder die profilierten Schulen⁷³ dient.

⁷² Ebd.

⁷³ In Bulgarien werden die Schulen, die sich auf einer bestimmten Fachrichtung spezialisiert haben (Z.B. Sprachen, Naturwissenschaften, Kunst, etc.) profilierte Schulen genannt.

Im Herbst 2009 wurde eine neue Regierung gewählt⁷⁴. Das bedeutete selbstverständlich ein neues Team im Bildungsministerium. Im Großen und Ganzen geht die von den vorigen Bildungspolitikern angefangene Arbeit weiter, indem die Neuerungen weiterentwickelt und verbessert werden und die verbleibenden Probleme weiter bekämpft werden.

Die neue Regierung hat ein Programm für Entwicklung der Bildung, der Wissenschaft und der Politik für Jugendliche (2009 – 2013) ausgearbeitet.⁷⁵ Interessant hierbei ist, dass ein derartiges Programm zum ersten Mal im Internet auf der Seite des Bildungsministeriums veröffentlicht wurde und allen Bürgern ein Zeitraum von 20 Tagen für Kommentare und Verbesserungsvorschläge gegeben wurde, bevor das Programm offiziell aufgenommen wurde. Das Programm ist Teil des Plans der Regierung für eine europäische Entwicklung der Republik Bulgarien. Priorität ist die Wiederherstellung des Vertrauens der EU in die bulgarischen Politiker und damit auch die Wiederherstellung der abgebrochenen finanziellen Unterstützung durch die EU. Daher wird diversen Kontrollmechanismen ein besonderes Augenmerk geschenkt werden. Auch soll die Bekämpfung der Korruption im Bildungsbereich weiter geführt werden (S. 8). Wichtig sind auch eine vermehrte Zusammenarbeit mit verschiedenen europäischen Partnern sowie die Teilnahme an internationalen Vergleichsanalysen der Qualität des Bildungssystems (S. 13).

5.2. Geschichte der Sonder- und Heilpädagogik in Bulgarien

5.2.1. Erste Schritte⁷⁶

Die erste offizielle Quelle, in der die Betreuung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf erwähnt wird, war das Volksbildungsgesetz aus dem Jahr 1891, kurz nach der bulgarischen Befreiung vom „Osmanischen Joch“. Dieses Gesetz besagt, dass für die „unterentwickelten, die behinderten und die schwachsinnigen [...] besondere Schulen geöffnet werden sollten“⁷⁷ (DOBREV, 1992, S. 57). Es gibt jedoch keine Informationen darüber, ob dieses Gesetz irgendwelche Konsequenzen hatte. Später initiierten einzelne Ärzte und Lehrer verschiedene Aktionen für die Ausbildung und Unterstützung von Kindern mit SPF. Da es jedoch an finanzieller sowie gesellschaftlicher Unterstützung fehlte, hatten diese selten Erfolg.

⁷⁴ Die Partei GERB gewann die Parlamentswahl.

⁷⁵ Dieses Programm ersetzt teilweise das nationale Programm für Entwicklung der schulischen Bildung und vorschulischen Erziehung und Vorbereitung (2006 – 2015).

⁷⁶ Für den ganzen Kapitel – vgl. DOBREV, 1992, S.56 - 59

⁷⁷ Übers. d. Verfass.

Zum ersten Mal wurden die Probleme von Kindern mit geistiger Behinderung auf der fünften nationalen Versammlung der bulgarischen Ärzte im Jahr 1907 angesprochen. Es wurde entschieden, dass spezielle Erziehungs- und Pflegeanstalten für diese eingerichtet werden sollten. Zu einer Umsetzung dieses Vorhabens kam es jedoch nicht.

Erst im Jahr 1921 wurden in einigen Volksschulen in Sofia „Klassen für anomale Kinder“ organisiert. Kurz danach wurde ein mediko-pädagogischer Verein gegründet, dessen Hauptaufgaben die systematische Arbeit an der Verbesserung der Pflege für behinderte Kinder sowie die Organisation ihrer Erziehung und Ausbildung waren. Später wurden solche Klassen auch in den Volksschulen anderer großer Städten Bulgariens gegründet. Manche stießen jedoch auf Schwierigkeiten und wurden deswegen wieder geschlossen. Besonders problematisch war der Mangel an qualifiziertem Lehrpersonal.

Mit der Entwicklung der Medizin und der Pädagogik wuchs auch das Interesse an geistig behinderten Kindern. Als Resultat wurde im Jahr 1937 in Sofia die erste Hilfsschule eröffnet. In der Schule wurden 70 Kinder in drei Klassen unterrichtet. Die Aufnahme erfolgte über den Intelligenztest von Binet–Simon. Die Schule hatte viele Probleme, sowohl finanzielle als auch methodologische. Die Finanzierung lief über Gebühren, die die Eltern zahlen mussten. Es gab zudem weder speziell ausgebildete Sonderpädagogen noch spezielle Literatur.

Der bulgarischen schwerhörigen und tauben Kinder hat sich der deutsche Pädagoge Ferdinand Urbich erstmals angenommen. Im Jahr 1898 öffnete er die erste Privatschule für taube Kinder in Bulgarien. Die Arbeit dieser Schule wurde v. a. durch Geldmangel erschwert. 1906 wurde diese Schule allerdings per Dekret des bulgarischen Parlaments zum „Staatlichen Institut für Taube und Schwerhörige“.

Die ersten Daten über die Bildung von blinden und sehgeschädigten Kindern stammen noch aus der Zeit vor der Befreiung vom „türkischen Joch“⁷⁸. Damals sammelten sich die blinden Menschen im Winter in zwei dafür bekannten Dörfern und lernten zusammen Musikinstrumente zu spielen. Unter ihnen gab es auch viele blinde Kinder, die auf diese Art und Weise eine besondere musikalische Ausbildung bekamen. Im Frühling gingen die Musikanten auf Tour und verdienten so ihren Unterhalt. Die erste offizielle Schule für blinde und sehgeschädigte Kinder wurde jedoch erst im Jahr 1905 geöffnet. Sie trug den Namen „Erziehungsinstitut für Blinde“. Schwerpunkt war die musikalische Bildung.

⁷⁸ Vor dem Jahr 1878

Im Jahr 1924 wurde die erste selbständige „Sprachtherapeutische Schule“ geöffnet. Sie blieb jedoch nur zwei Jahre bestehen. Seither hat die logopädische Arbeit in Bulgarien eher einen privaten Charakter.

5.2.2. Entwicklung der Sonder- und Heilpädagogik in den Jahren 1944 – 1989

Während des kommunistischen Regimes wurde die Sonder- und Heilpädagogik in das allgemeine Bildungssystem eingegliedert. RADULOV (2003) bietet eine Analyse der Entwicklung der sonderpädagogischen Forschung in dieser Periode an. Als Kritikpunkte nennt er die folgenden:

- starke Dominanz von spezialisierten Institutionen: Während der kommunistischen Zeit wurden hunderte von Einrichtungen für verschiedene Behinderungsarten gegründet. Sie bestimmten völlig die sonderpädagogische Bildungsszene und bildeten so große geschlossene Menschengruppen, in denen sowohl Erwachsene als auch die Kinder mit Behinderungen isoliert lebten.
- Starke Ideologisierung: Sowohl das allgemeine als auch das besondere Bildungswesen wurden stark ideologisiert und von der Politik der UDSSR geprägt. Die sowjetischen Erfahrungen wurden unverändert auf die bulgarische Realität übertragen, alles was aus dem Westen kam, wurde abgelehnt. Dies führte zu großen Verlusten im wissenschaftlichen Austausch zwischen Osten und Westen.
- Ablehnung des Konzeptes der Integration der Menschen mit Behinderung in Schule bzw. Gesellschaft: Um ihre Politik vor westlichem Einfluss zu schützen lehnte die bulgarische Regierung aus dem Westen kommende Konzepte der Integration ab.
- Widerspruch zwischen Bildungszielen und Bildungsinhalten: Während des Kommunismus wurden der Wert von Menschen mit Behinderung sowie ihre Nützlichkeit für die Gesellschaft nie bestritten. Trotzdem passte die schulische Vorbereitung nicht zu dieser offiziellen Einstellung. Die meisten Kinder wurden nie für das reale Leben vorbereitet. Es wurde ihnen suggeriert, dass der einzige Ausweg für sie der spezielle Betrieb⁷⁹ wäre.
- Mangel an gesellschaftlicher Unterstützung: Es wurde nichts unternommen, um die Bevölkerung über die Situation von Menschen mit Behinderung zu informieren.

⁷⁹ So werden in Bulgarien Betriebe genannt, in denen ausschließlich Menschen mit speziellen Bedürfnissen beschäftigt werden.

Genau das Gegenteil passierte: sie wurden versteckt. Fast alle Einrichtungen für diese Menschen wurden außerhalb der Stadtgebiete gebaut. So wurde nicht behinderten Menschen die Möglichkeit genommen, Menschen mit Behinderung kennen zu lernen.

- Das Übernehmen des medizinischen Modells: Die Definitionen aller sonderpädagogischen Begriffe basierten nur auf medizinischen Konzepten. Die individuellen Fähigkeiten und Bedürfnisse des Kindes wurden somit nicht beachtet.
- Manche Kinder wurden als unerziehbar abgestempelt: Die mehrfach behinderten Kinder waren Aufgabe des Sozialministeriums. Sie lebten in speziellen Einrichtungen, in denen man sich jedoch nur um ihr physisches Überleben und sonst nichts kümmerte.
- Die bestehenden mediko-pädagogischen Kommissionen, die bei Kindern den sonderpädagogischen Bedarf diagnostizieren sollten, führten diese Untersuchung in nur wenigen Minuten durch, ohne das Kind zu kennen, und gaben ihm dafür eine oft lebenslange Diagnose.
- Niemand sorgte dafür, eine barrierefrei Umgebung zu schaffen, in der sich Menschen mit speziellen Bedürfnissen relativ frei bewegen konnten (z. B. barrierefreie Gebäude, Blindenleitwege etc.). Deswegen waren auf den Strassen auch kaum solche Menschen zu sehen. Dies hat sich bis heute noch nicht geändert (RADULOV, 2003, S. 174ff).

RADULOV stellt jedoch auch positive Aspekte dieser Periode dar:

- Ausreichende Finanzierung: Der Bildungsbereich wurde als Priorität gesehen, daher wurde viel Geld investiert. Das Problem war jedoch, dass dieses Geld nicht vernünftig eingesetzt wurde. Es gab zwar immer genug Essen und Kleidung für die Kinder mit speziellen Bedürfnissen und viele neue Gebäude wurden speziell als Sonderschulen eingerichtet, es wurde jedoch nicht in die Ausbildung dieser Kinder investiert, sondern nur in ihre Verpflegung.
- Die hoch qualifizierten Sonder- und Heilpädagogen, deren Professionalismus auch in der westlichen Welt anerkannt war. Problematisch war nur ihre stark medizinische Orientierung. Sie waren eher Ärzte als Pädagogen (ebd., S. 177).

5.2.3. Die Sonder- und Heilpädagogik in der Übergangsperiode (1989 – Heute)

Eine Analyse der Veränderungen in der Bildungspolitik gegenüber Menschen mit speziellen Bedürfnissen in den Jahren nach 1989 finden wir bei RADULOV (2003). Als wichtigste Veränderung sieht er die Änderungen in den Gesetzen. Im Jahr 1995 wurde in Bulgarien das erste „Gesetz für Schutz, Rehabilitation und soziale Integration der Invaliden“⁸⁰ verabschiedet. Als direktes Resultat davon wurden auch Veränderungen in den Bildungsgesetzen durchgeführt. Obwohl langsam und mit gewissen Widerstand, beschäftigt sich Bulgarien doch mit internationaler Literatur über Sonder- und Heilpädagogik, so auch die Salamanca Deklaration, die eine neue Einstellung gegenüber Menschen mit speziellen Bedürfnissen propagieren. „Allmählich öffnet sich die bulgarische Sonder- und Heilpädagogik für die Weltpraxis“⁸¹ (RADULOV, 2003, S. 178). Auch wurden neue, sozial weniger diskriminierende Begriffe eingeführt („Sonderpädagogik“ statt „Defektologie“, „Schule für sehgeschädigte Kinder“ statt „Schule für Blinde“ etc.). Das stellte einen großen Schritt in Richtung des sozialpädagogischen Modells dar (ebd., S.178f). Als großen Fortschritt sieht RADULOV auch die Entstehung von vielen ehrenamtlichen Gesellschaftsorganisationen. Dies sichert der Sonderpädagogik die Unterstützung der Gesellschaft. In dieser Zeit der Wirtschaftskrise wäre die Erziehung und Bildung von Kindern mit speziellen Bedürfnissen ohne die Hilfe von NGOs, Stiftungen, Elternvereinen und sonderpädagogischen Verbänden undenkbar (ebd., S. 179).

Der freie Zugang zu Informationen über die Entwicklung der Sonder- und Heilpädagogik in der westlichen Welt hat zur Realisierung der Umsetzung von schulischer Integration beigetragen. Auch vorher wurden einzelne Versuche in dieser Richtung durchgeführt, nunmehr ist dieser Bereich einer der wichtigsten Themen in der bulgarischen Bildungspolitik (ebd.). Auch früher gab es bestimmte Formen von vorschulischer Bildung, jetzt wird jedoch mehr Wert darauf gelegt. Das in westlichen Ländern weit praktizierte Frühförderungsmodell wird allmählich auch in Bulgarien angenommen. Die ersten modernen Versuche in diese Richtung wurden im Jahr 1993 mit schwerhörigen und sehgeschädigten Kindern durchgeführt (ebd.)

Große Bedeutung haben auch diverse Programme für Erziehung und Bildung von schwerstbehinderten Kindern. Auch die neuen Technologien, die aus dem Westen kamen, haben zu den Fortschritten in der Arbeit mit Kindern mit speziellen Bedürfnissen beigetragen. Besonders gute Resultate zeigen diese in der Arbeit mit sehgeschädigten und schwerhörigen Kindern sowie in der Arbeit mit schwerstbehinderten Kindern. (ebd., S.178)

⁸⁰ Der Begriff „Invalide“ wird in Bulgarien oft auf Bezug von Menschen mit speziellen Bedürfnissen verwendet.

⁸¹ Übers. d. Verfass.

Immer mehr Eltern von Kindern mit speziellen Bedürfnissen engagieren sich politisch für die Bildung ihrer Kinder. Sie nehmen an Seminaren teil, bilden Elternvereine, nehmen Kontakt mit Politikern auf und kämpfen für die Rechte ihrer Kinder. Fortschritte bringt auch die steigende Zahl von internationalen Kontakten zwischen Sonderpädagogen. Der wissenschaftliche Austausch trägt ebenfalls zu einer schnelleren Entwicklung in der Arbeit mit Menschen mit speziellen Bedürfnissen bei (RADULOV, 2003, S. 178ff).

Ein großes Problem der Sonderpädagogik bleibt allerdings weiterhin die Finanzierung. Der Staat hat kein Geld für die notwendigen technischen Mittel für die Bildung von Menschen mit Behinderungen. Ein Teil der Finanzierung wird derzeit durch die Unterstützung von vielen ausländischen und einigen lokalen humanitären Organisationen gewährleistet. Darüber hinaus sind die Menschen mit speziellen Bedürfnissen gezwungen, alles selbst zu finanzieren.

5.3. Erste Integrationsschritte

Als Gründer der bulgarischen Integrationsbewegung gilt Prof. Vladimir Radulov, Universitätsprofessor für Sonder- und Heilpädagogik in Sofioter Universität. Noch im Jahr 1982 stellte er fest, dass schon lange einzelne sehgeschädigte und blinde Kinder in allgemein bildenden Schulen zusammen mit Kindern ohne Schädigung unterrichtet wurden. Für diese sehbehinderten Kinder gab es jedoch keine sonderpädagogische Unterstützung, was zu Problemen in ihrer Entwicklung und im Schulleben führte. Aus diesem Grund begann Prof. Radulov sich für die Möglichkeiten der integrativen Bildung zu interessieren. Als Ergebnis seiner Recherchen wurde im Jahr 1984 das erste Ressourcenzentrum zur Unterstützung von Kindern mit SPF gegründet, die in Regelschulen integriert wurden. Dieses Ressourcenzentrum wurde in die Schule für sehgeschädigte und blinde Kinder in Varna eingegliedert. Im Jahr 1986 wurde auch das zweite derartige Ressourcenzentrum, wieder nur für Schüler mit Sehbehinderung, in Sofia gegründet. Bis zum Jahr 2003 wurden in anderen Städten noch vier solche Einrichtungen gegründet, alle spezialisiert auf die Unterstützung von sehgeschädigten Schülern. Dank dieser Pionierarbeit ist heute der größte Teil dieser Kinder erfolgreich in das Regelschulsystem integriert (Cvetkova–Arsova, 2004, S. 30f).

Von einer organisierten Integration schwerhöriger und tauber Kinder kann man erst ab 1998/1999 sprechen. Dann wurden zusätzlich zu einzelnen Regelschulen in Sofia, in denen diese Kinder unterrichtet wurden, sonderpädagogische Zentren eingerichtet, in denen diese Kinder und ihre Eltern spezialisierte Hilfe erhielten, falls diese notwendig war. Bis ins Jahr 2004 gab es solche Zentren nur in zwei weiteren großen bulgarischen Städten (ebd., S. 31).

Was Kinder mit geistiger Behinderung betrifft, so gibt es kaum Informationen über ihre systematische Integration in die Regelschule. Auf Initiative der Eltern wurden manche dieser Kinder in einzelnen Schulen integriert, wobei einige dabei von Ressourcenlehrern oder Sonderpädagogen unterstützt wurden, andere jedoch nicht (ebd. S. 31f). Im Interview mit der Expertin für schulische Integration und Sonderschulen, Frau Latinka KOVACHEVA, erzählte diese mir von ihren ersten Versuchen einer systematischen Integration dieser Kinder in Sofia. Einige Kinder der Schule für geistig behinderte Kinder, in der Frau Kovacheva damals Direktorin war, wurden in einer allgemein bildenden Schule aufgenommen. Engagierte Lehrer der allgemein bildenden Schule und der Hilfsschule trafen sich damals freiwillig ein Mal pro Monat, um über die Kinder zu sprechen und individuelle Pläne für sie zu erstellen. Das ganze Projekt wurde ohne die Zustimmung der Behörden durchgeführt. Frau Kovacheva wurde deswegen sogar mit Entlassung bedroht. Diese strikte Maßnahme gegen sie erklärte sich Frau Kovacheva mit dem Konservatismus der Bürokraten im damaligen regionalen Inspektorat für Bildung sowie mit den Beschwerden der Lehrer in der Hilfsschule, die Angst um ihre Arbeitsplätze hatten und deswegen gegen die Veränderungen waren. Diese Angst der Sonderschullehrer wurde auch von Dr. Cvetkova–Arsova erwähnt (Gespräch mit Frau Latinka KOVACHEVA am 26. 03. 2009⁸² & Gespräch mit Dr. CVETKOVA - ARSOVA vom 24. 03. 2009⁸³)

Die Kinder mit körperlichen Behinderungen in Bulgarien waren schon immer im Regelschulsystem integriert. Nach wie vor bekommen sie jedoch keine professionelle Hilfe während ihrer Schulzeit und stoßen oft auf verschiedenste Probleme, wobei die meisten davon die nicht barrierefreie Architektur der Schulgebäude betreffen (ebd., S. 32).

Zum ersten Mal wurde die integrative Beschulung von allen Kindern mit SPF⁸⁴ im Jahr 1995 im Abschnitt II, Teil 3 (Bildung, berufliche Orientierung und berufliche Qualifikation) des Gesetzes für Schutz, Rehabilitation und soziale Integration der Invaliden gesetzlich geregelt. Das Bildungsministerium verabschiedete im Jahr 2002 wiederum eine Verordnung, die sich ausschließlich mit der Bildung von Schülern mit SPF beschäftigte. Im Jahr 2009 wurde dieses durch eine neue Verordnung des Ministeriums für Bildung ersetzt. Im Dezember 2003 verabschiedete das Bildungsministerium auch einen „Nationalen Plan für schulische Integration von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und/oder mit chronischen

⁸² Anhang, S.185f, Zeilen 621 - 636

⁸³ Anhang, S.176, Zeilen 317 - 320

⁸⁴ Alle körper- und geistig behinderte Kinder.

Erkrankungen“, was ein weiterer Beweis für die Entschlossenheit der bulgarischen Politiker ist, eine Veränderung der Situation zu schaffen und Ordnung in diesem Bereich zu bringen.⁸⁵

Von Bedeutung ist die Analyse der Probleme, auf die die Pioniere in der schulischen Integration gestoßen sind. Von diesen Problemen berichteten alle meine Gesprächspartner während meinen Interviews⁸⁶ ausführlich. Die am häufigsten genannten Probleme waren die folgenden:

- die Entscheidungsträger - Politiker und Staatsbeamter - haben die Veränderungsprozesse begonnen, ohne ausreichend über die Problematik informiert zu sein und ohne jegliche Vorbereitung auf das Thema. Sie haben versucht, die Neuerungen in den entwickelten Ländern, von denen sie gehört hatten, einfach auf die bulgarische Realität zu übertragen (Dr. CVETKOVA - ARSOVA, im Gespräch vom 24. 03. 2009)⁸⁷.
- der Informationsmangel unter den Lehrer der Regelschule, den Sonder- und Heilpädagogen und den Eltern, der zu Ablehnung der Integration führt(e) (ebd.)⁸⁸.
- Manche Eltern von Kindern mit SPF, besonders die der Roma-Minderheit, sind gegen die Integration ihrer Kinder, weil sie auf diese Weise viele materielle Vorteile verlieren. Da die meisten jetzigen sonderpädagogischen Einrichtungen Internate sind, in denen die Kinder ganzjährig wohnen, essen und alles bekommen, was ihre Eltern ihnen nicht oder nur schwer besorgen könnten, fühlen sich diese Eltern von jeglicher Verantwortung ihren Kinder gegenüber befreit und erleben die Integration als Bedrohung für diese angenehme Situation, vergessen dabei aber, dass sie sich und ihre Kinder auf diese Weise auch in Zukunft von sozialen Leistungen abhängig machen (ebd.⁸⁹ & Latinka KOVACHEVA, im Gespräch vom 26. 03. 2009⁹⁰)
- Die Probleme des Bildungssystems allgemein, das in den letzten zwanzig Jahren sehr viele Veränderungen durchgemacht hat und in dem vieles noch chaotisch ist,

⁸⁵ Alle diese Verordnungen sind relativ neu, trotzdem werden sie laufend aktualisiert. Da sie von besonderen Bedeutung für die Entwicklung und Zukunft der integrativen Bildung in Bulgarien sind, werden diese in einem eigenen Abschnitt (Integrationsspezifische Schritte) vertieft analysiert.

⁸⁶ Alle Interviews im Anhang.

⁸⁷ Anhang, S.174f, Zeilen 280 - 288

⁸⁸ Anhang, S.175, Zeilen 288 – 289.

⁸⁹ Anhang, S.177, Zeilen 374 – 382.

⁹⁰ Anhang, S.187, Zeilen 664 - 667.

was für Unzufriedenheit unter Lehrern und Eltern sorgt (Dr. CVETKOVA - ARSOVA, im Gespräch vom 24. 03. 2009⁹¹).

- Am Anfang haben sich viele Schuldirektoren und Direktoren von Kindergärten geweigert, Kinder mit SPF aufzunehmen, obwohl sie dazu gesetzlich verpflichtet waren. Oft war es nötig (und ist es manchmal immer noch), dass die Eltern Hilfe bei höheren Instanzen suchen mussten, um ihren Wunsch, dass ihr Kind eine bestimmte Schule besucht, durchzusetzen (Prof. RADULOV, im Gespräch vom 23. 03. 2009⁹²)
- Keine klaren Lehrpläne für Schüler mit geistiger Behinderung und keine klaren Vorschriften, welche Zeugnisse sie bekommen sollen, wenn sie die Regelschule absolvieren. (Prof. RADULOV, im Gespräch vom 23. 03. 2009)⁹³

5.4. Die Stellung der Menschen mit Behinderung in der bulgarischen Gesellschaft

Laut den Daten der letzten Volkszählung (aus dem Jahr 2001) leben in Bulgarien 263.143 Menschen mit Behinderung⁹⁴. 92% von diesen Menschen sind zwischen 16–64 Jahre alt.

Im Jahr 2005 führte das Nationale Statistische Institut (NSI) eine Untersuchung mit 3.000 Menschen mit Behinderung durch, um ihren Gesundheitszustand, ihren sozialen Status sowie ihre Möglichkeiten für soziale Integration zu erfahren⁹⁵. Das Alter der Befragten lag zwischen 16 und 64 Jahren.

Als wichtigste Ergebnisse dieser Untersuchung zeigten sich die folgenden:

- 54% der Befragten sind verheiratet.
- 51% der Männer und 49% der Frauen haben eine niedrige Ausbildung (Grundschule). 43% der Männer und 41% der Frauen haben eine höhere Schule absolviert. 6% der Männer und 10% der Frauen haben einen Universitätsabschluss.
- Die Behinderungspension⁹⁶ ist Hauptgeldquelle für 72%; nur etwa 8% werden von einer anderen Person finanziell unterstützt, 13% sind selber erwerbstätig, 7% bekommen eine Pension, weil sie früher gearbeitet haben. 38% bekommen eine zusätzliche finanzielle

⁹¹ Anhang S. 178, Zeilen 386 - 401

⁹² Anhang, S. 165, Zeilen 34 – 35, 126 - 136

⁹³ Anhang, S. 171, Zeilen 208 - 224

⁹⁴ Dies sind jedoch nur diejenigen, die von einem Arzt als behindert (körperlich oder geistig) eingestuft worden sind.

⁹⁵ Auf <http://www.nsi.bg/SocialActivities/Press.htm>, [21.11.2009]

⁹⁶ Der Begriff umfasst die in Österreich verwendeten Begriffe „Berufsunfähigkeitspension“, „Invaliditätspension“ und „Erwerbsunfähigkeitspension“.

Beihilfe vom Staat, 55% bekommen keine solche Beihilfe, 7% haben früher eine solche bekommen.

- Nur 13% der Befragten waren zur Zeit der Befragung erwerbstätig. 5% haben sich als arbeitslos bezeichnet, 82% gelten als arbeitsunfähig. Von den erwerbstätigen Menschen sind 8% in speziellen Programmen für Menschen mit Behinderungen beschäftigt.
- Rund ein Drittel der Befragten ist der Meinung, sie könnten bestimmte Arbeiten verrichten.
- Ein ernsthaftes Problem für die soziale und berufliche Integration dieser Menschen stellt die nicht barrierefreie Umgebung dar. Nur 5% haben keine Probleme mit der Umgebung, 46% haben gewisse Schwierigkeiten und für 24% ist die Umgebung unzugänglich.

Am 25. 11. 2009 hat das Ministerium für Arbeit und soziale Politik eine „nationale Strategie für gleiche Chancen für Menschen mit Behinderungen“ veröffentlicht⁹⁷. Sie bietet eine Analyse der gegenwärtigen Situation und tritt für eine Veränderung in der Politik gegenüber den Menschen mit Behinderungen ein. Dieses Dokument zeigt einen Versuch der bulgarischen Regierung, Gesetze zu schaffen, die keine Diskriminierung zulassen sowie eine konsequente Politik für gleiche Chancen und soziale Integration für die Menschen mit Behinderungen zu bieten.

Die „Strategie“⁹⁸ stellte auch fest, dass die Menschen mit Behinderungen in Bulgarien noch immer Objekt von Einstellungen und Praktiken der Vergangenheit sind. Sie leben nach wie vor isoliert von der Gesellschaft, geschützt und gepflegt von ihren Familien oder vom Staat. Grund dafür sind sowohl die nicht barrierefreie Umgebung als auch die fehlenden integrativen Leistungen (S. 5). Nach wie vor sind die Einstellungen der Gesellschaft gegenüber den Menschen mit Behinderung vorwiegend negativ, beeinflusst von falschen Einstellungen, Mitleid, Gleichgültigkeit und Ablehnung (S. 6).

Dies wurde auch in einer Studie über Diskriminierung und Diskriminierungsschutz⁹⁹ in der bulgarischen Gesellschaft aus dem Jahr 2008 festgestellt. In dieser Untersuchung wurden die Einstellungen der Mehrheit der bulgarischen Bevölkerung sowie der verschiedenen Minderheiten (ethnische und religiöse Minderheiten, Menschen mit Behinderungen, Homosexuelle Menschen, Migranten) analysiert. Die Ergebnisse sind mehr als erschreckend. So wollten etwa 30% der Befragten nichts mit psychisch Kranken zu tun haben. Nur 24% betrachten diese als Menschen wie alle anderen (S. 7).

⁹⁷ Aufrufbar als PDF-Datei auf www.mlsp.government.bg/bg/law/regulation/disable_strategy.doc, [16.06.2010]

⁹⁸ „Nationale Strategie für gleiche Chancen für Menschen mit Behinderungen“

⁹⁹ Aufrufbar als PDF-Datei auf http://www.bghelsinki.org/index.php?module=resources&lg=bg&id=0&cat_id=19, [25.11.2009]

In der gleichen Studie berichten viele Menschen mit Behinderung über Diskriminierung, wenn sie sich um einen Job beworben haben. Einer der Befragten erzählte folgende Begebenheit: Er hat sich um eine Stelle beworben und die Sekretärin hat ihm direkt gesagt: „Ich werde Ihre Bewerbung dem Chef weiterleiten, aber machen Sie sich bloß keine Hoffnung!“ Sie hat dann erklärt, dass sie, wenn sie ihn anstellen würden, für ihn spezielle Bedingungen schaffen müssten, was sie nicht tun können (S. 8). Viele Menschen mit Behinderungen beschwerten sich, dass sie Hotels und andere Erholungszentren nur in der Nebensaison besuchen dürfen. Das gilt sogar für Hotels, die speziell für Menschen mit Behinderungen errichtet worden sind. Noch schlimmer ist die Situation von Menschen mit geistiger Behinderung. Ihnen ist der Zugang zu den Hotels und Erholungszentren untersagt und es gibt keine Einrichtungen, die speziell für sie geschaffen worden sind (S. 10).

Die Studie hat darüber hinaus gezeigt, dass es häufig zu Fällen von Beleidigungen und Mobbing von Kindern mit speziellen Bedürfnissen in den Schulen kommt. Eine Teilnehmerin der Untersuchung mit einer Sehschädigung erzählte, wie schwierig und traurig ihr Leben in der Schule gewesen sei. Die anderen Kinder hatten sie ausgelacht, sie beleidigt, ihre Sachen versteckt. Sie wurde 5 Jahre lang nur „die blinde Hexe“ genannt. Sogar die Lehrer nahmen keinerlei Rücksicht. In der ganzen Schulzeit hatte ihr keine Lehrkraft angeboten, die Schrift der Schularbeiten zu vergrößern, obwohl sie sehen konnten, dass sie sie mit einer Lupe lesen musste (S. 11).

Eine Teilnehmerin dieser Studie beschwerte sich über eine spezifische Form der Diskriminierung – die Nachsicht. Die Leute verzeihen den Menschen mit speziellen Bedürfnissen (SB) vieles, was sie anderen nicht verzeihen würden, als ob man nicht mehr oder nichts anderes von ihnen erwarten könnte (S. 12).

Ein extremer Fall von Diskriminierung fand ausgerechnet in einem Kloster statt. Eine Gruppe von Menschen in Rollstühlen wurde vom Priester hinausgeworfen mit den Worten: „Die Rollstühle raus! Ich werde nichts für euch anpassen! Ihr habt gesündigt, deswegen seid ihr so!“ (S. 13).

Die Studie hat auch gezeigt, dass die Menschen mit SB nicht im Stande sind, aktiv gegen diese Diskriminierungen zu kämpfen. Sie reden nur miteinander darüber, weil sie nicht erwarten, dass ihnen jemand helfen würde bzw. dass sich etwas ändern könnte (S. 16).

Im Großen und Ganzen zeigt diese Studie bezüglich der Diskriminierung von Menschen mit Behinderungen in Bulgarien, dass alle Menschen, die sich von der Mehrheit unterscheiden,

Opfer von systematischen und meistens unbestraften Diskriminierungen in vielen Lebensbereichen sind.

5.5. Resümee: Reflexion, Analyse der Unterschiede und der Gemeinsamkeiten, Schlussfolgerungen

Nach der Nebeneinanderstellung der geschichtlichen Entwicklung des Bildungssystems der beiden verglichenen Ländern – Bulgarien und Österreich – nach dem Zweiten Weltkrieg sind folgende Gemeinsamkeiten und Unterschiede hervorgetreten:

Schon zum Beginn des 20. Jahrhunderts orientierte sich Bulgarien politisch an Russland, das sie vom türkischen Joch befreit hatte. Durch spätere historische Ereignisse wurde diese Verbindung zwischen Bulgarien und Russland auch nach dem Zweiten Weltkrieg intensiviert, wobei Bulgarien stark abhängig und beeinflusst von der Sowjetunion war. Österreich war jedoch seit eh und je westlich orientiert. Dies hat, wie der folgende Abschnitt zeigen wird, vieles in der geschichtlichen Entwicklung sowie im gegenwärtigen Stand der Bildungssysteme der beiden Länder – Bulgarien und Österreich – vorbestimmt.

Gleich nach Ende des Zweiten Weltkrieges charakterisierte sich das österreichische Bildungssystem damit, dass es keine einheitlichen Bildungsgesetze gab und daher das System in den einzelnen Bundesländern ziemlich unterschiedlich funktionierte. Zur gleichen Zeit herrschte in Bulgarien starke Zentralisierung in allen gesellschaftlichen Bereichen (auch im Bildungswesen), die durch die totalitäre Regierung der bulgarischen kommunistischen Partei (BKP) geregelt wurde. Da in Österreich mehrere Parteien existierten, gab es auch lange Diskussionen, bevor es zu einem Kompromiss kommen konnte und Gesetze verabschiedet werden konnten. Der ganze Prozess der Gesetzschaffung für den Bildungsbereich hat in Österreich fast zwanzig Jahre gedauert. Da in Bulgarien, wie schon erwähnt, alles von einer einzigen Partei bestimmt wurde, kam es auch schnell, schon im Jahr 1947, zur Verabschiedung eines Volksbildungsgesetzes.

Die Änderungen im Bildungssystem in Bulgarien sowie in Österreich nach dem Zweiten Weltkrieg wurden durch die wirtschaftlichen Bedürfnisse der beiden Länder bestimmt. Es wurden immer besser ausgebildete Arbeitskräfte gebraucht. Viele Menschen erkannten, dass die höhere Bildung ihnen mehr Chancen auf dem Arbeitsmarkt gab und strebten diese daher an. Die Politiker in den beiden Ländern waren daher bemüht, die Bildungsmöglichkeiten für alle, besonders für die traditionell bildungsfernen Schichten, zu verbessern.

Als Resultat dieser Anstrengungen wurde dann der Schulbesuch für alle kostenlos, sozial benachteiligte Personen wurden sogar mit diversen Stipendien zusätzlich unterstützt. Chancengleichheit war in dieser Periode in beiden Ländern ein Stichwort. Obwohl man sich bemüht hat, dass alle Kinder im Bildungssystem erfasst wurden, herrschten in Österreich auch starke Selektion– und Segregationstendenzen. Die österreichischen Schüler wurden nach ihren Leistungsstärken bzw. –schwächen in verschiedenen Schultypen unterrichtet. Die ÖVP hat die Segregation immer schon befürwortet, die SPÖ hat jedoch ständig versucht, diese abzubauen. Dies ist ihr nur teilweise gelungen, indem es gelang, ein System der Brücken und Übergänge zwischen den verschiedenen Schularten zu ermöglichen.

In Bulgarien bemühte sich die BKP um absolute Gleichheit. Daher gab es dort intensivere Versuche die allgemeine und die Berufsbildung zu verbinden und die Schaffung einer einheitlichen Polytechnischen Schule galt als oberstes Ziel. Es entwickelten sich jedoch mit der Zeit von selbst auch elitäre Schulen (z.B. die Sprachgymnasien) sowie Schulen zweiter Kategorie (z.B. manche Berufsschulen). Es machte jedoch keinen Unterschied, was für eine Schule man besuchte: der Zugang zur Universität war für alle offen, man musste nur die Aufnahmeprüfungen bestehen. In Österreich durften jedoch nur Absolventen der Allgemein Bildenden Höheren Schulen sowie der mittleren und höheren Berufsschulen später eine Universität besuchen. Als Vorteil des österreichischen Schulsystems ist jedoch festzuhalten, dass dieses den Schülern bzw. deren Eltern mehr Alternativen anbot: diese konnten sowohl staatliche als auch private Schulen besuchen oder aber auch zu Hause unterrichtet werden. In Bulgarien waren alle privaten sowie ausländischen Schulen zur Zeit des Kommunismus gesetzlich verboten.

Als Unterschied zwischen dem bulgarischen und dem österreichischen Schulsystem ist noch festzuhalten, dass in Österreich immer mehr Wert auf die individuelle Entwicklung gelegt wurde, während in Bulgarien eine sehr starke Verbindung zwischen Bildung und Nationserhaltung bestand, das Wohlfühlen des Kollektivs oberste Priorität hatte und in den Schulen eine strenge Hierarchie zwischen Lehrern und Schülern herrschte.

Wichtig ist auch zu betonen, dass in Österreich die Schulversuche eine spezielle Rolle in der historischen Entwicklung des österreichischen Bildungswesens gespielt haben. Diese haben die pädagogische Basis für viele gesetzliche Änderungen gebildet.

Obwohl in der geschichtlichen Entwicklung mehr Unterschiede als Gemeinsamkeiten zwischen den beiden Bildungssystemen zu finden sind, ändert sich in der Gegenwart die Situation. Es stellt sich so dar, dass durch die Globalisierung und Europäisierung der Gesellschaft sowohl Bulgarien als auch Österreich momentan die gleichen Änderungen im

Bildungswesen durchführen und mit ähnlichen Herausforderungen zu kämpfen haben. Beide Länder sind um eine intensivere Qualitätskontrolle bzw. Qualitätssicherung im Bildungsbereich bemüht. Um diese zu erreichen, werden in beiden Ländern ähnlichen Änderungen durchgeführt: eine Dezentralisierung des Bildungssystems wird angestrebt, diverse externe Prüfungen sowie interne Tests zum Überprüfen der von den Schülern erreichten Leistungen wurden eingeführt, verschiedene Karrierepläne und Bezahlungssysteme für die Lehrer wurden ausgearbeitet und ausprobiert. In beiden Ländern wird momentan den vorschulischen Einrichtungen große Aufmerksamkeit geschenkt. Sowohl in Bulgarien als auch in Österreich wird ein Kindergartenpflichtbesuch ein Jahr vor Schuleintritt eingeführt, was teilweise auch auf ein ähnliches Problem zurückzuführen ist, das beide Länder haben: die Schüler mit Migrationshintergrund in Österreich und die Kinder und Jugendlichen der ethnischen Minderheiten in Bulgarien, die die Unterrichtssprache nicht ausreichend beherrschen und entweder vom Bildungssystem gar nicht erfasst sind oder sehr früh aus diesem herausfallen. In beiden Ländern ist das Phänomen zu beobachten, dass diese Kinder nach wie vor auffällig häufig als Kinder mit speziellen Bedürfnissen diagnostiziert werden und in Sonderschuleinrichtungen unterrichtet werden (LUCIAK, 2008; SAUTER, 2008). Für diese Kinder und Jugendliche werden auch Integrationsmodelle ausgearbeitet, die den Integrationsmodellen für Schüler mit Behinderungen ähnlich sind.

Beiden Schulsystemen ist auch gemein, dass sie dahingehend kritisiert werden, dass sie das selbstständige Denken der Schüler nicht ausreichend fördern. Um dieses Problem zu bekämpfen wird versucht, die Unterrichtsstile zu verbessern sowie die Schüler allgemein mehr am Schulleben zu beteiligen. In Österreich wird zum Beispiel in diesem Zusammenhang das Modell der Ganztagschule eingeführt.

Sowohl für Österreich als auch für Bulgarien ist festzuhalten, dass momentan viele neue Konzepte im Bildungsbereich erprobt werden. Problematisch dabei ist, dass oft nicht genug Finanzen für die Durchführung dieser Konzepte bereitgestellt sind (z.B. bei der Einführung der Neue Mittelschule in Österreich). Außerdem ist häufig unklar, wie genau die neuen Ideen umgesetzt werden sollen und ob dies überhaupt möglich und sinnvoll ist. Dies führt oft zu einem hohen Grad an Unzufriedenheit unter Lehrern und Eltern in beiden Ländern. Zusätzlich hat das bulgarische Bildungswesen mit der noch weit verbreiteten Korruption zu kämpfen. Darüber hinaus ist festzuhalten, dass in Österreich neue Ideen i.d.R. von engagierten Lehrern oder Bildungswissenschaftlern stammen und - falls sie sich durchsetzen - vom Staat finanziert und umgesetzt werden, dies in Bulgarien meistens durch den Einsatz von NGOs und vorwiegend mit finanzieller Unterstützung vom Ausland geschieht. Auch die Bildung und Erziehung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Bulgarien war

in den letzten 20 Jahren hauptsächlich durch die Unterstützung nationaler und internationaler NGOs, Stiftungen und Elternvereine möglich.

Insgesamt muss jedoch eingeräumt werden, dass sich am bulgarischen Bildungssektor in den letzten Jahren sehr viel getan hat und Bildungspolitiker auch eingesehen haben, dass die Hauptfigur im Bildungssystem das Kind bzw. der Schüler sein soll.

Im Hinblick auf Ähnlichkeiten zwischen beiden Bildungssystemen ist des Weiteren festzuhalten, dass die historische Entwicklung der Sonder- und Heilpädagogik in Österreich und in Bulgarien ähnlich verlaufen ist: von Einzelfällen, in denen private Wohltäter oder die Kirche sich mit der Erziehung, Bildung und Pflege von Menschen mit speziellen Bedürfnissen engagierten bis hin zu staatlich organisierter und allumfassender Erziehung, Bildung und Pflege für diese Menschen. In den beiden Ländern begann der Staat zur etwa gleicher Zeit, sich um seine Mitbürger mit speziellen Bedürfnissen zu kümmern – Ende 19., Anfang 20. Jhdt., wobei in Österreich die erste Schule für geistig behinderte Kinder schon Ende des 19. Jahrhunderts eröffnet wurde, in Bulgarien etwas später – im Jahr 1937. Am Anfang war die SOHP in den beiden Ländern sehr stark medizinisch orientiert. Hauptfiguren bei der Diagnostik und in der Arbeit mit Kindern mit speziellen Bedürfnissen waren neben den Pädagogen Kinderärzte, Neurologen und Kinderpsychiater.

Ein grausamer Abschnitt in der Geschichte der österreichischen SOHP war die Zeit des Nationalsozialismus. Viele Kinder mit speziellen Bedürfnissen wurden getötet. Die, die überlebten, sollten mit minimalen Kosten in ihrer Entwicklung gefördert werden, damit sie sich später selbst um sich kümmern konnten und möglichst unauffällig blieben. In Bulgarien wurde der Wert der Menschen mit speziellen Bedürfnissen nie auf so eine Weise abgesprochen, es wurde jedoch versucht sie möglichst fern von den Augen der „normalen“ Bevölkerung zu halten. In diesem Sinn wurden die Menschen mit speziellen Bedürfnissen sowohl in Bulgarien als auch in Österreich vom gesellschaftlichen Leben lange Zeit verbannt. Dies änderte sich in Österreich mit dem Anfang der Integrationsbewegung in den 70er Jahren. Da Bulgarien damals hinter dem Eisernen Vorhang lag, war jeglicher wissenschaftlicher Austausch mit dem Westen unmöglich und alle westlichen Konzepte, so auch das Integrationskonzepte, wurden von den bulgarischen Politikern abgelehnt. Dies führte dazu, dass die Integrationsprozesse in Bulgarien viel später angingen. Es gab auch vorher einzelne Integrationsversuche im Bildungsbereich, wirklich thematisiert wurde jedoch die Integrationsfrage in Bulgarien erst nach dem Jahr 2000.

Was die schulische Integration von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf betrifft, sind vorwiegend Unterschiede in den Bildungsgeschichten Bulgariens und Österreichs

festzustellen und zwar nicht nur hinsichtlich der schon erwähnten zeitlichen Verzögerung der Integrationsprozesse in Bulgarien. In Österreich kamen die ersten Integrationskonzepte von den Bildungsbehörden. Diese scheiterten jedoch und erst durch das starke Engagement der Eltern von Kindern mit speziellen Bedürfnissen sowie vieler Volks-, Haupt- und Sonderschullehrer ist die schulische Integration in Österreich Realität geworden. Dies passierte Schritt für Schritt, nach mehreren Schulversuchen. Der gesamte Prozess dauerte etwa fünfundzwanzig Jahre. Die österreichischen Bildungspolitiker waren der Meinung, dass Integration nicht plötzlich in allen Schulen eingeführt werden könnte, sondern stufenweise, innerhalb eines Zeitraumes von drei bis fünf Jahren. Dieser anberaumte Zeitraum wurde von den österreichischen Integrationsinitiativen allerdings stark kritisiert. In Bulgarien hingegen führten die Bildungspolitiker die Integration plötzlich ein, ohne vorher konkrete Überlegungen zu diesem drastischen Schritt anzustellen und ohne Rücksicht auf die Meinung vieler Bildungswissenschaftler und Lehrer, die das bulgarische Schulsystem als noch nicht bereit für solche tiefgreifenden Änderungen hielten.

Da die schulische Integration in Österreich schon viel länger besteht, gibt es hier integrierte Schüler in den oberen Schulstufen: den Hauptschulen, den AHS und den polytechnischen Schulen. In Bulgarien gibt es integrierte Schüler momentan vorwiegend in den Volksschulen sowie im vorschulischen Bereich. In den oberen Schulstufen gibt es in Bulgarien nur einzelne integrierte Schüler mit Körper- oder Sinnesbeeinträchtigungen, jedoch ist keine Information über integrierte Schüler mit geistiger Behinderung in den oberen Schulklassen verfügbar.

Als einzige Gemeinsamkeit zwischen Bulgarien und Österreich im Zusammenhang mit der schulischen Integration von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf ist festzustellen, dass in den beiden Ländern diese sowohl überzeugte Befürworter als auch viele Gegner hatte bzw. noch immer hat.

Was die Stellung der Menschen mit speziellen Bedürfnissen in Österreich und in Bulgarien betrifft, sind ebenfalls Ähnlichkeiten festzustellen. Hinsichtlich ihrer sozialen Lage sind Menschen mit Behinderung in Österreich sozio-ökonomisch schlechter gestellt als ihre Nicht-Behinderte. In Bulgarien gibt es zwar keine Studien, die ausschließlich die finanzielle Situation von Menschen mit Behinderung untersucht haben. In verschiedenen anderen Erhebungen wurde jedoch festgestellt, dass 82% der Menschen mit speziellen Bedürfnissen in Bulgarien als „arbeitsunfähig“ eingestuft sind und entweder von sozialen Beihilfen leben oder von ihren Familien versorgt werden. Daher ist zu vermuten, dass sie auch über weniger Einkommen verfügen als andere Gesellschaftsgruppen.

Die Politiker in den beiden Ländern sind bemüht, die Lage der Menschen mit Behinderung zu verbessern. Jedoch ist die Einstellung der „normalen“ Bevölkerung den behinderten Menschen gegenüber noch immer vorwiegend negativ. Im besten Fall erwecken die Menschen mit speziellen Bedürfnissen Mitleid bei ihren Mitmenschen. Bei der Analyse der Literatur wurde deutlich, dass die Situation der Menschen mit Behinderung in Bulgarien jedoch um einiges schlimmer ist als die Situation ihrer Leidensgenossen in Österreich, da in Bulgarien Diskriminierungen sowie die Intoleranz dem Anderssein gegenüber viel stärker ausgeprägt sind. Außerdem ist die Umwelt in Bulgarien voll mit Barrieren und Hindernissen, die es den Menschen mit speziellen Bedürfnissen nicht erlauben, sich frei und ungefährdet zu bewegen, was ihre Integration noch zusätzlich erschwert.

6. Bildungspolitische Aspekte der schulischen Integration

6.1. Allgemeine gesetzliche Rahmenbedingungen des Bildungswesens in beiden Ländern

6.1.1. Österreich

In Österreich wird das Bildungswesen grundsätzlich durch das Schulpflichtgesetz von 1985, BGBl. Nr. 76/1985 (WV), zuletzt geändert durch BGBl. I Nr. 20/2006¹⁰⁰ und das Schulorganisationsgesetz reguliert. Nach dem Schulpflichtgesetz besteht für alle Kinder, die sich in Österreich dauernd aufhalten, allgemeine Schulpflicht. Diese beginnt mit dem auf die Vollendung des sechsten Lebensjahres folgenden 1. September und dauert neun Jahre. „Die schulpflichtig gewordenen Kinder sind von ihren Eltern oder sonstigen Erziehungsberechtigten zur Schülereinschreibung bei jener Volksschule anzumelden, die sie besuchen sollen oder wollen“ (Schulpflichtgesetz, Art. 6, Abs. 1).

„Schulreif ist ein Kind, wenn angenommen werden kann, dass es dem Unterricht in der ersten Schulstufe zu folgen vermag, ohne körperlich oder geistig überfordert zu werden“ (ebd., Art. 6, Abs. 2b).

Ergeben sich anlässlich der Schülereinschreibung Gründe für die Annahme, dass das Kind die Schulreife nicht besitzt oder verlangen die Eltern oder sonstigen Erziehungsberechtigten eine Überprüfung der Schulreife, hat der Schulleiter zu entscheiden, ob das Kind die Schulreife aufweist. Vor der Entscheidung hat der Schulleiter erforderlichenfalls ein schulärztliches Gutachten einzuholen. Ferner hat er die persönliche Vorstellung des Kindes zu verlangen, sofern diese nicht bereits bei der Schülereinschreibung erfolgt ist oder im Zuge des Verfahrens nochmals erforderlich ist. Er hat auch ein schulpsychologisches Gutachten einzuholen, wenn dies die Eltern oder sonstigen Erziehungsberechtigten des Kindes verlangen oder dies zur Feststellung der Schulreife erforderlich erscheint und die Eltern oder sonstigen Erziehungsberechtigten des Kindes zustimmen (ebd., Art. 6, Abs. 2c).

„Die Aufnahme der schulpflichtig gewordenen Kinder, die nicht schulreif sind, hat in die Vorschulstufe zu erfolgen“ (ebd., Art. 6, Abs. 2d).

Über die Struktur des österreichischen Schulsystems wurde schon in Abschnitt 4.1.5. ausführlich berichtet.

¹⁰⁰ Aufrufbar auf <http://www.bmukk.gv.at/schulen/recht/gvo/schulpflichtgesetz1.xml> , [20.05.2010]

6.1.2. Bulgarien

In Bulgarien wird das Bildungswesen hauptsächlich durch das Volksbildungsgesetz¹⁰¹ von 1991, zuletzt geändert durch Gesetzblatt Nr.36/15.05.2009 und in Kraft seit dem Schuljahr 2009/2010 und das Reglement für die Anwendung des Volksbildungsgesetzes¹⁰², zuletzt geändert durch das Gesetzblatt Nr. 94/27.11.2009, in Kraft seit 27. 11. 2009, geregelt.

Nach dem Gesetz besteht für alle Kinder allgemeine Schulpflicht. Diese beginnt mit der Vollendung des siebten Jahres und endet mit der Vollendung des sechzehnten Lebensjahres. Kinder, deren psychische und körperliche Entwicklung das zulässt, dürfen in die Schule auch nach Vollendung ihres sechsten Lebensjahrs eintreten.

In allen Bildungseinrichtungen ist Bulgarisch die offizielle Sprache. Für Kinder, die bulgarisch nicht können, sind Bedingungen zu schaffen, die Sprache zu erlernen. Außerdem haben diese Kinder das Recht, neben der bulgarischen Sprache in der Schule auch ihre eigene Sprache zu lernen.

Abs. 9. (1): Jede/r hat das Recht die Bildungseinrichtung zu besuchen bzw. der Art der Ausbildung nachzugehen, die er/sie bevorzugt bzw. die seinen/ihren Fähigkeiten oder Fertigkeiten entspricht. Bei minderjährigen Personen wird dieses Recht von ihren Eltern oder erziehungsberechtigten Personen in Anspruch genommen.

Abs. 20 (1): Die Vorbereitung der Kinder ein Jahr vor ihrem Eintritt in die Schule ist verpflichtend und wird in vorbereitenden Gruppen in den Kindergärten oder in vorbereitenden Klassen in den Schulen durchgeführt. Die Eltern bzw. die Erziehungsberechtigte sind in diesem Jahr von Gebühren befreit.

Das Bildungssystem in Bulgarien hat die folgende Struktur:

- Grundschule mit zwei Stufen: Eingangsphase (I – IV Schulstufe) und progymnasiale Phase (V – VIII Schulstufe).
- Mittelstufe, die vier Jahre dauert (IX – XII Schulstufe)
- Oberstufe - die Ausbildung in einer Universität.

¹⁰¹ Aufrufbar auf http://www.minedu.government.bg/opencms/export/sites/mon/left_menu/documents/law/zkn_prosveta.pdf, [02.01.2010]

¹⁰² Aufrufbar auf http://www.minedu.government.bg/opencms/export/sites/mon/left_menu/documents/regulations/prvlnk_zkn_prosveta.pdf, [03.01.2010]

Jedoch kann die Dauer der verschiedenen Stufen auch variieren, etwa in Abendschulformen, in Berufsgymnasien oder in den Sonderschulen.

Die Absolvierung der Grundschule gibt den Schülern das Recht, in der Folge die Mittelstufe zu besuchen, eine Lehre zu machen oder Berufe auszuüben, für die nur eine Grundschulausbildung erforderlich ist. Ein Diplom für die erfolgreiche Absolvierung der Mittelstufe bekommen die Schüler erst nach erfolgreicher Absolvierung der XII. Schulstufe sowie nach dem Bestehen von zwei Reifeprüfungen¹⁰³. Für das Erlangen einer Berufsqualifikation sind, zusätzlich zu den erwähnten zwei Reifeprüfungen, noch zwei Prüfungen in der relevanten Berufsqualifikation zu bestehen. Die Reifeprüfungen sind obligatorisch, eine Befreiung davon ist nicht zugelassen. Die Schüler dürfen auch zu zusätzlichen Reifeprüfungen in weiteren Fächern antreten. Die Schüler, die die Reifeprüfungen erfolgreich bestanden haben, können ohne Aufnahmeprüfungen an einer Universität aufgenommen werden. Dies ist jedoch von der Leitung jeder Universität selbst zu entscheiden. Die Schüler, die die Reifeprüfungen nicht bestanden haben, bekommen auf eigenen Wunsch ein Zeugnis über den Besuch der XII. Schulstufe. Danach dürfen sie eine Ausbildung zu einer Berufsqualifikation machen¹⁰⁴.

6.2. Integrationsspezifische Schritte in beiden Ländern

6.2.1. Österreich

Die vorigen Abschnitte über die Integrationsgeschichte Österreichs zeigten den Paradigmenwechsel, der in Österreich ab der Mitte der achtziger Jahre stattgefunden hat. Während vorher die Aufnahme in eine Sonderschule entsprechend der Behinderungsart der Schüler erfolgte, wird jetzt versucht, die besonderen Erziehungs- und Bildungsbedürfnisse von Kindern mit Behinderungen in integrativen Beschulungsformen gemeinsam mit nicht behinderten Kinder wahrzunehmen. Somit fanden die neuen integrativen Tendenzen bald auch in den gesetzlichen Regelungen Platz. Über die revolutionäre Gesetznovelle 15 vom Jahr 1993, die die Implementierung des integrativen Unterrichts in die Volksschulen brachte, sowie über die ihr folgende SchOG-Novelle 17 vom Jahr 1996, die die Integration von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Sekundarstufenbereich regelt, wurde schon in den vorigen Abschnitten berichtet.¹⁰⁵ In den folgenden Abschnitten werden die

¹⁰³ Eine Reifeprüfung ist in dem Fach „Bulgarische Sprache und Literatur“ zu bestehen, die andere wird von den Schüler ausgewählt unter die Fächer „Fremde Sprache“, „Mathematik“, „Physik und Astronomie“, „Biologie und Gesundheitsförderung“, „Chemie und Umweltschutz“, „Geschichte und Zivilisation“, „Geografie und Wirtschaft“ und „Philosophie“.

¹⁰⁴ Gesetz für die Bildungsstufen, das allgemeine Bildungsminimum sowie die Lehrpläne. - http://www.minedu.government.bg/opencms/export/sites/mon/left_menu/documents/law/zkn_obr_minimum.pdf, [13.05.2010]

¹⁰⁵ Kapitel 4.3. Erste Integrationsschritte: Geschichte der österreichischen Integrationsbewegung für Kinder mit speziellen Bedürfnissen

Artikel des Schulpflichtgesetzes, des Schulorganisationsgesetzes, des Schulunterrichtsgesetz sowie einige Erlässe und Rundschreiben präsentiert und analysiert, die die Beschulung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Österreich regeln.

6.2.1.1. Schulpflichtgesetz¹⁰⁶

Der Schulbesuch bei sonderpädagogischem Bedarf wird mit Art. 8 des Schulpflichtgesetzes geregelt. Dieser besagt, dass „Schulpflichtige Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf [...] berechtigt [sind], die allgemeine Schulpflicht entweder in einer für sie geeigneten Sonderschule oder Sonderschulklasse oder in einer den sonderpädagogischen Förderbedarf erfüllenden Volksschule, Hauptschule oder Unterstufe einer allgemeinbildenden höheren Schule (Abs. 2 letzter Satz) zu erfüllen, soweit solche Schulen (Klassen) vorhanden sind und der Schulweg den Kindern zumutbar oder der Schulbesuch auf Grund der mit Zustimmung der Eltern oder sonstigen Erziehungsberechtigten des Kindes erfolgten Unterbringung in einem der Schule angegliederten oder sonst geeigneten Schülerheim möglich ist.“ Das heißt, dass die Eltern das Recht haben, zwischen einer Regelschule und einer Sonderschule zu wählen. Dabei hat der Bezirksschulrat die Aufgabe, die Eltern bei ihrer Wahl zu beraten: „§8a (2) Der Bezirksschulrat hat anlässlich der Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs sowie bei einem Übertritt in eine Sekundarschule die Eltern oder sonstigen Erziehungsberechtigten über die hinsichtlich der Behinderung bestehenden Fördermöglichkeiten in Sonderschulen und allgemeinen Schulen und den jeweils zweckmäßigsten Schulbesuch zu beraten [...] Wünschen die Eltern oder sonstigen Erziehungsberechtigten die Aufnahme in eine Volksschule, Hauptschule oder Unterstufe einer allgemeinbildenden höheren Schule, so hat der Bezirksschulrat zu informieren, an welcher nächstgelegenen allgemeinen Schule dem sonderpädagogischen Förderbedarf entsprochen werden kann.“ Weiters ist der Bezirksschulrat verpflichtet, die benötigten Bedingungen zu schaffen, die den Schulbesuch in der gewählten Schulart ermöglichen, falls es keine solche Schule in der Nähe des Wohnsitzes des Kindes gibt: „(3) Wünschen die Eltern oder sonstigen Erziehungsberechtigten die Aufnahme des Kindes in eine Volksschule, Hauptschule oder Unterstufe einer allgemeinbildenden höheren Schule und bestehen keine entsprechenden Fördermöglichkeiten an einer derartigen Schule, welche das Kind bei einem ihm zumutbaren Schulweg erreichen kann, so hat der Bezirksschulrat unter Bedachtnahme auf die Gegebenheiten im Rahmen seiner Zuständigkeiten Maßnahmen zur Ermöglichung des Besuches der gewünschten Schulart zu ergreifen und - im Falle der Zuständigkeit anderer Stellen - bei diesen die Durchführung der entsprechenden Maßnahmen zu beantragen.“

¹⁰⁶ <http://www.bmukk.gv.at/schulen/recht/gvo/schulpflichtgesetz1.xml> , [20.05.2010]

6.2.1.2. Schulorganisationsgesetz¹⁰⁷

Auch das Schulorganisationsgesetz enthält Artikel, die sich auf den Schulbesuch bei sonderpädagogischem Förderbedarf beziehen. In Art. 9, zum Beispiel, wird die soziale Integration von Kindern mit speziellen Bedürfnissen als Aufgabe der Volksschule bezeichnet: „§ 9. (1) Die Volksschule hat in der Vorschulstufe jene Kinder, die in dem betreffenden Kalenderjahr schulpflichtig geworden sind, jedoch noch nicht die Schulreife besitzen, und ebenso jene Kinder, deren vorzeitige Aufnahme in die 1. Schulstufe widerrufen wurde, im Hinblick auf die für die 1. Schulstufe erforderliche Schulreife zu fördern, wobei die soziale Integration behinderter Kinder zu berücksichtigen ist [...]. (2) Die Volksschule hat in den ersten vier Schulstufen eine für alle Schüler gemeinsame Elementarbildung unter Berücksichtigung einer sozialen Integration behinderter Kinder zu vermitteln“ (SchOG, §9 (1)).

Trotz integrativer Tendenzen wird den Sonderschulen noch immer ein wichtiger Platz im Schulsystem eingeräumt. Es ist jedoch anzumerken, dass ihre Aufgabe hauptsächlich darin gesehen wird, die dort beschulten Kinder in möglichst hohem Ausmaß für einen Schulbesuch im Regelschulsystem zu vorbereiten. Dies soll dadurch ermöglicht werden, dass in Sonderschulen eine Bildung vermittelt wird, bei der die Unterrichtsziele der Volks- bzw. der Hauptschule anzustreben sind. „Unter Beachtung des Prinzips der sozialen Integration ist Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf eine der Aufgabe der Sonderschule (§ 22) entsprechende Bildung zu vermitteln, wobei entsprechend den Lernvoraussetzungen des Schülers die Unterrichtsziele der Volksschuloberstufe anzustreben sind“ (SchOG, §9 (3)).

sowie:

„(3) Unter Beachtung des Prinzips der sozialen Integration ist Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf eine der Aufgabe der Sonderschule (§ 22) entsprechende Bildung zu vermitteln, wobei entsprechend den Lernvoraussetzungen des Schülers die Unterrichtsziele der Hauptschule anzustreben sind.“ (SchOG, §15 (3))

und auch:

„§ 22. Die Sonderschule in ihren verschiedenen Arten hat physisch oder psychisch behinderte Kinder in einer ihrer Behinderungsart entsprechenden Weise zu fördern, ihnen

¹⁰⁷ <http://www.bmukk.gv.at/schulen/recht/gvo/schog.xml> , [20.05.2010]

nach Möglichkeit eine den Volksschulen oder Hauptschulen oder Polytechnischen Schulen entsprechende Bildung zu vermitteln und ihre Eingliederung in das Arbeits- und Berufsleben vorzubereiten. Sonderschulen, die unter Bedachtnahme auf den Lehrplan der Hauptschule geführt werden, haben den Schüler je nach Interesse, Neigung, Begabung und Fähigkeit auch zum Übertritt in mittlere oder in höhere Schulen zu befähigen“ (SchOG, §22). Damit ein leichter Übergang von der Sonder- in die Regelschule ermöglicht wird, orientieren sich die Lehrpläne in den Sonderschulen auch an den Lehrplänen der Volks-, Haupt- oder der polytechnischen Schulen (vgl. SchOG, §23). Auch die Integration in allgemeinbildende höhere Schulen wird mit §34 (2) auf dieselbe Weise geregelt. Dieser besagt: „Unter Beachtung des Prinzips der sozialen Integration ist Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die in die Unterstufe einer allgemeinbildenden höheren Schule aufgenommen wurden, eine der Aufgabe der Sonderschule (§ 22) entsprechende Bildung zu vermitteln, wobei entsprechend den Lernvoraussetzungen des Schülers die Unterrichtsziele der allgemeinbildenden höheren Schule anzustreben sind“ (SchOG, §34)).

Die Integration von körper- und sinnesbehinderten Schüler in den berufsbildenden mittleren und höheren Schulen wird auch im Gesetz angesprochen: „Für körperbehinderte und sinnesbehinderte Schüler hat die Schulbehörde erster Instanz unter Bedachtnahme auf die Behinderung und die Förderungsmöglichkeiten sowie die grundsätzliche Erfüllung der Aufgabe der betreffenden Art und Fachrichtung der berufsbildenden mittleren Schule Abweichungen vom Lehrplan festzulegen“ (SchOG, §55a (2)) und „Für körperbehinderte und sinnesbehinderte Schüler hat die Schulbehörde erster Instanz unter Bedachtnahme auf die Behinderung und die Förderungsmöglichkeiten sowie die grundsätzliche Erfüllung der Aufgabe der betreffenden Art und Fachrichtung der berufsbildenden höheren Schule Abweichungen vom Lehrplan festzulegen, sofern nicht mit der Befreiung von Pflichtgegenständen gemäß § 11 Abs. 6 des Schulunterrichtsgesetzes das Auslangen gefunden wird“ (SchOG, §68a (2)). Bedauerlicherweise werden hier Schüler mit geistiger Behinderung nicht einbezogen.

Als eine Verbindung zwischen Regel- und Sonderschulen fungieren die Sonderpädagogischen Zentren. Ihre Aufgaben sind im Punkt §27a (1) des SchOG beschrieben: „Sonderpädagogische Zentren sind Sonderschulen, die die Aufgabe haben, durch Bereitstellung und Koordination sonderpädagogischer Maßnahmen in anderen Schularten dazu beizutragen, dass Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in bestmöglicher Weise auch in allgemeinen Schulen unterrichtet werden können.“

6.2.1.3. Schulunterrichtsgesetz¹⁰⁸

Besonders interessant ist die Regelung der schulischen Integration von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Schulunterrichtsgesetz, weil diese ganz konkrete Anweisungen für die Praxis sowie für das Schulleben liefert. Hier sind Details vom Schulleben wie Klassen- und Gruppenbildung, Schulveranstaltungen, Unterrichtsarbeit, Jahres- und Abschlusszeugnisse sowie Leistungsbeurteilung geregelt.

Im Bezug auf Klassenbildung in Volksschulen, welche auch Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf besuchen, besagt zum Beispiel Art. 9 des Schulunterrichtsgesetzes folgendes: „(1) Die Schüler sind vom Schulleiter unter Beachtung der Vorschriften über die Schulorganisation in Klassen (Jahrgänge) einzuteilen (Klassenbildung). In Volksschulklassen, in denen Kinder ohne und mit sonderpädagogischem Förderbedarf gemeinsam unterrichtet werden, soll der Anteil an Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf nur jenes Ausmaß betragen, bei dem unter Bedachtnahme auf Art und Schweregrad der Behinderung die erforderliche sonderpädagogische Förderung erfolgen kann.“ Eine bestimmte Anzahl wird somit nicht festgelegt, was eine Flexibilität bei der Aufteilung erlaubt.

Große Bedeutung im Schulleben der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf wird auf Schulveranstaltungen gelegt, indem ihre Teilnahme bei solchen auch gesetzlich gesichert ist: „In Klassen, in denen körper- oder sinnesbehinderte Schüler bzw. Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf gemeinsam mit Schülern ohne sonderpädagogischem Förderbedarf unterrichtet werden, sind Schulveranstaltungen so zu planen, daß Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in größtmöglichem Ausmaß teilnehmen können.“ Bedauerlicherweise werden hier (zumindest im Gesetztext) Kinder mit geistiger Behinderung nicht einbezogen (Schulunterrichtsgesetz, §13 (1a)).

Auf die Unterrichtsarbeit in integrativen Klassen sowie in Sonderschulen beziehen sich Punkte (4) und (5) des §17 des Schulunterrichtsgesetzes: „(4) Für Kinder, bei denen gemäß § 8 Abs. 1 des Schulpflichtgesetzes 1985 ein sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt wurde, hat unter Bedachtnahme auf diese Feststellung

a) der Bezirksschulrat zu entscheiden, ob und in welchem Ausmaß der Schüler nach dem Lehrplan einer anderen Schulart zu unterrichten ist,

¹⁰⁸ <http://www.bmukk.gv.at/schulen/recht/gvo/schug.xml> , [20.05.2010]

b) die Schulkonferenz zu entscheiden, ob und in welchen Unterrichtsgegenständen der Schüler nach dem Lehrplan einer anderen Schulstufe, als der seinem Alter entsprechenden, zu unterrichten ist ... (5) Innerhalb der Grundstufe I der Volksschule und der nach dem Lehrplan der Volksschule geführten Sonderschule sowie weiters innerhalb der ersten drei Schulstufen der Allgemeinen Sonderschule sind die Schüler berechtigt, während des Unterrichtsjahres in die nächsthöhere oder nächstniedrigere Schulstufe zu wechseln, wenn dadurch der Lernsituation des Schülers eher entsprochen wird und eine Unter- oder Überforderung in körperlicher oder geistiger Hinsicht nicht zu befürchten ist.“ Diese Regelung erlaubt eine Flexibilität in der Verwendung von Lehrplänen verschiedener Schulstufen und gewährleistet damit die bestpassende Förderung jedes Schülers bzw. jeder Schülerin. Außerdem bedeutet diese Regelung, dass - obwohl die Eltern die Schulart auswählen dürfen - die Schulbehörden über den Lehrplan bestimmen, nach dem das Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf unterrichtet wird.

Sogar kleinste Details, die selbstverständlich klingen, wie zum Beispiel das Auslassen von Tätigkeiten, die für Schüler mit gewissen Körperbehinderungen unmöglich bzw. gefährlich sind, werden im Gesetztext explizit angeführt: „(6) Schüler, die wegen einer körperlichen Behinderung eine entsprechende Leistung nicht erbringen können oder durch die Leistungsfeststellung gesundheitlich gefährdet wären, sind entsprechend den Forderungen des Lehrplanes unter Bedachtnahme auf den wegen der körperlichen Behinderung bzw. gesundheitlichen Gefährdung erreichbaren Stand des Unterrichtserfolges zu beurteilen, soweit die Bildungs- und Lehraufgabe des betreffenden Unterrichtsgegenstandes grundsätzlich erreicht wird“ (Schulunterrichtsgesetz, §17 (6)).

Ein wichtiger Punkt des Schulunterrichtsgesetzes ist §22 (2) i). Dieser bezieht sich auf die Jahreszeugnisse, die Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Regelschulen bekommen. Grundsätzlich gilt, dass sie die gleichen Zeugnisse wie ihre Mitschüler bekommen, nur bei Anwendung von Lehrplänen anderer Schularten bzw. Schulstufen als diesen, in denen sich die Schüler befinden, sind diese im Jahreszeugnis zu vermerken.

Was das Aufsteigen in höheren Schulstufen betrifft, dürfen Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf an den allgemeinen Schulen in die nächst höherer Schulstufe aufsteigen, „wenn dies für den Schüler insgesamt bessere Entwicklungsmöglichkeit bietet.“ Ob dies der Fall ist, entscheidet die Schulkonferenz (Schulunterrichtsgesetz, §25 (5a)).

6.2.1.4. Rundschreiben und Erlässe

Für das erfolgreiche Funktionieren der schulischen Integration von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf sind neben den erwähnten Gesetzen auch diverse Erlässe und Rundschreiben von Bedeutung.

Das Rundschreiben Nr. 6 aus dem Jahr 2009¹⁰⁹ zum Beispiel liefert konkrete Richtlinien für die Anwendung individueller Förderpläne beim Unterricht von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf sowohl an den Regel- als auch an den Sonderschulen. Ziel dieser Richtlinien ist „einen [für die Arbeit mit individuellen Förderplänen] bundesweit verbindlichen Rahmen zu schaffen und damit [...] den Lehrerinnen und Lehrern aber auch den Schulleiterinnen und Schulleiter sowie der Schulaufsicht ein geeignetes Referenzinstrumentarium zur Verfügung zu stellen“. Das Rundschreiben besagt: „Die Anwendung von individuellen Förderplänen im Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf leitet sich somit aus der Lehrplanforderung ab und ist - unabhängig vom Ort der schulischen Betreuung - in Integrationsklassen und Sonderschulklassen umzusetzen. In diesem Zusammenhang ist ausdrücklich darauf hinzuweisen, dass Individuelle Förderpläne die in den Allgemeinen Bestimmungen des Lehrplans geforderte Unterrichtsplanung **nicht** ersetzen, sondern als Teil der Unterrichtsplanung ein wichtiges ergänzendes prozessbegleitendes Instrumentarium für den Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf sind“ (ebd.). Des Weiteren definiert das Rundschreiben den Begriff „individueller Förderplan“ und gibt Anweisungen über die Entwicklung und die Arbeit mit den individuellen Förderplänen.

Von Bedeutung ist auch Rundschreiben Nr. 19 aus dem Jahr 2008¹¹⁰, das Richtlinien für Differenzierungs- und Steuerungsmaßnahmen im Zusammenhang mit der Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs darstellt. Es wird darin betont, dass „wie auch bei anderen Entwicklungsprozessen [...] sonderpädagogischer Förderbedarf keine unveränderbare Größe oder Diagnose [ist]. Im Laufe der individuellen Entwicklung können sich graduelle Veränderungen in Richtung einer Erhöhung aber auch einer Reduzierung ergeben. Sonderpädagogische Maßnahmen lassen positive Auswirkungen auf die Entwicklung der Schülerin bzw. des Schülers erwarten, welche insbesondere bei Schülerinnen und Schülern mit einer Lern- oder Verhaltensbehinderung dazu beitragen, dass das Ausmaß sonderpädagogischer Förderung verringert werden oder sogar entfallen kann. Die durchgeführten Maßnahmen sind daher in regelmäßigen Abständen – insbesondere

¹⁰⁹ <http://www.cisonline.at/index.php?id=361> , [24.05.2010]

¹¹⁰ <http://www.cisonline.at/index.php?id=361> , [24.05.2010]

beim Übertritt in andere Schularten - hinsichtlich ihrer Wirksamkeit und Zweckmäßigkeit zu überprüfen und allenfalls zu adaptieren.

Bei Schülerinnen und Schülern mit einer Körper- oder Sinnesbehinderung ist mit Ende der 4. Klasse der Volksschule der sonderpädagogische Förderbedarf aufzuheben, sofern sie die Aufnahmevoraussetzungen für die weiterführende Schule erfüllen“.

Richtlinien für die Umsetzung und das Monitoring von Qualitätsstandards im integrativen Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf findet man im Rundschreiben Nr. 18 aus dem Jahr 2008¹¹¹. Das Rundschreiben beinhaltet Standards, deren Ziel es ist, „eine hohe Qualität integrativen Unterrichts wahrscheinlicher [zu] machen“. Die Standards sind in mehreren Gruppen untergliedert. Im Folgenden werden nur die wichtigsten davon dargestellt:

STANDARDS AUF KLASSENEBENE:

- Standards zur Sicherstellung der sozialen Kontinuität: „Ein Mangel an sozialer Kontinuität kann vor allem im fach- und leistungsdifferenzierten System der Hauptschulen zum Problem werden. Daher soll speziell in Integrationsklassen an Hauptschulen die verbindliche Berücksichtigung der folgenden Prinzipien gewährleistet werden:

(a) Die Unterrichtszeit des Klassenvorstands in der Integrationsklasse sollte mindestens einer halben Lehrverpflichtung entsprechen. Um dies zu gewährleisten, ist im Zweifelsfall die Klassenvorstandsfunktion an den Sonderpädagogen bzw. die Sonderpädagogin zu übertragen.

(b) Der Unterricht in Integrationsklassen soll *binnendifferenziert* und nach Möglichkeit *nicht in Leistungsgruppen* erfolgen. Wo dies nicht möglich ist, sollen Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die nach dem Lehrplan einer Sonderschule unterrichtet werden, *nicht der dritten Leistungsgruppe* zugewiesen werden.

(c) Das Lehrer/innenteam der Klasse soll klein gehalten werden und nach Möglichkeit 8 Lehrkräfte nicht überschreiten. Um dies zu gewährleisten, ist auch fachfremder Unterricht zu tolerieren, sofern gesichert werden kann, dass damit keine starken Einbußen in der fachlichen Qualität des Unterrichts verbunden sind.

¹¹¹ <http://www.cisonline.at/index.php?id=361> , [24.05.2010]

Über standortbedingte Abweichungen von diesen Standards für soziale Kontinuität ist die zuständige Schulaufsicht zu unterrichten, wobei die Gründe für die Abweichung im Einzelnen darzulegen sind“ (ebd.).

II. Standards zur Umsetzung des Prinzips der Heterogenität.

„(a) Als *Richtlinie für die Klassenzusammensetzung* gilt, dass die Zusammensetzung der Schüler/innen in Integrationsklassen in etwa repräsentativ für den gesamten Schülerjahrgang an der Schule sein soll.

(b) Eine Überrepräsentation erzieherisch schwieriger, verhaltensauffälliger oder lernschwacher Schüler/innen, für die keine zusätzlichen sonderpädagogischen Ressourcen ausgewiesen sind, ist in Integrationsklassen zu vermeiden“ (ebd.).

III. Qualifizierte sonderpädagogische Förderung: „Kinder mit besonderen Bedürfnissen müssen in Integrationsklassen jene Angebote und Möglichkeiten sonderpädagogischer Förderung vorfinden und in Anspruch nehmen können, die ihnen auch in einer Sonderschule zur Verfügung stehen würden. Eine qualifizierte sonderpädagogische Förderung der Schüler/innen mit besonderen Bedürfnissen in Integrationsklassen soll dadurch gewährleistet werden, dass:

(a) eine Sonderschullehrerin oder ein Sonderschullehrer mit einer gesamten Unterrichtsverpflichtung in der Integrationsklasse unterrichtet;

(b) allenfalls zusätzlich eingesetzte Lehrer/innen (z. B. in Unterrichtsstunden, in denen keine Sonderpädagog/innen zur Verfügung stehen) über eine sonderpädagogische Zusatzausbildung verfügen“ (ebd.).

STANDARDS AUF SCHULEBENE

Diese Standards entsprechen der Überzeugung, dass „integrativer Unterricht [...] seine Qualität nur dann wirksam entfalten [kann], wenn die Integrationsklassen konstitutiver Teil des Schulganzen sind und von der Schulgemeinschaft überzeugt mitgetragen werden [...]. Insbesondere ist darauf zu achten, dass an einem Standort nicht mehrere Klassen mit Einzelintegration in einem Jahrgang geführt, sondern die Ressourcen in Integrationsklassen mit durchgängiger Besetzung mit zwei Lehrkräften gebündelt werden“ (ebd.).

STANDARDS AUF REGIONALER EBENE

„Standards auf regionaler Ebene haben vor allem die Funktion, die Qualität an den Standorten zu überprüfen und zu sichern sowie Ressourcen bedarfsadäquat und transparent zuzuweisen. Diese beiden Aufgaben obliegen der regionalen Schulaufsicht mit Unterstützung der zuständigen Sonderpädagogischen Zentren“ (ebd.).

„Die Umsetzung und Überprüfung der Qualitätsstandards für den integrativen Unterricht erfordert Verbindlichkeit auf Klassen- und Schulebene ebenso wie auf der regionalen Ebene. In diesem Zusammenhang ist jedoch zu beachten, dass im Einzelfall nicht immer alle angeführten Standards eingehalten werden können, da sonst unter Umständen den individuellen Verhältnissen am Einzelstandort, die oft auch situationsspezifische Lösungen erfordern, nicht entsprochen werden kann. Es handelt sich bei den Standards also um Sollensbestimmungen, deren Nichteinhaltung aber der Rechtfertigung bedarf und eine Pflicht zur Rechenschaftslegung impliziert“ (ebd.). Dieses Rundschreiben gibt daher Standards zur Qualitätsprüfung und Qualitätssicherung, wird jedoch so formuliert, dass diese nicht streng verpflichtend sind. Dies lässt die Möglichkeiten offen, Begründungen zu finden, die Standards nicht zu erfüllen.

Beginnend mit Schuljahr 2005/2006 sind auch alle Schulen verpflichtet, ein standortbezogenes Förderkonzept zu entwickeln, dieses laufend zu evaluieren und jährlich zu adaptieren (Rundschreiben Nr. 11/2005¹¹²).

Als im Schuljahr 2000/01 erstmals Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der vierten Klasse der Hauptschule des Regelschulsystems aufgenommen wurden, setzte sich das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur mit der Frage auseinander, ob jenen Kinder, die nicht oder nicht ganz nach dem Lehrplan der Hauptschule unterrichtet wurden, ein Jahres- und Abschlusszeugnis auszustellen ist. Als Resultat wurde ein Rundschreiben verabschiedet, in dem das folgende festgestellt wurde:

„Gemäß § 22 Abs. 8 SchUG ist zum Zeitpunkt des erfolgreichen Abschlusses der letzten Schulstufe einer Schularart (hier: Hauptschule, aber auch Sonderschule) neben dem Jahreszeugnis oder im Zusammenhang mit diesem ein Abschlusszeugnis auszustellen. Es haben somit auch Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die die Hauptschule besuchen, Anspruch auf ein Jahres- und Abschlusszeugnis, da sie zumindest die Sonderschule abgeschlossen haben. In manchen Fällen wird in einzelnen Gegenständen

¹¹² <http://www.cisonline.at/index.php?id=361>, [24.05.2010]

sogar der Lehrplan der Hauptschule erfüllt werden, dies kann jedoch nicht zu einem Abschlusszeugnis über die Hauptschule führen. Im Zeugnisformular ist in der Kopfzeile (Bezeichnung und Standort der Schule) die Schule anzuführen, die das Kind tatsächlich besucht hat, also die Hauptschule, an der die Integrationsklasse geführt wurde. Das Zeugnis ist ein `Jahres- und Abschlusszeugnis`. In der die Schulart (Schulform bzw. Fachrichtung) betreffenden Zeile ist jene Schulart auszuweisen, nach deren Lehrplan das Kind unterrichtet wurde, somit: `Sonderschule`, wenn das Kind zur Gänze nach dem Lehrplan der Sonderschule unterrichtet wurde oder `Hauptschule/Sonderschule`, wenn das Kind nur in einzelnen Gegenständen nach dem Lehrplan der Sonderschule unterrichtet wurde. Bei den einzelnen Pflichtgegenständen ist ein allfälliges Abweichen vom Lehrplan der Hauptschule - unter Angabe des entsprechenden Sonderschullehrplanes – anzuführen (§ 22 Abs. 2 lit. i SchUG).“ (Rundschreiben Nr. 21/2001¹¹³)

6.2.2. Bulgarien

Auch in den bulgarischen Bildungsgesetzen ist die schulische Integration von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf seit einigen Jahren präsent. Sie wird mit einigen Punkten vom Volksbildungsgesetz und vom dazu gehörigen Reglement für die Anwendung des Volksbildungsgesetzes, mit einer Verordnung aus dem Jahr 2009, die sich ausschließlich mit der Bildung von Schülern mit SPF auseinandersetzt sowie in dem „Nationalen Plan für Integration von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und/oder mit chronischen Erkrankungen in das bulgarische Bildungssystem“ geregelt. Noch findet das Thema Integration Platz im Gesetz für Integration von Menschen mit Behinderungen. Alle Gesetztexte werden im folgenden Abschnitt präsentiert und analysiert.

6.2.2.1. Nationaler Plan für Integration von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und/oder mit chronischen Erkrankungen in das bulgarische Bildungssystem¹¹⁴

Kurz nachdem die erste Schritte in Richtung Integration für Menschen mit speziellen Bedürfnissen unternommen wurden¹¹⁵ erkannten die bulgarischen Politiker, dass - obwohl der gesetzliche Rahmen für eine sowohl schulische als auch soziale Integration dieser Menschen geschaffen worden war - noch immer die Voraussetzungen fehlten, damit diese Integration realisiert werden konnte: die Finanzen fehlten, die Ressourcen fehlten, die

¹¹³ <http://www.cisonline.at/index.php?id=361>, [24.05.2010]

¹¹⁴ http://www.minedu.government.bg/opencms/export/sites/mon/left_menu/documents/strategies/plan_spec_potrebности.pdf, [12.05.2009]

¹¹⁵ Sieh Kapitel 5.3. „Erste Integrationsschritte“.

barrierefreie Umgebung, die speziell ausgebildeten Fachleute, auch die richtige Einstellung fehlten. So wurde beschlossen, einen „nationalen Plan für Integration von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und/oder mit chronischen Erkrankungen in das bulgarische Bildungssystem“ auszuarbeiten, um diese Voraussetzungen zu schaffen.

Der Plan wurde im Dezember 2003 verabschiedet und sollte in der Periode 01. 01. 2004 – 01. 01. 2007 erfüllt werden. Das folgende Hauptziel wurde verfolgt: Die allmähliche Einführung der Integration aller Kinder mit SPF in das Bildungssystem. In diesem Zusammenhang beinhaltet der Plan etwas sehr Wichtiges: die konkrete Aufgaben aller Verantwortlicher für die Schaffung und die Implementierung der Voraussetzungen der schulischen Integration von Kindern und Schülern mit SPF sowie die Schaffung von Kontrollorganen, die die Arbeit der verantwortlichen Institutionen kontrollieren sollten. Außerdem sollten die Resultate in geplanten Fristen vorliegen. Somit wurden die Rollen des Bildungsministeriums, des Ministeriums für Arbeit und soziale Politik, des Gesundheitsministeriums, der staatlichen Agentur für Kinderschutz, der Gemeinden sowie der diversen NGOs definiert und ihre Arbeit koordiniert.

6.2.2.2. Gesetz für Integration von Menschen mit Behinderung.¹¹⁶

Obwohl dieses Gesetz nicht vom Bildungsministerium, sondern vom Ministerium für Arbeit und soziale Politik ausgearbeitet worden war, spielte es eine große Rolle im Hinblick auf die Fortschritte, die in der letzten Jahren in Bulgarien in Richtung Integration für Menschen mit speziellen Bedürfnissen erzielt worden sind. Kapitel IV, Abschnitt II setzt sich konkret mit dem Thema „Allgemeine und berufliche Bildung für Menschen mit speziellen Bedürfnissen“ auseinander. Hier wird das Recht auf Bildung für die Menschen bzw. Kinder mit speziellen Bedürfnissen betont und die Aufgaben der Institutionen definiert, die für das Bildungssystem zuständig sind. Interessant ist die Ergänzung des Gesetztextes vom März 2010, die besagt, dass das Bildungsministerium verpflichtet ist, Menschen unter 29 Jahren mit speziellen Bedürfnissen eine kostenlose berufliche Ausbildung zu gewährleisten (§ 17, (5)). Volksbildungsgesetz¹¹⁷ und das Reglement für die Anwendung des Volksbildungsgesetzes¹¹⁸

¹¹⁶ Von 17.09.2004, in Kraft seit 01.01.2005, letzte Änderung 26.03.2010 <http://www.mlsp.government.bg/bg/law/law/index.htm>, [11.06.2010]

¹¹⁷ http://www.minedu.government.bg/opencms/export/sites/mon/left_menu/documents/law/zkn_prosveta.pdf, [02.01.2010]

¹¹⁸ http://www.minedu.government.bg/opencms/export/sites/mon/left_menu/documents/regulations/prvlnk_zkn_prosveta.pdf, [03.01.2010]

Art. 27 des Volksbildungsgesetzes besagt: „(1) Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf und/oder mit chronischen Erkrankungen sind in die Schulen des Regelschulsystems zu integrieren.

(2) Die Schulen des Regelschulsystems sind verpflichtet, Kinder mit SPF und/oder mit chronischen Erkrankungen aufzunehmen.

(3) Für Kinder mit SPF und/oder mit chronischen Erkrankungen können auch speziellen Schulen und Einrichtungen geschaffen werden.

(4) Kinder mit SPF und/oder mit chronischen Erkrankungen werden in den speziellen Schulen und Einrichtungen nur dann aufgenommen werden, wenn alle anderen Möglichkeiten für deren Ausbildung im Regelschulsystem erschöpft wurden bzw. gescheitert sind und nur bei schriftlicher Zustimmung der Eltern oder der Erziehungsberechtigten.“ Das gleiche gilt auch für den Besuch von Kindergärten von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf (§21).

Zusätzliche Informationen über die Regelung der schulischen Integration von Kindern mit SPF sind im Reglement für die Anwendung des Volksbildungsgesetzes¹¹⁹ zu finden. In §6a zum Beispiel werden die Aufgaben der Kommission für komplexe pädagogische Diagnostik beschrieben. Die Hauptaufgabe der Kommission ist es, sonderpädagogischen Förderbedarf zu diagnostizieren. Dazu kommen noch die folgenden Aufgaben: die Aufnahme für eine integrative Beschulung oder die Aufnahme in eine Sondereinrichtung bei Kindern mit chronischen Erkrankungen auf Grund ihrer Unterlagen zu empfehlen; die Eltern bzw. die Erziehungsberechtigten zu konsultieren und ihnen psychologische Hilfe bei der Entscheidung für integrative Bildung oder für den Besuch einer speziellen Schule zu geben; die pädagogischen Bedürfnisse der Kinder und Schüler mit SPF festzustellen und entweder integrative Beschulung oder die Beschulung in speziellen Schulen zu empfehlen; ein Maximum von zwei Schülern mit SPF in einer Klasse zu bestimmen und diese in die Klasse mit niedrigster Schülerzahl zu schicken; die Anzahl von Regelschulen, in denen Kinder mit SPF unterrichtet werden sowie der in den Sonderschulen beschäftigten Ressourcenlehrer zu bestimmen; die Arbeit der pädagogischen Teams zu koordinieren und zu kontrollieren, die in den Regelschulen und –kindergärten sowie in den Sonderschulen und –kindergärten tätig sind, sowie jährlich einen Bericht über den Zustand der integrativen Bildung in den Regel- und Sonderschulen zu erstatten. Diese Aufzählung zeigt, dass in Bulgarien unter

¹¹⁹ Verabschiedet am 30.07.1999, letzte Änderung am 27.11.2009, in Kraft seit 27.11.2009, http://www.minedu.government.bg/opencms/export/sites/mon/left_menu/documents/regulations/prvlnk_zkn_prosveta.pdf, [03.01.2010]

„integrativer Bildung“ nicht nur der Unterricht und die Erziehung von Kindern mit SPF im Regelschulsystem verstanden wird, sondern auch der Unterricht und die Erziehung dieser Kinder in Sonderschulen und –kindergärten.

Mit der Änderung des §7 des Reglements¹²⁰ vom Jahr 2003 werden alle Kindergärten, Schulen und Bildungseinrichtungen verpflichtet, eine fördernde Umgebung für die integrative Bildung und Erziehung von Kinder mit SPF und/oder mit chronischen Erkrankungen zu gewährleisten (ebd., §7).

Laut Abs. 26 (2) (Neu – Gesetzblatt Nr. 33/2003) des Reglements besuchen Kinder mit SPF und/oder mit chronischen Erkrankungen die „normalen“ Kindergärten, die verpflichtet sind, diese aufzunehmen. Es gibt zusätzlich noch spezielle Kindergärten. In diese werden Kinder mit SPF und/oder mit chronischen Erkrankungen aufgenommen, für welche alle andere Möglichkeiten erschöpft wurden, oder aber die Aufnahme erfolgt auf der Wunsche der Eltern bzw. der Erziehungsberechtigten (ebd. § 28, (2)). In den Regelkindergärten werden maximal zwei Kinder mit speziellen Bedürfnissen pro Gruppe aufgenommen. Diese Gruppen haben die niedrigste Kinderzahl (§28, 3 und 4). In den Kindergärten werden die Ausbildung und die Erziehung von Kindern mit SPF nach der staatlichen Bildungsforderung hinsichtlich vorschulischer Erziehung und Vorbereitung sowie nach der staatlichen Bildungsforderung über Ausbildung und Unterricht von Kindern und Schülern mit SPF und/oder chronischen Erkrankungen durchgeführt (ebd., (5)).

In Kindergärten, in denen Kinder mit SPF aufgenommen wurden, ist eine Arbeitsgruppe mit Vorsitzendem – der Kindergärtnerin, die die Gruppe mit den Kindern mit SPF leitet - und mit folgenden Mitgliedern zu bilden: Psychologe, Ressourcenlehrer, Sonder– und Heilpädagoge, Logopäde. An der Arbeit nehmen auch die Eltern bzw. die Erziehungsberechtigten sowie andere Fachleuten, falls notwendig, teil (ebd., (6)). Diese Arbeitsgruppe diagnostiziert die individuellen pädagogischen Bedürfnissen der Kinder mit SPF, verfolgt ihre Entwicklung und bereitet individuelle Förderprogramme für ihre Bildung, Erziehung und Entwicklung vor. Diese Förderprogramme werden dann von dem/der Leiter/in des Kindergartens genehmigt (ebd., (7)).

In den Regelschulen, in denen auch Schüler mit SPF unterrichtet werden sowie in den Sonderschulen, werden auch Arbeitsgruppen gebildet, die den schon erwähnten Arbeitsgruppen in den Kindergärten ähnlich sind. Vorsitzende/r dieser Arbeitsgruppe ist der

¹²⁰ http://www.minedu.government.bg/opencms/export/sites/mon/left_menu/documents/regulations/prvlnk_zkn_prosveta.pdf,
[03.01.2010]

Klassenlehrer, in deren Klasse es integrierte Schüler gibt. Die Arbeitsgruppe hat folgende Mitglieder: Psychologe und/oder pädagogischer Berater, Ressourcenlehrer, Sonderpädagoge, Logopäde, andere Lehrer, die in der Klasse unterrichten. Die Eltern bzw. die Erziehungsberechtigten werden auch in die Arbeit der Arbeitsgruppe einbezogen, sowie andere Spezialisten, wenn dies notwendig sein sollte (ebd., §37, (3)).

Im Reglement wird auch die Frage über die Jahreszeugnisse von Schüler mit SPF geregelt, die in den Regelschulen unterrichtet wurden, jedoch die notwendigen Kenntnisse und Fähigkeiten nicht erreicht haben bzw. nach individuellen Förderprogrammen unterrichtet wurden. Diese Schüler bekommen eine Bestätigung, dass sie die jeweilige Schulstufe absolviert haben, es wird jedoch vermerkt, dass sie nach individuellen Lehrplänen unterrichtet wurden. Ihre Fähigkeiten und Kenntnisse werden auch detailliert beschrieben. Sie dürfen somit die nächste Schulstufe besuchen (ebd., §41 (5), §42 (2), §46 (3)). Sowohl die integrierten Schüler mit SPF, die die Grundschule besucht hatten, jedoch die notwendige Kenntnisse und Fähigkeiten nicht erreicht haben, als auch die Schüler der Schulen für geistig behinderte Kinder dürfen ihre Ausbildung in der IX. Schulstufe fortsetzen, jedoch nur in Schulen, die Berufsbildung für nur einen Teil eines Berufs oder für nicht sehr anspruchsvolle Berufe organisieren. Sie können ihre Ausbildung nicht in Gymnasien fortsetzen (ebd., §48). Ein Zeugnis für den erfolgreichen Schulabschluss¹²¹ bekommen nur Schüler, die die Reifeprüfungen bestanden haben. Schüler, die nicht bestanden haben, nicht eingetreten sind sowie Schüler mit SPF, die die notwendige Kenntnisse und Fähigkeiten nicht erreicht haben bzw. nach individuellen Lehrplänen unterrichtet wurden, bekommen nur eine Bestätigung, dass sie die Schule besucht haben¹²². Diese gilt nicht als Schulabschlusszeugnis (§56 (2), (3) und (4)).

Die Aufnahme von Schülern mit SPF in verschiedenen Schularten wird in Art. 50 des Reglements reglementiert. Laut diesem können Kinder mit SPF nur nach Vorschlag von der Kommission für komplexe pädagogische Diagnostik in den Sonderschulen aufgenommen werden (§50 (4)). In eine Regelklasse dürfen maximal 5 Schüler mit chronischen Erkrankungen, mit physischen oder sensorischen Behinderungen aufgenommen werden (§50 (6)). Widerspruch besteht zwischen Punkt (6) und (7) des §50. Punkt (7) besagt: „Ausgenommen die Fälle, beschrieben in §50 (6), dürfen maximal zwei Schüler mit SPF in eine Regelklasse aufgenommen werden.“ Es ist zu vermuten, dass hier ausschließlich Kinder mit geistiger Behinderung gemeint sind. Es bleibt jedoch unklar, ob in einer Klasse sowohl Kinder mit körperlichen Behinderungen als auch Kinder mit geistigen Behinderungen

¹²¹ XII Schulstufe

¹²² In der Bestätigung wird das Leistungsniveau nach den individuellen Lehrplänen vermerkt.

unterrichtet werden dürfen und welche Anzahl. Darüber äußerte sich auch Doz. Mira CVETKOVA - ARSOVA in unserem Gespräch negativ.¹²³

Schüler mit geistiger Behinderung können auch in speziellen getrennten Klassen in den Regelschulen unterrichtet werden, allerdings nur in Volks- bzw. Grundschulen. In den Berufsschulen dürfen ebenfalls Klassen für geistig behinderte Schüler geführt werden. Die Schulen sind dabei verpflichtet gemeinsame Aktivitäten für die Schüler von den Regelklassen und von den Sonderklassen zu planen und durchzuführen sowie alle Schüler in bestimmten Fächern gemeinsam zu unterrichten (ebd., §66 (3), (4) und (5)).

Die individuellen Förderprogramme für die in der Schule integrierte Schüler mit SPF werden von den Schullehrern ausgearbeitet und vom Schuldirektor genehmigt. Diese Förderprogramme können in einem oder in mehreren Fächer sein (§111 (8)).

Interessant sind Art. 139 (4) und Art. 140b (4). Art. 139 (4) besagt, dass Schüler, die die Arbeit in der Klasse stören, vom Lehrer bis zum Ende der Stunde hinausgeschickt werden dürfen. Laut 140b (4) kann diese Maßnahme nicht durchgeführt werden, wenn das Verhalten der Schüler von ihrer Behinderung bedingt ist. Das heißt, dass die übliche Praxis, Schüler mit SPF, die die Arbeit in der Klasse stören, einfach zum Ressourcenlehrer wegzuschicken¹²⁴ gesetzlich nicht zugelassen ist.

Verwirrung bereitet Art. 140g, der besagt, dass für Schüler, die nach §139 (4) aus dem Unterricht verwiesen wurden, die Schule trotzdem Erziehungsarbeit leisten muss, während die Schüler nicht am Unterricht teilnehmen. Dies kann als „Begründung“ dafür verwendet werden, Schüler mit SPF doch zum Ressourcenlehrer zu schicken, obwohl im Gesetztext klar steht, dass diese nicht aus dem Unterricht ausgeschlossen werden dürfen. Aus eigener Erfahrung weiß ich, dass Schüler ohne SPF ohne weiteres weggeschickt werden und machen können, was sie wollen. Falls es in der Schule einen Schulpsychologen gibt und dieser gerade da ist, werden die Schüler zu ihm/ihr geschickt. Eine weitere Möglichkeit ist auch, den Schüler zum Schuldirektor zu schicken.

Das Reglement für die Anwendung des Volksbildungsgesetzes schließt noch eine Reihe zusätzlicher Bestimmungen mit ein. Einige davon betreffen die schulische Integration von Kindern mit SPF. Von Bedeutung ist Bestimmung §3a, die die Begriffe „Kinder mit SPF“, „Ressourcenlehrer“, „Ressourcenzentrum“ sowie „Förderumgebung“ definiert. Hier die Definitionen:

¹²³ Anhang, S. 181, Zeilen 499 - 506

¹²⁴ Anhang, S. 179, Zeilen 416 - 420

- „Kinder und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf“ sind Kinder und Schüler mit sensorischen, physischen, geistigen, mehrfachen Behinderungen, Lernschwierigkeiten, Sprachstörungen (Reglement für die Anwendung des Volksbildungsgesetzes, zusätzlichen Bestimmungen, §3a, Abs. 2).
- „Ein Ressourcenlehrer“ ist ein Lehrer/Sonder- und Heilpädagoge, der integrierte Kinder bzw. Schüler mit SPF im Lernprozess sowie in außerschulischen Aktivitäten zusätzlich unterstützt, um die optimale Aufnahme des Unterrichtsinhalts sowie die optimale kognitive, psychische und soziale Entwicklung der Kinder bzw. Schüler in der gemeinsamen Lernumgebung zu ermöglichen (ebd., Abs. 3).
- „Ressourcenzentrum“ ist eine staatlich finanzierte Bildungseinrichtung, in der ein Team von diversen Experten beschäftigt ist, das die schulische Integration von Kinder mit SPF unterstützt (ebd., Abs. 4).
- „Förderumgebung“ ist eine barrierefreie Umgebung sowie geeignete Informationsumgebung (Lehrtechnische Utensilien und Apparatur, didaktische Materialien, Lernhilfe, etc.), ununterbrochene psychopädagogische Unterstützung von einem Team diverser Spezialisten sowie die Gewährleistung von individuellen Förderprogrammen sowie Lehrprogrammen in den speziellen Fächern im Kindergarten bzw. in der Schule, in denen Kinder und Schüler mit SPF unterrichtet bzw. erzogen werden (ebd., Abs. 5).

6.2.2.3. Reglement für die Tätigkeit der Ressourcenzentren für die Unterstützung der schulischen Integration von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf¹²⁵

Dieses Reglement wurde vom Ministerium für Bildung und Wissenschaft verabschiedet und ist seit 19. 09. 2006 in Kraft. Es regelt die Tätigkeit der Ressourcenzentren. Laut dem Reglement müssen die Ressourcenzentren folgende Spezialisten beschäftigen: Ressourcenlehrer, Psychologen, Logopäden, Spezialisten für Hör- und Sprechprobleme (§3, (2)). Die Ressourcenzentren haben konsultative, ausbildend-erzieherische, rehabilitierende

125

http://www.minedu.government.bg/opencms/export/sites/mon/left_menu/documents/regulations/prvink_resursnite_centrove.pdf,
[25.05.2010]

und koordinierende Funktionen (§7). Im konsultativen Bereich führen die Ressourcenzentren folgende Tätigkeiten aus, sie:

- machen die Eltern mit den Prinzipien und mit der Organisation der integrativen Bildung und Erziehung bekannt (§8 (1));
- unterstützen die Einbeziehung sowie die Teilnahme der Eltern in/an Diskussionen über integrative Bildung (§8 (4));
- beraten sowohl die Schüler mit SPF als auch ihre Eltern über die Möglichkeiten für Berufsbildung und berufliche Realisierung (§8 (5));
- beraten die Lehrer in Regelschulen, Berufsschulen und Kindergärten, die mit Schülern bzw. mit Kindern mit SPF arbeiten (§8 (6) und (7)), etc.

Im ausbildend–erzieherischen und rehabilitierenden Bereich führen die Ressourcenzentren folgenden Integrationsspezifischen Tätigkeiten aus, sie:

- nehmen am Unterricht der integrierten Kinder und Schüler mit SPF in Zusammenarbeit mit den Kindergärtnerinnen bzw. mit den Klassenlehrern teil (§9 (4));
- arbeiten individuell oder in Gruppen mit integrierten, sehgeschädigten bzw. blinden Schülern in den speziellen Fächer vom Lehrplan der Sonderschule für blinde und sehgeschädigte Kinder sowie mit integrierten gehörlosen bzw. schwerhörigen Kindern in den speziellen Fächern des Lehrplans der Sonderschule für gehörlosen bzw. schwerhörigen Kinder (§9 (5));
- arbeiten didaktische Materialien zur Unterstützung der Bildung und Erziehung von Kindern und Schülern mit SPF sowie Materialien für die Öffentlichkeitsarbeit im Zusammenhang mit integrativer Bildung aus (§9 (6), etc.

Die gemeinsame Arbeit von Klassenlehrern bzw. Kindergärtnerinnen und Ressourcenlehrern wird nochmals in §16 betont. Trotzdem ist auch individuelle Arbeit des Ressourcenlehrers mit den integrierten Schülern in Form von Beratungen und zusätzliche Unterstützung zugelassen. Leider zeigten die Interviews mit den bulgarischen Experten für integrative Bildung, dass in der Realität die individuelle Arbeit des Ressourcenlehrers mit den Schüler

mit SPF überwiegt, wenn es um Schüler mit geistigen Behinderungen geht, der gemeinsame Unterricht dieser Schüler findet praktisch sehr selten statt¹²⁶.

6.2.2.4. Verordnung Nummer 1 vom 23. Januar 2009, in Kraft seit 10. Februar 2009, über die Ausbildung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf und/oder chronischen Erkrankungen.¹²⁷

Diese Verordnung fasst alle Artikel des Gesetzes für Volksbildung sowie das Reglement für die Anwendung des Gesetzes für Volksbildung zusammen, die die Ausbildung von Kindern und Schülern mit SPF sowohl in den Sonder- als auch in den Regelschulen regeln und gibt zusätzliche Anweisungen für die Praxis. Sie ersetzt die damals revolutionäre Verordnung Nummer 6 vom Jahr 2002, mit der die bulgarischen Bildungspolitiker zum ersten Mal in einem konkreten bildungspolitischen Dokument sich mit der schulischen Integration von Kindern und Schülern mit SPF auseinandergesetzt haben. Die Verordnung wird von allen Betroffenen einfach „Verordnung Nummer 1“ genannt.

Mit dieser Verordnung wurden viele praktische Probleme und Unklarheiten gelöst. Sie regelt zum Beispiel die Frage, nach welchen Lehrplänen die Kinder und die Schüler mit SPF unterrichtet werden sollen. Hier gibt es mehrere Möglichkeiten, von denen immer individuell für jedes Kind die bestgeeignete ausgewählt wird. So kann das Kind nach den allgemeinen Programmen für vorschulische Erziehung und Vorbereitung bzw. nach dem Lehrplan der Schule, die das Kind besucht, unterrichtet werden oder aber auch nach individuellen Lehrprogrammen, nach Programmen für Frühförderung und frühe Rehabilitation für seh- und hörbehinderte Kinder; nach Lehrprogrammen für die speziellen Fächer für seh- und hörbehinderte. Natürlich bleibt für Lehrer und Schuldirektoren die schwierige Aufgabe, unter diesen Programmen zu wählen.

Von besonderer Relevanz ist Verordnung Nummer 1 für die Aufnahme von Kindern mit SPF in die Regel- oder in der Sonderschule. Sie erklärt bzw. versucht zu erklären das ganze komplizierte System, das diese Frage regelt. Wenn es in einer Schule oder in einem Kindergarten ein Kind gibt, bei dem der Verdacht besteht, dass es ein Kind mit SPF ist, wird von den Lehrern, vom Schulleiter und evtl. von Schulpsychologen bzw. vom Logopäden oder Schularzt, die mit dem Kind gearbeitet haben, eine vorläufige Begutachtung erstellt. Das Kind wird dann, samt allen Unterlagen, zur diagnostischen Kommission des regionalen

¹²⁶ Anhang, S. 183, Zeilen 543 - 569.

¹²⁷ http://www.minedu.government.bg/opencms/export/sites/mon/left_menu/documents/process/nrdb_1-2009_deca_SOP.pdf, [25.05.2010]

Inspektorats für Bildung geschickt. Dort wird, aufgrund dieser Unterlagen und einem halbstündigen Treffen mit dem Kind, eine Diagnose erstellt (ob das Kind SPF hat oder nicht, in welchem Ausmaß, wo liegen seine Schwächen und Stärken). Die Experten empfehlen dann, ob das Kind das Regel- oder das Sonderschulsystem besuchen soll. Falls die Eltern bzw. die Erziehungsberechtigten mit dem Schluss der Kommission nicht einverstanden sind, verständigt das Regionale Inspektorat für Bildung die Kinderschutzbehörde, damit die Interessen des Kindes verteidigt werden. Die Namen aller Kinder, für welche die Kommission den Besuch einer Sondereinrichtung empfohlen hat, werden dann in einer Liste erfasst (§22 (1), (2)), die an das Bildungsministerium geschickt wird. Dort überprüft eine weitere Kommission alle Unterlagen der Kinder, im Zweifelsfall wird das Kind noch einmal von dieser Kommission untersucht. Die diagnostische Kommission des Bildungsministeriums erstellt dann wieder eine Liste mit den Namen der Kinder, für welche die Beschulung in einer Sondereinrichtung empfohlen wird (§22 (8)). Diese Liste wird dem Bildungsminister vorgestellt, der diese dann innerhalb von maximal drei Monaten genehmigen muss. Die genehmigte Liste ist endgültig und wird dem Leiter des regionalen Bildungsinspektorates geschickt. Dann werden die Kinder, die nicht auf der Liste stehen, in Regelschulen bzw. Regelkindergärten ihrer Wahl inskribiert. Die, die auf der Liste stehen, werden in Sondereinrichtungen inskribiert (§22 (10), (11)).

Dieses komplizierte System unterscheidet sich von dem Aufnahmeverfahren, das in der vorigen Verordnung Nummer 6 aus dem Jahr 2002 vorgesehen war. Anfangs durften die Eltern/die Erziehungsberechtigten nach einer Beratung mit der diagnostischen Kommission einfach selbst entscheiden, ob sie ihre Kinder in einer/m Regel- oder in eine Sonderschule bzw. -kindergarten anmelden. Nachdem ich die Expertin für integrative Bildung und Sonderschulen, Frau Latinka KOVACHEVA nach dem Grund für diese Änderung gefragt habe, erklärte sie mir, dass die Eltern ihre Kinder nach wie vor in einer Regelschule anmelden dürfen, egal was die Kommission empfohlen hat. Es gab jedoch zu viele Eltern, vorwiegend Angehörige der Roma Minderheit, die ihre Kindern in einer Sondereinrichtung unterbringen wollten, damit diese dort mit Essen, Unterkunft, Schulutensilien, etc. versorgt werden. Um zu vermeiden, dass viele sozial benachteiligte Kinder in Hilfsschulen landen und somit keine Chance auf richtige Förderung bekommen, wurde diese Änderung vorgenommen.¹²⁸

Die individuellen Lehrpläne werden von den Schullehrern und den Schulpsychologen und eventuell auch dem Logopäden und anderen Spezialisten in der Schule bzw. im Kindergarten, die/den das Kind mit SPF besucht, erstellt (§31). Die Fortschritte des

¹²⁸ Anhang, S. 192, Zeilen 808 - 813.

Kindes/des Schülers in den individuellen Programmen werden sowohl mit quantitativen als auch mit qualitativen Noten benotet (§37 (2)).

Verordnung Nummer 1 bestimmt auch die Kriterien für die speziellen Programme, nach denen Kinder/Schüler mit Seh- bzw. mit Hörschädigungen unterrichtet werden (Abschnitt IV).

In der Bestimmung wird nochmals deutlich, dass die Bildung und Erziehung in Sonderschulen und im Sonderkindergarten noch immer von großer Bedeutung ist. In Art. 42 wird die Beziehung der Sondereinrichtungen mit dem Regelschulsystem hervorgehoben. Diese haben die folgenden Aufgaben:

- „Bildung und Erziehung, die eine erfolgreiche soziale Integration sowie berufliche Realisation für Kinder und Schüler mit speziellen Bedürfnissen und/oder mit chronischen Erkrankungen gewährleisten;
- Vorbereitung von Kindern und Schülern mit SPF für die Integration in das Regelschulsystem;
- Die Unterstützung von bereits integrierten Kindern und Schülern mit SPF“ (§42 (2)).

In den Sondereinrichtungen werden die Kinder entweder nach den normalen oder nach individuellen Lehrplänen unterrichtet, abhängig von ihren speziellen Bedürfnissen (§ 43 - § 46).

Die Berufsausbildung für Schüler mit SPF sollte in den Berufsschulen des Regelschulwesens erfolgen. Nur wenn in der Region keine Berufsschule für einen erwünschten Beruf besteht, ist es erlaubt, diese Ausbildung in der Sonderschule durchzuführen (§ 47 (2)). Es ist auch gestattet, Berufsklassen in den Hilfsschulen zu führen, für Schüler die die achte Schulstufe dieser Schulen absolviert haben (§ 47 (3)). Diese Schüler können jedoch ihre Ausbildung auch in Regelberufsschulen weiterführen sowie in allgemein bildenden höhere Schulen, jedoch nur nach individuellen Lehrplänen (§ 49).

Das Ende von Verordnung Nummer 1 besagt, dass die Direktoren aller Sonderkindergärten und –schulen eine Liste mit den Namen aller ihrer Schüler vorzubereiten haben, die vor dem Schuljahr 2008/2009 in der Einrichtung angemeldet worden sind, um diese Kinder und Schüler dann nochmals zu untersuchen und zu entscheiden, ob sie ihre Ausbildung in der Sondereinrichtung oder in einer Regelschule bzw. einem Regelkindergarten fortsetzen sollen. Außerdem werden noch einige Erklärungen über die Benotung von Schülern mit SPF

gegeben. Für jene Schüler mit SPF, die nach individuellen Lehrplänen unterrichtet werden, aber die Leistungen in ihrem Programm nicht erreichen, werden während des Schulsemesters sowohl quantitative als auch qualitative Noten gegeben, die ihre Fortschritte nach dem individuellen Programm widerspiegeln. Für jene Schüler mit SPF, die nach individuellen Lehrplänen unterrichtet werden und ihre Programme erfüllen, werden nur quantitative Noten gegeben.

6.3. Vorschriften der Europäischen Union in Bezug auf Menschenrechte, Rechte von Menschen mit Behinderung und Bildung.

Der folgende Abschnitt hat zum Ziel, mittels verschiedener internationaler Dokumenten aufzuzeigen, welche Rechte die EU-Bürger im Zusammenhang mit Bildung haben. Dabei werden nur Verträge und Konventionen der Europäischen Union berücksichtigt, da diese stärkeren Einfluss auf die Bildungspolitik sowohl Bulgariens als auch Österreichs haben. Der Abschnitt wird in zwei Unterkapitel geteilt. Im ersten Unterkapitel werden Dokumente präsentiert und analysiert, die das Menschenrecht auf Bildung allgemein betreffen, im zweiten wird näher auf Dokumente eingegangen, die sich konkret auf die Bildungsrechte von Menschen mit speziellen Bedürfnissen konzentrieren.

6.3.1. Das Recht auf Bildung in der Europäischen Union.

6.3.1.1. Die europäische Konvention zum Schutz der Menschenrechte und Grundfreiheiten.¹²⁹

Die Europäische Menschenrechtskonvention vom 04. 11. 1950 ist ein völkerrechtlicher Vertrag. Sie trat am 03. 09. 1953 nach zehn Ratifikationen in Kraft. Die Grundpflicht der Vertragsstaaten, zu denen auch Österreich (seit 03.09.1958) und Bulgarien (seit 07.05.1992) zählen, ist nach Art. 1 der Konvention die Garantie der in der Konvention niedergelegten Rechte und Freiheiten.

Ein Recht auf Bildung befindet sich im Hauptdokument nicht. Jedoch wurde am 20. 03. 1952 ein Zusatzprotokoll¹³⁰ formuliert, das zwei Jahre später in Kraft trat. Wie die Konvention selbst, ist es auch ein völkerrechtlicher Vertrag, der für alle Staaten, die ihn ratifiziert haben, rechtlich verbindlich ist. In Art. 2 ist das Recht auf Bildung angesprochen:

¹²⁹ <http://conventions.coe.int/Treaty/ger/Treaties/Html/009.htm>, [13.06.2010]

¹³⁰ <http://conventions.coe.int/Treaty/ger/Treaties/Html/009.htm>, [13.06.2010]

„Art. 2: Das Recht auf Bildung darf niemanden verwehrt werden. Der Staat hat bei der Ausübung der von ihm auf dem Gebiet der Erziehung und des Unterrichts übernommenen Aufgaben das Recht der Eltern zu achten, die Erziehung und den Unterricht entsprechend ihren eigenen religiösen und weltanschaulichen Überzeugungen sicherzustellen.“

Es handelt sich hier um ein Abwehrrecht des Bürgers gegen ungerechtfertigte Beschränkungen aus dem Bildungssystem; subjektive Leistungsrechte hingegen lassen sich daraus nicht allgemein ableiten. Das bedeutet, dass die Bürger lediglich das Recht haben, von den Bildungsmöglichkeiten Gebrauch zu machen, die zu einem bestimmten Zeitpunkt vorhanden sind. Der Staat ist jedoch nicht verpflichtet, neue Möglichkeiten einzuführen, wie zum Beispiel neue Bildungseinrichtungen zur Verfügung zu stellen oder positive Regelungen hinsichtlich eines Rechtes auf Bildung zu treffen. Es ist jedoch anzunehmen, dass mindestens die Existenz eines Bildungssystems von den Vertragsstaaten verlangt werden kann, da ohne solches ein Recht auf Bildung völlig sinnlos ist. „Allerdings bleibt es den einzelnen Staaten überlassen, in welcher Form die Konvention bzw. das Zusatzprotokoll in das nationale Recht umgesetzt wird. Zur Erfüllung der Vertragspflicht reicht es aus, dass das nationale Recht inhaltlich gleiche Garantien erhält“ (STEFKE, 2006, S. 54f). Zusammenfassend ist also festzuhalten, dass sich aus der Konvention zum Schutz der Menschenrechte und Freiheiten und aus ihrem zusätzlichen Protokoll für alle Vertragsstaaten die Verpflichtung ergibt, allen einen gleichen Zugang zur Bildung zu gewähren.

6.3.1.2. Die Europäische Sozialcharta¹³¹

Das wichtigste Werk der EU zu den sozialen Grundrechten im Allgemeinen und somit zum Recht auf Bildung im Besonderen ist die Europäische Sozialcharta vom 18. 10. 1961, zuletzt revidiert am 03. 05. 1996. Diese erhält in Art. 10 ein Recht auf berufliche Ausbildung. Danach verpflichten sich die Vertragsstaaten, die diesen Artikel ratifiziert haben¹³² „die fachliche und berufliche Ausbildung aller Personen, einschließlich der Behinderten, soweit es notwendig ist, zu gewährleisten oder zu fördern, und zwar in Beratung mit Arbeitgeber- und Arbeitnehmerorganisationen, sowie Möglichkeiten für den Zugang zu Technischen Hochschulen und Universitäten nach alleiniger Maßgabe der persönlichen Eignung zu schaffen.“

¹³¹ <http://www.coe.int/t/dghl/monitoring/socialcharter/presentation/ESCRBooklet/German.pdf>, letzte Version vom 03.05.1996, [13.07.2010]

¹³² Österreich seit 18.11.1969, Bulgarien seit 29.03.2000.

Für die Vertragsparteien besteht nach der Ratifikation der Charta die völkerrechtliche Verpflichtung, die nationale Rechtsordnung auf die Sozialcharta abzustimmen. Jedoch ist die Verbindlichkeit nicht einheitlich, da die Vertragsstaaten nur verpflichtet sind, „mindestens sechs der folgenden neun Artikel des Teils II als für sich bindend anzusehen: Artikel 1, 5, 6, 7, 12, 13, 16, 19 und 20; zusätzlich so viele Artikel oder Nummern des Teils II auszuwählen und als für sich bindend anzusehen, daß die Gesamtzahl der Artikel oder Nummern, durch die sie gebunden ist, mindestens sechzehn Artikel oder dreiundsechzig Nummern beträgt“ (Teil III, Artikel A, 1b und 1c). Daher wird ersichtlich, dass die Punkte, die Bildungsfragen regulieren für die Vertragsstaaten nur optional sind, solange diese sie nicht freiwillig für sich als bindend erklären. Wer allerdings Art. 10 der Charta anerkannt hat, ist zu einer derartigen rechtspolitischen Ziel- und Rechtsetzung innerhalb der Rechtsordnung verpflichtet, um die wirksame Ausübung des Rechts auf berufliche Bildung zu gewährleisten.

6.3.1.3. Artikel 149 und Art. 150 des EG – Vertrags von Maastricht¹³³

Ursprünglich traf der Vertrag über die Europäische Wirtschaftsgemeinschaft (EWG – Vertrag) in Art. 128 die maßgebliche Regelung im Bildungsbereich, die jedoch sehr begrenzt war (STEFKE, 2006, S. 69). Da Bildung eine immer wichtigere Rolle in der Funktion der europäischen Gemeinschaft bekam, wurde der Inhalt dieser Artikel durch den Europäischen Gerichtshof weiterentwickelt. Am 07. 02. 1992 wurde in der holländischen Stadt Maastricht ein neuer EU-Vertrag unterzeichnet, mit dem die Kompetenzen der EU in neuen Bereichen wie allgemeine und berufliche Bildung, soziale Politik, Gesundheitswesen, etc. erweitert wurden. Somit ist das Bildungswesen zu einer selbständigen Aufgabe der Union geworden (MIHAYLOVA, 2005, S. 82f). Heute treffen Art. 149 und Art. 150 des EG-Vertrags die bildungsrelevanten Regelungen:

Art. 149 EG-Vertrag:

„Die Gemeinschaft trägt zur Entwicklung einer qualitativ hoch stehenden Bildung dadurch bei, dass sie die Zusammenarbeit zwischen den Mitgliedstaaten fördert und die Tätigkeit der Mitgliedstaaten unter strikter Beachtung der Verantwortung der Mitgliedstaaten für die Lehrinhalte und die Gestaltung des Bildungssystems sowie der Vielfalt ihrer Kulturen und Sprachen erforderlichenfalls unterstützt und ergänzt.“

„Unter Bildung im Sinne dieser Norm ist das gesamte Bildungswesen der Mitgliedstaaten zu verstehen [...]. Die Tätigkeit der Gemeinschaft ist auf einen Beitrag zur Bildungspolitik der

¹³³ <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2006:321E:0001:0331:DE:pdf>, [19.06.2010]

Mitgliedsstaaten begrenzt, welche sie durch Förderung der Zusammenarbeit zwischen den Mitgliedstaaten oder durch eine Unterstützung und Ergänzung der Tätigkeiten der Mitgliedstaaten verwirklichen kann. Daher muss die Tätigkeit der Gemeinschaft an vorhandene oder zumindest geplante mitgliedstaatliche Maßnahmen anknüpfen“ (STEFKE, 2006, S. 70).

Während Art. 149 des EG-Vertrags sich ausschließlich mit allgemeiner Bildung beschäftigt, konzentriert sich Art. 150 auf berufliche Bildung. In Absatz 1 heißt es:

„Die Gemeinschaft führt eine Politik der beruflichen Bildung, welche die Maßnahmen der Mitgliedstaaten unter strikter Beachtung der Verantwortung der Mitgliedstaaten für Inhalte und Gestaltung der beruflichen Bildung unterstützt und ergänzt.“

Beide Gesetztexte machen deutlich, dass die Kompetenz bzw. die Verantwortung im Bildungsbereich bei den Mitgliedstaaten liegt. Das Bildungswesen wird noch immer als sehr wichtig für die Bewahrung der nationalen kulturellen Identität und daher traditionell als Staatsaufgabe empfunden. Daher bleibt die Aufgabe der Europäischen Gemeinschaft nur auf Unterstützung und Ergänzung beschränkt (STEFKE, 2006, S. 76ff; MIHAYLOVA, 2005, S. 83f).

6.3.1.4. Die Charta der Grundrechte der Europäischen Union (30. 03. 2010)¹³⁴

Das Recht auf Bildung ist auch in der Europäischen Grundrechtscharta beinhaltet. Artikel 14 besagt:

„(1) Jede Person hat das Recht auf Bildung sowie auf Zugang zur beruflichen Ausbildung und Weiterbildung.

(2) Dieses Recht umfasst die Möglichkeit, unentgeltlich am Pflichtschulunterricht teilzunehmen.

(3) Die Freiheit zur Gründung von Lehranstalten unter Achtung der demokratischen Grundsätze sowie das Recht der Eltern, die Erziehung und den Unterricht ihrer Kinder entsprechend ihren eigenen religiösen, weltanschaulichen und erzieherischen Überzeugungen sicherzustellen, werden nach den einzelstaatlichen Gesetzen geachtet, welche ihre Ausübung regeln“.

¹³⁴ <http://eur-lex.europa.eu/JOHtml.do?uri=OJ:C:2010:083:SOM:DE:HTML> , [19.06.2010]

Das Grundrecht auf Bildung in Abs.1 umfasst insgesamt drei Aspekte: Zum einen den freien Zugang zur Bildung, zum zweiten die Chancengleichheit im Bildungsbereich und zum dritten den Aspekt der Persönlichkeitsentfaltung. Dabei gilt die Frage des Zugangs als Teilhaberecht und ist eng mit der Chancengleichheit und mit der Persönlichkeitsentfaltung verknüpft. Begrenzt wird die Zugangsgarantie zu Bildungseinrichtungen durch die vorhandenen Kapazitäten bzw. die persönlichen Eignung der Bewerber für den ins Auge gefassten Bildungsgang. Daher wird durch die Charta „weder einen Leistungsanspruch auf die Bereitstellung bestimmter Bildungsgänge noch einen pauschalen Anspruch auf gleiche Teilhabe an den vorhandenen Bildungsressourcen“ garantiert (STEFKE, 2006, S. 91). Bestehen jedoch Bildungseinrichtungen, so haben diese jedermann offen zu stehen, wenn die Eignung für die gewählte Einrichtung bzw. den Bildungsgang gegeben ist. „Die Norm ist soweit verpflichtend, dass das Vorhandensein des Mindeststandards im Bereich der schulischen Grundausbildung von jedem Mitgliedstaat gewährleistet werden muss“ (STEFKE, 2006, S. 91).

Abs. 2 besagt, dass hinsichtlich des Pflichtschulunterrichts jedem Kind die Möglichkeit gewährt werden muss, kostenlos eine schulische Einrichtung zu besuchen. Damit wird versucht, den Ausschluss sozial benachteiligter Kindern aus dem Schulsystem zu verhindern (ebd.)

„Abs. 3 reguliert das Recht von den Menschen, die eine Lehrereinrichtung gründen wollen sowie die Rechte der Eltern bzw. der Erziehungsberechtigten auf der Erziehung und den Unterricht ihrer Kinder Einfluss zu haben, was als Gegengewicht für die Macht des Staates im Bildungsbereich fungieren soll“. Außerdem „stellt dieser Absatz durch einen ausdrücklichen Verweis auf das nationale und das Gemeinschaftsrecht klar, dass das Recht unter dem Vorbehalt dieser Vorschriften steht. Das ist zwar der Rechtsklarheit und Transparenz abträglich, da sich der genaue Inhalt des Rechts nicht aus der Charta ableiten lässt, jedoch wird dadurch zumindest die Gefahr „falscher Versprechungen“ vermindert“ (ebd.)

Zusammenfassend sind die zentralen Punkte dieses Bildungsartikels die Anwendung eines umfassenden Diskriminierungsverbots für den Zugang zur Bildung und die Anerkennung der Unterrichtsfreiheit.

Die Charta ist einer Art Volkskatalog der Grundrechte und beschränkt sich nicht auf Rechte, für die die Kompetenz bei der Union liegt. Für das Recht auf Bildung bedeutet das, dass die Union - da ihr keine ausdrückliche Kompetenz in diesem Bereich zugewiesen ist - den Mitgliedstaaten keine Verpflichtungen auferlegen kann. Die in der Charta beinhalteten

Rechte können zum Teil als „Vorratsrechte“ betrachtet werden für den Fall, dass die Kompetenzen der Union sich irgendwann erweitern. Außerdem sind diese Rechte auch von politischer Bedeutung, weil sie deutlich machen sollten, dass die Union nicht nur eine Wirtschafts-, sondern auch eine Wertgemeinschaft ist (ebd., S. 88). Eine Verbindlichkeit der Charta wird erst dann möglich, wenn diese in die EU-Verträge aufgenommen wird, was aber ihrer Ratifizierung von allen Mitgliedstaaten bedarf. „Jedoch ist ein Bemühen erkennbar, ihr zumindest eine mittelbare Verbindlichkeit zukommen zu lassen, da sie bei der Auslegung des primären wie auch und gerade des sekundären Gemeinschaftsrechtes eine wichtige Rolle spielen soll“ (ebd., S. 95).

6.3.2. Rechten von Menschen mit speziellen Bedürfnissen auf Europäische Ebene allgemein sowie ihre Rechten auf Bildung konkret.

In der Diskussion um Rechte von Menschen mit Behinderung, ist es wichtig zu verstehen, dass dies *Menschenrechte* sind. Da die Behinderung sich normalerweise nicht nur in einem konkreten Aspekt manifestiert (wie Bildung zum Beispiel), sondern alle Lebensbereiche betrifft, sollte man das Recht auf Bildung für Menschen mit Behinderung im Zusammenhang mit ihren anderen Rechten betrachten, wie zum Beispiel das Recht auf Teilhabe in Gesellschaftsleben, das Recht auf Arbeit, etc. Deswegen werden in diesem Abschnitt Dokumente der Europäischen Union analysiert, die sich mit den Rechten von Menschen mit Behinderung allgemein sowie mit ihrem Recht auf Bildung auseinandersetzen.

Die politische Bemühung, sich für die Rechte von Menschen mit speziellen Bedürfnissen einzusetzen, spiegelt sich in vielen europäischen Dokumenten wider. Die meisten davon wurden schon im vorigen Abschnitt präsentiert. Hier wird auf die Artikel und Absätze eingegangen, die für Menschen mit Behinderung relevant sind.

6.3.2.1. Entschlüsse des europäischen Parlaments hinsichtlich der Rechte von Menschen mit Behinderung¹³⁵

Das Europäische Parlament hat einige Entschlüsse über die Rechte von Menschen mit speziellen Bedürfnissen verabschiedet. Zunächst ist der am 20.12.1996 von dem EU-Rat verabschiedete Entschluss zur „Umsetzung der Chancengleichheit für Menschen mit Behinderung“, der auch den Aspekt des Zugangs zu Bildung betrifft, zu erwähnen. Ein Jahr später wurde der Vertrag von Amsterdam zur Änderung des Vertrages über die Europäische

¹³⁵ http://europa.eu/legislation_summaries/employment_and_social_policy/disability_and_old_age/c11412_de.htm,
[15.06.2010]

Union abgeschlossen. In den Änderungen wurden auch Bestimmungen aufgenommen, die die Bekämpfung von Diskriminierung (unter anderem auch „auf Grund einer Behinderung“ zur Ziel haben (Art.13 EG – Vertrag).¹³⁶

6.3.2.2. Die europäische Konvention zum Schutz der Menschenrechte und Grundfreiheiten¹³⁷

Wesentliche Teile der Europäischen Menschenrechtskonvention wurden schon in Abschnitt 6.3.1.1 angeführt. Das Wort „niemanden“ des in Artikel 2 des 1. Zusatzprotokolls erhaltenen Satzes: „Das Recht auf Bildung darf niemanden verwehrt werden“ impliziert, dass auch Menschen mit Behinderung vom Bildungssystem nicht ausgeschlossen werden dürfen.

6.3.2.3. Die Charta der Grundrechte der Europäischen Union (30.03.2010)¹³⁸

Neben dem schon in Abschnitt 6.3.1.4 zitierten Art. 14 über das Recht auf Bildung für alle betrifft auch Art. 21, der sich mit Nichtdiskriminierung auseinandersetzt, Menschen mit Behinderung:

„(1) Diskriminierungen insbesondere wegen des Geschlechts, der Rasse, der Hautfarbe, der ethnischen oder sozialen Herkunft, der genetischen Merkmale, der Sprache, der Religion oder der Weltanschauung, der politischen oder sonstigen Anschauung, der Zugehörigkeit zu einer nationalen Minderheit, des Vermögens, der Geburt, einer Behinderung, des Alters oder der sexuellen Ausrichtung sind verboten“.

6.3.2.4. Die Europäische Sozialcharta¹³⁹

Die in Abschnitt 6.3.1.2 angeführte Europäische Sozialcharta ist auch in Bezug auf das Recht auf Bildung für Menschen mit speziellen Bedürfnissen nennenswert, im Besonderen Art. 15: „Das Recht behinderter Menschen auf Eigenständigkeit, soziale Eingliederung und Teilhabe am Leben der Gemeinschaft“. Abs. 1 des Artikels verpflichtet die Vertragsparteien, die Artikel 15 ratifiziert haben, „die erforderlichen Maßnahmen zu ergreifen, um für

¹³⁶ <http://eur-lex.europa.eu/de/treaties/dat/11997D/htm/11997D.html#0001010001>, [15.06.2010]

¹³⁷ <http://conventions.coe.int/Treaty/ger/Treaties/Html/009.htm>, [13.06.2010]

¹³⁸ http://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_de.pdf, [19.06.2010]

¹³⁹ <http://www.coe.int/t/dghl/monitoring/socialcharter/presentation/ESCRBooklet/German.pdf>, letzte Version vom 03.05.1996, [13.07.2010]

behinderte Menschen Beratung, schulische und berufliche Bildung soweit wie möglich im Rahmen des allgemeinen Systems oder, sofern dies nicht möglich ist, durch öffentliche oder private Sondereinrichtungen bereitzustellen“.

6.3.2.5. Chancengleichheit für Menschen mit Behinderungen: Europäischer Aktionsplan (2004-2010)¹⁴⁰

2003 wurde zum Europäischen Jahr der Menschen mit Behinderungen bestimmt. Dies hat die Europäische Kommission veranlasst, einen mehrjährigen Plan festzulegen, um die Integration von Menschen mit speziellen Bedürfnissen in allen Lebensbereichen zu gewährleisten. Somit wurde die folgende Mitteilung verabschiedet: „Mitteilung der Kommission an den Rat, das Europäische Parlament, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen vom 30. Oktober 2003 - Chancengleichheit für Menschen mit Behinderungen: Ein Europäischer Aktionsplan“. Der Plan wurde für die Periode 2004 – 2010 festgelegt und hatte zum Ziel „Behindertenfragen in die einschlägigen Gemeinschaftsmaßnahmen einzubeziehen und konkrete Aktionen in Kernbereichen zu entwickeln, um die Eingliederung von Menschen mit Behinderungen in Wirtschaft und Gesellschaft zu fördern“.

6.3.2.6. Europäisches Jahr der Chancengleichheit für alle (2007)

Das Jahr 2007 wurde vom Europäischen Parlament und vom Europäischen Rat mit Beschluss Nr. 771/2006/EG¹⁴¹ vom 17. 05 .2006 zum „Europäischen Jahr der Chancengleichheit für alle“ ernannt. Unter den verfolgten Zielsetzungen dieses Beschlusses befinden sich auch einige, die das Thema Behinderung ansprechen:

- Sensibilisierung für das Recht auf Gleichbehandlung und Nichtdiskriminierung, unabhängig von u. a. Behinderung;
- Betonung der Vorteile einer vielfältigen Gesellschaft, in der u. a. auch Menschen mit Behinderungen ihren Beitrag leisten.

¹⁴⁰ http://europa.eu/legislation_summaries/employment_and_social_policy/disability_and_old_age/c11414_de.htm, [14.06.2010]

¹⁴¹ http://europa.eu/legislation_summaries/human_rights/fundamental_rights_within_european_union/c10314_de.htm, [14.06.2010]

- Stärkung einer besseren Teilhabe von unterrepräsentierten bzw. diskriminierten sowie marginalisierten Gruppen (u. a. Menschen mit Behinderungen) am Gesellschaftsleben.

6.3.3. Auswirkung der EU-Vorschriften auf der Bildungspolitik und der Politik gegenüber Menschen mit Behinderung von Bulgarien und Österreich.

6.3.3.1. Bulgarien

Artikel 6 der bulgarischen Verfassung¹⁴² besagt, dass „alle Menschen frei und gleichwertig geboren sind und die gleichen Rechte haben. Alle sind gleich vor dem Gesetz. Weder Beschränkungen der Rechte noch Privilegien für einzelne Menschen oder Menschengruppen aufgrund der Rasse, der Nationalität, der ethnischen Zugehörigkeit, des Geschlechts, der Herkunft, der religiösen Einstellung, dem Bildungsniveau, der Überzeugungen, der politischen Einstellungen, dem persönlichen sowie dem sozialen Status oder dem Vermögen werden zugelassen“¹⁴³ (Bulgarische Verfassung, Art. 6). Dazu haben alle bulgarischen Staatsbürger Recht auf Arbeit. Der Staat hat darüber hinaus die notwendigen Voraussetzungen zu schaffen, damit die Bürger ihr Recht auf Arbeit wahrnehmen können, so auch die notwendigen Bedingungen für Arbeit für Menschen mit körperlichen und/oder geistigen Behinderungen. Diese stehen unter besonderem staatlichen sowie gesellschaftlichen Schutz (ebd., Art. 48, Abs. 1 und 2).

Außerdem werden die Rechte von Menschen mit speziellen Bedürfnissen im Gesetz für Integration von Menschen mit Behinderungen (vom 17. 09. 2004, letzte Änderung am 26. 03. 2010) sowie im Gesetz für Schutz vor Diskriminierung (vom 30. 09. 2003, letzte Änderung am 29. 12. 2009)¹⁴⁴ festgelegt.

Im Gesetz für Integration von Menschen mit Behinderungen relevant sind Art. 3, der besagt, dass keine - weder direkte noch indirekte - Diskriminierung gegen Menschen mit Behinderungen zulässig ist sowie Art. 17 und 18, die das Thema Bildung für Menschen mit speziellen Bedürfnissen ansprechen. Laut diesen Artikel ist der Staat verpflichtet, die Bildung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den vorschulischen und in den schulischen Einrichtungen zu gewährleisten sowie fördernde Bedingungen zu schaffen, die die schulische Integration dieser Kinder ermöglichen (Art. 17 (1), (2)). Für Kinder bzw. Schüler, die nicht integriert werden können, garantiert der Staat ihre Ausbildung in

¹⁴² <http://www.parliament.bg/?page=const&lng=bg>, [14.06.2010]

¹⁴³ Übers. d. Verfass.

¹⁴⁴ Beide Gesetztexte aufrufbar auf <http://www.mlsp.government.bg/bg/law/law/index.htm>, [15.06.2010]

Sonderschuleinrichtungen (Art.18). Somit soll das Recht auf Bildung auch von Menschen mit Behinderung gewährleistet werden.

Das Gesetz für Schutz vor Diskriminierung ist auch von Bedeutung für Menschen mit Behinderung. Das Gesetz hat zum Ziel, allen Menschen Gleichheit vor dem Gesetz, Gleichheit in der Behandlung, gleiche Möglichkeiten für Teilhabe im Gesellschaftsleben sowie effektiven Schutz vor Diskriminierung zu bieten (Art. 2). Dieses Gesetz schützt alle Menschen, die sich auf den Territorien der Republik Bulgarien befinden (Art. 3). Das Gesetz verbietet jegliche direkte oder indirekte Diskriminierung auf Grund des Geschlechts, der Rasse, der Nationalität, der ethnischen Zugehörigkeit, dem menschlichen Genom, der Staatsbürgerschaft, der Herkunft, der Religion oder dem Glauben, dem Bildungsniveau, der Überzeugungen, der politischen Zugehörigkeit, dem persönlichen oder sozialen Status, einer Behinderung, dem Alter, der sexuellen Ausrichtung, dem Familienstatus, dem Vermögen oder anderen Merkmale, beschrieben in einem Gesetz oder internationalem Vertrag, in welchem Bulgarien Vertragspartei ist (Art. 4 (1)).

Zusätzlich beschäftigt sich Abschnitt 2 des Gesetzes ausschließlich mit dem Schutz hinsichtlich der Ausübung des Rechtes auf Bildung. Laut Art. 29 (2) ist der Leiter bzw. die Leiterin einer Bildungseinrichtung verpflichtet, die notwendigen Maßnahmen zu treffen, um jegliche Form von Diskriminierung auf dem Gebiet der Bildungseinrichtung zu vermeiden. Zusätzlich sind die Bildungseinrichtungen verpflichtet, fördernde Maßnahmen zu treffen, um eine effektive Ausübung des Bildungsrechtes von Menschen mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu ermöglichen, außer diese Maßnahmen sind zu teuer und würden zu große Schwierigkeiten für die Einrichtung verursachen (Art. 32). Um die Stereotype und Vorurteile gegen bestimmte Gruppen, u. a. auch gegen Menschen mit speziellen Bedürfnissen zu bekämpfen, werden Lehrer, Erzieher sowie Personen, die Lehrbücher und andere Lehrmaterialien herstellen, verpflichtet, so zu unterrichten, dass diesen Stereotypen und Vorurteilen entgegengewirkt wird (Art. 35 (1) und (3)).

Das Europäische Jahr der Menschen mit Behinderungen war auch in Bulgarien ein Startpunkt für die Ausarbeitung zahlreicher Strategien und Pläne, die die Eingliederung von Menschen mit speziellen Bedürfnissen in die bulgarische Gesellschaft zum Ziel haben. Alle diese Strategien und Pläne wurden in das nationale Programm „Bulgarien für alle“¹⁴⁵ integriert. Unten werden die wichtigsten drei Programme, die in diesem nationalen Programm integriert sind und Bezug zum Thema Bildung haben, dargestellt:

¹⁴⁵ Übers. d. Verfass.

1) *Nationalprogramm für Beschäftigung und berufliche Ausbildung für Menschen mit Behinderungen (2004 – 2010)*:¹⁴⁶

Die Probleme der Menschen mit speziellen Bedürfnissen in Bulgarien einen Arbeitsplatz zu finden, sind mannigfaltig und komplex. Dazu zählen die hohe Arbeitslosigkeit im Land, die Abwesenheit einer adaptierten Umgebung, mangelhafte Bildungsmöglichkeiten, etc. Das alles macht es fast unmöglich für Menschen mit Behinderung in Bulgarien, einen Arbeitsplatz zu finden. Daher ist das Hauptziel dieses Regierungsprogramms die Gewährleistung von gesicherten Arbeitsplätzen für Menschen mit Behinderungen im erwerbstätigen Alter, um diese aus ihrer sozialen Isolation zu holen. Das Programm wird im Zusammenhang mit dem europäischen Aktionsplan *Chancengleichheit für Menschen mit Behinderungen (2004 – 2010)* durchgeführt.

2) *Programm für die Beschäftigung von Lehrern, die Kinder bzw. Schüler mit Behinderungen unterrichten (2004 – 2009)*¹⁴⁷:

Priorität der Regierung bei diesem Programm ist die Reduzierung der Arbeitslosigkeit für Lehrer und Erzieher durch ihre Umschulung in Ressourcenlehrer für Menschen mit Behinderungen, die auf diese Weise besser für ein selbständiges Leben und Arbeiten vorbereitet werden können. Außerdem zielt das Programm auf die Erleichterung der Einführung der schulischen Integration für Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf ab, indem mehr Lehrkräfte dafür ausgebildet werden und in den Prozess integriert werden. Das Programm beruht unter anderem auf den Prinzipien, die in der Salamanka Deklaration vom Jahr 1994 beinhaltet sind.

3) *Nationale Strategie für gleiche Chancen für Menschen mit Behinderungen (2008 – 2015)*¹⁴⁸.

Die Strategie wurde als Antwort zu den Empfehlungen des Europarats mit Bezug auf Menschen mit Behinderung sowie in Einklang mit den guten Praktiken der Mitgliedsstaaten der Europäischen Union und nach den Prinzipien der UN-Konvention für die Rechte der Menschen mit Behinderungen sowie den Prinzipien der UN-Konvention für die Rechte des Kindes ausgearbeitet.

¹⁴⁶ http://www.az.government.bg/Projects/Prog/HU/Frame_HU.htm, [16.06.2010]

¹⁴⁷ <http://www.az.government.bg/Projects/Prog/OtherProg/UchiteliUvr.htm>, [16.06.2010]

¹⁴⁸ http://www.mlspgovernment.bg/bg/law/regulation/disable_strategy.doc, [25.11.2009]

Ein wichtiger Punkt der Strategie ist die Erfassung jedes Kindes im vorschulischen sowie schulischen Alter im Bildungssystem sowie die Schaffung einer unterstützenden Umgebung, die diese Erfassung erst ermöglicht. Die Strategie sieht weitere Arbeit in diesem Bereich vor.

Die Erfüllung der Strategie wird hauptsächlich durch staatliche Fonds sowie Fonds der Gemeinden finanziert, aber auch durch die Strukturfonds der EU.

6.3.3.2. Österreich

1) Bundesverfassungsgesetz der Republik Österreich¹⁴⁹

Im Juli 1997 wurde Artikel 7, Abs. 1 des Bundesverfassungsgesetzes wie folgt ergänzt:

„Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden. Die Republik (Bund, Länder und Gemeinden) bekennt sich dazu, die Gleichbehandlung von behinderten und nichtbehinderten Menschen in allen Bereichen des täglichen Lebens zu gewährleisten.“

Somit wurde ein Diskriminierungsschutz für Menschen mit Behinderung in der österreichischen Bundesverfassung verankert.

2) Behindertengleichstellungspaket.

Seit 1. Jänner 2006 gibt es in Österreich das Behindertengleichstellungspaket, das zum Ziel hat, die Benachteiligungen für Menschen mit Behinderung in allen Lebensbereiche zu verhindern. Das Paket besteht aus drei Gesetzen:

- Bundesbehindertengleichstellungsgesetz (BGStG.)¹⁵⁰

Dieses Gesetz schützt Menschen mit Behinderungen vor Diskriminierungen in ihrem alltäglichen Leben (Art.1, Art. 4).

- Behinderteneinstellungsgesetz (BEinstG)¹⁵¹

Dieses Gesetz beschäftigt sich mit dem Schutz vor Diskriminierung von Menschen mit Behinderungen auf ihrem Arbeitsplatz.

¹⁴⁹ http://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/1997_87_1/1997_87_1.pdf, [25.07.2010]

¹⁵⁰ http://www.bmsk.gv.at/cms/site/attachments/1/4/8/CH0111/CMS1218717008635/bgbl_82_2005.pdf, [25.05.2010]

¹⁵¹ www.bundessozialamt.gv.at/cms/basb/.../8/4/.../beinstg_2009.doc, [25.05.2010]

- Bundesbehindertengesetz (BBG)¹⁵²

Mit diesem Gesetz werden Beiräte, Ausschüsse und andere Servicestellen gegründet, die sich mit den Rechten von Menschen mit Behinderungen befassen und Hilfe für Menschen mit Behinderungen leisten.

Durch das Behindertengleichstellungspaket wurde ermöglicht, dass Schadenersatzansprüche im Falle von Diskriminierungen aufgrund einer Behinderung geltend gemacht werden können (Art.7e, f, g, h, i, j des BEinstG; Art. 9 vom BGStG).

Die Prinzipien der Gleichstellung von Menschen mit und ohne Behinderung gelten in allen Lebensbereichen, somit auch im Bildungsbereich, obwohl dieser nicht konkret im Gesetzestext angesprochen wird.

6.4. Resümee: Reflexion, Analyse der Unterschiede und der Gemeinsamkeiten, Schlussfolgerungen

Was die allgemeinen Bildungsgesetze der beiden verglichenen Länder betrifft, wurden kaum Unterschiede festgestellt. In beiden herrscht allgemeine Schulpflicht für alle Kinder, die sich auf ihren Territorien aufhalten, in beiden dauert diese Pflicht neun Jahre. Unterschiedlich ist nur das Alter, mit dem die Schulpflicht beginnt: in Österreich beginnen die Kinder die Schule mit 6 Jahren, in Bulgarien mit 7 Jahren. In Bulgarien ist jedoch erlaubt, dass auch sechsjährige Kinder in der ersten Schulstufe angemeldet werden, wenn sie dafür bereit sind und die Eltern das wünschen.

Von größerer Bedeutung für die vorliegende Arbeit ist jedoch der Vergleich der Regelungen der Situation von Kindern bzw. Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf bzw. durch welche Gesetze und Verordnungen die Bildungspolitiker in beiden Ländern die Situation dieser Kinder bzw. Schüler geregelt haben. Es wurden folgende Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den beiden Bildungssystemen in Bezug auf schulische Integration von Schülern mit SPF festgestellt:

- Sowohl in Bulgarien als auch in Österreich werden die Eltern von Kindern mit SPF von den Schulbehörden beraten, welche Schulart für ihr Kind am besten geeignet wäre. Der Unterschied besteht jedoch darin, dass in Österreich die Eltern nach dieser Beratung entscheiden dürfen, ob sie ihr Kind in einer Regel- oder in eine

¹⁵² http://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/1990_283_0/1990_283_0.pdf, [25.07.2010]

Sondereinrichtung anmelden werden, in Bulgarien hingegen dürfen die Eltern nur die Regelschule auswählen. Auch wenn sie möchten, dass ihr Kind eine Sonderschule besucht, obwohl die Schulbehörden eine Regelschule für besser halten, sind sie gezwungen, ihr Kind in die Regelschule zu schicken.

- Falls es in dem Bezirk, in welchem die Familie wohnt, keine Schule mit Integrationsschwerpunkt gibt und die Eltern nicht bereit sind, ihr Kind in einem anderen Bezirk zur Schule zu schicken, sind die österreichischen Schulbehörden verpflichtet, die notwendigen Bedingungen in derjenigen Schule zu schaffen, in welche die Eltern ihr Kind mit SPF anmelden möchten, damit das Kind dort aufgenommen werden kann. In Bulgarien gibt es keine Schulen mit Integrationsschwerpunkt, alle Schulen sind verpflichtet Kinder mit speziellen Bedürfnissen aufzunehmen. Einerseits bedeutet das, dass ein Kind mit SPF durchaus eine Schule in seiner Nachbarschaft besuchen darf, andererseits sind seine Förderung oder eine barrierefreie Umgebung dort keineswegs garantiert.
- In beiden Ländern wurden spezielle Einrichtungen geschaffen, die die Integration der Kinder/Schüler mit SPF in das Regelschulsystem erleichtern. In Bulgarien werden diese „Ressourcenzentren“ genannt, in Österreich „Sonderpädagogische Zentren“.
- In Österreich wird nicht gesetzlich festgelegt, wie viele Kinder/Schüler mit SPF in einer Klasse bzw. Gruppe aufgenommen werden können, dies hängt von Art und Schweregrad der Behinderung ab. In Bulgarien hingegen ist eine Anzahl im Gesetz vorgeschrieben, jedoch sind die Gesetztexte nicht klar genug und sorgen für Verwirrung unter Lehrern, Schulleitern und Eltern. Einerseits sagt das Gesetz, dass in einer Regelklasse max. 5 Schüler mit chronischen Erkrankungen, mit physischen oder sensorischen Behinderungen aufgenommen werden können; andererseits wird im nächsten Absatz gesagt, dass, mit Ausnahme der im vorigen Abschnitt beschriebenen Fälle, maximal 2 Schüler mit SPF in eine Regelklasse aufgenommen werden können. Laut Definition von SPF im Gesetz gelten auch Kinder mit chronischen Erkrankungen, physischen oder sensorischen Behinderungen als Kinder mit SPF. Daher ist es vom Gesetzestext her nicht klar, welche Kinder mit SPF hier gemeint sind. Es ist jedoch stark zu vermuten, dass es hier um Kinder mit geistiger Behinderung, verhaltensauffällige Kinder sowie Kinder mit Lernstörungen geht. Es ist jedoch nicht klar, ob es zulässig ist, dass in einer Regelklasse sowohl Schüler mit einer Körper- bzw. eine Sinnesbehinderung als auch Schüler mit geistiger Behinderung aufgenommen werden können und welche Anzahl in diesem Fall als angemessen gilt.

- In Österreich wird der Übergang von der Sonder- in die Regelschule durch eine Anpassung der Lehrpläne erleichtert. In den bulgarischen Gesetztexten wird eine derartige Anpassung nicht thematisiert, es wird jedoch gesagt, dass die Aufgabe der Sonderschule (bzw. des Sonderkindergarten) die Vorbereitung der Kinder mit SPF auf die Regelschule ist.
- Sowohl in Bulgarien als auch in Österreich bekommen integrierte Schüler mit SPF am Ende des Jahres bzw. am Ende ihrer Ausbildung das gleiche Zeugnis wie ihre Mitschüler. Es gibt jedoch auch zusätzliche Information darüber, nach welchem Lehrplan die Schüler unterrichtet und beurteilt wurden. In Bulgarien gibt es im Jahreszeugnis auch detaillierte Information über die Kenntnissen und die Fähigkeiten der Schüler mit SPF sowie über die Erfolge bzw. über die Misserfolge der verwendeten Förderungsstrategien.
- In Österreich werden eine kontinuierliche Beobachtung sowie regelmäßige Untersuchungen der Schüler mit SPF durchgeführt, um festzustellen, ob die Diagnose SPF nicht aufgehoben werden könnte. In Bulgarien sind solche Maßnahmen nicht gesetzlich vorgesehen. Es findet jedoch gerade eine große Überprüfung von allen Schülern und Kinder statt, die vor dem Schuljahr 2008/2009 in Sondereinrichtungen in Bulgarien angemeldet worden sind, um festzustellen, ob diese wirklich dorthin gehören. Sollte dies nicht der Fall sein, ist geplant, sie aus diesen Sondereinrichtungen zu nehmen und in Regelschulen zu integrieren.
- Gesetzlich dürfen Schüler mit geistiger Behinderung in Bulgarien ihre Ausbildung nicht in Gymnasien und in höheren Berufsschulen fortsetzen, sondern nur in Berufsschulen für nicht sehr anspruchsvolle Berufe. Das gleiche gilt auch für die Situation in Österreich.

Allgemein ist festzustellen, dass während in Bulgarien noch nicht einmal die Zuständigkeiten der unterschiedlichen Bildungsinstitutionen gerade geklärt werden, in Österreich schon eine Klarheit darüber besteht, was die Ziele sind und wie sie erreicht werden können. Die meisten Qualitätsstandards, die die Qualität der schulischen Integration für Schüler mit SPF in Österreich garantieren sollen, sind jedoch bloß Sollbestimmungen, die auch nicht eingehalten werden müssen, falls gute Gründe dafür bestehen (z.B. Mangel an Ressourcen). In Bulgarien existieren noch keine Standards, alles verläuft dort noch ein wenig chaotisch, was aber für jede Anfangsphase verständlich ist.

In beiden Ländern spielen die Sonderschulen, obwohl sie sehr umstritten sind, noch immer eine wichtige Rolle - und zwar nicht nur als Vorbereitungsort für die Regelschule, sondern auch als Schulen für Kinder und Jugendliche, die als nicht geeignet für eine Beschulung im Regelschulsystem gelten.

Was die Vorschriften der Europäischen Union im Bezug auf Menschenrechte betrifft, ist festzustellen, dass die Europäische Gemeinschaft sich stark für Menschenrechte allgemein sowie für die Rechte von Menschen mit speziellen Bedürfnissen einsetzt. Ihre Beschlüsse haben jedoch in den meisten Fällen den Charakter von bloßen Empfehlungen. Die Untersuchung hat jedoch gezeigt, dass sowohl Bulgarien als auch Österreich diese Empfehlungen sehr ernst nehmen und daran arbeiten, sie in ihre nationalen Gesetzssystemen zu integrieren. Leider erlauben es solche Faktoren wie Mangel an finanziellen sowie anderen Ressourcen nicht immer, dass das Recht auf Bildung, Arbeit oder Teilhabe am Gesellschaftsleben von allen Bürgern wahrgenommen wird. Beide Länder sind jedoch durch zahlreiche Pläne und Strategien bemüht, die negative Wirkung dieser Faktoren zu reduzieren und gleiche Rechte für alle Bürger zu garantieren.

7. Resümee - Ergebnisse der Untersuchung

Nach sorgfältiger Analyse der Bildungssituation in den beiden verglichenen Ländern Bulgarien und Österreich in Bezug auf die schulische Integration von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf kann festgestellt werden, dass in beiden Ländern der Begriff „Integration“ bekannt ist, dass integrative Prozesse und Strukturen vorhanden sind, sowie dass die Politiker beider Länder bemüht sind, diese Prozesse und Strukturen zu erweitern.

In der geschichtlichen Entwicklung der beiden Länder im Hinblick auf die Situation von Menschen mit speziellen Bedürfnissen in der Gesellschaft konnte ein Paradigmenwechsel beobachtet werden: weg von ihrer Rolle als kranke, hilfsbedürftige und abhängige Menschen hin zur Einstellung, dass auch diese Menschen Bildung erfahren können und danach imstande sind, ihr Leben zu meistern und selbst zu bestimmen, Entscheidungen zu treffen, etc. Dafür benötigen Menschen mit speziellen Bedürfnissen nur die entsprechenden Bedingungen - darauf haben sie aber auch ein Recht. Letztendlich führte dieser Paradigmenwechsel zur Etablierung der oben genannten integrativen Strukturen und zur mehr oder weniger verbreiteten Akzeptanz der Tatsache, dass auch Menschen mit speziellen Bedürfnissen Rechte haben, besonders das Recht auf Teilhabe an allen gesellschaftlichen Aktivitäten, so wie gesunde Menschen auch.

Die Fragestellung der vorliegenden Arbeit hatte das Ziel, die Triebkräfte bzw. die Gründe zu erforschen, die zu diesem Paradigmenwechsel in den Einstellungen der Gesellschaft bzw. zur Etablierung der integrativen Strukturen in den beiden verglichenen Ländern geführt haben. Im Zuge der Erstellung der vorliegenden Arbeit wurden mehrere Faktoren isoliert, die dazu beigetragen haben. Im folgenden Abschnitt werden diese dargestellt.

Faktor 1: Schon am Beginn der geschichtlichen Entwicklung der beiden Länder wurde die Richtung der Entwicklung des Bildungswesens vorbestimmt. Die Orientierung Bulgariens an Russland und später an der Sowjetunion und die sichere Zugehörigkeit Österreichs zum Westen hat eine tiefe Kluft zwischen den beiden Ländern verursacht und damit die unterschiedliche weitere Entwicklung ihrer Bildungssysteme vorbestimmt. Mit dem Scheitern des kommunistischen Regimes und mit dem Fall des „Eisernen Vorhangs“ sowie mit der Gründung einer europäischen Gemeinschaft, in die auch Bulgarien aufgenommen wurde, gab es wieder Möglichkeiten für einen gesellschaftlichen, wissenschaftlichen und wirtschaftlichen Austausch, was zur Vereinheitlichung der Politik beider Länder und somit auch der Bildungsstandards und Bildungsziele führte.

Faktor 2: Unbestritten hat auch die politische Situation in den beiden Ländern nach dem Zweiten Weltkrieg die Entwicklung des Bildungswesens beeinflusst. Da es in Österreich mehrere politischen Parteien gab und eine Zwei-Drittel-Mehrheit der Abgeordnetenstimmen notwendig war, um Veränderungen im Bildungssystem vorzunehmen sowie Bildungsgesetze zu verabschieden, hatten die Bildungspolitiker ausreichend Zeit, um diese Veränderungen gut zu überlegen, Schulversuche durchzuführen und festzustellen, welche Veränderungen sinnvoll wären. In Bulgarien hingegen wurde damals alles von einer einzigen Partei sehr schnell entschieden. Dabei scheint es sich noch immer um ein charakteristisches Merkmal der bulgarischen Bildungspolitik zu handeln – ohne viele Überlegungen fremde Modelle auf bulgarische Gegebenheiten zu übertragen. Nach dem Zweiten Weltkrieg wurde das sowjetische Bildungsmodell übernommen und jetzt sind wir Zeugen, wie westliche Integrationskonzepte auf das bulgarische Schulsystem übertragen werden, ohne zuvor die notwendigen Voraussetzungen dafür geschaffen zu haben.

Faktor 3: Auch die wirtschaftlichen Verhältnisse in den beiden Ländern in den Jahren nach dem Zweiten Weltkrieg haben eine tragende Rolle in der Entwicklung der Bildungssysteme gespielt. Einerseits wurde immer mehr Menschen bewusst, dass eine höhere Bildung ihr Leben verbessern würde, wodurch sie diese anstrebten. So war die Politik gefordert, die Bildungsbedürfnisse des Volkes zu befriedigen. Dies führte zu einer Entfaltung des Bildungswesens, was wiederum einen besseren Zugang für mehrere soziale Schichten zur Folge hatte. Bildung war nicht mehr ein Privileg für einzelne Personen, sondern ein allgemeines Menschenrecht. Und so war es nur eine Frage der Zeit, bis das Bildungssystem auch für Menschen mit speziellen Bedürfnissen seine Tore öffnete. Nachdem anerkannt worden war, dass auch Menschen mit speziellen Bedürfnissen bildbar sind und ein Recht auf Bildung haben, haben immer mehr Leute dieses Recht in Anspruch genommen und auch nach Möglichkeiten gesucht, die Situation von Menschen mit speziellen Bedürfnissen zu verbessern.

Andererseits führte die höhere Bildung der Massen zu einem allgemeinen sowohl wissenschaftlichen als auch wirtschaftlichen Aufschwung. Der Produktionsprozess wurde immer mehr automatisiert und mechanisiert. Immer mehr gut ausgebildete Arbeitskräfte waren notwendig, um die Maschinen zu bedienen sowie den Produktionsprozess zu kontrollieren. Nichtqualifizierte billige Arbeitskräfte waren immer seltener gefragt. Ausbildung wurde damit unabdingbare Voraussetzung, um in der neuen Welt zu überleben.

Faktor 4: Einer der wichtigsten Gründe für die Etablierung von Bildungs- und später für integrative Strukturen sowohl in Österreich als auch in Bulgarien war der Sozialstaat. Der Staat hat die Verantwortung für die schwächeren Gesellschaftsmitglieder übernommen – für

Kinder, ältere Menschen, Kranke und natürlich auch Menschen mit besonderen Bedürfnissen. Die Gesellschaft wurde insgesamt humaner.

Faktor 5: Zu Beginn wurde die staatliche Unterstützung für Menschen mit speziellen Bedürfnissen jedoch auf körperliche Pflege bzw. auf das physische Überleben der Betroffenen eingeschränkt. Dies hat Menschen mit speziellen Bedürfnissen zu „Konsumenten von Hilfsleistungen“ gemacht. Aufgrund der daraus resultierenden Abhängigkeit litten auch ihre Rechte auf Selbstbestimmung. In vielen Fällen wurden dieser Rechte sogar völlig abgesprochen (v.a. bei Menschen mit geistiger Behinderung). Die Betroffenen waren jedoch mit ihrer Situation unzufrieden und immer öfter protestierten sie dagegen. So begann die so genannte „Behindertenbewegung“. Diese nahm ihre Anfänge in den westlichen Industriestaaten. Im „Osten“ wäre dies nicht möglich gewesen, da zu dieser Zeit die Meinungsfreiheit stark eingeschränkt war. In den bulgarischen Schulen wurden gehorsame Subjekte erzogen, die ihre Rechte nicht kannten. In Österreich hingegen wurden freie Bürger erzogen, die ihre Rechte verlangten und auf die Gewährleistung dieser bestanden. Sogar heute besteht noch immer ein Unterschied zwischen den österreichischen und den bulgarischen Bürgern in Bezug auf ihre Meinungsfreiheit. Österreichische Eltern von Kindern mit SPF dürfen frei entscheiden, ob sie ihr Kind in eine Sonder- oder in eine Regelschule anmelden, während in Bulgarien sich die Eltern nur für die Regelschule entscheiden können.

Faktor 6: Auch der Paradigmenwechsel in der Sonder- und Heilpädagogik weg vom medizinischen hin zum sozialen Modell hat hinsichtlich der Etablierung integrativer Strukturen sowohl in Bulgarien als auch in Österreich einen großen Beitrag geleistet.

Auch heute gibt es Gründe, die die Etablierung von integrativen Strukturen unabdingbar machen:

Faktor 7: Zurzeit haben sowohl Österreich als auch Bulgarien ein sehr ernsthaftes Problem. In beiden Ländern leben sehr viele Migrantenkinder bzw. Kinder ethnischer Minderheiten, die die offizielle Landessprache nicht gut beherrschen und entweder in Sonderbildungseinrichtungen gesteckt oder gar nicht vom Bildungssystem erfasst werden. Das Problem selbst ist nicht neu, in den letzten Jahren hat es aber an Bedeutung gewonnen. Grund dafür ist, dass in den beiden Ländern die Mehrheitsbevölkerung immer älter wird. Ein sehr großer Anteil der zukünftigen Arbeitskräfte wird aus diesen Gruppen kommen – Migranten in Österreich und Roma oder bulgarische Türken in Bulgarien. Ohne die richtige Ausbildung werden sie keine Arbeit finden können bzw. werden sie nicht in der Lage sein, qualifizierte Arbeit zu leisten, wodurch sie zu einer gesellschaftlichen Last werden. Und da

auch sehr viele Mitglieder der Mehrheitsgesellschaft zu alt und krank werden, wird der Staat es sich nicht mehr leisten können, finanziell alle Bedürftigen zu unterstützen, da die Anzahl der Steuerzahler zu gering sein wird, wodurch kaum Geld für Hilfeleistungen für die sozial Schwächeren zur Verfügung stehen werden. Mit diesem Problem konfrontiert, bemühen sich sowohl die österreichischen als auch die bulgarischen Politiker, diese Menschen in die Gesellschaft zu integrieren. In der Zwischenzeit wurde seitens der Politik auch bereits realisiert, dass dies nur durch eine Integration vom Anfang an, d.h. vom Kindergarten und von der Schule an möglich ist. Die Integration von Migrantenkindern bzw. von Kindern aus den Minderheitengruppen veranlasst die Politiker an Möglichkeiten für Integration auch von Schüler mit SPF zu denken. Denn auch für diese Gruppe gilt: je bessere ihre Ausbildung und je unabhängiger sie werden, desto besser für die ganze Gesellschaft.

Faktor 8: Abgesehen davon, welche Probleme das Scheitern des Integrationsprozesses für die Zukunft bringen könnte, hat die Integrationsthematik sowohl von Migranten- bzw. Roma-Kindern als auch von Kindern mit speziellen Bedürfnissen auch eine rein menschliche Seite. Daher engagieren sich immer mehr Weltorganisationen wie die UNO und die EU für den Schutz der Rechte dieser bis jetzt immer noch benachteiligten Menschengruppen. Da sowohl Bulgarien als auch Österreich Mitglieder dieser Organisationen sind, sind sie verpflichtet, die Lebensbedingungen dieser Menschen zu verbessern und deren Rechte zu gewährleisten.

Faktor 9: Zu einem großen Sprung in der Etablierung integrativer Strukturen in Bulgarien kam es, als die bulgarischen Bildungspolitikern realisierten, dass das Kind bzw. der Schüler bzw. der Mensch mit seinen individuellen spezifischen Bedürfnissen im Zentrum des Bildungssystems stehen sollte. und versucht haben, diesen Bedürfnissen nachzugehen.

Neben den Triebkräften, die zur Etablierung von integrativen Strukturen in Bulgarien und in Österreich geführt haben, wurden auch Faktoren isoliert, die diese Entwicklung behindern. Zu diesen zählen die noch zahlreichen Gegner (schulischer) Integration, die nach wie vor herrschende Diskriminierung gegenüber Menschen mit speziellen Bedürfnissen, die Barrieren in vielen öffentlichen Gebäuden, der Mangel an Ressourcen für die Durchführung von Integrationsprojekten, etc. Insgesamt hat die Untersuchung gezeigt, dass sowohl in Bulgarien als auch in Österreich noch viel Arbeit zu leisten ist, um diese Probleme und Hindernisse zu beseitigen.

Literaturverzeichnis

Allemann–Ghionda, C. (2004): Einführung in die vergleichende Erziehungswissenschaft. Beltz: Weinheim (u. a.)

Anlanger, O. (1993): Behinderten Integration. Geschichte eines Erfolges. Schulheft 70/1993. Jugend & Volk. Edition Wien. Dachs–Verlag Ges.m.b.H.: Wien – München

Bericht der Bundesregierung über die Lage von Menschen mit Behinderungen 2003. Erstellt vom Bundesministerium für soziale Sicherheit, Generationen und Konsumentenschutz in Zusammenarbeit mit den anderen Bundesministerien. Beschlossen am 18. März 2003. Wien 2003

Bericht der Bundesregierung über die Lage von Menschen mit Behinderungen 2008. Erstellt vom Bundesministerium für soziale Sicherheit, Generationen und Konsumentenschutz in Zusammenarbeit mit den anderen Bundesministerien. Wien 2009

Biewer, G. (2009): Vom Verschwinden der Etiketten zum Verlust der Inhalte. Kritische Anmerkungen zur heilpädagogischen Kategorisierung im internationalen Vergleich. In: Bürli, A., Strasser, U., Stein, A.-D. (Hrsg.): Integration/Inklusion aus internationaler Sicht. S. 169 – 176. Verlag Julius Klinkhardt: Bad Heilbrunn

Biewer, G. (2009a): Grundlagen der Heilpädagogik und inklusiven Pädagogik. Verlag Julius Klinkhardt: Bad Heilbrunn

Bleidick, U., Hagemeister, U. (1992): Einführung in die Behindertenpädagogik. Band I. Allgemeine Theorie der Behindertenpädagogik. 4. Auflage. Verlag W. Kohlhammer: Stuttgart-Berlin-Köln

Bleidick, U., Hagemeister, U. (1998): Einführung in die Behindertenpädagogik. Band I. Allgemeine Theorie der Behindertenpädagogik. 6. Auflage. Verlag W. Kohlhammer: Stuttgart-Berlin-Köln

Bürli, A. (1997): Sonderpädagogik International: Vergleiche, Tendenzen, Perspektiven. Luzern: Ed. SZH/SPC

Bürli, A. (2006): Internationale und vergleichende Heil- und Sonderpädagogik zwischen Naivität, Objektivismus und Skeptizismus. In: Albrecht, F., Bürli, A., Erdelyi, A. (Hrsg.): Internationale und vergleichende Heil- und Sonderpädagogik. Aktuelle Diskussionen, Ergebnisse und Herausforderungen. S. 25 – 46. Verlag Julius Klinkhardt: Bad Heilbrunn

Bürli, A. (2009): Integration/Inklusion aus internationaler Sicht – einer facettenreichen Thematik auf der Spur. In: Bürli, A., Strasser, U., Stein, A.-D. (Hrsg.): Integration/Inklusion aus internationaler Sicht. S. 15 – 61. Verlag Julius Klinkhardt. Bad Heilbrunn

Bürli, A., Strasser, U., Stein, A.-D. (2009): Integration/Inklusion aus internationaler Sicht. Verlag Julius Klinkhardt: Bad Heilbrunn

Dederich, M. (2007): Körper, Kultur und Behinderung. Eine Einführung in die Disability Studies. Transkript Verlag: Bielefeld

Eberwein, H., Sasse, A. (1998): Behindert sein oder Behindert werden? Interdisziplinäre Analysen zum Behinderungsbegriff. Hermann Luchterhand Verlag GmbH: Neuwied–Kriftel-Berlin

Eberwein, H. (Hrsg.) (2001): Einführung in die Integrationspädagogik. Interdisziplinäre Zugriffsweisen sowie Aspekte universitärer Ausbildung von Lehrern und Diplompädagogen. 2. Auflage. Beltz Verlag: Weinheim und Basel

Engelbrecht, H. (1988): Geschichte des österreichischen Bildungswesens: Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs. Band 5: Von 1918 bis zur Gegenwart. Wien: Österreichischer Bundesverlag

Fernandez, A., Jenkner, S. (1995): International Declarations and Conventions on the Right to Education and the Freedom of Education. Internationale Erklärungen und Übereinkommen zum Recht auf Bildung und zur Freiheit der Erziehung. A book series of the European Forum for Freedom in Education, E/F/F/E, Volume 8. Enlarged new edition of volume 1 in cooperation with OIDEL and WUS, Info 3 – Verlag: Frankfurt am Main

Feyerer, E. (1998): Behindern Behinderte? Integrativer Unterricht auf der Sekundarstufe I. Studienverlag: Innsbruck-Wien.

Feyerer, E. (2009): Qualität in der Sonderpädagogik: Rahmenbedingungen für eine verbesserte Erziehung, Bildung und Unterrichtung von Schüler/inne/n mit

sonderpädagogischem Förderbedarf. In: Werner Specht (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Band 2. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. S. 73 – 97. BMUKK. Leykam: Graz

Gläser, J., Laudel, G. (2004): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse. Wiesbaden (u. a.): VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH (u. a.)

Grech, K.: Thesen zu Prothesen. Sinn und Unsinn des Behindertenbegriffs. In: Anlanger, O., Anzengruner, G., Grech, K., Pirchner, H., Spudich, H.: Behinderte Kinder in Regelschulen. Schulheft 41/1986. S. 13-16. Jugend & Volk: Wien-München

Greving, H. (2006): Kann man Inklusion lernen? Anfragen an eine didaktisch- methodische (Un-)Möglichkeit. In: Dederich, M., Greving, H., Mürner, C. und Rödler, P. (Hrsg.): Inklusion statt Integration? Heilpädagogik als Kulturtechnik. S. 73 – 85. Psychosozial-Verlag: Gießen

Haeberlin, U. (2005): Grundlagen der Heilpädagogik. Einführung in eine wertgeleitete Erziehungswissenschaftliche Disziplin. 1. Auflage. Haupt Verlag: Bern-Wien

Haider, G. (2009): Abschnitt 2: Resümee und Ausblick. In: Werner Specht (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Band 1. Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren, S. 170 – 171. BMUKK, Leykam: Graz.

Haider, G., Lassnigg, L. (2009): Einleitung: Systembeobachtung und evidenzbasierte bildungspolitische Entscheidungen. In: Werner Specht (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Band 1. Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren. S. 9 – 18. BMUKK. Leykam: Graz.

Hollenweger, J. (2006): Der Beitrag der Weltgesundheitsorganisation zur Klärung konzeptueller Grundlagen einer inklusiven Pädagogik. In: Dederich, M., Gerving, H., Mürner, C. und Rödler, P. (Hrsg.): Inklusion statt Integration? Heilpädagogik als Kulturtechnik. S. 45-57. Psychosozial-Verlag: Gießen

Höck, M. (1979): Die Hilfsschule im Dritten Reich. Marhold Verlag: Berlin

Hurrellmann, K. (1975): Erziehungssystem und Gesellschaft. Rowohlt Verlag: Reinbek bei Hamburg

ICF (Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit) (2004). Herausgegeben vom Deutschen Institut für Medizinische Dokumentation und Information, DIMDI WHO – Kooperationszentrum für die Familie Internationaler Klassifikationen: Köln

Jenkner, S. (1992): Internationale Erklärungen und Übereinkommen zum Recht auf Bildung und zur Freiheit der Erziehung. International Declarations and Conventions on the Right to Education and the Freedom of Education. Schriftenreihe des European Forum for Freedom in Education. Band 1. Info 3 – Verlag: Frankfurt am Main

Kobi, E. (1999): Was bedeutet Integration? Analyse eines Begriffs. In: Eberwein, H. (Hrsg.): Integrationspädagogik: Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam. 4. Auflage. Weinheim (u. a.): Beltz

Köbsel, S. (2006): Im Prinzip Jein. Zum Verhältnis der deutschen Behinderten Bewegung zur Integration behinderter Menschen. In: Dederich, M., Greving, H., Mürner, C. und Rödler, P. (Hrsg.): Inklusion statt Integration? Heilpädagogik als Kulturtechnik. S. 62 – 72: Psychosozial-Verlag: Gießen

Langer, T., Poscher, R, Rux, J. (2009): Das Recht auf Bildung. Völkerrechtliche Grundlagen und innerstaatlichen Umsetzung. Nomos Verlagsgesellschaft: Baden-Baden

Luciak, M. (2008): Roma in Sonderschulen – eine Herausforderung für die Heilpädagogik Mittel- und Osteuropas. In: Biewer, G., Luciak, M. und Schwinge, M. (Hrsg.): Begegnung und Differenz: Menschen – Länder – Kulturen. Beiträge zu Heil- und Sonderpädagogik. S. 33 – 55. Verlag Julius Klinkhardt: Bad Heilbrunn.

Neugebauer, W. (1989): Die Vernichtung „lebensunwerten Lebens“: der Massenmord an geistig und körperlich Behinderten in Österreich 1939 – 1945. In: Behinderte 1939 – 1989 töten, ausgrenzen, integrieren? In Erinnerung der Opfer der Vernichtung lebensunwerten Lebens“. Referate einer Tagung der Arbeitsgemeinschaft OÖ Behinderteneinrichtungen und des OÖ. Volksbildungswerkes im Landeskulturzentrum Ursulinenhof. Linz 1990. Hrsg. Landesinstitut für Volksbildung und Heimatpflege in Oberösterreich

Sander, A. (2002): Behinderungsbegriffe und ihre Integrationsrelevanz. In: Eberwein, H., Knauer, S. (Hrsg.): Handbuch Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam. 6. Auflage. S. 99 – 108. Beltz Verlag: Weinheim und Basel,

Sasse, A. (1998): Vorwort zu Eberwein, H., Sasse, A. (Hrsg.). Behindert sein oder behindert werden? Interdisziplinäre Analysen zum Behinderungsbegriff. S. 7 – 12. Hermann Luchterhand Verlag GmbH.: Neuwied-Kriftel-Berlin,

Sauter, S. (2008): Vielfalt, Heterogenität und Differenz – Das Bildungs- und Erziehungssystem als kultureller Raum. In: Biewer, G., Luciak, M. und Schwinge, M. (Hrsg.): Begegnung und Differenz: Menschen – Länder – Kulturen. Beiträge zu Heil- und Sonderpädagogik. S. 296 – 313. Verlag Julius Klinkhardt: Bad Heilbrunn.

Scheipl, J., Seel, H. (1988): Die Entwicklung des österreichischen Schulwesens in der zweiten Republik 1945 – 1987. Studententexte für die pädagogische Ausbildung der Lehrer höherer Schulen. Band 2. Leykam Verlag: Graz

Scheipl, J., Seel, H. (2004): Das österreichische Bildungswesen am Übergang ins 21. Jahrhundert. Leykam Buchverlagsgesellschaft m.b.H. Nfg. & Co. KG: Graz

Schmuhl, H.-W. (1987): Rassenhygiene, Nationalsozialismus, Euthanasie: von der Verhütung zur Vernichtung "lebensunwerten Lebens". 1890 – 1945. Vandenhoeck & Ruprecht: Göttingen

Schöler, J. (2002): Kinder und Jugendliche mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen. Auf der Suche nach neuen Begriffen. In: Eberwein, H., Knauer, S. (Hrsg.): Handbuch Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam. 6. Auflage. S. 109 – 117. Beltz Verlag: Weinheim und Basel,

Schuck, K. D. (2004): Fördern, Förderung, Förderbedarf. In: Antor, G., Bleidick, U.: Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis. S. 63 – 67. W. Kohlhammer Verlag GmbH.: Stuttgart–Berlin–Köln

Seifert, M. (2006): Inklusion ist mehr als Wohnen in der Gemeinde. In: Dederich, M., Greving, H., Mürner, C. und Rödler, P. (Hrsg.): Inklusion statt Integration? Heilpädagogik als Kulturtechnik. S. 98 – 113. Psychosozial-Verlag: Gießen

Singer, P. (1998): Das Bild des behinderten Menschen in der österreichischen Tagespresse unter besonderer Berücksichtigung von 799 Artikelüberschriften. Wien

Speck, O. (1987): System Heilpädagogik. Eine ökologisch reflexive Grundlegung. Ernst Reinhardt Verlag: München-Basel

Stefek, H: (2006): Das Recht auf Bildung in der Europäischen Gemeinschaft. Möglichkeit und Notwendigkeit gemeinschaftsrechtlicher Vorgaben zur (Grund-)Bildung in Europa. Verlag Dr. Kovac: Hamburg

Theunissen, G. (2009): Empowerment und Inklusion behinderter Menschen. Eine Einführung in Heilpädagogik und Soziale Arbeit. 2. Auflage. Lambertus–Verlag: Freiburg im Breisgau

Bulgarische Quellen:

Atanasov, J. (1979): Geschichte des bulgarischen Bildungswesens. Universitätsverlag St. Kl. Ohridski: Sofia

[Атанасов, Ж. (1979): История на българското образование. Унив. Изд. Св. Кл. Охридски: София]

Baeva, M. (2007): Integrationspädagogik. Universitätsverlag. Sv. Kl. Ohridski: Sofia

[Баева, М. (2007): Педагогика на интегрирането. Унив. Изд. Св. Кл. Охридски: София]

Baltadzieva, A. (2000): Der Lehrer als Hilfe integrierter Kinder mit Gehörschädigung. SGB. Bildung und Wissenschaft GmbH: Sofia

[Балтаджиева, А. (2000): Учителят в помощ на интегрираните деца с увреден слух. СГБ. Образование и наука ЕАД: София]

Boyadjieva, P. (1998): Eröffnung des neuen Schuljahres. In: Standard, 16. 09. 1998. S. 13

Chalakov, D. (2005): Wir bestehen auf bessere Bildung für unsere Kinder. In: „Arbeit“/„Trud“. 24. 03. 2005. S. 9

[Чалъков, Д. (2005): Настояваме за по-добро образование за децата ни. В: в-к Труд, 24. 03. 2005. с.9]

Cvetkova–Arsova, M. (2004): Die Bereitschaft für Integration von Kindern mit sonderpädagogischen Förderbedarf in Bulgarien: Vergleichsstudie. In: Sonder- und Heilpädagogik. N 1. 2004

[Цветкова–Арсова, М. (2004): Готовност за интегриране на ученици със специални педагогически нужди в България: Сравнително проучване. В: сп. Специална педагогика. бр.1. 2004г.]

Dainov, E. (2006): Die Bildungsreform in Bulgarien. Analyse eines Scheiterns. In: Pedagogika. September 2006

[Дайнов, Е. (2006): Образователната реформа в България. Анализ на провала. В: сп. Педагогика. Септември 2006]

Dacheva, K. (1998): Erröffnung des neuen Schuljahres. In: „Duma“. 15. 09. 2009. S. 2

[Дачева, К. (1998): Откриване на учебната година. В: в-к "Дума". 16. 09. 1998. с. 2]

Dimitrov, I. (1995): Niemand hat ein absolut sauberes Gewissen. Ich habe mich auch manchmal geirrt. Interview in: Standard. 27. 01. 1995. S. 22

[Димитров, И. (1995): Никой не е с абсолютно чиста съвест. И аз съм се заблуждавал. В: Стандарт. (27 януари 1995). с. 22.]

Dimitrov, I. (1995a): Die Zukunft Bulgariens hängt von der Bildungsqualität ab. Interview in: Erde 78. 21. 04. 1995. S. 3

[Димитров, И. (1995a): Бъдещето на България зависи от качеството на образованието. В: Земя 78 (21 април 1995). с. 3.]

Dimitrov, I. (1995b): Die Schule muss der Nation gehören. Interview in: Bulgarischer Dichter 37. 12 - 18. September 1995. S. 7

[Димитров, И. (1995b): Училището трябва да принадлежи на нацията. В: Български писател 37. (12-18 септември 1995). с. 7.]

Dobrev, Z. (1992): Grundlagen der Defektologie. c/o Jusantor, Sofia. 2. Auflage

[Добрев, З. (1992): Основи на дефектологията. c/o Jusantor, София. II изд.]

Dobrev, Z. (2000): Die Rechte von Menschen mit geistiger Behinderung in Bulgarien. In: Sammlung: Die Rechte von Menschen mit Behinderung. Sofia. S. 38 - 49

[Добрев, З. (2000): Правата на лицата с умствени затруднения у нас. В: Сборник „Правата на хората с увреждания“. София, с. 38 – 49]

Dobrev, Z. (2008): Die integrative Bildung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und die Ressourcenlehrer – Vor- und Nachteile. In: Dobrev, Z. (Hrsg.): Besonderheiten der integrativen Bildung. SU St. Kl. Ohridski. FNPP. Sofia. S. 9 – 21

[Добрев, З. (2008): Интегрираното обучение на децата със специални образователни потребности и ресурсните учители – плюсове и минуси. В: Добрев, Златко (Изд.): Особености на интегрираното обучение. СУ Св. Кл. Охридски. ФНПП. София. стр. 9 – 21]

Draganov, D. (1998): Auch im Bildungsbereich werden wir nicht in die Demokratie geschickt, sondern in die Kolonien. Interview in: Arbeit. 15. März 1998. S. 4

[Драганов, Д. (1998): И в просветата ни прашат не към демокрацията, а към колониите. В: Труд. 15 март 1998. с. 4.]

Dryanovska, L. (1998): EU–Lob für unsere Bildung. In: „24 Chasa“. 09. 12. 1998. S. 7

Georgieva, A. (2005): Definitionen der Begriffe, verwendet in den Tests über Sprachentwicklung. In: Evgenieva, E. (Hrsg.): Die Integrative Bildung und der Ressourcenlehrer. SU St. Kl. Ohridski. FNPP. Dr. Ivan Bogorov Verlag: Sofia. S. 64- 67

[Георгиева, А. (2005): Дефиниции на понятията, използвани в тестовите на езиковото развитие. В: Евгениева, Е. (Изд.): Интегрираното обучение и ресурсният учител. СУ Св. Кл. Охридски. ФНПП. Изд. Др. Иван Богоров: София. стр. 64 – 67]

Zeitung „Kapital“, 28. 05. – 03. 06. 2005: Strassenbefragung von Schülern

[в-к Капитал, 28. 05. – 03. 06. 2005: Улична анкета с ученици]

Karagyozev, I. (2000): Probleme der Sonder– und Heilpädagogik. Sofia, Universitätsverlag Sveti Kliment Ohridski

[Карагьозов, И. (2000): Проблеми на специалната педагогика. София, Унив. Изд. Св. Климент Охридски]

Kolev, J. (2002): Geschichte des bulgarischen Bildungswesens. Universitätsverlag St. Kliment Ohridski: Sofia

[Колев, Й. (2002): История на българското образование. Унив. Изд. Св. Кл. Охридски: София]

Kolev, K., Raichev, A., Bundjulu, A. (2000): Die Schule und die soziale Ungleichheiten. Sozialdemokratisches Institut Sofia: „LIK“ Verlag

[Колев, К., Райчев, А., Бунджулов, А. (2000) Училището и социалните неравенства, Социалдемократически институт София: Издателство „ЛИК“]

Manchev, S. (1998): Die Gewinner der nationalen Olympiade sind bekannt. In: „Arbeit“/„Trud“. 13. 03. 1998. S. 4

[Манчев, С. (1998): Известни са победителите в националната Олимпиада. В: „Труд“. 13. 03. 1998. с. 4]

Marinova, R. (1999): Reformierung der bulgarischen Schule (1948 – 53). In: Geschichte, VIII, 4-5/1999, S. 41 - 52

[Маринова, Р. (1999): Реформиране на българското училище (1948 – 53г.). В: История, VIII, 4-5/1999, стр. 41 - 52]

Metodiev, V. (1998): Eine zwölfte Klasse wird ab dem Schuljahr 1999/2000 eingeführt. Interview in: Demokratie. 1. Juni 1998. S. 6

[Методиев, В. (1998): 12-и клас ще бъде въведен от учебната 1999/2000 година. В: Демокрация, (1 юни 1998), с. 6.]

Mihaylova, A. (2005): Allgemeine Bedingungen in der Bildungspolitik der europäischen Union. Direktiven, die die Erziehung und Bildung betreffen und die Synchronisierung der nationalen Gesetzgebung mit diesen Direktiven. In: Mihaylova, A. (Hrsg.): Der Vorbeitrittsprozess und die Änderungen in der Gesetzgebung in Bezug auf das Bildungssystem in Republik Bulgarien. Verlag Damyan Yankov: Sofia

[Михайлова, А. (2005): Общи положения в политиката на европейския съюз, свързана с образованието. Директиви, засягащи образованието и обучението, и синхронизиране на националното законодателство с тях. В: Михайлова, А.(изд.): Предприсъединителният процес и законодателните промени в системата на образованието в Република България. Издателство Дамян Янков, София]

Ministerium für Bildung (1992): Das weiße Buch des bulgarischen Bildungswesens. Universitätsverlag „Kliment Ohridski“: Sofia

[Министерство на образованието (1992): Бялата книга на българското образование. Университетско издателство “Климент Охридски”: София]

Nikolova, I. (1998): Der Bulgare hat keine Ahnung von der Bildungsreform. In: „Geld“. 16. 09. 1998. S. 3-4

[Николова, И. (1998): Българинът няма хабер от образователната реформа. В: Пари. 16 септември 1998. с. 3-4]

Petrova, T. (2004): Schüler: „Die Schule bringt uns nicht dazu selbständig zu denken.“ In: „Jetzt“. 06. 05. 2004. S. 12

[Петрова, Т. (2004): Ученици: Училището не ни кара да мислим. В: в-к Сега. 6 май 2004. С.12]

Radulov, V. (1995): Die integrative Bildung und die speziellen Schulen. Shumen: Aksios Verlag

[Радулов, В. (1995): Интегрираното обучение и специалните училища. Шумен: Изд. Аксиос]

Radulov, V. (2003): Vergleichendes Spezielles Bildungswesen. Sofia: Universitätsverlag St. Kliment Ohridski

[Радулов, В. (2003): Сравнително специално образование. София: Унив. изд. Св. Климент Охридски]

Radulov, V. (2008): Inklusive Bildung – Neues Bildungskonzept und neue Bildungspolitik. In: Dobrev, Z. (Hrsg.): Besondere Merkmale der integrativen Bildung. Universitätsverlag St. Kliment Ohridski. FNPP: Sofia

[Радулов, В. (2008): Включващо обучение – нова образователна концепция и политика. В: Добрев, Златко (Изд.): Особености на интегрираното обучение V: Унив.Изд. Св. Климент Охридски

Strategien für die Entwicklung des sekundären Bildungssystems in der Republik Bulgarien. In: Lehrerwerk. XCVII. N2. 19. 01. 2004, S. 4 – 6

[Стратегия за развитие на системата на средното образование в Република България. В: Учителско дело. XCVII. N 2. 19 ян. 2004. с. 4-6]

Terziiska, P. (2005): Die integrative Bildung von Kindern mit speziellem Förderbedarf. Universitätsverlag Neofit Rilski: Blagoevgrad

[Терзийска, П. (2005): Интегрирано обучение на деца със специални образователни потребности. Благоевград: Унив. Изд. Неофит Рилски]

Zjumbjulev, B (2004): Was bedeutet es heute, ausgebildet zu sein. In: „24 Stunden“. 15. 09. 2004. S. 11

[Зюмбюлев, Борислав (2004): Какво значи днес да си образован. В: 24 часа. 15 септември 2004. с. 11]

INTERNETQUELLEN ÖSTERREICH:

Behinderteneinstellungsgesetz(BEinstG)

www.bundessozialamt.gv.at/cms/basb/.../8/4/.../beinstg_2009.doc (Zugriff am 25. 05. 2010)

Beschluss Nr. 771/2006/EG vom 17. 05. 2006

http://europa.eu/legislation_summaries/human_rights/fundamental_rights_within_european_union/c10314_de.htm (Zugriff am 14. 06. 2010)

Bildungsentwicklung in Österreich 2004–2007

http://www.bmukk.gv.at/medienpool/17146/bildungsentwicklung_07.pdf, (Zugriff am 28. 07. 2009)

Bildungswesen in Österreich - Historische Entwicklung. Das heutige Schulsystem

<http://www.bmukk.gv.at/schulen/bw/ueberblick/hss.xml> (Zugriff am: 27. 07. 2009)

Bundesbehindertengesetz (BBG)

http://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/1990_283_0/1990_283_0.pdf (Zugriff am 25. 07. 2010)

Bundesbehindertengleichstellungsgesetz (BGStG.)

http://www.bmsk.gv.at/cms/site/attachments/1/4/8/CH0111/CMS1218717008635/bgbl_82_20_05.pdf (Zugriff am 25. 05. 2010)

Bundesgesetz über die Ordnung von Unterricht und Erziehung in den im Schulorganisationsgesetz geregelten Schulen (Schulunterrichtsgesetz 1986 - SchUG)

<http://www.bmukk.gv.at/schulen/recht/gvo/schug.xml> (Zugriff am 20. 05. 2010)

Bundesgesetz über die Schulpflicht (Schulpflichtgesetz 1985)

<http://www.bmukk.gv.at/schulen/recht/gvo/schulpflichtgesetz1.xml> (Zugriff am 20. 05. 2010)

Bundesgesetz vom 25. Juli 1962 über die Schulorganisation (Schulorganisationsgesetz)

<http://www.bmukk.gv.at/schulen/recht/gvo/schoq.xml> (Zugriff am 20. 05. 2010)

Bundesverfassungsgesetz der Republik Österreich

http://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/1997_87_1/1997_87_1.pdf (Zugriff am 25.07.2010)

Chancengleichheit für Menschen mit Behinderungen: Europäischer Aktionsplan (2004-2010)

http://europa.eu/legislation_summaries/employment_and_social_policy/disability_and_old_age/c11414_de.htm (Zugriff am 14. 06. 2010)

Die Charta der Grundrechte der Europäischen Union (30. 03. 2010)

http://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_de.pdf (Zugriff am 19. 06. 2010)

Die europäische Konvention zum Schutz der Menschenrechte und Grundfreiheiten

<http://conventions.coe.int/Treaty/ger/Treaties/Html/009.htm> (Zugriff am 13. 06. 2010)

EG–Vertrag von Amsterdam

<http://eurlex.europa.eu/de/treaties/dat/11997D/htm/11997D.html#0001010001>

(Zugriff am 15.06. 2010)

EG–Vertrag von Maastricht

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2006:321E:0001:0331:DE:pdf>

(Zugriff am 19. 06. 2010)

EntschlieÙungen des europäischen Parlaments über die Rechte von Menschen mit Behinderung

http://europa.eu/legislation_summaries/employment_and_social_policy/disability_and_old_age/c11412_de.htm (Zugriff am 15. 06. 2010)

Europäische Sozialcharta (18. 10. 1961)

<http://www.coe.int/t/dghl/monitoring/socialcharter/presentation/ESCRBooklet/German.pdf>

(Zugriff am 13. 07. 2010)

GLEICH & GLEICH. Behindertengleichstellung. Bericht des Bundessozialamts 2006/2007

http://www.bmsk.gv.at/cms/site/attachments/5/4/8/CH0184/CMS1229092151364/behindertenbericht_2006-2007.pdf (Zugriff am 25. 07. 2010)

Indicators on the quality of school education

http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11063_en.htm (Zugriff am: 05. 11. 2009)

Rundschreiben 21/2001, Jahres- und Abschlusszeugnis für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der vierten Klasse der Hauptschule

<http://www.cisonline.at/index.php?id=361> (Zugriff am 24. 05. 2010)

Rundschreiben 11/2005, Verpflichtendes standortbezogenes Förderkonzept

<http://www.cisonline.at/index.php?id=361> (Zugriff am 24. 05. 2010)

Rundschreiben 18/2008, Richtlinien für die Umsetzung und das Monitoring von Qualitätsstandards im integrativen Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf

<http://www.cisonline.at/index.php?id=361> (Zugriff am 24. 05. 2010)

Rundschreiben 19/2008, Richtlinien für Differenzierungs- und Steuerungsmaßnahmen im Zusammenhang mit der Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs

<http://www.cisonline.at/index.php?id=361> (Zugriff am 24. 05. 2010)

Rundschreiben 6/2009, Richtlinien für die Anwendung von individuellen Förderplänen

<http://www.cisonline.at/index.php?id=361> (Zugriff am 24. 05. 2010)

Zusatzprotokoll zur europäischen Konvention zum Schutz der Menschenrechte und Grundfreiheiten (20. 03. 1952) <http://conventions.coe.int/Treaty/ger/Treaties/Html/009.htm>

(Zugriff am 13. 06. 2010)

INTERNETQUELLEN BULGARIEN:

Eine Studie über die Menschen mit Behinderung in Bulgarien

<http://www.nsi.bg/SocialActivities/Press.htm> (Zugriff am 21. 11. 2009)

[Изследване на хората с увреждания в България

<http://www.nsi.bg/SocialActivities/Press.htm> (Достъп на 21. 11. 2009)]

Gesetz für den Schutz vor Diskriminierung

<http://www.mlsp.government.bg/bg/law/law/index.htm> (Zugriff am 15. 06. 2010)

[Закон за защита от дискриминация

<http://www.mlsp.government.bg/bg/law/law/index.htm> (Достъп на 15. 06. 2010)]

Gesetz für die Bildungsstufen, das allgemeine Bildungsminimum sowie die Lehrpläne

http://www.minedu.government.bg/opencms/export/sites/mon/left_menu/documents/law/zkn_obr_minimun.pdf (Zugriff am 13. 05. 2010)

[Закон за степента на образование, общообразователния минимум и учебния план

http://www.minedu.government.bg/opencms/export/sites/mon/left_menu/documents/law/zkn_obr_minimun.pdf, (Достъп на 13. 05. 2010)]

Gesetz für Integration von Menschen mit Behinderungen

<http://www.mlsp.government.bg/bg/law/law/index.htm> (Zugriff am 15. 06. 2010)

[Закон за интеграция на хората с увреждания

<http://www.mlsp.government.bg/bg/law/law/index.htm> (Достъп на 15. 06. 2010)]

Kanev, Krasimir: Diskriminierung und Diskriminierungsschutz in den Einstellungen der Mehrheit sowie in den Einstellungen der verwundbaren Gruppen in Bulgarien (September 2009)

http://www.bghelsinki.org/index.php?module=resources&lg=bg&id=0&cat_id=19 (Zugriff am: 25. 11. 2009)

[Кънев, Красимир: Дискриминацията и защитата от дискриминация в нагласите на мнозинството и сред уязвимите групи в България. (септември 2009) http://www.bghelsinki.org/index.php?module=resources&lg=bg&id=0&cat_id=19 (Достъп на 25. 11. 2009)]

Ministerium für Finanzen (2004): Übersicht über die öffentlichen Ausgaben: Das Bildungswesen – Zustand, Probleme und Möglichkeiten <http://www.minfin.government.bg/docs/EDU%20report%2020041.pdf> (Zugriff am 13. 10. 2009)

[Министерство на финансите (2004): Преглед на публичните разходи: Образованието - състояние, проблеми и възможности <http://www.minfin.government.bg/docs/EDU%20report%2020041.pdf> (Достъп на 13. 10. 2009)]

Nationaler Plan für die Integration von Kindern mit speziellem pädagogischem Förderbedarf und/oder mit chronischen Erkrankungen in das bulgarische Bildungssystem http://www.mon.bg/opencms/export/sites/mon/left_menu/documents/strategies/plan_spec_potrebности.pdf (Zugriff am: 12. 05. 2009)

[Национален план за интеграция на децата със специални педагогически нужди и/или с хронични заболявания в българската образователна система http://www.mon.bg/opencms/export/sites/mon/left_menu/documents/strategies/plan_spec_potrebности.pdf (Достъп на: 12. 05. 2009)]

Nationalprogramm für Beschäftigung und berufliche Ausbildung für Menschen mit Behinderungen (2004 – 2010) http://www.az.government.bg/Projects/Prog/HU/Frame_HU.htm (Zugriff am 16. 06. 2010)

[Национална програма за заетост и обучение на хора с трайни увреждания (2004 – 2010) http://www.az.government.bg/Projects/Prog/HU/Frame_HU.htm (Достъп на 16. 06. 2010)]

Nationalprogramm für die Entwicklung der schulischen Bildung und vorschulischen Erziehung und Vorbereitung (2006 – 2015)

http://www.minedu.government.bg/opencms/export/sites/mon/documents/programa_obrazovanie.pdf (Zugriff am 10. 11. 2009)

[Национална програма за развитие на училищното образование и предучилищното възпитание и подготовка (2006 -2015г.)

http://www.minedu.government.bg/opencms/export/sites/mon/documents/programa_obrazovanie.pdf (Zugriff am 10. 11. 2009)]

Nationale Strategie für gleiche Chancen für Menschen mit Behinderungen 2008 – 2015

www.mlsp.government.bg/bg/law/regulation/disable_strategy.doc (Zugriff am 25. 11. 2009)

[Национална стратегия за осигуряване на равни възможности на хората с увреждания 2008 – 2015

www.mlsp.government.bg/bg/law/regulation/disable_strategy.doc (Достъп на 25. 11. 2009)]

Programm für Beschäftigung von Lehrer, die Kinder bzw. Schüler mit Behinderungen unterrichten (2004 – 2009)

<http://www.az.government.bg/Projects/Prog/OtherProg/UchiteliUvr.htm> (Zugriff am 16. 06. 2010)

[Програма „Заетост на учители в обучение на деца с увреждания”

<http://www.az.government.bg/Projects/Prog/OtherProg/UchiteliUvr.htm> (Достъп на 16. 06. 2010)]

Programm für Entwicklung der Bildung, der Wissenschaft und der Politiken für Jugendlichen in Republik Bulgarien (2009 – 2013)

http://www.minedu.government.bg/opencms/export/sites/mon/left_menu/documents/strategies/programa_MOMN-2009-2013.pdf (Zugriff am 09. 01. 2009)

[Програма за развитие на образованието, науката и младежките политики в Република България (2009 – 2013г.)

http://www.minedu.government.bg/opencms/export/sites/mon/left_menu/documents/strategies/programa_MOMN-2009-2013.pdf (Достъп на 09. 01. 2009)]

Reglement für die Anwendung des Volksbildungsgesetzes

http://www.minedu.government.bg/opencms/export/sites/mon/left_menu/documents/regulations/prvlnk_zkn_prosveta.pdf (Zugriff am 03. 01. 2010)

[Правилник за прилагане на закона за народната просвета

http://www.minedu.government.bg/opencms/export/sites/mon/left_menu/documents/regulations/prvlnk_zkn_prosveta.pdf (Достъп на 03. 01. 2010)]

Reglement für die Tätigkeit der Ressourcenzentren für die Unterstützung der schulischen Integration von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf

http://www.minedu.government.bg/opencms/export/sites/mon/left_menu/documents/regulations/prvlnk_resursnite_centrove.pdf (Zugriff am 25. 05. 2010)

[Правилник за дейността на ресурсните центрове за подпомагане на интегрираното обучение и възпитание на деца и ученици със специални образователни потребности

http://www.minedu.government.bg/opencms/export/sites/mon/left_menu/documents/regulations/prvlnk_resursnite_centrove.pdf (Достъп на 25. 05. 2010)]

Reifeprüfungen

http://www.minedu.government.bg/top_menu/general/dzi/ (Zugriff am 02. 11. 2009)

[Зрелостни Изпити

http://www.minedu.government.bg/top_menu/general/dzi/ (Достъп на 02. 11. 2009)]

Verfassung der Republik Bulgarien

<http://www.parliament.bg/?page=const&lng/bg> (Zugriff am 14. 06. 2010)

[Конституция на Република България

<http://www.parliament.bg/?page=const&lng/bg> (Достъп на 14. 06. 2010)]

Verordnung Nummer 1 vom 23. Januar 2009, in Kraft seit 10. Februar 2009, über die Ausbildung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf und/oder chronischen Erkrankungen

http://www.minedu.government.bg/opencms/export/sites/mon/left_menu/documents/process/nrdb_1-2009_deca_SOP.pdf (Zugriff am 25. 05. 2010)

[Наредба 1 от 23.01.2009 за обучението на деца и ученици със специални образователни потребности и/или с хронични заболявания, в сила от 10.02.2009

http://www.minedu.government.bg/opencms/export/sites/mon/left_menu/documents/process/nrdb_1-2009_deca_SOP.pdf (Достъп на 25. 05. 2010)]

Volksbildungsgesetz der bulgarischen Republik

http://www.minedu.government.bg/opencms/export/sites/mon/left_menu/documents/law/zkn_prosveta.pdf (Zugriff am 02. 01. 2010)

[Закон за народната просвета на Република България

http://www.minedu.government.bg/opencms/export/sites/mon/left_menu/documents/law/zkn_prosveta.pdf (Достъп на 02. 01. 2010)]

Anhang

1. Interview mit Prof. Vladimir RADULOV

1 **S¹⁵³**: Prof. Radulov, Sie sind einer der ersten Sonderpädagogen in Bulgarien, der sich mit
2 der Integration von Kindern mit speziellen Bedürfnissen auseinandersetzt. Würden Sie mir
3 bitte etwas über den Anfang der integrativen Prozesse erzählen. Mich interessiert zuerst wie
4 alles begonnen hat, woher kam die Idee, so etwas zu versuchen überhaupt und wie waren
5 am Anfang die gesellschaftlichen Reaktionen darauf?

6 **R¹⁵⁴**: Also, alles begann im Jahr 1982, als ich auf einer Weltkonferenz über die Bildung der
7 sehgeschädigten Kindern in Madrid war. Dort habe ich einen amerikanischen Bericht gehört,
8 der mich sehr beeindruckt hat und ich habe mir gedacht, dass man so was auch in Bulgarien
9 machen könnte, irgendwann. Ich begann spezielle Literatur darüber zu lesen und 1984 habe
10 ich als Mitarbeiter des Bildungsinstituts, in dem ich damals beschäftigt war, das
11 Forschungsinstitut für Bildung, ein Projekt über die Bildung sehgeschädigter Kindern in der
12 Regelklasse formuliert. Das war in den sozialistischen Jahren und ich wollte nicht direkt über
13 integrative Bildung sprechen, weil das ein westliches Konzept war. Ich begann einen
14 Schulversuch mit sehgeschädigten Schülern in Varna, Shumen und Plovdiv¹⁵⁵. Wir fanden
15 Schüler, die Regelschulen besuchten und begannen sie zu unterstützen. Somit fing 1984 die
16 schulische Integration von behinderten Kindern in Bulgarien an und ganz bescheiden kann
17 ich behaupten, dass ich derjenige bin, der sie in die Praxis eingeführt hat. Im Jahr 1990
18 wurden die Ressourcenlehrer von den Regelschulen angestellt. Also, nach den politischen
19 Änderungen im Jahr 1989.

20 **S**: Vorher waren sie bei den Sonderschulen beschäftigt?

21 **R**: Ganz genau. Sie bekamen jedoch zusätzlich Honorare von den Regelschulen, um dort
22 hinzugehen und den Schullehrer bei der Integration der Kinder mit Behinderung zu
23 unterstützen. Im Jahr 1990 hat das Bildungsministerium das geändert und sie wurden von
24 den Regelschulen angestellt, damit sie nur als Ressourcenlehrer arbeiten konnten. 1997
25 begann die Integration der schwerhörigen Kinder und 2002 von geistig behinderten Kindern.

¹⁵³ Shivarova

¹⁵⁴ Radulov

¹⁵⁵ Bulgarische Städte

- 26 **S:** Das ist eine lange Zeit, mehr als 15 Jahre, seit 1984...
- 27 **R:** Ja, eine lange Zeit. Momentan sind die sehgeschädigten Kinder am besten integriert. 35%
28 sind schon in den Regelschulen integriert. Natürlich ist das nicht viel im Vergleich zu dem
29 Prozentsatz integrierter Kinder in anderen Ländern, aber im Vergleich zu den anderen
30 Gruppen behinderter Kinder in Bulgarien sind wir ziemlich voran. Das ist die kurze
31 Geschichte.
- 32 **S:** Auf welche Probleme sind Sie damals gestoßen? Probleme mit den Eltern der anderen
33 Kinder, Probleme mit den Schullehrern?
- 34 **R:** Nein, das erste und das einzige ernsthafte Problem damals war das Nichtverständnis der
35 Schuldirektoren. Die Lehrer haben sehr schnell kapiert, worum es ging, mit denen hatten wir
36 eigentlich keine Probleme. Aber wir hatten Probleme mit den Direktoren. Die Direktoren
37 hassten externe Besucher. Besonders während des Sozialismus hatten sie den Komplex,
38 dass jemand kommen wird, um sie zu kontrollieren. Mein erster Fall zum Beispiel war sehr
39 interessant. Ich bin zu dem Mathematischen Gymnasium in Dobrich¹⁵⁶ gegangen, um dort
40 experimentell ein integriertes Kind zu unterstützen. Ich hatte sogar die schriftliche Erlaubnis
41 vom Bildungsministerium, dass ich reingehen darf. Und der Direktor: „Aber warum, aber
42 wieso, aber man hat mich nicht informiert, dass Sie kommen werden.“ Dann habe ich ihn
43 gefragt: „Hat Cvetelina¹⁵⁷ Probleme?“; „Oh, sie hat viele Probleme.“ „Ich interessiere mich
44 nur für Cvetelina, nicht für Sie oder für Ihre Schule, oder wie Ihre Lehrer arbeiten oder
45 welche Probleme es in Ihrer Schule gibt.“ Dann hat er mich rein gelassen. Die Lehrer haben
46 sofort kapiert, worum es ging. Danach hat er sich sogar bei mir bedankt. Ein anderes
47 Problem, das wir gehabt haben, dies sind aber einzelne Fälle, war es, wenn manche
48 Schullehrer nicht wussten, was sie mit dem Kind machen sollen. Wir hatten solche Fälle mit
49 manchen Sportlehrern, aber erst nach 1989, als immer mehr sehgeschädigte Kinder
50 begannen, Regelschulen zu besuchen. Wir haben dann Fachleute in Sporttraining für blinde
51 und sehgeschädigte Menschen geschickt, die den Sportlehrern alles erklärt haben. Die
52 Sportlehrer haben alles sehr schnell verstanden. Wir hatten auch einen Fall, in dem das Kind
53 selbst agiert hat, falls Sie das interessiert?
- 54 **S:** Ja, bitte, erzählen Sie weiter!

¹⁵⁶ Bulgarische Stadt

¹⁵⁷ Bulgarischer Mädchenname.

55 **R:** Das Kind selbst hat dem Sportlehrer bewiesen, dass es im Lage war, am Sportunterricht
56 teilzunehmen. Es ging um Basketball. Der Lehrer sagte ihm: „Nein, das wirst du nicht
57 schaffen können, ich gebe dir eine andere Aufgabe.“ Das Kind wollte jedoch unbedingt
58 Basketball spielen und als der Lehrer ihm das doch nicht erlaubt hat, begann er mit seinem
59 Mitschüler nach der Schule zu trainieren.

60 **S:** Das heißt die andere Kinder haben ihn akzeptiert.

61 **R:** Ja, sie haben ihn akzeptiert. Und nach 1-2 Wochen fragte das Kind den Lehrer, ob er es
62 im Sportunterricht zumindest versuchen könnte. Der Lehrer gab dann endlich nach und,
63 glücklicherweise, das Kind schaffte es schon beim ersten Mal den Ball in den Korb zu
64 werfen.

65 **S:** (lacht)

66 **R:** Er war sehgeschädigt, er konnte schon ein bisschen sehen. Dann hat der Lehrer ihm
67 gesagt: „O.K., du kannst kommen.“ Deswegen müssen wir immer auch ungewöhnliche
68 Lösungen suchen.

69 **S:** Ja. Jetzt ist die schulische Integration von Kindern mit speziellen Bedürfnissen gesetzlich
70 geregelt. Würden Sie behaupten, dass sich die Bedingungen verändert haben und
71 inwieweit?

72 **R:** Der Fortschritt ist enorm! Momentan haben wir einige tausende integrierte Kinder mit
73 sonderpädagogischem Förderbedarf. Im Jahr 2002 oder 2003 wurde ein Erlass
74 verabschiedet, der Nationalplan...

75 **S:** Verordnung Nummer 6?

76 **R:** Nein, nicht Verordnung Nummer 6! Der Nationalplan für integrative Bildung kam im Jahr
77 2003. Seit dem haben wir wirklich Fortschritten gemacht. Außerdem wurden vor einem,
78 sogar vor zwei Jahren 28 Ressourcenzentren geöffnet. Sie wurden vom Bildungsministerium
79 eingeführt und sie haben die Fortschritte enorm unterstützt. Die integrative Bildung hat sich
80 seit dem quantitativ stark verändert. Qualitativ können wir nicht wirklich behaupten, dass
81 alles ist, wie es sein sollte, weil viele Ressourcenlehrer noch nicht wissen, was sie tun
82 müssen.

83 **S:** Was ihre Aufgaben sind?

84 **R:** Genau. Wir versuchen, sie weiterzubilden und ihre Qualifikationen zu steigern durch
85 zusätzliche Kurse an der Uni, aber nicht alle Ressourcenlehrer nehmen diese Kurse wahr.
86 Außerdem ist auch problematisch, dass ein großer Teil mit Kindern mit Behinderungen aller
87 Art arbeitet. Das darf nicht so sein. Momentan haben wir jedoch nicht genug
88 Ressourcenlehrer und deswegen denkt man im Ministerium, es sei wichtiger, dass die Kinder
89 irgendwie unterstützt werden, als dass sie gar nicht unterstützt werden.

90 **S:** Also, Sie denken, dass eine stärkere Spezialisierung der Ressourcenlehrer notwendig ist?

91 **R:** Ja, eine stärkere Spezialisierung, genau. Aber die Zeit dafür ist noch nicht gekommen,
92 weil wir momentan nicht genug Ressourcenlehrer haben. Ein anderes Problem ist die
93 Ausstattung der Regelschulen mit speziellen Lehrmitteln für die Kinder mit speziellen
94 Bedürfnissen. Für die sehgeschädigten Kinder ist dieses Problem fast gelöst. Wir werden
95 unsere zwei Sonderschulen für blinde und sehgeschädigte Kinder in große
96 Ressourcenzentren für integrative Bildung umwandeln. Dort werden wir die Braille-
97 Lehrbücher drucken und dann an die Regelschulen verteilen. In den anderen Bereichen der
98 Sonder- und Heilpädagogik sind sie leider noch nicht so weit.

99 **S:** Eine Angestellte des Bildungsministeriums hat mir gesagt, dass die Punkte des Gesetzes
100 für Volksbildung, die die schulische Integration von Kindern mit sonderpädagogischem
101 Förderbedarf regeln, von Mitarbeitern des Bildungsinstitutes an der Sofioter Universität, also
102 von Ihnen, ausgearbeitet wurden. Stimmt das?

103 **R:** Nein. Wir haben das Ministerium konsultiert. Unsere Meinung wird jedoch nicht immer
104 berücksichtigt.

105 **S:** Könnten Sie trotzdem sagen, dass die neue Bildungsgesetze einen pädagogischen
106 Hintergrund haben?

107 **R:** Ja, einen pädagogischen Hintergrund gibt es bestimmt, es ist jedoch nicht genug. Es
108 kommt so vor, dass sie uns einladen, wir beraten sie, wir arbeiten, wir schreiben die Texte
109 und letztendlich entscheiden andere Leute, in welcher Variante sie veröffentlicht werden.

110 **S:** Aha, verstehe. Sind die Änderungen groß?

111 **R:** Die Änderungen werden von den Bürokraten gemacht. Na ja, oft sehen wir große
112 Änderungen, die wir nicht vorgesehen haben. Das ist auch ein Problem.

113 **S:** Könnten Sie mir ein Beispiel nennen, von eine Idee, die Sie hatten und die dann in den
114 Texten nicht berücksichtigt wurde oder geändert wurde?

115 **R:** Na ja, schauen Sie sich im Internet die neue Verordnung Nummer 1 an, die die
116 Verordnung Nummer 6 von 2002 ersetzt hat. Ich und die Leiterin unseres Institutes haben
117 mindestens an zehn Sitzungen einer Kommission teilgenommen, die diese Verordnung
118 vorbereiten sollte. Wir haben die Texte geschrieben, die lagerten ein Jahr im Büro des
119 Ministers, ich weiß auch nicht warum, und dann kamen sie ziemlich geändert raus. Nicht so,
120 wie wir es gedacht haben. Natürlich, viele von unseren Texten sind dort, so wie wir sie
121 geschrieben haben, aber nicht alle. Es ist alles einfach eher formal. Wir arbeiten, dann sie
122 machen es nicht so, wie wir es wollen.

123 **S:** Schade. Und was ist Ihre persönliche Meinung, funktionieren die Gesetze für die
124 schulische Integration der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in ihrer heutigen
125 Variante in der Praxis, werden sie beachtet?

126 **R:** Sie funktionieren teilweise. Viele Leute in den Regelschulen können die Idee der
127 Integration noch nicht verstehen und können die Gesetze nicht richtig befolgen. Solche
128 Probleme gibt es auch in den Kindergärten. Oft werden Kinder mit Behinderungen nicht
129 zugelassen.

130 **S:** Von den Direktoren?

131 **R:** Ja, von den Direktoren, genau. Das ist ein großes Problem.

132 **S:** Und können die Eltern in solchen Fällen Unterstützung bekommen? Zu den zuständigen
133 Behörden gehen und sagen, „ich habe versucht mein Kind in Kindergarten X anzumelden,
134 aber...“

135 **R:** Aber natürlich, sie wenden sich an die Behörden, die Gesetze müssen eingehalten
136 werden, aber es funktioniert nicht immer. Es gibt nämlich noch ein Problem. Momentan
137 versuchen die Eltern der gesunden Kinder in Bulgarien manchmal, die integrative Bildung
138 abzulehnen. Sie werden von ihren eigenen egoistischen Interessen geführt und glauben,
139 dass die behinderten Kinder ihre Kinder irgendwie stören oder benachteiligen würden. Sie

140 können nicht verstehen, dass es nicht Ziel der integrativen Bildung ist, die gesunden Kinder
141 zu benachteiligen. Im Gegenteil, die integrative Bildung ist unsere Pflicht. Pflicht der
142 Ressourcenlehrer, der Sonderpädagogen. Und viele Eltern äußern sich darüber, ob in der
143 Klasse ein behindertes Kind aufgenommen werden sollte oder nicht. Sie haben kein Recht
144 sich darüber zu äußern, verstehen Sie? Die Eltern können das nicht bestimmen. Sie können
145 nicht bestimmen, wie die Klasse zusammengesetzt wird. Das wird von der
146 Schuladministration bestimmt. Die Eltern können nur sagen, ob sie mit der Arbeit der Lehrer
147 zufrieden sind oder nicht.

148 **S:** Ja, aber wenn viele Eltern gegen die integrative Bildung sind, das kann zu einem
149 schlechten Klima in der Klasse führen.

150 **R:** Ja, genau, genau.

151 **S:** Das könnte zu Konflikten in der Klasse führen, zu Mobbing...

152 **R:** Ja. Bis jetzt haben wir Gott sei Dank nicht zu viele solche Fälle, aber ja, es gibt auch
153 solche Reaktionen. Aber die Eltern reagieren ähnlich auch auf die Zentren für
154 Drogenabhängige. Warum in unserer Nachbarschaft? Aber sie wissen nicht, dass auch ihr
155 Kind erkranken oder drogenabhängig werden könnte. Also, das Problem kommt von dem
156 niedrigen Niveau der Familienerziehung in Bulgarien. Das ist auch eine Tatsache.

157 **S:** Und welche Reaktionen kann man unter den Eltern der Kinder mit speziellen
158 Bedürfnissen beobachten? Nutzen sie die integrativen Prozesse?

159 **R:** Ja, das machen sie, das machen sie schon. Manchmal sind sie jedoch nicht in der Lage
160 ihr Kind richtig einzuschätzen. Sie wollen es integrieren, wenn das Kind gar nicht integriert
161 werden kann oder wenn es besser für das Kind wäre, in der Sonderschule zu bleiben. Aber
162 die Eltern haben jetzt immer Recht auf integrative Bildung, das Gesetz gibt ihnen dieses
163 Recht. Und wir versuchen sie zu überreden was das Beste für ihr Kind wäre, nicht für sie.

164 **S:** An wen können sich die Eltern eigentlich wenden, wenn ihr Kind in die gewünschte
165 Schule oder den gewünschten Kindergarten nicht aufgenommen wird?

166 **R:** Sie sollen sich zuerst an das regionale Inspektorat wenden. Wenn die Frage dort nicht
167 gelöst wird, dann direkt an das Bildungsministerium. Aber zuerst an das Inspektorat. Das
168 Gesetz muss einfach eingehalten werden, das ist es!

169 **S:** Wie schaut es aus bei den Fachleuten, bei den Sonderpädagogen, welche Meinungen
170 vertreten sie? Gibt es Meinungsunterschiede oder sind sie vorwiegend für die Integration?

171 **R:** Eine wirkliche Diskussion über die integrative Bildung in Bulgarien hat leider nie
172 stattgefunden. Wir haben diese Phase übersprungen, die integrative Bildung ist irgendwie
173 plötzlich eingetreten.

174 **S:** Ja, ich habe denselben Eindruck.

175 **R:** Denn es gab keine Zeit für eine Diskussion. Während des Kommunismus war eine solche
176 Diskussion unmöglich. Und jetzt macht es keinen Sinn mehr, darüber zu diskutieren, ob es
177 integrative Bildung geben soll oder nicht. Diese Diskussion ist nicht mehr aktuell. Sie war vor
178 zwanzig Jahren einmal aktuell.

179 **S:** Ja, wenn das Gesetz schon verabschiedet ist...

180 **R:** Ja, das ist nicht mehr aktuell. Aber, wie in der ganzen Welt, gibt es auch in Bulgarien drei
181 Kategorien von Fachleuten. Das habe ich mir nicht ausgedacht, so ist es auf der ganzen
182 Welt. Die erste Kategorie, das sind die Radikalen. Sie sagen, „Alle Kinder in die Regelschule,
183 keine Sonderschule mehr!“. Die Radikalen in Bulgarien sind hauptsächlich Mitglieder von
184 NGOs, die die Kinder mit Behinderungen unterstützen. Sie kennen sich nicht wirklich aus.
185 Sie haben ein oder zwei Artikel über integrative Bildung gelesen, haben gehört, wie es in den
186 westlichen Ländern ist und folgen allem blind, ohne es wirklich zu verstehen. Die zweite
187 Kategorie sind die Maßvollen, wie ich. Wir glauben, dass es integrative und inklusive Bildung
188 geben sollte, manche Sonderschulen sollten jedoch erhalten bleiben, mit der Voraussetzung,
189 dass sie völlig reformiert werden. Nicht alle Kinder können nämlich integriert werden.
190 Zweitens, die Sonderschulen sollen in Ressourcenzentren umgewandelt werden, die die
191 integrative Bildung unterstützen. Dort ist die Basis, dort sind die Lehrbücher, dort sind die
192 Experten. Dort können die integrierten Schüler zusätzliche Unterstützung finden. Und die
193 dritte Kategorie, das sind die Konservativen. Es gibt in Bulgarien auch solche, die sagen,
194 „Keine integrative Bildung, es sollte so sein wie früher, so war es am besten.“ Verstehen
195 Sie?

196 **S:** Ja

197 **R:** Also, in Bulgarien gibt es auch diese drei Gruppen. Aber hier gibt es auch ein anderes
198 Problem. Hier spricht man nicht über *inclusive education* – inklusive Bildung.

199 **S:** Das ist auch in der westlichen Welt etwas relativ Neues.

200 **R:** Ja, etwas Neues, aber dort spricht man darüber. Bei der inklusiven Bildung trägt die
201 ganze Verantwortung die Regelschule. Und die bulgarische Regelschule ist noch nicht bereit
202 dafür! Gibt es sonst noch was?

203 **S:** Ja. Viele Leute verstehen die integrative Bildung als Drohung, weil sie denken, dass dann
204 die geistig behinderten Kinder in die Regelschule reinkommen werden, viele haben Angst
205 davor. Was sind Ihre Beobachtungen diesbezüglich?

206 **R:** Ja, die Frage mit der schulischen Integration der geistig behinderten Kinder in Bulgarien
207 ist nicht optimal gelöst. Also, sie ist offiziell erlaubt, sie wird jedoch zu stürmisch
208 durchgeführt. Es gibt keine klaren Regeln. Zum Beispiel ist nicht klar, nach welchen
209 Lehrplänen diese Kinder unterrichtet werden. Sie können nicht den üblichen Plänen folgen.
210 Sie können ihnen nur bis zu einer bestimmten Stufe folgen, und dann? Und was für ein
211 Zeugnis werden sie am Ende bekommen? Sie können nicht das gleiche Zeugnis bekommen,
212 wie die anderen Kinder. Sie sollen Zeugnisse bekommen, die ihre tatsächlichen Kenntnisse
213 und Fähigkeiten darstellen. Ich denke, dass diese Kinder nach den Plänen der
214 Sonderschulen unterrichtet werden sollen. Es gibt dabei nichts Beleidigendes. Wenn sie die
215 Schule acht Jahre besuchen, sollten sie ein Zeugnis für die absolvierte Grundschule
216 bekommen.

217 **S:** Verstehe. Jetzt besagt das Gesetz, dass Kinder mit speziellen Bedürfnissen automatisch
218 weiter in die nächste Schulstufe kommen, auch wenn sie sich die bestimmten Kenntnisse
219 bzw. Fähigkeiten nicht angeeignet haben.

220 **R:** Ja, sie gehen automatisch weiter, aber was für ein Zeugnis werden sie bekommen? Sie
221 können nicht das gleiche Zeugnis bekommen wie die anderen Schüler!

222 **S:** Also, sie bekommen dann das gleiche Zeugnis, das sie bekommen hätten, hätten sie die
223 Sonderschule besucht?

224 **R:** Das ist fairer. So, es gibt noch ein Problem. In Bulgarien gibt es keine Assistenzlehrer. Es
225 gibt soziale Assistenten, persönliche Assistenten. In ihrem Berufsprofil steht jedoch nicht,

226 dass sie den Lehrern helfen müssen. Das ist eine große Lücke. Natürlich brauchen nicht alle
227 integrierten Schüler einen Assistenten. Nur diese, die verhaltensauffällig sind oder mehrfach
228 behindert. Dann, wenn das Kind verhaltensauffällig ist und die Arbeit in der Klasse stört,
229 könnte der soziale Assistent ihn aus der Klasse nehmen, vorläufig, und ihn beruhigen.
230 Verstehen Sie?

231 **S:** Ja.

232 **R:** Dieses Problem ist auch nicht gelöst.

233 **S:** Ich war in den Ressourcenzentrum in Sofia, eine Kollegin von mir arbeitet dort als
234 Logopädin.

235 **R:** Das ist das schwächste, das Ressourcenzentrum in Sofia.

236 **S:** Ich weiß es nicht, kann sein. Auf jeden Fall, meine Kollegin hat mir erzählt, dass dort so
237 gearbeitet wird: die Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf arbeiten nur mit den
238 Ressourcenlehrern, getrennt von den anderen und gehen zusammen mit ihnen nur in die
239 Musikstunde bzw. in die Zeichenstunde.

240 **R:** Das ist nur ein Modell.

241 **S:** Also sie werden nicht zusammen unterrichtet.

242 **R:** Das ist nur ein Integrationsmodell. Die so genannte Teilintegration. Das ist nur ein Modell.

243 **S:** Außerdem wurde mir gesagt, dass ein Konflikt zwischen den Ressourcenlehrern und den
244 Schullehrern besteht, dass sie nicht zusammen arbeiten.

245 **R:** Natürlich besteht ein Konflikt, natürlich besteht ein Konflikt! Ich habe Ihnen schon erklärt
246 warum! Ein verhaltensauffälliges Kind muss jemanden dabei haben, in der Klasse verstehen
247 Sie?

248 **S:** Ja.

249 **R:** Dieser Lehrer wird Assistenzlehrer oder Stützlehrer genannt, so ist es in Amerika, so ist
250 es in den entwickelten Ländern! Aber nicht jeder integrierter Schüler braucht so einen
251 Lehrer! Was wird es sonst passieren?

252 **S:** Zwei, drei, vier Lehrer in der Klasse. (lacht)

253 **R:** Schön¹⁵⁸.

254 **S:** Ich danke Ihnen für das Gespräch.

255 **R:** Das ist alles für heute, für heute!

256 **S:** (lacht) Genau!¹⁵⁹

158 Radulov sagt das auf Deutsch.

159 Die letzte zwei Sätze wurden auf Deutsch gesagt.

2. Interview mit Doz. Mira CVETKOVA - ARSOVA

257 **S:** Doz. Cvetkova, würden Sie uns bitte als erstes sagen, seit wann Sie sich beruflich mit
258 Sonder- und Heilpädagogik beschäftigen?

259 **C¹⁶⁰:** Ich habe 1989/90 an der Sofioter Universität zu arbeiten angefangen, ein Jahr war ich
260 als Doktorandin beschäftigt, dann als Assistentin, dann als Hauptassistentin und seit 3-4
261 Jahren bin ich Dozentin.

262 **S:** Das heißt, Sie waren Zeugin des Anfangs der integrativen Prozesse für Kinder mit
263 speziellen Bedürfnissen?

264 **C:** Ganz genau.

265 **S:** Könnten Sie mir sagen, von wem ursprünglich die Idee für die Integration von Kindern mit
266 speziellen Bedürfnissen kam? Von den Politikern, von den Fachleuten, von den Eltern, von
267 wem?

268 **C:** Also, ursprünglich kam die Idee von einem Kollegen von mir – Prof. Radulov und
269 eigentlich begann es mit der Idee der Integration von Kindern mit Sehbehinderungen, ich
270 präzisiere: Versuche mit Kindern mit Sehbehinderungen gab es schon vor den
271 demokratischen Veränderungen 1989. Schon 1984, 85, 86 wurden die ersten solcher
272 Versuche gemacht und anfangs wurden Berater in den Regelschulen beschäftigt, erst später
273 wurden sie als Ressourcenlehrer von den Schulen engagiert. Damals gab es keine
274 gesetzliche Regelung dafür und wir haben eigentlich, so zu sagen, mit der
275 unausgesprochenen Zustimmung von den regionalen Schulbehörden, die integrative Bildung
276 angefangen und erst nach 1989 ist sie zur offiziellen staatlichen Politik, zur Priorität des
277 Bildungsministeriums geworden, wir haben jedoch mit der Integration von sehgeschädigten
278 Kindern vor dem Jahr 1989 begonnen. Vielleicht ist es wichtig, das zu wissen.

279 **S:** Ja. Auf welche Probleme sind Sie damals gestoßen?

280 **C:** Eigentlich auf viele und Teile davon existieren immer noch. Zum Beispiel ist es meiner
281 Meinung nach ein Problem, dass die Integrative Bildung in Bulgarien sich etabliert hat, weil

¹⁶⁰ Cvetkova - Arsova

282 sie ein modernes Konzept ist. Weil alle unsere Verantwortlichen vom Bildungsministerium
283 während ihren Reisen ins Ausland davon gehört haben, davon erfahren haben und, damit wir
284 nicht zurückbleiben, lassen sie es uns auch probieren. Aber dementsprechend haben wir es
285 angefangen, ohne viel darüber zu wissen. Ich meine, die Entscheidungsträger, nicht die
286 Fachleute, haben alles angefangen ohne sich damit auszukennen. Zum Beispiel, ...

287 **S:** Sie meinen die Politiker und die Staatsbeamte?

288 **C:** Genau, genau. Und natürlich das zweite Problem – die Unwissenheit der ganzen
289 Gesellschaft, der Lehrer, sogar der Sonderpädagogen und die Angst der Eltern. Das sind
290 normale Sachen, die gibt es auch heute, in Bulgarien und überall auf der Welt. Es ist normal,
291 dass sich der Lehrer Sorgen macht, ob das Kind mit Behinderung es in seiner Klasse
292 schaffen würde. Es ist normal, dass der Ressourcenlehrer sich auch Sorgen macht, ob er
293 genügend Hilfe bieten würde. Es ist normal, dass sich die Eltern Sorgen machen, ob ihr Kind
294 das Beste bekommt. Also, die Probleme von früher bestehen gewissermaßen immer noch.

295 **S:** Würden Sie sagen, dass ein Druck besteht seitens der EU für das Anfangen und die
296 Durchführung von integrativen Prozessen?

297 **C:** Ich persönlich spüre so was nicht. Es ist möglich, dass die Leute vom
298 Bildungsministerium sagen würden, dass es so was gibt, aber ich als Universitätsmitarbeiter
299 spüre keinen Druck und ich glaube nicht, dass es so was gibt. Es kann sein, dass es einen
300 Druck von der EU gibt, aber in Richtung Deinstitutionalisierung, vielleicht auch in Richtung
301 Integration und integrative Bildung, ich weiß es nicht.

302 **S:** Also ist alles der gute Wille unserer Politiker, die von etwas Neuem gehört haben und es
303 auch bei uns einführen wollen?

304 **C:** Ich denke so und ich hoffe, dass es so ist.

305 **S:** Im Jahr 2004 haben Sie eine Studie durchgeführt über die Bereitschaft für die Integration
306 behinderter Kindern in Regelschulen. Damals kamen Sie zu der Schlussfolgerung, dass es
307 noch viel zu tun gibt und zwar nicht nur seitens des Bildungsministeriums, sondern auch
308 seitens der Universitäten, die Lehrer und Sonderpädagogen ausbilden. Sie sagten damals
309 auch, dass nicht nur normative Maßnahmen notwendig wären. Was meinten Sie damit?

310 **C:** Ich meine damit mehr Aufklärungsarbeit. Sie zitieren eine Studie, in der viele
311 Sonderpädagogen von den Sonderschulen sich gegen die Integration erklären und ihre
312 Befürchtungen diesbezüglich deklarieren. Das habe ich vielleicht damals nicht so klar
313 geschrieben, aber meiner Meinung nach ist das nur Angst um ihre Arbeitsplätze. Diese
314 Angst haben sie immer noch. Aaa, ich denke, dass das Bildungsministerium nicht das Nötige
315 tut, um klar zu stellen, dass die integrative Bildung nicht unbedingt die Abschaffung der
316 Sonderschulen bedeutet. Keiner vom Ministerium ist raus gekommen, um das klar, deutlich
317 und direkt zu sagen. Besonders in den Hilfsschulen, die Schulen für Kinder mit geistiger
318 Behinderungen, dort glaubt man, dass jedes integriertes Kind mehr oder weniger ein Kind ist,
319 welches von ihren Schulen genommen würde und deswegen würde eine Arbeitsstelle in der
320 Sonderschule geschlossen. Das ist ein Problem, nennen wir es ein administratives Problem,
321 verbunden mit vielen Unklarheiten. Das zweite Problem war verbunden mit den Aufgaben
322 der Ressourcenlehrer und der Schullehrer. Das hat sich seit 2004 ziemlich geändert. Das
323 Bildungsministerium hat ein Arbeitsprofil von den Ressourcenlehrern veröffentlicht, in dem
324 klar, na ja, so klar wie möglich beschrieben wird, was ein Ressourcenlehrer alles tun muss.
325 Nach wie vor jedoch wird nicht viel für die Schullehrer getan – Aufklärungsarbeit, sogar
326 verschiedene zusätzliche Stimuli für sie. Warum soll eigentlich ein Schullehrer ein Kind mit
327 Behinderung in seine Klasse aufnehmen, wenn er sowieso schon 30 wilde, ungestüme
328 Kinder hat, warum soll er sich mit noch einem Problemkind beschäftigen, wenn er sowieso
329 genug Probleme hat? Es ist meiner Meinung nach normal, dass ein Lehrer ernsthafte
330 Anreize bekommt, damit er motiviert ist, nicht nur moralisch oder humanitär, sondern auch
331 finanziell bzw. materiell oder auf eine andere Weise. Dieses Problem ist unserer Meinung
332 nach noch nicht gelöst.

333 **S:** Eine Dame vom Bildungsministerium hat mir gesagt, die Universitätsprofessoren von
334 unserem Institut haben bei der Vorbereitung der Gesetztexte und Novellen, die jetzt in Kraft
335 sind, mitgeholfen. Denken Sie, dass auf diese Weise die pädagogische Basis dieser Gesetze
336 gesichert wurde?

337 **C:** Nicht wirklich. Von unserem Institut wurden Prof. Radulov und Doz. Karadzova – die
338 Leiterin unseres Institutes – eingeladen in der Kommission mitzumachen, die die
339 Gesetztexte geschrieben hat. Sie haben das ganz freiwillig gemacht, ohne jegliche
340 persönliche Vorteile. Ein Teil von ihren Vorschlägen wurde aufgenommen in der neuen
341 Verordnung Nr. 1, die die alte Verordnung Nr. 6 ersetzte, es wurden aber einige Sachen
342 verpasst. Z. B. es ist üblich, oder mindestens ich habe es so gehört, dass bevor ein Erlass
343 verabschiedet wird, er zuerst im Internet veröffentlicht werden sollte, damit die Leute darüber
344 diskutieren können. Das wurde nicht gemacht und die Lehrer – weder Schul– noch

345 Ressourcenlehrer - hatten die Möglichkeit, diesen Erlass kennen zu lernen, bevor er
346 verabschiedet wurde.

347 **S:** Kein Recht ihre Meinung zu sagen...

348 **C:** Ja, irgendwie so. Ich bin eigentlich nicht ganz überzeugt, ob das Ministerium so was
349 machen muss, die Verordnungen in Internet zu veröffentlichen und dann diverse Reaktionen
350 abzuwarten oder ob es einfach die Verordnung verabschieden darf, um dann zu verlangen,
351 dass er beachtet wird, aber ich bin mir sicher, dass Prof. Radulov, der ein Pionier in diesem
352 Bereich ist, sehr wertvolle Ratschläge gegeben hat. Manche davon wurden aufgenommen,
353 manche nicht oder sie wurden teilweise geändert nach den Diskussionen, die stattgefunden
354 hatten. Auf jeden Fall wird eine neue Verordnung sicher besser sein als eine alte und sogar
355 Prof. Radulov hat das zugegeben. Ich würde nicht sagen, dass die neue Verordnung perfekt
356 ist, aber auf jeden Fall ist sie besser als die vorige.

357 **S:** Und was ist ihre eigene Meinung, glauben Sie, dass die neuen Gesetze funktionieren,
358 werden sie in den Schulen, von den Lehrern, von den Direktoren beachtet?

359 **C:** Ich glaube schon, ich glaube schon. Zumindest weiß man in jeder Schule, dass sie kein
360 Kind mit Behinderung zurückweisen dürfen, wenn seine Eltern wollen, dass es diese Schule
361 besucht. Natürlich kann jeder, wenn man will, die Eltern bzw. die Kinder dazu bringen, auf
362 integrative Bildung zu verzichten. Ich persönlich kenne keine solchen Fälle, aber ich bin mir
363 sicher, dass, wenn jemand will, er eine Möglichkeit finden kann, ein Kind scheitern zu lassen.

364 **S:** So können wir zum Thema über die Reaktionen der bulgarischen Gesellschaft gegenüber
365 der Integration von Kindern mit speziellen Bedürfnissen in die Regelschule weitergehen.
366 Beginnen wir mit den Einstellungen der Eltern von Kindern mit speziellen Bedürfnissen. Wie
367 akzeptieren sie die Neuerungen, nutzen sie diese?

368 **C:** Meine eigene Erfahrungen zeigen, dass es eine gewisse Polarisierung der Meinungen
369 unter den Eltern von behinderten Kindern gibt. Manche Eltern sind absolut FÜR die
370 integrative Bildung, kennen und nutzen ihre Rechte. Manche bestehen sogar darauf, dass
371 Kinder mit, meiner Meinung nach, sehr komplexen Problemen, mehrfach behinderte Kinder,
372 die Regelschule besuchen, weil sie einfach wollen, dass sie ein normales Leben führen –
373 dass sie ihr Kind in der Früh zur Schule bringen, dass sie es Nachmittag abholen und den
374 Abend mit ihm verbringen. Es gibt jedoch auch Familien, die gegen die integrative Bildung
375 sind, weil sie somit einfach finanzielle bzw. materielle Leistungen verlieren. Ich würde mir

376 erlauben zu behaupten, dass das meistens Familien der Minderheiten sind, die viele Kinder
377 haben und wo jedes weiteres Kind, besonders wenn es ein Kind mit Behinderung ist, mehr
378 oder weniger ein Problem ist. Solche Eltern wollen immer noch, dass ihr Kind eine
379 Sondereinrichtung besucht, weil diese völlig vom Staat finanziert wird – Sie bieten
380 Unterkunft, Essen und sogar Lehrmaterialien an. Die Eltern wissen, dass ihr Kind an einem
381 sicheren Ort ist, es lernt etwas, und sie tragen mehr oder weniger keine Verantwortung
382 mehr. Also, es gibt eine große Polarisierung der Meinungen.

383 **S:** Und wie schaut es aus bei den Eltern von den anderen Kindern?

384 **C:** Von den nicht behinderten Kindern?

385 **S:** Genau.

386 **C:** Oh, ehrlich gesagt, die Mehrheit ist gegen die Integration, das ist aber provoziert und
387 kann damit erklärt werden, dass momentan unser Bildungswesen in einer chaotischen
388 Phase ist. Sie haben vielleicht von dem Lehrerstreik letztes Jahr gehört, der das ganze
389 Schuljahr scheitern zu lassen drohte. Der Streik dauerte fast zwei Monate und zeigte viele
390 ernsthafte Probleme der Regelschule, nicht des Sonderbildungswesens. Zum Beispiel zu
391 umfangreiche Klassen, niedrige Belohnung für die Lehrer, mangelhafte staatliche Normen.
392 Es hat sich zum Beispiel herausgestellt, dass es keine staatlichen Normen für das Fach
393 „Bulgarische Sprache und Literatur“ gab. Das alles reflektiert stark auf die Eltern, die mit
394 allen diesen Problemen, Missständen, mit diesem Chaos zu Recht kommen müssen. Lassen
395 Sie uns die Reifeprüfungen nicht vergessen, zuerst in der vierten und fünften Schulstufe,
396 dann in der siebten Stufe, dann in der zwölften Stufe... Und nach all diese Sachen, die nicht
397 geregelt sind, kommt plötzlich ein Kind mit Behinderung in die Klasse, das auch seine
398 Probleme hat, der Lehrer muss sich auch mit ihm beschäftigen und ihm auch was
399 beibringen... Und ich würde sagen, dass manche Eltern, die teilweise die Problematik nicht
400 kennen, protestieren, manche verstehen nicht, warum so was passiert und deswegen
401 unterstützen die meisten die Prozesse nicht besonders aktiv. Eine Ausnahme sind nur die
402 Fälle, in welchen die Kinder eine sehr leichte Beeinträchtigung haben, zum Beispiel, eine
403 leichte Sehschädigung, die sich mit einer Brille beseitigen lässt und das Kind kann ganz
404 normal in der Klasse arbeiten oder wenn ein Kind leichte Sprachstörung hat, die die Arbeit in
405 der Klasse nicht wirklich beeinflusst.

406 **S:** Ich denke mir aber, dass auch hier, wie in der ganzen Welt alle am meisten die Aufnahme
407 von Kindern mit geistiger Behinderung in die Klasse befürchten...

408 **C:** Das stimmt. Das ist die schwierigste Kategorie. Hm, was soll ich über sie sagen?
409 Eigentlich bereiten nicht nur sie den Eltern Sorgen, sondern auch die Kinder mit
410 Verhaltensauffälligkeiten und die hyperaktiven Kinder, weil die Eltern dann Angst vor
411 Aggressionen, vor einem schlechten Klima in der Klasse haben. Und ja, das sind vielleicht
412 die Kinder, die am wenigsten akzeptiert werden.

413 **S:** Haben Sie schon persönliche Erfahrungen mit Klassen, in welchen es schon integrierte
414 Schüler gibt und in welchen es Probleme, Konflikte oder Mobbingfälle gibt, sowohl seitens
415 der nicht behinderten Kindern auf die Kindern mit Behinderung als auch umgekehrt?

416 **C:** Mobbing seitens der nicht behinderten Kindern auf integrierten Schüler – nein. Ich habe
417 eher von lächerlichen Problemlösungen wie zum Beispiel, wenn hyperaktive Kinder unruhig
418 sind, aufstehen, springen, etc., dann werden sie sofort zum Ressourcenlehrer geschickt, als
419 ob er ein Tierbändiger oder Babysitter wäre... So wird das Problem gelöst und der Lehrer
420 kann seine Arbeit in der Klasse ruhig weitermachen. Ich habe von solchen Fällen gehört,
421 aber nicht von Fällen, in welchen Mitschüler das Kind mit Behinderung beleidigen oder
422 absichtlich nerven. Sogar im Gegenteil, sie sind sehr tolerant und helfen sogar. Natürlich,
423 alles hängt von der Art der Behinderung ab, sowie vom Alter der Schüler, glaube ich. Es gibt
424 Altersstufen, in welchen die Kinder besonders grausam und kompromisslos sind, es gibt
425 Altersstufen, in welchen die Kinder besonders human und hilfsbereit sind. Jedes Alter ist
426 anders.

427 **S:** Wie reagieren die Schuldirektoren auf die Integration?

428 **C:** Oh, sie, als sehr beschäftigte Leute, die eine große Menge Problemen lösen müssen,
429 haben wenig Zeit sich auch mit der Integration zu beschäftigen und überlassen alles dem
430 Klassenlehrer. Hm, ich habe keine persönlichen Beobachtungen, aber ich denke, dass die
431 ganze Last auf die Lehrer fällt, die so ein Kind in der Klasse haben, die in Klassen mit
432 solchen Kindern unterrichten. Es fällt mir jetzt schwer mehr darüber zu sagen.

433 **S:** Und gibt es Meinungsunterschiede hier, in Ihrem Institut? Unter den Sonderpädagogen,
434 den Universitätsprofessoren? Würden Sie sagen, dass die meisten für die Integration sind
435 oder glauben Sie, dass viele dagegen sind?

436 **C:** So, angeblich, offiziell sind wir alle für die Integration. Ich würde Ihnen jedoch meinen
437 persönlichen Verdacht mitteilen, dass manche von uns die Integration mehr befürworten als

438 andere. Aber mindestens offiziell deklarieren alle, das sei eine gute Idee, aber ich glaube,
439 dass nicht alle auf dem gleichen Schiff sind, manche sind auf Schiffen, die ein bisschen
440 hinten schwimmen. Unsere Position ist jedoch: wir alle unterstützen, akzeptieren und sind für
441 die integrative Bildung.

442 **S:** Möchten Sie zusammenfassen oder noch was sagen, was Sie für wichtig halten?

443 **C:** Ja, ich möchte gern noch was sagen, vielleicht hat Prof. Radulov es gestern auch gesagt,
444 aber wenn nicht, lassen Sie es mich erzählen. Ich und Prof. Radulov sind nicht nur Vertreter
445 unseres Institutes, sondern auch einer NGO – des Bulgarischen Vereins für sehgeschädigte
446 Kinder. Dieses Jahr haben wir finanzielle Unterstützung von einer deutschen Organisation
447 bekommen – CBM (Christoffel Blindenmission) – und werden zwei Seminare organisieren,
448 Ende Mai – Anfang Juni. Ein Seminar für Ressourcenlehrer und eines für die Schullehrer.
449 Prof. Radulov wird das Seminar für die Schullehrer leiten und damit ihre Kenntnisse steigern.
450 Aaaa, damit sie mehr Erfahrung sammeln können hauptsächlich in Bezug auf Kinder mit
451 Sehstörungen. Sie verstehen, dass wir beide Experten in diesem Bereich sind und
452 deswegen arbeiten wir hauptsächlich mit sehgeschädigten Kindern und mehrfach
453 behinderten Kindern. Außerdem haben wir letztes Jahr auch ein ähnliches Seminar
454 organisiert, dieses Jahr werden wir es wieder tun, wieder mit fremdem Geld, diesmal
455 amerikanisches. Es ist vielleicht wichtig zu betonen, dass irgendwie alle neuen Dinge mit
456 Geld vom Ausland passieren, was nicht besonders angenehm, aber eine Tatsache ist. Das
457 Seminar letztes Jahr fand in der Schule für sehgeschädigte Kinder in Varna statt. Vertreter
458 aller 28 Ressourcen-Zentren nahmen Teil – Direktoren, Ressourcenlehrer. Manche brachten
459 auch Kinder mit, seh- oder mehrfachbehinderte, mit denen sie arbeiten, damit wir
460 gemeinsam ihre Fälle diskutieren konnten. Wir planen, dass dieses Seminar ein mal pro Jahr
461 stattfindet, damit die Ressourcenlehrer sich irgendwo treffen können, um ihre Probleme
462 mitzuteilen, damit wir gemeinsam nach Lösungen suchen können. Ich meine natürlich keine
463 gesetzlichen Änderungen, auf welche wir nicht immer Einfluss haben, sondern eher
464 Probleme und Lösungen in der pädagogischen Praxis. So, Sie sehen, man versucht etwas
465 zu machen...Natürlich schaffen wir es nicht immer, alle zu erreichen, die in diesem Bereich
466 tätig sind. Es gibt immer zwei, drei, vier, die nicht verstanden haben und manchmal hindert
467 das den ganzen Prozess, aber ich will jedoch zum Schluss sagen, dass wir versuchen,
468 manchmal mit mehr, manchmal mit weniger Erfolg das Integrationskonzept unter allen
469 Schul- und Ressourcenlehrern, unter allen Kollegen zu verbreiten.

470 **S:** Ich danke Ihnen für dieses Gespräch, Doz. Cvetkova!

471 **C:** Ich danke Ihnen auch, Sophia! ... Aaa, noch zwei Sachen sind mir eingefallen, die mir
472 wichtig erscheinen. Das erste ist, ich glaube, dass man momentan integrative Bildung nur
473 durchführen kann mit Kindern mit einer leichten Störung bzw. wenn eine Kombination von
474 Störungen besteht, sollten dies leichte Störungen sein. Ich habe nämlich Angst, dass - falls
475 plötzlich schwere Fälle in die Regelschule reinkommen, weil wir in den Sonderschulen
476 wirklich sehr schwere Fälle haben - das könnte zu einem Panikzustand führen unter allen
477 Beteiligten und die ganze Idee schlecht zu beeinflussen. Alles muss allmählich passieren.
478 Obwohl es wirklich Eltern gibt, die darauf bestehen, dass wirklich schwierige Kinder in die
479 Regelschule aufgenommen werden. Momentan fehlt es an Bedingungen und diese Kinder
480 werden in der Regelschule sicher scheitern. Das ist meine persönliche Meinung. Die zweite
481 Sache, die ich erwähnen möchte ist, dass in Bulgarien heute der Ressourcenlehrer mit allen
482 möglichen Kategorien behinderter Kinder arbeitet. Ich bin gegen dieses Praxis. Ich glaube,
483 dass jeder Ressourcenlehrer sich profilieren soll und mit nur einer Behinderungsart arbeiten
484 soll. Zum Beispiel, wenn man mir jetzt zwei taube Kinder, drei blinde Kinder, vier geistig
485 behinderten, zwei Stotternde und ein Kind im Rollstuhl vorgibt, ich werde es nicht schaffen.
486 Ich sage das klar und direkt. Ich kann nicht eine gute Lehrerin aller dieser Kinder sein. Weil
487 ich nicht genug Kenntnisse in allen Bereichen der Sonder- und Heilpädagogik habe. Ich
488 werde gut mit den Blinden arbeiten, wahrscheinlich auch mit den geistig Behinderten, weil
489 ich das studiert habe, vielleicht auch mit den Sprachgestörten, weil ich auch Logopädie als
490 Schwerpunkt hatte. Aber sicher nicht mit den Tauben, sicher nicht mit jemanden, der rein
491 motorische Probleme hat. Und momentan arbeitet in Bulgarien ein Ressourcenlehrer mit
492 allen möglichen Behinderungsarten und ich glaube nicht, dass er allen Kindern, mit denen er
493 arbeitet, helfen kann. Deswegen denke ich nicht, dass dies eine gute Praxis ist und ich
494 glaube, dass ein kleines Land wie unseres es sich leisten kann, dass die Ressourcenlehrer
495 sich profilieren und nur mit einer Behinderungsart arbeiten.

496 **S:** Ich kann mich momentan leider nicht erinnern, steht es in dem Gesetz, wie viele Kinder
497 mit speziellen Bedürfnissen in eine Klasse mit sagen wir 26 Schülern, aufgenommen werden
498 können...

499 **C:** Ich bin mir auch nicht sicher, ob darauf in den Gesetzänderungen geachtet wurde. Unsere
500 Idee war ein Maximum von zwei Kindern. Das ist eigentlich auch problematisch. Ich habe
501 von Fällen gehört, bei denen es in einer Klasse vier taube Schüler gebe. Was passiert dann?
502 Das ist eine Miniklasse in der Schulklasse. Der Lehrer steht wirklich vor enormen
503 Herausforderungen, mit wem er zuerst arbeiten soll. Ich bin mir nicht sicher, ob es genaue
504 Zahlen gibt, aber ich glaube, wir können uns nicht mehr als 1-2 Kinder pro Klasse leisten. Ich

505 habe auch von Fällen gehört, wo es in einer Klasse ein taubes Kind und ein geistig
506 behindertes Kind gab zum Beispiel. Na, was soll das jetzt?

507 **S:** Hm...

508 **C:** Was passiert da? Es ist nicht wie es sein sollte. Aber die letzten zwei Sachen, die ich
509 erwähnt habe, sind meine persönlichen Meinungen und die Praxis kann natürlich etwas
510 anderes zeigen.

511 **S:** Ich habe von Konflikten zwischen Schullehrern und Ressourcenlehrern gehört, die es
512 nicht schaffen gemeinsam zu arbeiten, sondern jeder arbeitet allein mit den Kindern.
513 Meistens die Ressourcenlehrer nur mit den Kindern mit speziellen Bedürfnissen und die
514 Schullehrer – mit den anderen Kindern. Können Sie bitte das kommentieren?

515 **C:** Bei den blinden und sehgeschädigten Kindern habe ich keine solche Information. Ich
516 würde sogar sagen, dass vielleicht wegen unserer längeren Erfahrung in ihrer Integration ein
517 sehr großes Interesse und Verantwortungsbewusstsein bei den Schullehrern zu beobachten
518 ist. Ich würde sagen, solche Fälle gibt es vielleicht bei Ressourcenlehrern, die mit Kindern
519 mit anderen Behinderungsarten arbeiten, nicht jedoch bei sehgeschädigten. Auf jeden Fall
520 braucht man sehr viel Diplomatie und soziale Fähigkeiten, damit die beiden Lehrer gut
521 miteinander arbeiten könnten. Der Ressourcenlehrer sollte Psychologe, Diplomat, Lehrer,
522 Pädagoge, Rehabilitator und was weiß ich noch sein, damit er den richtigen Weg zum
523 Schullehrer finden könnte. Er soll dabei auch nicht vergessen, dass der Schullehrer ein sehr
524 beschäftigter Lehrer ist, ein leider nicht sehr gut bezahlter Lehrer, von dem die Eltern oft
525 fordern, dass er ihrem Kind alles beibringt, der mit zu vielen Schülern in der Klasse arbeiten
526 muss...

527 **S:** Kann man von Konkurrenz zwischen dem Ressourcenlehrer und dem Schullehrer
528 sprechen?

529 **C:** Ich habe keine Information darüber. Wir versuchen immer die Meinung, das Verständnis
530 zu verbreiten, besonders bei unseren Studenten, die künftige Ressourcenlehrer sind, dass
531 der Ressourcenlehrer und der Schullehrer, wie soll ich sagen, die zwei Ruder desselben
532 Boots, oder die zwei Teile einer Schaukel sind - der eine kann ohne den anderen nicht gut
533 funktionieren.

534 **S:** Ja.

535 **C:** Die beide bringen Gleichgewicht in den Prozess. Der Schullehrer ist derjenige, der die
536 neuen Erkenntnisse gibt, der neuen Lehrstoff unterrichtet, der prüft und benotet. Der
537 Ressourcenlehrer soll ihm jedoch zeigen, erklären, wie das bei einem Kind mit speziellen
538 Bedürfnissen geht, er wird sich mit manchen Besonderheiten des Kindes beschäftigen. So,
539 mit den gemeinsamen Bemühungen der beiden Lehrer wird dieser Schüler nicht nur gut
540 ausgebildet, klug und mit vielen Kenntnissen, sondern auch selbstständig und in der Lage
541 alleine in seinem Leben zu recht zu kommen. Das eine ohne das andere geht nicht, glaube
542 ich...

543 **S:** Ja, vielleicht sind das, was mir meine Kollegin erzählt hat, einzelne Fälle. Sie arbeitet in
544 einem Ressourcenzentrum als Logopädin und sie meint, dass die Kinder mit speziellen
545 Bedürfnissen in getrennten Räumen vom Ressourcenlehrer unterrichtet werden.

546 **C:** Was für logopädische Probleme haben diese Kinder? Es müssen sehr ernsthafte
547 Probleme sein...

548 **S:** Sie haben diverse Behinderungsarten und sie arbeitet mit ihnen nur aufgrund ihrer
549 logopädischen Störungen. Ich meinte, dass nicht sie, sondern der Ressourcenlehrer sie
550 isoliert von den anderen Kindern unterrichtet. Wie bei einem Privatlehrer ...

551 **C:** Na ja, ich würde sagen, dass das ein Fehler des Ressourcenlehrers ist, der die Rolle von,
552 was weiß ich, von einem Babysitter übernommen hat.

553 **S:** Ja, genau.

554 **C:** Das sollte man nicht zulassen.

555 **S:** Ich weiß nicht jetzt, ob die Integration überall in Bulgarien so funktioniert oder...

556 **C:** Ich würde nicht sagen, dass es überall so ist, aber anscheinend gibt es auch solche Fälle.
557 Ich habe Ihnen auch schon von Fällen erzählt, bei welchen hyperaktive Kinder zu dem
558 „Tierbändiger“-Ressourcenlehrer geschickt werden, um sie zu beruhigen und sich mit ihnen
559 zu beschäftigen, damit sie nicht die Klassenarbeit stören. Deswegen wundert es mich nicht,
560 dass es auch andere Fälle gibt, in denen der Schullehrer die Arbeit mit den behinderten
561 Kindern an den Ressourcenlehrer delegiert oder es ist eine Abmachung zwischen den
562 beiden. Grundsätzlich hat der Ressourcenlehrer bestimmte Aufgaben und dürfte nicht in die
563 Lage gebracht werden, Löcher zu füllen. Aber ich weiß nicht, manchmal setzen sich in der

564 Praxis andere Regeln durch, als was wir in der Theorie besprechen und unterrichten. Aber
565 wahrscheinlich hat ihre Kollegin Recht, ich glaube nicht, dass sie sich das alles ausgedacht
566 hat. Anscheinend gibt es auch solche Fälle. Ich würde jedoch vermuten, dass es hier um
567 geistig behinderte Kinder geht.

568 **S:** Höchstwahrscheinlich.

569 **C:** Vielleicht mehrfach behinderte Kinder oder welche mit Hyperaktivitätsstörungen. Es kann
570 definitiv nicht um sehgeschädigte Kinder gehen, die sehr gut an der Klassenarbeit
571 teilnehmen, die ihre Tests machen können, die auch an die schwarzen Tafel gerufen werden
572 können oder von ihrem Platz Fragen des Lehrers beantworten können usw. und es ist gar
573 nicht nötig, dass das Kind zum Ressourcenlehrer einfach so, ohne Grund geschickt wird.

574 **S:** Ja, ich vermute auch, dass es hier um diese problematische Gruppe geht.

575 **C:** Aber das Lehrprogramm in Bulgarien ist wirklich sehr schwierig. Bulgarien ist seit jeher für
576 seine hohen akademischen Ansprüche bekannt, was nicht unbedingt schlimm ist, aber wir
577 haben noch nicht die ideale Mitte gefunden. Akademische Kenntnisse einerseits, aber auch
578 praktisch orientierte Bildung. Nach wie vor werden bei uns viele Fakten unterrichtet, viele
579 Daten, viele Namen. Der Schullehrer steht wirklich unter Zeitdruck so viel akademischen
580 Stoff zu unterrichten. Und um alles zu schaffen, trifft er vielleicht manchmal Entscheidungen,
581 die dem Kind mit Behinderung schaden, wie zum Beispiel „Lass mich jetzt den anderen den
582 Stoff unterrichten und geh zum Ressourcenlehrer, damit ich meinen Job machen kann!“. Und
583 wir können ihn nicht wirklich verurteilen. Eigentlich ist die Wahrheit wie immer irgendwo in
584 der Mitte. Der Ressourcenlehrer ist nicht schuld, der Schullehrer ist nicht schuld, das Kind
585 mit Behinderung ist nicht schuld, wer ist dann schuld?

586 **S:** (lacht)

587 **C:** Niemand ist schuld. (Pause) Aber ja, es gibt immer solche Problemsituationen, die man
588 individuell lösen soll.

589 **S:** Gut, Doz. Cvetkova, ich danke Ihnen noch mal.

590 **C:** Ich danke auch.

3. Interview mit Frau Latinka KOVACHEVA

591 **S:** Frau Kovacheva, erzählen Sie uns bitte zuerst etwas über Ihre Arbeit als Oberexpertin für
592 integrative Bildung und Sonderschulen bei dem regionalen Inspektorat für Bildung in Sofia.
593 Was sind Ihre Aufgaben?

594 **K¹⁶¹:** Ich bin seit zweieinhalb Jahren Expertin beim Inspektorat für Bildung in Sofia. Diese
595 Stelle wurde in fast allen Bildungsinspektoraten in Bulgarien eingeführt. Sie ist extrem wichtig
596 für die Einführung von den neuen Systemen der integrativen Bildung von Kindern und
597 Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Was machen wir in unserer Arbeit?
598 Zuerst sind wir für alle Sonderschulen zuständig. Zweitens kontrollieren wir, dass Kinder mit
599 leichter geistiger Behinderung, sozial benachteiligte Kinder bzw. pädagogisch
600 vernachlässigte Kinder ihren Platz im Regelschulsystem finden. Sie dürfen nicht Objekt der
601 Sonderschule sein. Drittens koordinieren wir die Arbeit der Sonderschulen und führen
602 Neuerungen ein, die guten Praktiken aus den anderen europäischen Ländern, die
603 verschiedenen Modelle der Integration, weil in der Sonderschule auch integrative Arbeit
604 durchgeführt wird, besonders für die mehrfach behinderten Kindern. Für diese ist das ein
605 besseres Milieu. Vor ein paar Jahren waren alle diese Kinder außerhalb des
606 Bildungssystems. Jetzt sind sie drinnen und bekommen diverse Kenntnisse über das Leben,
607 über die anderen Menschen, Fähigkeiten, soziale Kompetenzen. Außerdem sind wir für die
608 Arbeit mit den Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf zuständig, die schon im
609 Regelschulsystem integriert sind. In Sofia gibt es über 400 Schulen, die auch von Kindern
610 mit speziellen Bedürfnissen besucht werden. Diese Kinder brauchen Hilfe und Unterstützung
611 und wir geben ihnen diese. Wir koordinieren und kontrollieren die schulische Integration der
612 Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Sofia.

613
614 **S:** Seit Jahr 2002 ist die schulische Integration von Kindern mit sonderpädagogischem
615 Förderbedarf gesetzlich geregelt. Können Sie mir etwas darüber erzählen, wie fing alles an,
616 von wem kam die Idee, dieses Problem endlich lösen zu versuchen und welche Rolle spielte
617 das Bildungsinspektorat bei den Veränderungsprozessen?

618 **K:** Also, offiziell begann alles mit Verordnung Nummer 6 vom 19. 08. 2002, der die
619 schulische Integration von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf reglementiert.
620 Die tatsächliche Integration fing etwa später an. Im Jahr 2002 wurden Kinder mit zerebraler
621 Paralyse, sehgeschädigte und schwerhörige Kinder aufgenommen. Im Jahr 2004, nein, 2003

¹⁶¹ Kovacheva

622 wurden zum ersten Mal Kinder mit geistiger Behinderung in die Regelschule integriert. Und
623 ich muss sagen, das haben wir gemacht – ich und Frau (undeutlich) von Schule Nummer 23
624 in Sofia. Sie hat in ihrer Schule Kinder mit geistiger Behinderung aufgenommen und ich,
625 damals war ich Direktorin der Hilfsschule, ich habe Kollegen geschickt, damit sie die Arbeit
626 mit den integrierten Kindern unterstützen. Wir haben ein einzigartiges Modell der integrativen
627 Bildung erschaffen! Wir haben die erste Versuche für Teamarbeit gemacht und ich muss
628 Ihnen sagen, dass wir, Fachleute von der Hilfsschule und Lehrer von der Regelschule, wir
629 haben uns jeden Monat getroffen, um die einzelne Fälle zu diskutieren. Das war sehr
630 nützlich und war der Anlass, das erste Programm für individuelle Bildung und Entwicklung
631 auszuarbeiten.

632 **S:** Auf welche Probleme sind Sie damals gestoßen?

633 **K:** Na ja, ich selber wurde mit Entlassung bedroht. Das Inspektorat war damals noch nicht
634 bereit, die Neuheiten zu akzeptieren. Ein anderes Problem, das immer noch besteht, ist das
635 Unverständnis der Lehrer in der Hilfsschule, dass das der neue Weg ist. Nach wie vor sind
636 die Lehrer von der Hilfsschule ein bisschen konservativ, sie akzeptieren die Neuheiten nicht.
637 Das war auf jeden Fall eine sehr schwierige Periode, weil gleich danach, nach dem ersten
638 Jahr, in den Hilfsschulen, in meiner Hilfsschule speziell, wurden die individuellen Programme
639 eingeführt. Wir hatten autistische Kinder, Kinder mit mehrfachen Behinderungen, sie haben
640 die staatlichen Bildungsforderungen sogar für die Hilfsschule nicht erreichen können.
641 Langsam haben wir uns davon überzeugt, tatsächliche Integration funktioniert momentan am
642 besten mit sehgeschädigten und schwerhörigen Kindern.

643 **S:** Seit diesen ersten Versuche sind 6-7 Jahren vergangen. Was hat sich geändert?

644 **K:** Also, jetzt haben wir die Ressourcenzentren. Für mich eigentlich ein überflüssiges Glied,
645 aber momentan probieren wir Sachen aus, suchen wir sozusagen den besten Weg. Aber die
646 Ressourcenzentren sind eine Tatsache. In manchen kleinen Städten bzw. Regionen, in
647 welchen es keine Sonderschulen gibt, sind sie eine Notwendigkeit. Aber für Sofia ist das
648 Ressourcenzentrum enorm. Dort arbeiten über 112 Lehrer, 6 Logopäden und 6
649 Psychologen. Als Personal ist das für Sofia zu wenig, aber das ist trotzdem eine enorme
650 Organisation, daher ist die Arbeit aller dieser Lehrer und anderer Spezialisten extrem schwer
651 zu koordinieren und zu kontrollieren. Das ist jedoch, wie gesagt, nur der Anfang.

652 **S:** Sie meinen alles ist noch in der experimentalen Phase.

653 **K:** Ja, es wird experimentiert, die besten Wege werden gesucht.

654 **S:** Glauben Sie, dass die Gesetze funktionieren und beachtet werden, so wie sie heute
655 formuliert sind?

656 **K:** Ja, so wie sie jetzt sind, ja. Ich muss Ihnen sagen, dass in Sofia, seitdem ich bei dem
657 Inspektorat bin, sogar auch früher, alle Kinder mit leichter geistigen
658 Behinderung...(Unterbrechung durch kommende und gehende Besucher)

659 **S:** Wir haben über die Gesetzte gesprochen...

660 **K:** Ja, also, die Kollegen in Sofia haben in der Periode 2004-2008 alle Forderungen des
661 Bildungsministeriums befolgt und jetzt werden in den Hilfsschulen wirklich nur Kinder
662 unterrichtet, die dort hingehören, Kinder mit mäßiger und schwerer geistiger Behinderung,
663 Kinder mit mehrfachen Behinderungen, Kinder mit mäßiger geistiger Behinderung und
664 zusätzlichen Erkrankungen. Also, in unseren Hilfsschulen in Sofia gibt es keine sozial
665 benachteiligten Kinder oder Kinder von den ethnischen Minderheiten, deren Eltern sich um
666 sie nicht kümmern können und sie deswegen in die Hilfsschule geschickt haben, für
667 kostenloses Essen und andere soziale Errungenschaften.

668 **S:** Haben Sie eine Ahnung, wie es im Rest des Landes aussieht?

669 **K:** Im ganzen Land wird versucht, dass diese Kinder, die ich erwähnt habe, aus der
670 Hilfsschule rausgeholt werden, aber Sie wissen, das ist in manchen Regionen sehr
671 schwierig.

672 **S:** Was soll noch gemacht bzw. geändert werden, welche Maßnahmen sind notwendig?

673 **K:** Also, als erstes sollte die normative Regelung für die Aufnahme der Kinder mit
674 sonderpädagogischem Förderbedarf geändert werden. Mit der neuen Verordnung Nummer 1
675 ist die Aufnahme komplizierter geworden. Alles wurde zentralisiert. Zum Beispiel, ein Kind
676 kann nur in die Hilfsschule aufgenommen werden, nachdem das Inspektoratsteam es
677 diagnostiziert hat. Dann schicken wir die Ergebnisse der Diagnostik ins Bildungsministerium,
678 eine Kommission von dort überprüft die Dokumente, dann genehmigt der Minister die
679 Aufnahme und erst danach kann das Kind in der Hilfsschule inskribiert werden. Das ist ein
680 extrem schwerfälliges und langsames System. Das darf nicht so sein. Also, der
681 Schuldirektor, der ist die Person, die für die ganze Schulorganisation verantwortlich ist. Er
682 sollte auch die Verantwortung dafür tragen, welches Kind in seine Schule aufgenommen wird

683 und auf welche Weise es aufgenommen wird. Und die Kommission des
684 Bildungsministeriums und das Team des regionalen Bildungsinspektorats sollte nur eine
685 koordinierende, kontrollierende und unterstützende Funktion haben. Sie dürfen die
686 diagnostischen Teams der Schulen unterstützen, aber es darf nicht so sein, dass alles im
687 Bildungsministerium zentralisiert wird. Das ist eine überflüssige Prozedur.

688 **S:** Also, das regionale Inspektorat für Bildung ist eigentlich ein Kontrollorgan, das
689 kontrollieren soll, ob die Gesetze beachtet werden. Richtig?

690 **K:** Ganz genau.

691 **S:** Und laut ihrer Erfahrungen, gibt es Verstöße? Wie zum Beispiel, dass sich ein
692 Schuldirektor weigert ein Kind mit Behinderung in seiner Schule aufzunehmen. Ich habe
693 erfahren, dass sich die Eltern in solchen Fällen an Sie wenden können ...

694 **K:** Ja. Also, in Sofia in den letzten zwei Jahren haben wir keine solchen Probleme, weil ich
695 ein sehr kommunikativer Mensch bin und mir gelingt es meistens, mit den Eltern absolut
696 ehrlich zu sein, absolut korrekt und ihnen zu helfen die beste Entscheidung zu treffen.

697 **S:** Die beste Entscheidung für ihr Kind.

698 **K:** Ja, was das Beste für ihr Kind ist, welche Schule es besuchen soll. Aber manchmal haben
699 wir mit dem Nicht-Verständnis mancher NGOs zu kämpfen, in denen die Mitglieder Eltern
700 sind, die nicht in der Lage sind, ihr Problem zu akzeptieren. Wir haben momentan in den
701 Regelschulen Kinder mit sehr schweren Diagnosen, die keine Klassenarbeit erlauben.
702 Trotzdem haben die Schullehrer einen Weg gefunden und unterrichten auch diese Kinder.
703 Das ist nicht gut. Also, die Hilfsschule, so wie sie jetzt ist, ist nicht die beste Variante, aber
704 sie gibt dem Kind mit Behinderung die Chance, Seinesgleichen zu treffen, wie jeder andere
705 Freunde zu finden, sich zu verlieben, zu spielen. In der großen Regelschule finden diese,
706 diese schwierigen Kinder keine Liebe und Zuwendung. Sie werden üblicherweise in einer
707 individuellen Form unterrichtet. Die Lehrer besuchen sie zu Hause und unterrichten sie dort,
708 was nicht gut ist.

709 **S:** Haben Sie von Konflikten zwischen den Kinder mit und ohne speziellen Bedürfnissen in
710 der Regelschule gehört, von Mobbingfällen, von Aggressionen? (Unterbrechung wegen
711 Besucher)

712 **S:** Also, wir haben darüber gesprochen, ob es Konflikte und Aggression gegenüber
713 integrierten Kinder in den Regelschulen gibt.

714 **K:** Nein! In Sofia passiert so was nicht. Es gibt keine Aggressionen. Sogar im Gegenteil, es
715 gibt eher Mitleidsgefühle und Empathie. Und das, was ich schon erwähnt habe. Die meisten
716 schwierigen Kinder, die in der Regelklasse nicht unterrichtet werden können, werden
717 individuell unterrichtet. Das ist nicht die beste Variante.

718 **S:** Sie haben gesagt, dass die Hilfsschullehrer vorher Probleme hatten, die Integrationsidee
719 zu akzeptieren. Wie schaut es jetzt aus? Haben sie die Idee angenommen?

720 **K:** Nun, ja. Also, das System hat sie gezwungen das Problem zu akzeptieren. Also, ein Teil
721 von denen blieb in den Hilfsschulen, andere arbeiten als Ressourcenlehrer in den
722 Regelschulen. Und ich muss sagen, sie sind die besten.

723 **S:** Weil sie Erfahrung haben.

724 **K:** Ja, weil sie Erfahrung haben, sie sind die beste.

725 **S:** Wie reagieren die Schullehrer auf die Integration?

726 **K:** Na ja, die Reaktion der Schullehrer ist sehr komisch. Was ist in diesen zwei Jahren
727 passiert, seitdem es integrative Bildung gibt? Manche Schullehrer akzeptierten das Problem,
728 ein anderer Teil fand, dass das eine sehr bequeme Variante ist, die etwas schwierigeren
729 Kinder in der Klasse, die verhaltensauffälligen Kinder loszuwerden: „Er stört mich in der
730 Klasse, nimm du ihn!“

731 **S:** Sie meinen, die Schullehrer schicken auch Kinder ohne sonderpädagogischen
732 Förderbedarf, die Probleme verursachen, zum Ressourcenlehrer?

733 **K:** Ganz genau. Das darf nicht sein. Der Ressourcenlehrer soll nur mit den Kindern arbeiten,
734 die das wirklich brauchen.

735 **S:** Und zwar nur zusätzlich, nicht komplett.

736 **K:** Ja, zusätzlich, nicht komplett.

737 **S:** Und wie reagieren die Eltern von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, nutzen
738 sie die Gesetzesänderungen?

739 **K:** Jetzt werde ich Ihnen was von meiner persönlichen Erfahrung mitteilen. Die Eltern von
740 den Kindern in den Hilfsschulen und, genauer gesagt, in allen Sonderschulen sind mit der
741 Zeit zu Konsumenten geworden, das System hat sie zu Konsumenten gemacht. Das heißt,
742 sie verfolgen alle normativen Dokumenten, alle Erlässe, die ihnen finanzielle Unterstützung
743 gewährleisten, alle! Du kannst dir vorstellen, worum es geht. Wird ein Erlass verabschiedet,
744 in welchen man ihnen fünf leva¹⁶² gibt, sind sie schon dort und warten auf das Geld. Das,
745 das ist abstoßend, das ist unangenehm. Natürlich gibt es auch Eltern, die sich ihres
746 Problems bewusst sind und die keine finanzielle Unterstützung suchen, sie suchen nur die
747 professionelle Hilfe der Fachleute.

748 **S:** Wie reagieren die Eltern der Kinder ohne Behinderung auf die schulische Integration?
749 Wenn es zum Beispiel in der Klasse ihres Kindes auch Mitschüler mit sonderpädagogischem
750 Förderbedarf gibt.

751 **K:** Also, ein Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf bleibt nur in einer Klasse, in der
752 die Lehrerin tolerant ist, in der auch die anderen Kinder und ihre Eltern tolerant sind.
753 Normalerweise, wenn es Intoleranz gibt, wird das Kind in eine andere Klasse oder in eine
754 andere Schule versetzt. Zumindest gibt es in Sofia diese Möglichkeit. Auf jeden Fall ist es
755 sehr wichtig wie die Lehrerin ist, wie das Klassenklima in der Klasse ist, die das Kind mit
756 speziellen Bedürfnissen besucht. Nicht alle Kinder sind grausam. Es gibt viele, die
757 solidarisch und hilfsbereit sind.

758 **S:** Und die Kinder lassen sich oft von den Erwachsenen beeinflussen.

759 **K:** Absolut! Deswegen wird bei den ersten Elterntreffen über das Problem gesprochen, es
760 wird erklärt worum es geht. Die Eltern sollen dann zuhause mit ihren Kindern darüber
761 sprechen, und so weiter.

762 **S:** Und das funktioniert?

763 **K:** Das funktioniert.

¹⁶² Lev ist die bulgarische Währung. 1 Lev = ca.0,5 Euro

764 **S:** Es wird oft kritisiert wie die Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Rahmen
765 der so genannten komplexen pädagogischen Diagnostik diagnostiziert werden. Ich weiß
766 nicht, ob sich in diesem Bereich etwas verbessert hat, aber es gibt Beschwerden, dass die
767 Diagnostik in fünf Minuten erfolgt, ganz informell und oberflächlich.

768 **K:** Ja, so war es. Die Diagnostik, wie sie früher gemacht wurde, war keine Diagnostik. Es
769 war früher so: die Kommission überprüft die Unterlagen des Kindes und draußen vor der Tür
770 warten noch vierzig Leute, noch vierzig Kinder mit Behinderungen. In dieser Situation kann
771 man nicht anders vorgehen, als schnell die Unterlagen zu lesen und dann seine Diagnose
772 darunter zu schreiben. Das hat natürlich zu der Kritik geführt, dass man in fünf Minuten ein
773 Kind als behindert etikettiert. Mmmm, aber die Leute in der Kommission sind Experten und
774 etikettieren nie, es ist während dieser zwei Jahren, in denen ich hier arbeite, nie passiert,
775 dass wir einen Fehler gemacht haben und das Kind zu der falschen Schule verwiesen
776 haben. Wir empfehlen. Also, das Wort „empfehlen“ ist das wichtigste. Die Eltern treffen die
777 Entscheidung. Aber es muss auch laut der neuen Verordnung ein Diagnostikverfahren
778 geben. Im Inspektorat muss es Spezialisten geben, die hier jeden Tag arbeiten müssen, aber
779 ich frage Sie, wie stellen Sie sich das vor, dass hier, im Inspektorat, in dieser Umgebung, mit
780 so vielen Büros...*(unklar, das Telefon klingelt)*. Also, die Diagnostik sollte in der Schule
781 erfolgen, die das Kind besucht. Also, der Psychologe, der Logopäde, sie brauchen Zeit, um
782 Kontakt mit dem Kind aufzunehmen, danach brauchen sie Zeit für Beobachtung. Der
783 einmalige Besuch des Kindes in irgendeinem Büro kann niemals reale Ergebnisse
784 hervorbringen. Deswegen habe ich Ihnen auch vorher gesagt, dass auch in der neuen
785 Verordnung dieses Verfahren kompliziert ist. Meiner Meinung nach, ist der Schuldirektor
786 derjenigen, der die Verantwortung trägt.

787 **S:** Also, auch jetzt ist die Situation ähnlich, das Kind kommt ins Inspektorat mit den
788 Dokumenten, die von Kinderärzten, Psychologen, Logopäden, etc. vorbereitet worden sind
789 und dann...

790 **K:** Die Experten im Inspektorat geben eine vorübergehende Diagnose, die danach ins
791 Bildungsministerium geschickt wird. Dort werden die Dokumente noch mal überprüft, usw.
792 Das Kind bleibt irgendwie draußen. Das System ist ein bisschen bürokratisch geworden, was
793 nicht das Beste ist.

794 **S:** Sie haben gesagt, dass die Diagnostikkommission empfiehlt, welche Schule für das Kind
795 geeignet wäre... In der neuen Verordnung Nummer 1 jedoch, wie ich das verstehe, steht,

796 dass die Kommission entscheidet, ob das Kind eine Regelschule oder eine Sonderschule
797 besuchen muss. Wie ist es in Wirklichkeit?

798 **K:** Laut der neuen Verordnung entscheiden nicht die Eltern, sondern der Bildungsminister,
799 ob das Kind eine Regel- oder eine Sonderschule besuchen muss. Wenn entschieden wird,
800 dass das Kind in einer Regelschule integriert wird, dürfen die Eltern aussuchen welche
801 Schule genau, in welchem Ort, in welcher Nachbarschaft, usw.

802 **S:** Das heißt, falls man den Eltern erlaubt, ihr Kind in eine Regelschule zu inskribieren,
803 dürfen diese die konkrete Schule auswählen.

804 **K:** Ja, und wenn man ihnen erlaubt, dass das Kind eine Sonderschule besucht, dürfen die
805 Eltern die konkrete Sonderschule auswählen. Obwohl in der Verordnung steht, dass wir das
806 Kind zu einer bestimmten Hilfsschule verweisen, zum Beispiel Hilfsschule Nummer 1,
807 Nummer 5, 6, usw.¹⁶³. Das ist nicht gut.

808 **S:** Wie ist es plötzlich dazu gekommen, dass die Eltern nicht mehr entscheiden dürfen, was
809 für eine Schule ihr Kind besuchen wird? In der vorigen Verordnung Nummer 6 war das so,
810 oder? Warum wurde das geändert? Gab es irgendwelche Probleme?

811 **K:** Also, ich glaube, dass die Experten im Bildungsministerium sich dafür entschieden haben,
812 um zu verhindern, dass Eltern von den ethnischen Minderheiten, die sozial schwach sind,
813 ihre Kinder in Hilfsschulen schicken, damit sie dort materiell versorgt sind.

814 **S:** Das heißt, diese Änderung wurde der Integration zugute gemacht, damit mehr Kinder
815 integriert werden können, und nicht umgekehrt?

816 **K:** Ja, ja, ja.

817 **S:** Ich habe zuerst gedacht, dass die Eltern wollen, dass ihr Kind eine Regelschule besucht,
818 aber dass man ihnen das nicht erlaubt.

819 **K:** Nein, nein, nein.

¹⁶³ In Bulgarien haben die Schulen, zusätzlich zu ihrem Namen, auch eine Nummer und werden meistens nach dieser Nummer benannt.

820 **S:** Gut. Und letzte Frage: Welcher Meinung sind die Experten, die Sonderpädagogen, die
821 Theoretiker, Wissenschaftler, Entscheidungsträger? Gibt es Meinungsunterschiede? Was ist
822 Ihre persönliche Meinung?

823 **K:** Jetzt werde ich was sagen, was ich überall sage und was sehr aktuell ist, keiner hört mir
824 jedoch zu. Wenn ein Kind schwerhörig ist oder sehgeschädigt oder blind ist, dann muss es
825 zuerst die Sonderschule besuchen, zumindest für eine Weile. Es kann unterschiedlich lang
826 dauern – zwei, drei, vier Jahre.

827 **S:** Sie meinen als Vorbereitung?

828 **K:** Ja. Die blinden Kinder sollen zuerst die Braille-Schrift, die tauben die Gebärdensprache
829 erlernen. Danach können sie ruhig in die Regelschule integriert werden, mit der
830 Unterstützung von einem Ressourcenlehrer. Diese vorbereitende Ausbildung wird in unseren
831 Schulen gemacht. Das Kind mit Lähmungen, das Kind mit Autismus könnte direkt in der
832 Regelschule anfangen. Auch das Kind mit leichter geistiger Behinderung, das Kind mit
833 Epilepsie, das Kind mit Diabetes. Heikel ist die Frage nach den Kindern mit leichter geistiger
834 Behinderung. Wenn die Mitschüler es akzeptieren, wenn alles gut geht, wenn die Eltern
835 überzeugt sind und nicht dieses Jahr qualitative Beurteilung, nächstes Jahr quantitative
836 Beurteilung verlangen, was leider sehr oft passiert. Das ist ein sehr heikles Problem. Für
837 diese Kinder soll, falls sie es in der Regelschule nicht schaffen, die Möglichkeit bestehen, in
838 die Hilfsschule zu gehen. Momentan sind jedoch die Hilfsschulen sehr vernachlässigt. Das
839 System ist so, dass Kinder in den Hilfsschulen noch immer nach dem Lehrplan für die
840 Hilfsschulen unterrichtet werden. Es wäre besser, wenn sie nach dem Lehrplan der
841 Regelschulen unterrichtet würden. Es werden noch einige Änderungen des Systems
842 gebraucht. Aber die Kinder mit mäßiger und schwerer geistiger Behinderung, die Kinder mit
843 diversen Syndromen, sie sollen die Hilfsschule besuchen. Hast du das verstanden, habe ich
844 mich klar ausgedrückt?

845 **S:** Ja, ich habe Sie verstanden. Ich danke Ihnen für dieses Gespräch, Frau Kovacheva!

Lebenslauf

Persönliche Daten

Geburtsdatum: 08.12.1980
Geburtsort: Sofia, Bulgarien
Staatsbürgerschaft: Bulgarien
Familienstand: Ledig

Schulbildung

1986 - 1993 Grundschole in Sofia, Bulgarien
1993 - 1999 Gymnasium in Sofia, Bulgarien (Schwerpunkt: Englisch)

Hochschulausbildung

10/ 1999 – 06/ 2003 Sofioter Universität „ St. Kliment Ochridski“
Fakultät für Grund- und Vorschulpädagogik
06/ 2003 Hochschulabschluss für akademischen Grad Bachelor im
Fach Sonderpädagogik – Logopädie
03/ 2002 – 03/ 2003 Wirtschaftsuniversität – Wien
Fachrichtung: Betriebswirtschaft
Seit 03/ 2003 Universität Wien
Fachrichtung: Pädagogik
Schwerpunkte: Sonder- und Heilpädagogik und
Psychoanalytische Pädagogik

Praktische Tätigkeiten

01/ 2003 – 06/2003 Praktikum bei der logopädischen Einrichtung an die
psychiatrische Klinik für Kinder und Jugendlichen, an der
Medizinische Universität – Sofia
11/ 2006 – 06/2007 Praktikum bei dem Wiener Hilfswerk,
Nachbarschaftszentrum Wien – Leopoldstadt Lernklub
08/2008 Praktikum bei Verein GIN
Urlaubsbetreuung von geistig und mehrfach behinderten
Menschen

08/ 2008 – 03/2009

Praktikum in der Präsenzbibliothek des Institutes für
Bildungswissenschaft an der Universität Wien

Berufstätigkeiten

11/ 2007 – 08/2010

Das Erlebnismangement Gamperl, Stachl OEG, als
Kinderanimateurin (Seit 11/ 2008 auch Eventleiterin)

Seit 06/2009

Verein LEFÖ Beratung, Bildung und Begleitung für
Migrantinnen, als Kulturelle Mediatorin für LEFÖ TAMPEP