



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Auswirkungen der Bundesgesetzgebung auf die
Ausführungsgesetze der drei Bundesländer Steiermark,
Tirol und Wien –
Erhebung des Bereichs der schulischen Integration von
Kindern mit Behinderung

Verfasserin

Birgit Lachnit Bakk.phil.

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 297

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Diplomstudium Pädagogik

Betreuerin:

Ass. Prof. Dr. Andrea Strachota

Danke an Ass. Prof. Mag. Dr. Andrea Strachota, die mich in der Anfangsphase der Arbeit begleitet hat und meinem Betreuer Mag. Tobias Buchner, welcher sich während des Schreibprozesses immer wieder mit meiner Diplomarbeit auseinandergesetzt hat und mir mit vielen konstruktiven Anmerkungen weiterhelfen konnte.

Inhaltsverzeichnis

EINLEITUNG	7
1. INTEGRATION UND INKLUSION	17
1.1 Begriffsklärung Integration	17
1.2 Integration in der Pädagogik	18
1.2.1 Gedanken zur Integration bei Emil Kobi	19
1.2.3 Integration im Verständnis von Ewald Feyerer, Reinhard Markowetz und Georg Feuser	23
1.2.4 Der Begriff der Integration bei Andreas Möckel	24
1.2.5 Integration im Verständnis von Jakob Muth	25
1.2.6 Resümee	25
1.3 Zum Begriff der Integrationspädagogik	26
1.3.1 Der Begriff der Integrationspädagogik bei Hans Eberwein	26
1.3.3 Definition der Integrationspädagogik bei Bundschuh u.a.	27
1.3.4 Integrationspädagogik definiert bei Ulrich Heimlich	28
1.3.5 Resümee	29
1.4 Schulische Integration	30
1.5 Integration versus Inklusion oder doch Ein- und Dasselbe?	33
1.5.1 Zum Begriff der Inklusion	34
1.5.2 Integration und Inklusion – eine Entscheidungsfrage?	35
2. INTEGRATION UND INKLUSION IN ÖSTERREICH	40
2.1 Das Recht auf Bildung im internationalen Diskurs	40
2.1.1 Allgemeine Erklärung der Menschenrechte 1948	41
2.1.2 Europäische Konvention zum Schutz der Menschenrechte und Grundfreiheiten 1952	41
2.1.3 Kinderrechtskonvention 1990	41
2.1.4 Die Erklärung von Salamanca 1994	42
2.1.4 Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderung 2006	45
2.1.6 Rechte von Kindern mit Behinderung 2007	47
2.2 Beginn und Entwicklung der Integration in Österreich bis zur gesetzlichen Verankerung	48
2.3 Der Integrations- und Inklusionsgedanken der Gegenwart	57

3. FORSCHUNGSMETHODE	62
3.1 Beschreibung des Forschungsdesign.....	62
3.2 Dokumentenanalyse	62
3.3 Einsatz der Dokumentenanalyse in Bezug auf die Fragestellung	65
3.3.1 Dokumentsuche	65
3.3.2 Anwendung und Ablauf der Analyse	66
4. BUNDES- UND LANDESGESETZGEBUNG.....	68
4.1 Gesetzgebung auf Bundesebene	68
4.1.1 Schulpflichtgesetz (SchPflG)	68
4.1.2 Schulorganisationsgesetz (SchOG).....	69
4.1.4 Bundesgesetzblätter.....	69
4.1.5 Resümee	73
4.2 Gesetzgebung auf Landesebene	77
4.2.1 Steiermark	78
4.2.2 Tirol.....	81
4.2.3 Wien	84
4.3 Erlässe und Rundschreiben	87
4.4 Ländervergleich.....	97
4.4.1 Volksschule	98
4.4.2 Hauptschule.....	100
4.5 Bundesgesetzgebung und Landesgesetzgebung – ein Vergleich	103
4.5.1 Volksschule	104
4.5.2 Hauptschule.....	107
4.6 Resümee	110
5. ANALYSE UND RESÜMEE DER DARGESTELLTEN GESETZESINHALTE	111
6. ZUSAMMENFASSUNG UND AUSBLICK	115
LITERATURVERZEICHNIS	119
ANHANG.....	130
Tabellen- und Abbildungsverzeichnis.....	130
Zusammenfassung	133
Abstract	133
Lebenslauf	135

EINLEITUNG

Problemskizze

Die Integration von Menschen mit Behinderung hat sich in den letzten Jahren immer weiterentwickelt. Die Forderung nach Integration von Menschen mit Behinderung in die Gesellschaft, dehnt sich in alle Bereiche des Lebens aus. „Integration ... zielt auf die Durchsetzung der uneingeschränkten Teilhabe und Teilnahme behinderter Menschen an allen gesellschaftlichen Prozessen, vom Kindergarten über die Schule, in der Freizeit, im Wohnen und in der Arbeit“ (Bundschuh u.a. 2007, 136). Gefördert werden soll die Selbstständigkeit beim Bewältigen von alltäglichen Dingen wie Benützung von öffentlichen Verkehrsmitteln (Bundesministerium für Arbeit und Soziales 1993, 59) und der Ausübung von Freizeitaktivitäten (ebd., 48). Treffend fasst diesen Umstand Jutta Schöler (2009, 7) im Ratgeber zur Integration zusammen: „Mitten unter uns – im Restaurant, auf dem Markt, in öffentlichen Verkehrsmitteln, am Arbeitsplatz, in der Schule – sollten wir Menschen mit Behinderungen begegnen. Wenn dies nicht der Fall ist, dann wissen wir, dass sie in ihren Wohnungen oder Heimen vor der Umwelt isoliert leben.“

Das Behindertenkonzept der österreichischen Bundesregierung vom Dezember 1992 strebt denn auch eine umfassende Eingliederung behinderter Menschen in möglichst alle Lebensbereiche wie beispielsweise Schule, Arbeit, Freizeit, Wohnen, Bauen, Verkehr usw. an (Bundesministerium für Arbeit und Soziales 1993, 3f.). Für diese Diplomarbeit von Relevanz ist vor allem das Thema der schulischen Integration von Menschen mit Behinderung. Speziell die Teilnahme an einem „normalen“ Leben und der Versuch, der Aussonderung von Menschen mit Behinderung entgegen zu wirken, rückten im Laufe der letzten zweieinhalb Jahrzehnte immer weiter in den Blickpunkt. „Bis in die Mitte der achtziger Jahre war es in Österreich selbstverständlich, Kinder mit Lern- oder sonstigen Behinderungen getrennt in Sonderschulen zu unterrichten“ (Feyerer 2009, 73).

Das Behindertenkonzept von 1992 (Bundesministerium für Arbeit und Soziales 1993, 29) sieht vor, dass Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) nicht nur in Sonderschulen unterrichtet werden können, sondern auch in Volksschulen, Schulen der Sekundarstufe I und polytechnischen Schulen, in sogenannten „Integrationsklassen“, in denen sowohl Kinder mit Behinderung als auch ohne Behinderung gemeinsam unterrichtet werden. Feyerer (2009, 74) erwähnt in seinem Artikel „Qualität in der Sonderpädagogik:

Rahmenbedingungen für eine verbesserte Erziehung, Bildung und Unterrichtung von Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf“ im Bildungsbericht 2009, dass in Österreich ab 1984 durch den Einsatz von Eltern beeinträchtigter Kinder Schulversuche für einen integrativen Unterricht erfolgreich entwickelt und evaluiert wurden. Nach Heinz Gruber (1995, 69) könnte der Auslöser für diesen Einsatz der Eltern das Internationale Jahr behinderter Menschen, 1981, gewesen sein. Gruber (ebd.) ist der Meinung, dass dieses Jahr „gewissermaßen einen Startschuß gegeben hat für eine Emanzipation von Behinderten und von Behindertenfragen und in weiterer Folge letztendlich auch ganz markante Änderungen im gesellschaftlichen Bewußtsein ausgelöst hat.“ Bis es zur gesetzlichen Verankerung der schulischen Integration kam, musste jedoch zunächst einiges geschehen. Feyerer (1998, 23) weist darauf hin, wie oben schon erwähnt, dass eine wichtige Stellung bei der Entwicklung der schulischen Integration von den ersten Schulversuchen bis hin zur gesetzlichen Verankerung die Eltern einnahmen. Durch den engagierten Beistand und die Zusammenarbeit von Lehrern und Lehrerinnen, Therapeutinnen und Therapeuten, Schuldirektorinnen und -direktoren, Schulpolitikern und -politikerinnen, Bezirks- und Landesschulinspektorinnen und -inspektoren und den Beamten und Beamtinnen des Bundesministeriums konnten das Vorhaben und die Forderungen der Eltern schlussendlich umgesetzt werden. In der Chronologie der schulischen Integration, die Feyerer (ebd, 26) in seinem Werk „Behindern Behinderte?“ sehr anschaulich darstellt, ist nachzulesen, dass 1984 die erste Integrationsklasse in der Volksschule Oberwart im Burgenland eingerichtet wurde. Laut Otto Anlanger (2005, 4f.) wurde dieser Schulversuch zunächst ohne gesetzliche Genehmigung durchgeführt und als Vorversuch im Juni 1985 rückwirkend bewilligt. 1985 kam es zum Zusammenschluss der Elterninitiativen auf Bundesländerebene und zur Errichtung weiterer Integrationsklassen nach §7 des Schulorganisationsgesetzes (Feyerer 1998, 26). Durch die 11. Schulorganisationsgesetznovelle (SchOG-Novelle) am 30.Juni 1988 wurde die Durchführung der integrativen Schulversuche gesetzlich geregelt (Anlanger 2005, 8). Nach Feyerer (1998, 28ff.) beinhalteten die integrativen Schulversuche vier verschiedene Modelle:

1. Integrationsklassen
2. Stützlehrermodell
3. Kooperative Klassen
4. Klein –und Förderklassen

1989 wurden erstmals Integrationsklassen in der Sekundarstufe I zunächst im Hauptschulbereich in Betrieb genommen und 1992 erste Integrationsklassen an Gymnasien in Wien und in der Steiermark (ebd., 26f.). „In den Neunzigern wurde die integrative

Beschulung in Volks- und Hauptschule (VS, HS) sowie in der Unterstufe der allgemeinbildenden höheren Schulen (AHS) gesetzlich verankert“ (Feyerer 2009, 74). Dies geschah im Zuge der 15. SchOG-Novelle 1993 und war zunächst für den Volksschulbereich von Bedeutung. Die gesetzliche Verankerung der schulischen Integration für die Sekundarstufe I wurde 1996 im Zuge der 17. SchOG-Novelle umgesetzt (Feyerer 1998, 27). Ab dieser gesetzlichen Verankerung ist nun der weitere Verlauf der schulischen Integration von Interesse. Feyerer (ebd.) kritisiert in seiner Chronologie, dass trotz des wachsenden Bedarfs an Integration „im Zusammenhang mit der Budgetknappheit eine Verschlechterung der Rahmenbedingungen zu bemerken [ist] und die integrative Schule scheint – leider im negativen Sinne – immer mehr zur *REGEL*schule, immer *normaler* zu werden, die notwendige Veränderung des Unterrichts immer weniger stattzufinden ...“

Der Schulbereich wird sowohl über die Bundesgesetzgebung definiert, als auch über die Landesgesetzgebung. Unterschieden werden kann dabei, dass die Gesetzgebung an sich auf Bundesebene geschieht und die Erlassung von Ausführungsgesetzen beziehungsweise die Gesetzesvollziehung Ländersache ist (Bundeskanzleramt 2011, 10). Die genaue Regelung der Unterscheidung zwischen Bundes- und Landesgesetzgebung findet sich in Kapitel 4 der vorliegenden Arbeit. Auch Verordnungen, Erlässe und daraus resultierende Rundschreiben von Stadt- und Landesschulräten spielen eine wichtige Rolle im Bereich der schulischen Integration. Die Schulgesetze, sowohl auf Bundesebene als auch auf Landesebene, decken die unterschiedlichsten Bereiche ab, von den Aufgaben der Volksschule hinsichtlich der Förderung von Kindern mit Behinderung (§9 SchOG), über die Schulpflicht für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf und das Wahlrecht der Eltern, ob das Kind eine Sonderschule oder eine Integrationsklasse besuchen soll (nach §8 SchPflG), bis hin zur Klassenschülerzahl in integrativ geführten Klassen einer Volksschule, Hauptschule oder Allgemein bildenden höheren Schule (§14, §21, §43 Abs.1a SchOG) (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur 2011).

Um jedoch einen genaueren Einblick in die Umsetzung der Schulgesetze zu geben, werden dazu drei Bundesländer herangezogen. Die Eingrenzung ist notwendig, da die Gesetze in jedem der neun Bundesländer unterschiedlich geregelt sind und dies zu umfassend für eine Diplomarbeit wäre. Die Wahl fiel dabei auf die drei Bundesländer Steiermark, Tirol und Wien. Begründet wird die Wahl dieser drei Bundesländer mit Ewald Feyerer. Feyerer (2009, 244) legt das Kategoriensystem der European Agency, welches im Folgenden kurz näher erläutert wird, auf die neun Bundesländer Österreichs um. Zuvor soll das Kategoriensystem allgemein dargestellt werden, um ein besseres Verständnis, wie es sich nun auf Österreichs

Bundesländer übertragen lässt, zu erlangen. Mit dem Kategoriensystem der Europäischen Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung (European Agency for Development in Special Needs Education) (Meijer, C. u.a. 2003, 20) können Länder anhand ihrer Integrations-/ Inklusionspolitik drei Gruppen zugeordnet werden:

1. One-track approach Länder definieren sich als Länder mit einem Einheitssystem (dies meint das Anstreben von Integration/ Inklusion aller Schüler und Schülerinnen mit SPF in den Regelschulen).
2. Two-track approach Länder weisen ein zweigleisiges System auf, in welchem Schüler und Schülerinnen mit SPF entweder in Sonderschulen oder Sonderklassen, was die Mehrheit betrifft, unterrichtet werden oder in Regelschulen.
3. Multi-track approach Länder zeichnen sich durch ein Kombinationssystem aus (es bestehen mehrere verschiedene Integrations-/ Inklusionsansätze nebeneinander) (ebd.).

Nach Feyerer (2009, 244) lassen sich die Bundesländer Steiermark, Burgenland und Oberösterreich der Kategorie „One-track approach“ zuordnen. Niederösterreich, Tirol und Vorarlberg können dem „Two-track approach“ zugeordnet werden und Kärnten, Wien und Salzburg lassen sich unter dem „Multi-track approach“ zusammenfassen (ebd.). Mit der Wahl Steiermark, Tirol und Wien wurden somit drei Bundesländer ausgewählt, die hinsichtlich ihrer Integrationspolitik jeweils unterschiedliche Ansätze verfolgen.

Es gibt zahlreiche Literatur zum Thema der schulischen Integration in Österreich. Immer wieder wurde die schulische Integration in den vergangenen Jahren in unterschiedlicher Literatur, unter anderem auch in verschiedenen Zeitschriften, aufgegriffen. Stellvertretend möchte ich hier die Zeitschrift „Heilpädagogik“ oder auch die Zeitschrift „Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft“ erwähnen. Auch das Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur sowie das Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz haben einige Forschungsberichte in Auftrag gegeben und veröffentlichen lassen. Bei meinen Recherchen habe ich mich vor allem auf die Integration im Schulbereich, ohne Übergang in das Berufsleben, konzentriert, um hier eine Einschränkung meines Diplomarbeitsthemas zu erreichen. Im Folgenden soll eine Übersicht über ausgewählte Studien gegeben werden.

Forschungsstand

Die Thematik der Gesetzgebung zur schulischen Integration von Schülerinnen und Schülern mit Behinderung wurde bisher erst sehr wenig untersucht. Einige Forschungen in Anlehnung zu meinem Thema möchte ich im Folgenden erwähnen:

Eine Untersuchung von Christian Klicpera und Barbara Gasteiger-Klicpera deutet ansatzweise auf die durchlässige Gesetzgebung bezüglich Integration hin. In ihrem Artikel „Warum sind die Integrationsquoten in den österreichischen Bundesländern so verschieden?“, welcher Teilergebnisse einer vorangegangenen größeren Untersuchung zu Elternanliegen darstellt, befassen sie sich mit der Thematik der Lehrplanzuteilungen der Schülerinnen und Schüler mit SPF, mit dem Elternwahlrecht und mit einer eventuellen Beeinflussung sozialer Merkmale auf die Entscheidung zur Schulwahl (Klicpera/ Gasteiger-Klicpera 2005, 49). In Interviews mit Eltern von Schülerinnen und Schülern mit SPF sowohl in Integrationsklassen als auch in Sonderschulen in den Bundesländern Wien, Niederösterreich und Steiermark wurden unter anderem die Gründe für die Entscheidung über die zukünftige Schullaufbahn des Kindes erhoben (ebd., 53). Schlussfolgernd sind der Autor und die Autorin der Meinung, dass das gesetzlich vorhandene Elternwahlrecht zwar sehr positiv ist, aber es zeigt sich, dass „in der Praxis doch ein relativ großer Spielraum für eine Einflussnahme der Schulverwaltung auf diese Wahl der Eltern bestehen bleibt“ (ebd., 62).

Eine weitere Untersuchung, welche sich in einem Punkt einem rechtlichen Aspekt widmet, ist die empirische Studie „QSP – Qualität in der Sonderpädagogik“, welche in einem Zeitraum zwischen 2004 und 2006 durchgeführt wurde (Specht u.a. 2006, 8). Das Projekt QSP versuche, „eine Bilanz der Sonderpädagogik in Österreich nach 12 Jahren gesetzlicher Integration und will eine ‚Landkarte‘ der Stärken, der Schwächen und der Entwicklungspotentiale des sonderpädagogischen Bereichs ... erarbeiten, um auf dieser Basis Ansätze für Veränderungen und Verbesserungen zu entwickeln“ (ebd., 12). Dazu wurde methodisch anhand von drei Datenquellen gearbeitet (ebd., 17): Zu Beginn wurde eine Längsschnittanalyse der österreichischen Schulstatistik herangezogen, um Einblick über die Entwicklung des sonderpädagogischen Bereiches zu bekommen. Mittels einer Befragung von Expertinnen und Experten der Sonderpädagogik wurden zudem die Ist-Situation und die Entwicklungsperspektiven der sonderpädagogischen Förderung in Österreich erhoben. Als Drittes wurden die bereits vorhandenen Ergebnisse einer Studie über Bedingungen von Schul- und Unterrichtsqualität an steirischen Hauptschulen herangezogen. Die Ergebnisse des Projektes „Qualität in der Sonderpädagogik“ wurden von den Autoren (ebd., 23-47) dieser Studie in 11 Punkten zusammengefasst, wobei ich nur zwei erwähnen möchte:

1. Unter dem Punkt „Einheit oder Vielfalt in der Sonderpädagogik?“ wurde die Entwicklung des Anteils von Schülerinnen und Schülern mit SPF nach Bundesländern erhoben. Dabei zeigte sich, dass es in allen Bundesländern zwischen 1994 und 2003 zu einem Anstieg des sonderpädagogischen Förderbedarfs kam. Weiters wurde auch der Integrationsanteil im Jahr

2002/03 in der Sekundarstufe I erhoben. Vor allem in den Bundesländern Steiermark und Burgenland besteht ein hoher Integrationsanteil (ebd., 28f.).

2. Ein weiteres Ergebnis, welches hier erwähnt werden soll, ist unter dem Punkt „Qualitätsfördernde Veränderungen im Schulrecht“ angeführt. In der Studie wurden dazu Expertinnen und Experten mit der Frage konfrontiert: „Sollten Ihrer Ansicht nach rechtliche Grundlagen ... geändert, präzisiert, verschärft oder neu geschaffen werden, um die Qualität im sonderpädagogischen Bereich an den österreichischen Schulen sicherzustellen oder zu verbessern?“ (ebd., 37). „Der überwiegende Teil der Stellung nehmenden Personen äußert Kritik an der bestehenden Situation bzw. regt Veränderungen an“ (ebd.). Dies soll vordergründig eine bundesweite Vereinheitlichung von Regelungen sein, denn es wird hier vor allem „das Bestehen von ‚Kann‘-Bestimmungen kritisiert“ (ebd.) und für vorwiegend folgende Bereiche wird mehr Verbindlichkeit gewünscht:

„ - Klassenschülerhöchstzahlen;

- Höchstzahlen der Kinder/ Jugendlichen mit SPF in Integrationsklassen;

- Integration im Bereich der Sekundarstufe II;

- Gewährleistung des Einsatzes qualifizierter Lehrpersonen, TherapeutInnen und Betreuungspersonen;

- Sicherstellung ausreichender Finanzierung des sonderpädagogischen Bereichs“ (ebd.).

Die Autoren und Autorinnen kommen zu folgendem Schluss:

„Zielführend erscheint daher die Entwicklung ganzheitlicher Szenarien einer qualitativ hochwertigen Sonderpädagogik, an Hand derer notwendige Veränderungen rechtlicher Grundlagen auf Ebene der SchülerInnen, LehrerInnen und Schulen unter definierten Rahmenbedingungen zusammenschauend diskutiert und bewertet werden können“ (ebd., 38).

Im Bildungsbericht 2009 wurde das Thema der Qualität in der Sonderpädagogik nochmals aufgegriffen. Diesmal widmete sich Ewald Feyerer mit seinem Artikel „Rahmenbedingungen für eine verbesserte Erziehung, Bildung und Unterricht von Schüler/inne/n mit sonderpädagogischem Förderbedarf“ (Feyerer 2009, 73) dieser Thematik. In seinem Artikel geht Feyerer (ebd. 73-92) auf den bildungspolitischen Hintergrund ein, auf die Indikatoren zur Entwicklung und Lage der sonderpädagogischen Förderung, auf die Bilanzierung des aktuellen Kenntnisstandes und auf die Wissenslücken für sonder- bzw. integrationspädagogische Bildungsforschung und deren Indikatoren.

Forschungsdefizit und Fragestellung

Seit der Schulversuchsevaluation von Werner Specht (1993) aus dem Jahr 1993 sind mittlerweile 17 Jahre vergangen und die schulische Integration in Österreich wurde gesetzlich verankert. In diesen Jahren sind verschiedene Untersuchungen und Studien zur schulischen Integration durchgeführt worden. Am Beispiel der oben genannten Studien wird deutlich, dass dabei unterschiedliche Bereiche der schulischen Integration beforscht und statistisch erhoben wurden. Diese unterschiedlichen Untersuchungen zur schulischen Integration in Österreich sind sowohl auf Initiative von einzelnen Forschern und Forscherinnen beziehungsweise Forschergruppen, als auch in Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur beziehungsweise dem Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz entstanden. Da mein Hauptinteresse jedoch dem gesetzlichen Rahmen gilt, ist für meine Diplomarbeit von Relevanz, wie sich die Bundesgesetzgebung in den drei oben genannten Bundesländern auf Ebene der Landesgesetzgebung niederschlägt. Denn die Herausgeber des Projektes QSP (Specht u.a. 2006, 28) schreiben in ihrer Ausführung der Ergebnisse zu Einheit und Vielfalt in der Sonderpädagogik, wie unterschiedlich die Integration in den einzelnen Bundesländern gehandhabt wird:

„In diesen ... Unterschieden wird deutlich, wie sehr sich auch in einem relativ zentralisierten Schulwesen regionale Präferenzen und Traditionen Bahn brechen, wenn die Bundesgesetze hinreichend große Spielräume der Ausgestaltung lassen. Rechtliche Regelungen setzen einen Rahmen, dessen konkrete Ausfüllung in hohem Maße von lokalen und regionalen Traditionen, aber auch vom Umsetzungswillen der pädagogisch-administrativen Führungskräfte abhängig ist.“

Um einen Rahmen für meine Diplomarbeit zu stecken, orientiere ich mich an folgender Fragestellung:

Wie schlägt sich die Bundesgesetzgebung in den Bundesländern Steiermark, Tirol und Wien auf der Ebene der Landesgesetzgebung unter Heranziehung der verschiedenen Begleitdokumente im Konkreten nieder?

Folgende Subfragen sollen dabei Beachtung finden und zur Bearbeitung der Hauptfrage beitragen:

- Wie haben sich die Gesetze seit der 11.SCHOG-Novelle auf Bundesebene verändert?
- Durch welche Begleitdokumente wurden Bundes- und Landesgesetzgebung ergänzt?

Anhand einer Dokumentenanalyse soll meiner Fragestellung nachgegangen und diese bearbeitet werden. Nach Wolff (2000, 503) definieren sich Dokumente als „standardisierte Artefakte, insoweit sie typischerweise in bestimmten Formaten auftreten“ und stellen eine eigene Datenebene dar (ebd., 511). Ergänzend dazu möchte ich Mayring (2002, 47) erwähnen, welcher die dazugehörige Analyse näher erläutert: „Dokumentenanalyse will Material erschließen, das nicht erst vom Forscher durch die Datenerhebung geschaffen werden muss. Dokumentenanalyse zeichnet sich durch die Vielfalt ihres Materials aus. Die qualitative Interpretation des Dokuments hat einen entscheidenden Stellenwert.“ Somit charakterisiert sich die Dokumentenanalyse nach Mayring (ebd.) dadurch, dass Daten nicht erst wie schon erwähnt „eigens hervorgebracht, erfragt, ertestet werden müssen“, sondern schon als fertiges Material vorliegen. Die Dokumentenanalyse kann anhand von drei Schritten durchgeführt werden: Zunächst wird überlegt, welche Arten von Dokumenten herangezogen werden sollten, in einem weiteren Schritt soll ein „Analyseraster entwickelt werden, anhand derer die Dokumentenanalyse durchgeführt werden soll. Je nach Dokument und Fragestellung kann so ein Raster aus unterschiedlichen quantitativen und qualitativen Kriterien bestehen“ (Fachhochschule Münster 2011, 1). In einem letzten Schritt soll überlegt werden:

- „ - Welche Einsichten geben uns die Daten im Hinblick auf unsere Fragestellung?
- Was hat sich über einen bestimmten Zeitraum hinweg verändert und warum?
- Was muss aufgrund der Dokumentenanalyse noch näher untersucht werden?
- Welche ersten Konsequenzen lassen sich aus der Analyse ziehen?“ (ebd.).

In der vorliegenden Diplomarbeit werden zunächst die Bundesgesetze seit der 11.SchOG-Novelle 1988 mit der Landesgesetzgebung verglichen. Schwerpunkt soll dabei vor allem auf die folgende 15. und 17. SchOG-Novelle gelegt werden, wo es zu einer, wie schon zu einem früheren Zeitpunkt erwähnt, gesetzlichen Verankerung der schulischen Integration kam. Der Vergleich soll einen Einblick in die im Forschungsstand erwähnten Untersuchungen, wie die gesetzliche Umsetzung in den verschiedenen Bereichen der schulischen Integration differiert, ermöglichen. Daher soll hier dargestellt werden, wie dieser Gestaltungsspielraum der gesetzlichen Auslegung auf Landesebene bei gleicher Bundesgesetzgebung aussieht und wie Begleitdokumente wie Verordnungen, Erlässe und Rundschreiben diesen Gestaltungsspielraum auf Landesebene beeinflussen.

Die schulische Integration von Menschen mit Behinderung stellt einen von vielen Schwerpunkten in der Heilpädagogik dar. Auch in der Bildungspolitik ist sie in den letzten 20 Jahren zu einem zentralen Begriff geworden, der viele Untersuchungen und Forschungen¹ nach sich zog. „Der Zusammenhang von Pädagogik und Politik scheint unbestritten“, wie Marian Heitger (1998, 7) in seinem Artikel „Wissenschaftliche Pädagogik und Bildungspolitik“ schreibt. Heitgers (1998, 7 u. 15) Meinung nach sind Pädagogik und Politik zwei zusammengehörende Komponenten, die einander wechselseitig beeinflussen. Schon im Laufe der Geschichte ist dies erkennbar. Zum einen sorgt die Pädagogik für die Aufklärung der Bürgerinnen und Bürger, wie es damals für die Aufklärung definiert wurde, und die Erhaltung und Fortentwicklung des Staates, und zum anderen sorgt die Politik für vorhandene Institutionen und dem Bereitstellen von Bildung (ebd.). Um dem heilpädagogischen Thema der Integration zur Ausweitung zu verhelfen, bedarf es einer Bildungspolitik, die diese gesetzlich verankert. „Will die Bildungspolitik eine inklusive Schule verwirklichen, dann kann dieses Ziel nicht ausschließlich mit pädagogischen Mitteln erreicht werden. Neben der Unterstützung der Entwicklung pädagogischer Konzepte im Sinne einer inneren Schulreform müssen Strukturfragen angesprochen und gelöst werden“ (Feyerer 2009, 95). Dafür ist nach der European Agency (Watkins 2003, 6) Folgendes notwendig:

„In den gesetzlichen Bestimmungen der einzelnen Länder sollte klar integrative/ inklusive Bildung als bildungspolitisches Ziel verankert werden. (...) Die Regierungen sollten eine nachdrückliche Politik der Förderung von Integration/ Inklusion zum Ausdruck bringen und im Hinblick auf deren Umsetzung allen am Bildungssystem Beteiligten klar und deutlich vermitteln, welche Ziele sie mit dieser Bildungspolitik verfolgen.“

Kinder mit SPF sollten auf allen Ebenen des Bildungssektors durch genaue Planung, Finanzierung und Umsetzung mit einbezogen werden (ebd.). Mit dem Behindertenkonzept von 1992 (Bundesministerium für Arbeit und Soziales 1993, 7) wurde eine „Leitlinie in der Behindertenpolitik der österreichischen Bundesregierung ...“ gebildet. „Da die Auswirkungen einer Behinderung alle Lebensbereiche betreffen können, ist die Behindertenpolitik eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe“ (ebd., 7) und somit kann die Behindertenpolitik auf eine Zusammenarbeit mit der Heilpädagogik nicht verzichten.

¹ Einige ausgewählte Untersuchungen und Projekte wurden unter dem Punkt „Forschungsstand“ beschrieben.

Aufbau der Diplomarbeit

Das erste Kapitel der Diplomarbeit soll einen Zugang in das Thema der Integration eröffnen und dabei die etymologische Herkunft des Begriffs Integration näher erläutern. Neben der Entwicklung des Begriffs der Integration sollen auch der Begriff der Inklusion, sowie der Unterschied zwischen diesen beiden pädagogischen beziehungsweise bildungspolitischen Konzepten näher angeführt werden.

Im zweiten Kapitel widme ich mich der Entwicklung der schulischen Integration in Österreich und werde im Zuge dessen auch die verschiedenen Integrationsmodelle anführen. Hierbei wird speziell auf die drei Bundesländer Wien, Steiermark und Tirol eingegangen. In diesem Kapitel werde ich mich auch mit den Integrationsgesetzen in Österreich befassen, welche der schulischen Integration zugrunde liegen. Dabei soll aufgezeigt werden, inwieweit pädagogische Konzepte politische Rahmenbedingungen benötigen.

Im dritten Kapitel wird das Forschungsdesign beschrieben.

Im Anschluss daran folgt im vierten Kapitel, in Hinblick auf die Fragestellung, die Ausführung der Ergebnisse der Analyse. Sie sollen zur Beantwortung der Forschungsfrage führen und daraus resultierende Folgerungen diskutiert werden.

Im fünften Kapitel soll zum Abschluss der Diplomarbeit eine abschließende Zusammenfassung der zentralen Ergebnisse dieser Untersuchung gegeben werden.

1. INTEGRATION UND INKLUSION

Zunächst soll zu Beginn des ersten Kapitels der Begriff der Integration den Lesern dieser Diplomarbeit näher gebracht werden. Wie schon in der Einleitung erwähnt, ist die Integration von Menschen mit Behinderung in den letzten Jahren in allen Bereichen des täglichen Lebens, zu einer unüberhörbaren Forderung geworden. Da es sich bei der Thematik dieser Arbeit um einen Vergleich von Gesetzen zur Integration handelt, sehe ich zunächst die Wichtigkeit darin, eine Auseinandersetzung mit dem Begriff der Integration anzuführen. Dies soll dazu dienen vorerst einmal eine Einführung in die Thematik zu finden und eine Grundlage für die Beantwortung meiner Fragestellung zu legen. Anhand einiger Definitionen, wird die Verwendung des Begriffes Integration erläutert, der anschließend mit dem Begriff der Inklusion verglichen wird. Es werden sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede in der Begriffsverwendung der Integration und Inklusion dargestellt um zu klären, in welchem Kontext diese Begriffe Verwendung finden.

1.1 Begriffsklärung Integration

Im Folgenden werden verschiedenste Definitionen des Begriffes Integration festgehalten.

Nach der Enzyklopädie Brockhaus (2006, 370), leitet sich der Begriff Integration aus dem Lateinischen ab und bedeutet die „Wiederherstellung eines Ganzen“. Die Enzyklopädie beschreibt des Weiteren die (Wieder-)Herstellung einer Einheit, aber auch Einbeziehung beziehungsweise Eingliederung in ein größeres Ganzes.

Das Wörterbuch der Pädagogik beschreibt Integration als einen in verschiedenen Zusammenhängen verwendeten Begriff, der zunehmend an Bedeutung gewinnt, da er in der sonderpädagogischen Diskussion „im Sinne einer gemeinsamen Erziehung und Bildung von behinderten und nichtbehinderten Menschen vermehrt in den Blick genommen...“ (Böhm 2005, 313) wird.

Im Wörterbuch Heilpädagogik wird der Begriff der Integration folgendermaßen ausgelegt: „Integration in allgemein sozialer Bedeutung zielt auf die Durchsetzung der uneingeschränkten Teilhabe und Teilnahme behinderter Menschen an allen gesellschaftlichen Prozessen, vom Kindergarten über die Schule, in der Freizeit, im Wohnen und in der Arbeit“ (Bundschuh, Heimlich, Krawitz 2007, 136). Des Weiteren versucht Integration als pädagogische Aufgabe „das Leben und Lernen in der Gemeinschaft von behinderten und nichtbehinderten Menschen zu ermöglichen und durch didaktische und methodische

Maßnahmen professionell zu unterstützen“ (ebd., 137). „Integration als pädagogisches Ziel ist in der sonderpädagogischen Diskussion unumstritten. Über den Weg zu diesem allgemein akzeptierten Ziel gibt es bisher jedoch keinen allgemein geltenden Konsens“ (ebd.).

Hans Eberwein war einer der ersten Vertreter der Integrationspädagogik, der sich mit der Integration von Menschen mit Behinderung beschäftigte. Auf diese Tatsache verweist auch Sabine Knauer (2003, 14) in folgendem Zitat: „Wer sich mit der Geschichte des Anspruchs auf gemeinsames Leben und Lernen von Menschen mit und ohne Beeinträchtigung beschäftigt, kommt an Hans Eberwein nicht vorbei.“ In dem von Hans Eberwein herausgegebenen „Handbuch der Integrationspädagogik“, verfolgt Emil Kobi (1988, 54) die Begriffsbestimmung der Integration bis in das 17. Jahrhundert zu einem Baseler Mathematiker, welcher den Begriff „Integral“ einführte, zurück. „Das Verb ‚integrieren‘ findet vom 18. Jahrhundert und zunehmend dann im 20. Jahrhundert Eingang in den Sprachschatz: zunächst in der Philosophie, dann, in verschiedenen Bedeutungsschattierungen, in zahlreichen anderen Wissenschaftsbereichen (...)“ (ebd.). Kobi (ebd.) erläutert weiters: „Seine gesellschaftspolitische Bedeutung erlangte der Integrationsbegriff über die Philosophie des 19. Jahrhunderts und vor allem dann durch Soziologie, Psychologie und Bildungspolitik der Neuzeit. Er machte dabei zahlreiche Bedeutungswandlungen durch.“

Zusammenfassend lässt sich anhand der eben angeführten Begriffsdefinitionen ableiten, dass es sich ausgehend von der allgemeinen Definition der Enzyklopädie Brockhaus bis hin zu den speziellen Definitionen des Begriffs in Bezug auf die Thematik dieser Diplomarbeit, um die Eingliederung einer Einheit in ein Ganzes, also die Eingliederung von Menschen mit Behinderung in die Gesellschaft handelt.

1.2 Integration in der Pädagogik

Der Begriff der Integration wird in unserer heutigen Gesellschaft alltäglich, wenn auch oft in anderen Zusammenhängen oder ohne das „wahre“ Verständnis dieses Begriffs verwendet. Diese Gegebenheit macht Ewald Feyerer (1998, 15) in seinem Werk „Behindern Behinderte“ deutlich: „Die Integration von Flüchtlingen, die Integration Österreichs in die Europäische Gemeinschaft, die Integration von Obdachlosen und integrierte Schaltungen seien hier exemplarisch für die Verwendung des Begriffes außerhalb der Erziehungswissenschaften angeführt.“

Im Folgenden wird der Integrationsbegriff in den verschiedenen Verwendungen nach Kobi kurz angeführt, bevor die Darstellung der Integration in der Pädagogik konkretisiert wird, welche für die vorliegende Diplomarbeit hauptsächlich von Relevanz ist. Im Anschluss an Kobi werden einige Autoren, die sich mit dem Begriff der Integration beschäftigten angeführt, um einen möglichst vielfältigen Einblick in die Begriffswelt und Auffassung von Integration zu bekommen.

1.2.1 Gedanken zur Integration bei Emil Kobi

Kobi (1988, 54) beschreibt die Einbettung des Begriffs der Integration in außerpädagogischen Wissenschaftsbereichen, wobei er sich dabei jedoch auf die des pädagogischen Begriffsfeldes am nächsten stehenden bezieht, wie der Philosophie, der Psychologie und der Soziologie. Darauf soll nun jedoch gar nicht weiter eingegangen werden, da nur der Begriff der Integration in Bezug auf den pädagogischen Bereich von Interesse ist.

Einzug in die Pädagogik, so Kobi (1988, 57), hält der Begriff der Integration erstmals in einer persönlichkeits- und entwicklungspsychologischen Betrachtungsweise. Pädagoginnen und Pädagogen beschäftigten sich schon früh mit Fragen einer ganzheitlichen Bildung und Erziehung und dabei bildeten sich immer wieder integrative Gegenkräfte zur Differenzierungen im Schulwesen (ebd.). Nach Kobi (ebd.) ist Integration ein immer wiederkehrendes Anliegen pädagogischer Reformbestrebungen sowohl in sozialer als auch personaler Bedeutung. Er führt auch den Integrationsgedanken speziell in der Heilpädagogik aus, indem er die wichtigsten Positionen hinsichtlich der Diskussion um die (schulische) Integration von Menschen mit Behinderung anführt (ebd., 58):

1. Prozess vs. Zustand

Nach Kobi (ebd.) kann Integration jederzeit durch Interaktion neu hergestellt werden, ein Prozess, welcher nie als endgültig abgeschlossen erklärt werden kann.

2. Methode vs. Ziel

Kobi (ebd., 59) schreibt:

„Soweit Integration (Integriertheit) als mehr oder minder begründetes Ziel (heil-) pädagogischer und sozialpolitischer Bestrebungen herausgehoben wird, stellt sich die Frage nach den hierzu tauglichen Methoden. Die Antworten führen dabei fast zwangsläufig in tautologische – Integration (als Ziel) soll durch Integration (als Methode) erreicht werden – oder in paradoxe – Integration soll durch (vorlaufende) Separation erreicht werden – Sackgassen.“

Weiters beschäftigt sich der Autor (ebd.) mit der Frage, welches Ziel mit Integration als einer Methode verfolgt wird und kommt zu dem Schluss, dass dies meist in einer breiteren Kompetenz des Integranden und seltener in der allgemeinen Lebensqualität der Integratoren gesehen wird.

3. Individuale vs. soziale Angelegenheit

Einzelintegrationen in das Schulsystem gab es immer wieder. Dieser wurde jedoch keine (schul-) systemverändernde Kraft beigemessen (ebd.). Denn, so schreibt Kobi (ebd.): „Das behinderte Kind (als Integrand) hat sich dem gegebenen (Schul-) System (als Integrator) ein- und unterzuordnen, was freilich ein gewisses Entgegenkommen nicht auszuschließen braucht.“² Jedoch wurden drei kritische Einwände gegen den, laut Autor (ebd.) noch sehr mit dem Rehabilitationsgedanken behaftete Integrationsbegriff, hervorgebracht:

1. „Integration ist als ein Prozeß gegenseitiger Anverwandlung von Integranden und Integratoren aufzufassen. Der Integrationsfähigkeit der ersteren hat die Integrationswilligkeit der letzteren entgegenzukommen. Einseitige Anpassungsleistungen erfüllen das Postulat integrativer Zielsetzungen nicht.“
2. „Einzelintegration in Form normalisierender Zurüstung zeitigt lediglich Grenzverschiebungen und wirkt sich desintegrativ/ isolierend auf den harten Kern der als nicht integrierbar erachteten Behinderten aus. Integration Einzelner ist eine Alibiübung auf Kosten der erneut Ausgesonderten; selektive Integration ist ein Widerspruch in sich selbst.“
3. „Die Integrationschancen der primär und akzentuiert in ihren Aneignungsprozessen behinderten Kinder (Lern- und Geistigbehinderte) sind unter diesem individualistischen Ansatz gering, wie dies exemplarisch aus den minimalen Rückgliederungsquoten von Hilfsschülern in die Normalschule abzulesen ist“ (ebd., 60).

Wenn Integration als primär soziale und sozialpolitische Angelegenheit aufgefasst wird, müssen sich die gesellschaftlichen Systeme und Bildungsinstitutionen verändern, um Kinder mit Behinderung grundsätzlich und vorbehaltlos als Schüler und Schülerinnen aufzunehmen (ebd.).

4. Vorgabe vs. Aufgabe

Hier wird zwischen unbedingter und bedingter Integration unterschieden. Mit unbedingter Integration ist ein Gegensatz zur Separation gemeint und sieht Integration nicht nur als

² Mit dieser Aussage zeigt sich in aller Klarheit das Integrationssystem. Ein Gegensatz dazu soll das inklusive Schulsystem darstellen, wie es unter 1.5 beschrieben wird.

Aufgabe oder Möglichkeit, sondern auch als Vorgabe, ja sogar Notwendigkeit. „Integrative Erziehung und Bildung ist dem Menschen wesensgemäß; jeder Vorbehalt verletzt sein existentielles Grundrecht auf ein Mitsein.“ Bedingte Integration stellt sich in ein Verhältnis zu Separation in welchem die verschiedenen Ebenen der Integration unterschieden werden können (ebd.).

5. Parzellierbare vs. ganzheitliche Daseinsform

Integration steht, so Kobi (ebd.), im Gegensatz zu Teilhaftigkeit und daher kommen auch „Forderungen nach einer ‚vielseitigen Schule für alle Kinder‘ und mithin nach einer Aufhebung des Sonderschulwesens in einem umfassenderen, integrativ angelegten Schulrahmen“ auf.

6. Struktur vs. Wert

Emil Kobi (ebd., 61) macht darauf aufmerksam, dass Integration und Differenzierung zunächst wertfreie, formale Begriffe sind. Im Zusammenhang mit der unbedingten Integration repräsentiert der Begriff „das schlechthin Gute und Richtige“ und in der strukturell-organisatorischen Begriffsfassung hat Integration eine vermittelnde Bedeutung, das heißt, es handelt sich dabei um einen Optimierungsprozess.

7. Intentionale vs. koexistentielle Lebens- und Daseinsgestaltung

Hier wird zwischen dem intentionalen und koexistentiellen Integrationsbegriff unterschieden. Der intentionale Integrationsbegriff bringt zum Ausdruck, dass „als integrativ bezeichnete Zielsetzungen und Maßnahmen etwas über sie Hinausweisendes und Erstrebenswertes bewirken oder doch ermöglichen sollen ...“ (ebd.). Der koexistentielle Integrationsbegriff zeigt auf, dass Integration ihre Erfüllung in sich selbst findet, wie Kobi (ebd.) schreibt und ist daher eine seinsbestätigende Koexistenzform. „Integration verändert nicht das Sein, sondern das Dasein, nicht die Behinderung, sondern das psychosoziale Gefüge des Behinderungszustandes und mithin des Status des Einzelnen“ (ebd., 62).

Zusammenfassend zeigt Kobi (1988, 62) auf, dass

- „- Integration keine Methode, kein Heilverfahren darstellt, das nach irgendwelchen Erfolgskriterien evaluiert (falsifiziert/ verifiziert) werden könnte, sondern daß
- Integration eine Lebens- und Daseinsform (hier im speziellen zwischen Behinderten und Nichtbehinderten) bezeichnet, für oder gegen die sich die Gesellschaft und deren Untersysteme (wie schulische Institutionen z.B.) entscheiden können und die daher als solche situativ und temporal auch frei wählbar bleiben muß.“

Im Kontext der Fragestellung dieser Arbeit ist dabei darauf hinzuweisen, dass sich diese Sichtweisen Kobis im Zuge des Kapitels zur schulischen Integration wiederfinden werden. Kobi geht in seiner Zusammenfassung der sieben Positionen auf die freie Wahl dieser Lebens- und Daseinsform ein, was in Verbindung mit der derzeitigen Rechtssituation in Österreich in Übereinstimmung gesehen werden kann, da aufgrund des Elternwahlrechts die Möglichkeit besteht zwischen Sonderschulbesuch und dem Besuch einer Integrationsklasse des Kindes besteht. Im Kapitel zwei wird näher auf diesen komplexen Zusammenhang eingegangen.

1.2.2 Der Integrationsgedanke von Helmut Reiser

Ebenso wie Kobi, sieht auch Reiser (1990, 26) und die Frankfurter Forschungsgruppe Integration als einen Prozess. Reiser beschreibt sieben nachstehend angeführte Ebenen die bei integrativen Prozessen wahrgenommen werden sollen:

1. Die innerpsychische Ebene betont die Ganzheit und Abgrenzung der Person:

- Hier wirken Prozesse, in denen „ein Mensch im Austausch mit anderen Personen und/ oder seiner Umwelt widersprüchliche Anteile der eigenen Person in seine Wahrnehmungs- und Ausdrucksmöglichkeiten integriert und so durch die Anerkennung der menschlichen Widersprüchlichkeiten und Abhängigkeit von Austauschprozessen die Grenzen seiner Person erfährt und die Ganzheit seiner Person verwirklicht“ (ebd., 32f.).

2. Die interpersonelle Ebene bezieht sich auf Dialog und Partizipation:

- Prozesse werden hier integrativ, wenn die Andersartigkeit und Gleichheit der anderen Person akzeptiert wird und die eigene Abgegrenztheit und Gleichheit dabei gleichzeitig erlebt wird (ebd., 33).

3. Die Handlungsebene erfordert Tätigkeit und Kooperation:

- Prozesse sind dann integrativ, wenn „Personen gemeinsam an einem Gegenstand/Vorhaben arbeiten mit dem Ziel, Realität zu bewältigen“, was natürlich Kooperation voraussetzt (ebd.).

4. Die situativ-ökologische Ebene bezieht sich auf die Lebensweltorientierung:

- Hier wirken Prozesse integrativ, bei denen nicht nur zwischen Gruppenmitgliedern, sondern auch zwischen der Gruppe und der Umwelt ein Austausch stattfindet (ebd.).

5. Die institutionelle Ebene konzentriert sich auf die institutionelle Entwicklung:

- Auf dieser Ebene sind Prozesse dann integrativ, wenn Leitvorstellungen neu definiert werden und institutionelle Strukturen zugunsten dieser verändern (ebd.).

6. Die Gesellschaftliche Ebene forciert eine demokratische Entwicklung:

- Prozesse wirken integrativ, wenn Benachteiligungen abgebaut werden. Dies bezieht sich vor allem auf „Personen und Personengruppen, die durch strukturelle Gewalt von Ausgrenzung oder Benachteiligung bedroht sind“ (ebd.).

7. Die transzendierende Ebene beschreibt existentielle Erfahrungen:

- Auf dieser Ebene geht es um die Verarbeitung der Erfahrung von Unvollkommenheit und Sterblichkeit, um die Verwirklichung eines persönlichen Lebenssinns im Kontext kultureller Deutungen“ (ebd., 34).

Die vorangegangenen beschriebenen Ebenen von Reiser verdeutlichen nochmals, in welcher Art und Weise Prozesse integrativ wirken und befassen sich mit einer tiefer gehenden Auseinandersetzung der Integration, vor allem in Bezug auf die Auseinandersetzung der Gesellschaft mit der Thematik „Integration“.

1.2.3 Integration im Verständnis von Ewald Feyerer, Reinhard Markowetz und Georg Feuser

Feyerer (1998, 15) zeigt auf, dass im Bereich der Pädagogik der Begriff der Integration vielfach Bedeutung findet. Verwendung finden in diesem Zusammenhang Begriffe wie „Integrationsklasse“, „Integrierte Gesamtschule“, „Integrierte Eingangsstufe“ und „Integrationsstörung“ im Zusammenhang mit teilleistungsschwachen Kindern“. Der Autor (ebd.) verweist hier jedoch auf den Unterschied zwischen der Integration von Schülern und Schülerinnen mit Behinderung und Schülern und Schülerinnen mit nichtdeutscher Muttersprache:

„Für die integrative Beschulung von Kindern nichtdeutscher Muttersprache hat sich in der österreichischen Schullandschaft der Begriff ‚interkulturelles Lernen‘ durchgesetzt, mit dem Begriff ‚Integration‘ meinen Pädagogen heute global die theoretische Diskussion und die konkrete Umsetzung des gemeinsamen Unterrichts behinderter und nichtbehinderter Kinder.“

Auch Markowetz (1997, 190) greift den Begriff der Integration in diesem Zusammenhang auf: „Allgemein wird in der Pädagogik unter Integration die gemeinsame Unterrichtung behinderter und nichtbehinderter Kinder verstanden.“

So wie Reiser legt auch Feyerer (1998, 16) hier einen Schwerpunkt, denn er sieht Integration im weitesten Sinne als „die volle Eingliederung behinderter Menschen in das gesellschaftliche Leben, die nur gelingen kann, wenn Integration auch als ein Prozeß der Veränderung gesehen wird, der bis an die Wurzeln unseres Gesellschafts- und Bildungssystems geht.“ Diesen

Prozess der Veränderung fasst Feyerer (ebd., 17) an anderer Stelle wieder auf indem er schreibt: „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 nichtbehinderten Menschen erarbeitet werden muss. Der Weg ist gleichzeitig das Ziel.“ Dem letzten Satz Feyerers kann sich auch Feuser (2001, 26) in seinem Artikel „Prinzipien einer Inklusiven Pädagogik“ anschließen, indem er beschreibt, dass es „einen Weg ohne Integration zur Integration“ nicht geben wird und „Integration ist Ziel und Weg zugleich.“ Des Weiteren erläutert er (ebd.), dass es bei integrativer pädagogischer Arbeit, und dabei lehnt er sich an Edouard Séguin (1812-1880) an, um die „Wiederherstellung der Einheit des Menschen in der Menschheit und die Wiederherstellung der Einheit unserer zusammenhanglos gewordenen Mittel und Werkzeuge der Erziehung“ geht, also es sich um Reformpädagogik handelt. Für Feuser (ebd., 26f.) bedeutet Integration, dass „alle Kinder und Schüler ... in Kooperation miteinander auf ihrem jeweiligen Entwicklungsniveau ... an und mit einem ‚gemeinsamen Gegenstand‘ ... spielen, lernen und arbeiten“.

1.2.4 Der Begriff der Integration bei Andreas Möckel

Möckel (2007, 214) unterscheidet in diesem Zusammenhang vier Aspekte hinsichtlich Integration, die in vielerlei Hinsicht den Sichtweisen von Kobi und Feyerer nahekommen:

- „1. Integration meint die räumliche Gemeinsamkeit in Schule, Berufsschulen, Arbeitsstätten und steht gegen räumliche Abtrennung von Gleichaltrigen und Arbeitskollegen ohne zwingenden Grund.
2. Integration unterstellt, dass behinderte Kinder sich in Schulen und Jugendgruppen, im Urlaub und im Berufsleben das Zusammenleben mit nicht behinderten Kindern und Erwachsenen wünschen und nicht nur mit Kindern gleicher Behinderungsart zusammenleben. Die subjektive Zustimmung zur Integration ist nicht selbstverständlich; in den meisten Fällen dürfte sie zutreffen.
3. Integration meint nicht die Rückkehr zu einem Leben, wie es vor der Aufklärung bestanden haben mag, als Behinderung und Armut in die ständische Hierarchie integriert waren, sondern ein Zusammenleben auf einem qualitativ höheren und differenzierteren Niveau. Vorbild ist die Integration behinderter Kinder in einer intakten Familie.
4. Integration strebt den Wandel der Normen und Einrichtungen in der Gesellschaft an.“

1.2.5 Integration im Verständnis von Jakob Muth

Jakob Muth (1996, 55ff.) hat zehn Thesen zur Integration von Kindern mit Behinderung aufgestellt, welche zunächst ganz allgemein gehalten sind, bevor sie speziell die schulische Integration ansprechen:

- „1. Integration ist ein Grundrecht im Zusammenleben der Menschen
2. Sie beginnt zur Zeit der Französischen Revolution als Demokratisierungsprozess
3. Sie ist unteilbar und lässt keine Ausnahmen zu
4. Sie ist als Gemeinsamkeit aller die Norm; Abweichungen von dieser Norm müssen begründet werden
5. Sie wehrt sich gegen eine Defizitorientierung der Schule
6. Sie kann nicht durch Schulversuche begründet werden
7. Sie verträgt sich nicht mit dem Sonderschulverfahren
8. Sie braucht Regelungen, z.B. über Klassenfrequenzen, Anteil der behinderten Kinder in einer Klasse usw.
9. Sie muss an jedem neuen Tag neu realisiert werden
10. Grundrechte des Menschen im Grundgesetz sollten auch mit Blick auf Behinderte verstanden werden“. (ebd.)

1.2.6 Resümee

Mit dem vorangegangenen Kapitel 1.2 wurde versucht den Begriff der Integration so vielfältig als möglich darzustellen. Um dieses Ziel zu erreichen war es wichtig die verschiedenen Sichtweisen unterschiedlicher Autoren, welche sich mit der Thematik der Integration auseinandersetzten, darzustellen. Es folgt eine gezielte kurze Übersicht zu den bisherigen genauen Ausführungen:

Kobi, Reiser und Feyerer verweisen auf Integration als ein Prozess. Muth deklariert seine Sichtweise in ähnlicher Form indem er schreibt, dass Integration täglich neu realisiert werden muss. Sowohl Kobi, Feyerer als auch Feuser betonen, dass Integration Weg und Ziel zugleich ist. In Bezug auf den Stellenwert der Gesellschaft zeigt Reiser auf, dass Andersartigkeit und Gleichheit einer Person akzeptiert werden muss. Dabei geht er noch ein Stück weiter, indem er betont, dass institutionelle Strukturen verändert werden müssen. Kobi und Möckel schließen sich dem an und stellen dar, dass sich nicht nur ein Wandel der Normen und Einrichtungen einer Gesellschaft vollziehen muss, sondern, und da weist Kobi darauf hin, es

zur Veränderung gesellschaftlicher Systeme und Bildungsinstitutionen kommen muss. Kobi und Muth erläutern weiters die Unteilbarkeit von Integration. Für Kobi stellt sie einen Gegensatz zu Teilhaftigkeit dar. Auch für den schulischen Bereich gibt es bereits erste Aussagen der Autoren. Feyerer und Markowetz sehen in Integration die gemeinsame Unterrichtung von Kindern mit und ohne Behinderung. Möckel fügt dem an, dass dies nicht durch räumliche Trennung geschehen darf. Daher sind Kobi und Muth einstimmig der Meinung, dass es zur Aufhebung des Sonderschulwesens kommen muss, da sich Integration mit den Verfahren der Sonderschule nicht verträgt. Muth macht auch darauf aufmerksam, dass schulische Integration Regelungen bedarf. Dazu noch später in dieser Arbeit.

Nachfolgend soll nun in Hinblick auf meine Thematik der gesetzlichen Lage zur schulischen Integration, ein Stück weiter gegangen werden. Daher wird nun, nach dieser Auseinandersetzung mit dem Begriff der Integration und der Integration in der Pädagogik allgemein, genauer auf den Begriff der Integrationspädagogik eingegangen.

1.3 Zum Begriff der Integrationspädagogik

„Vor 30 Jahren gelang es Hans Eberwein, erstmalig einen Beitrag zur Integration in der Zeitschrift für Heilpädagogik zu veröffentlichen, vor nahezu 20 Jahren prägte er den Begriff ‚Integrationspädagogik‘, der seither untrennbar mit seinem Namen verknüpft ist“ (Knauer 2003, 14).

1.3.1 Der Begriff der Integrationspädagogik bei Hans Eberwein

Eberwein hat mit Beginn der 1980er Jahre einen Wandel in der inhaltlichen Ausrichtung der Sonderpädagogik aufgezeigt und bezeichnete mit dem Begriff „Paradigmenwechsel“ den Übergang von sonderpädagogischem zu integrationspädagogischem Ansatz (Eberwein 1988, 27).

Nach Eberwein (1988, 45) steht der Begriff Integrationspädagogik für

„eine neue Sichtweise zur Erziehung und Unterrichtung Behinderter sowie für einen veränderten Auftrag in Vorschule und Schule. Er impliziert eine Erweiterung und Vertiefung des bisherigen pädagogischen Handlungsverständnisses. (...) Als Ziel verfolgt Integrationspädagogik die Überwindung aussondernder Einrichtungen sowie deren pädagogischer Konzeptionen zugunsten gemeinsamen Lernens und Lebens“.

Für Eberwein (1988, 45) beinhaltet Integrationspädagogik auch gesellschaftspolitische Aspekte, welche verstärkt in das Bewusstsein der politisch Verantwortlichen gerufen werden soll, um eine Verankerung im Schul- und Sozialrecht zu erreichen.

1.3.2 Auslegung des Integrationspädagogikbegriffs bei Eduard Kleber, Sabine Knauer und Otto Speck

Ebenso wie Eberwein befasst sich auch Kleber (1988, 149) mit Integrationspädagogik und hält zusammenfassend fest, dass diese gewissermaßen eine Förder-, Beratungs-, Präventiv-, differentielle - und Sonderpädagogik in einem ist. Für einen geschichtlichen Rückblick schreibt Sabine Knauer (2003, 16) in ihrem Artikel „Von den Anfängen der Integration zur heutigen Integrationspädagogik“ zum Beginn der gegenwärtigen Integration: „Die Integrationsbewegung entstand in der Blüte der emanzipativen gesellschaftlichen Basisbewegungen der 70er Jahre des 20. Jahrhunderts; ihre Wurzeln speisten sich aus der Anti-Psychiatrie, d.h. der Negation der Subjekt-Objekt-Definitionen als Herrschaftsinstrument.“

Speck (2008, 387) unterscheidet bei einer historischen Rückblende zwei Wege zur sozialen und kulturellen Eingliederung:

- „Der direkte Weg über gemeinsames Lernen und Leben
- Der indirekte Weg über eine besondere individual-soziale Förderung als Voraussetzung für mehr Gemeinsamkeit im späteren Leben.“

Unter dem zweiten Punkt versteht Speck (ebd., 389f.) die soziale Eingliederung von Menschen mit Behinderung durch eine spezielle Erziehung die „eingliederungsfähig“, „erwerbsfähig“ und „gesellschaftsfähig“ machen soll.

Nach Eberwein (1996, 32f.) ist der Begriff der Integrationspädagogik ein „Übergangsbegriff“ denn er stellt eine Brücke zwischen Sonderpädagogik und Allgemeiner Pädagogik dar und ist dann vollständig erreicht, wenn die Aussonderung von Kindern mit Behinderung in Schulen überwunden ist.

1.3.3 Definition der Integrationspädagogik bei Bundschuh u.a.

Laut dem Wörterbuch Heilpädagogik (Bundschuh, u.a. 2007, 141) entstand der Begriff „Integrationspädagogik“ zunächst als Gegenbegriff zur Sonderpädagogik. Er entwickelte sich

„zu einer Sammelbezeichnung für solche pädagogischen Reflexionen, die die Nichtaussonderung von Kindern und Jugendlichen aus Allgemeinen Bildungseinrichtungen zum Ziel haben. (...) Behinderte und nichtbehinderte Kinder sollen Gelegenheit haben, voneinander zu lernen und von ihrer Unterschiedlichkeit zu Lern- und Entwicklungsprozessen angeregt werden“ (ebd.).

Nach Bundschuh u.a. (ebd., 143f.) strebt Integrationspädagogik eine integrationsfähige Gesellschaft an und stellt im Gegensatz zur Sonderpädagogik, in welcher eine defizitorientierte Sicht von Behinderung vorherrscht, eine kompetenzorientierte Sichtweise dar. Er (ebd., 144) stellt fest, dass Integrationspädagogik an sozialpolitische Entscheidungsprozesse heranreicht und den Diskriminierungsschutz für Menschen mit Behinderungen zum Ausgang nehmen muss.

1.3.4 Integrationspädagogik definiert bei Ulrich Heimlich

Heimlich (2003, 147) geht in seinem Werk „Integrative Pädagogik“ von verschiedenen Grundkonzeptionen integrativer Pädagogik aus. Im Folgenden sollen die vier von ihm zusammengetragenen Modelle verschiedener Autoren angeführt werden:

1. Materialistisches Modell von Georg Feuser

Im materialistischen Modell von Feuser steht eine entwicklungsorientierte Begründung der Integration von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung im Vordergrund und kann mit dem materialistischen Entwurf einer Behindertenpädagogik von Wolfgang Jantzen (1990) und dem materialistischen Ansatz in der Allgemeinen Pädagogik in Zusammenhang gesehen werden (ebd.). Heimlich (ebd., 152) ist der Meinung, dass das materialistische Modell eines der einflussreichsten Grundlegungsversuche einer integrativen Pädagogik ist.

2. Integration als Prozess bei Helmut Reiser

Mitte der 1980er Jahre erkannte Reiser, dass Integration stets auf mehreren Ebenen gleichzeitig abläuft und dass sich integrative Prozesse dabei auf einer personalen, einer institutionellen und einer gesellschaftlichen Ebene verorten (ebd., 153f.) lassen. Als integrativ bezeichnet Reiser (1986, 120) dabei Prozesse, „bei denen ‚Einigungen‘ zwischen widersprüchlichen innerpsychischen Anteilen, gegensätzlichen Sichtweisen interagierender Personen und Personengruppen zustande kommen“ (ebd.).

3. Ökosystemisches Modell beschrieben bei Alfred Sander

Dieses Modell beschäftigt sich mit dem Mensch-Umfeld-System (Heimlich 2003, 159) und wurde von Alfred Sander vor dem Hintergrund der ökologischen Entwicklungstheorie Urie

Bronfenbrenners entwickelt (ebd., 161f.). Auf den einzelnen Systemebenen entwickelte Sander seine ökologische Theorie der Integrationsentwicklung: „Integrationsentwicklung im Mikrosystem hat zum Ziel, dass Kinder und Jugendliche mit und ohne Behinderung leicht direkten Kontakt zueinander aufnehmen können“ (ebd., 162). Auf der Ebene des Makrosystems umfasst Integrationsentwicklung ein sogenanntes Wertesysteme. Dieses, so Sander (ebd., 164) beschreibt wie eine Gesellschaft auf die Tatsache der Behinderung reagiert und gewährt dadurch eine umfassende gesellschaftliche und selbstbestimmende Teilhabe von Menschen mit Behinderung. Hildeschiedt und Sander (2009, 309) fassen zusammen: „Die intensive Beschäftigung mit Einzelintegrationen auf der Mikrosystem-Ebene darf den Blick nicht dauerhaft ablenken von den Systemebenen größerer Reichweite bis hin zu politischen und gesamtgesellschaftlichen Bedingungen“ (ebd.).

4. Anthropologisch-ethisches Modell von Urs Haeberlin

Haeberlin arbeitete die „separierenden und exklusiven Tendenzen in der europäischen Geistesgeschichte“ kritisch heraus und machte dabei auf die „inkluisiven philosophischen Grundlagen integrativer Pädagogik aufmerksam“ (Heimlich 2003, 165f.). Er nimmt dabei Bezug auf die dialogische Philosophie von Martin Buber und die heilpädagogische Konzeption von Paul Moor, welche die Gemeinsamkeiten mit der Allgemeinen Pädagogik aufzeigt (ebd., 166). Somit ergibt sich hier ein Modell, welches sich zur Aufgabe macht, die Gestaltung von integrativen Situationen, begleitend zum Lebenslauf von Menschen mit Behinderung, herbeizuführen (ebd.). Nach Heimlich (ebd.) ist Haeberlin der Ansicht, dass verschiedene Erfahrungsdimensionen von Selbstbestimmung und sozialer Teilhabe von Menschen mit Behinderung an der Gesellschaft, dieser dialogischen Struktur zugrunde liegen.

1.3.5 Resümee

Zusammenfassend lässt sich der Begriff Integrationspädagogik in ein paar Worten wiedergeben: Dieser Begriff zielt nicht alleine auf schulische Integration ab, sondern befasst sich mit viel mehr. Er befasst sich mit einer Gesellschaft in der es möglich ist, dass sowohl Menschen mit als auch ohne Behinderung voneinander lernen und miteinander leben.

Mit dieser abschließenden Auseinandersetzung zur Integrationspädagogik, die eine letzte Hinführung zu meiner Thematik der schulischen Integration darstellt, werde ich mich im Folgenden dem Bildungsbereich zuwenden. Im nachfolgenden Kapitel wird nun genauer auf schulische Integration eingegangen, jedoch soll zuvor ganz allgemein das Recht auf Bildung aller Menschen, gleich ob mit oder ohne Behinderung eingegangen werden.

1.4 Schulische Integration

„Die Integration in das Schulwesen gilt als Vorbedingung für die Integration in Schulen und diese als Vorbedingung für die Integration in den Unterricht“ (Möckel 1988, 31).

Schönwiese (2008, 54) erwähnt, wie wichtig der aktive Dialog eines Kindes während der Entwicklung mit seiner Umwelt ist, denn „die kindliche Entwicklung kann als vom Kind aktiv gestalteter (Re-) Konstruktionsprozess der Wirklichkeit in Wechselwirkung mit seiner sozialen Umwelt verstanden werden.“ Weiters schreibt Schönwiese (ebd., 55): „So vielfältig die Dialoge bzw. die Dialogmöglichkeiten sind, so vielfältig erscheinen die Entwicklungsmöglichkeiten. Das ist die Grundaussage, die Integration begründet.“ Jutta Schöler (1989) hält in Schönwiese (2008, 55) fest, dass es somit vor allem für Kinder mit Behinderung notwendig ist, zu einem regen und vielfältigen Austausch mit Kindern ohne Behinderung zu kommen, denn Schönwiese (ebd.) zeigt auf: „Aussonderung und Homogenisierung von Klassen entspricht nicht dem aktuellen Stand von Entwicklungstheorien und der allgemeinen theoretischen Fundierung von Erziehung und Bildung, Integration und Inklusion dagegen schon“. Mit Aussonderung und Homogenisierung ist das bestehende Sonderschulwesen beziehungsweise die Sonderpädagogik gemeint, welche sich nach Eberwein (1988, 46) schwer tut „mit einer Entwicklung Schritt zu halten, die von ihr nicht initiiert, sondern ihr von außen, hauptsächlich von Eltern Behinderter, aufgezwungen worden ist“.

Auch Feyerer (1990, 49) äußert, ähnlich wie Schönwiese, Kritik am bestehenden Sonderschulwesen. Einerseits lässt er nicht unerwähnt, was für einen wichtigen Beitrag Sonderschulen, historisch gesehen, beigetragen haben, um Menschen mit Behinderung in das Schulsystem einzugliedern und dem Recht von Kindern mit Behinderung auf Bildung nachzugehen, andererseits führt er folgende kritischen Punkte hinsichtlich dem Nutzen der Sonderschule auf:

- „ - Die Behinderung wird als ursächlich in der Person liegend gesehen. Die Einflüsse der sozialen Umwelt werden zu wenig berücksichtigt.
- Ziel der sonderpädagogischen Förderung ist vor allem die Normalisierung der Behinderung, die Behebung und Verbesserung von Defiziten und Mängeln.
- Die Selbstwahrnehmung behinderter Kinder wird dadurch verstärkt auf ihre Behinderung gerichtet, auf ihr Abweichen von einem scheinbaren Normalitätsstandard.

- Das Lernen am positiven Vorbild anderer Kinder, die vielfach stärkste Lernmotivation, fällt ebenso weg wie die Förderung besonderer Fähigkeiten behinderter Kinder der durch die Anerkennung seitens der Nicht-Behinderten.
- Die Einweisung in eine Sonderschule ist verbunden mit einer gesellschaftlichen Stigmatisierung. Kinder, die eine Sonderschule besuchen, werden von der Gesellschaft nicht als vollwertige Mitglieder anerkannt.
- Die Trennung behinderter und nichtbehinderter Kinder innerhalb der Schule erschwert so in besonderem Maße auch die Aufnahme persönlicher Beziehungen außerhalb der Schule.
- Die Sonderschule ist weder lerneffektiver als die Regelschule, noch führt ihr Besuch zu größeren beruflichen Chancen.
- Die Zusammenfassung von Kindern mit gleicher Behinderungsart führt zur Reduktion wichtiger sozialer Erfahrungen, wodurch eine positive Veränderung sozialer und emotionaler Persönlichkeitseigenschaften kaum herbeigeführt werden kann“. (ebd., 49f.)

Gefordert wird daher eine Schule die den Fähigkeiten und Bedürfnissen aller Kinder gerecht wird (ebd., 50). Ramseger (1992, 57) beschreibt in diesem Zusammenhang drei Ebenen die als Voraussetzung aller integrativen Bemühungen stehen sollen:

1. Das räumliche Beisammensein: „Räumliches Beisammensein findet immer dann statt, wenn sich behinderte und nichtbehinderte Menschen ein Klassenzimmer oder wenigstens ein Gebäude teilen, so daß es zumindest äußerliche Kontakte zwischen behinderten und nichtbehinderten Menschen geben kann.“
2. Intensive soziale Kontakte: Dies bezieht sich auf den Austausch über Mitteilungen und den Aufbau von Beziehungen, welche entweder begrenzt oder aber auch beständig sein können.
3. Die unterrichtsbezogene Kommunikation: Sie ist dort anzutreffen, wo „behinderte Kinder und Jugendliche mit nichtbehinderten Kindern zum Zwecke der Erkenntnis- oder Kompetenzerweiterung in einem solchen inhaltlichen Austausch über ein Unterrichtsthema verwickelt sind“.

Wie oben schon erwähnt soll die Schule den Bedürfnissen aller Kinder gerecht werden und so betont Fragner (1991, 65): „Integrative Schule ist keineswegs nur ein Konzept für behinderte Schüler, sondern sie bietet auch Antworten auf ungelöste Probleme der allgemeinbildenden Schulen der Primar- und Sekundarstufe I an.“

Wie Ramseger misst auch Fragner (ebd., 61f.) einer genauen Auseinandersetzung der Unterrichtsgestaltung für gelingende Integration große Bedeutung zu. Der Unterricht soll basieren auf „Vorstellungen von Individualisierung und Differenzierung, offenem Unterricht, Freiarbeit mit Tages- und Wochenplänen, Projekten und Gesprächskreisen. Verschiedene

Arbeitsformen wie Einzelarbeit, Partnerarbeit, Gruppenarbeit, Kreisgespräche und Frontalunterricht wechseln einander ab“ (ebd.).

Nach Möckel (2007, 217) lässt sich Integration nur verwirklichen, wenn „(1) Lehrerinnen und Lehrer kooperieren, (2) Hochschulen die Integration in den Lehramtsstudiengängen behandeln, (3) Schulverwaltungen realistische Rahmenrichtlinien erlassen und (4) Politiker die finanziellen Mittel bereitstellen“.

Denn, wie Eberwein (1994, 49) sagt: „Soziale Integration kann nicht durch schulische Separation bewerkstelligt, Eingliederung kann nicht durch Ausgliederung erreicht werden.“

Fragner (1991, 62f.) macht in diesem Zusammenhang auf sogenannte Sackgassen auf dem Weg zur Integration aufmerksam. Solche Sackgassen können sich bilden, wenn:

1. es zur „vorzeitigen Resignation bei auftretenden Hindernissen und Grenzen“ kommt.
2. die Meinung entsteht, dass unser Bildungssystem nur durch gemeinsame Erziehung geändert werden könne.
3. es zu einer Modellfixierung kommt, die vor allem auf ländliche Gebiete zurückfällt, wo bestimmte Modelle nicht umgesetzt werden können.
4. es zum „Ausschluß von Gruppen, die nach pauschalen Klassifikationen als für den gemeinsamen Unterricht nicht geeignet eingestuft werden“ kommt, denn dieses „Vorurteil verletzt die Grundprinzipien der Integration“.
5. es zur „fehlenden Abgrenzung zwischen Formen kooperativer Zusammenarbeit von separierten Gruppen und integrativen Formen“ kommt, denn einzig und allein die räumliche Zusammenführung bewirkt noch keine ausgereifte Integration, sondern führt nach Fragner „häufig sogar zu vermehrten Prozessen der Aussonderung“.
6. es zur „Nichtbeachtung des know-how des bestehenden sonderpädagogischen Systems“ kommt, denn es sollten Überlegungen angestellt werden, wie die in den letzten Jahrzehnten gesammelten Ressourcen in integrativen Bereichen genützt werden können.
7. „der Lebensweg eines behinderten Kindes völlig mit der Familie verhaftet bleibt“, denn es ist wichtig, so Fragner, dass die immer wieder auftretenden Übergänge zwischen Kindergarten, Schule und Arbeitsplatz bewerkstelligt werden und die Möglichkeit zum selbstbestimmten Leben des Heranwachsenden besteht.

Auch Viktor Ledl äußert einige kritische Bemerkungen die Integration betreffend. In seinem Artikel „Kritische Bemerkungen zur ‚Heiligen Kuh Integration‘“ schreibt Ledl (2006, 11), dass die soziale Integration am Ende der Schullaufbahn ihr Ende findet und verweist dabei auf die Studie von Christian Klicpera und Barbara Gasteiger-Klicpera, welche die längerfristigen Entwicklungen von Schülern ehemaliger Integrationsklassen untersuchten mit dem Ergebnis,

dass wie es meist so ist, sich die Wege nach Beendigung der Schule nach und nach trennten. „Das Instrument der schulischen Integration scheint also gesellschaftlich ‚nicht zu greifen‘, so Ledl (ebd.). Auch die Methodenfrage bezüglich der Unterrichtsgestaltung wirft Ledl (ebd., 12) kritisch auf und ist der Ansicht, dass die Methodenwahl alleine nichts ausrichten könne, da viel von der Persönlichkeit der lehrenden Person abhängt. Des Weiteren ist Ledl (ebd.) der Ansicht, dass für die Integration eine Gesamtschule von Nöten ist um allen Kindern die Möglichkeit auf eine gemeinsame Schule zu gewähren, denn in Österreich beispielsweise können zwar Schüler und Schülerinnen mit Lern- oder geistiger Behinderung eine AHS besuchen jedoch Kinder ohne Behinderung, welche befriedigend oder genügend im Zeugnis aufweisen nicht. Hier zeigt Ledl (ebd., 13) auf, dass es in diesem Zusammenhang zum „Eindruck einer Privilegierung behinderter Kinder“ kommen kann. Einen Punkt, welchen Ledl (ebd., 16) auch kritisch betrachtet, ist die Aussage Feusers, welche bereits weiter oben in diesem Kapitel angeführt wurde, nämlich das Lernen zur gleichen Zeit am gleichen Gegenstand. Ledl (ebd.) ist der Ansicht, dass es möglich sein soll, wenn nötig, Kinder für kurze Zeit zu separieren und nennt dabei folgendes Beispiel: „Warum soll z.B. ein Verhaltensauffälliger, der gerade total ausflippt und die ganze Klassen (sic!) beim Lernen stört – nicht für einen kurzen Moment oder längere Zeit die Lerngruppe verlassen und dabei lernen, dass sein Verhalten ‚stört‘.“ Dies erwähnt auch Heimlich (2003, 153) in Bezug auf die oben erwähnte Aussage Feusers, dass Kinder mit und ohne Behinderung nicht ständig in enger Kooperation gemeinsam lernen, sondern, so schreibt er: „Vielmehr lassen sich auch individuelle Tätigkeiten und Phasen des Rückzugs aus der Gruppe beobachten, die Kinder und Jugendliche ebenfalls benötigen.“

In den bisherigen Kapiteln kam es zu einer eingehenden Auseinandersetzung des Begriffs der Integration. Immer wieder tauchte in den vergangenen Jahren der Begriff der Inklusion in der Literatur und den Medien auf, sowie auch weiter oben schon erwähnt im Übereinkommen der Rechte von Kindern mit Behinderungen. Das nachfolgende Kapitel beschäftigt sich nun mit dem Begriff der Inklusion sowie den Gemeinsamkeiten und Unterschieden zur Integration.

1.5 Integration versus Inklusion oder doch Ein- und Dasselbe?

„Seit der Erklärung von Salamanca³ aus dem Jahre 1994, (...), bestimmen die neuen Begriffe

³ Genauer Ausführungen zur Erklärung von Salamanca finden sich unter 2.1.4

inclusion bzw. inclusive education die internationale Diskussion zur Integrationsentwicklung“ (Heimlich 2003, 141f.). Daher wird im Folgenden der Begriff der Inklusion erläutert werden um im Anschluss daran eine Gegenüberstellung von Integration und Inklusion zu gewähren.

1.5.1 Zum Begriff der Inklusion

Nach Andreas Hintz stellt das Konzept der Inklusion „eine Weiterentwicklung des integrativen Ansatzes“ (Bundschuh u.a. 2007, 144f.) dar.

Auch Feyerer (2009, 241) ist der Ansicht: „Inklusion steht für eine optimierte und qualitativ erweiterte Integration.“ Im Konzept der Inklusion, so Feyerer „ist nicht mehr die Integration der Minorität in die Majorität das Ziel, sondern eine Schule für alle“ (ebd.).

Der Begriff Inklusion im bildungswissenschaftlichen Kontext gebraucht, wird aus dem englischen Begriff „inclusion“, was Einbeziehung bedeutet, abgeleitet (Biewer 2010, 125). Dieser entwickelte sich rasch in wenigen Jahren, nach Biewer (ebd.) in etwa zwischen 1990 und 1995, zu einem häufig im pädagogischen Kontext gebrauchten Begriff. Ein Wechsel von den Begriffen „mainstreaming“ und „integration“, welche in den angloamerikanischen Ländern verwendet wurde, zum Begriff „inclusion“ ist bei der „vorwiegend britischen Berater/innengruppe der UNESCO mit der Erarbeitung und Beschlussfassung über die Erklärung von Salamanca im Jahre 1994 festzustellen“ (ebd.).

„Inklusion als fachliches wie bildungspolitisches Konzept sieht die Probleme nicht bei den SchülerInnen, die Defizite aufweisen und durch besondere Hilfestellungen der Schule angepasst werden, sondern in der Institution Schule, die sich grundlegend verändern muss, um dem besonderen Bedarf ihrer NutzerInnen gerecht zu werden“ (Biewer 2008, 292).

Nach Biewer (ebd.) steht der Begriff der Inklusion für gegenwärtige Reformprozesse im allgemeinen Bildungswesen, jedoch ausgehend von der Bildung von Kindern mit Behinderung.

„Im pädagogischen Kontext von ‚Special Educational Needs‘ tauchte er erst Anfang der 1990er Jahre auf, setzte sich aber innerhalb weniger Jahre weltweit durch. Mit beigetragen zu dieser schnellen Verbreitung hat die Erklärung der UNESCO-Konferenz von Salamanca, die ‚Inclusion‘, ‚Inclusive Education‘ und ‚Inclusive Schools‘ als ihre leitenden fachlichen und bildungspolitischen Konzepte verwendete“ (ebd.).

1.5.2 Integration und Inklusion – eine Entscheidungsfrage?

„Dass Integration und Inklusion begrifflich nicht klar auseinander gehalten werden, macht mitunter die Auseinandersetzung mit internationalen Dokumenten schwierig“ (Hinz 2002, 354). Im Deutschen, so Heimlich (2003, 142) „dominiert die Übersetzung von inclusion mit Integration“ (ebd.). „Eine genaue Untersuchung der Entwicklung innerhalb der inclusive education ... zeigt jedoch, dass inclusion über die Integrationsperspektive hinausweist (ebd.). Biewer (2010, 126) beschreibt sechs Merkmale, welche sich in der britischen Literatur der 1990er Jahre zum Konzept der inclusive school herauskristallisierten:

- „1. Die Verschiedenheit der Schüler/innen stellt den Ausgangspunkt des Schulkonzepts dar und wird als positiver Wert angesehen, nicht als ein Problem oder ein Erschwernis für Lehrkräfte.
2. Zentral in diesem Modell ist die Verschiedenheit der Schüler/innen, sowohl im Hinblick auf pädagogische wie auch gesellschaftliche Dimensionen. Behinderung ist nur ein Aspekt der Heterogenität der Schüler/innen neben geschlechtlicher, ethnischer, kultureller, religiöser und sozialer Verschiedenheit.
3. Als inklusive Schule ändert die Schule ihre Arbeitsweise grundlegend, um dieser Verschiedenheit gerecht zu werden. Es handelt sich also auch um ein Modell der grundlegenden Schulreform.
4. Die Veränderungen betreffen insbesondere die Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen, aber auch die Organisationsform der Schule.
5. Die Umgestaltung im Sinne der Inklusion erhöht die Effektivität der Schule für das Lernen aller Schüler/innen.
6. Die inklusive Schule ist ein Beitrag zur Entwicklung einer inklusiven Gesellschaft“ (ebd., 126f.).

Inclusive schools sind daher Schulen, die „alle Kinder aufnehmen, unabhängig von körperlichen, intellektuellen, sozialen und sprachlichen Voraussetzungen. Dazu gehören gleichermaßen auch behinderte und hoch begabte Kinder. Weiterhin umfassen sie Schüler aus kulturellen Minderheiten und sozialen Randgruppen“ (Biewer 2000, 154).

Speck (2008, 444) unterscheidet beide Ansätze, den integrativen und den inklusiven, mit folgendem Gedanken, dass es sich bei der Integration um Realität und bei der Inklusion um eine Idee handelt. Er (ebd.) schreibt:

„Das Modell der Integration habe nur partielle und bedingte Gemeinsamkeiten innerhalb eines im Grunde geteilten Systems hervorgebracht, bei dem nach wie vor zwei Gruppen von

Schülern kategoriell unterschieden werden, behinderte und nicht-behinderte.“ Speck (ebd.) kritisiert dabei, dass es anstatt integrierend wieder zu selektiven Formen zurückkam, denn nur ein Teil der Schüler und Schülerinnen, abhängig von deren Behinderung, werden integriert. Immerhin, so Speck (ebd.), „war es das ursprüngliche Ziel des Integrationsmodells, die Zahl der in speziellen Schulen untergebrachten Schüler spürbar zu verringern. Das Gegenteil ist eingetreten und der ‚sonderpädagogische Förderbedarf‘ sei geradezu explodiert“.

Hingegen versteht sich das schulische Inklusionsmodell

„als ein radikales Modell einer unterschiedslosen Schule für alle. (...) Heterogenität wird in dieser Weise zum Normalfall, dass sie den gesamten Unterricht als ein Ganzes umfasst, in dem dann auch keine speziellen Förderungsbedürfnisse (spezial educational needs) oder ‚Lernstörungen‘ als solche mehr maßgebend sind. (...) Es gäbe dann dabei auch keine eigenen ‚Inklusionspädagogen‘ und auch keine ‚Integrationspädagogik‘, sondern nur ‚Pädagogik‘“ (ebd., 444f.).

Dieser Aussage kann auch Feyerer (2009, 242) zustimmen, denn nach ihm geht es bei Inklusion darum, dass das jeweilige Lernsystem an die Erfordernisse aller angepasst wird, es ein gemeinsames Curriculum für alle gibt und Differenzen für den Unterricht produktiv wahrgenommen werden. „Individualisierung und Differenzierung helfe, eine größtmögliche Balance zwischen individueller Förderung und gemeinsamen Aktivitäten aller SchülerInnen herzustellen“ (ebd.). Die Aussage Feyerers, dass sich im inklusiven Schulsystem das jeweilige Lernsystem anzupassen habe, steht in klarem Gegensatz zur Aussage über das Integrationssystem von Kobi, weiter oben nachzulesen unter 1.2.1, das eine Unterordnung des Schülers beziehungsweise der Schülerin in das gegebene Schulsystem vorsieht.

Um eine Überschaubarkeit zu den Kernpunkten von Integration und Inklusion zu bekommen stellt Hinz (2002, 359) in nachfolgender Tabelle diese beiden Konzepte einander gegenüber:

Praxis der Integration	Praxis der Inklusion
• Eingliederung von Kindern mit bestimmten Bedarfen in die Allgemeine Schule • Differenziertes System je nach Schädigung • Zwei-Gruppen-Theorie (behindert/nichtbehindert; mit/ ohne sonderpädagogischem Förderbedarf)	• Leben und Lernen für alle Kinder in der Allgemeinen Schule • Umfassendes System für alle • Theorie einer heterogenen Gruppe (viele Minderheiten und Mehrheiten) • Veränderung des Selbstverständnisses der

• Aufnahme von behinderten Kindern • Individuumszentrierter Ansatz • Fixierung auf die institutionelle Ebene • Ressourcen für Kinder mit Etikettierung • Spezielle Förderung für behinderte Kinder • Individuelle Curricula für einzelne • Förderpläne für behinderte Kinder • Anliegen und Auftrag der Sonderpädagogik und Sonderpädagogen • Sonderpädagogen als Unterstützung für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf • Ausweitung von Sonderpädagogik in die Sonderpädagogik hinein • Kombination von (unveränderter) Schul- und Sonderpädagogik • Kontrolle durch Expertinnen und Experten	Schule • Systemischer Ansatz • Beachtung der emotionalen, sozialen und unterrichtlichen Ebene • Ressourcen für Systeme (Schule) • Gemeinsames und individuelles Lernen für alle • Ein individualisiertes Curriculum für alle • Gemeinsame Reflexion und Planung aller Beteiligten • Anliegen und Auftrag der Schulpädagogik und Schulpädagogen • Sonderpädagogen als Unterstützung für Klassenlehrer, Klassen und Schulen • Veränderung von Sonderpädagogik und Schulpädagogik • Synthese von (veränderter) Schul- und Sonderpädagogik • Kollegiales Problemlösen im Team
---	--

Tab.1: Praxis der Integration und der Inklusion (Hinz 2002, 359)

Hinz (ebd., 356) erwähnt drei Kritikpunkte aus inklusionistischer Sicht an der Integration:

1. Kritik an der Fixierung auf die administrative Ebene: Hintz kritisiert, dass immer noch anhand der Behinderung des einzelnen Kindes überlegt wird, ob es integriert werden kann oder nicht und befürchtet, dass Sonderschulen, welche „nicht integrierbare“ Kinder aufgrund einer schweren Behinderung aufnehmen, zu Restschulen degenerieren. Des Weiteren zielt seine Kritik hier auf die hohen Integrationszahlen, die positiv erscheinen, jedoch stellt sich die Frage in Bezug auf die qualitative Vollziehung der Integration. Denn wenn sich die Schule als Ganzes nicht ändert, wird auch nicht die Qualität erreicht werden um einen positiven Entwicklungsverlauf einer Integration zu erreichen (ebd.). Um eine inklusive Schule zu ermöglichen, muss sich die Schule grundlegend ändern und wie beispielsweise in Großbritannien, so Hintz (ebd., 357), die Möglichkeit zur Selbstevaluation wie in diesem Fall mit dem „Index for Inclusion“ ermöglicht werden. Mit Hilfe dieses Index und unter

Beteiligung von Schülern, Lehrern und Eltern kann der aktuelle Stand reflektiert werden wofür drei Dimensionen herangezogen werden: 1. Inklusive Kulturen schaffen, 2. Inklusive Grundsätze formulieren und 3. Inklusive Praktiken entwickeln (ebd.).

2. Kritik am Festhalten einer Zwei-Gruppen-Theorie: Hinz ist der Meinung, dass die Integration zwar den Fortschritt gebracht hat, dass „Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf nicht mehr primär ‚andersartig‘ sind“ (ebd.), jedoch hat Integration „dieses Anderssein nicht im Sinne einer Dialektik von Gleichheit und Differenz aller Schüler überwunden“ (ebd.). Nach Hinz hat das Folgen, da durch den Begriff „Integrationskind“ weiterhin auf das Anderssein hingewiesen wird. Dazu trägt auch bei, wenn Sonderschullehrer und Sonderschullehrerinnen als Gäste eines Förderzentrums an der Allgemeinen Schule erscheinen und nicht kontinuierlich vorhanden sind. Daher muss die „Aufsplitterung von Zuständigkeiten für die ‚einen‘ und die ‚anderen‘ Kinder ersetzt werden durch die gemeinsame Zuständigkeit für alle Mitglieder einer Lerngruppe“ und dies bedeutet den Schritt von einer „individuumszentrierten und institutionsorientierten Integration zu einer systemischen Inklusion“ zu machen (ebd.).

3. Kritik an administrativer Etikettierung und an individuellen Curricula: Hinz (ebd., 358) kritisiert dabei unterschiedliche Etikettierungen wie beispielsweise individuelle Curricula, aber auch die Verwendung von Begriffen wie „Lernstörung“ oder „geistige Behinderung“. Inklusive Pädagogik geht daher von folgendem Ansatz aus: „Statt individuelle Curricula in individuellen Förderplänen festzulegen, wird ein gemeinsames Curriculum für alle entwickelt, das unter verschiedenen Aspekten in Teilbereichen individualisiert werden muss“ (ebd.).

Biewer (2008, 294) hinterfragt kritisch, „inwieweit das neue Konzept sich auch in den realen Veränderungen des Bildungswesens widerspiegelt. Bezeichnet es die sich real vollziehenden Veränderungen im Bildungswesen? Gibt es lediglich Zielsetzungen von Veränderungen an, die zu einigen interessanten Initiativen führen, aber in den Ländern in denen sie propagiert werden ansonsten weitgehend folgenlos bleiben“ (ebd.)?

Letztendlich schreibt Bürli (2008, 73), dass die UNESCO terminologisch betrachtet keinen Unterschied zwischen den Begriffen Integration und Inklusion macht. „Deren wechselseitige Verwendung ist historisch, sprach- bzw. Übersetzungsbedingt. Inhaltlich vertritt sie UNESCO eindeutig den Inklusionsansatz im Sinne einer grundlegenden Schulreform“ (ebd.).

So ähnlich sehen dies auch Wilhelm und Binting (2001, 45) und stellen Integration und Inklusion als Übergangsbegriffe dar. Nach ihnen soll eine mögliche und wünschenswerte

Entwicklungslinie verfolgt werden: „Von der Segregation zur Integration – von der Integration zur Inklusion – von der Inklusion zur Vielfalt als ‚Normalfall‘“ (ebd.).

Im Zuge des ersten Kapitels wurde versucht, die Begriffe Integration und Inklusion näher auszuführen um mit diesem Hintergrundwissen in die Thematik dieser Diplomarbeit einzuführen. Im nachfolgenden Kapitel wird auf die Entwicklung der Integration in Österreich eingegangen werden und ein Einblick in das österreichische Schulsystem gegeben werden.

2. INTEGRATION UND INKLUSION IN ÖSTERREICH

In dem diesem 2. Kapitel vorausgegangenen 1. Kapitel wurden ausführlich die Begriffe Integration und Inklusion behandelt. Es wurde zunächst ein allgemeiner Einstieg in die Integration, sowohl in außerpädagogischen Kontexten als auch im pädagogischen Kontext gewählt, um anschließend zur Integrationspädagogik und zur schulischen Integration überzugehen. Das Ziel hierbei war eine Annäherung an die Thematik, da sich diese um die Gesetzgebung zu schulischer Integration dreht. Ein weiteres Ziel war, dass in den folgenden Kapiteln, im Zuge der Bearbeitung der Gesetze, Begriffe klar sind und ein Grundverständnis gegeben ist. Abschließend wurde im 1. Kapitel der aktuelle Diskurs um den Begriff der Inklusion aufgegriffen und mit dem Begriff der Integration in Bezug gesetzt. Nach dem 1. Kapitel und somit einer Aneignung eines Grundverständnisses zur Integration und Inklusion und einer Einführung in Richtung der Forschungsfrage, wird nun im folgenden 2. Kapitel das primäre Forschungsziel, die Auseinandersetzung mit der Gesetzgebung angestrebt. Dies soll jedoch in diesem Kapitel zunächst noch allgemein gehalten werden, indem vorerst das Recht auf Bildung diskutiert wird. Dabei wird zu Beginn vom internationalen Diskurs ausgegangen und danach auf die Situation in Österreich mit Entwicklung der schulischen Integration und der dazugehörigen gesetzlichen Entwicklung eingegangen.

2.1 Das Recht auf Bildung im internationalen Diskurs

„Hinter dem Schlagwort der Integration steht die historische Forderung der Französischen Revolution nach gleichen Rechten für alle. Daraus bezieht die Integrationsforderung ihre Kraft“ (Möckel 2007, 213).

Dieses Unterkapitel beschäftigt sich mit dem internationalen Diskurs rund um die Bildung von Menschen mit Behinderung. In Bezug auf meine Thematik der Gesetzgebung ist zunächst das Recht auf Bildung für Menschen mit Behinderung von Interesse, welches ganz allgemein durch das Recht auf Bildung eingeleitet wird. Es werden verschiedene Konventionen und Übereinkommen beleuchtet, welche vor dem Hintergrund der österreichischen Gesetzgebung wichtig sind. Es folgt nun eine chronologische Entwicklung der letzten Jahre mit der aktuellen Debatte um das Thema der Inklusion.

2.1.1 Allgemeine Erklärung der Menschenrechte 1948

„Mit den Menschenrechten verbunden ist das Recht auf Bildung. Es ist wichtig darauf hinzuweisen, dass Bildung ein Menschenrecht ist, nicht nur eine Qualifizierung für das spätere Leben als berufstätiger Erwachsener“ (Biewer 2010, 153). In Artikel 26 der allgemeinen Erklärung der Menschenrechte wird darauf hingewiesen, dass jeder Mensch ein Recht auf Bildung hat und diese frei zugänglich, zumindest für den Erwerb der grundlegenden Bildung, sein muss (United Nations 2012, 5).

2.1.2 Europäische Konvention zum Schutz der Menschenrechte und Grundfreiheiten 1952

Auch die Europäische Konvention zum Schutz der Menschenrechte und Grundfreiheiten (Europarat 2012, 39) besagt in ihrem Zusatzprotokoll in Artikel 2, dass niemandem das Recht auf Bildung verwehrt werden darf.

2.1.3 Kinderrechtskonvention 1990

In der UN-Konvention über die Rechte des Kindes besagen die Artikel 28 und 29:

Artikel 28:

„1. Die Vertragsstaaten erkennen das Recht des Kindes auf Bildung an; um die Verwirklichung dieses Rechts auf der Grundlage der Chancengleichheit fortschreitend zu erreichen, werden sie insbesondere

- a) den Besuch der Grundschule für alle zur Pflicht und unentgeltlich machen;
- b) die Entwicklung verschiedener Formen der weiterführenden Schulen allgemeinbildender und berufsbildender Art fördern, sie allen Kindern verfügbar und zugänglich machen und geeignete Maßnahmen wie die Einführung der Unentgeltlichkeit und die Bereitstellung finanzieller Unterstützung bei Bedürftigkeit treffen;
- c) allen entsprechend ihren Fähigkeiten den Zugang zu den Hochschulen mit allen geeigneten Mitteln ermöglichen;
- d) Bildungs- und Berufsberatung allen Kindern verfügbar und zugänglich machen;
- e) Maßnahmen treffen, die den regelmäßigen Schulbesuch fördern und den Anteil derjenigen, welche die Schule vorzeitig verlassen, verringern.

2. Die Vertragsstaaten treffen alle geeigneten Maßnahmen, um sicherzustellen, dass die Disziplin in der Schule in einer Weise gewahrt wird, die der Menschenwürde des Kindes entspricht und im Einklang mit diesem Übereinkommen steht.

3. Die Vertragsstaaten fördern die internationale Zusammenarbeit im Bildungswesen, insbesondere um zur Beseitigung von Unwissenheit und Analphabetentum in der Welt beizutragen und den Zugang zu wissenschaftlichen und technischen Kenntnissen und modernen Unterrichtsmethoden zu erleichtern. Dabei sind die Bedürfnisse der Entwicklungsländer besonders zu berücksichtigen“ (Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend 2012, 9).

In Artikel 29 wird darauf verwiesen, dass Bildung sowohl Persönlichkeit, Begabung als auch geistige und körperliche Fähigkeiten eines Kindes fördern muss. Bildung muss Kindern die Achtung vor Menschenrechten und Grundfreiheiten vermitteln und das Kind auf ein verantwortungsvolles Leben in der Gesellschaft vorbereiten. (ebd., 9f.)

2.1.4 Die Erklärung von Salamanca 1994

„Mit der Erklärung von Salamanca der UNESCO von 1994 hat der Begriff ‚Inklusion‘ Eingang in die internationale Diskussion um die Weiterentwicklung der Integration gefunden“ (Bundschuh, u.a. 2007, 139). Von 07. - 10. Juni 1994 fand die Weltkonferenz der „Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität“ in Salamanca in Spanien statt (UNESCO 1994, 1). Den Anlass zu dieser Weltkonferenz gaben nach Bürli (2008, 62) einige Deklarationen und Richtlinien der Vereinten Nationen wie

„die Deklaration der Menschenrechte (1948), der Rechte des Kindes (1959), der Rechte geistig behinderter Personen (1971) bzw. behinderter Menschen (1975), die Konvention der Rechte des Kindes (1989) und schließlich – als weiterer Meilenstein in der Entwicklung einer modernen internationalen Behindertenpolitik – die UN-Standardregeln (1993) über Chancengleichheit für Menschen mit Behinderungen“ (ebd.).

Die Erklärung von Salamanca ist eine „Sammlung von Empfehlungen an alle Staaten der Weltgemeinschaft für eine schulische Erziehung behinderter Kinder“ (Biewer 2000, 153). Unter verschiedenen Punkten ist hier vor allem jener Punkt von Interesse, bei dem sich die Vereinten Nationen für gleiche Bildungschancen in Bezug auf Menschen mit Behinderung ausgesprochen haben. Gleiche Bildungschancen bedeutet darauf bezogen

„ - Zugang zu Bildung

- inklusives Bildungssystem (Bildung behinderter Menschen als integraler Bestandteil)

- Bedürfnisadäquate, qualitative Bildung
- Bildung in integrativen Settings
- Sonderschule als Ausnahme (...)“ (Bürli 2008, 62f.).

Ziele der Weltkonferenz in Salamanca, so Bürli (1997, 154), war das Aufzeigen von Mängel in der sonderpädagogischen Versorgung und nach Wegen der Verbesserung zu suchen.

„Insbesondere sollten in Salamanca

- die neue Denkweise über Lernschwierigkeiten und Behinderungen sowie das Verhältnis von sonderpädagogischer Versorgung und allgemeiner Schulreform aufgezeigt werden,
- die neuen Entwicklungen bei den Angeboten für Kinder und Jugendliche mit besonderem Förderbedarf besprochen werden,
- die Durchbrüche und Erfahrungen in zentralen Bereichen wie Gesetzgebung, Curriculum, Pädagogik, Schulorganisation, Lehrerbildung und gesellschaftliche Teilhabe herausgestellt werden,
- ein Forum für internationalen, regionalen und bilateralen Erfahrungsaustausch sowie eine Gelegenheit für Zusammenarbeitsverhandlungen geboten werden“ (ebd.).

Nach Bürli (2008, 65) waren auf der Konferenz drei Hauptthemen vorherrschend, zum einen die Richtlinien und die Gesetzgebung, als zweites die Qualitätsfaktoren der Bildung und als drittes Thema die Gemeinwesen-Perspektive. Es besteht in diesem Kontext die Frage zu klären, was die Erklärung von Salamanca nun aussagt. Zwei Dokumente wurden verabschiedet, zum einen „The Salamanca Statement on Principles, Policy and Practice in Special Needs Education“ auf Deutsch „Die Salamanca Erklärung über Prinzipien, Politik und Praxis der Pädagogik für besondere Bedürfnisse“ und zum anderen „The Framework for Action on Special Needs Education“ übersetzt mit „Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse“ (ebd., 65f.). Im Folgenden werden kurz die Hauptaussagen in Anlehnung an Bürli (ebd., 67ff.) wiedergegeben:

1. Recht auf Bildung: „Mit der Bekräftigung des Rechts jedes Menschen auf Bildung, wie es in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte von 1948 verankert ist...“ ist sicherzustellen, „dass die Erziehung von Personen mit Behinderung ein unerlässlicher Bestandteil des Schulsystems sein soll“ und „dass der Zugang zu Bildung für jene mit besonderen Bedürfnissen erleichtert wird“ (UNESCO 1994, 1f.).
2. Individuums- und bedürfnisorientierte Pädagogik: Die Schulsysteme sollen jedem Kind mit seinen einmaligen Eigenschaften und Lernbedürfnissen Rechnung tragen (Bürli 2008, 67).

3. Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Diese richtet sich nach den Prinzipien einer guten Pädagogik und geht davon aus, „dass menschliche Unterschiede normal sind und dass das Lernen an die Bedürfnisse des Kindes angepasst werden muss und nicht umgekehrt“ (ebd.).
4. Integrationsorientierte Schulentwicklung: Bildungsplanung und die Verbesserung des Schulsystems soll das Hauptaugenmerk auf die Bildung für alle richten unter Einbezug eines umfassenden Entwicklungsprogramms (ebd., 67f.).
5. Inklusive Regelschule/ Schule für Alle: „Auf Gesetzes- bzw. politischer Ebene ist das Prinzip integrativer Pädagogik anzuerkennen, und alle Kinder sind in Regelschulen aufzunehmen, außer es gibt zwingende Gründe dies nicht zu tun“ (ebd., 68).
6. Nachbarschaftsschule: Kinder mit Behinderung sollen jene Schule besuchen können, die sie auch besucht hätten, wenn sie keine Behinderung hätten (ebd., 69).
7. Curriculum und Unterricht: Schulen müssen den Weg zum gemeinsamen miteinander Lernen aller Kinder finden und auch einen Weg um alle Kinder erfolgreich unterrichten zu können. Lehrpläne und Beurteilungsverfahren sollen den Bedürfnissen der Kinder angepasst werden (ebd., 69f.).
8. Rolle der Sonderschulen: Die Zuweisung von Kindern in Sonderschulen soll eine Ausnahme sein, wenn z.B. dem Wohlergehen des Kindes oder der anderen Kinder einer Regelklasse nicht nachgegangen werden kann oder die Lern- und sozialen Bedürfnisse nicht erfüllt werden können. Länder mit gut ausgebautem Sonderschulsystem sollen eine Ressource zur Entwicklung von integrativen Schulen darstellen, hingegen Länder mit wenigen oder keinen Sonderschulen, sollen erst gar keine bauen, sondern sich einzig auf die Entwicklung von Integrationsschulen konzentrieren (ebd., 70).
9. Schulmanagement: „Die örtliche Schulverwaltung, Schuldirektoren und –direktorinnen können eine wesentliche Rolle dabei spielen, Schulen für Kinder mit Behinderung aufgeschlossener zu machen“ (ebd., 71).
10. Pädagogisches Personal: Unter diesem Punkt wird die Lehrer und Lehrerinnen Aus- und Fortbildung angesprochen. Diese muss eine Pädagogik für besondere Bedürfnisse ansprechen und Lehrer und Lehrerinnen auf einen integrativen Unterricht in Regelklassen vorbereiten (ebd.).
11. Einbezug von Eltern und Gemeinwesen: „Die Beteiligung von Eltern, Gemeinschaften und Organisationen an Planungs- und Entscheidungsprozessen in Bezug auf Maßnahmen für besondere Bedürfnisse ist zu ermutigen und zu ermöglichen“ (ebd.). Denn, es wird erkannt, „dass das Ziel erfolgreicher Bildung von Kindern mit besonderen pädagogischen

Bedürfnissen nicht alleine die Aufgabe von Unterrichtsministerien und Schulen ist“ (ebd., 72).

Mit dem Aufkommen des Begriffs Inklusion stellten sich jedoch auch Fragen zur inhaltlichen Auslegung dessen.

„Im deutschsprachigen Raum wurde zwar der begriffliche Wechsel bemerkt, Rückschlüsse auf mögliche inhaltliche Veränderungen wurden nicht gezogen. Die Österreichische UNESCO-Kommission übersetzte 1996 die Salamanca-Erklärung ins Deutsche und übertrug ‚inclusion‘ mit ‚Integration‘ und ‚inclusive school‘ mit ‚integrative Schule‘“ (Biewer 2010, 125). Erst nach und nach kam es zur Aufarbeitung der neuen angloamerikanischen Konzepte und dabei wurde der Begriff „inclusion“ mit „Inklusion“ übersetzt (ebd.).

2.1.4 Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderung 2006

Nach Biewer (2010, 149) kam das Recht auf Bildung für Kinder mit Behinderungen erst nach und nach ins öffentliche Bewusstsein.

„Das Recht auf Schulbesuch geistig behinderter Kinder wurde im deutschsprachigen Raum erst in den 1960er und 1970er Jahren durchgesetzt und war eine Folge politischen Engagements der Elternverbände ab den 1950er Jahren. (...) Für Kinder mit schwerster Behinderung wurde Bildung nicht als Menschenrecht betrachtet, sondern eher als eine Serviceleistung, die die Gesellschaft gewährt oder auch nicht gewährt“ (ebd.).

Aus der allgemeinen Erklärung der Menschenrechte, welche am 10. Dezember 1948 von der Generalversammlung der Vereinten Nationen beschlossen wurde, standen einige Passagen daraus zur Diskussion über die Rechte von Menschen mit Behinderung (ebd., 137).

Nach mehreren vergeblichen Anläufen, so Biewer (ebd., 138), wurde schlussendlich doch die „Convention on the Rights of Persons with Disabilities“ zu deutsch „Das Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen“ am 13. Dezember 2006 beschlossen. Dieses Übereinkommen wurde bereits von 153 Staaten unterschrieben, davon haben 110 Staaten dieses ratifiziert (United Nations 2012). Österreich hinterlegte am 26. September 2008 die unterschriebenen Ratifizierungsurkunden beim Generalsekretär der Vereinten Nationen und daraufhin trat am 26. Oktober 2008 das Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderung in Kraft (Bundeskanzleramt Rechtsinformationssystem 2008, 1). Im Bericht des Ausschusses für Soziales und Konsumentenschutz wird klargestellt, dass durch das Übereinkommen „keine ‚neuen‘ Menschenrechte geschaffen, sondern die bestehenden Menschenrechte präzisiert, und der diskriminierungsfreie Zugang von Menschen mit

Behinderungen zu diesen Menschenrechten gewährleistet werden“ (Ausschuss für Soziales und Konsumentenschutz 2008, 1). Dazu ist im österreichischen Bundesverfassungsgesetz im ersten Hauptstück Artikel 7 (1) folgendes festgehalten: „Alle Staatsbürger sind vor dem Gesetz gleich. (...) 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“ (Bundeskanzleramt Rechtsinformationssystem 2011, 5).

Insgesamt beinhaltet die UN-Konvention 50 Artikel über die Rechte von Menschen mit Behinderungen, wobei hier vor allem Artikel 24, der sich mit Bildung und Erziehung beschäftigt und vorgibt, wie der Inhalt dessen umzusetzen ist, von Interesse ist (Biewer 2010, 139). Artikel 24, auch betitelt mit dem Begriff „Bildung“, im Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2008, 24) besagt:

„(1) Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung. Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein integratives Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen mit dem Ziel,

- a) die menschlichen Möglichkeiten sowie das Bewusstsein der Würde und das Selbstwertgefühl des Menschen voll zur Entfaltung zu bringen und die Achtung vor den Menschenrechten, den Grundfreiheiten und der menschlichen Vielfalt zu stärken;
- b) Menschen mit Behinderungen ihre Persönlichkeit, ihre Begabungen und ihre Kreativität sowie ihre geistigen und körperlichen Fähigkeiten voll zur Entfaltung bringen zu lassen;
- c) Menschen mit Behinderungen zur wirklichen Teilhabe an einer freien Gesellschaft zu befähigen.

(2) Bei der Verwirklichung dieses Rechts stellen die Vertragsstaaten sicher, dass

- a) Menschen mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden und dass Kinder mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom unentgeltlichen und obligatorischen Grundschulunterricht oder vom Besuch weiterführender Schulen ausgeschlossen werden;
- b) Menschen mit Behinderungen gleichberechtigt mit anderen in der Gemeinschaft, in der sie leben, Zugang zu einem integrativen, hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht an Grundschulen und weiterführenden Schulen haben;
- c) angemessene Vorkehrungen für die Bedürfnisse des Einzelnen getroffen werden;

- d) Menschen mit Behinderungen innerhalb des allgemeinen Bildungssystems die notwendige Unterstützung geleistet wird, um ihre erfolgreiche Bildung zu erleichtern;
- e) in Übereinstimmung mit dem Ziel der vollständigen Integration wirksame individuell angepasste Unterstützungsmaßnahmen in einem Umfeld, das die bestmögliche schulische und soziale Entwicklung gestattet, angeboten werden.“

2.1.6 Rechte von Kindern mit Behinderung 2007

Speziell zum Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderung, ist auch bei den allgemeinen Bemerkungen der Rechte der Kinder mit Behinderung vom 27.02.2007 verankert, dass diese Kinder dasselbe Recht auf Bildung, ohne jede Diskriminierung, wie alle Kinder haben. Dazu muss sowohl die schulische Praxis geändert werden als auch eine entsprechende Lehrer- und Lehrerinnenausbildung gewährt werden. Kinder müssen ihrer Behinderungsart entsprechende Unterstützung erhalten, ihnen muss zielgerichtete Bildung ermöglicht werden, damit sie sich individuell bestmöglich entwickeln können. (United Nations 2012, 19) Das Ziel ist die Stärkung einer positiven Selbstwahrnehmung und die Vermittlung des Gefühls ohne jede Einschränkung seiner Würde als menschliches Wesen geachtet zu werden (ebd., 20). Unter dem Titel „Bildung im Schulsystem“ wird erwähnt, dass insbesondere die frühkindliche Erziehung und Bildung für Kinder mit Behinderung von großer Bedeutung ist, da sie durch diese Förderung in den frühen Jahren ihr volles Potential entfalten können. Unter diesem Punkt wird auch nochmals darauf verwiesen, dass individualisierte Unterrichtsstrategien, geeignete Lehr- und Hilfsmittel, sowie eine auf das Kind ausgerichtete Ausstattung Anwendung finden muss (ebd., 20). Die Rechte von Kindern mit Behinderung gehen unter Punkt D dieses Übereinkommens auch auf die inklusive Bildung ein. „Ziel der Bildung von Kindern mit Behinderungen sollte inklusive Bildung sein“ (ebd., 21). Die Vertragsstaaten sind dazu aufgefordert ein Programm für Inklusion in die Wege zu leiten, denn es ist sicherzustellen, dass niemand aufgrund seiner Behinderung vom Bildungssystem ausgeschlossen wird, dafür aber die notwendige Unterstützung erhält um erfolgreiche Bildung zu erleichtern (ebd.). Die United Nations (ebd.) setzen sich mit inklusiver Bildung folgendermaßen auseinander: „Im Kern ist inklusive Bildung eine Gesamtheit von Werten Grundsätzen und Praktiken, mit denen eine sinnvolle, wirksame und hochwertige Bildung für alle Lernenden angestrebt wird, die der Vielfalt der Lernbedingungen und Bedürfnisse nicht nur von Kindern mit Behinderungen, sondern aller

Schüler gerecht wird.“ Unter Punkt 1.4 findet sich eine genaue Ausführung zu inklusiver Bildung.

Mit der vorangegangenen Ausführung der verschiedenen Gesetzes-, Protokoll- und Übereinkommenstexte ist ein Überblick über nationale sowie internationale Vorstellungen von Bildung und Behinderung gegeben worden. Zum einen soll dies nun zur genauen Auseinandersetzung mit schulischer Integration beitragen, zum anderen hat dieses Kapitel einen einführenden Beitrag in das politische Wesen gegeben um im anschließenden Unterkapitel 2.2 eine Verknüpfung zur Bildungspolitik Österreichs zu gewähren. Daher soll sich nun anhand der vorliegenden Ausführungen ableiten lassen, wie sich dieser internationale Diskurs auf die österreichische Gesetzgebung ausgewirkt hat.

2.2 Beginn und Entwicklung der Integration in Österreich bis zur gesetzlichen Verankerung

Otto Anlanger (1993) beschäftigte sich in seinem Werk mit dem Titel „Behinderten Integration – Geschichte eines Erfolges“ mit der Entwicklung der Integration von Schülerinnen und Schülern mit Behinderung seit ihrem Beginn vor rund 38 Jahren. Ausgehend vom ersten Schulversuch im Jahr 1974 bis hin zum Jahr 1993 als es zur Aufnahme und Behandlung eines Integrationsgesetzes im Bundesrat kam. Im Jahr 1974 gab es erstmals den Schulversuch ‚Integrierte Grundschule‘, basierend auf Artikel III der 5. SchOG-Novelle (Anlanger 1993, 19). Dazu der genaue Wortlaut des Bundesgesetzblattes 323 (Bundeskanzleramt Rechtsinformationssystem 1975, 1390): „Im Rahmen der allgemeinbildenden Pflichtschulen sind Schulversuche zur differenzierten Sonderschule ... und zur integrierten Grundschule ... durchzuführen.“

Dieser Schulversuch ist jedoch nicht das, was wir heute unter schulischer Integration verstehen würden, denn eine Integration von Kindern mit einer geistigen Behinderung wurde nicht angedacht:

„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“ (Schulversuchsplan Nr. I/5, Klagenfurt, Mai 1979, zit.n. Gruber 1989, 264).

Dieser Schulversuch scheiterte im Grunde durch schlecht durchdachte Umsetzung und wurde nicht weiter fortgeführt (ebd.). Sechs Jahre später, 1981, kamen die Integrationsgedanken, ausgelöst durch das von der UNO deklarierte „Jahr der Behinderten“ wieder auf. In diesem Jahr wurde die Arbeitsgruppe für integrative Vorschulerziehung bestehend aus Eltern von Kindern mit und ohne Behinderung, Kindergartenpädagoginnen, Lehrern und Lehrerinnen und Psychologen und Psychologinnen gegründet (Anlanger 1993, 21). Gruber (1989, 264) ist der Ansicht, dass ohne diese Arbeitsgruppe beziehungsweise vor allem ohne die dahinter stehenden Eltern, die durch das Jahr der Behinderten aufgekommenen Bildungsfragen, nicht weiter verfolgt worden wären. 1982 entwarfen schließlich eine Sonderschullehrerin, eine Schulpsychologin und deren Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aus dem Burgenland ein erstes Konzept für eine Integrationsklasse (Anlanger 1993, 22), welches jedoch vom Sonderschulinspektor, mit der Erklärung einer praktisch unmöglichen Umsetzung, abgelehnt wurde (ebd., 26). Zu Beginn des Jahres 1984 hat der „Arbeitskreis Integration“ aus der Steiermark Grundlinien für einen Schulversuch mit dem Namen „Sozialintegrative Schule“ erarbeitet (ebd., 28), aber auch diese Grundlinien wurden nicht akzeptiert (ebd., 38f.). Einen ersten positiven Versuch schulischer Integration durchzusetzen gelang im Herbst 1984 mit Beginn des neuen Schuljahres 1984/ 85 durch den Einsatz von Eltern und den Medien (ebd., 42). Anlanger (ebd.) schreibt dazu: „So beginnt im Herbst 1984 die erste Integrationsklasse Österreichs in Oberwart (Burgenland), anfangs ohne gesetzliche Genehmigung und gegen großen Widerstand der Schulbehörde. (...) Erst im Juni 1985 wird die Integrationsklasse rückwirkend als Vorversuch bewilligt!“ 1985 wird auch für Wien, von der „ARGE Integration Wien“, gegründet durch die engagierte Mutter Renate Jung, in Anlehnung an die steirischen Grundlinien einer sozialintegrativen Schule ein solches Konzept ausgearbeitet. Dieses stößt aber auch in Wien auf wenig Zustimmung beim Stadtschulrat (ebd., 49ff.). Jedoch können die beiden Bundesländer Steiermark und Tirol Erfolge erzielen und so kann im Schuljahr 1985/ 86 die erste Integrationsklasse in Kalsdorf/ Steiermark und Weißenbach bei Reutte/ Tirol starten (ebd., 51f.). Im März 1986 entsteht aufgrund des Drucks der Eltern und der Wiener Initiativgruppe ein erster Entwurf für einen Schulversuch „Integrationsklasse“ (ebd., 53) „Am 2. Mai tritt der Grundsatzterlaß ‚Körperbehinderte oder sinnesbehinderte Kinder im Schulwesen Österreichs‘ in Kraft. In diesem Erlass werden integrierte behinderte Kinder nicht nur geduldet, sondern ihre Aufnahme in die Regelschule erstmals auch befürwortet“ (ebd., 59). Dieser Grundsatzterlass besagt:

„Von einer gemeinsamen Bildung behinderter und nicht behinderter Kinder sind erfahrungsgemäß positive Auswirkungen hinsichtlich der Entwicklung gegenseitigen

Verständnisses und anderer wichtiger Qualitäten des Zusammenlebens zu erwarten. Entsprechend den allgemeinen Zielsetzungen des österreichischen Schulwesens und mit Bezug auf den didaktischen Grundsatz, die Eigenart des Schülers und seine Entwicklungsstufe zu berücksichtigen, muß es daher ein wichtiges Anliegen sein, benachteiligte oder beeinträchtigte Kinder besonders zu unterstützen“ (ebd.).

Weiters wird in Wien der Verein „Gemeinsam leben – gemeinsam lernen“ und auch eine Arbeitsgruppe im Bundesministerium für Unterricht und Kunst gegründet (ebd., 72f.). Sowohl in Oberwart als auch in Weißenbach können Eltern eine mögliche Auflösung der Integration retten. Zwar waren Integrationsklassen an beiden Orten vorgesehen, doch gab es in Oberwart kein freies Klassenzimmer und in Weißenbach keine zuständigen Lehrerinnen mehr. Durch den Druck von Eltern und Medien konnte an beiden Standorten der Schulbetrieb im September beginnen (ebd., 72). Es lassen sich bereits 14 integrative Klassen Österreichweit verzeichnen (ebd., 73). Das Jahr 1987, aufgrund der Verhandlungen über das Arbeitsübereinkommen der Bundesregierung, waren für Heinz Gruber (1989, 265) ausschlaggebend dafür, dass eine neuerliche gesetzliche Grundlage für integrative Schulversuche geschaffen wurde. In erster Reihe dabei standen wiederum einzelne Elterngruppen, die in ungewohntem Stil und sehr emotional, so Gruber (ebd.), ihre Anliegen vorstellten. Gefordert wurde von allen österreichischen Initiativen, vertreten durch die Wiener Elterninitiative, dass ein neuerlicher gesetzlicher Antrag für integrative Schulversuche gestellt wird (Anlanger 1993, 75). 1988 ist es dann soweit, nach der Einrichtung einer Integrationsberatungsstelle des Wiener Stadtschulrats im Jänner, wird im Juni die 11. SchOG-Novelle im Bundesgesetzblatt veröffentlicht (ebd., 96ff.). Der einleitende Wortlaut des Bundesgesetzblattes Nr. 327 vom 30. Juni 1988: „Für die Erprobung von Maßnahmen zur Ermöglichung des gemeinsamen Unterrichtes behinderter Kinder und nicht behinderter Kinder in Schulklassen können bis einschließlich zur 8. Schulstufe sowie im Polytechnischen Lehrgang Schulversuche durchgeführt werden“ (Bundeskanzleramt Rechtsinformationssystem 1988, 2462). Noch im selben Jahr erscheint ein Rahmenplan für einen Schulversuch zur sozialintegrativen Mittelschule und Österreichweit gibt es bereits 50 Integrationsklassen, 30 Kooperative Klassen und 22 Kleinklassen. Bevor nun die Entwicklung der Integration beeinträchtigter Kinder in Österreich weiter verfolgt wird, werden in einem kurzen Exkurs die vier integrativen Modelle (drei davon wurden eben schon erwähnt), welche in einem Rahmenkonzept für Schulversuche zum gemeinsamen Unterricht behinderter und nicht behinderter Kinder vom 14.12.1988 unterschieden werden (Feyerer 1990, 53), vorgestellt:

1. Integrationsklassen: Nach Feyerer (1998, 28) ist das Modell der Integrationsklasse das von der Elterninitiative am bevorzugtesten, da kein Ausschluss der Schüler und Schülerinnen nach Art und Schweregrad der Behinderung erfolgt. Feyerer (ebd.) führt folgende Merkmale dieses Modells an:

- Dieses Modell kennzeichnet sich durch eine verminderte Klassenschülerzahl und das sogenannte Zwei-Pädagogen-System. Dies bedeutet nach Gruber (1989, 266), dass in etwa vier Kinder mit Behinderung zusammen mit Kindern ohne Behinderung in Grundschulklassen mit einer Schüleranzahl von in etwa 20 von Volksschullehrerinnen und Sonderschullehrerinnen beziehungsweise Volksschul- und Sonderschullehrer unterrichtet werden.
- Auflösung von Leistungsgruppen in der Hauptschule (Feyerer 1998, 28).
- Der Unterricht gestaltet sich nach verschiedenen Lehrplänen, wodurch individuelles Eingehen auf das Kind möglich gemacht wird.
- Feyerer (ebd.) weist auch auf alternative Formen der Leistungsbeurteilung für alle Kinder hin und auf zusätzliche Vermerke im Zeugnis der Schüler und Schülerinnen mit Behinderung
- Bei der Weiterführung in der Hauptschule (HS) oder Allgemeinbildenden höheren Schule (AHS) wird Klassenbildung als Fortsetzung von Integrationsklassen aus der Volksschule durchgeführt. Feyerer (ebd.) merkt dabei jedoch an, dass dies meist nur eine Kerngruppe ist, da in Österreich Schüler und Schülerinnen ohne Behinderung nur mit einem Sehr gut beziehungsweise Gut in Deutsch und Mathematik im Abschlusszeugnis der vierten Klasse Volksschule eine AHS besuchen dürfen.
- Als ein letztes Merkmal nennt Gruber (1989, 266f.), dass der Unterricht nach den Prinzipien der Individualisierung, der Binnendifferenzierung und des kooperativen, handlungsorientierten Lernens (Projektlernen) erfolgen und möglichst viel Gelegenheit zu förderlichen Kontakten zwischen behinderten und nichtbehinderten Schülern bieten“.

2. Kooperative Klassen: Feyerer (1998, 30) beschreibt dieses Modell, auch KOOP-Klasse genannt, als ein Modell der räumlichen Integration, verbunden mit dem Begriff „Gemeinsame Schule unter einem Dach“. Dabei, so Gruber (1989, 267), werden Schüler- und Schülerinnen mit Behinderung in Klassen, entsprechend denen einer Sonderschule, zusammengefasst und werden nur teilweise mit den Schülern einer „Normalklasse“ unterrichtet. Feyerer (1990, 54) weiß hierbei auf äußere Differenzierung und führt noch näher an, dass es zu einer Art Zusammenarbeit zwischen Sonderschul- und Regelklasse kommt. In seinem späteren Werk

„Behindern Behinderte?“ geht Feyerer (1998, 30f.) genauer auf dieses Modell ein und führt dabei folgende Merkmale der Kooperativen Klasse an:

- Zwei eigenständige Klassen welche in benachbarten Räumen untergebracht werden sollten.
- Gemeinsamer und getrennter Unterricht wird fächerspezifisch festgelegt, wobei sich der gemeinsame Unterricht meist auf weniger leistungsorientierte Fächer, wie Musik, Sport, Werken... beschränkt.
- Gemeinsamer Aufenthalt bei Schulveranstaltungen, um lockere Sozialkontakte entstehen zu lassen.
- Sowohl die Leistungsbeurteilung als auch das Beibehalten der herkömmlichen Formen des Unterrichts entsprechen einer Regelschule und somit bleibt der Status „Sonderschüler“ aufrecht.

3. Klein- und Förderklassen: Dieses Modell richtet sich, so Feyerer (ebd., 31) an Kinder mit Lern- oder Verhaltensschwierigkeiten. Schüler- und Schülerinnen mit schweren Behinderungen sind dabei von vornherein ausgeschlossen. Kleinklassen werden an die entsprechende Schule angegliedert und die Kinder werden von einer Sonderpädagogin beziehungsweise einem Sonderpädagogen nach dem Regelschullehrplan unterrichtet. Ziel dieser Klassen mit einer Schüler- und Schülerinnenzahl von sechs bis elf Kindern, ist das Überwinden der Lern- und Verhaltensschwierigkeiten um eine baldige Rückführung in die Regelklasse anzustreben.

4. Klassen mit Stützlehrern/ Stützlehrerinnen: Nach Gruber (1989, 267) werden in diesem Modell meist ein bis zwei Schüler- beziehungsweise Schülerinnen mit Behinderung von einem so genannten Stützlehrer- oder einer Stützlehrerin unterrichtet. Diese Lehrperson, von der Ausbildung eine Sonderschullehrerin/ ein Sonderschullehrer, kommt nur für einige Wochenstunden zur Unterstützung der Klassenlehrperson. Feyerer (1998, 33) erwähnt hierzu, dass diese Modell vorwiegend in ländlichen Gegenden vertreten ist, da die Finanzierung eines Zwei-Pädagogen- Systems, aufgrund der wenigen Kinder mit Behinderung, zu kostspielig wäre.

Die nachfolgende Tabelle zeigt die Verbreitung der einzelnen Modelle im Schuljahr 1988/ 89 verteilt auf die neun Bundesländer (Gruber 1989, 267):

	B	K	Nö	Oö	S	St	T	V	W	Ö
Integrierte Klasse	1	0	7	5	0	14	4	0	19	50
Kooperative Klasse	17	0	5	0	0	6	2	0	0	30
Förderklasse (Kleinklasse)	0	0	0	22	0	0	0	0	0	22
Stützlehrer ¹	5	0	0	0	2,5	0	4	0	(40)	

Tab. 2: Verteilung der Modelle im Schuljahr 1988/ 89 (ebd.). Anm.: Die Fußnote in der letzten Spalte gibt die Dienstposten an, wobei zu Beachten ist, dass ein Stützlehrer auf mehrere Kinder kommt.

Aus der Tabelle von Feyerer (1998, 35) wird ersichtlich, wie sich die drei Modelle, das Stützlehrermodell scheint dabei, aufgrund der Schwierigkeit einer Klassenangabe, nicht auf, ab dem Einführungsjahr 1988/ 89 weiterentwickelt haben:

	Integrations- klassen	Kooperative Klassen	Klein- oder Förderklassen
1988/89	50	30	22
1989/90	77	42	28
1990/91	133	21	30
1991/92	206	33	31
1992/93	279	19	36
1993/94	444	20	24
1994/95	676	24	20
1995/96	873	22	16

Tab. 3: Entwicklung der integrativen Schulversuchsmodelle in Österreich (ebd.)

Diese Tabelle zeigt ganz deutlich die gewichtige Zunahme an Integrationsklassen, das Modell, welches wie Feyerer weiter oben bereits erwähnte, am meisten bevorzugte Modell, und die Abnahme bei den beiden anderen Modellen.

Ende des Schuljahres 1990/ 91 wird am Zentrum für Schulversuche und Schulentwicklung eine Evaluation der Schulversuche durchgeführt. Befragt wurden dazu Lehrer und Lehrerinnen, die nach einem der vier oben angeführten Modelle unterrichteten (Anlanger 1993, 169). Anlanger (ebd., 172) zeigt modellspezifische Problemfelder auf, welche in Ergänzung zu den obigen Ausführungen der einzelnen Modelle erwähnt werden. Allgemein ist von Seiten der Lehrer und Lehrerinnen zu kritisieren, dass vor allem die Aus- und Fortbildung zu kurz kommt und es an Betreuung durch fachliche – wissenschaftlich geschulte Experten mangelt (ebd.). Problemfelder, die sich in den vier Modellen ergeben haben, werden wie folgt erläutert:

Integrationsklasse: Hier liegt die Schwierigkeit im Wesentlichen am erhöhten Zeit- und Arbeitsaufwand durch das hohe Kooperationserfordernis. Abhängig vom Erfolg einer Integrationsklasse ist nach Aussagen der Lehrer und Lehrerinnen auch die Qualität der

Lehrer- beziehungsweise Lehrerinnenkooperation und die Beziehung zwischen Lehrpersonal und Eltern (ebd., 173).

Kooperative Klasse: Hier werden die Fördermöglichkeiten für Kinder mit Behinderung am kritischsten beurteilt und auch die Schwierigkeiten ein motivierendes Lern- und Interaktionsklima herzustellen werden erwähnt. Des Weiteren wird bemängelt, dass Probleme mit der Fluktuation und Instabilität der Räume und Personen auftreten und auch die Klassengröße während der Kooperationsphasen unzumutbar ist. Als weiterer Nachteil wird die erst recht stattfindende soziale Stigmatisierung der Sonderschüler und –schülerinnen aufgrund der Trennung bei leistungsbezogenen Unterrichtsfächern angeprangert (ebd., 178).

Klein- und Förderklasse: Problempunkt ist hier die fehlende Umsetzung der Integration, da die Aussonderung lernschwacher Schüler und Schülerinnen dabei nicht aufgehoben werden kann. Schüler und Schülerinnen mit schweren Behinderungen werden, wie oben schon erwähnt, gar nicht erst in diesen Schulversuch mit einbezogen. Das Ziel der Rückführung in eine Regelklasse wird oft nur teilweise erreicht, da es häufig an einer guten Kooperation zwischen Regelklassenlehrer/ -lehrerinnen und Kleinklassenlehrer/ -lehrerinnen mangelt.

Klasse mit Stützlehrer/ Stützlehrerin: Schwierigkeiten bei der Umsetzung erweisen sich hier in der geringen zeitlichen Betreuung und Förderung von Kindern mit Behinderung, in der Überlastung des Regelklassenlehrers beziehungsweise der Regelklassenlehrerin während der Abwesenheit des Sonderschullehrers/ der Sonderschullehrerin und in dem unter dieser Zusatzbelastung leidenden Sozial- und Lernklima der Klasse (ebd., 175). Mit dem vorangegangenen Exkurs wird ein besseres Verständnis der Vor- und Nachteile der vier Modelle erzielt, die eine wesentliche Rolle in Bezug auf die Entwicklung einer schulischen Integration in Österreich spielten.

Ein großer Schritt war, dass erstmals ab dem Schuljahr 1989/ 90 alle Eltern schriftlich über die Möglichkeit der Unterrichtung in Integrationsklassen vom Wiener Stadtschulrat informiert werden (ebd., 135). Im Februar 1991 werden in Hinblick auf die 13. SchOG-Novelle, von den Elterninitiativen, Forderungen an den Nationalrat gestellt, bei welchen Integration als ein Recht und nicht als ein Akt der Gnade angesehen werden soll (ebd., 153). Gefordert wird ein Elternwahlrecht über den Entschluss ihr Kind in einer Sonderschule oder integrativ unterrichten zu lassen und auch ein Elternmitspracherecht über die Form der integrativen Erziehung. Des Weiteren wird gefordert, dass Lehrer und Lehrerinnen von der Schulbehörde bessere Unterstützung bekommen und dass die Schule mit Ärzten und Therapeuten des Kindes zusammenarbeitet. Diese Regelungen sollen mit dem Schuljahr 1991/ 92 in Kraft treten und die Schulversuche ablösen (ebd., 153f.). Diese Forderungen der Elterninitiativen

erhielten viele Pressereaktionen (ebd., 161) und damit wieder Hoffnung auf Weiterentwicklung. Im Jahr 1991 wird somit im Zuge der 13. SchOG-Novelle die 10% Klausel auf 20% erhöht und eine Weiterführung bereits bestehender Schulversuche wird garantiert (ebd., 167). Im April 1992 kam es zur Gründung des Wiener Integrationsbüros mit vier Arbeitsgruppen (AG) unterteilt in die AG 0 - 10 Jahre, AG 10 - 15 Jahre, AG nach der Pflichtschule und als vierte Arbeitsgruppe gab es zuständiges Personal für Wohnplätze (ebd., 168). Im September 1992 wird ein Vorschlag, wie folgt, zu einem Gesetzesentwurf aufgestellt (ebd., 185): „Die Elterninitiativen formulieren 11 Kernpunkte zur Übernahme des gemeinsamen Unterrichts von behinderten und nichtbehinderten Kindern und Jugendlichen in das Regelschulsystem.“ Der Druck der Elterninitiativen auf die Behörden wird immer größer, sodass es im Dezember 1992 zu einer Übergabe der Petition „Zur Wahrung der Menschenrechte von Familien mit behinderten Kindern“ im Parlament kommt (ebd., 198). Am 24. Juni 1993 werden die Elterninitiativen vom parlamentarischen Unterrichtsausschuss angehört (ebd., 226). Ein Monat später wird die 15. SchOG-Novelle im Parlament diskutiert und beschlossen (ebd., 231). Das Schuljahr 1993/ 94 startet mit 453 Integrationsklassen (ebd., 241) und der Weiterführung des integrativen Schulversuchs im Bereich der Sekundarstufe I (Feyerer 1998, 27). Nachfolgende Tabelle zeigt die bundesweite Aufteilung der Integrationsklassen im Volksschulbereich (Anlanger 1993, 241):

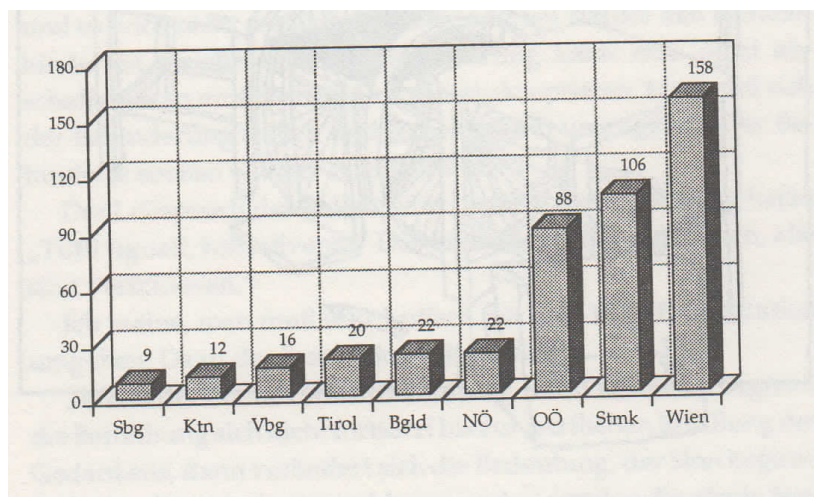


Abb. 1: Integrationsklassen im Schuljahr 1993/ 94

Im weiteren Verlauf der Arbeit wird untersucht, warum es zu so einem unterschiedlichen Ausmaß an Einrichtung von Integrationsklassen kommt.

Nach allen diesen Entwicklungen ist zu sagen, dass für die Ermöglichung von Integration, nach Anlanger (1993, 14), vor allem äußere Rahmenbedingungen zu schaffen sind. Gelingen kann dies seiner Ansicht nach nur mithilfe der Schulbehörde, die sich jedoch zu dem damaligen Zeitpunkt durch halbherzige Zusagen, keine offiziellen Genehmigungen und oft Uninformiertheit auszeichnete, wobei Anlanger eine Ausnahme durch Dr. Rudolf Scholten⁴ darstellt (ebd., 15).

Dass schulische Integration in Österreich dennoch durchgesetzt werden konnte, wurde durch das Zusammenwirken unterschiedlichster Personengruppen ermöglicht. Feyerer (1998, 23) macht dazu aufmerksam, dass Eltern von Kindern mit und ohne Behinderung „Auslöser und Motor der Reform“ waren.

Sie

„machten Druck auf die Behörden, schlossen sich in Elterninitiativen bundesweit zusammen, organisierten alljährlich ein Integrationssymposium mit bedeutenden ExpertInnen aus ganz Europa, leisteten medienwirksame Öffentlichkeitsarbeit und erreichten die Einrichtung einer Arbeitsgruppe im Ministerium, welche die gesetzlichen Grundlagen zur Integration vorbereitete“ (ebd.).

Auch Gruber (2006, 6) kann sich dieser Aussage anschließen und schreibt, dass sich die starke politische sowie schulpolitische Elternbewegung zunächst in verschiedenen Vereinen zusammenschloss. Wie schon öfters erwähnt werden diese Vereine zusammenfassend nochmals dargestellt: Im Burgenland gründete sich BUNGIS (Behinderte und Nichtbehinderte gemeinsam in Schulen), in der Steiermark schlossen sich Eltern zur Initiative Soziale Integration (ISI) zusammen, in Tirol gründete man TAFIE (Tiroler Arbeitskreis für integrativen Unterricht) und in Wien wurde der Verein Gemeinsam leben – gemeinsam lernen ins Leben gerufen. Mit weiterem Voranschreiten der schulischen Integration schlossen sich diese verschiedenen Elterngruppen zum Dachverband „Integration Österreich“ zusammen.

Durch die weitere Zusammenarbeit von Lehrern und Lehrerinnen, Direktoren und Direktorinnen, Bezirks- und Landeschulinspektoren und –inspektorinnen, Beamten und Beamtinnen des Bundesministeriums und Schulpolitiker und Schulpolitikerinnen (ebd.) konnte das Thema der Integration aufgenommen werden und zu einer gesetzlichen Verankerung geführt werden, was im Hinblick auf den heutigen Stellenwert der Förderung beeinträchtigter Kinder ein großer Schritt war.

⁴ Dr. Rudolf Scholten war von 1990 – 1994 Bundesminister für Unterricht, Kunst und Sport (Parlament 1997)

2.3 Der Integrations- und Inklusionsgedanken der Gegenwart

Mit der gesetzlichen Festlegung der schulischen Integration im Jahr 1993 konnte für den Bereich der Volksschule ein großer Erfolg verzeichnet werden. Im selben Jahr schlossen sich einige Elterninitiativen zum Verein „Integration Österreich: Elterninitiativen für gemeinsames Leben behinderter und nichtbehinderter Menschen“ zusammen (Anlanger 1993, 240). Bis zur gesetzlichen Verankerung der Integration von Kindern mit Behinderung in der Sekundarstufe I dauerte es nochmals drei Jahre und wurde 1996 mit der 17. SchOG-Novelle beschlossen (Feyerer 1998, 27). Im Frühjahr 1997 wurde eine Evaluation der Schulversuche im Bereich der Sekundarstufe I durchgeführt, welche die Problematik einer Weiterführung integrativen Unterrichts in der Sekundarstufe aufzeigt (Specht 1997, 4). Denn trotz gesetzlicher Verankerung, war die Ablehnung schulischer Integration an der Hauptschule auch noch Jahre später spürbar und Rutte (1999, 16f.) verweist auf den immer wieder anwesenden Satz „Kein Recht auf Integration, Sonderschule bleibt Regelschule“. Specht (1997, 5) versuchte mit seinem Projekt INTSEK (Integration behinderter Schüler in Schulen der Sekundarstufe):

1. eine Bestandsaufnahme von bestehenden Ansätzen zur Integration in den einzelnen Bundesländern darzustellen;
2. die Vorteile der verschiedenen Integrationsansätze herauszuarbeiten;
3. bestehende Erfahrungen in Problemerkatalogen zu sammeln um eine Lösung im Zuge der Überführung in das Regelschulwesen zu finden;
4. Stärken und Schwächen bestehender Integrationsmodelle zu analysieren;
5. sowie eine praxisnahe Dokumentation des Engagements verschiedener Lehrer und Lehrerinnen als Motivation für die Umsetzung und Weiterentwicklung an anderen Standorten zu ermöglichen.

Im Jahr 1998 begannen erstmals Evaluationen aller Modelle im Bereich der Sekundarstufe II durchgeführt zu werden, da eine bisherige Integrationsfortsetzung nur für Sonderschulen vorgesehen war (ebd., 17). Diese verschiedenen Evaluationsstudien leisteten einen wichtigen Beitrag zur Weiterentwicklung der schulischen Integration. Diese sollen jedoch hier nicht weiter ausgeführt werden, da in einem eigenen Exkurs in den nächsten Zeilen ein Evaluationsprojekt genauer ausgeführt wird, welches in Bezug auf die Thematik dieser Arbeit eher von Interesse ist.

Ergänzend in Hinblick auf die Fragestellung dieser Diplomarbeit ist anzumerken, dass 1994 Durchführungsbestimmungen der Bundesländer zur schulischen Integration im Bereich Volksschule und 1997 für den Bereich der Sekundarstufe I beschlossen wurden (Flieger u.

Oberndorfer 2004, 9 u. 12). Hauer und Niedermair (2009, 2) schreiben, dass im Jahr 2000 die schulische Integration zu etwas „Normalen“ geworden sei, da rund 50 Prozent der Schüler und Schülerinnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf integriert zu sein scheint. 2001 scheitert die gesetzliche Überführung der Integration nach dem 9. Schuljahr, da schulische Integration in berufsbildenden mittleren und höheren Schulen nicht vorgesehen ist (ebd.). 2006 schreibt Biewer (2006, 27) in Bezug auf die aktuelle Situation schulischer Integration in Österreich, dass der weitere Ausbau dieser stagniert und erreichte Standards durch „kontinuierliche Verschlechterung der personellen Rahmenbedingungen wieder zurückgefahren“ werden. Im selben Jahr wird das Forschungs- und Entwicklungsprojekt „Qualität in der Sonderpädagogik“ veröffentlicht. In einem folgenden Exkurs wird dieses Projekt kurz vorgestellt, da es einen spannenden Zwischenstand zur Integration der Gegenwart gibt. Dieses Projekt versucht eine Bilanz nach 12 Jahren gesetzlich verankerter Integration zu ziehen sowie eine Bestandsaufnahme der Sonderpädagogik in Österreich zu schaffen (Specht u.a. 2006, 16f.). Untersuchungen dazu wurden im Zeitraum von Ende 2004 bis Anfang 2006 (ebd., 8), anhand von Experten und Expertinnen Befragung, einer Längsschnittanalyse der österreichischen Schulstatistik sowie mit Ergebnissen einer Schul- und Unterrichtsqualitätsstudie an steirischen Hauptschulen durchgeführt (ebd., 17). Es wurden 11 zentrale Ergebnisse ausgearbeitet. Die Projektgruppe kam dabei unter anderem zu dem Ergebnis, wie eben auch schon Biewer zitiert wurde, dass es seit der gesetzlichen Verankerung zunächst zu einem Anstieg der Integration in Regelklassen kam, ab dem Schuljahr 2000/ 01 jedoch stagnierte der Anstieg (ebd., 24). Des Weiteren konnte ein verstärkter Anstieg der Quote von Schülern und Schülerinnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf verzeichnet werden (ebd., 26), sowie große Unterschiede dieser Quote in den einzelnen Bundesländern (ebd., 28f.). War schulische Integration früher für Experten und Expertinnen im sonderpädagogischen Bereich unvorstellbar beziehungsweise eine abzulehnende Tatsache, so konnte mit der Untersuchung 2006 das Ergebnis gewonnen werden, dass bei der Experten- und Expertinnengruppe, integrativer Unterricht sowie dessen Beitrag zur Steigerung sonderpädagogischer Qualität, positive Zustimmung erlangt (ebd., 30f.). Trotz diesem Ergebnis konnte festgestellt werden, dass die Sonderschule bei vielen für die sinnvollste Betreuung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf gehalten wird und der Vorteil im Weiterbestehen beider pädagogischer Systeme, Integrationsklassen und Sonderschulen, zur optimalen Bedürfnisbefriedigung jedes Kindes gesehen wird (ebd., 33). Des Weiteren konnten Ergebnisse zu den Themen Qualität in der Integration und Veränderungen im Schulrecht (ebd., 34ff.), eine kurze Ausführung dazu findet sich in der

Einleitung dieser Diplomarbeit unter dem Punkt „Forschungsstand“, gefunden werden. Weiters wurden Untersuchungen zu materiellen sowie personellen Ressourcen, die Frage nach neuen Lehrplänen sowie zum sonderpädagogischen Förderbedarf durchgeführt (ebd., 39-46). Die Projektgruppe um Werner Specht (ebd., 51) filterte abschließend folgende vier Kernprobleme in Bezug auf die österreichische Integrations- und Sonderpädagogik:

1. Als problematisch wird das Nebeneinander der verschiedenen Prinzipien und Organisationsformen sonderpädagogischer Förderung gesehen.
2. Es besteht ein Mangel an Flexibilität des Ressourceneinsatzes durch die Bindung sonderpädagogischer Ressourcen an das Kind.
3. Ein Problem wird gesehen im Fehlen von Qualitätsstandards und Evaluationsverfahren für sonderpädagogische Fördermaßnahmen.
4. Die Projektgruppe führt die geringe fachliche Absicherung und Standardisierung des Verfahrens zur Bestimmung besonderer Fördernotwendigkeit an.

Daher schlägt das Team rund um das Projekt „Qualität in der Sonderpädagogik“ sieben Möglichkeiten zur Weiterentwicklung des sonderpädagogischen Sektors vor:

1. Integrativer Unterricht als Regelvariante sonderpädagogischer Förderung
2. Flexibilisierung der Ressourcenvergabe für die sonderpädagogische Förderung
3. Sonderpädagogische Zentren als Orte der Ressourcendistribution und als Qualitätsagenturen
4. Objektiviertes Verfahren zur Feststellung von Fördernotwendigkeiten
5. Individuelle Förderpläne – Prozessstandards für die sonderpädagogische Förderung
6. Optimale Nutzung von Ressourcen und Förderpotentialen in voll ausgebauten Integrationsklassen
7. Mindeststandards für materielle und personelle Ausstattung

(ebd., 51ff.)

Mit dem vorangegangenen Exkurs konnte ein Einblick in diese großangelegte Studie geschaffen werden, um in die Entwicklung der Integration, aufgrund vermutlich gesetzlicher sowie bildungspolitischer Einflüsse, Einsicht zu nehmen. Nicht nur der aktuelle Stand, sondern auch die Weiterentwicklung schulischer Integration ist von Interesse. Mit der Frage nach dieser Weiterentwicklung befasst sich unter anderem Ewald Feyerer. Er (2009, 241) zeigt auf, dass es trotz der erfolgreichen gesetzlichen Verankerung der Integration aufgrund unseres weiterhin selektiven Schulsystems, immer wieder zu Problemen bei der konkreten Umsetzung dieser kommt, sodass eine inklusive Schule gefordert wird. Dieser Forderung muss Österreich mit der Zustimmung zum Übereinkommen über die Rechte von Menschen

mit Behinderung vom 26. Oktober 2008, genauer nachzulesen in Kapitel eins unter Punkt 1.3.1, nachkommen. Feyerer (2009, 54) ist der Meinung, dass der Weg hin zu einer inklusiven Schule ein guter Anfang im Zusammenhang mit der neuen Mittelschule ist, was jedoch aus seiner Sicht in der österreichischen Bildungslandschaft nicht thematisiert wird. Feyerer (ebd.) stellt klar, dass eine inklusive Schule nicht alleine durch pädagogische Mittel erreicht werden kann, sondern auch die Bildungspolitik ihren Beitrag dazu leisten muss und fügt einige anzusprechende Strukturfragen an (ebd., 54f.):

- flexibler und systembezogener Einsatz ausreichender Ressourcen,
- Umbau sonderpädagogischer Zentren zu pädagogischen Zentren,
- Abbau selektiver Maßnahmen im österreichischen Pflichtschulsystem,
- Aufbau einer gemeinsamen Schule sowie Ausbau von Ganztagschulen,
- Auflösung von Sonderschulen,
- mehr Möglichkeiten für erhöhte Kooperation von Lehrern beziehungsweise Lehrerinnen, Eltern und Schülern sowie Schülerinnen,
- Unterstützungsstruktur zur Verbesserung der Wissensgrundlagen bezüglich gemeinsamer Unterrichtung,
- gemeinsame Lehrerinnen und Lehrerbildung mit einem Kernmodul zur inklusiven Pädagogik,
- Qualitative Schulentwicklungsaspekte sollte Vorrang vor der Dominanz des Dienstrechtes haben,
- Verlängerung des Rechts auf Bildung für Jugendliche mit SPF bis zum 18. Lebensjahr.

Die nach Feyerer angegebenen Punkte definieren beziehungsweise zeichnen eine inklusive Schule aus. So wie Feyerer setzt sich auch die Lebenshilfe Österreich mit einem inklusiven Konzept auseinander. Mit ihrem Dialogpapier „Gemeinsam lernen – eine Schule für alle!“ entwickelt sie einen Stufenplan für eine inklusive und gemeinsame Schule. Dieser Stufenplan gliedert sich in folgende vier Schritte (Lebenshilfe Österreich 2010, 11):

1. Bis 2011 soll jede neugebaute Schule eine inklusive werden. So wie bei Feyerer werden auch hier die pädagogischen Zentren erwähnt, welche sich dadurch charakterisieren, dass sie keine Schulklassen mehr führen, jedoch zur Unterstützung und Wissensvermittlung herangezogen werden können (ebd.).
2. Bis 2012 werden beide Zweige der Lehrerausbildung sowohl jener für allgemeine Schulen sowie auch jener für Sonderschulen zusammengelegt um für die Anforderungen der neuen Schule und des Teamunterrichts ausgebildet zu sein (ebd.).

3. Von 2013 bis 2015 sollen Sonderschulen in inklusive Schulen umgewandelt werden und auch die Lehrerbildung verbessert werden. „Die ‚Binnendifferenzierung‘, das Eingehen auf Kinder einer Klasse, die nach unterschiedlichen Lehrplänen unterrichtet werden, wird Standard der neuen Schule für alle“ (ebd., 12).

4. Bis 2016 soll es an allen Schulen spezialpädagogische Experten und Expertinnen geben. „Lebenslanges Lernen“ im Sinn der UN-Konvention soll nun möglich sein (ebd.).

Mit Hilfe dieses Stufenplans soll inklusive Bildung ermöglicht werden.

Ausgehend von der Auseinandersetzung mit internationalen Rechtspapieren, wurde anschaulich die Entwicklung der schulischen Integration in Österreich dargestellt. Beginnend mit den Anfängen verschiedener Schulversuche sowie einer starken Elternbewegung, die solange Druck auf die Behörden ausübte, bis schließlich eine gesetzliche Verankerung beschlossen wurde. Seit dieser Verankerung wurde die Entwicklung der Integration bis zum aktuellen Thema der Inklusion weiterverfolgt. Durch die Anführung einiger Gesetze zu diesem Thema konnte bereits eine Einführung in den folgenden Teil dieser Diplomarbeit erreicht werden. Bevor jedoch nun auf den gesetzlichen Aufbau des österreichischen Schulwesens sowie den Auswirkungen der Bundesgesetzgebung auf die Landesgesetzgebung eingegangen wird, wird im nächsten Kapitel das Forschungsdesign vorgestellt.

3. FORSCHUNGSMETHODE

In diesem Kapitel 3 wird die für die vorliegende Diplomarbeit verwendete Forschungsmethode vorgestellt. Zunächst wird eine Beschreibung der Forschungsthematik dargestellt. In einem weiteren Schritt wird die Methode „Dokumentenanalyse“ erklärt sowie das Vorgehen beim Erschließen der Dokumente. Daran anschließend soll der analytische Ablauf anschaulich dargestellt werden.

3.1 Beschreibung des Forschungsdesign

Zur Beantwortung meiner Forschungsfrage wird methodisch die Dokumentenanalyse herangezogen. Mithilfe dieser sollen Gesetze, die in dieser Diplomarbeit Verwendung finden, analysiert und verglichen werden. Zunächst werden die Bundesgesetze zur schulischen Integration von Kindern mit Behinderung näher erläutert. Des Weiteren kommt es zu einem Überblick über die Landesgesetzgebung sowie zu einem anschließenden Vergleich zwischen Bundes- und Landesgesetzgebung.

3.2 Dokumentenanalyse

Die Dokumentenanalyse ist nach Atteslander (1969, 61) eine spezielle wissenschaftliche Methode der empirischen Sozialforschung. Stephan Wolff (2000, 504) ist dabei anderer Meinung, da er die Dokumentenanalyse nicht zur Bezeichnung einer Forschungsmethode verwendet, sondern diese eher als „Umschreibung einer spezifischen Zugangsweise zu schriftlichen Aufzeichnungen“ definiert. Mayring (2002, 47) verweist auf folgenden Grundgedanken der Dokumentenanalyse: „Dokumentenanalyse will Material erschließen, das nicht erst vom Forscher durch Datenerhebung geschaffen werden muss“. Des Weiteren ergänzt Mayring, dass die Vielfalt an Material und die qualitative Interpretation eines Dokumentes von entscheidender Bedeutung für diese Analyseform ist (ebd.). Stellt sich nun die Frage, was mit dem Begriff „Dokumente“ im Detail gemeint ist. Nach Wolff (2000, 503) sind Dokumente, da sie in bestimmten Formaten auftreten, standardisierte Artefakte, und können als eigenständige methodische und situativ eingebettete Leistungen ihrer Verfasser beziehungsweise Verfasserinnen verstanden werden (ebd., 504). Mit einer anderen Definition beschäftigt sich Atteslander (1969, 46), der Dokumente als gegenständliche Zeugnisse sieht, die der Erklärung menschlichen Verhaltens dienen können. Dokumente müssen nicht rein in

schriftlicher Form vorliegen, sondern können auch in Form von anderen Medien wie beispielsweise Film, Radio und Fernsehen herangezogen werden (ebd.). Dokumente können sowohl als sekundäres Forschungsmaterial dienen, als auch selbst Objekt einer Studie werden (ebd., 47). Atteslander (ebd., 49) unterscheidet zwischen zwei verschiedenen Dokumententypen, den akzidental und den systematischen Dokumenten. Gemeint ist dabei, dass die akzidental Dokumenten, im Gegensatz zu den systematischen Dokumenten, nicht primär für das Forschungsvorhaben erstellt werden, sondern zufällig entstehen (ebd.). Dies kann Flick (2009, 323) bestätigen, indem er klar hervorhebt, dass zur Dokumentenanalyse entweder extra erstellte Dokumente herangezogen werden oder aber auch bereits existierende Dokumente Verwendung finden. Der Autor (ebd., 330) ergänzt weiters, dass „Dokumente Mittel zur Konstruktion einer spezifischen Version von Ereignissen oder Prozessen“ sind. In seinem Werk „Qualitative Sozialforschung“ (ebd., 323) erwähnt er dabei Scott (1990), welcher zwölf verschiedene Dokumententypen anhand der beiden Dimensionen „Autorenschaft“ und „Zugang zu den Dokumenten“, unterscheidet. Unter „Autorenschaft“, im Original bei Scott „authorship“, unterteilt dieser Dokumente in persönliche und offizielle (Scott 1990, 14). Private und staatliche Dokumente ordnet der Autor der Dimension „Zugang“ („access“) zu (ebd.). Diese beiden Dimensionen in unterschiedlicher Variation miteinander kombiniert, ergeben schließlich zwölf verschiedene Dokumententypen (Flick 2009, 324).

Flick (ebd., 331) hält zusammenfassend fest, dass:

- Dokumente für das Verständnis sozialer Realitäten in institutionellen Kontexten aufschlussreich sind,
- eher als Mittel der Kommunikation gesehen werden,
- eine sinnvolle Ergänzung zu anderen Datensorten darstellen.

Nach dem Herausfiltern der Dokumente können diese nun sowohl quantitativ als auch qualitativ analysiert werden (ebd., 322). Atteslander (1969, 62) unterscheidet dabei zwei verschiedene Analyseverfahren, die sich jedoch ergänzen. Das klassische Analyseverfahren kennzeichnet sich durch die „intensive, persönliche Auseinandersetzung mit dem Dokument, welches in seiner Einmaligkeit möglichst umfassend durchleuchtet und interpretiert wird“ (ebd.). Dabei lassen sich zwei Analyse – Ebenen unterscheiden. Zum einen die interne Ebene, welche sich ausschließlich mit dem Verstehen, der Kontrolle überprüfbarer Daten und der Interpretation des Dokuments auseinandersetzt. Zum anderen kann die externe Ebene erwähnt werden, die eine Fixierung des Dokuments zum Ziel hat, durch Beantwortung der Fragen wer der Autor ist oder für wen das Dokument bestimmt ist, aber auch wie das Dokument entstanden und welche Auswirkungen es hatte (ebd.). Ergänzend zu der klassischen Methode

wurde die qualitative Methode der Dokumentenanalyse eingeführt (ebd., 63). Diese hat zum Ziel, „durch eigene Verfahren eine möglichst weitgehende Eliminierung der extrem subjektiven Betrachtungsweise der klassischen Methode zu erreichen“ (ebd.). Auch bei Wolff (2000, 511) finden sich Empfehlungen zum Analyseprozess. So wird zum Beispiel darauf hingewiesen, dass Dokumente eine eigenständige Datenebene darstellen und daher nur äußerst eingeschränkt als Belege oder Hinweise für Sachverhalte oder Entscheidungsprozesse verwendet werden können. Dies beschränkt sich jedoch auf den Zusammenhang in welchem die Daten verwendet werden, beispielsweise die Aussagen von Dokumenten gegen Analyseergebnisse auszuspielen, wie es Wolff (ebd.) nennt. Fließt die Verwendung von Dokumenten schließlich in die Forschung mit ein, sollen folgende Fragen gestellt werden Flick (2009, 324):

1. Wer hat das Dokument erstellt?
2. Für wen oder für welchen Zweck wurde das Dokument erstellt?
3. Was waren die persönlichen oder institutionellen Absichten bei der Erstellung des Dokuments?

Für Mayring (2002, 49) ist hier noch die Definition des Ausgangsmaterial in Bezug auf die Fragestellung wichtig, um den Aussagewert der Analyse einschätzen zu können, sowie diese zu interpretieren.

In Hinsicht auf die Beurteilung der Dokumentenqualität erwähnt Flick (2009, 325) hierbei wieder Scott (1990). Es soll auf folgende vier Kriterien geachtet werden (Scott 1990, 6):

1. Authenticity: Die Authentizität beschäftigt sich mit der Frage, ob das Material authentisch und von unbestrittener Herkunft ist.
2. Credibility: Die Glaubwürdigkeit hinterfragt, ob das Dokument frei von Fehlern und verzerrter Darstellung ist.
3. Representativeness: Mit der Repräsentativität stellt sich die Frage, ob das Dokument typisch für seine Art ist.
4. Meaning: Die Bedeutung richtet sich nach der Klarheit und Verständlichkeit des Dokumentes. (ebd.)

Abschließend hält Flick (2009, 331) fest: „Als eigenständige Methode genutzt, eröffnen Dokumentenanalysen einen speziellen und manchmal auch begrenzten Zugang zu Erfahrungen und Prozessen“. Das Problem, das sich dabei stellt ist, „wie das Verhältnis von explizitem Inhalt, impliziter Bedeutung und dem Kontext der Funktionen und Verwendungsweisen der Dokumente bestimmt und bei deren Interpretation berücksichtigt

werden kann“ (ebd.). Mayring (2002, 49) ergänzt hier noch, dass Dokumentenanalysen, sobald Daten bereitstehen, vorteilhaft in jeden Forschungsplan eingebaut werden können.

3.3 Einsatz der Dokumentenanalyse in Bezug auf die Fragestellung

Wie schon in der Beschreibung der Dokumentenanalyse erläutert, wird diese Methode herangezogen, um vorhandenes Datenmaterial für Forschungszwecke auszuwerten. In dem Fall dieser Diplomarbeit soll wie oben bereits erwähnt, eine Auseinandersetzung mit Bundes- und Landesgesetzen veranschaulicht werden und daher das vorhandene Material an Gesetzesblättern hinzugezogen werden.

3.3.1 Dokumentsuche

Um an die verschiedenen Gesetze zu gelangen, wurde zunächst versucht in der Rechtsinformationssystem – Datenbank (Ris) des Bundeskanzleramts durch die Eingabe verschiedener Stichwörter wie „Integration“, „schulische Integration“, „Integration Schüler mit Behinderung“, „schulische Integration Behinderter“, „Schule und Behinderung“,... einen ersten Überblick zu bekommen. Allerdings bezogen sich die Treffer dabei meist auf die Integration von Minderheiten beziehungsweise Asylrecht aber auch auf den Bereich der Kindergärten. Daher wurde in einem zweiten Anlauf versucht über die Homepage des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur, Gesetze ausfindig zu machen. Unter dem Bereich „Bildung und Schulen“ fanden sich unter dem Topic „Schulrecht“ diverse Gesetze, Verordnungen, Erlässe und Rundschreiben, letztere bezogen sich jedoch ganz allgemein auf schulische Belange und nicht speziell auf schulische Integration von Schülern und Schülerinnen mit Behinderung. Nach weiteren Recherchen konnten auf der Homepage „Community Integration Sonderpädagogik (CiS)“ Gesetze, Erlässe sowie Rundschreiben speziell zur schulischen Integration von Kindern mit Behinderung ausfindig gemacht werden. Leider ist festzustellen, dass auf keiner der genannten Seiten archiviertes Material zu finden ist, sodass hauptsächlich aktuelle Jahrgänge (2001 – 2012) zugänglich gemacht wurden. Hilfreich bei der Recherche zu den Gesetzen war das Buch von Otto Anlanger „Geschichte eines Erfolgs“, sowie einige Zeitschriftenartikel wie beispielsweise „Gemeinsamer Unterricht behinderter und nichtbehinderter Kinder in Österreich 1989“, „Weissbuch Integration 1998“, „Weißbuch ungehindert behindert 2004“. In diesen Texten fanden sich eine Vielzahl von Gesetzen, die nicht nur Titel des Gesetzes enthielten, sondern teilweise auch die Nummer und

den Jahrgang. Mithilfe dieser Daten konnte ein neuerlicher Versuch im Rechtsinformationssystem gestartet werden. Diesmal erfolgreicher, sodass viele für diese Arbeit benötigte Bundesgesetzblätter gefunden werden konnten. In einem weiteren Schritt wurde versucht die nicht gefundenen Erlässe mittels Anruf bei den zuständigen Behörden ausfindig zu machen. Leider erwies sich dies nicht als erfolgreich, sodass teilweise mit Datenmaterial aus Sekundärliteratur gearbeitet werden muss.

3.3.2 Anwendung und Ablauf der Analyse

Mit dem nun vorhandenen Datenmaterial kann der analytische Prozess beginnen. Zunächst werden die Gesetzesdokumente chronologisch dargestellt und beschrieben. Anhand der auf den Gesetzesblättern vermerkten Jahrgänge, kann die Entwicklung auf Bundesebene aufgezeigt werden und lässt eine weitere Nachverfolgung auf Landesebene zu. Für die Landesgesetzgebung wird nun neuerlich die Dokumentenanalyse herangezogen um auch diese Gesetzesblätter zu interpretieren. Dabei werden zunächst die einzelnen Jahrgänge der verschiedenen gesetzlichen Beschlüsse, sowohl auf Bundes- als auch Landesebene, herausgefiltert und danach das Textmaterial zugeordnet. Durch den eben beschriebenen Vergleich der Gesetze zwischen den drei Bundesländern Steiermark, Tirol und Wien wird ein Überblick geschaffen, um die Unterschiede in der Ausführung der Gesetze aufzuzeigen. Abschließend soll mit dem gewonnen Datenmaterial ein Vergleich zwischen Bundes- und Landesgesetzgebung erhoben werden, bevor die einzelnen Gesetzestexte zur Interpretation herangezogen werden. Zusammenfassend läuft der Analyseprozess nach folgenden Gesichtspunkten ab:

1. Zu Beginn folgt eine deskriptive Darstellung der einzelnen Paragraphen aus den Bundesgesetzen und Landesgesetzen. Dabei ist anzumerken, dass hier vor allem auf die Gesetzestexte, welche aus der Rechtsinformationssystem Datenbank des Bundeskanzleramtes stammen, Bezug genommen wird. Des Weiteren sind Gesetze, Erlässe und Rundschreiben der Homepage des Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, sowie der Homepages der Landesschulräte für Steiermark und Tirol entnommen. Für die Wiener Schulgesetze wurde der von Werner Doralt herausgegebenen Kodex des österreichischen Rechts verwendet.
2. Nach der Anführung der Gesetze auf Bundes- und Landesebene, findet in einem weiteren Schritt ein Vergleich der Landesgesetze, nach den Gesichtspunkten „Aufbau, Lehrer und Lehrerinnen sowie Klassenschülerhöchstzahl“ statt. Die Wahl fiel auf diese drei Faktoren, da

für diese die Ausführungsgesetze der Länder zuständig sind, wie im nächsten Kapitel noch genauer beschrieben wird.

3. Um der Beantwortung meiner Fragestellung nachzukommen, wird ein Vergleich zwischen Bundes- und Landesgesetzen angeführt, damit ein abschließender Überblick geschaffen wird.

4. In einem letzten Schritt werden nach der beschreibenden Darstellung der Gesetze, diese interpretiert. Herausgefunden werden soll, wie die einzelnen Paragraphen der Bundesgesetzgebung sich auf die Ausführungsgesetze der Länder auswirken und diese interpretiert werden können.

4. BUNDES- UND LANDESGESETZGEBUNG

Das folgende Kapitel beschäftigt sich nun mit der Beantwortung der Fragestellung zu dieser Diplomarbeit. Zunächst werden die verschiedenen Gesetze zur schulischen Integration auf Bundesebene in chronologischer Reihenfolge nachgezeichnet. Dem vorangehend wird eine kurze Erklärung zu den drei hier wichtigen zentralen Gesetzen, Schulpflichtgesetz, Schulorganisationsgesetz und Schulunterrichtsgesetz, angegeben. In einem nächsten Schritt, wird die Gesetzgebung auf Landesebene angeführt und daran abschließend mit Erlässen und Rundschreiben ergänzt. Anschließend an dieses Unterkapitel wird ein Vergleich zwischen den drei Bundesländern Steiermark, Tirol und Wien gezogen um in einem letzten Schritt zusammenfassend die Gesetzgebung auf Bundesebene in Bezug zu den Durchführungsgesetzen auf Landesebene zu setzen.

4.1 Gesetzgebung auf Bundesebene

In Artikel III des 323. Bundesgesetzes aus dem Jahr 1975, ist in der 5. SchOG-Novelle mit dem Titel „Schulversuche zur Sonderschule“ festgehalten, dass Schulversuche zur integrierenden Grundschule durchzuführen sind. Dies war ein erster Versuch schulische Integration in Österreich einzuführen, der jedoch wie schon in Kapitel zwei unter Punkt 2.2 beschrieben, scheiterte. Die Integrationsbewegung kam erstmals 1981 mit dem Jahr der Behinderten wieder ins Rollen. Eine erste gesetzliche Grundlage dazu gab es 1988 mit der 11. SchOG-Novelle. Bevor nun auf die Entwicklung der Gesetze zur schulischen Integration eingegangen wird, findet sich nachfolgend, zum besseren Verständnis, eine Erklärung zum Schulpflichtgesetz, zum Schulorganisationsgesetz und zum Schulunterrichtsgesetz.

4.1.1 Schulpflichtgesetz (SchPflG)

Dieses Gesetz regelt die in Österreich für alle Kinder bestehende Schulpflicht. Sie ist gültig für alle Kinder, die sich dauerhaft in diesem Land aufhalten und beginnt mit dem auf die Vollendung des sechsten Lebensjahres folgenden 1. September (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur⁵ 2007, 5). Die Schulpflicht dauert neun Jahre (ebd.).

⁵ In den Quellenangaben im Text wird im weiteren Verlauf nur noch die Abkürzung „BMUKK“ angegeben.

4.1.2 Schulorganisationsgesetz (SchOG)

Das Schulorganisationsgesetz wurde 1962 als politischer Kompromiss zwischen Bund und Ländern beschlossen (Münster 1993, 3). „Es beinhaltet hinsichtlich der äußeren Organisation der öffentlichen Pflichtschulen die Grundsätze für eine dem föderalistischen Prinzip Rechnung tragende Ausführungsgesetzgebung der Länder, denen in diesem Bereich auch die Vollziehung zukommt“ (ebd.). Nach Münster (ebd.) soll es eine bundesweit organisatorische Einheitlichkeit gewährleisten. Dieses Gesetz gliedert das Schulwesen nach ihrem Bildungsinhalt in allgemeinbildende Schulen und berufsbildende Schulen, sowie nach ihrer Bildungshöhe in Primarschulen, Sekundarschulen und Akademien (Bundeskanzleramt 2012, 2).

4.1.3 Schulunterrichtsgesetz (SchUG)

Das Schulunterrichtsgesetz (SchUG) regelt nach § 2 „die innere Ordnung des Schulwesens als Grundlage des Zusammenwirkens von Lehrern, Schülern und Erziehungsberechtigten als Schulgemeinschaft“ (Bundeskanzleramt 2012, 2). Darunter fallen Regelungen in Bezug auf Aufnahme in die Schule, Unterrichtsordnung, Unterrichtsarbeit sowie Schüler- und Schülerinnenbeurteilung, das Aufsteigen oder auch Wiederholen von Schulstufen, Dauer des Schulbesuchs, Schulordnung,... (ebd., 2-99).

4.1.4 Bundesgesetzblätter

Nach dieser Einführung in die Gesetzgebung, werden im Folgenden chronologisch die Auswirkungen der Integrationsbewegung auf die Bundesgesetzgebung nachgezeichnet.

1988

In diesem Jahr wurde die 11. SchOG-Novelle beschlossen. Festgehalten im 327. Bundesgesetzblatt in Artikel I unter § 131a. steht dazu, im Abschnitt „Schulversuche zum gemeinsamen Unterricht behinderter und nicht behinderter Kinder“, dass Schulversuche zum gemeinsamen Unterricht bis zur einschließlich 8. Schulstufe sowie im Polytechnischen Lehrgang, ab den Schuljahren 1988/ 89 bis 1992/ 93 durchgeführt werden können (Bundeskanzleramt 1988, 2462). Verwendung finden können dabei die Lehrpläne verschiedener Schularten und –stufen, sofern dies im Abschlusszeugnis sowie einer

Schulbesuchsbestätigung vermerkt ist (ebd.). Des Weiteren wird angeführt, dass verschiedene Unterrichtsformen und Differenzierungsmaßnahmen zu erproben sind um ein größtmögliches Ausmaß an gemeinsamen Lernprozessen zu ermöglichen (ebd.). Dafür kann ein zusätzlich, sonderpädagogisch qualifizierter Lehrer eingesetzt werden (ebd.). Eine Einschränkung dieser Schulversuche ist dahingehend, dass nicht mehr Klassen Schulversuche durchführen können, als dies auf 10% der Sonderschulklassen des jeweiligen Bundeslandes kommt (ebd.).

1991

Im Jahr 1991 wird mit dem Bundesgesetz Nummer 408 in der 13. SchOG-Novelle die 10% Klausel auf 20% erhöht. Somit ist es nun möglich Schulversuche zum gemeinsamen Unterricht von Schülern und Schülerinnen mit und ohne Behinderung in nicht mehr Klassen als 20% der Sonderschulklassen des jeweiligen Bundeslandes durchzuführen (ebd. 1991, 1907). Für Schulversuche im Bereich der Sekundarstufe I wird der Schulversuchszeitraum ausgeweitet, damit Kinder, die in Schulversuchen der Volksschule aufgenommen wurden, diese weiterführen können (ebd., 1908).

1993

Im Jahr 1993 wird die schulische Integration von Schülern und Schülerinnen mit Behinderung im Bundesgesetz 512, mit Änderung der 15. Schulorganisationsgesetz-Novelle (ebd. 1993, 3817), gesetzlich verankert. In §9 Absatz 2 wird folgende Bestimmung verlaublich:

„Die Volksschule hat in den ersten vier Schulstufen (Grundschule) eine für alle Schüler gemeinsame Elementarbildung unter Berücksichtigung einer sozialen Integration behinderter Kinder zu vermitteln. Für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf ... sind die Bildungsaufgaben der der Behinderung entsprechenden Sonderschulart zu berücksichtigen“ (Doralt 1993, 45).

Der Lehrplan der Volksschule findet dann Anwendung, wenn Schüler und Schülerinnen diesem ohne Überforderung folgen können. Im entgegengesetzten Fall wird nach dem entsprechenden Sonderschullehrplan unterrichtet (ebd., 46f.). Dafür kann ein entsprechend ausgebildeter Lehrer eingesetzt werden (ebd., 49). In Bezug auf die Klassenschülerhöchstzahl muss diese in Klassen von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf niedriger als 30 sein (ebd., 50f.).

Im selben Jahr wird auch durch das Bundesgesetzblatt Nummer 513 (Bundeskanzleramt 1993, 3821) das Schulpflichtgesetz von 1985 geändert. Unter der Überschrift „Schulbesuch bei sonderpädagogischem Förderbedarf“ ist unter § 8a (ebd., 3822) folgendes vermerkt:

„Schulpflichtige Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf (§ 8 Abs. 1) sind berechtigt, die allgemeine Schulpflicht entweder in einer für sie geeigneten Sonderschule oder in einer den sonderpädagogischen Förderbedarf erfüllenden Volksschule ... zu erfüllen, soweit solche Sonder- oder Volksschulen (Klassen) vorhanden sind und der Schulweg den Kindern zumutbar“ oder die Unterbringung mit Zustimmung der Eltern in einem der Schule angegliederten Schülerheim gegeben ist (ebd.). Des Weiteren wird in diesem Bundesgesetz in § 8 die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs (= SPF) geregelt. Dieser wird nach § 8 SchPflG vom Bezirksschulrat festgestellt (ebd., 3821) und hat die Aufgabe Schüler und Schülerinnen mit Behinderung beim Erwerb entsprechender Bildung und Erziehung zu unterstützen (BMUKK 2008, 1). Ziel dabei ist die schulische und berufliche Eingliederung, gesellschaftliche Teilhabe sowie selbstständige Lebensgestaltung (ebd.). Sonderpädagogischer Förderbedarf liegt vor, „wenn eine Schülerin bzw. ein Schüler infolge physischer oder psychischer Behinderung dem Unterricht in der Volks- oder Hauptschule oder Polytechnischen Schule ohne sonderpädagogische Förderung nicht zu folgen vermag“ (ebd.).

Mit dem Bundesgesetz Nummer 514, werden Änderungen im Schulunterrichtsgesetz vorgenommen (Bundeskanzleramt 1993, 3823). Es wird darauf hingewiesen, dass die Anzahl der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf vier nicht übersteigen soll. Diese Anzahl richtet sich auch nach Art und Schweregrad der Behinderung (Doralt 1993, 24). Des Weiteren ist im Schulunterrichtsgesetz (SchUG) unter § 17 festgehalten, dass der Schüler beziehungsweise die Schülerin, die für sie bestmögliche Förderung erhalten und daher durch den Bezirksschulrat zu entscheiden ist, ob und in welchem Ausmaß der Schüler oder die Schülerin nach dem Lehrplan einer anderen Schulart zu unterrichten ist und die Schulkonferenz darüber entscheidet in welchen Gegenständen der Unterricht nach dem Lehrplan einer anderen Schulstufe erfolgt (ebd., 46). Solche Abweichungen vom eigentlichen Lehrplan sind dabei nach § 19 zu vermerken (ebd., 51). Im SchUG unter § 25 (5a) ist in Bezug auf das Aufsteigen mit „Nicht genügend“ vermerkt, dass Schüler und Schülerinnen mit SPF in die nächsthöhere Schulstufe aufsteigen können, wenn dies insgesamt eine bessere Entwicklungsmöglichkeit bietet (ebd., 69).

1996

In diesem Jahr wird die schulische Integration in der Sekundarstufe I, durch das 766. Bundesgesetz (Bundeskanzleramt 1996, 5123) gesetzlich verankert. Unter § 9 Absatz 3 steht zur schulischen Integration folgendes geschrieben:

„Unter Beachtung des Prinzips der sozialen Integration ist Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf eine der Aufgabe der Sonderschule ... entsprechende Bildung zu vermitteln, wobei entsprechend den Lernvoraussetzungen des Schülers die Unterrichtsziele der Volksschuloberstufe anzustreben sind“ (Doralt 1998, 18).

In Bezug auf die Klassenschülerhöchstzahl in Klassen von Kindern mit SPF ist von der Ausführungsgesetzgebung zu bestimmen, unter welchen Voraussetzungen und in welchem Ausmaß diese niedriger als 30 ist und dass dabei die Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit SPF, Art und Ausmaß der Behinderung sowie des Lehrereinsatzes zu beachten ist (ebd., 19). Mit der gesetzlichen Verankerung der schulischen Integration auf der Sekundarstufe I, in Bezug auf den Bereich der Hauptschule, steht im Schulorganisationsgesetz unter § 15 Absatz 3 geschrieben: „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“ (ebd., 19f.). Unter § 18 Absatz 5 ist vermerkt, dass Schüler und Schülerinnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf nach dem Lehrplan der Hauptschule, sofern dies keine Überforderung darstellt, unterrichtet werden und anderenfalls der Lehrplan der Behinderung entsprechenden Sonderschule eingesetzt wird (ebd., 20). Die Aufnahme in die Hauptschule ist durch § 17 geregelt und besagt, dass die Aufnahme für Kinder mit SPF den Besuch der vierten Klasse Volksschule voraussetzt oder die entsprechende Stufe der Sonderschule (ebd.). Die Zusammenfassung in Schülergruppen, beispielsweise für die Unterrichtung in den Pflichtgegenständen getrennten Leistungsgruppen, kann bei gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne Behinderung entfallen (ebd., 20f.). Unter § 20 ist nachzulesen, dass für den Unterricht von Kindern mit SPF entsprechend ausgebildete Lehrer eingesetzt werden müssen, aber mit einer Zustimmung können für manche Unterrichtseinheiten auch Lehrer ohne besondere sonderpädagogische Ausbildung eingesetzt werden (ebd., 21). Mit § 25 Absatz 6 wird Folgendes geregelt:

„An Volks-, Haupt- und Sonderschulen sowie an Polytechnischen Schulen können therapeutische und funktionelle Übungen in Form von Kursen durchgeführt werden. Ferner können für Schüler an Volks- und Hauptschulen bezüglich deren ein Verfahren gemäß § 8 des Schulpflichtgesetzes 1985 eingeleitet wurde, Kurse zur Überprüfung des sonderpädagogischen Förderbedarfs durchgeführt werden“ (ebd., 23).

Dieselben Gesetze beziehen sich auch auf den Besuch Allgemeinbildender höherer Schulen. Auch hier ist, unter § 34, angeführt, dass entsprechende Bildung vermittelt wird und die Unterrichtsziele der allgemeinbildenden höheren Schule anzustreben sind (ebd., 25). Auch der

Lehrplan findet dann Anwendung, wenn keine Überforderung zu erwarten ist und wird für Kinder mit Körper- oder Sinnesbehinderung von der Schulbehörde erster Instanz adaptiert (ebd., 25f.). Als Aufnahmekriterien gelten dieselben Bestimmungen wie für die Aufnahme in die Hauptschule. Auch hier sind als Bedingungen zur Aufnahme angegeben, dass der Schulbesuch der 4. Stufe der Volksschule oder entsprechenden Stufe der Sonderschule als Voraussetzung gesehen werden (ebd., 28). Mit § 42 ist geregelt, dass für den Unterricht zusätzlich entsprechend ausgebildete Lehrer oder Lehrerinnen eingesetzt werden sollen und nur mit Zustimmung die Möglichkeit gegeben ist, auch Lehrer beziehungsweise Lehrerinnen ohne besondere sonderpädagogische Ausbildung einzusetzen (ebd., 29). Hinsichtlich der Klassenschülerhöchstzahl steht im Schulorganisationsgesetz unter § 43 Absatz 1a Folgendes geschrieben:

„Sofern in Klassen der allgemeinbildenden höheren Schulen ein integrativer Unterricht von Kindern mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf erfolgt, sind im Durchschnitt (bezogen auf das Bundesland) mindestens fünf Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu unterrichten. Bei der Feststellung der Klassenschülerzahl gemäß Abs. 1 zählt jedes Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf doppelt“ (ebd., 30).

4.1.5 Resümee

Zusammenfassend soll nun zum Überblick, anhand der aktuellen Fassungen vom 12.04.2012, das Schulpflichtgesetz, das Schulorganisationsgesetz und das Schulunterrichtsgesetz dargestellt werden.

Schulpflichtgesetz

Nach § 8a Schulpflichtgesetz (SchPflg) sind schulpflichtige Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf berechtigt, „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“ zu absolvieren (BMUKK 2007, 28).

In Absatz 2 ist festgehalten, dass der Bezirksschulrat beziehungsweise die Bezirksschulrätin die Eltern über bestehende Fördermöglichkeiten in Sonderschulen beziehungsweise allgemeinen Schulen und welche Schule am zweckmäßigsten ist, zu informieren hat (Bundeskanzleramt 2012, 4). Wünschen die Eltern eine Aufnahme ihres Kindes in eine allgemeine Schule, so muss der Bezirksschulrat oder die Bezirksschulrätin die Eltern über die

nächstmögliche Schule mit entsprechender Förderung informieren (ebd.). Wird keine entsprechende, an einem zumutbaren Schulweg liegende Schule gefunden, so ist in Absatz 3 vermerkt, dass der Bezirksschulrat beziehungsweise die Bezirksschulrätin, sofern es in seinem Zuständigkeitsbereich liegt, sich um Maßnahmen bezüglich einer Ermöglichung des Schulbesuches kümmern muss oder bei den zuständigen Stellen, diese Maßnahmen beantragen muss (ebd.).

Schulorganisationsgesetz

Im § 9 des Schulorganisationsgesetzes wird die gemeinsame Elementarbildung aller Schüler und Schülerinnen geregelt und auf die soziale Integration von Kindern mit Behinderung hingewiesen. „Für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf ... sind die Bildungsaufgaben der der Behinderung entsprechenden Sonderschulart zu berücksichtigen“ (Bundeskanzleramt 2012, 11). „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“ nach § 9 der Volksschuloberstufe, nach § 15 der Hauptschule und nach § 34 der allgemeinbildenden höheren Schule anzustreben sind (ebd., 14,20).

Die nachfolgende Tabelle stellt die einzelnen Paragraphen in Bezug auf die verschiedenen den Schulbesuch und Unterricht betreffenden Kategorien dar. Die Tabelle orientiert sich dabei am Schulorganisationsgesetz in der Fassung vom 12.04.2012.

	Volksschule	Hauptschule	Allgemeinbildende höhere Schule
Lehrplan	§ 10 (4): Der Lehrplan der Volksschule findet dann Anwendung, wenn dies ohne Überforderung geschieht, ansonsten wird der entsprechende Lehrplan der Sonderschule hinzugezogen (Bundeskanzleramt 2012, 12).	Wie schon unter § 10 siehe unter Volksschule beschrieben, wird § 16 (5) ergänzt, dass für körper- und sinnesbehinderte Kinder, Abweichungen vom Lehrplan vorgenommen werden können (ebd., 14).	§ 39 (3): siehe Spalte 2
Aufbau	§ 11 (6): Für eine zeitweise gemeinsame Unterrichtung von Kindern mit und ohne SPF können Volks- und Sonderschulklassen zeitweise gemeinsam geführt werden (ebd., 12).	§ 18 (3): Schüler sind nach Leistungsgruppen in Schülergruppen zusammenzufassen, diese können jedoch bei gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne Behinderung, entfallen (ebd., 15). (3a): Für einen zeitweise gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne SPF können Haupt- und Sonderschulklassen gemeinsam geführt werden (ebd.).	§ 35 (4a): „Zur Ermöglichung eines zeitweisen gemeinsamen Unterrichtes von nicht behinderten Schülern und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf können zeitweise Klassen der Unterstufe der allgemeinbildenden höheren Schule und Sonderschulklassen gemeinsam geführt werden“ (ebd., 21).
Lehrer/ Lehrerin	§ 13: Für Kinder mit SPF kann ein zusätzlicher Lehrer eingesetzt werden (ebd., 13).	§ 20: siehe Spalte 1, vervollständigt durch den Zusatz, dass mit Zustimmung auch Lehrer ohne entsprechende sonderpädagogische Ausbildung eingesetzt werden können (ebd., 15).	§ 42 (1): siehe Spalte 2

Klassenschülerhöchstzahl	§ 14: Es dürfen nicht mehr als 25 und nicht weniger als 10 Kinder eine Klasse besuchen, die Ausführungsgesetzgebung hat die Voraussetzung für die Klassenschülerhöchstzahl zu bestimmen (ebd.).	§ 21: Der Richtwert liegt bei 25 und soll 20 nicht unterschreiten. Die Ausführungsgesetzgebung hat bei Klassen von Kindern mit SPF die Voraussetzungen für die Klassenschülerhöchstzahl zu bestimmen (ebd., 16).	§ 43 (1): Darf 25 nicht über- und 20 nicht unterschreiten. (1a): Mindestens 5 Kinder mit SPF müssen unterrichtet werden, dabei zählt jedes Kind mit SPF doppelt (ebd., 24).
Aufnahmevoraussetzungen	Für den Besuch der Volksschule gibt es keine Aufnahmevoraussetzungen.	§ 17 (1): Besuch der 4. Klasse Volksschule oder der entsprechenden Schulstufe der Sonderschule (ebd., 14).	§ 40 (1): Besuch der 4.Klasse VS oder der entsprechenden Schulstufe der Sonderschule (ebd., 23).

Schulunterrichtsgesetz

Im Folgenden werden exemplarisch hierzu einige Paragraphen in Bezug auf den Schulbesuch von Schülern und Schülerinnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf aufgezeigt. Im SchUG regelt § 9 die Klassenzuweisung folgendermaßen:

„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“ (Bundeskanzleramt 2012, 5).

Auch die Wichtigkeit von Schulveranstaltungen findet in § 13 mit folgender Festlegung Ausdruck:

„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“ (ebd., 9).

Unter dem Gesetzespunkt „Leistungsbeurteilung“ wird auf Folgendes hingewiesen:

„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“ (ebd., 13).

Ein weiterer Paragraph, § 22 (2i), legt fest, dass im Jahreszeugnis zu vermerken ist, wenn der Schüler oder die Schülerin mit sonderpädagogischem Förderbedarf nach Lehrplänen verschiedener Schularten oder –stufen unterrichtet wurde und inwiefern diese vom eigentlichen Lehrplan abweichen (ebd., 19).

4.2 Gesetzgebung auf Landesebene

Nachfolgend wird nun auf die Gesetzgebung auf Landesebene eingegangen. Dies ist von Bedeutung, da Artikel 14 des Bundesverfassungsgesetzes (Bundeskanzleramt 2011, 10) im Absatz 3 folgendes besagt:

„Bundessache ist die Gesetzgebung über die Grundsätze, Landessache die Erlassung von Ausführungsgesetzen und die Vollziehung in folgenden Angelegenheiten: a) (...); b) äußere Organisation (Aufbau, Organisationsformen, Errichtung, Erhaltung, Auflassung, Sprengel, Klassenschülerzahlen und Unterrichtszeit) der öffentlichen Pflichtschulen;“ (ebd.).

Weiters wird folgende Ergänzung durch Absatz 4 angefügt:

„Landessache ist die Gesetzgebung und die Vollziehung in folgenden Angelegenheiten:

a) Behördenzuständigkeit zur Ausübung der Diensthoheit über die Lehrer für öffentliche Pflichtschulen auf Grund der gemäß Abs. 2 ergehenden Gesetze;“ (ebd.). Der eben erwähnte Absatz 2 besagt, dass die Gesetzgebung Bundessache ist und die Länder die Vollziehung in Angelegenheiten des Dienstrechtes sowie des Personalvertretungsrechtes der Lehrer für öffentliche Pflichtschulen übrig haben (ebd.).

Diese beiden Absätze wurden erwähnt, da sie als ergänzende Information für den weiteren Verlauf der Arbeit von Interesse sind. In diesem Unterkapitel wird in jedem der drei Bundesländer die gesetzliche Verankerung der Integration sowohl im Bereich der Volksschule als auch im Bereich der Sekundarstufe nachgezeichnet und daran anschließend ein aktueller Überblick gegeben.

4.2.1 Steiermark

1996

Im Jahr 1996 wird im Landesgesetzblatt für die Steiermark Nummer 19 festgehalten, dass mit § 2 die zeitweise gemeinsame Unterrichtung von Kindern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf durch gemeinsame Führung von Volksschul- und Sonderschulklasse ermöglicht werden kann (Bundeskanzleramt 1996, 57). In § 4 wird mit folgendem Wortlaut Bezug auf den Lehrer- beziehungsweise Lehrerinneneinsatz genommen:

„Für Kinder mit bescheidmäßig festgestelltem sonderpädagogischem Förderbedarf sind der Schule im Falle der Anforderung Lehrerwochenstunden für die Unterrichtserteilung durch einen zusätzlichen, entsprechend ausgebildeten Lehrer nach Maßgabe des von der Landesregierung zur Verfügung gestellten Rahmens an Lehrerwochenstunden nach Anhörung des Landesschulrates über die Bezirksschulräte zur Verfügung zu stellen, wobei ab drei Kindern mit bescheidmäßig festgestelltem sonderpädagogischem Förderbedarf ein Zweitlehrer vorgesehen werden soll“ (ebd.).

Verwiesen auf die Klassenschülerzahl ist unter § 5 festgehalten, dass Klassen mit Schülern und Schülerinnen mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf, die Klassenschülerzahl, 16 nicht unterschreiten und 24 nicht überschreiten soll. Insgesamt sollen dabei in einer Integrationsklasse nicht mehr als fünf Kinder mit SPF unterrichtet werden (ebd.).

1998

In der 10. Steiermärkischen Pflichtschulorganisations-Ausführungsgesetz-Novelle ist der § 5 mit folgendem Zusatz erweitert worden: In Bezug auf die Klassenschülerzahl ist Art und Ausmaß der Behinderung und das Ausmaß des zusätzlichen Lehrereinsatzes zu berücksichtigen (Bundeskanzleramt 1998, 78). In § 7 ist zum einen verankert, dass die Zusammenfassung in Schüler- und Schülerinnengruppen bei gemeinsamer Unterrichtung von Kindern mit und ohne SPF entfallen kann, sowie zum anderen für einen nur zeitweise gemeinsamen Unterricht Hauptschul- und Sonderschulklassen gemeinsam geführt werden können (ebd.).

Für den Unterricht in Hauptschulen regelt § 9, dass sowohl ein entsprechend ausgebildeter Lehrkörper eingesetzt werden soll, als auch für einzelne Unterrichtsgegenstände die Möglichkeit besteht, Lehrer oder Lehrerinnen ohne entsprechende sonderpädagogische Ausbildung einzusetzen, wenn diese zustimmen (ebd.). In Klassen mit gemeinsamem Unterricht von Kindern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf, soll die Klassenschülerzahl 25 Kinder nicht überschreiten. Dabei ist wieder zu beachten, dass in Integrationsklassen nicht mehr als fünf Kinder mit SPF unterrichtet werden sollen und dabei Art und Ausmaß der Behinderung sowie Ausmaß des zusätzlichen Lehrereinsatzes zu berücksichtigen ist (ebd.).

Aktuell

Aufbau	Lehrer/ Lehrerinnen	Klassenschülerhöchstzahl
§ 2 (3): Volksschulklassen und Sonderschulklassen können zum zeitweise gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne Behinderung zusammen geführt werden (Bundeskanzleramt 2012, 4).	§ 4 (1): „Für Kinder mit bescheidmäßig feststelltem sonderpädagogischem Förderbedarf, ..., sind der Schule im Falle der Anforderung Lehrerwochenstunden für die Unterrichtserteilung durch einen zusätzlichen entsprechend ausgebildeten Lehrer nach Maßgabe des von der Landesregierung zur Verfügung gestellten Rahmens an Lehrerwochenstunden nach Anhörung des Landesschulrates über die Bezirksschulräte zur Verfügung zu stellen. Ab drei Kindern mit bescheidmäßig feststelltem sonderpädagogischem Förderbedarf soll ein Zweitlehrer vorgesehen werden“ (ebd., 5).	§ 5 (1): In Klassen von Kindern mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf soll die Klassenschülerhöchstzahl 24 nicht überschreiten und 16 nicht unterschreiten. Des Weiteren sollen in einer Integrationsklasse nicht mehr als fünf Kinder mit SPF unterrichtet werden. Dabei ist auf Art und Ausmaß der Behinderung sowie des zusätzlichen Lehrer- oder Lehrerinneneinsatzes zu achten. (ebd.).
§ 7 (3): Eine Einteilung in Schülergruppen in Bezug auf die Leistungsgruppen kann bei gemeinsamer Unterrichtung von Kindern mit und ohne SPF entfallen (ebd., 6). (5): Haupt- und Sonderschulklassen können gemeinsam geführt werden um einen zeitweise gemeinsamen Unterricht zu ermöglichen (ebd.).	§ 9 (1): Für Schüler und Schülerinnen mit SPF kann nach Anhörung des Landesschulrates über den Bezirksschulrat, nach Vorgabe des von der Landesregierung zur Verfügung gestellten Rahmens an Lehrerwochenstunden, ein zusätzlicher, entsprechend ausgebildeter Lehrkörper eingesetzt werden. Für einzelne Gegenstände kann auch mit Zustimmung des Lehrkörpers ein Lehrer beziehungsweise eine Lehrerin ohne entsprechende Ausbildung eingesetzt werden (ebd., 7).	§ 10 (1): In Hauptschulklassen soll die Schüler- und Schülerinnenanzahl 25 nicht überschreiten und 20 nicht unterschreiten. In Klassen in denen Kinder mit und ohne SPF unterrichtet werden, sollen nicht mehr als fünf Kinder mit SPF unterrichtet werden. Dabei ist auf Art und Ausmaß der Behinderung, sowie Ausmaß des zusätzlichen Lehrkörpereinsatzes zu achten. (ebd., 7)

4.2.2 Tirol

1994

Mit dem Landesgesetzblatt Nr. 85 für Tirol ist unter § 9 folgendes festgehalten:

„Zur Ermöglichung eines zeitweise gemeinsamen Unterrichtes von nicht behinderten Kindern und Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf können die Schüler einer Volksschulklasse mit den Schülern einer Sonderschulklasse während einzelner Unterrichtsstunden, einzelner Schultage oder einzelner Wochen des Schuljahres gemeinsam unterrichtet werden, soweit die räumlichen und personellen Voraussetzungen hierfür gegeben sind“ (ALEX 1994, 174).

Nach § 17 muss die Klassenschülerhöchstzahl in Klassen von Kindern mit und ohne SPF auf 22 Kinder herabgesetzt werden, wenn dies für Art und Ausmaß der Behinderung, sowie die sich daraus ergebenden pädagogischen Erfordernisse, notwendig ist. Des Weiteren ist dabei auch auf das Ausmaß des zusätzlichen Lehrer- beziehungsweise Lehrerinneneinsatzes Rücksicht zu nehmen (ebd.). Unter § 18 mit dem Titel „Zuständigkeit“ ist vermerkt, dass die Entscheidung über den zeitweise gemeinsamen Unterricht von Kindern einer Volksschulklasse und Kindern einer Sonderschulklasse, der Bezirksverwaltungsbehörde obliegt (ebd.). Zusätzlich zum Klassenlehrer, regelt § 19 den Einsatz eines entsprechend befähigten Lehrers beziehungsweise Lehrerin, wenn dies der Erreichung der vorgesehenen Bildungsziele dient (ebd.). Detailliert wird dies wie folgt beschrieben:

„Bei der Festlegung des Stundenausmaßes für diesen Lehrer ist auf die Anzahl der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die Art und das Ausmaß ihrer Behinderung und die daraus sich ergebenden pädagogischen Erfordernisse insoweit Bedacht zu nehmen, als in der Regel für vier Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf ein Lehrer im Ausmaß einer vollen Lehrverpflichtung zusätzlich einzusetzen ist“ (ebd.).

Im Landesgesetzblatt für Tirol ist unter § 99a verankert, dass in ganztägigen Volks- und Hauptschulen sowie Polytechnischen Lehrgängen denen Sonderschulklassen angeschlossen sind, nach Möglichkeit integrative Gruppen zu bilden sind, wenn die Voraussetzungen in personeller Hinsicht gegeben sind (ebd., 182). Die Zahl solcher Schülergruppen soll sich dabei wieder an Art und Ausmaß der Behinderung, den sich daraus ergebenden pädagogischen Erfordernissen sowie dem zur Verfügung stehenden Betreuungspersonal orientieren (ebd.). Für die Entscheidung über die Bildung solcher integrativer Gruppen, sowie deren Festlegung über die Schülerhöchstzahl, ist die Landesregierung zuständig (ebd., 183).

1998

Mit dem § 29 des Landesgesetzblattes für Tirol, wird geregelt, dass der nach Abs. 2 in Gruppen unterteilte Unterricht entfallen kann, wenn in dieser Klasse oder in allen Klassen der betreffenden Schulstufe Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf unterrichtet werden und dies pädagogisch zweckmäßig ist (Bundeskanzleramt 1998, 1). Des Weiteren besagt dieser Paragraph, dass unter gegebenen räumlichen und personellen Voraussetzungen zeitweise gemeinsamer Unterricht von Kindern mit und ohne Behinderung ermöglicht werden soll, indem Schüler und Schülerinnen einer Hauptschulklasse und einer Sonderschulklasse zusammen unterrichtet werden (ebd.). Die Entscheidung für diesen zeitweise gemeinsamen Unterricht obliegt der Bezirksverwaltungsbehörde. „Sie hat vor der Entscheidung den Bezirksschulrat, die Klassenforen, die Schulleiter der betroffenen Schulen und die betroffenen Lehrer zu hören“ (ebd., 2).

§ 35 regelt den Lehrer- beziehungsweise Lehrerinneneinsatz und besagt, dass ein zusätzlich entsprechend befähigter Lehrer oder Lehrerin eingesetzt werden muss, es aber auch möglich ist für einzelne Unterrichtsfächer, Lehrer und Lehrerinnen ohne sonderpädagogische Ausbildung mit deren Zustimmung einzusetzen (ebd.). Dabei ist wiederum auf Art und Ausmaß der Behinderung, sowie die sich daraus ergebenden pädagogischen Erfordernisse, Rücksicht zu nehmen und es wird genau darauf hingewiesen, dass für möglichst viele Unterrichtsstunden ein zusätzlicher Lehrer einzusetzen ist (ebd.).

Aktuell

Aufbau	Lehrer/ Lehrerin	Klassenschülerhöchstzahl
§ 9 (5): „Zur Ermöglichung eines zeitweise gemeinsamen Unterrichtes von nicht behinderten Kindern und Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf können die Schüler einer Volksschulklasse mit den Schülern einer Sonderschulklasse während einzelner Unterrichtsstunden, einzelner Schultage oder einzelner Wochen des Schuljahres gemeinsam unterrichtet werden, soweit die räumlichen und personellen Voraussetzungen hiefür gegeben sind“ (Bundeskanzleramt 2012, 10). § 29 (5): Die Erstellung von Schüler- bzw. Schülerinnengruppen einer Klasse beziehungsweise aller Klassen einer Schulstufe kann entfallen, wenn in dieser Kinder mit SPF unterrichtet werden (ebd., 17). (10): Für die zeitweise gemeinsame Unterrichtung von Kindern mit und ohne SPF können Haupt- und Sonderschulklassen in einzelnen Unterrichtsstunden, Schultagen oder Wochen, gemeinsam geführt werden (ebd.).	§ 19 (5): Für Kinder mit SPF ist zusätzlich zum Klassenlehrer oder Klassenlehrerin ein weiterer Lehrer oder Lehrerin einzusetzen, wenn dies der Erreichung des vorgesehenen Bildungszieles notwendig ist. Die Stundenanzahl dieses Lehrkörpers ist abhängig von der Anzahl der Kinder mit SPF sowie deren Art und Ausmaß der Behinderung. Weiters wird hierfür erklärt, dass für Kinder mit SPF ein zusätzlicher Lehrer oder zusätzliche Lehrerin mit voller Lehrverpflichtung eingesetzt wird. (ebd., 13) § 35 (2): Für Kinder mit SPF sind zusätzlich entsprechend befähigte Lehrer beziehungsweise Lehrerinnen einzusetzen (ebd., 19). Für einzelne Gegenstände dürfen auch Lehrer oder Lehrerinnen ohne entsprechende Ausbildung eingesetzt werden, sofern diese zustimmen (ebd.). Es wird empfohlen für möglichst viele Stunden einen zusätzlichen Lehrkörper einzusetzen, wobei jedoch bei der Festlegung des Stundenausmaßes auf Anzahl der Kinder mit SPF sowie Art und Ausmaß ihrer Behinderung geachtet werden muss (ebd.).	§ 17 (1). Allgemein ist festgelegt, dass die Klassenschülerzahl 25 nicht überschreiten und 10 nicht unterschreiten darf (ebd., 12). (4) In Klassen, in denen Kinder mit und ohne SPF unterrichtet werden, darf die Klassenschülerhöchstzahl auf 22 herabgesetzt werden, wenn dies aufgrund der Art und des Ausmaß der Behinderung, dem Ausmaß des zusätzlichen Lehrkörpereinsatzes und der daraus resultierenden pädagogischen Erfordernisse, notwendig ist (ebd.). § 33 (1): Allgemein darf die Klassenschülerzahl 25 Kinder nicht überschreiten und 20 nicht unterschreiten (ebd., 18). (3): In Absatz 3 wird Bezug genommen auf den § 17 Absatz 4, wie oben bereits angeführt (ebd.).

4.2.3 Wien

1989

Mit dem Landesgesetzblatt für Wien Nr. 48, wird in der 7. Novelle zum Wiener Schulgesetz beschlossen, dass Schulversuche zum gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne Behinderung durchgeführt werden können. Dazu der genaue Gesetzestext: „Für die Erprobung von Maßnahmen zur Ermöglichung des gemeinsamen Unterrichtes behinderter und nichtbehinderter Kinder in Schulklassen können bis einschließlich zur achten Schulstufe sowie im Polytechnischen Lehrgang Schulversuche durchgeführt werden“ (Magistrat der Stadt Wien 1989, 119). Das Gesetz schreibt vor, dass für diese Schulversuche Differenzierungsmaßnahmen zu erproben sind, um die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen zu berücksichtigen und ein größtmögliches Ausmaß an gemeinsamen Lernprozessen zu ermöglichen. Dafür kann ein zusätzlich sonderpädagogischer Lehrer beziehungsweise sonderpädagogische Lehrerin eingesetzt werden (ebd.). Diese Schulversuche dürfen dabei jedoch nicht in mehr Klassen als dies 10% der Sonderschulklassen in Wien entspricht, durchgeführt werden (ebd.). § 81 regelt in diesem Gesetzblatt zusätzlich die Durchführungsvereinbarung zwischen Bund und Land (ebd.).

1994

Im Landesgesetzblatt für Wien mit der Nummer 49, ist unter § 7 Abs. 2 festgehalten, dass der gemeinsame Unterricht von Kindern mit und ohne Behinderung in Form einer Integrationsklasse, Aufbauklasse oder in Form des Stützlehrermodells stattfindet. Zur Ermöglichung eines nur zeitweise erfolgenden gemeinsamen Unterrichtes können Volksschulklassen und Sonderschulklassen gemeinsam geführt werden (Magistrat der Stadt Wien 1994, 163). Des Weiteren wird dem § 9 Abs. 1 angefügt, dass für Schüler und Schülerinnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf ein entsprechend ausgebildeter Lehrer zusätzlich eingesetzt werden kann (ebd., 163f.). Mit dem neuen Abs. 3 wird dies genauer angeführt: „Im Falle des Unterrichtes in Form der Integrationsklasse, der Aufbauklasse oder des Stützlehrermodells ist ein entsprechend ausgebildeter Lehrer zusätzlich einzusetzen. Dieser Einsatz hat je nach Modellvariante, in Integrationsklassen während der gesamten Unterrichtszeit, in allen anderen Fällen phasenweise zu erfolgen“ (ebd., 164). Ergänzt wird in diesem Absatz noch, dass in pädagogisch begründeten Fällen, Einzelintegration zulässig ist (ebd.). In Bezug auf die Klassenschülerhöchstzahl ist im § 10 des Wiener Landesgesetzblattes vorgeschrieben, dass für jedes leistungsbehinderte oder lernschwache Kind im gemeinsamen

Unterricht die Anzahl um eines und für jedes Kind einer anderen Behinderungsform um zwei vermindert wird und eine Klassenschülerzahl von 22 nicht überschritten werden darf (ebd.).

1997

Für den Sekundarstufenbereich ist im 33. Landesgesetz für Wien, in der 13. Novelle zum Wiener Schulgesetz, angeführt, dass bei gemeinsamem Unterricht von Kindern mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf die Bildung von Schülergruppen entfallen kann, sowie bei nur zeitweise gemeinsamen Unterricht, Hauptschulklassen und Sonderschulklassen gemeinsam geführt werden können (Magistrat der Stadt Wien 1997, 1). In Hauptschulen erfolgt der Unterricht durch Fachlehrer und Fachlehrerinnen, welcher im gemeinsamen Unterricht von Schülern und Schülerinnen mit und ohne Behinderung, durch einen zusätzlichen, entsprechend ausgebildeten Lehrer beziehungsweise Lehrerin unterstützt wird. In einzelnen Gegenständen kann auch ein Lehrer oder Lehrerin ohne entsprechende Ausbildung, durch deren Zustimmung eingesetzt werden (ebd.). Weiters wird angemerkt: „Beim zusätzlichen Lehrereinsatz ist auf die Gesamtzahl und Zusammensetzung des Schüler in der Klasse und die sich daraus ergebenden pädagogischen Erfordernisse, insbesondere auf die Zahl der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf sowie die Art und das Ausmaß ihrer Behinderung Bedacht zu nehmen“ (ebd.).

In Bezug auf die Klassenschülerhöchstzahl ist vermerkt, dass sich diese für jedes lernbehinderte oder lernschwache Kind um ein Kind und für jedes Kind einer anderen Behinderungsart um zwei Kinder verringert (ebd.).

Aktuell

Aufbau	Lehrer/ Lehrerin	Klassenschülerhöchstzahl
§ 7 (2): „Der gemeinsame Unterricht von nicht behinderten Kindern und Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf erfolgt in der Regel in Form der Integrationsklasse, der Aufbauklasse oder in Form des Stützlehrermodells. Zur Ermöglichung des zeitweise gemeinsamen Unterrichtes von nicht behinderten Kindern und Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf können zeitweise Volksschulklassen und Sonderschulklassen gemeinsam geführt werden“ (Doralt 2012, 746). § 11 (3): Die Bildung von Schülergruppen für den geteilten Unterricht in Leistungsgruppen kann entfallen, wenn Kinder mit und ohne Behinderung gemeinsam unterrichtet werden (ebd., 747). (4): Haupt- und Sonderschulklassen können zeitweise gemeinsam geführt werden, um den gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne SPF zu ermöglichen (ebd.).	§ 9 (1): Für Kinder mit SPF kann ein entsprechender Lehrerkörper eingesetzt werden (ebd., 746). (3): Im Falle des Unterrichtes in Form der Integrationsklasse, der Aufbauklasse oder des Stützlehrermodells ist ein entsprechend ausgebildeter Lehrer zusätzlich einzusetzen. Dieser Einsatz hat je nach Modellvariante, in Integrationsklassen während der gesamten Unterrichtszeit, in allen anderen Fällen phasenweise zu erfolgen. Weiters ist in pädagogisch begründeten Fällen die Betreuung in Form der Einzelintegration oder in anderen Modellen ... zulässig“ (ebd., 747). § 13 (1): Für Kinder mit SPF sind zusätzlich zum Fachlehrpersonal entsprechend ausgebildete Lehrer oder Lehrerinnen einzusetzen. Mit Zustimmung können jedoch auch Lehrer oder Lehrerinnen ohne entsprechende Ausbildung eingesetzt werden. Zu achten ist auf die Anzahl der Kinder mit SPF, sowie deren Art und Ausmaß der Behinderung (ebd., 748).	§ 10 (1) Ausgehend von einer Klassenschülerzahl von maximal 25 und mindestens 10, (2) ist für eine Klasse von Kindern mit und ohne SPF vorgegeben, dass die Anzahl der Kinder 21 nicht überschreiten soll und sich die Schüler- und Schülerinnenzahl für jedes leistungsbehinderte oder lernschwache Kind um eins und für jedes Kind mit einer anderen Behinderungsform zwei vermindert (ebd., 747). § 14 (1): Allgemein ist vermerkt, dass die Klassenschülerzahl 25 nicht über- und 20 nicht unterschreiten soll (ebd., 748). (2): Werden in einer Klasse jedoch Kinder mit und ohne SPF unterrichtet, so vermindert sich die Zahl der Kinder um eines, wenn es sich dabei um Schüler oder Schülerinnen mit Leistungsbehinderung oder Lernschwäche handelt, und um zwei Kinder bei anderen Behinderungsformen (ebd.).

4.3 Erlässe und Rundschreiben

Mit einem Erlass wird „eine allgemeine Anordnung für den internen Dienstbetrieb einer oder mehrerer (nachgeordneter) Behörden“ verstanden (Weber 2007, 367). Im Folgenden werden die wichtigsten Erlässe aber auch Rundschreiben, begleitend zur Gesetzgebung, angeführt.

Am 02. Mai 1986 tritt der Grundsatzerlass mit dem Titel „Körperbehinderte oder sinnesbehinderte Kinder im Schulwesen Österreichs“ in Kraft (Anlanger 1993, 59). Anlanger (ebd.) beschreibt dies als eine Befürwortung der Aufnahme von Kindern mit Behinderung in das Regelschulwesen. Dieser erging in einem Rundschreiben mit der Nr. 236 an alle Landesschulräte und Ämter der Landesregierungen und ist grob in sieben Punkte unterteilt (ebd., 59ff.).

1. Bildungs- und Schullaufbahnberatung für körper- oder sinnesbehinderte Kinder

Diese spricht nicht nur Eltern oder Erziehungsberechtigten an, sondern auch Schulleiter und Schulleiterinnen sowie Lehrer und Lehrerinnen. Ein Beratungsgremium soll helfen und Entscheidungshilfen, Vorschläge und Maßnahmen bereitstellen. (ebd., 60) Dem Rundschreiben nach ist eine Beratung dann erforderlich, wenn eine bevorstehende Schullaufbahnentscheidung ansteht (ebd., 61). „In die Beratung sollen alle Institutionen und Personen ... eingebunden sein, die zu einer Entscheidungsfindung beitragen können“ (ebd.). Diese Personen können sein Schulaufsichtsbeamte beziehungsweise -beamtinnen, der Schulleiter oder Schulleiterin der in Betracht kommenden Schule, zukünftige oder gegenwärtige Lehrkörper, Schulpsychologen und Schulpsychologinnen, Therapeuten oder Therapeutinnen, Bildungsberater beziehungsweise -beraterinnen, Heimleiter oder Heimleiterinnen und Eltern oder Erziehungsberechtigte (ebd.).

2. Zur Beurteilung der Sonderschulbedürftigkeit

Unter diesem Punkt wird im Rundschreiben auf die probeweise Aufnahme sowie die Durchführung von Kursen zur Überprüfung der Sonderschulbedürftigkeit hingewiesen, um die Bildungsmöglichkeiten eines körper- oder sinnesbehinderten Kindes zu prüfen (ebd.). Denn „aus der Formulierung des Schulpflichtgesetzes und aus sonderpädagogischen Erkenntnissen ergibt sich, daß eine Behinderung erst dann pädagogisch relevant wird, wenn die Bildungsfähigkeit eines Kindes betroffen ist (ebd.).

3. Allgemeine Feststellung zur Aufnahme eines körper- oder sinnesbehinderten Kindes

Im Rundschreiben als Voraussetzung zur Aufnahme eines körper- oder sinnesbehinderten Kindes festgelegt, sind die Fakten, dass der betreffende Schüler beziehungsweise die Schülerin dem Unterricht zu folgen vermag und auch die Unterrichtsziele erreicht (ebd., 62f.).

Falls durch ein Kind mit dieser Behinderungsart im Unterricht ein größerer Aufwand entsteht, ist die Möglichkeit gegeben die Klassenschülerzahl zu reduzieren (ebd., 63).

4. Befreiung von der Teilnahme an einzelnen Unterrichtsveranstaltungen und Leistungsbeurteilung

Die Befreiung von der Unterrichtsteilnahme ist dann zu erwägen, wenn der Schüler beziehungsweise die Schülerin wesentlich an der Teilnahme behindert ist oder deren Gesundheit gefährdet wäre. Es ist jedoch vor einer Befreiung zu überlegen, ob durch individuelle gestalteten Unterricht, eine Teilnahme möglich wäre (ebd., 63f.).

5. Versicherungsrechtliche Bestimmungen

6. Besondere Hilfestellung für körper- oder sinnesbehinderte Kinder

Bei körperbehinderten Kindern werden vor allem Hilfsmittel und Hilfestellungen zur Mobilität der Kinder benötigt (ebd., 64). Sehbehinderte Kinder müssen durch die gute Nutzung ihres Sehvermögens unterstützt werden, ebenso wie Schüler und Schülerinnen mit einer Hörbehinderung. Bei ihnen ist nicht nur wichtig darauf zu achten, dass Störquellen ausgeschaltet sind und beispielsweise visuelle Hilfen zusätzlich geboten werden, sondern auch, dass die aus der Behinderung oftmals resultierenden Sprachentwicklungsstörungen, fachpädagogisch betreut werden (ebd., 66f.).

7. Einschränkende Bemerkungen

Das Rundschreiben mahnt, dass auf notwendige Leistungsanforderungen und Fertigkeiten nicht verzichtet werden kann. Auch kann es sein, dass zur Förderung eines Kindes mit Behinderung oft ein spezieller Unterrichtsaufbau erforderlich wäre, dies aber an allgemeinen Schulen oft nicht geboten werden kann (ebd.).

Dieser Erlass war sehr wichtig, um benachteiligte und beeinträchtigte Kinder, so wie es der Zielsetzung des österreichischen Schulwesens entspricht, besonders zu unterstützen (ebd., 59). Es war ein Anliegen, die Bedürfnisse und Rechte von Kindern mit Behinderung weiter in das Blickfeld zu rücken.

In Bezug auf die Auswahl der vorliegenden Rundschreiben fand eine vorhergehende Orientierung auf der Homepage „Community Integration Sonderpädagogik“ (CiS-online) statt. Diese Homepage präsentiert einige Rundschreiben, die im Folgenden, in für diese Arbeit ausgewählter Form, nun näher erläutert werden. Die Rundschreiben ergehen vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur an alle Landesschulräte, sowie den Stadtschulrat für Wien.

Im Rundschreiben Nr. 23/ 1997 sind Auslegungen zu den Schulgesetznovellen BGBl Nr. 766-772/ 1996 angegeben (BMUKK 1997, 1). Von Interesse dabei ist die Auslegung des Schulpflichtgesetzes 1985 in der Fassung des Bundesgesetzes BGBl Nr. 768/1996. Darin wird mitgeteilt, dass der Schulleiter beziehungsweise die Schulleiterin über die Aufnahme eines Kindes mit sonderpädagogischem Förderbedarf in die Vorschulstufe oder 1. Schulstufe zu entscheiden hat. Dafür gibt es zwei Vorgänge, die in diesem Rundschreiben angeführt werden. Zum einen entscheidet der Bezirksschulrat oder die Bezirksschulrätin, ob das Kind grundsätzlich nach dem Lehrplan der Volksschule unterrichtet werden kann und hier hat der Schulleiter beziehungsweise die Schulleiterin das Verfahren nach § 14 Abs. 5 SchPflG durchzuführen, wenn Verdacht auf mangelnde Schulreife besteht. (ebd., 5). Dieser Absatz fünf besagt, dass der Schulleiter ein schulärztliches Gutachten sowie zusätzlich ein schulpsychologisches Gutachten, sofern die Eltern dies verlangen, einzuholen hat. Weiters hat er auch die persönliche Vorstellung des Kindes zu verlangen (Doralt 1998, 8 SchPflG). Zum anderen kann der Schulleiter bei bereits vom Bezirksschulrat durchgeführtem Verfahren eine Aufnahme in die Vorschule entscheiden, sofern die Förderung des Kindes erfolgreicher dadurch ist (BMUKK 1997, 5). Weiters beinhaltet das Rundschreiben den Hinweis auf den Entfall des §14 Abs. 9a (ebd.).⁶

Das Rundschreiben Nr. 21 aus dem Jahr 2001 mit dem Titel „Jahres- und Abschlusszeugnis für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Hauptschulen“ richtet sich an die Schulaufsicht und Schulleiter oder Schulleiterinnen von Hauptschulen und bezieht sich auf das Schulunterrichtsgesetz (BMUKK 2001, 1). Darin wird festgehalten, dass auch Kinder mit SPF zumindest ein Jahres- und Abschlusszeugnis über die Sonderschule erhalten. Auch wenn Teile des Hauptschullehrplanes erfüllt wurden, kann kein Abschlusszeugnis über die Hauptschule ausgestellt werden. Auf dem Zeugnis ist die entsprechende Schulart auszuweisen (ebd.).

Das Rundschreiben Nr. 36 von 2001 behandelt die „Aufhebung des sonderpädagogischen Förderbedarfs bei körperbehinderten und sinnesbehinderten Schülern“ in der Sekundarschule (BMUKK 2001, 1). Rechtsgrundlage ist das SchPflG und SchOG. Zwei Varianten werden darin angeführt. Die erste Variante geht davon aus, dass die allgemeinen Aufnahmevoraussetzungen in die Hauptschule oder AHS-Unterstufe erfüllt werden und das Bildungsziel somit erreichbar ist. Hier ist der SPF gemäß § 8 Abs. 3a des Schulpflichtgesetzes

⁶ Anmerkung: Der komplette Paragraph 14 wurde mit Bundesgesetzblatt Nr. 134 vom 18.08.1998 aufgehoben (Bundeskanzleramt 1998, 1652).

aufzuheben. Es kann dabei ein behinderungsspezifischer Förderunterricht, integrativ oder individuell, im Rahmen der für diesen Schüler festzulegenden Lehrplanbestimmungen, vorgesehen werden. Bei der zweiten Variante wird von nicht erfüllbaren Aufnahmevoraussetzungen ausgegangen und dem nicht in vollem Umfang erreichbaren Bildungsziel trotz etwaiger Abweichungen vom Lehrplan. In diesem Fall ist der sonderpädagogische Förderbedarf beizubehalten (ebd., 1). Das Rundschreiben weist darauf hin, dass der Bezirksschulrat dafür zuständig ist, welche Fördervariante eingesetzt wird: „Aufhebung des sonderpädagogischen Förderbedarfes und behindertenspezifische Förderung (sic!) über zusätzliche Lehrplanbestimmungen oder Beibehaltung des sonderpädagogischen Förderbedarfes (sic!) samt dazugehöriger Förderung (ebd., 1f.).

Im Rundschreiben Nr. 18/ 2008 werden „Richtlinien für die Umsetzung und das Mentoring von Qualitätsstandards im integrativen Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf“ angesprochen (BMUKK 2008, 1). Diese Richtlinien beziehen sich auf die Qualitätsstandards aus dem Projekt „Qualität in der Sonderpädagogik“, welches in dieser Arbeit schon erwähnt wurde. Durch die mittlerweile hohe Akzeptanz und Selbstverständlichkeit der gemeinsamen Unterrichtung von Kindern mit und ohne Behinderung und die Tatsache, dass bereits mehr als 50% aller Kinder mit SPF integrativ unterrichtet werden, ist laut Bundesministerium auf nachhaltiges Qualitätsmanagement zum Wohl der Schüler und Schülerinnen zu achten (ebd.). In der Beilage des Rundschreibens finden sich nun die Richtlinien zur Umsetzung der Qualitätsstandards in denen zusammenfassend folgendes gesagt wird: „Die Umsetzung und Überprüfung der Qualitätsstandards für den integrativen Unterricht erfordert Verbindlichkeit auf Klassen- und Schulebene ebenso wie auf der regionalen Ebene“ (ebd., 7). Im Einzelfall kann es sein, dass nicht alle Standards eingehalten werden können, da sonst den individuellen Verhältnissen am Standort nicht entsprochen werden kann. Daher wird weiters erläutert: „Es handelt sich bei den Standards also um Sollensbestimmungen, deren Nichteinhaltung aber der Rechtfertigung bedarf und eine Pflicht zur Rechenschaftslegung impliziert (ebd.).

Das Rundschreiben Nr. 19 aus dem Jahr 2008 enthält „Richtlinien für Differenzierungs- und Steuerungsmaßnahmen im Zusammenhang mit der Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs“ auf Rechtsgrundlage des SchPflG (BMUKK 2008, 1). Dieses Rundschreiben beinhaltet eine höhere Transparenz und bessere Nachvollziehbarkeit im Zusammenhang mit der Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs (ebd.). Im Rundschreiben Nr. 19 wird auf das Problembewusstsein in Bezug auf die pädagogischen und ressourcenmäßigen Konsequenzen in Zusammenhang mit der Feststellung des SPF hingewiesen sowie das in

Betracht ziehen von geeigneten alternativen Fördermaßnahmen im präventativen Bereich (ebd., 2).

Im Jahr 2009 beinhaltet das Rundschreiben Nr. 6 „Richtlinien für die Anwendung von individuellen Förderplänen als Instrument der Unterrichtsplanung, Evaluierung und Qualitätssicherung im Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf“ (BMUKK 2009, 1). Das Rundschreiben weist darauf hin, dass eine kontinuierliche Individualisierung und Differenzierung zur wirksamen Förderung von Kindern mit SPF beiträgt und Grundlage einer adäquaten Unterrichtsgestaltung darstellt (ebd.). Rechtsgrundlage dieses Rundschreiben ist das BGBl Nr. 137/ 2008 (ebd.), welches die Änderung der Verordnung, mit welcher die Lehrpläne der Volksschule und der Sonderschulen erlassen werden, darstellt (Bundeskanzleramt 2008, 1).

Nachfolgend werden nun Rundschreiben und Erlässe angeführt, die von den Landesschulräten der Steiermark und Tirol definiert wurden und als Ergänzung zu den Erlässen und Rundschreiben des Bundesministeriums gesehen werden können.

Steiermark:

Der Erlass vom 22.02.2005 mit dem Titel „Körperbehinderte oder sinnesbehinderte Kinder ab der 5. Schulstufe; Hinweise“ enthält die Benachrichtigung über die Aufhebung des Rundschreibens Nr. 236 aus dem Jahr 1986. Es wird darüber informiert, dass bei Erfüllung der allgemeinen Aufnahmevoraussetzungen, ab der 5. Schulstufe, eine Aufnahme für alle körper- oder sinnesbehinderten Kinder, in die Schule erfolgen kann (Landesschulrat für Steiermark 2005, 1).

Ein weiterer Erlass befasst sich mit dem Rundschreiben Nr. 18 von 2008, ausgegeben vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. Der Landesschulrat für die Steiermark (2008, 1) erlässt in Bezug auf die Qualitätsstandards elf Richtlinien, welche genauer beschrieben werden:

1. Arbeit an den Übergängen: Es kommt zu einem Wissenstransfer über arbeitsmethodische Vorgangsweisen durch schulartübergreifenden Projektunterricht und Konferenzen sowie kooperativer Pädagogik – Hospitationen. Auch ein Wissenstransfer über die Formen der Behinderung und pädagogischen Interventionsmaßnahmen von Schülerinnen und Schüler mit SPF, ausgehend von Leitern beziehungsweise Leiterinnen von sonderpädagogischen Zentren an die aufnehmenden Volks- oder Hauptschulen soll erfolgen. (ebd.)

2. Steuerungsfunktion der Direktorin/ des Direktors: Die Direktoren und Direktorinnen haben beim Einrichten einer Integrationsklasse beziehungsweise Stützlehrer- oder Stützlehrerinnenklasse eine tragende Rolle und müssen sich um unterschiedliche Bereiche kümmern, wie beispielsweise Informationen über Integration im schulischen Umfeld einholen, aber auch organisatorische Rahmenbedingungen festlegen, informieren und aufklären der Eltern und Maßnahmen zur Qualitätssicherung schaffen um nur einige Punkte zu nennen. (ebd., 1f.)
3. Klassenzusammensetzung: Diese Richtlinie gibt an, dass maximal fünf Kinder mit SPF in einer Klasse unterrichtet werden sollen und dabei binnendifferenzierter Unterricht angestrebt werden soll (ebd., 2). „Bei Führung von Leistungsgruppen in der Sekundarstufe I sind die Kinder mit SPF in jene LG aufzunehmen, deren Schülerinnen/Schüler ein hohes Maß an Arbeitsfähigkeit (Selbstständigkeit, Konzentrationsfähigkeit...), sozialer Kompetenz und Belastbarkeit aufweisen“ (ebd.).
4. Klassenlehrerin/Klassenlehrer bzw. Klassenvorständin/Klassenvorstand: Die Aufgabe dieser Personen besteht in der Gewährleistung einer intensiven Beziehung zum Klassenverband, der Sicherstellung der Steuerungsfunktion gegenüber dem Jahrgangsteam sowie die Intensivierung der Elternpartnerschaft (ebd.).
5. Qualität der Zusammenarbeit im Team: Im Erlass ist unter diesem Punkt festgehalten, dass alle Mitglieder im Team Verantwortung für den gemeinsamen Unterricht aller Schüler und Schülerinnen einer Klasse tragen (ebd.). „Dies beinhaltet kooperatives Handeln (Unterrichtsplanung, arbeitsmethodische Aufbereitung, individueller Förderplan), sowie Kompetenztransfer auf der Basis der verschiedenen Ausbildungshintergründe (VS-HS-Lehrerin/Lehrer, Sonderschullehrerin/Sonderschullehrer)“ (ebd.). Um zielgerichtetes Arbeiten zu ermöglichen, sollen Zeiträume für gemeinsame Planungsprozesse geschaffen werden (ebd.).
6. Organisatorische Rahmenbedingungen: Angeregt wird die Schaffung von Strukturen für Planungs- und Reflexionsgespräche sowie die Schaffung von offenen Lernfeldern und Übungswerkstätten. Auch für barrierefreie Zugänge und die Anforderung von Hilfspersonal muss gesorgt werden. (ebd., 3)
7. Arbeitsmethodisch – didaktische Qualität: Diese Richtlinie empfiehlt situationsadäquate Anwendung von Teamteachingmodellen, den Einsatz spezifischer Lehr- und Lernmittel sowie den bedarfsorientierten Einsatz frontaler oder offener Lernformen. Auch wird angeregt, dass binnendifferenzierter Unterricht Leistungsgruppen vorgezogen werden soll. (ebd.)

8. Vernetzung und Kooperation mit schulischen und außerschulischen Expertinnen/ Experten: Die Schulleitung hat die Aufgabe, die speziellen Ausbildungen des pädagogischen Teams, wie beispielsweise Ausbildung in den Bereichen Legasthenie, ADHS, Autismus, zu erfassen um diese im Schulalltag einsetzen zu können. Reichen die schulinternen Ausbildungen nicht aus, so soll auf außerschulische Experten zurückgegriffen werden. Dafür kann auf sonderpädagogische Zentren als kooperative und unterstützende Funktion zurückgegriffen werden. (ebd.)

9. Einbeziehen der Erziehungsberechtigten: In Zusammenhang mit der Integration von Kindern mit SPF ist eine intensive Zusammenarbeit mit den Eltern unerlässlich und daher wird zu einem Elternabend bereits vor Beginn des Schuljahres geraten, um auf Sorgen, Ängste und Bedürfnisse einzugehen und um über die Klassenzusammensetzung, die Formen der Behinderung sowie das angestrebte pädagogische Konzept zu informieren (ebd., 3f.).

10. Dokumentation und Evaluierung: Im Rahmen von Teamsitzungen sollen regelmäßige Überprüfungen des Ist-Zustandes der Klasse stattfinden, unterstützt werden kann dies durch Unterrichtsbeobachtung, kollegiale Beratung und gegenseitiges Feedback (ebd., 4). „Zur Sicherung und Steigerung der Unterrichtsqualität mögen zumindest ein Mal pro Schuljahr Formen der Selbst-/Fremdevaluation ins Auge gefasst werden“ (ebd.).

11. Aus-, Fort- und Weiterbildung: Die Schulleitung hat dafür Sorge zu tragen, dass ein schuleigener Fortbildungsplan umgesetzt wird, denn die Erarbeitung eines bedürfnis- und standortbezogenen Fort- und Weiterbildungsplanes stellt, nach Aussage in diesem Erlass, ein wesentliches Qualitätsmerkmal dar (ebd.).

Tirol:

Im Rundschreiben Nr. 2 von 1997 klärt der Landesschulrat für Tirol über die Integration in die Sekundarstufe I, im Zuge der 17. SchOG-Novelle, auf (Landesschulrat für Tirol 1997, 1). In diesem Rundschreiben werden unterschiedliche Punkte, wie Klassenschülerzahl, zusätzlicher Lehrereinsatz, Lehrplan,..., aus dem Schulorganisationsgesetz und Schulpflichtgesetz, die vor allem die Aufnahme in eine AHS betreffen, näher erläutert (ebd., 1ff.). Das Rundschreiben umfasst weiters eine Übersicht, wie nachfolgend ersichtlich, zur Vorgehensweise bei Integration in die Sekundarstufe I (ebd., 6).

**Übersicht über die Vorgangsweise bei
der Integration in die Sekundarstufe I
(gem 17. SchOG-Novelle)**

- ★ Eltern melden ihre Kinder an HS oder AHS an
- ★ Mitteilung des Schulleiters (HS/AHS) an BSR über Integrationsantrag (duschschriftlich an LSR) unmittelbar nach Abschluß der Anmeldefrist
- ★ BSR überprüft die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfes

durch BSR (ev. Einholung eines Gutachtens der VS und Stützlehrer)

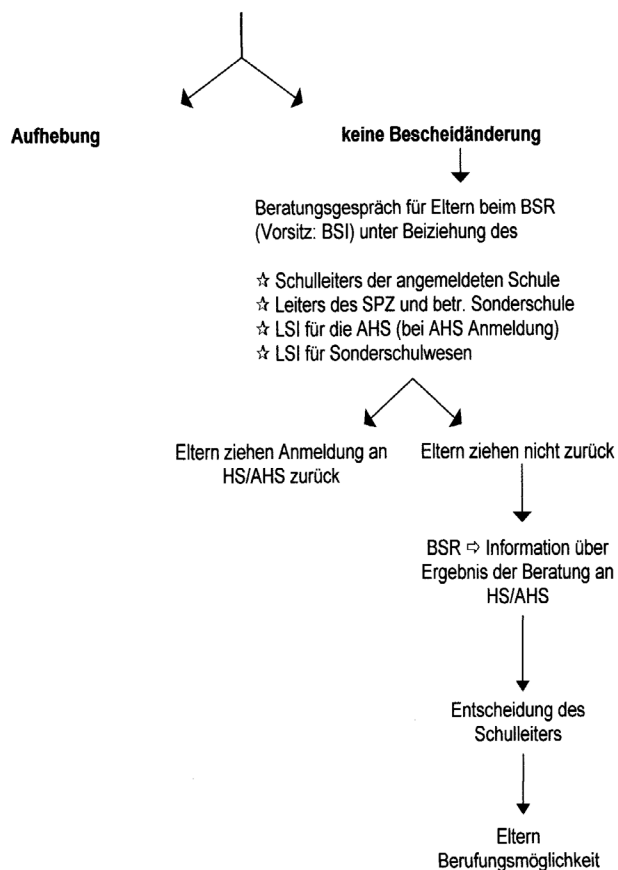


Abb. 2 Vorgehensweise bei Integration in die Sekundarstufe I (ebd.,6)

In einem Erlass mit der Nr. 57 vom 01.09.2010 mit dem Titel „Integration an Volksschulen“, sind durch das Tiroler Schulorganisationsgesetz, drei Maßnahmen vorgesehen (Tiroler Landesregierung 2010, 1):

1. Möglichkeit der Herabsetzung der Klassenschülerhöchstzahl in Integrationsklassen.
2. Einsatz einer zusätzlichen Lehrkraft in Integrationsklassen.
3. Bildung kooperativer Klassen.

Ad.1)

Dieser Punkt bezieht sich auf § 17 Abs. 4 des Tiroler Schulorganisationsgesetzes von 1999. Es besteht dabei die Möglichkeit die Klassenschülerhöchstzahl in Klassen in denen Kinder mit SPF unterrichtet werden, auf 22 Kinder zu reduzieren (ebd.). „Die Entscheidung über die Herabsetzung der Klassenschülerhöchstzahl obliegt der Landesregierung, und zwar nach Anhörung des Bezirksschulrates, des Landesschulrates, des Schulerhalters und des Schulleiters/der Schulleiterin“ (ebd.). Grundsätzlich wurde von einer gleichmäßigen Verteilung der Schüler und Schülerinnen auf die Klassen ausgegangen, was jedoch so nicht mehr umzusetzen ist, da dies angepasst werden muss, wenn sich in einer Klasse Schüler und Schülerinnen mit SPF befinden. Im Erlass wird nun Folgendes anschaulich angegeben:

„Ein organisatorischer Grund für eine anderweitige Aufteilung der Schüler liegt etwa in der Vermeidung zusätzlicher Klassenteilungen. So sind 69 Schüler/innen an sich auf drei Klassen mit jeweils 23 Schülern aufteilen. Befinden sich nun in einer Klasse vier Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, müsste auf Grund des § 17 Abs. 4 TSchOG 1991 unter Umständen eine vierte Klasse gebildet werden. Das kann jedoch durch die Auffüllung der Klassen ohne Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf vermieden werden“ (ebd.).

Ad. 2)

In diesem Erlass unter Punkt zwei, wird festgelegt, dass ab vier Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf eine zusätzliche Lehrkraft eingesetzt werden kann und diese im Ausmaß ihrer vollen Unterrichtsverpflichtung (ebd.).

Ad. 3)

Der dritte Punkt klärt über die Möglichkeit einer zeitweise gemeinsamen Unterrichtung von Kindern mit und ohne SPF auf, die im § 9 Abs. 5 des Tiroler Schulorganisationsgesetz festgelegt ist (ebd., 2). Dadurch, dass dabei die Klassen von zwei Lehrern geführt werden, ist ein zusätzlicher Lehrereinsatz nicht vorgesehen (ebd.).

Im Erlass Nr. 67 vom 05.04.2012 werden vier Maßnahmen zur Integration an Hauptschulen durch das Tiroler Schulorganisationsgesetz 1991 vorgesehen (Tiroler Landesregierung 2012, 1).

1. Möglichkeit der Herabsetzung der Klassenschülerhöchstzahl in Integrationsklassen .
2. Einsatz von zusätzlichen Lehrkräften in Integrationsklassen.
3. Bildung kooperativer Klassen.
4. Möglichkeit des Verzichts auf die Führung von Schülergruppen für den leistungsdifferenzierten Unterricht.

Ad. 1)

Dieser Punkt bezieht sich wie auch im vorangegangenen Erlass auf die Herabsetzung der Klassenschülerhöchstzahl bis auf 22 Kinder, in Klassen in denen Schüler und Schülerinnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf unterrichtet werden (ebd.). Auch die Aufteilung der Schüler und Schülerinnen wird hier erwähnt mit demselben Beispiel wie im Erlass für die Volksschule, jedoch handelt es sich um eine andere Anzahl der Kinder. Es wird wieder von 63 Schülern und Schülerinnen ausgegangen, aufgeteilt auf drei Klassen zu je 21 Kinder. Sind nun zwei Kinder mit SPF darunter, so wird nun eine Klasse mit diesen zwei Kindern und einer niedrigeren Klassenschülerzahl als 21 gebildet und dafür die anderen beiden Klassen aufgefüllt, jedoch nicht mit mehr als maximal 25 Kinder pro Klasse (ebd.).

Ad. 2)

Für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf sind zusätzliche Lehrkräfte einzusetzen, deren konkretes Stundenausmaß von der jeweils zuständigen Bezirksverwaltungsbehörde festzulegen ist (ebd.). Des Weiteren wird ersucht, nur einen Pädagogen beziehungsweise Pädagogin einzusetzen (ebd.).

Ad. 3)

Nach § 29 Abs. 10, soll die zeitweise gemeinsame Unterrichtung von Kindern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf ermöglicht werden. Wie auch schon im Erlass Nr. 57 erwähnt, ist dabei kein zusätzlicher Lehrer oder zusätzliche Lehrerin vorgesehen, da zwei Lehrkräfte die Klassen zusammen betreuen. Die Entscheidung über die Bildung kooperativer Klassen obliegt dabei wieder der Bezirksverwaltungsbehörde (ebd., 2).

Ad. 4)

Im Gegensatz zum Erlass Nr. 57, hat der Erlass Nr. 67, welche sich auf die Hauptschulintegration bezieht, eine zusätzliche Maßnahme. Diese besagt, dass aufgrund der gemeinsamen Unterrichtung von Kindern mit und ohne SPF die Führung von getrennten Schülergruppen entfallen kann. Verzichtet werden kann darauf „weil die verminderte

Schülerzahl und den zusätzlichen Lehrereinsatz sowie die für einen integrativen Unterricht erforderlichen Lernformen einen Unterricht mit Binnendifferenzierung ermöglichen“ (ebd.). Diese Festlegung bezieht sich nicht nur auf die entsprechende Klasse, sondern kann auch auf die ganze Schulstufe ausgelegt werden. Die Entscheidung darüber, obliegt dem Schulleiter beziehungsweise der Schulleiterin (ebd.).

Die vorangegangenen Passagen beschäftigten sich mit einer chronologischen Auflistung der Gesetze auf Bundesebene, Landesebene sowie ausgewählten Erlässen und Rundschreiben. Diese dienen nun nachfolgend als Grundlage für einen Vergleich zwischen den drei Bundesländern Steiermark, Tirol und Wien.

4.4 Ländervergleich

Dieses Unterkapitel sieht nun einen Vergleich der gesetzlichen Auslegung in den drei Bundesländern vor. Wie schon in der Einleitung der Diplomarbeit erwähnt, geht die European Agency (Meijer u.a. 2003, 8) von den drei Systemen „One track, Two track und Multi track“ aus. Feyerer hat dies auf die Bundesländer Österreichs ausgelegt und damit fiel, wie bereits erwähnt, die Wahl auf die Bundesländer Steiermark, Tirol und Wien. Nach Feyerer (2009, 47), lässt sich die Steiermark den „one track approach“ Ländern zuordnen, da diese eine Integration aller Schüler beziehungsweise Schülerinnen anstrebt. Tirol kann dem „two track approach“ zugeordnet werden, weil die Unterrichtung in Sonderschulen Vorrang hat und Wien mit mehreren unterschiedlichen sonderpädagogischen Förderansätzen, sowohl Integration als auch ein ausgeprägtes Sonderschulsystem, zählt Feyerer (ebd.) zum „multi track approach“.

Dieses Unterkapitel ist in Volks- und Hauptschule unterteilt und dabei nochmals in Aufbau, Lehrer beziehungsweise Lehrerinnen sowie Klassenschülerhöchstzahl. Die Unterteilung beschränkt sich auf Volks- und Hauptschule, da die Allgemein bildenden höheren Schulen (AHS) der Bundesgesetzgebung obliegen, was indirekt durch folgende Aussagen der drei Landesgesetze ersichtlich wird:

Im Wiener Schulgesetz unter § 1 (1): „Dieses Gesetz gilt (...) für die öffentlichen Volks-, Haupt- und Sonderschulen, Polytechnischen Schulen (allgemeinbildende Pflichtschulen) und für die Berufsschulen (berufsbildende Pflichtschulen) ...“ (Doralt 1998, 3).

Im Schulorganisationsgesetz der Steiermark ist unter § 1 (1) festgehalten: „Der Aufbau, die Organisationsformen und die Klassenschülerzahlen der öffentlichen Volks, Haupt und

Sonderschulen sowie der öffentlichen Polytechnischen Schulen sind nach den Bestimmungen dieses Gesetzes einzurichten“ (Bundeskanzleramt 2012, 2).

Im Tiroler Schulorganisationsgesetz wird mit § 1 (1) verlautbart:

„Dieses Gesetz regelt die äußere Organisation (Aufbau, Organisationsformen, Errichtung, Erhaltung, Stilllegung (sic!), Auflassung, Schulsprengel, Klassenschülerzahlen und Unterrichtszeit) der öffentlichen allgemeinbildenden Pflichtschulen, das sind die öffentlichen Volks-, Haupt- und Sonderschulen und die öffentlichen Polytechnischen Schulen, ...“ (Bundeskanzleramt 2012, 8).

4.4.1 Volksschule

Aufbau

Steiermark	Tirol	Wien
§ 2 (3): Zur zeitweise gemeinsamen Unterrichtung von Kindern mit und ohne SPF können Volks- und Sonderschulklassen gemeinsam geführt werden. (Bundeskanzleramt 2012, 4)	§ 9 (5): Zur zeitweise gemeinsamen Unterrichtung von Kindern mit und ohne SPF können Volks- und Sonderschulklassen gemeinsam geführt werden. Dies kann nur für einzelne Unterrichtsstunden sein, aber auch für Schultage oder Wochen. Voraussetzung sind räumliche wie personelle Gegebenheiten. (Bundeskanzleramt 2012, 10)	§ 7 (2): Das Wiener Schulgesetz sieht den gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne SPF in Form von Integrationsklassen, Aufbauklassen oder in Form des Stützlehrermodells vor. Zur zeitweise gemeinsamen Unterrichtung von Kindern mit und ohne SPF können Volks- und Sonderschulklassen gemeinsam geführt werden. (Doralt 1998, 4)

Zusammenfassend geht aus der Tabelle hervor, dass sowohl Tirol als auch Wien im Gegensatz zur Steiermark eine genauere Vorgabe dieses Absatzes in den jeweiligen Paragraphen haben. Wobei Tirol eine Erweiterung bezüglich der zeitweise gemeinsamen Unterrichtung angibt und Wien die verschiedenen Möglichkeiten der gemeinsamen Unterrichtung aufzeigt.

Lehrkörper

Steiermark	Tirol	Wien
§ 4 (1): Für Kinder mit SPF werden zusätzliche Lehrer oder Lehrerinnen bereit	§ 19 (5): Zusätzlich zum Klassenlehrer ist ein entsprechend befähigter	§ 9 (1): Für Schüler und Schülerinnen mit SPF kann ein zusätzlicher Lehrer

gestellt. Die Landesregierung hat dabei die Aufgabe nach Anhörung des Landesschulrates eine gewisse Anzahl an Lehrerwochenstunden über die Bezirksschulräte bereitzustellen. Ab drei Kindern mit SPF soll ein zweiter Lehrer zur Verfügung stehen. (Bundeskanzleramt 2012, 5)	Lehrer bzw. Lehrerin vorgesehen. Das Stundenausmaß hängt dabei von Anzahl der Kinder, sowie von Art und Ausmaß der Behinderung ab. Für vier Kinder mit SPF ist ein Lehrkörper mit voller Lehrverpflichtung einzusetzen. (Bundeskanzleramt 2012, 13)	eingesetzt werden (Doralt 1998, 4). (3): Die Form des Einsatzes variiert nach Modellvariante: In Integrationsklassen während der gesamten Unterrichtszeit, in allen anderen Formen erfolgt der zusätzliche Einsatz phasenweise. Einzelintegration ist in pädagogisch begründeten Fällen zulässig. (ebd., 4f.)
---	---	--

Aus dieser Gegenüberstellung ist erkennbar, dass Tirol betont, dass ein entsprechend befähigter Lehrer oder Lehrerin einzusetzen ist. In der Steiermark und Wien hingegen wird nur ein zusätzlicher Lehrer beziehungsweise Lehrerin verlangt. Während in Wien der Lehrer beziehungsweise Lehrerinneneinsatz von der Modellvariante abhängig ist, macht Tirol dies von der Anzahl der Kinder, sowie Art und Ausmaß der Behinderung abhängig. Sowohl Steiermark als auch Tirol legen eine Kinderanzahl für den zusätzlichen Lehrkörpereinsatz fest. Wien beschreibt diesbezüglich nichts.

Klassenschülerhöchstzahl

Steiermark	Tirol	Wien
§ 5 (1): In Klassen mit Schülern und Schülerinnen mit und ohne SPF ist die Anzahl der Kinder von 24 nicht zu überschreiten und 16 nicht zu unterschreiten. In einer Integrationsklasse sollen nicht mehr als fünf Kinder mit SPF unterrichtet werden. (Bundeskanzleramt 2012, 5)	§ 17 (4): In Klassen von Kindern mit und ohne SPF muss die Klassenschülerhöchstzahl auf 22 herabgesetzt werden, wenn die notwendig ist. Beachtet werden muss dabei auch das Ausmaß des zusätzlichen Lehrkörpereinsatzes. (5): Im Prinzip soll die Anzahl der Schüler und Schülerinnen in den Klassen gleich hoch sein. Ausgenommen davon sind Klassen mit Kindern mit SPF. (Bundeskanzleramt 2012, 12)	§ 10 (2): Für jedes leistungsbehinderte oder lernschwache Kind im gemeinsamen Unterricht wird die Anzahl der Schüler und Schülerinnen um eines und für jedes Kind einer anderen Behinderungsform um zwei vermindert wird und dabei soll eine Klassenschülerzahl von 22 nicht überschritten werden. (Doralt 1998, 5)

Ganz allgemein sieht das Landesgesetz Steiermark (Bundeskanzleramt 2012, 5) und das Landesgesetz in Tirol (Bundeskanzleramt 2012, 12) vor, dass die Klassenschülerzahl 25 Kinder nicht überschreiten und 10 Kinder nicht unterschreiten darf. In Klassen mit gemeinsamem Unterricht von Kindern mit und ohne SPF gibt das Landesgesetzblatt für die Steiermark vor, dass die Klassenschülerhöchstzahl von 24 Kindern nicht überschritten und 16 Kinder nicht unterschritten werden darf. Tirol, ebenso wie Wien, hingegen sieht eine Verminderung der Klassenschülerhöchstzahl auf 22 vor. Wien jedoch geht von einer Kinderanzahl 30 aus, die nicht überschritten und 10 nicht unterschritten werden darf (Doralt 1998, 5). Tirol und Wien ergänzen ihren Paragraphen um eine genauere Erklärung: Tirol weißt bei der Klassenschülerhöchstzahl auf den zusätzlichen Lehrer- beziehungsweise Lehrerinneneinsatz hin, während Wien genau die Kinderanzahl pro Klasse, je nach auftretender Behinderungsform, beschreibt. Die Steiermark legt, im Gegensatz zu Tirol und Wien, fest, dass in einer Integrationsklasse nicht mehr als fünf Kinder mit SPF unterrichtet werden sollen.

4.4.2 Hauptschule

Aufbau

Steiermark	Tirol	Wien
§ 7 (5): Um eine zeitweise gemeinsame Unterrichtung von Kindern mit und ohne SPF zu ermöglichen, können Haupt- und Sonderschulklassen gemeinsam geführt werden. (3): Für den gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne SPF kann die Zusammenfassung in Schülergruppen entfallen. (Bundeskanzleramt 2012, 6)	§ 29 (10): Um eine zeitweise gemeinsame Unterrichtung von Kindern mit und ohne SPF zu ermöglichen, können Haupt- und Sonderschulklassen in einzelnen Unterrichtsstunden, Schultagen oder Wochen gemeinsam geführt werden. Dabei müssen die räumlichen und personellen Voraussetzungen gegeben sein. (5): Die Zusammenfassung der Schüler und Schülerinnen einer Klasse bzw. der ganzen Schulstufe in denen Kinder mit SPF unterrichtet werden, in Schülergruppen kann entfallen. (Bundeskanzleramt 2012, 17)	§ 11 (4): Um eine zeitweise gemeinsame Unterrichtung von Kindern mit und ohne SPF zu ermöglichen, können Haupt- und Sonderschulklassen gemeinsam geführt werden (Doralt 1998, 5). (3): Die Zusammenfassung in Schülergruppen kann bei gemeinsamem Unterricht von Kindern mit und ohne SPF entfallen (ebd.).

Aus dieser Gegenüberstellung wird ersichtlich, dass alle drei Landesgesetze in Bezug auf die zeitweise gemeinsame Unterrichtung von Kindern mit und ohne SPF, einen gemeinsamen Standpunkt vertreten, wobei Tirol genauer ausführt zu welchem Zeitpunkt dies geschieht und welche Voraussetzungen dafür gegeben sein müssen.

Steiermark und Wien stimmen im Zusammenhang mit dem Entfall einer Zusammenfassung von Schüler- und Schülerinnengruppen überein. Tirol legt ebenso einen Entfall von Schüler- und Schülerinnengruppen fest, jedoch wieder mit einer detaillierten Ausführung, welche besagt, dass sich dies sowohl auf die entsprechende Klasse, als auch auf die ganze Schulstufe beziehen kann.

Lehrkörper

Steiermark	Tirol	Wien
§ 9 (1): Für Kinder mit SPF sind Lehrerwochenstunden für einen zusätzlichen, entsprechend ausgebildeten, Lehrkörper zu Verfügung zu stellen. Dies geschieht in einem von der Landesregierung zur Verfügung gestellten Rahmens und erst nach Anhörung des Landesschulrates durch den Bezirksschulrat. Mit der jeweiligen Zustimmung können für einzelne Unterrichtsgegenstände auch Lehrer oder Lehrerinnen ohne entsprechende Ausbildung eingesetzt werden. (Bundeskanzleramt 2012, 7)	§ 35 (2): Für Kinder mit SPF sind zusätzlich entsprechend ausgebildete Lehrer oder Lehrerinnen einzusetzen. Mit der jeweiligen Zustimmung können für einzelne Unterrichtsgegenstände auch Lehrer oder Lehrerinnen ohne entsprechende Ausbildung eingesetzt werden. Das Stundenausmaß des zusätzlichen Lehrkörpers ist abhängig von Anzahl der Kinder mit SPF, sowie Art und Ausmaß der Behinderung. Es wird aufgefördert für möglichst viele Unterrichtsstunden einen zusätzlichen Lehrkörper einzusetzen. (Bundeskanzleramt 2012, 19)	§ 13 (1): Für Kinder mit SPF sind zusätzlich entsprechend ausgebildete Lehrer oder Lehrerinnen einzusetzen. Mit der jeweiligen Zustimmung können für einzelne Unterrichtsgegenstände auch Lehrer oder Lehrerinnen ohne entsprechende Ausbildung eingesetzt werden. Für den zusätzlichen Lehrer- oder Lehrerinneneinsatz ist auf die Anzahl der Kinder mit SPF, sowie Art und Ausmaß der Behinderung Rücksicht zu nehmen. (Doralt 1998, 5)

Aus dieser Tabelle kann man herauslesen, dass bezüglich des zusätzlichen entsprechend ausgebildeten Lehrkörpereinsatz, sowie einem zusätzlichen Lehrer- oder Lehrerinneneinsatzes ohne entsprechende Ausbildung, in allen drei Bundesländern eine Übereinstimmung besteht.

Während in Tirol und Wien das Ausmaß des Lehrer- und Lehrerinneneinsatzes von Anzahl der Kinder mit SPF, sowie Art und Ausmaß der Behinderung abhängt, wird dies in der

Steiermark von den verschiedenen Behörden abhängig gemacht. Tirol betont in einem Zusatz, dass der Lehrkörpereinsatz so oft wie möglich zum Tragen kommen soll.

Klassenschülerhöchstzahl

Steiermark	Tirol	Wien
§ 10 (1): Es sollen nicht mehr als fünf Kinder mit SPF in einer Integrationsklasse sein. Art und Ausmaß der Behinderung, sowie des zusätzlichen Lehrer- oder Lehrerinneneinsatzes ist zu beachten. (Bundeskanzleramt 2012, 7)	§ 33 (3) > § 17 (4): In Klassen in denen Kinder mit und ohne SPF unterrichtet werden, kann die Klassenschülerhöchstzahl auf 22 herabgesetzt werden, wenn die in Bezug auf Art und Ausmaß der Behinderung, sowie der daraus resultierenden pädagogischen Erfordernisse notwendig ist. Auf das Ausmaß des zusätzlichen Lehrer- beziehungsweise Lehrerinneneinsatzes ist zu achten. (5): Für Klassen mit Kinder mit und ohne SPF gilt die Aufforderung auf eine gleich hohe Schülerzahl zu achten, nicht. (Bundeskanzleramt 2012, 12)	§ 14 (2): Bei gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne SPF verringert sich die Schüleranzahl für jedes leistungsbehinderte oder lernschwache Kind um eins und für jedes Kind mit anderer Behinderungsform um zwei. (Doralt 1998, 6)

Bevor nun genauer auf den Vergleich der in der Tabelle angeführten Klassenschülerhöchstzahl in Klassen mit gemeinsamer Unterrichtung eingegangen wird, kommt es zu einer Gegenüberstellung der allgemeinen Festlegung der Klassenschülerhöchstzahl. Sowohl Steiermark als auch Tirol gehen von einer Höchstgrenze von 25 Kindern in einer Klasse aus und einer Untergrenze von 20 Kindern (Bundeskanzleramt 2012,7 und 1991, 12). In Wien ist eine Untergrenze von 20 ebenso festgelegt, jedoch ist ein Maximum von 30 Kindern angegeben (Doralt 1998, 6).

Wie sieht dies nun in Klassen in denen Kinder mit SPF gemeinsam mit Kindern ohne SPF unterrichtet werden aus? Steiermark hat als einziges Bundesland eine Definitivanzahl von fünf Kindern mit SPF in einer Klasse, festgelegt. Gleich ist in der Gesetzgebung von der Steiermark und Tirol, dass auf Art und Ausmaß der Behinderung und den zusätzlichen Lehrkörpereinsatz geachtet werden muss. In Bezug auf die Anzahl definiert dies das Landesgesetzblatt Tirol so, dass die Klassenschülerzahl auf 22 Kinder herabgesetzt werden

kann und in Wien ist festgelegt, dass sich die Klassenschülerhöchstzahl je nach Behinderungsform um ein beziehungsweise um zwei Kinder verringert.

4.5 Bundesgesetzgebung und Landesgesetzgebung – ein Vergleich

Bevor nun vertiefend mit dem Analyseprozess begonnen wird, ist hier abschließend ein Vergleich zwischen Bundes- und Landesgesetzgebung gegeben. Dies ermöglicht einen Überblick und eine Zusammenfassung der vorangegangenen Ausführungen. In Bezug auf die Fragestellung dieser Arbeit, besteht mit der nachfolgenden Tabelle die Möglichkeit einer Orientierung der Gesetzesinhalte auf Bundesebene und die für deren Ausführung zuständigen Gesetze auf Landesebene. So kann ein Vergleich gezogen werden, wie die drei Bundesländer Steiermark, Tirol und Wien, die Richtlinien der Bundesgesetzgebung auslegen. Zur besseren Übersicht wurde wieder eine Aufteilung in Volks- und Hauptschule unternommen.

4.5.1 Volksschule

	Bundesgesetz	Landesgesetz Steiermark	Landesgesetz Tirol	Landesgesetz Wien
Aufbau	§ 11 (6): Für eine zeitweise gemeinsame Unterrichtung von Kindern mit und ohne SPF können Volks- und Sonderschulklassen zeitweise gemeinsam geführt werden (Bundeskanzleramt 2012, 12).	§ 2 (3): Zur zeitweise gemeinsamen Unterrichtung von Kindern mit und ohne SPF können Volks- und Sonderschulklassen gemeinsam geführt werden. (Bundeskanzleramt 2012, 4)	§ 9 (5): Zur zeitweise gemeinsamen Unterrichtung von Kindern mit und ohne SPF können Volks- und Sonderschulklassen gemeinsam geführt werden. Dies kann nur für einzelne Unterrichtsstunden sein, aber auch für Schultage oder Wochen. Voraussetzung sind räumliche wie personelle Gegebenheiten. (Bundeskanzleramt 2012, 10)	§ 7 (2): Das Wiener Schulgesetz sieht den gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne SPF in Form von Integrationsklassen, Aufbauklassen oder in Form des Stützlehrermodells vor. Zur zeitweise gemeinsamen Unterrichtung von Kindern mit und ohne SPF können Volks- und Sonderschulklassen gemeinsam geführt werden. (Doralt 1998, 4)

	Bundesgesetz	Landesgesetz Steiermark	Landesgesetz Tirol	Landesgesetz Wien
Lehrer/ Lehrerin	§ 13: Für Kinder mit SPF kann ein zusätzlicher Lehrer eingesetzt werden (ebd., 13).	§ 4 (1): Für Kinder mit SPF werden zusätzliche Lehrer oder Lehrerinnen bereit gestellt. Die Landesregierung hat dabei die Aufgabe nach Anhörung des Landesschulrates eine gewisse Anzahl an Lehrerwochenstunden über die Bezirksschulräte bereitzustellen. Ab drei Kindern mit SPF soll ein zweiter Lehrer zur Verfügung stehen. (Bundeskanzleramt 2012, 5)	§ 19 (5): Zusätzlich zum Klassenlehrer bzw. der Klassenlehrerin ist ein entsprechend befähigter Lehrer bzw. Lehrerin vorgesehen. Das Stundenausmaß hängt dabei von der Anzahl der Kinder, sowie von Art und Ausmaß der Behinderung ab. Für vier Kinder mit SPF ist ein Lehrkörper mit voller Lehrverpflichtung einzusetzen. (Bundeskanzleramt 2012, 13)	§ 9 (1): Für Schüler und Schülerinnen mit SPF kann ein zusätzlicher Lehrer eingesetzt werden (Doralt 1998, 4). (3): Die Form des Einsatzes variiert nach Modellvariante: In Integrationsklassen während der gesamten Unterrichtszeit, in allen anderen Formen erfolgt der zusätzliche Einsatz phasenweise. Einzelintegration ist in pädagogisch begründeten Fällen zulässig. (ebd., 4f.)

	Bundesgesetz	Landesgesetz Steiermark	Landesgesetz Tirol	Landesgesetz Wien
Klassenschülerhöchstzahl	§ 14: Es dürfen nicht mehr als 25 und nicht weniger als 10 Kinder eine Klasse besuchen, die Ausführungsgesetzgebung hat die Voraussetzung für die Klassenschülerhöchstzahl zu bestimmen (ebd.).	§ 5 (1): In Klassen mit Schülern und Schülerinnen mit und ohne SPF ist die Anzahl der Kinder von 24 nicht zu überschreiten und 16 nicht zu unterschreiten. In einer Integrationsklasse sollen nicht mehr als fünf Kinder mit SPF unterrichtet werden. (Bundeskanzleramt 2012, 5)	§ 17 (4): In Klassen von Kindern mit und ohne SPF muss die Klassenschülerhöchstzahl auf 22 herabgesetzt werden, wenn dies notwendig ist. Beachtet werden muss dabei auch das Ausmaß des zusätzlichen Lehrkörpereinsatzes. (5): Im Prinzip soll die Anzahl der Schüler und Schülerinnen in den Klassen gleich hoch sein. Ausgenommen davon sind Klassen mit Kindern mit SPF. (Bundeskanzleramt 2012, 12)	§ 10 (2): Für jedes leistungsbehinderte oder lernschwache Kind im gemeinsamen Unterricht wird die Anzahl der Schüler und Schülerinnen um eines und für jedes weitere Kind mit einer anderen Behinderungsform um zwei vermindert wird. Dabei soll eine Klassenschülerzahl von 22 nicht überschritten werden. (Doralt 1998, 5)

4.5.2 Hauptschule

	Bundesgesetz	Landesgesetz Steiermark	Landesgesetz Tirol	Landesgesetz Wien
Aufbau	§ 18 (3): Schüler sind nach Leistungsgruppen in Schülergruppen zusammenzufassen, diese können jedoch bei gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne Behinderung, entfallen (ebd., 15). (3a): Für einen zeitweise gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne SPF können Haupt- und Sonderschulklassen gemeinsam geführt werden (ebd.).	§ 7 (5): Um eine zeitweise gemeinsame Unterrichtung von Kindern mit und ohne SPF zu ermöglichen, können Haupt- und Sonderschulklassen gemeinsam geführt werden. (3): Für den gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne SPF kann die Zusammenfassung in Schülergruppen entfallen. (Bundeskanzleramt 2012, 6)	§ 29 (10): Um eine zeitweise gemeinsame Unterrichtung von Kindern mit und ohne SPF zu ermöglichen, können Haupt- und Sonderschulklassen in einzelnen Unterrichtsstunden, Schultagen oder Wochen gemeinsam geführt werden. Dabei müssen die räumlichen und personellen Voraussetzungen gegeben sein. (5): Die Zusammenfassung der Schüler und Schülerinnen einer Klasse bzw. der ganzen Schulstufe, in Schülergruppen, in denen Kinder mit SPF unterrichtet werden, kann entfallen. (Bundeskanzleramt 2012, 17)	§ 11 (4): Um eine zeitweise gemeinsame Unterrichtung von Kindern mit und ohne SPF zu ermöglichen, können Haupt- und Sonderschulklassen gemeinsam geführt werden (Doralt 1998, 5). (3): Die Zusammenfassung in Schülergruppen kann bei gemeinsamem Unterricht von Kindern mit und ohne SPF entfallen (ebd.).

	Bundesgesetz	Landesgesetz Steiermark	Landesgesetz Tirol	Landesgesetz Wien
Lehrer/ Lehrerin	§ 20: siehe Spalte 1, ergänzt dadurch, dass mit Zustimmung auch Lehrer ohne entsprechende sonderpädagogische Ausbildung eingesetzt werden können (ebd., 15).	§ 9 (1): Für Kinder mit SPF sind Lehrerwochenstunden für einen zusätzlichen, entsprechend ausgebildeten, Lehrkörper zu Verfügung zu stellen. Dies geschieht in einem von der Landesregierung zur Verfügung gestellten Rahmen und erst nach Anhörung des Landesschulrates durch den Bezirksschulrat. Mit der jeweiligen Zustimmung können für einzelne Unterrichtsgegenstände auch Lehrer oder Lehrerinnen ohne entsprechende Ausbildung eingesetzt werden. (Bundeskanzleramt 2012, 7)	§ 35 (2): Für Kinder mit SPF sind zusätzlich entsprechend ausgebildete Lehrer oder Lehrerinnen einzusetzen. Mit der jeweiligen Zustimmung können für einzelne Unterrichtsgegenstände auch Lehrer oder Lehrerinnen ohne entsprechende Ausbildung eingesetzt werden. Das Stundenausmaß des zusätzlichen Lehrkörpers ist abhängig von Anzahl der Kinder mit SPF, sowie Art und Ausmaß der Behinderung. Es wird aufgefordert, einen zusätzlichen Lehrkörper für möglichst viele Unterrichtsstunden einzusetzen. (Bundeskanzleramt 2012, 19)	§ 13 (1): Für Kinder mit SPF sind zusätzlich entsprechend ausgebildete Lehrer oder Lehrerinnen einzusetzen. Mit der jeweiligen Zustimmung können für einzelne Unterrichtsgegenstände auch Lehrer oder Lehrerinnen ohne entsprechende Ausbildung eingesetzt werden. Für den zusätzlichen Lehrer- oder Lehrerinneneinsatz ist auf die Anzahl der Kinder mit SPF, sowie Art und Ausmaß der Behinderung Rücksicht zu nehmen. (Doralt 1998, 5)

	Bundesgesetz	Landesgesetz Steiermark	Landesgesetz Tirol	Landesgesetz Wien
Klassenschülerhöchstzahl	§ 21: Der Richtwert liegt bei 25 und soll 20 nicht unterschreiten. Die Ausführungsgesetzgebung hat bei Klassen von Kindern mit SPF die Voraussetzungen für die Klassenschülerhöchstzahl zu bestimmen (ebd., 16).	§ 10 (1): Es sollen nicht mehr als fünf Kinder mit SPF in einer Integrationsklasse sein. Art und Ausmaß der Behinderung, sowie des zusätzlichen Lehrer- oder Lehrerinneneinsatzes ist zu beachten. (Bundeskanzleramt 2012, 7)	§ 33 (3) > § 17 (4): In Klassen in denen Kinder mit und ohne SPF unterrichtet werden, kann die Klassenschülerhöchstzahl auf 22 herabgesetzt werden, wenn die bezüglich Art und Ausmaß der Behinderung, sowie der daraus resultierenden pädagogischen Erfordernisse notwendig ist. Auf das Ausmaß des zusätzlichen Lehrer-beziehungsweise Lehrerinneneinsatzes ist zu achten. (5): Für Klassen mit Kinder mit und ohne SPF gilt die Aufforderung auf eine gleich hohe Schülerzahl zu achten, nicht. (Bundeskanzleramt 2012, 12)	§ 14 (2): Bei gemeinsamem Unterricht von Kindern mit und ohne SPF verringert sich die Schüleranzahl für jedes leistungsbehinderte oder lernschwache Kind um eins und für jedes Kind mit anderer Behinderungsform um zwei. (Doralt 1998, 6)

4.6 Resümee

Dieses Kapitel beschäftigte sich eingehend mit der Gesetzgebung auf Bundesebene, wie auf Landesebene. Es wurden die wichtigsten Paragraphen in Bezug auf die schulische Integration von Kindern einander gegenübergestellt. Die eingangs beschriebenen Gesetze orientierten sich chronologisch an der im Theorieteil angeführten Entwicklung der schulischen Integration, sodass das Voranschreiten auf Gesetzesebene klar nachgezeichnet werden konnte. Mithilfe der Ergänzung der wichtigsten Erlässe und Rundschreiben wurde der erste Teil dieses Kapitels abgerundet. In einem weiteren Schritt wurde die Gesetzgebung der drei Bundesländer im Bereich der Volksschule und der Hauptschule durch das Erstellen einer Tabelle, zur bessern Übersicht, miteinander verglichen. So konnten die Unterschiede zwischen den drei Bundesländern gut herausgearbeitet werden. Um meiner Forschungsfrage nachzukommen, wie sich die Bundesgesetzgebung auf die Landesgesetzgebung auswirkt, wurde in einem letzten Schritt ein Vergleich der Gesetze auf Bundesebene mit den Landesgesetzen der drei Bundesländer Steiermark, Tirol und Wien, angeführt.

Das nächste Kapitel 5 widmet sich nun der Diskussion der Ergebnisse und gibt ein Resümee über diesen Teil der Diplomarbeit.

5. ANALYSE UND RESÜMEE DER DARGESTELLTEN GESETZESINHALTE

Von großer Bedeutung war die gesetzliche Entwicklung der schulischen Integration für Schüler und Schülerinnen mit Behinderung. Wie schon in den vorangegangenen Kapiteln ausführlich beschrieben, ist das Recht auf Bildung sowohl für Menschen ohne als auch mit Behinderung, ein wichtiger Faktor. Bedeutend wird mit der gesetzlichen Verankerung der schulischen Integration auch die Teilhabe im gesellschaftlichen Alltag. Denn wie in Kapitel 1 Feyerer zitiert wurde, kann eine Eingliederung in diese von Menschen mit Behinderung nur dann gelingen, wenn dieser Prozess der Veränderung auch in unserem Gesellschafts- und Bildungssystem verankert ist.

Wie sich aus dem theoretischen Teil herauslesen lässt, kann man sagen, dass ab 1981, die Entwicklung einer schulischen Integration von Kindern mit Behinderung in Österreich ihren Anfang nahm. Zunächst durch die Entwicklung von Konzepten zur Integration bis hin zum ersten, nicht gesetzlich genehmigten, Schulversuch im Jahr 1984. Es vergehen noch weitere vier Jahre, bis im Jahr 1988, mit der 11. SchOG-Novelle, eine gesetzliche Grundlage für integrative Schulversuche geschaffen wird. Ab diesem Jahr wird für diese Diplomarbeit die gesetzliche Darstellung interessant und beginnt in dieser schriftlichen Aufarbeitung daher auch mit dem Jahr 1988. 1991 wird die 13. SchOG-Novelle veröffentlicht und damit ein weiteres wichtiges Jahr durch den Beschluss der 20% Klausel. Zwei Jahre später erreicht die Entwicklung der Integration einen Höhepunkt: Die gesetzliche Festlegung der schulischen Integration im Volksschulbereich. Man kann somit sagen, dass zwischen dem Beginn der Entwicklung einer schulischen Integration in Österreich und der gesetzlichen Verankerung dieser, zwölf Jahre vergangen sind, in denen viele Überlegungen und Konzepte erstellt wurden, wie es im Kapitel zwei unter Punkt 2.2 nachzulesen ist. Aufgrund der ersten bevorstehenden Volksschulabgänger wurde 1996 das Integrationsgesetz auf den Sekundarbereich I ausgeweitet. Durch die 1993 und 1996 beschlossenen Gesetze wird der Besuch einer Regelschule zur Normalität und rückt somit dem angestrebten Ziel, der inklusiven Schule – einer Schule für Alle – immer näher.

So wie jedoch auch die Entwicklung der schulischen Integration in Österreich viele Jahre in Anspruch nahm, so wird es noch weitere Jahre dauern, bis ein Umdenken in der Gesellschaft entsteht und die momentanen Vorstellungen und Konzepte für eine inklusive Schule umgesetzt werden. Die Formulierung der Gesetze, die die nachfolgenden Seiten behandeln, sowie die Beibehaltung des Sonderschulsystems erschweren diesen Weg hin zu einer inklusiven Schule. Dieser schrittweise, manchmal „stolprige“ Prozess entsteht, weil die

inklusive Schule, wie schon in Kapitel 1 erwähnt, keine Unterschiede mehr zwischen Schülern und Schülerinnen macht, sondern sich an die Individualität der Schüler und Schülerinnen anpasst.

Wie in Kapitel 1 dargestellt, wurde von Reiser erwähnt, dass im Zuge des Integrationsprozesses institutionelle Strukturen verändert werden müssen. Die Frage stellt sich nun, ob sich das mithilfe der momentan vorhandenen Gesetze verändern kann. Denn wie kann die Gesetzgebung Österreichs interpretiert werden? Nimmt man nun die vorangegangene deskriptive Beschreibung der Gesetze zur Hand, lässt sich daraus folgendes ableiten:

Erstens: Schüler und Schülerinnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf sind berechtigt, sowohl in einer Sonderschule als auch in einer Volksschule, Hauptschule oder Unterstufe der allgemein bildenden höheren Schule am Unterricht teilzunehmen. Bei genauerem Hinsehen jedoch liest sich in § 8a SchPflG nach, dass es sich bei Volks- und Hauptschulen oder AHS um Schulen handeln muss, die den sonderpädagogischen Förderbedarf auch erfüllen können.

Zweitens: Unter § 8a SchPflG ist auch vermerkt, dass Eltern hinsichtlich der Behinderungsform ihres Kindes beraten werden, welche Schule für das Kind am geeignetsten ist, jedoch wird im Grunde den Eltern freie Wahl gelassen, ob sie ihr Kind an einer Sonderschule oder an einer allgemeinen Schule unterrichten lassen wollen. Hierbei wird jedoch angemerkt, dass für den Besuch einer allgemeinen Schule, eine Schule mit entsprechenden Fördermöglichkeiten in der Nähe gefunden werden muss, sodass dem Kind ein zumutbarer Schulweg möglich ist oder mit Zustimmung der Eltern eine Unterbringung des Kindes in einem der Schule angegliederten Schülerheim möglich ist. Dieser Aussage verleiht auch Juranek (1999, 78) mit folgender Aussage Nachdruck:

„Ein klares rechtliches Wort gebührt jedoch bereits der teilweise verschleierte Tatsache, daß die Erziehungsberechtigten noch keine echte Wahlmöglichkeit zwischen Sonderschule und allgemeiner Schule haben. Die Wahlmöglichkeit besteht nämlich lediglich dort, wo die gewünschte allgemeine Schule über die der Behinderung entsprechende räumliche, ausstattungsmäßige, aber auch personelle Ausstattung verfügt.“

Ist dem nicht so, so hat der Bezirksschulrat beziehungsweise die Bezirksschulrätin die Aufgabe, entsprechende Maßnahmen weiterzuleiten um Integration an der Wunschscheule zu ermöglichen. Juranek (1999, 78) weist jedoch darauf hin, dass es dem Bezirksschulrat oder

der Bezirksschulrätin oft an Durchsetzungsmöglichkeiten von personellen Notwendigkeiten oder entsprechender Ausstattung fehlt um einen Integrationswunsch zu verwirklichen (ebd.).

Drittens: Hinsichtlich der Beratung durch den Bezirksschulrat beziehungsweise die Bezirksschulrätin, nach § 8a Abs. 2 hat diesen Person die Eltern auch auf Wunsch über den Besuch einer Allgemeinbildenden höheren Schule zu informieren. Juranek (ebd.) merkt dabei an, dass sowohl Bezirksschulrat (BSR) als auch Bezirksschulrätin in keinsten Weise für den Bereich der AHS zuständig sind, sodass für ein ausführliches Beratungsgespräch dieser Behörde der Einblick sowohl in personelle als auch räumliche Voraussetzungen fehlt (ebd.). Daher muss diese Beratung über den Landesschulrat (LSR) oder die Landesschulrätin laufen. „Dies führt zu teilweise langatmigen und sehr verwaltungsaufwendigen Verfahren, um die notwendigen Informationen über die Bundesschulsituation vom LSR zum BSR und von dort zu den Betroffenen bzw den zur Entscheidung über den Aufnahmeantrag berufenen Schulleitern zu bringen“, so Juranek (ebd.).

Viertens: Besucht ein Kind mit SPF nun eine Regelschule, so findet der reguläre Lehrplan nur dann Anwendung, wenn die Kinder damit nicht überfordert sind. Ist dem nicht so, wird das Kind nach dem ihm entsprechenden Lehrplan der Sonderschule unterrichtet. Das heißt, es ist möglich, konkret und adäquat auf jedes Individuum bewusst einzugehen.

Fünftens: In Klassen, in denen Kinder mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf unterrichtet werden, kann nach dem Gesetz, ein zusätzlicher Lehrer eingesetzt werden. Dies muss aber nicht so sein. Für die Hauptschule und allgemeinbildende höhere Schule ist zusätzlich vermerkt, dass bei Einsatz eines zusätzlichen Lehrers beziehungsweise Lehrerin, diese eine entsprechende Ausbildung haben soll, jedoch können auch Lehrer oder Lehrerinnen ohne entsprechende Ausbildung diesen Dienst verrichten. Diese müssen ihrem Lehreinsatz dann aber zustimmen.

Sechstens: Von der Bundesgesetzgebung wird in Bezug auf die Klassenschülerzahl einzig eine Angabe für die allgemeinbildenden höheren Schulen gemacht. Für Volks- und Hauptschule wird lediglich ein Richtwert angegeben mit dem Vermerk, dass die Zuständigkeit der Ausführung bei der Landesgesetzgebung liegt. Sowohl bei der Bundes- als auch bei der Landesgesetzgebung sind keine bestimmten Zahlen vorgegeben, es wird in beiden Gesetzesdokumenten eine Maximal- oder Minimalanzahl der Schüler und

Schülerinnen einer Klasse angeben. Das Bundesland Steiermark gibt die Kinderanzahl ziemlich klar an. Im Gegensatz dazu hängt in Tirol die Kinderanzahl von Art und Ausmaß der Behinderung ab, was sehr viel Interpretationsspielraum zulässt.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Gesetzestexte einiges an Interpretation zu lassen. Dies liegt daran, dass die Gesetze viele Empfehlungen und „kann-Bestimmungen“ beinhalten. Dadurch dass auch einige Punkte den Bundesländern vorbehalten sind und die Bundesgesetzgebung nur Richtlinien vorgibt, wird die Integration in Österreichs Schulen sehr unterschiedlich gehandhabt, was einen großen Handlungsspielraum eröffnet. Dies erwähnt auch Heinz Gruber (1995, 72) in folgender Aussage:

„Die 15. SchOG-Novelle enthält daher bei der Festlegung der konkreten Rahmenbedingungen für integrativen Unterricht nahezu keine exakten Vorgaben. Es wird nur davon gesprochen, daß die Schülerzahl vermindert werden kann und daß zusätzliche Lehrer eingesetzt werden können. Konkrete Festlegungen werden auf die Ebene der Ausführungsgesetze der Bundesländer verlagert und ermöglichen auch einen gewissen Spielraum zwischen den Bundesländern, wie sie die Bedingungen für gemeinsamen Unterricht festlegen wollen“ (ebd.)

Von Interesse ist nun, ob sich die schulische Integration in der Praxis so etabliert, wie die Zielvorstellungen von gelungener Integration, beschrieben in Kapitel 1, sind. Dadurch, dass bereits Unterschiede zwischen Bundes- und Landesgesetzgebung bestehen, mit den Folgen von verschiedenen Ausführungen der Länder, sind die Auswirkungen auf die praktische Umsetzung ebenso verschieden. Welche expliziten Auswirkungen dies nun auf die Integrationsquote in den einzelnen Bundesländern nach sich zieht, oder ob dazu auch andere Faktoren beitragen, kann als Ausblick für weitere Forschungen gesehen werden. Klicpera und Gasteiger-Klicpera (2005, 48) beschäftigten sich bereits in einer ihrer Studien mit der Thematik der verschiedenen Integrationsquoten in den Bundesländern, wobei folgende Aussage hier von Interesse ist, die in Bezug eines kontinuierlichen Anstiegs der Integrationsschüler und der verschiedenen Integrationsquoten steht: „Allerdings bestehen beträchtliche Unterschiede zwischen den Bundesländern in den Integrationsquoten, deren Ursachen nicht ganz klar sind, da es sich ja um Bundesgesetze handelt“ (ebd.). Anhand den Ergebnissen meiner Arbeit kann auf diese Aussage nun geantwortet werden, dass nur einige der Bundesgesetze einen direkten Wirkungsbereich haben und andere wiederum als Richtlinien für die Ausführungsgesetze der Länder dienen, sodass dies zu keiner Einheit in der praktischen Umsetzung führen muss. Wie man an der Studie von Klicpera und Gasteiger-Klicpera sieht,

gab es bereits abseits der gesetzlichen Unterschiede einige Studien über die verschiedenen Integrationsquoten in Österreich. Um einen Ausblick für eine mögliche Weiterbearbeitung dieses Themas in Bezug auf die Praxis zugeben, soll im nächsten Kapitel im Anschluss an das Resümee der Arbeit Hypothesen einiger vorhandener Studien vorgestellt werden.

6. ZUSAMMENFASSUNG UND AUSBLICK

Die vorliegende Diplomarbeit hat sich mit der Gesetzgebung in Bezug auf die Integration von Schülern und Schülerinnen mit Behinderung, befasst. Zu Beginn wurde im theoretischen Teil ein Zugang zum Thema der Integration und Inklusion anhand der Begriffsbestimmungen verschiedener Autoren, gewährt. Dabei wurde zunächst der Integrationsgedanke von Kobi vorgestellt, welcher die wichtigsten Positionen im Zuge der Diskussion um eine schulische Integration von Menschen mit Behinderung aufzeigt. Für Kobi stellt Integration, ebenso wie bei Reiser einen Prozess dar. Reiser beschreibt dafür Ebenen, welche bei integrativen Prozessen wahrgenommen werden sollen. Neben Kobi und Reiser wurde der Integrationsgedanke auch bei Feyerer, Markowetz und Feuer eingehender beleuchtet. Diese drei Autoren beschäftigten sich ebenso wie Kobi und Reiser mit Integration als Prozess und sehen Integration als einen Weg um zu Integration als ein Ziel zu gelangen. Im weiteren Verlauf wurde der Begriff der Integration bei Möckel und Muth näher erläutert. Während Möckel sich mit vier Aspekten der Integration beschäftigt, beschreibt Muth zehn Thesen, die sich von einem allgemeinen Integrationsverständnis hin zur Integration im schulischen Bereich erstrecken.

In einem weiteren Schritt wurde der Begriff der Integrationspädagogik genauer angeführt und vor allem zunächst aus der Sicht von Hans Eberwein dargestellt. Weitere Begriffsklärungen in Bezug zur Integrationspädagogik fanden sich auch bei Kleber, Knauer, Speck sowie bei Bundschuh. Die Autoren befassten sich bei ihren Gedanken zu diesem Begriff mit dessen Zusammensetzung, dem gemeinsamen Leben und Lernen als Weg zu sozialer Eingliederung von Menschen mit Behinderung und dem Ziel einer integrationsfähigen Gesellschaft. Abschließend stellt Ulrich Heimlich verschiedene Grundkonzepte integrativer Pädagogik dar, wobei er sich dazu am materialistischen Modell Georg Feusers, dem Gedanken der Integration als Prozess bei Helmut Reiser, dem ökosystemischen Modell von Alfred Sander sowie dem anthropologisch-ethischen Modell von Urs Haeberlin, orientiert.

Nach den anfänglichen Begriffsbestimmungen zur Integration wurde in einem weiteren Schritt auf die schulische Integration eingegangen, um so tiefer in die Thematik dieser

Diplomarbeit einzugehen. Dabei wurde eine Abgrenzung zum Sonderschulwesen definiert und im Gegensatz dazu Faktoren aufgezeigt, die für die Integration von Kindern mit Behinderung eine Voraussetzung darstellen. Es werden Gedankenanstöße für das Funktionieren der schulischen Integration gegeben, sowie Anhaltspunkte zu deren Umsetzung. In diesem Kapitel wird auch kritisch auf die momentane Integrationssituation eingegangen um aufzuzeigen, dass es für die Umsetzung der Integration genauer Überlegungen bedarf und nicht nur teildurchdachte Konzepte Anwendung finden. Als Abschluss des ersten Kapitels findet sich eine Gegenüberstellung von Integration und Inklusion, ein Konzept, welches in den letzten Jahren immer mehr an Interesse findet. Es findet eine Auseinandersetzung mit dem Begriff der Inklusion statt woran anschließend die Kernpunkte von Integration und Inklusion diskutiert werden.

Mit diesem Hintergrundwissen der Integration und Inklusion wurde im zweiten Kapitel auf die Situation in Österreich eingegangen. Zu Beginn wurde ein Einblick in den internationalen Diskurs in Bezug auf das Recht der Menschen auf Bildung gegeben, bevor die Entwicklung der schulischen Integration in Österreich näher betrachtet wurde. Dabei wurden verschiedene internationale Dokumente, wie beispielsweise die allgemeine Erklärung der Menschenrechte, die Erklärung von Salamanca, das Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderung, die Rechte von Kindern mit Behinderung und einige andere näher betrachtet. Mit dieser Grundlage konnte Verständnis dafür geschaffen werden, wie diese internationalen Diskussionen rund um das Thema der Integration und Inklusion in der Bildungspolitik Österreichs Eingang gefunden haben. Dies wurde anschließend, mit der geschichtlichen Entwicklung der schulischen Integration von Schülern und Schülerinnen mit Behinderung dargestellt. Dabei berief ich mich vor allem auf Otto Anlanger, welcher sich in seinem Werk „Behinderten Integration – Geschichte eines Erfolges“ eingehend mit der Entwicklung der Integration in Österreich beschäftigte und diese bis zu ihrer gesetzlichen Verankerung in der Bundesgesetzgebung nachzeichnete. Daran anschließend fand eine genauere Darstellung der gegenwärtigen Situation in Österreich statt, wobei hier auch einige Evaluationsstudien veranschaulicht wurden, die nach der gesetzlichen Verankerung durchgeführt wurden. Thematisiert wurde abschließend unter anderem auch das Konzept der Inklusion, welches in Kapitel 1 beschrieben wurde. Die Darstellung der geschichtlichen Entwicklung der Integration in Österreich hat zu einer sinnvollen Auseinandersetzung mit den Gesetzestexten, welche im Kapitel 4 beschrieben werden, beigetragen. So konnte Einsicht gewährt werden, warum beispielsweise zwischen den ersten gesetzlich verankerten Schulversuchen einige Jahre bis zu den ausgearbeiteten Gesetzen bezüglich Volksschule und Sekundarstufe I

vergingen. Für die Beantwortung meiner Forschungsfrage, die darauf abzielte herauszufinden, wie sich die Bundesgesetzgebung auf die Landesgesetzgebung auswirkt, wurden die einzelnen Gesetzesparagrafen zunächst deskriptiv dargestellt und anschließend interpretiert. Kapitel 3 bietet dazu eine Ausführung der für diese Diplomarbeit gewählten Forschungsmethode, die Dokumentenanalyse. Die in Kapitel 5 präsentierten Ergebnisse dieser Diplomarbeit lassen den Schluss zu, dass die Bundesgesetzgebung nur in einem begrenzten Maß Auswirkungen auf die schulische Integration nach sich zieht, da für die Ausführung einiger Gesetze die Länder zuständig sind. Anhand der drei Bundesländer Steiermark, Tirol und Wien lässt sich nachvollziehen, dass es durch die unterschiedlichen Ausführungen der Gesetze zu vermutlich differenzierter Umsetzung der Integration an Schulen kommt. Von Interesse wäre nun, wie sich diese Auswirkungen in der Praxis zeigen, ein Thema was für weitere Arbeiten von Interesse wäre. Diesbezüglich finden sich bereits einige Hypothesen, die nachfolgend kurz dargestellt werden:

1. Wie schon im Kapitel 4 ersichtlich, findet sich immer wieder der Gesetzesinhalt, dass sowohl die Klassenschülerhöchstzahl, als auch der Einsatz eines zusätzlichen Lehrers oder einer zusätzlichen Lehrerin von Art und Ausmaß der Behinderung abhängt. In Bezug auf die Behinderungsform kommen Klicpera und Gasteiger-Klicpera (2005, 62) in ihrem Artikel „Warum sind die Integrationsquoten in den österreichischen Bundesländern so verschieden?“ dabei zu dem Schluss, dass vor allem Schüler und Schülerinnen mit geringerer Einschränkung der Lernfähigkeit integriert werden und Kinder mit vermehrtem körperlichen Pflegebedarf und Problemen mit der verbalen Verständigungsfähigkeit, vorwiegend in Sonderschulen unterrichtet werden. In der Untersuchung konnte nachgewiesen werden, dass dies auch für das Bundesland mit der höchsten Integrationsquote, der Steiermark, gilt (ebd.).

2. Ein weiterer Punkt in der Untersuchung von Klicpera und Gasteiger-Klicpera bezieht sich auf das Elternwahlrecht. Einfluss auf das Wahlrecht der Eltern, ihr Kind in eine allgemeine Schule oder in eine Sonderschule zu schicken, besteht nicht nur in der im Gesetz erwähnten wohnortnahen Schule mit den entsprechenden Fördermöglichkeiten, sondern auch in der Hartnäckigkeit und Informiertheit der Eltern. Denn, so die beiden Autoren (ebd.), zeigt sich, dass „in der Praxis doch ein relativ großer Spielraum für eine Einflussnahme der Schulverwaltung auf diese Wahl der Eltern bestehen bleibt“. In der Untersuchung wurde festgestellt, dass Unterschiede darin bestehen, dass beispielweise Eltern in Niederösterreich und zum Teil auch Wien von Kindern mit offensichtlicher Behinderung zum Besuch der Sonderschule geraten wurde und erst bei Wunsch der Eltern nach einer Integrationsklasse,

diese Möglichkeit auch angeboten wurde. In der Steiermark hingegen, wurde von dem Besuch einer Integrationsklasse als reguläres Angebot ausgegangen. (ebd., 60).

3. Feyerer (2009, 47) stellt die Hypothese auf, dass Unterschiede in der Integrationsquote möglicherweise „von lokalen und regionalen Traditionen sowie dem Umsetzungswillen der pädagogisch-administrativen Führungskräfte abhängen“.

Ähnlich argumentiert dies Schönwiese (2008, 51) indem er fehlenden politischen Willen als Ursache für die noch eher gering vorhandene Integration sieht.

Anhand dieser drei vorgestellten Faktoren wird gezeigt, dass weitere Forschungen zu dieser Thematik von Interesse wären und die vorliegende Diplomarbeit eine Grundlage darstellt, auf der nachfolgende Bearbeitungen dieses Themas aufbauen könnten.

LITERATURVERZEICHNIS

- ALEX – Österreichische Nationalbibliothek (1994). Landesgesetzblatt für Tirol Nr. 85 – Gesetz vom 6. Juli 1994, mit dem das Tiroler Schulorganisationsgesetz 1991 geändert wird. http://alex.onb.ac.at/pdfs/ONB_N7fl.pdf (Download: 24.05.2012)
- Anlanger, O. (1993). Behinderten Integration. Geschichte eines Erfolges. Wien: Jugend&Volk
- Anlanger, O. (2005). Die Entwicklung der Integration in Österreich. <http://didaktik-on.net/cgi-bin/didaktik.cgi?id=0000020&print=1> 1-15 (Download: 23.01.2011)
- Atteslander, P. (1969). Methoden der empirischen Sozialforschung. Berlin: de Gruyter
- Ausschuss für Soziales und Konsumentenschutz (2008). Bericht des Ausschusses für Soziales und Konsumentenschutz über den Beschluss des Nationalrates vom 9. Juli 2008 betreffend ein Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen sowie das Fakultativprotokoll zum Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. http://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/BR/I-BR/I-BR_07986/fname_116571.pdf (Download: 12.02.2012)
- Biewer, G. (2000). „Inclusive schools“ – Die Erklärung von Salamanca und die internationale Integrationsdebatte. In: Gemeinsam leben 8 2000 (4), 152-155
- Biewer, G. (2006). Schulische Integration in Deutschland und Österreich im Vergleich. In: Erziehung und Unterricht 2006 (1-2), 21-28
- Biewer, G. (2008). Integration und Inklusion im Bildungswesen – Einführung in die Thematik. In: Biewer, G.; Luciak, M.; Schwinge, M. (Hrsg.). Begegnung und Differenz: Menschen – Länder – Kulturen. Beiträge zur Heil- und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 291-295
- Biewer, G. (2010). Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Böhm, W. (2005). Integration. In: Böhm, W. Wörterbuch der Pädagogik. Stuttgart: Kröner. 313-314
- Brockhaus Enzyklopädie (2006). Integration. In: Brockhaus Enzyklopädie HURS-JEM Leipzig, Mannheim: F.A.Brockhaus. 370-371
- Bundeskanzleramt Rechtsinformationssystem (1975). Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich Nr. 323 – 5. Schulorganisationsgesetz-Novelle

- http://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/1975_323_0/1975_323_0.pdf 1371-1392 (Download: 05.10.2011)
- Bundeskanzleramt Rechtsinformationssystem (1988). Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich Nr. 327 – 11. Schulorganisationsgesetz-Novelle
http://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/1988_327_0/1988_327_0.pdf 2459-2463 (Download: 05.10.2011)
- Bundeskanzleramt Rechtsinformationssystem (1991). Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich Nr. 408 – 13. Schulorganisationsgesetz-Novelle.
http://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/1991_408_0/1991_408_0.pdf
(Download: 20.03.2012)
- Bundeskanzleramt Rechtsinformationssystem (1993). Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich Nr. 512 – 15. Schulorganisationsgesetz-Novelle, Nr. 513 – Änderung des Schulpflichtgesetzes 1985 und Nr. 514 – Änderung des Schulunterrichtsgesetzes.
http://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/1993_513_0/1993_513_0.pdf
(Download: 05.10.2011)
- Bundeskanzleramt Rechtsinformationssystem (1996). Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich Nr. 766 – Änderung des Schulorganisationsgesetzes.
http://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/1996_766_0/1996_766_0.pdf
(Download: 16.04.2012)
- Bundeskanzleramt Rechtsinformationssystem (1996). Landesgesetzblatt für die Steiermark Nr. 19 – 9. Steiermärkische Plichtschulorganisations-Ausführungsgesetz-Novelle.
http://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Lgbl/LGBL_ST_19960319_19/LGBL_ST_19960319_19.pdf (Download: 24.05.2012)
- Bundeskanzleramt Rechtsinformationssystem (1998). Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich Nr. 134 – Änderung des Schulpflichtgesetzes 1985.
http://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/1998_134_1/1998_134_1.pdf
(Download: 07.07.2012)
- Bundeskanzleramt Rechtsinformationssystem (1998). Landesgesetzblatt für die Steiermark Nr. 38 – 10. Steiermärkische Plichtschulorganisations-Ausführungsgesetz-Novelle.
http://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Lgbl/LGBL_ST_19980515_38/LGBL_ST_19980515_38.pdf (Download: 24.05.2012)
- Bundeskanzleramt Rechtsinformationssystem (1998). Landesgesetzblatt für Tirol Nr. 1 – Gesetz vom 12. November 1997, mit dem das Tiroler Schulorganisationsgesetz 1991 geändert wird.

http://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Lgbl/LGBL_TI_19980113_1/LGBL_TI_19980113_1.pdf (Download: 24.05.2012)

Bundeskanzleramt Rechtsinformationssystem (2008). Bundesgesetzblatt Nr. 137 - Änderung der Verordnung, mit welcher die Lehrpläne der Volksschule und der Sonderschulen erlassen werden; Bekanntmachung der Lehrpläne für den Religionsunterricht.
http://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2008_II_137/BGBLA_2008_II_137.pdf (Download: 05.10.2011)

Bundeskanzleramt Rechtsinformationssystem (2008). Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich Nr. 155 – Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen sowie das Fakultativprotokoll zum Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen.
http://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2008_III_155/BGBLA_2008_III_155.pdf (Download: 12.02.2012)

Bundeskanzleramt Rechtsinformationssystem (2011). Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Bundes-Verfassungsgesetz.
<http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10000138> (Download: 03.04.2011)

Bundeskanzleramt Rechtsinformationssystem (2012). Schulorganisationsgesetz.
<http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung/Bundesnormen/10009265/SchOG%2c%20Fassung%20vom%2010.04.2012.pdf> (Download: 12.04.2012)

Bundeskanzleramt Rechtsinformationssystem (2012). Schulpflichtgesetz.
<http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009576&ShowPrintPreview=True> (Download: 12.04.2012)

Bundeskanzleramt Rechtsinformationssystem (2012). Schulunterrichtsgesetz.
<http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung/Bundesnormen/10009600/SchUG%2c%20Fassung%20vom%2010.04.2012.pdf> (Download: 12.04.2012)

Bundeskanzleramt Rechtsinformationssystem (2012). Steiermärkisches Pflichtschulorganisations Ausführungsgesetz 2000 – StPOG.
http://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/LrStmk/LRST_5015_003/LRST_5015_003.pdf (Download: 16.04.2012)

Bundeskanzleramt Rechtsinformationssystem (2012). Gesamte Rechtsvorschrift für Tiroler Schulorganisationsgesetz 1991.
<http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung/LrT/20000013/Tiroler%20Schulorganisati>

[onsgesetz%201991%2c%20Fassung%20vom%2029.06.2012.pdf](#)

(Download:

04.06.2012)

Bundesministerium für Arbeit und Soziales in Zusammenarbeit mit der Österreichischen Arbeitsgemeinschaft für Rehabilitation (1993). Das Behindertenkonzept der österreichischen Bundesregierung. Wien: Bundesministerium für Arbeit und Soziales

Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz (2008). Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen.

http://www.bmask.gv.at/cms/site/attachments/8/7/3/CH1027/CMS1283153806742/konv_txt_dt_bgbl.pdf (Download: 02.04.2011)

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (1997). Rundschreiben Nr. 23 – Auslegungen zu den Schulgesetznovellen BGBl.Nr. 766-772/ 1996.

http://www.bmukk.gv.at/ministerium/rs/1997_23.xml (Download: 05.10.2011)

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2001). Rundschreiben Nr. 21 – Jahres- und Abschlusszeugnis für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Hauptschulen. http://www.bmukk.gv.at/ministerium/rs/2001_21.xml (Download:

05.10.2011)

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2001). Rundschreiben Nr. 36 – Aufhebung des sonderpädagogischen Förderbedarfs bei körperbehinderten und sinnesbehinderten Schülern. http://www.bmukk.gv.at/ministerium/rs/2001_36.xml

(Download: 05.10.2011)

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2007). Informationsblätter zum Schulrecht Teil 1: Schulpflicht, Aufnahmebedingungen, Übertrittsmöglichkeiten.

http://www.bmukk.gv.at/medienpool/5820/schulrecht_info_1.pdf (Download:

05.10.2011)

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2008). Rundschreiben Nr. 18 – Richtlinien für die Umsetzung und das Monitoring von Qualitätsstandards im integrativen Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf. http://www.bmukk.gv.at/ministerium/rs/2008_18.xml (Download:

05.10.2011)

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2008). Rundschreiben Nr. 19 – Richtlinien für Differenzierungs- und Steuerungsmaßnahmen im Zusammenhang mit der Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs.

http://www.bmukk.gv.at/ministerium/rs/2008_19.xml (Download: 05.10.2011)

- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2009). Rundschreiben Nr. 6 – Richtlinien für die Anwendung von Individuellen Förderplänen als Instrument der Unterrichtsplanung, Evaluierung und Qualitätssicherung im Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf. http://www.bmukk.gv.at/ministerium/rs/2009_06.xml (Download: 05.10.2011)
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (Hrsg.) (2009). Von einander lernen. Ratgeber zur Integration von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf. BMUKK, Wien
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2011). Schulrecht. Schulorganisationsgesetz und Schulpflichtgesetz <http://www.bmukk.gv.at/schulen/recht/index.xml> (Download: 05.02.2011)
- Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend (2012). UN-Konvention über die Rechte des Kindes. http://www.kinderrechte.gv.at/home/upload/downloads/kinderrechtskonvention/un-konvention_ueber_die_rechte_des_kindes_deutsche_fassung.pdf (Download: 05.04.2012)
- Bundschuh, K., Heimlich, U., Krawitz, R. (2007). Integration/ Inklusion. In: Bundschuh, K., Heimlich, U., Krawitz, R. (Hrsg.). Wörterbuch Heilpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 136-139
- Bundschuh, K., Heimlich, U., Krawitz, R. (2007). Integrationspädagogik/ Inklusive Pädagogik. In: Bundschuh, K., Heimlich, U., Krawitz, R. (Hrsg.). Wörterbuch Heilpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 141-145
- Bürli, A. (1997). Sonderpädagogik international. Vergleiche, Tendenzen, Perspektiven. Luzern: Edition SZH/SPC
- Bürli, A. (2008). Integration/ Inklusion aus der Sicht der UNESCO. In: Biewer, G.; Luciak, M.; Schwinge, M. (Hrsg.). Begegnung und Differenz: Menschen – Länder – Kulturen. Beiträge zur Heil- und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 61-75
- Doralt, W. (Hrsg.) (1993). Schulorganisationsgesetz. Wien: Orac
- Doralt, W. (Hrsg.) (1993). Schulunterrichtsgesetz. Wien: Orac
- Doralt, W. (Hrsg.) (1998). Schulgesetze. Wien: Orac
- Doralt, W. (Hrsg.) (1998). Schulpflichtgesetz 1985 – SchPflG. In: Doralt, W. (Hrsg.). Schulgesetze. Wien: Orac. 1-15

- Doralt, W. (Hrsg.) (1998). Wiener Schulgesetz – WrSchG. In: Doralt, W. (Hrsg.). Schulgesetze. Wien: Orac. 1-26
- Doralt, W. (Hrsg.) (2012). Schulgesetze 2012. Wien: Lexis Nexis
- Eberwein, H. (1988). Integrationspädagogik als Weiterentwicklung (sonder-)pädagogischen Denkens und Handelns. In: Eberwein, H. (Hrsg.). Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik. Weinheim u. Basel: Beltz. 45-53
- Eberwein, H. (1994). „Besondere“ Kinder – „Besondere“ Schulen? Zukunftsperspektiven der Sonderpädagogik und der Sonderschule. In: Severinski, N. (Hrsg.). Gemeinsame Bildung Behinderter und Nichtbehinderter. Wien: Kaiser. 37-53
- Eberwein, H. (1996). Zur Kritik des Behinderungsbegriffs und des sonderpädagogischen Paradigmas. Integration als Aufgabe der allgemeinen Pädagogik und Schule. In: Eberwein, H. (Hrsg.). Einführung in die Integrationspädagogik. Interdisziplinäre Zugangsweisen sowie Aspekte universitärer Ausbildung von Lehrern und Diplompädagogen. Weinheim: Deutscher Studienverlag. 9-37
- Europarat (2012). Europäische Konvention zum Schutz der Menschenrechte und Grundfreiheiten. http://www.echr.coe.int/NR/rdonlyres/F45A65CD-38BE-4FF7-8284-EE6C2BE36FB7/0/GER_CONV.pdf (Download: 05.04.2012)
- Fachhochschule Münster (University of applied science) (2011). Dokumentenanalyse. <https://www.fh-muenster.de/ibl/projekte/informationsportal/Dokumentenanalyse.php> (Download: 09.06.2011)
- Feuser, G. (2001). Prinzipien einer inklusiven Pädagogik. Gemeinsame Erziehung, Bildung und Unterrichtung behinderter und nichtbehinderter Kinder und Jugendlicher in Kindergarten und Schule (Integration). In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft 2001 (2), 25-29
- Feyerer, E. (1990). Gemeinsam leben, lernen und arbeiten. Empfehlungen zum Bereich „Schulische Integration“. In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft 1990 (2), 49-56
- Feyerer, E. (1998). Behindern Behinderte? Integrativer Unterricht auf der Sekundarstufe 1. Innsbruck, Wien: Studienverlag
- Feyerer, E. (2009). Ist Integration „normal“ geworden? In: Erziehung und Unterricht 2009 (3-4), 241-254
- Feyerer, E. (2009). Die Schule der Zukunft muss eine inklusive sein! Oder: Weiterhin das Mögliche im Unmöglichen suchen. In: Behinderte Menschen 2009 (6), 45-58

- Feyerer, E. (2009). Qualität in der Sonderpädagogik: Rahmenbedingungen für eine verbesserte Erziehung, Bildung und Unterrichtung von Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf. In: Specht, W. (2009). Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Graz: Leykam. 73-97
- Flick, U. (2009). Qualitative Sozialforschung – Eine Einführung. Reinbek: Rowohlt
- Flieger, P.; Oberndorfer, B. (2004). Zeitlinien 1993 – 2003. In: Integration:Österreich (Hrsg.). Weissbuch ungehindert behindert. Wien. 8-24
- Fragner, J. (1991). Grundpfeiler und Sackgassen der Integration. In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft 1991 (5), 59-65
- Gruber, H. (1989). Gemeinsamer Unterricht behinderter und nichtbehinderter Kinder in Österreich – ein Situationsbericht. In: Erziehung und Unterricht 1989 (1-10), 263-269
- Gruber, H. (1995). Entwicklung und Perspektiven der Schulintegration in Österreich. In: Severinski, N. (Hrsg.) (1995). Gemeinsame Bildung Behinderter und Nichtbehinderter. Wien: Kaiser. 68-75
- Gruber, H. (2006). Reminiszenzen zu Heilpädagogik und Schulentwicklung. In: heilpädagogik 2006 (1), 2-11
- Hauer, K.; Niedermair, C. (2009). Integration und Inklusion im österreichischen Bildungswesen. Wie entsteht Neues im Bildungssystem und wie setzt es sich durch? – am Beispiel der Einführung des gemeinsamen Unterrichts von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf. www.kreativinnovativ09.at/governance/ (Download: 20.11.2010)
- Heimlich, U. (2003). Integrative Pädagogik. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer
- Heitger, M. (1998). Wissenschaftliche Pädagogik und Bildungspolitik. In: Zdarzil, H.; Severinski, N. (Hrsg.) (1998). Österreichische Bildungspolitik in der zweiten Republik. Wien: Kaiser. 7-17
- Hildeschiedt, A.; Sander, A. (2009). Der ökosystemische Ansatz als Grundlage für Einzelintegration. In: Eberwein, H.; Knauer, S. (Hrsg.). Handbuch der Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam. Weinheim u. Basel: Beltz. 304-309
- Hinz, A. (2002). Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? In: Zeitschrift für Heilpädagogik 2002 (9), 354-361

- Juranek, H. (1999). Schulverfassung und Schulverwaltung in Österreich und in Europa. Band II – Zur Entwicklung einer europäischen Schulverwaltung. Wien: Österreich
- Kleber, E. (1988). Integration durch „integrative Pädagogik“ (bzw. eine Pädagogik, welche den verschiedenen Strömungen der humanistischen Psychologie folgt)? In: Eberwein, H. (Hrsg.). Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik. Weinheim u. Basel: Beltz. 149-153
- Klicpera, C.; Gasteiger-Klicpera, B. (2005). Warum sind die Integrationsquoten in den österreichischen Bundesländern so verschieden? Liegt es an der Motivation oder der schulischen Beratung der Eltern? In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft 2005 (6), 46-63
- Knauer, S. (2003). Von den Anfängen der Integration zur heutigen Integrationspädagogik – Eine kritische Zwischenbilanz. In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft 2003 (1), 14-25
- Kobi, E. (1988). Was bedeutet Integration? – Analyse eines Begriffs. In: Eberwein, H. (Hrsg.). Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik. Weinheim u. Basel: Beltz. 54-62
- Landesschulrat für Steiermark (2005). Erlass vom 22.02.2005 - Körperbehinderte oder sinnesbehinderte Kinder ab der 5. Schulstufe; Hinweise. <http://www.lsr-stmk.gv.at/cms/beitrag/10076379/455855> (Download: 16.04.2012)
- Landesschulrat für Steiermark (2008). Erlass vom 15.10.2008 - Qualitätsstandards im integrativen Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf. <http://www.lsr-stmk.gv.at/cms/beitrag/10076379/455855> (Download: 16.04.2012)
- Landesschulrat für Tirol (1997). Rundschreiben Nr. 2 – Integration in die Sekundarstufe I (gem. 17. SchOG-Novelle). http://www.bsr.tsn.at/pix_db/documents/rs199702.pdf (Download: 16.04.2012)
- Lebenshilfe Österreich (2010). Gemeinsam lernen – Eine Schule für alle! Schritt für Schritt zur neuen Schule für alle: Stufenplan zur inklusiven Schule. <http://www.lebenshilfe.at/index.php?/de/Presse/Downloads/Dialogpapiere-NEU!/Dialogpapier-Inklusive-Schule> (Download: 07.02.2012)
- Ledl, V. (2006). Kritische Bemerkungen zur „Heiligen Kuh Integration“. In: heilpädagogik 2006 (2), 9-16

- Magistrat der Stadt Wien (1989). Landesgesetzblatt für Wien Nr. 48 – Wiener Schulgesetz (7. Novelle zum Wiener Schulgesetz). <http://www.wien.gv.at/recht/landesrecht-wien/landesgesetzblatt/jahrgang/1989/pdf/lg1989033.pdf> (Download: 06.10.2011)
- Magistrat der Stadt Wien (1994). Landesgesetzblatt für Wien Nr. 49 – Wiener Schulgesetz (9. Novelle zum Wiener Schulgesetz). <http://www.wien.gv.at/recht/landesrecht-wien/landesgesetzblatt/jahrgang/1994/pdf/lg1994045.pdf> (Download: 06.10.2011)
- Magistrat der Stadt Wien (1997). Landesgesetzblatt für Wien Nr. 33 – Wiener Schulgesetz (13. Novelle zum Wiener Schulgesetz). <http://www.wien.gv.at/recht/landesrecht-wien/landesgesetzblatt/jahrgang/1997/pdf/lg1997033.pdf> (Download: 06.10.2011)
- Markowetz, R. (1997). Integration von Menschen mit Behinderungen. In: Cloerkes, G. Soziologie der Behinderten - Eine Einführung. Heidelberg: Winter, Programm Ed. Schindele. 187-237
- Mayring, P. (2002). Einführung in die Qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. Weinheim und Basel: Beltz
- Meijer, C.; Soriano, V.; Watkins, A. (Hrsg.) (2003). Sonderpädagogische Förderung in Europa. Thematische Publikation. Europäische Agentur für Entwicklungen in der Sonderpädagogischen Förderung
http://www.european-agency.org/publications/ereports/special-needs-education-in-europe/sne_europe_de.pdf/view?searchterm=Sonderpädagogische%20Förderung%20in%20Europa (Download: 21.03.2011)
- Möckel, A. (1988). Die Funktion der Sonderschulen und die Forderung der Integration. In: Eberwein, H. (Hrsg.). Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik. Weinheim u. Basel: Beltz. 30-37
- Möckel, A. (2007). Geschichte der Heilpädagogik. Stuttgart: Klett-Cotta
- Münster, G. (1993). Vorwort. In: Doralt, W. (Hrsg.). Schulorganisationsgesetz. Wien: Orac
- Muth, J. (1996). 10 Thesen zur Integration von behinderten Kindern. In: Schär, A.; Parmentier, U. (Hrsg.). Integration – Keine Frage! Behinderte und nichtbehinderte Kinder gemeinsam schulen. Luzern: Ed. SZH. 55-60
- Parlament (1997). Biographie von Dr. Rudolf Scholten. http://www.parlament.gv.at/WWER/PAD_02789/ (Download: 07.03.2012)
- Ramseger, J. (1992). Was heißt “gemeinsame Schule für alle”? oder: Die Grenzen der Integration. In: Lersch, R.; Vernooij, M. (Hrsg.). Behinderte Kinder und Jugendliche in der Schule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 53-65

- Reiser, H.; Klein, G.; Kreie, G.; Kron, M. (1986). Integration als Prozeß. In: Sonderpädagogik 1986 (3), 115-122
- Reiser, H. (1990). Entwicklung der Fragestellung und Untersuchungsplan. In: Deppe-Wolfinger, H.; Prengel, A.; Reiser, H. Integrative Pädagogik in der Grundschule. Weinheim, München: Juventa. 26-34
- Rutte, V. (1999). Ermöglicht und nicht gefördert. Eine kritische Geschichte der Schulintegration in Österreich. In: schulheft (94) 1999. Behinderung. Integration in der Schule. 8-18
- Schöler, J. (2009). Integration – eine Chance für alle. In: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (Hrsg.). Von einander lernen. Ratgeber zur Integration. Wien
- Schönwiese, V. (2008). Warum auf schulische Integration/ Inklusion nicht verzichtet werden kann. In: Resinger, P.; Schratz, M. (Hrsg.). Schule im Umbruch. 2. Innsbrucker Bildungstage. Innsbruck: University Press. 51-63
- Scott, J. (1990). A matter of record – Documentary Sources in Social Research. Cambridge: Polity Press
- Specht, W. (1993). Evaluation der Schulversuche zum gemeinsamen Unterricht behinderter und nichtbehinderter Kinder. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Lehrerinnen und Lehrern im Schulversuch. Graz: Bundesministerium für Unterricht und Kunst.
- Specht, W. (1997). Fallstudien zur Integration behinderter Schüler in der Sekundarstufe I. Graz, Wien: Zentrum für Schulentwicklung
- Specht, W.; u.a. (2006). Qualität in der Sonderpädagogik: Ein Forschungs- und Entwicklungsprojekt. Forschungsansatz, Ergebnisse, Schlussfolgerungen. Graz: Zentrum für Schulentwicklung; Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur
- Speck, O. (2008). System Heilpädagogik. Eine ökologisch reflexive Grundlegung. München: Reinhardt.
- Tiroler Landesregierung (2010). Erlass Nr. 57 - Integration an Volksschulen http://medien.tirol.gv.at/Erlassdatenbank_APS/browse.cfm?catid=37&db_enter=31&active_page=2 (Download: 16.04.2012)
- Tiroler Landesregierung (2012). Erlass Nr. 67 – Integration an Hauptschulen http://medien.tirol.gv.at/Erlassdatenbank_APS/browse.cfm?catid=37&db_enter=31&active_page=2 (Download: 16.04.2012)

- UNESCO (1994). Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse.
http://www.unesco.at/bildung/basisdokumente/salamanca_erklaerung.pdf
 (Download: 25.03.2011)
- United Nations (2012). Status of Treaties. 15. Convention on the Rights of Persons with Disabilities.
http://treaties.un.org/Pages/ViewDetails.aspx?src=TREATY&mtdsg_no=IV-15&chapter=4&lang=en (Download: 12.02.2012)
- United Nations (2012). The Universal Declaration of Human Rights.
<http://www.un.org/en/documents/udhr/> (Download: 05.04.2012)
- United Nations (2007). Übereinkommen über die Rechte des Kindes. Allgemeine Bemerkungen Nr. 9 (2006). Die Rechte von Kindern mit Behinderungen.
<http://www.un.org/depts/german/menschenrechte/crc-c-gc9.pdf> (Download: 05.04.2012)
- Watkins, A. (Hrsg.) (2003). Grundprinzipien für Bildungspolitische Maßnahmen zur Förderung der integrativen/ inklusiven Bildung – Empfehlungen für Bildungs- und Sozialpolitiker/innen. European Agency for Development in Special Needs Education
- Weber, K. (Hrsg.) (2007). Creifelds Rechtswörterbuch. München: Beck
- Wilhelm, M.; Bintinger, G. (2001). Schulentwicklung unter dem Aspekt der Inklusion oder: weg von „Integrationsklassen“ hin zur „Schule für alle Kinder“! In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft 2001 (2), 44-50
- Wolff, S. (2000). Dokumenten- und Aktenanalyse. In: Flick, U. (Hrsg.). Qualitative Forschung. Hamburg: Rowohlt. 502-513

ANHANG

Tabellen- und Abbildungsverzeichnis

Tabellen:

S. 34

Praxis der Integration	Praxis der Inklusion
• Eingliederung von Kindern mit bestimmten Bedarfen in die Allgemeine Schule • Differenziertes System je nach Schädigung • Zwei-Gruppen-Theorie (behindert/nichtbehindert; mit/ ohne sonderpädagogischem Förderbedarf) • Aufnahme von behinderten Kindern • Individuumszentrierter Ansatz • Fixierung auf die institutionelle Ebene • Ressourcen für Kinder mit Etikettierung • Spezielle Förderung für behinderte Kinder • Individuelle Curricula für einzelne • Förderpläne für behinderte Kinder • Anliegen und Auftrag der Sonderpädagogik und Sonderpädagogen • Sonderpädagogen als Unterstützung für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf • Ausweitung von Sonderpädagogik in die Sonderpädagogik hinein • Kombination von (unveränderter) Schul- und Sonderpädagogik • Kontrolle durch Expertinnen und Experten	• Leben und Lernen für alle Kinder in der Allgemeinen Schule • Umfassendes System für alle • Theorie einer heterogenen Gruppe (viele Minderheiten und Mehrheiten) • Veränderung des Selbstverständnisses der Schule • Systemischer Ansatz • Beachtung der emotionalen, sozialen und unterrichtlichen Ebene • Ressourcen für Systeme (Schule) • Gemeinsames und individuelles Lernen für alle • Ein individualisiertes Curriculum für alle • Gemeinsame Reflexion und Planung aller Beteiligten • Anliegen und Auftrag der Schulpädagogik und Schulpädagogen • Sonderpädagogen als Unterstützung für Klassenlehrer, Klassen und Schulen • Veränderung von Sonderpädagogik und Schulpädagogik • Synthese von (veränderter) Schul- und Sonderpädagogik • Kollegiales Problemlösen im Team

Tab.1: Praxis der Integration und der Inklusion (Hinz 2002, 359)

S. 51

	B	K	Nö	Oö	S	St	T	V	W	Ö
Integrierte Klasse	1	0	7	5	0	14	4	0	19	50
Kooperative Klasse	17	0	5	0	0	6	2	0	0	30
Förderklasse (Kleinklasse)	0	0	0	22	0	0	0	0	0	22
Stützlehrer ¹	5	0	0	0	2,5	0	4	0	(40)	

Tab. 2: Verteilung der Modelle im Schuljahr 1988/ 89 (ebd.). Anm.: Die Fußnote in der letzten Spalte gibt die Dienstposten an, wobei zu Beachten ist, dass ein Stützlehrer auf mehrere Kinder kommt.

S. 51

	Integrations- klassen	Kooperative Klassen	Klein- oder Förderklassen
1988/89	50	30	22
1989/90	77	42	28
1990/91	133	21	30
1991/92	206	33	31
1992/93	279	19	36
1993/94	444	20	24
1994/95	676	24	20
1995/96	873	22	16

Tab. 3: Entwicklung der integrativen Schulversuchsmodelle in Österreich (ebd.)

Abbildungen:

S. 53

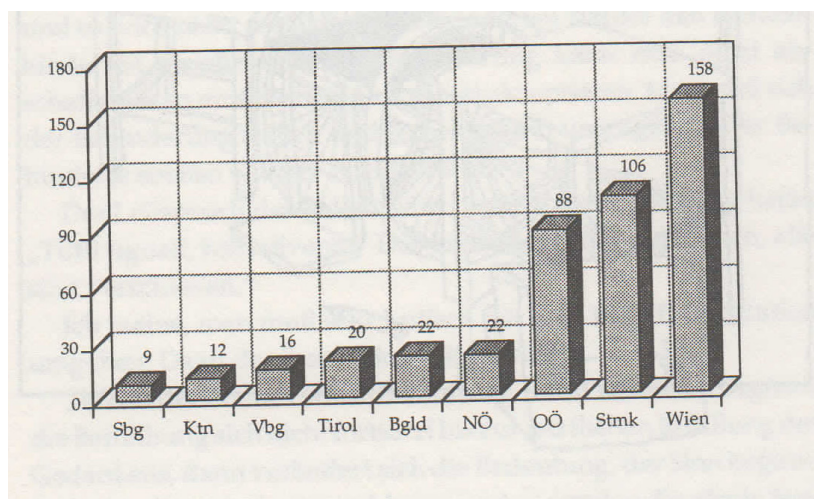


Abb. 1: Integrationsklassen im Schuljahr 1993/ 94

LANDESSCHULRAT FÜR TIROL

DVR-Nr.: 0064378
6010 Innsbruck, 29. April 2003
Innrain 1, ☎ (0512) 520 33-305
Sachbearbeiter: Dr. Markus JURANEK

Übersicht über die Vorgangsweise bei der Integration in die Sekundarstufe I (gem 17. SchOG-Novelle)

- ★ Eltern melden ihre Kinder an HS oder AHS an
- ★ Mitteilung des Schulleiters (HS/AHS) an BSR über Integrationsantrag (durschriftlich an LSR) unmittelbar nach Abschluß der Anmeldefrist
- ★ BSR überprüft die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfes

durch BSR (ev. Einholung eines Gutachtens der VS und Stützlehrer)

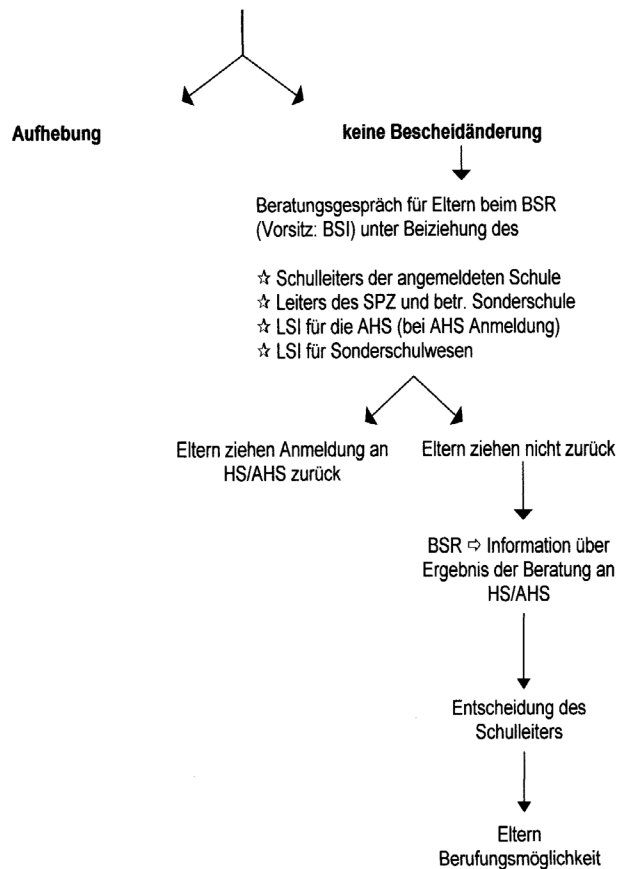


Abb. 2 Vorgehensweise bei Integration in die Sekundarstufe I (ebd.,6)

Zusammenfassung

Das Recht auf Bildung eines jeden Menschen, gleich ob mit oder ohne Behinderung, ist ein grundlegendes Menschenrecht und mit Artikel 7, welcher die Gleichbehandlung von behinderten und nichtbehinderten Menschen erfasst, in der österreichischen Verfassung verankert. Die vorliegende Diplomarbeit befasst sich mit der schulischen Integration von Schülerinnen und Schülern mit Behinderung. Dabei wird ausführlich auf die beiden Konzepte Integration und Inklusion eingegangen, sowie auf die gesetzliche Lage der schulischen Integration. Durch das Jahr der Behinderten, 1981, kam auch in Österreich die Entwicklung einer Integrationsbewegung auf. Diese geschichtliche Entwicklung bis hin zur Ausarbeitung einer gesetzlichen Basis wird in dieser Diplomarbeit nachgezeichnet. Die gesetzliche Verankerung der schulischen Integration von Schülerinnen und Schülern mit Behinderung wurde im Jahr 1993 für den Volksschulbereich vollzogen und seit 1996 im Sekundarbereich I durchgebracht. Für die Eltern von Kindern mit Behinderung ist somit eine weitere Option, neben dem bestehenden Sonderschulsystem, für den Schulbesuch gegeben, zwischen der gewählt werden kann. Obwohl die Wahlmöglichkeit zwischen Sonderschule und Integrationsklasse besteht, gibt es in den einzelnen Bundesländern Unterschiede in der Integrationsquote. Ein Faktor dafür liegt möglicherweise in der Gesetzgebung. Die vorliegende Diplomarbeit geht daher der Frage nach, wie sich die Bundesgesetzgebung in den Bundesländern Steiermark, Tirol und Wien auf der Ebene der Landesgesetzgebung unter Heranziehung der verschiedenen Begleitdokumente im Konkreten niederschlägt.

Abstract

The right to education for every person, whether with or without disabilities, is a fundamental human right, and with Article 7, which clear up the equal treatment of disabled people and non disabled people, anchored in the Austrian constitution. This thesis is concerned with the educational integration of children with disabilities. It goes into detail on the two concepts integration and inclusion, as well as on the legal situation of school integration. With the Year of the Disabled, 1981, an integration movement rose in Austria. This historical development until the elaboration of a legal basis is traced in this thesis. The legal foundation of the school integration of children with disabilities was completed in 1993 for primary schools and placed in secondary education since 1996. For parents of children with disabilities there is another option, where in addition to the existing system of special schools, they can choose between

this both schooltypes. Although there is a choice between integration and special education class, there are differences of the integration rate in the states of Austria. One factor for this may lie in the legislative process. This thesis is therefore the question of how the federal legislation is reflected in the provinces of Styria, Tyrol and Vienna at the level of provincial legislation by reference to the various supporting documents in the concrete.

Lebenslauf

Persönliche Daten

Name: Birgit Lachnit

Geburtsdatum: 14.04.1987

Geburtsort: Klosterneuburg

Ausbildung

1993 – 1997 Volksschule, Klosterneuburg

1997 – 2001 Bundesgymnasium, Klosterneuburg

2001 – 2006 Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik, 1190 Wien

2006 – 2012 Bakkalaureatsstudium der Fennistik an der Universität Wien

Seit 2006 Diplomstudium Pädagogik an der Universität Wien

Studienschwerpunkte: Heil- und Inklusive Pädagogik und Sozialpädagogik

Seit 2012 Masterstudium Finno-Ugristik an der Universität Wien

Beruflicher Werdegang

2004 – 2006 Betreuerin auf Sommercamps der Kinderfreunde Niederösterreich

2006 – 2009 Assistentin in den Abteilungen Kultur und Verlag des Stift Klosterneuburg

Seit 2007 Hortpädagogin VS Weidling

März – Juni 2008 Wissenschaftliches Praktikum am Institut für Unterrichts- und
Schulentwicklung/ IFF Klagenfurt

Juli 2009 Betreuerin und Akrobatiktrainerin auf einem Sommersportcamp der Sportunion

Februar – April 2010 Praktikum im Haus Klosterneuburg des Magistrat 11 der Stadt Wien

Juli 2010 Betreuerin bei der Kinderferienaktion der Volkshilfe