



ZSE  
REPORT

ZENTRUM FÜR SCHULENTWICKLUNG

Nummer 70

Qualität in der Sonderpädagogik:  
Ein Forschungs- und Entwicklungsprojekt

Forschungsansatz, Ergebnisse, Schlussfolgerungen

*Werner Specht  
Lisa Gross-Pirchegger  
Andrea Seel  
Elisabeth Stanzel-Tischler  
David Wohlhart*

Graz, August 2006

DAS ZUKUNFTSMINISTERIUM

bm:bwk

ZENTRUM FÜR SCHULENTWICKLUNG  
BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG,  
WISSENSCHAFT UND KULTUR  
WIEN • KLAGENFURT • GRAZ

Medieninhaber und Herausgeber:

**Zentrum für Schulentwicklung  
Bundesministerium für Bildung,  
Wissenschaft und Kultur**

**Leiter: Sektionschef Dr. Anton Dobart**  
A-1014 Wien, Minoritenplatz 5  
Tel.: 01/53 1 20-4311, Fax: 01/53120-4504  
E-Mail: anton.dobart@bmbwk.gv.at

**Abteilung: Evaluation und Schulforschung  
Abteilungsleiter: Mag. Dr. Werner Specht**

A-8010 Graz, Hans-Sachs-Gasse 3/II  
Tel.: 0316/828733-0, Fax: 0316/828733-6  
E-Mail: office@zse2.at

A-9020 Klagenfurt, Kaufmannngasse 8  
Tel.: 0463/54081-0, Fax: 0463/54081-11  
E-Mail: office@zse1.at

**Alle Rechte vorbehalten**

Zentrum für Schulentwicklung, Graz - Klagenfurt  
Abteilung Evaluation und Schulforschung  
Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur  
8010 Graz, Hans-Sachs-Gasse 3/II; Telefon 0316/828733; Fax 0316/8287336  
Email: office@zse2.at

Nummer 70

Qualität in der Sonderpädagogik:  
Ein Forschungs- und Entwicklungsprojekt

Forschungsansatz, Ergebnisse, Schlussfolgerungen

*Werner Specht*  
*Lisa Gross-Pirchegger*  
*Andrea Seel*  
*Elisabeth Stanzel-Tischler*  
*David Wohlhart*

Graz, August 2006

ISBN 3-85031-075-2





Qualität in der Sonderpädagogik

# Inhaltsübersicht

<b>Einführung.....</b>	<b>7</b>
<b>Das Projekt "Qualität in der Sonderpädagogik" .....</b>	<b>11</b>
<b>Ergebnisse.....</b>	<b>23</b>
<b>Schlussfolgerungen und Empfehlungen.....</b>	<b>49</b>
<b>Anhang A: Standards in der Sonderpädagogik. Diskussionspapier .....</b>	<b>69</b>
<b>Anhang B: Fragebogen .....</b>	<b>77</b>



## Einführung

### *Evaluation komplexer Systeme*

Wie kann man einen ganzen Sektor eines nationalen Schulwesens evaluieren? Wie lässt sich empirisch erkunden, ob und in welchem Maße das sonderpädagogische System eines Landes seine Aufgaben und Funktionen erfüllt, wo seine Stärken und Schwächen liegen, ob es den spezifischen Ansprüchen und Bedürfnissen seiner Klientel gerecht wird, in welchen Handlungsfeldern besonderer Verbesserungs- und Entwicklungsbedarf vorliegt?

Angesichts der Vielgestaltigkeit des Gegenstandsbereichs und der Fragestellung scheint klar, dass diese Aufgabe ein komplexes Forschungsprogramm erfordert, im Rahmen dessen gesetzliche, strukturelle, pädagogische und ökonomische Fragestellungen in systematischer Weise abgearbeitet und anschließend zu einem Gesamtbild zusammengefügt werden. Ein solches Schwerpunktprogramm würde große materielle Investitionen erfordern und müsste sich zwangsläufig über mehrere Jahre hinziehen.

Eine zweite Möglichkeit könnte darin bestehen, die Gesamtheit der bisher vorliegenden Forschungsergebnisse über die Sonderpädagogik in Österreich aufzuarbeiten und unter evaluativer Perspektive zu analysieren, wie es kürzlich etwa im Zusammenhang mit den Entwicklungen in der Sekundarstufe I geschehen ist<sup>1</sup>. Dies allerdings würde voraussetzen, dass es einen substantiellen Fundus empirischer Forschung und entsprechender Ergebnisse im Bereich der Sonderpädagogik überhaupt gibt.

### *Begrenzte Forschungskapazitäten*

So, wie die Traditionen und die Mittelausstattung der Bildungsforschung in Österreich im Allgemeinen, und der sonderpädagogischen Forschung im Besonderen derzeit liegen, ist leicht erkennbar, dass beide genannten Ansätze schwerlich umsetzbar wären. Bildungsforschung war und ist in Österreich immer schon chronisch unterdotiert und systematische Großforschung zu bestimmten Problemschwerpunkten gibt es - wenn man von den internationalen Vergleichsstudien absieht - so gut wie nicht. Dies gilt für den sonderpädagogischen Sektor in besonderem Maße. Empirische sonderpädagogische Forschung ist hierzulande mit zwei Namen verknüpft: Christian Klicpera und Barbara Gasteiger-Klicpera tragen seit vielen Jahren mit inhaltlich gehaltvollen Fragestellungen und methodisch anspruchsvollen Ansätzen dazu bei, dass unser Wissen in diesem Bereich nicht nur auf Vermutungen und Glaubenssätze angewiesen ist. Darüber hinaus aber gibt es eine Reihe von Arbeiten im Zusammenhang mit der Evaluation der Schulversuche zum gemeinsamen Unterricht aus dem Zentrum für Schulentwicklung. Beide Traditionen sind aber nicht hinreichend, um

---

<sup>1</sup> Grogger G. et al.: Bilanzierung aller Schulversuche der Sekundarstufe I. Metaanalyse vorliegender Evaluations- und Erfahrungsberichte. ZSE Report, Nr. 60. Zentrum für Schulentwicklung, Abt. II: Graz 2002

darauf eine fundierte Bestandsaufnahme zur Sonderpädagogik in Österreich zu gründen.

#### *Nutzung vorhandener Expertise*

Angesichts dieser Schwierigkeiten schien der Autorengruppen dieses Berichts ein anderer Ansatz nahe liegend, der es erlauben sollte, eine Vielfalt an Informationen und Erkenntnissen über den in Frage stehenden Bereich zusammenzutragen und synoptisch aufzubereiten. Auch wenn es wenig systematische Forschung in diesem Bereich gibt, verfügen wir doch über einen beträchtlichen Fundus an Expertise von Personen, die in unterschiedlichen Funktionen in diesem Feld arbeiten. Eine Vielzahl von Praktikern an den Schulen, von Wissenschaftlern, Beamten der Bildungsadministration und der Schulaufsicht, Angehörigen der Lehrerbildungseinrichtungen und der Schulpsychologie, aber auch Mitgliedern in Initiativgruppen oder außerschulischen Einrichtungen für behinderte Menschen verfügt über fundierte Erfahrungen und vertieftes Praxiswissen, die für eine Gesamtanalyse nutzbar zu machen sind. Dieser Gedanke führte zur Planung und Durchführung einer Befragung von Expertinnen und Experten aus unterschiedlichen Handlungsfeldern der Sonderpädagogik, auf deren Grundlage ein Gesamtbild des sonderpädagogischen Sektors zusammengefügt werden sollte.

#### *Von der Evaluation zur Weiterentwicklung*

Diese Untersuchung wurde im Zeitraum von Ende 2004 bis Anfang 2006 durchgeführt und ausgewertet. Im Mai 2006 fand in Graz ein Symposium statt, anlässlich dessen die Ergebnisse des Projekts in zusammengefasster Form präsentiert und einige schlussfolgernde Überlegungen aus der Projektgruppe vorgestellt wurden.

Mit dieser Ergebnis- und Thesenpräsentation begann gleichzeitig der zweite, entwicklungsorientierte Teil des Projekts. Ausgehend von den zentralen Erkenntnissen und den identifizierten Problemfeldern in der empirischen Projektphase werden Expertengruppen an umsetzungsorientierten Vorschlägen für eine nachhaltige Weiterentwicklung der Qualität des sonderpädagogischen Angebots im österreichischen Schulsystem weiter arbeiten und ihre Vorschläge bis Ende 2006 vorgelegen.

#### *Zum Status des vorliegenden Berichts*

Einstweilen sollen mit dem vorliegenden Zwischenbericht die zentralen Erkenntnisse aus dem empirischen Teil des Projekts sowie die Schlussfolgerungen und Empfehlungen der Projektgruppe einer etwas breiteren interessierten Öffentlichkeit zur Diskussion vorgelegt werden. Bei diesem Bericht handelt es sich im Wesentlichen um eine Zusammenstellung der Papiere, die bereits im Mai auf dem Grazer Symposium vorgestellt worden sind - ergänzt durch einige grundlegende Informationen über Ansatzpunkte, Fragestellungen und Design des Gesamtprojekts. Insbesondere die Kapitel „Ergebnisse“ und „Schlussfolgerungen und Empfehlungen“ sind in Vorbereitung des Symposiums im Mai 2006 in Graz entstanden. Sie sind im neuen Kontext nur unwesentlich verändert worden. Ein integrativer Gesamtbericht in der Form ei-



ner Buchveröffentlichung soll nach Abschluss des gesamten Vorhabens 2007 erscheinen.

### *Dank*

Hier soll abschließend all jenen gedankt werden, die zum Zustandekommen dieses Projekts und seiner Ergebnisse beigetragen haben. Dieser Dank geht zunächst einmal an all jene Expertinnen und Experten, die ein erhebliches Maß an Mühe und Arbeit aufgewendet haben, den umfangreichen Fragebogen zu bearbeiten, der der Untersuchung zu Grunde lag. Besonderer Dank gilt dabei jenen, die ihren Sachverstand und ihre Erfahrungen auch in die zweite Projektphase mit einbringen. Dank gebührt auch Frau Mag. Lucie Bauer in der Abteilung für Sonderpädagogik des Bundesministeriums für Unterricht, Wissenschaft und Kultur, die das Projekt zunächst ideell, und dann auch finanziell gefördert hat.

Ganz besonders danken wir aber auch all jenen, die unsere spezifische Form der Auseinandersetzung mit der Materie kritisch und konstruktiv begleitet haben. Wer die Thesen genau liest, die wir aus den Ergebnissen und den Überlegungen dazu ableiten, wird rasch erkennen, dass die Mitglieder der Projektgruppe eine Weiterentwicklung der Qualität in der Sonderpädagogik vor allem dadurch erwarten und erhoffen, dass die Ansätze der Integrationspädagogik quantitativ und qualitativ weiter entwickelt werden. Diese These hat in einem System, in dem Sondereinrichtungen unterschiedlichster Art nach wie vor einen zentralen Stellenwert einnehmen, naturgemäß nicht nur Unterstützung gefunden. Umso höher ist einzuschätzen, wenn sich jene Personen im Schulwesen, die von anderen Prämissen ausgehen, der Argumentation und dem Diskurs nicht einfach verschließen, sondern in einem konstruktiven Prozess dazu beitragen, dass die Thesen und Vorschläge aus dem Projekt realitätsnäher und praxisverträglicher werden!

Graz im August 2006





Qualität in der Sonderpädagogik

# Das Projekt "Qualität in der Sonderpädagogik"

Ausgangslage, Fragestellungen, Projektansatz

## *Übersicht*

- 1 Ausgangslage**
  - 2 Inhaltliche Bezugspunkte**
    - 2.1 Bildungsstandards
    - 2.2 12 Jahre gesetzliche Integration - eine Zwischenbilanz
  - 3 Forschungsdesign, methodischer Ansatz und leitende Fragestellungen**
    - 3.1 Zielsetzung
    - 3.2 Methodik
    - 3.3 Leitende Fragestellungen
    - 3.4 Zeitlicher Ablauf
    - 3.5 Stichprobe und Fragebogenrücklauf der Expertenbefragung
-

## 1 AUSGANGSLAGE

Im April 2005 legte die österreichische Zukunftskommission für das Schulwesen der Bundesbildungsministerin ihren abschließenden Bericht vor<sup>2</sup>. In einem Abschnitt ihres Berichts über den sonderpädagogischen Sektor findet sich die folgende Zustandsbeschreibung:

„In der Ära nach TIMSS und PISA, die eine deutliche Rückbesinnung auf die (Fach-) Qualifikationsfunktion der Schule mit sich brachte, sind Reformbestrebungen für den sonderpädagogischen Bereich in den Hintergrund getreten. So ist die Diskussion um optimale Formen der Qualitätssicherung und -entwicklung im Schulwesen, die in den letzten Jahren in Österreich sehr intensiv geführt worden ist, an der Sonderpädagogik weitgehend vorbei gegangen. Auch aus den neueren Bemühungen um Bildungsstandards im Schulwesen ist der sonderschulische Sektor weitgehend ausgespart geblieben.“

Aufgrund dieser Diagnose empfahl die Kommission eine fokussierte Evaluation der Sonderpädagogik in Österreich:

„Eine unvoreingenommene evaluative Bestandsaufnahme des gesamten sonderpädagogischen Bereichs muss als eines der wichtigsten Desiderate der Entwicklung im österreichischen Schulwesen angesehen werden. Dabei müsste als Gesichtspunkt im Vordergrund stehen, (a) ob und inwieweit die gegenwärtig verfügbaren Ressourcen tatsächlich und in effizienter Weise für Betreuung, Förderung und soziale Integration junger Menschen mit Behinderung eingesetzt werden, und (b) ob und durch welche Maßnahmen bildungspolitischer, schulorganisatorischer und pädagogischer Art die Bildungs- und Lebenschancen dieser jungen Menschen verbessert werden können.“

Die Projektgruppe – bestehend aus Angehörigen des ZSE Graz<sup>3</sup> und der PÄDAK Graz-Eggenberg<sup>4</sup> – verstand dieses Desiderat als Herausforderung und initiierte das Projekt „QSP - Qualität in der Sonderpädagogik“.

Das Projekt versucht 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 zu erarbeiten, um auf dieser Basis Ansätze für Veränderungen und Verbesserungen zu entwickeln.

Als Datenquellen für die empirische Bestandsaufnahme wurden gewählt:

- Eine breit angelegte *Befragung von Expertinnen und Experten der Sonderpädagogik* in Österreich über Ist-Situation und Entwicklungsperspektiven der sonderpädagogischen Förderung in Österreich. Dabei wurde versucht, all jene Personengruppen in angemessener Weise in der Stichprobe quantitativ abzubilden, von denen

---

<sup>2</sup> Haider G., Eder F., Specht W., Spiel Ch., Wimmer M.: Abschlussbericht der Zukunftskommission. Zusammenfassende Empfehlungen für Reformmaßnahmen. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (Hrsg.): Wien 2005

<sup>3</sup> Lisa Gross-Pirchegger, Werner Specht, Elisabeth Stanzel-Tischler

<sup>4</sup> Andrea Seel und David Wohlhart

angenommen werden kann, dass sie in Bezug auf sonderpädagogische Fragen hohen Sachverstand besitzen. Insgesamt beantworteten 160 von 310 angeschriebenen Personen einen ausführlichen Fragebogen.

- Eine *Re-Analyse der österreichischen Schulstatistik* im Hinblick auf Entwicklungen des sonderpädagogischen Bereichs zwischen den Schuljahren 1994/95 und 2002/03. Dies ist die bislang einzige Berichtsperiode, für die integrierte Daten über die Sonderpädagogik sowohl für den Sonderschulbereich, als auch für den Integrationsbereich für ganz Österreich vorliegen.
- Schließlich konnte die *Analyse von Daten eines aktuellen steirischen Projekts*<sup>5</sup> für eine Überprüfung der Auswirkungen des integrativen Unterrichts auf die allgemeine Qualität von Unterricht und Schulumwelt an Hauptschulen genutzt werden.

## 2 INHALTLICHE BEZUGSPUNKTE

### 2.1 BILDUNGSSTANDARDS

Den ersten inhaltlichen Bezugspunkt des Projekts stellt die internationale und nationale Diskussion um Bildungsstandards dar. Bildungsstandards werden heute als ein besonders aussichtsreiches Instrument zur Sicherung der Qualität von Schule und Bildungswesen gesehen. Standards definieren, welche Fähigkeiten und Kompetenzen Schüler/innen an bestimmten Stufen ihrer Schulbiografie erworben haben sollten.

„Bildungsstandards sind normative Vorgaben für die Steuerung von Bildungssystemen und greifen allgemeine Bildungsziele auf. Sie legen fest, welche Kompetenzen die Kinder oder Jugendlichen bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe mindestens erworben haben sollen. Die Kompetenzen werden so konkret beschrieben, dass sie in Aufgabenstellungen umgesetzt und prinzipiell mit Hilfe von Testverfahren erfasst werden können.“ (K. Maag-Merki<sup>6</sup>)

Indem Bildungsstandards durch empirische Messverfahren (standardisierte Tests) überprüft werden, ergibt sich gleichzeitig die Möglichkeit, die Einzelschulen und das Schulwesen insgesamt einem kontinuierlichen Monitoring zu unterziehen und gegebenenfalls korrigierende Maßnahmen und Entwicklungen einzuleiten. Deswegen

---

<sup>5</sup> Specht W.: Schule BEWUSST: Bewertung des Unterrichts an Schulen der Steiermark. Projektbeschreibung und allgemeine Ergebnisse. Zentrum für Schulentwicklung, Abt. II: Graz 2006

<sup>6</sup> zit nach Internet: <http://beat.doebe.li/bibliothek/w01694.html>. Original: Maag Merki, K.: Welche Bildungsstandards sollen's denn sein? Zwischen komplexem Bildungsauftrag und dem Wunsch nach Fokussierung. In: Becker, G. et al (Hrsg.): Standards. Unterrichten zwischen Kompetenzen, zentralen Prüfungen und Vergleichsarbeiten. Velber: Friedrich 2005, S. 74-75 (Friedrich Jahresheft. 23).

spricht man im Zusammenhang mit Bildungsstandards auch häufig von einer stärkeren Betonung der Output-Orientierung in der Schule.

In Österreich sind Bildungsstandards seit etwa fünf Jahren in Entwicklung und wurden bzw. werden in zwei Praxisphasen erprobt. Derzeit werden in etwa 100 Schulen des Primar- und des Sekundarbereichs (VS, HS, AHS) Bildungsstandards für die Fächer Deutsch und Mathematik in der 4. Jahrgangsstufe, sowie Deutsch, Englisch und Mathematik in der 8. Jahrgangsstufe erprobt<sup>7</sup>.

In den entsprechenden Vorgaben des Bildungsministeriums ist der sonderpädagogische Sektor aus dieser Entwicklung explizit ausgenommen worden. In der Tat dürfte es außerordentlich schwierig sein, die Schulleistungen und fachlichen Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf anhand einheitlicher, individuum- und schulübergreifender Output-Kriterien zu bewerten. Zwar geht es auch hier zentral darum, Lernen und Leistung zu fordern und zu fördern. Aufgrund der extremen Heterogenität der Schülerpopulation können aber in der Regel keine allgemein verbindlichen Normen dafür festgelegt werden, zu welchem Zeitpunkt Schüler/innen eines Altersjahrgangs bestimmte Fähigkeiten aufweisen bzw. vorgegebene (Leistungs-)Ziele erreichen sollten.

Soll daher im Bereich der Sonderpädagogik ganz auf Standards, und damit auf eine wichtige Form qualitätssichernder Maßnahmen verzichtet werden? Dies wäre wohl eine voreilige Schlussfolgerung und außerdem ein weiterer Indikator für die Marginalisierung und Ausgrenzung der Sonderpädagogik aus der allgemeinen Entwicklung des Bildungswesens. Anstatt sich hier jedoch auf die Formulierung von Ergebnisstandards zu konzentrieren, die nur zu problematischen, schwer interpretierbaren und widersprüchlichen Ergebnissen führen können, erscheint es angemessener, Standards sonderpädagogischer Förderung in der Schule präziser zu fassen, die genauer und verbindlicher definieren, *wie Schule und Unterricht gestaltet werden müssen, damit die Schüler/innen*

- (a) ein größtmögliches Ausmaß an Förderung zur Entwicklung ihrer individuellen Fähigkeiten und Voraussetzungen erfahren, und
- (b) ein Maximum an Integrationschancen in die soziale Umwelt und in die Gesellschaft erhalten.

Die Bildungswissenschaft spricht in diesem Zusammenhang von so genannten „Opportunity-to-learn-Standards“:

---

<sup>7</sup> s. Specht W.: Von den Mühen der Ebene. Entwicklung und Implementation von Bildungsstandards in Österreich. In: Eder F. (Hg.): Tagungsbericht AepF Salzburg, im Druck.

Lucyshyn J.: Implementation von Bildungsstandards in Österreich. Arbeitsbericht. Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des Bildungswesens (BIFIE), Salzburg 2006

„Opportunity-to-learn-Standards beziehen sich auf den Input und die Prozesse des schulischen Lernens (z. B. auf die Ausstattung von Schulen, auf die Gestaltung von Unterricht, auf die Qualifikation von Lehrpersonen).“ (K. Maag-Merki<sup>8</sup>)

Im Projekt QSP wird versucht, aus einer umfassenden *fokussierten Evaluation* der schulischen Sonderpädagogik (Integrative Einrichtungen *und* Sonderschulen eingeschlossen) Ansätze für Opportunity-to-learn-Standards abzuleiten.

Ausgehend von den Erfahrungen von Expertinnen und Experten in unterschiedlichen sonderpädagogischen Handlungsfeldern sollen

1. Problemfelder benannt werden, in denen *präzisere gesetzliche und finanzielle Rahmenbedingungen* erforderlich sind, um die flächendeckende Qualität des sonderpädagogischen Angebots besser gewährleisten zu können;
2. Vorgaben für die *organisatorische Ausgestaltung sonderpädagogischer Angebote im Rahmen der bestehenden rechtlichen Regelungen* in den Regionen und an den Standorten formuliert und damit auf die Verpflichtungen der Schulen hingewiesen werden, die sich aus den allgemeinen sonderpädagogischen Zielsetzungen ergeben;
3. *pädagogische Anforderungen und Voraussetzungen an die Unterrichtsgestaltung* präzisiert werden, die im Sinne der individualisierten Förderung aller Schüler/innen und der Verwirklichung integrativer Zielsetzungen als Minimalstandards angesehen werden können.

## 2.2 12 JAHRE GESETZLICHE INTEGRATION - EINE ZWISCHENBILANZ

Der zweite zentrale Bezugspunkt des Projekts ergibt sich aus den bisherigen Erfahrungen mit dem gemeinsamen Unterricht behinderter und nichtbehinderter Kinder, die eine fundierte Zwischenbilanz erforderlich erscheinen lassen.

Im Jahr 1993 fand eine - historisch gesehen - kurze, aber sehr intensive Entwicklung im österreichischen Bildungswesen ihren vorläufigen Abschluss. Im Rahmen der 15. Novelle des Schulorganisationsgesetzes wurden die Schulversuche zum gemeinsamen Unterricht behinderter und nichtbehinderter Kinder im Bereich der Primarstufe in das Regelschulwesen übergeführt.

„Die Volksschule hat in den ersten vier Schulstufen (Grundschule) eine für alle Schüler gemeinsame Elementarbildung unter Berücksichtigung einer sozialen Integration behinderter Kinder zu vermitteln.“ (SchOG §9 Abs. 2)

---

<sup>8</sup> zit nach Internet: <http://beat.doebe.li/bibliothek/w01772.html>. Original: Maag Merki, K.: Welche Bildungsstandards sollen's denn sein? Zwischen komplexem Bildungsauftrag und dem Wunsch nach Fokussierung. In: Becker, G. et al (Hrsg.): Standards. Unterrichten zwischen Kompetenzen, zentralen Prüfungen und Vergleichsarbeiten. Velber: Friedrich 2005, S. 74-75 (Friedrich Jahresheft. 23).

Vier Jahre später regelte die 17. SchOG-Novelle auch die Integration in der Sekundarstufe.

Seit den ersten Schulversuchen Mitte der 80er Jahre hatte der Anteil der in die allgemeinen Schulen integrierten Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) ebenso stetig zugenommen wie die Zahl der Integrationsklassen. Bis vor wenigen Jahren war die Entwicklung des gemeinsamen Unterrichts behinderter und nichtbehinderter Kinder eine Erfolgsgeschichte, wie es sie im Bereich des Schulwesens nicht häufig gibt.

Inzwischen ist der integrative Unterricht den Weg aller Schulentwicklungsprojekte gegangen, die an ihrem Beginn von den Überzeugungen und vom Enthusiasmus ihrer Initiatoren und deren Epigonen getragen wurden. Es ist der Weg heraus aus dem Intensivsegment der bereits Überzeugten in die Normalität der gegebenen Schul- und Lehrerpoptulation. Es ist der Weg von den ursprünglich mehr oder weniger üppig ausgestatteten Schulversuchen hin zu einem Regelbetrieb, in dem mit zusätzlichen Ressourcen sehr sparsam umgegangen wird. Im Falle der Integrationsbewegung ist es schließlich auch der Weg von einem prinzipiell auf die „gemeinsame Schule für alle“ hin angelegten Reformprojekt in eine Systemrealität, die durch vielfältige Gliederungen, Differenzierungen und sektorale Trennungen gekennzeichnet ist.

Die Integrationsreform ist also in die Jahre gekommen. Dies macht sich vor allem in zwei Entwicklungen bemerkbar: Die quantitativen Zuwächse an integrierten SPF-Schülerinnen und -Schülern stagnieren in den letzten Jahren. Damit zusammen hängen häufiger und lauter werdende Stimmen, die von Qualitätsproblemen der sonderpädagogischen Betreuung im Rahmen des gemeinsamen Unterrichts – insbesondere in der Sekundarstufe – berichten. Gleichzeitig ist an den bestehenden Sonderschulen ein Trend feststellbar, erweiterte Aufgabenfelder zu erschließen und dadurch an Attraktivität zu gewinnen.

Das QSP-Projekt versucht, eine aktuelle Zwischenbilanz über die Sonderpädagogik nach 12 Jahren gesetzlicher Integration zu ziehen und dabei auch das Verhältnis zwischen dem Sonderschul Sektor und dem Integrationsbereich auf empirischer Basis zu bestimmen. Die zentralen Fragestellungen in diesem Zusammenhang lauten:

- Hat sich der integrative Unterricht nach seiner gesetzlichen Einführung bewährt und zu einer Verbesserung der Qualität sonderpädagogischer Betreuung von Schülern mit SPF in Österreich beigetragen? Welches sind die zentralen „Baustellen“, an denen weiter gearbeitet werden muss, um die Qualität des integrativen Ansatzes weiterzuentwickeln?
- Worin werden von Experten und Funktionsträgern aus dem Bereich der Sonderpädagogik nach den 20-jährigen Erfahrungen mit integrativem Unterricht Funktion und Stellenwert von Sonderschulen heute gesehen? Ist das Nebeneinander von Integration und Sonderschulen im Sinne der Betreuungsqualität von Schülern mit SPF weiterhin sinnvoll und notwendig?



- Haben die Auseinandersetzungen und Konflikte zwischen den Anhängern eines integrativen und jenen eines eher segregativen Ansatzes der Sonderpädagogik, die die Anfangszeit der Integrationsentwicklung geprägt haben, heute einer rationaleren und realistischeren Betrachtungsweise Platz gemacht?

Im Rahmen des Projekts wird versucht, sowohl die quantitativen Aspekte der Entwicklung nachzuzeichnen (Schulstatistik), als auch die Ist-Situation in ihren inhaltlich-qualitativen Dimensionen zu beschreiben (Expertenbefragung), und dann Einschätzungen und Vorschläge der Experten im Hinblick auf Möglichkeiten einer Verbesserung der Situation darzustellen.

### **3 FORSCHUNGSDESIGN, METHODISCHER ANSATZ UND LEITENDE FRAGESTELLUNGEN**

#### **3.1 ZIELSETZUNG**

Wie oben dargelegt, soll mit dem Projekt QSP eine Bestandsaufnahme der Sonderpädagogik in Österreich geleistet werden. Diese soll zum einen jene zentralen Faktoren bestimmen, die gegenwärtig die Qualität sonderpädagogischer Interventionen hemmen und/oder fördern. Sie soll zum anderen wesentliche Ansatzpunkte für Reformansätze aufzeigen, die zu einer nachhaltigen Sicherung und Weiterentwicklung der Qualität des sonderpädagogischen Sektors im österreichischen Schulwesen beitragen können.

#### **3.2 METHODIK**

Am Beginn des Projekts wurden, aufbauend auf einer Literaturanalyse, die zentralen Fragestellungen für den empirischen Teil der Studie abgeleitet. Dieser bedient sich dreier Datenquellen:

- einer längsschnittlichen Analyse der österreichischen Schulstatistik der letzten 10 Jahre über die Entwicklung zentraler Indikatoren des sonderpädagogischen Sektors;
- einer Befragung von Expertinnen und Experten der Sonderpädagogik in Österreich über die Ist-Situation und die Entwicklungsperspektiven der sonderpädagogischen Förderung in Österreich;
- den Ergebnissen einer groß angelegten Studie über die Bedingungen von Schul- und Unterrichtsqualität an steirischen Hauptschulen<sup>9</sup>

---

<sup>9</sup> Specht W.: Schule BEWUSST. a.a.O.

Im Mittelpunkt der empirischen Analyse stehen die Ergebnisse der Expertenbefragung. Die Stichprobe dieser Erhebung und der Rücklauf der Fragebögen werden im Abschnitt 3.5 beschrieben. Der Fragebogen selbst findet sich im Anhang dieses Bandes.

### 3.3 LEITENDE FRAGESTELLUNGEN

Die geschlossenen Fragen der Expertenstudie wurden quantitativ-statistisch, die verbalen Äußerungen der Expertinnen und Experten inhaltsanalytisch ausgewertet. Dabei standen die folgenden Fragestellungen im Vordergrund, die durch die Leitfragen des Fragebogens vorgegeben waren:

- Wie wird das Verhältnis von integrativen und von segregierenden Maßnahmen im Rahmen der sonderpädagogischen Förderung heute gesehen? Welche sinnvolle Rolle können Sonderschulen im Kontext eines Gesamtmodells sonderpädagogischer Förderung spielen, das sich an den übergreifenden Zielsetzungen der Individualisierung des Unterrichts und der möglichst weit gehenden Integration aller Schüler/innen orientiert?
- In welchen Bereichen der Sonderpädagogik und in welcher konkreten Weise müssten bundesgesetzliche Regelungen geändert, präzisiert oder verschärft werden, um die Qualität des sonderpädagogischen Angebots an den österreichischen Schulen sicherzustellen oder zu optimieren? Welche Probleme sollen dadurch entschärft werden?
- In welchen Bereichen der Sonderpädagogik gibt es Qualitätsprobleme, die mit Defiziten der Ressourcenausstattung in Zusammenhang stehen? Wo müssten materielle Rahmenbedingungen dringlich verbessert werden? Wie könnte die Ressourcenlage gegebenenfalls durch Umschichtungen oder durch die Nutzung von Synergien optimiert werden?
- Wo sind gegenwärtig in der sonderpädagogischen Praxis Qualitätsprobleme wahrnehmbar, die durch klarere Standards entschärft werden könnten?
  - ▷ Können und sollten im Sinne der nachhaltigen Sicherung des Unterrichtsertrags verbindliche Standards für *Lernergebnisse* (das Produkt des Unterrichts) auch für den sonderpädagogischen Bereich formuliert werden?
  - ▷ Sollten in der Sonderpädagogik verbindliche Anforderungen an Unterrichtsgestaltung und Schulführung (Prozessstandards) festgesetzt werden?
  - ▷ Durch welche sonstigen Maßnahmen könnte die Qualität des Unterrichts in der Sonderpädagogik gesichert und weiter verbessert werden? Wie könnten Kompetenz und Bereitschaft von Schulleiterinnen, Schulleitern und Lehrkräften für eine optimale Förderung von Kindern und Jugendlichen mit SPF weiter stimuliert werden?
- Erfüllen die Lehrpläne für die Sonderschule, die ja auch Grundlage des integrativen Unterrichts für SPF-Schüler/innen sind, ihre unterrichtssteuernde und qualitätssichernde Funktion? Welche Anpassungen sind im Bereich der Lehrpläne er-

forderlich, um die individualisierte Förderung aller Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf sicherzustellen?

- Welche Möglichkeiten der Qualitätsverbesserung gibt es beim Verfahren zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs? Wie könnte man dieses Verfahren objektiver und bedarfsadäquater gestalten?
- Welche sonstigen Herausforderungen und Entwicklungsfelder auf dem sonderpädagogischen Sektor können identifiziert werden und welche zusätzlichen Maßnahmen würde deren Bewältigung erfordern?

### **3.4 ZEITLICHER ABLAUF**

Das Projekt wurde im Verlauf des Jahres 2004 am ZSE geplant und mit der Abteilung I/8 des bm:bwk (Sonderpädagogik) koordiniert. Unter anderem liegt dem Projekt ein Positionspapier über „Standards in der Sonderpädagogik“ zu Grunde, das von Werner Specht (ZSE) und Lucie Bauer (bm:bwk) gemeinsam konzipiert wurde. Dieses Papier ist im Anhang dieses Berichts dokumentiert.

Im 4. Quartal 2004 wurde die Expertenbefragung durchgeführt. Der Rücklauf wurde im ersten Quartal des Jahres 2005 abgeschlossen. Bis zum Ende des Sommersemesters 2005 dauerten die Arbeiten an der Datenerfassung und der Grundauswertung, wobei ein großer Teil dieser Zeit für eine Koordination der Auswertungsstrategien zwischen den unterschiedlichen Projektmitgliedern erforderlich war.

Im Mai 2006 wurden im Rahmen eines Symposions die wesentlichsten Ergebnisse vorgestellt.

### **3.5 STICHPROBE UND FRAGEBOGENRÜCKLAUF DER EXPERTENBEFRAGUNG**

Der größte Teil der Studie beruht auf einer Befragung von Expertinnen und Experten im Bereich der Sonderpädagogik in Österreich. Der Definition der Stichprobe wurde ein relativ weiter Expertenbegriff zu Grunde gelegt, der es ermöglichen sollte, Einstellungen, Sichtweisen und Reformvorstellungen zur Situation der Sonderpädagogik aus sehr unterschiedlichen Perspektiven zu gewinnen. Im Wesentlichen waren insbesondere die folgenden Gruppen in der Stichprobe repräsentiert:

- Lehrkräfte und Leiter/innen von Sonderschulen und integrativen allgemeinen Schulen aus dem Pflichtschulbereich sowie Angehörige der Landesvertretung der Pflichtschullehrer/innen als Vertreter/innen der Praxis (94);
- Schulaufsicht, Schulverwaltung und Bildungspolitik als Aufsichtsorgane über das Bildungswesen (insgesamt 64);
- außerschulische Expertinnen und Experten aus den Bereichen der Sozialämter, der Schulpsychologie, der Lehrerbildung und der universitären Wissenschaft (76);

- Vertreter/innen der Elternschaft an den Pflichtschulen sowie Obleute oder Sprecher diverser Initiativgruppen und Behindertenorganisationen als Vertreter/innen der Betroffenen (76).

Insgesamt wurden an 310 (fast immer namentlich genannte) Personen, die zuvor aus öffentlichen Adressregistern eruiert worden waren, Fragebögen verschickt - zusammen mit einem Anschreiben, das den Zweck der Untersuchung eingehend erläuterte.

Der Rücklauf der Fragebögen war für eine postalische Befragung dieser Dimension und dieses Schwierigkeitsgrades recht hoch. Immerhin 160 Personen, also über die Hälfte der Angeschriebenen, haben entweder elektronisch oder postalisch einen ausgefüllten Fragebogen zurückgesandt. Diese Quote ist für eine Befragung dieses Umfangs und dieser Komplexität mit vielen offen zu beantwortenden Fragen (s. den Fragebogen im Anhang) durchaus befriedigend.

Da die Befragung anonym durchgeführt wurde, ist nicht exakt zu eruieren, inwieweit die Beantwortergruppe für die ausgewählte Stichprobe repräsentativ ist. Die Gruppe der Beantworter des Fragebogens lässt sich durch die *Handlungs- und Erfahrungsbereiche* der Befragten aber recht gut charakterisieren. Diesbezüglich wurde den Adressaten folgende Frage vorgelegt:

*„Wie man Sachverhalte und Situationen einschätzt, ist nicht zuletzt abhängig von den eigenen konkreten Kenntnissen und Erfahrungen. Bitte geben Sie das Ausmaß Ihrer Erfahrung in den folgenden Handlungsbereichen an.“*

Vorgegeben waren die in der Tabelle unten aufgeführten Erfahrungsbereiche. Die eigene Erfahrung konnte dabei in vier Stufen („Hoch / mittel / gering / keine“) eingeschätzt werden. Die Anteile der Befragten, die ihre Erfahrung in den einzelnen Bereichen als „hoch“ einschätzten, sind in der Tabelle dargestellt. In den Ergebnissen zeigt sich eine starke Repräsentation von praxiserfahrenen Personen - wobei Unterrichtende aus Integrationsklassen und Sonderschulen in annähernd gleichem Ausmaß vertreten sind. Bei den Schulleitungspersonen allerdings gibt es eine recht deutliche Überrepräsentation der Leiter/innen von Sonderschulen und SPZs gegenüber solchen von integrativen allgemeinen Schulen. Weitere stark repräsentierte Erfahrungsbereiche sind: Betreuung von Kindern mit SPF als Eltern / Betroffene (28%), Mitarbeit in Initiativgruppen oder Organisationen für Behinderte (insgesamt 36%), Elternvertretung im Schulbereich (insgesamt 27%), aber auch Mitarbeit in der Lehrerbildung für Sonder- und Integrationspädagogogen (22.5%) sowie Schulaufsicht (gesamt 27%).

*Die Repräsentation von Handlungs- und Erfahrungsbereichen in der Beantwortergruppe: Prozentsätze der Antwortenden, die ihre Erfahrung in den genannten Bereichen als „hoch“ einschätzten*

<b>Handlungs- und Erfahrungsbereiche</b>	<b>Erf. „hoch“</b>
Unterricht in Integrationsklassen	38.9
Unterricht in Sonderschulklassen	36.8

<b>Handlungs- und Erfahrungsbereiche</b>	<b>Erf. „hoch“</b>
behinderungsspezifische Förderung als Stützlehrer/in	13.1
Schulleitung an integrativen Schulen (VS, HS ...)	17.1
Schulleitung an Sonderschulen	12.8
Leitung von Sonderpädagogischen Zentren	20.0
Gewerkschaft/Personalvertretung für Lehrkräfte	13.3
Schulaufsicht im Bereich Sonderpädagogik	9.2
Schulaufsicht im Bereich Pflichtschule	17.4
Schulverwaltung/Politik	11.5
Schulrecht/Gesetzliche Grundlagen	16.9
Wissenschaftliche Arbeit zur Sonderpädagogik	18.9
Lehrerbildung für Sonder- und Integrationspädagogik	22.5
Psychologische Betreuung /Beratung	24.2
Betreuung von Kindern mit SPF als Eltern/Betroffene	27.8
Mitarbeit in Initiativgruppen für behinderte Menschen	17.5
Mitarbeit in Organisationen für behinderte Menschen	18.1
Elternvertretung an integrativen Schulen	12.5
Elternvertretung an Sonderschulen	6.7
Elternvertretung auf Landes- oder Bundesebene	9.4

Die Tabelle zeigt, dass die angezielten Gruppen der Praktiker, der Schulverwaltung und Schulaufsicht, der außerschulischen Experten und Wissenschaftler sowie der Betroffenen gut in der Untersuchung vertreten sind – ob genau in jenem Verhältnis, in dem sie für die Stichprobe ausgewählt worden waren, lässt sich aufgrund dieser Daten aber nicht sagen.

Wichtig ist festzuhalten, dass die Stichprobe keinen Anspruch auf „Repräsentativität“ erheben kann. Es ist aber der Versuch gemacht worden, alle Personengruppen in angemessener Weise in der Stichprobe quantitativ abzubilden, von denen angenommen werden kann, dass sie in Bezug auf sonderpädagogische Fragen hohen Sachverstand besitzen.





## Ergebnisse

Auf den folgenden Seiten sind die Hauptergebnisse aus dem Projekt „Qualität in der Sonderpädagogik“ zusammenfassend in 11 Punkten dargestellt.

Diese Ergebnisdarstellung folgt der Form, die für die Präsentation anlässlich des Symposiums im Mai 2006 gewählt worden ist. Das dort präsentierte Papier ist hier in nur wenigen Punkten geringfügig verändert worden.

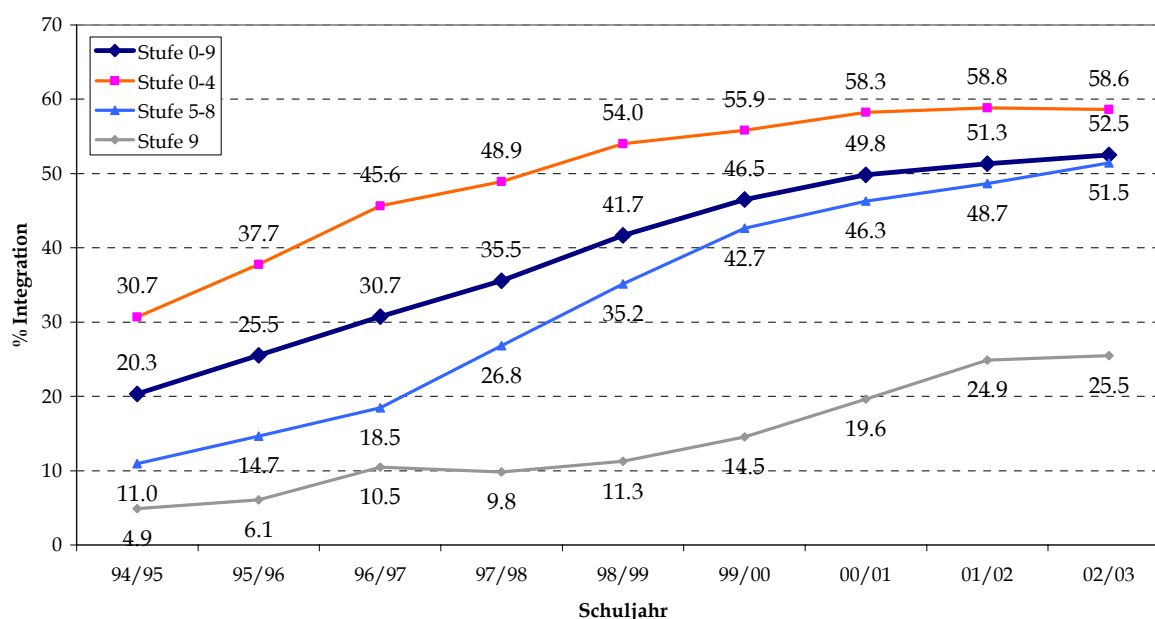
### *Übersicht*

1. **Quo vadis, Integration? Die Entwicklung in Zahlen**
2. **Sonderpädagogischer Förderbedarf: Die Entwicklung in Zahlen**
3. **Einheit oder Vielfalt in der Sonderpädagogik?**
4. **Die Bewährung der Integrationspädagogik**
5. **Alte Frontlinien in neuem Gewand**
6. **Integration und Qualität**
7. **Qualitätsfördernde Veränderungen im Schulrecht**
8. **Ressourcen und Qualität**
9. **Standards für die Sonderpädagogik?**
10. **Mehr Qualität durch neue Lehrpläne?**
11. **Der sonderpädagogische Förderbedarf**

## 1. Quo vadis, Integration? Die Entwicklung in Zahlen

Seit der gesetzlichen Überführung der Integration in das Regelschulwesen 1993 bzw. 1996 hat der Anteil der Kinder mit SPF, die in Regelklassen integriert wurden, zunächst kontinuierlich zugenommen. Ab dem Schuljahr 2000/01 finden wir aber eine deutliche Abflachung bzw. sogar eine Stagnation der Zuwachskurven, wie die folgende Abbildung zeigt:

**Veränderung der Integrationsquoten zwischen 1994 und 2003  
- Österreich gesamt -**



Die Stagnation der Integrationsbewegung ist zum einen dadurch zu erklären, dass die 15. bzw. 17. SchOG-Novelle aufsteigende Wirkung hatte und im Schuljahr 2000/01 die erste Generation der „Regel“-Integrationsklassen, die in der Volksschule begonnen hatte, die 8. Schulstufe erreichte.

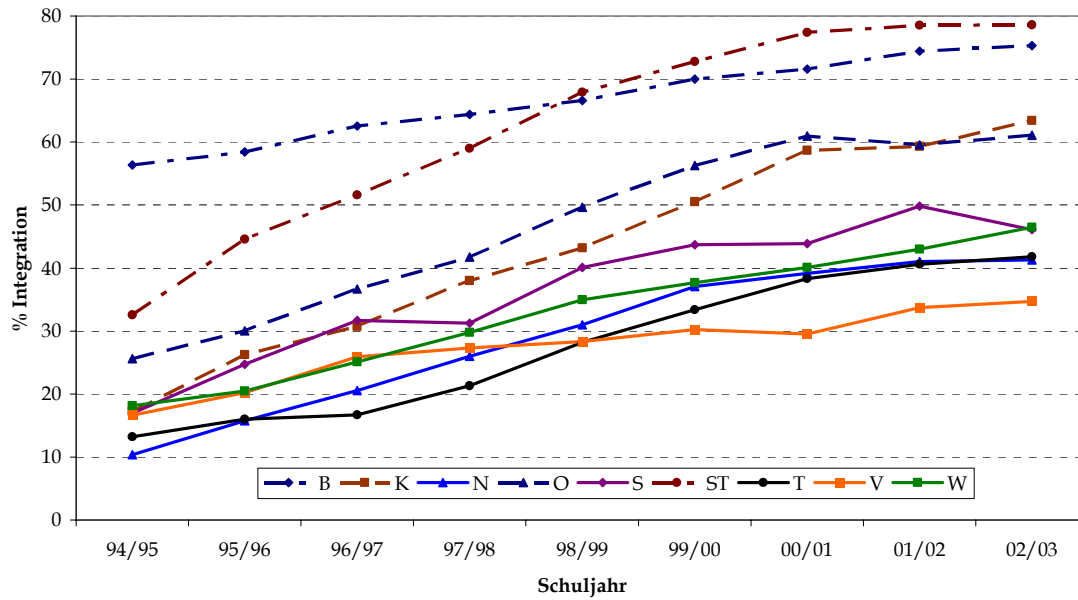
Nicht erklärt werden kann damit aber, dass es im Bereich der Volksschule seit 2000 praktisch überhaupt keine Zuwächse mehr gibt. Auch die Hypothese, dass bei 50-60% integrierter Kinder mit SPF eine Art natürlicher Sättigungsgrad erreicht sei, kann nicht überzeugen, wenn man sich die diesbezüglichen Entwicklungen in den Bundesländern ansieht. Diese zeigen nämlich (siehe folgende Abbildung), dass sich die Entwicklung auf Bundesebene in sehr ähnlicher Weise in fast allen Bundesländern abbildet – allerdings von sehr unterschiedlichem Niveau aus.

In allen Bundesländern – einzige Ausnahme ist Wien – sind die Zuwächse der Integrationsquoten seit etwa dem Jahr 2000 annähernd zum Stillstand gekommen oder sie sind sogar leicht rückläufig. Angesichts der unterschiedlichen Ausgangsniveaus vor



dem Jahr 2000 lässt sich dieser einheitliche Trend nicht mit Sättigungseffekten erklären.

Veränderung der Integrationsquoten (Stufe 0-9) zwischen 1994 und 2003  
- nach Bundesländern

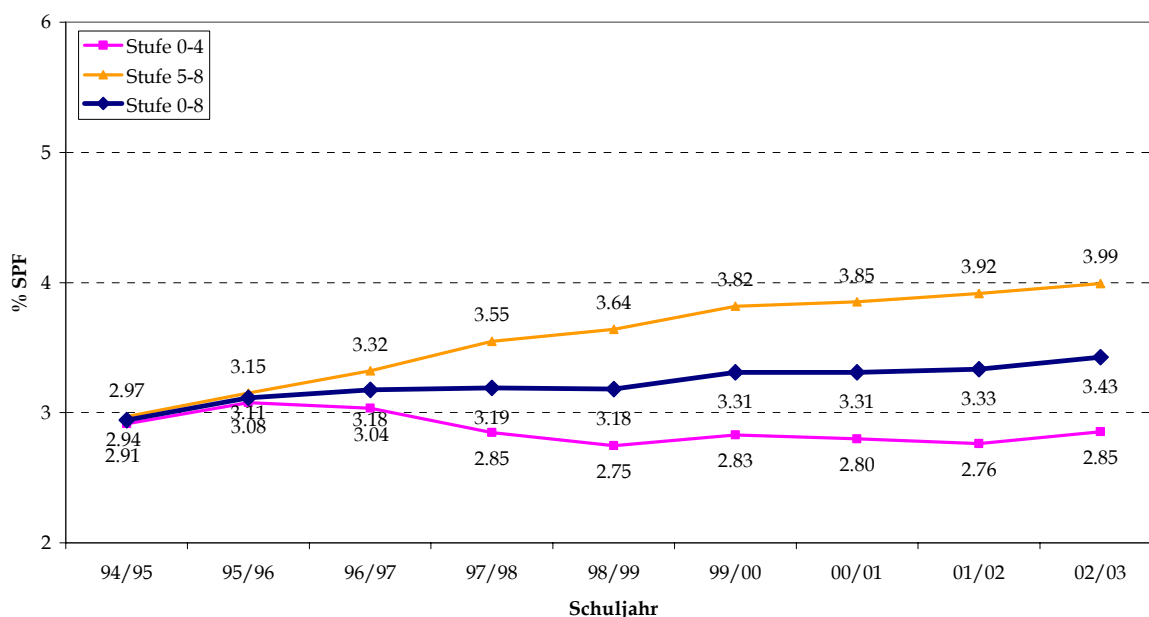


## 2. Sonderpädagogischer Förderbedarf: Die Entwicklung in Zahlen

Im Zusammenhang mit der gesetzlichen Regelung des gemeinsamen Unterrichts 1993 bzw. 1996 ist viel von einer „explosionsartigen“ Zunahme der Zuerkennungen des sonderpädagogischen Förderbedarfs und damit des Anteils der SPF-Schüler an der Gesamtpopulation gesprochen worden, ohne dass es darüber verlässliche, überregionale Zahlen gegeben hätte. Erst seit der gesetzlichen Überführung existieren bundesweite und länderspezifische Verlaufsstatistiken über die Anteile der SPF-Schüler, in die auch die integrativen Standorte mit einbezogen sind.

Die Entwicklung der SPF-Quoten im Schulsystem insgesamt (Integration und Sonderschulen) zwischen den Schuljahren 1994/95 und 2002/03 – dem letzten Jahr, für das zuverlässige Daten vorliegen – zeigt die folgende Grafik:

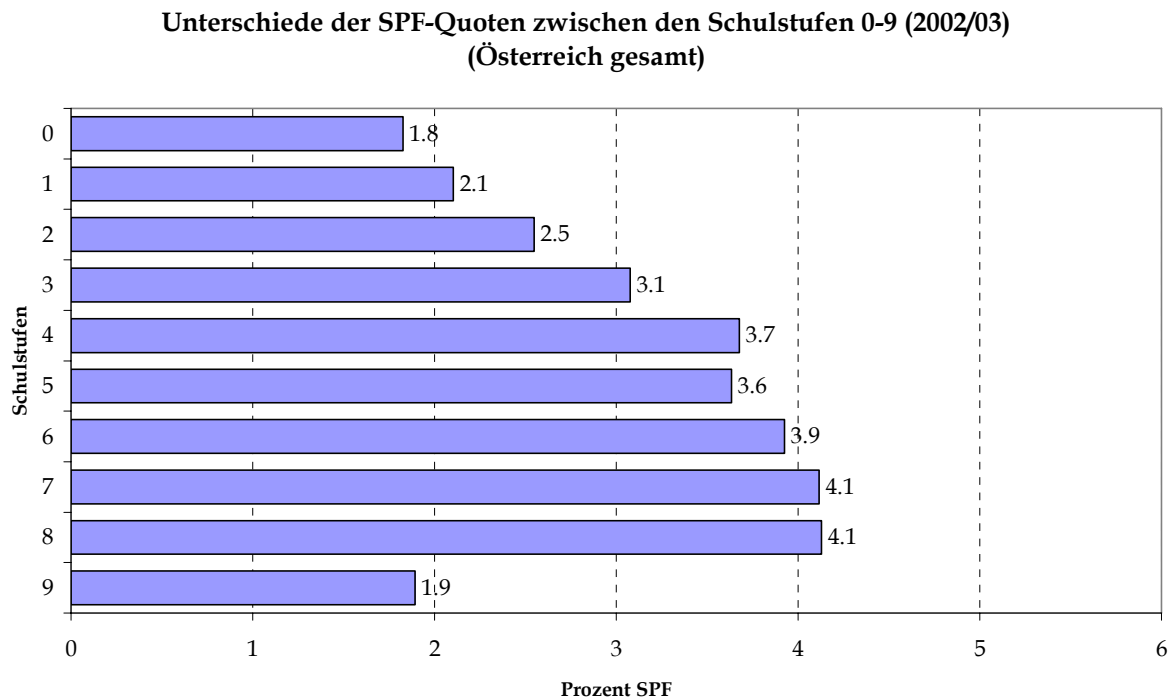
Veränderung der SPF-Quoten zwischen 1994 und 2003  
- Österreich gesamt -



Wie die Abbildung illustriert, ist die Gesamt-SPF-Quote im Beobachtungszeitraum zwischen 1994 und 2003 kontinuierlich, aber nicht dramatisch von 2.97% auf 3.43% angestiegen (fette dunkle Linie). Sehr markant zeigt sich aber eine gegenläufige Entwicklung im Bereich von Volksschule und Sekundarstufe I: Während in der Volksschule die SPF-Quote zunächst zurückgeht und dann seit 1997/98 konstant bleibt, findet sich im Bereich der Sekundarstufe I ein kontinuierlicher Anstieg des Anteils von Schülern mit SPF. Waren 1994 die Quoten noch fast exakt gleich, beträgt die Differenz zum Zeitpunkt 2003 immerhin 1.14 Prozentpunkte.

Dieser Effekt kann weder durch Veränderungen der Schülerzahlen, noch durch Veränderungen der Struktur der Schülerschaft erklärt werden, da in jedem Fall die Schüler-Gesamtpopulation als Basis der Prozentuierung herangezogen wurde.

Diese längsschnittliche Entwicklung lässt sich für das Schuljahr 2002/03 auch recht gut im Querschnitt abbilden. Die folgende Grafik zeigt die SPF-Quoten im Schuljahr 2002/03 für Österreich-gesamt, aufgegliedert nach Schulstufen:



Demnach steigt der Anteil der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Grundstufe kontinuierlich an und erreicht auf der 4. Schulstufe das Niveau, mit dem sich die Entwicklung in der Sekundarstufe fortsetzt. Hier kommt es dann zwischen den Schuljahren 5-8 noch einmal zu einem Anstieg um etwa 0.5 Prozentpunkte – was möglicherweise mit der längeren Verweildauer von SPF-Schülern in der Sekundarstufe I zusammenhängt.

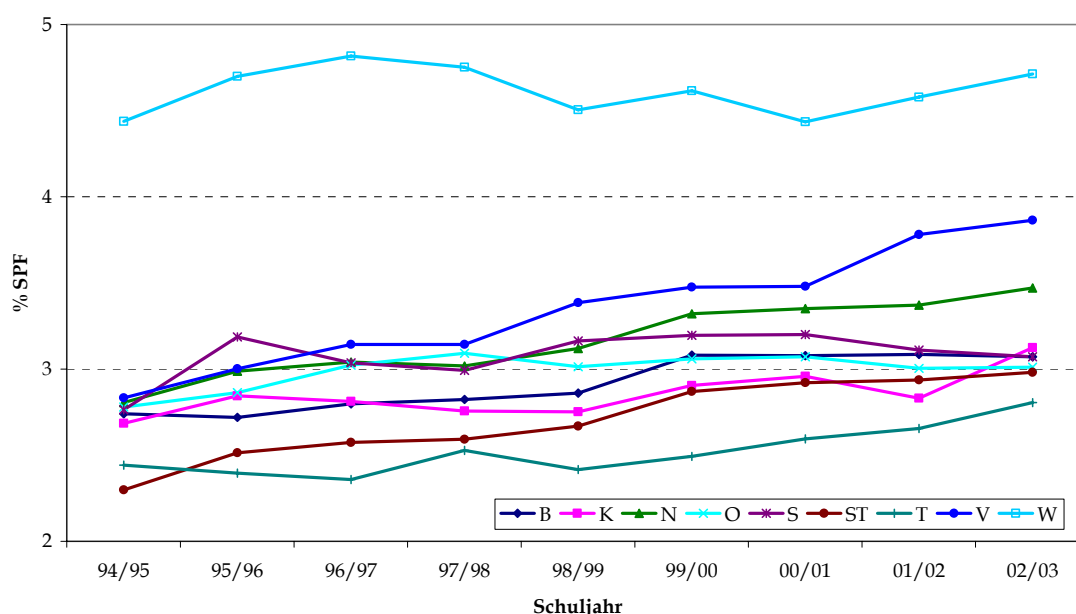
Diese Entwicklung spiegelt gleichzeitig Sinnhaftes und Problematisches bei der Zuerkennung von SPF wider. Ganz offensichtlich werden in den ersten Grundschuljahren viele Kinder noch beobachtet, bevor sie offiziell einen SPF zugewiesen bekommen. Dies ist pädagogisch sinnvoll, da frühzeitige Etikettierungen vermieden werden. Problematisch ist diese Entwicklung jedoch, weil an die formelle SPF-Zuerkennung sonderpädagogische Ressourcen gebunden sind. Dadurch bleiben der Volksschule in einer Lebensphase der Kinder, in der individualisierte Fördermaßnahmen und Präventionsprogramme im heterogenen Lernkontext besonders wichtig wären, Lernressourcen in der Form zusätzlicher Lehrerstunden entzogen. Diese kommen dann überproportional den Hauptschulen zugute, die dort vermutlich zu einem nicht geringen Teil auch für Aufgaben verwendet werden, die nicht genuin sonderpädagogischer Natur sind.

### 3. Einheit oder Vielfalt in der Sonderpädagogik?

Wesentliche Indikatoren des sonderpädagogischen Sektors stellen sich heute bundesländerspezifisch sehr unterschiedlich dar.

Dies betrifft zunächst die Anteile der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf und deren Entwicklung:

**Veränderung der SPF-Quoten (Stufe 0-8) zwischen 1994 und 2003  
- nach Bundesländern**

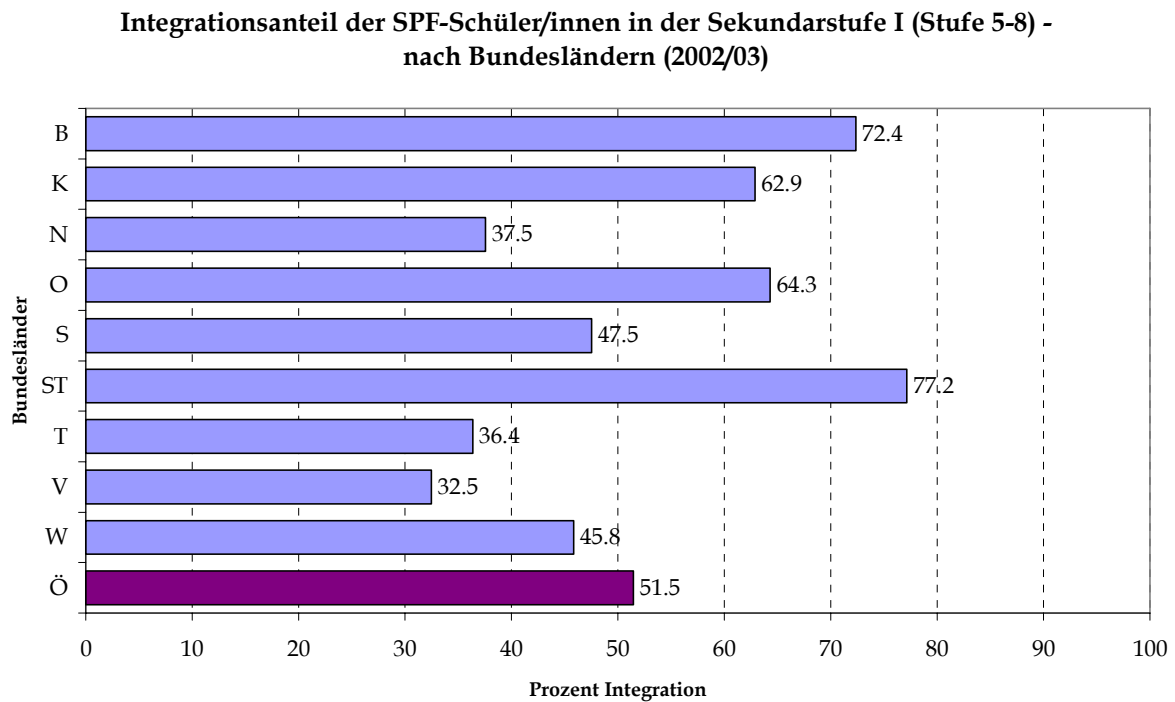


Sehr unterschiedlich sind aber auch die Anteile der Schülerinnen und Schüler mit SPF, die integriert in den allgemeinen Schulen unterrichtet werden. Die Grafik auf der folgenden Seite zeigt die Integrationsquoten in der Sekundarstufe I (Stufen 4-8) für die einzelnen Bundesländer (Schuljahr 2002/03). Noch extremer sind die entsprechenden Unterschiede für die 9. Schulstufe (ohne Grafik). Hier wird in manchen Bundesländern der integrative Unterricht nach der Hauptschule im vollen Umfang weiter geführt; bei anderen gibt es große Zurückhaltung.

In diesen und vielen anderen 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.

Das Problem in Zusammenhang mit diesen regionalen Variationen ist, dass die ihnen zu Grunde liegenden Rahmen- und Wertentscheidungen (warum werden Dinge so

gehandhabt, wie sie gehandhabt werden?) in den wenigsten Fällen expliziert werden. So ergibt sich etwa aus den Phasen der Entwicklung und Stagnation wie auch aus den regionalen Unterschieden der Stärke der Integrationsbewegung der Eindruck einer gewissen Beliebigkeit im Hinblick auf die Vorstellungen über Qualität in der Sonderpädagogik.



Hier stellt sich dann die Grundfrage nach der Architektur unseres Schulsystems: Ist es wünschenswert, in einem nationalen Schulwesen unterschiedliche Zielkonzeptionen, Organisationsansätze und methodische Prinzipien nebeneinander bestehen zu lassen, ohne klare Standards und Entscheidungsregeln zu definieren, unter welchen Bedingungen (Voraussetzungen des einzelnen Kindes!) diese angezeigt sind?

#### 4. Die Bewährung der Integrationspädagogik

---

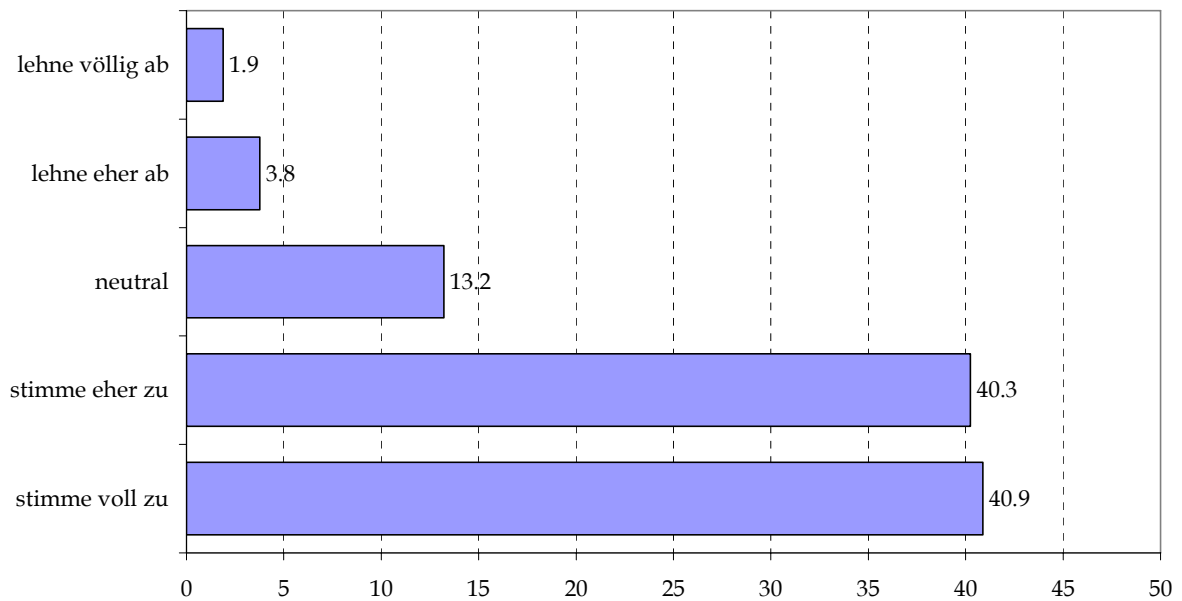
Ob der gemeinsame Unterricht behinderter und nichtbehinderter Schüler/innen eine förderliche sonderpädagogische Praxis ermöglicht, war als Frage in den 80er und am Beginn der 90er Jahre heftig umstritten. Vertreter der „klassischen“ Sonderpädagogik und eine von betroffenen Eltern und engagierten Praktikern getragene „Integrationsbewegung“ standen sich in ihren pädagogischen Positionen antagonistisch, und oft auch unversöhnlich gegenüber. Dieses antagonistische Verhältnis scheint heute aus der pädagogischen Diskussion weitgehend verschwunden zu sein. Insbesondere im Primarbereich ist heute die Einrichtung von Integrationsklassen selbstverständlich geübte und kaum mehr hinterfragte Praxis. Dies zeigen – bei allen regionalen Unterschieden – auch die statistischen Daten: Auch in den Bundesländern mit weniger dynamischer Entwicklung der Integrationsquoten besuchen heute um oder über 50% der SPF-Kinder eine Klasse der allgemeinen Schule.

Eines der Hauptanliegen im Rahmen der QSP-Expertenstudie war es, diesen allgemeinen Eindruck gleichzeitig zu überprüfen bzw. zu differenzieren. Wie wird Integration heute in ihrem Beitrag zur Qualitätsentwicklung im sonderpädagogischen Bereich gesehen? Ist die integrative Form der Betreuung tatsächlich allgemein akzeptierte Praxis? Welche Entwicklungsthemen und gegebenenfalls auch Kontroversen stehen stattdessen im Vordergrund? Welches sind die zentralen Qualitätsthemen heute?

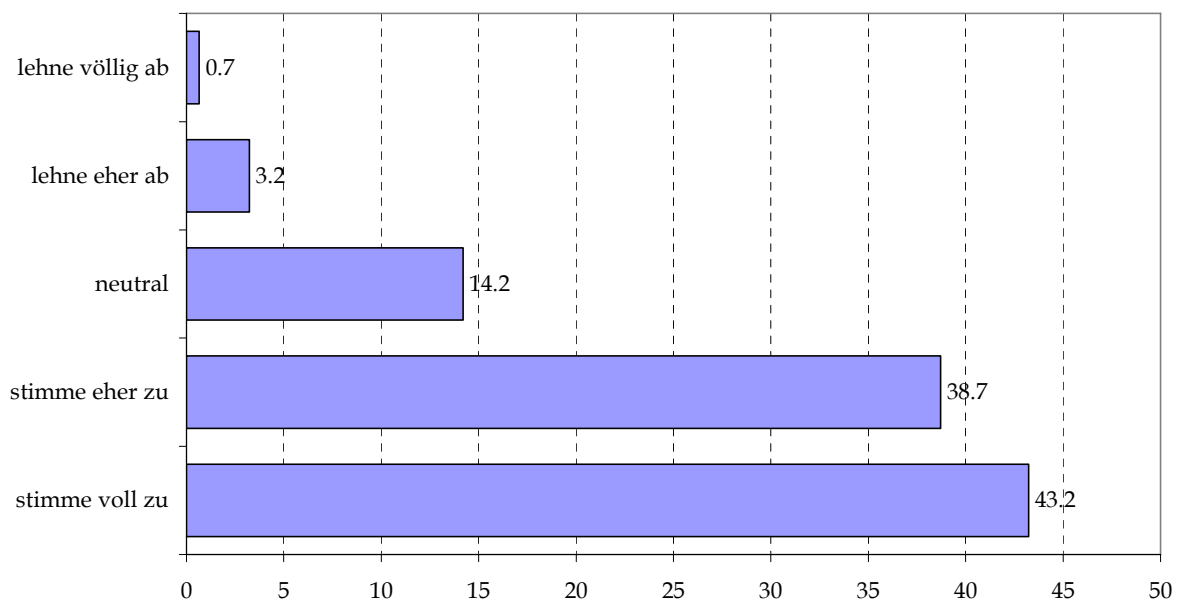
Ein plastisches Bild vom Wandel der Einstellungen nach 20 Jahren integrativer Schulversuche und entsprechender Erfahrungen in der Regelpraxis geben die beiden Grafiken auf der folgenden Seite. Sie sind Ergebnis der Befragung von 160 Expertinnen und Experten im Rahmen des QSP-Projekts. Bemerkenswert ist das Ergebnis deswegen, weil der Kreis der Befragten allen Sektoren und allen Berufs- und Funktionsgruppen im Rahmen der schulischen Sonderpädagogik entstammt.

Hinsichtlich der grundsätzlichen Beurteilung des Wertes integrativer Förderung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf scheint es unter den Expertinnen und Experten der Sonderpädagogik in Österreich heute so gut wie keinen Dissens mehr zu geben. Das Prinzip des gemeinsamen Unterrichts hat offenbar im Laufe der Jahre so viel Überzeugungskraft entwickelt, dass es von kaum jemandem noch angezweifelt wird. Die Auseinandersetzungen der 80er Jahre um das *Prinzip* des integrativen Unterrichts haben sich eindeutig zu dessen Gunsten entschieden.

**„Die Einführung des integrativen Unterrichts hat insgesamt zu einer Steigerung der Qualität der sonderpädagogischen Förderung beigetragen“ - Prozentverteilung der Antworten (N=160)**



**„Die Förderung von Kindern in Integrationsklassen hat sich im Allgemeinen bewährt“**



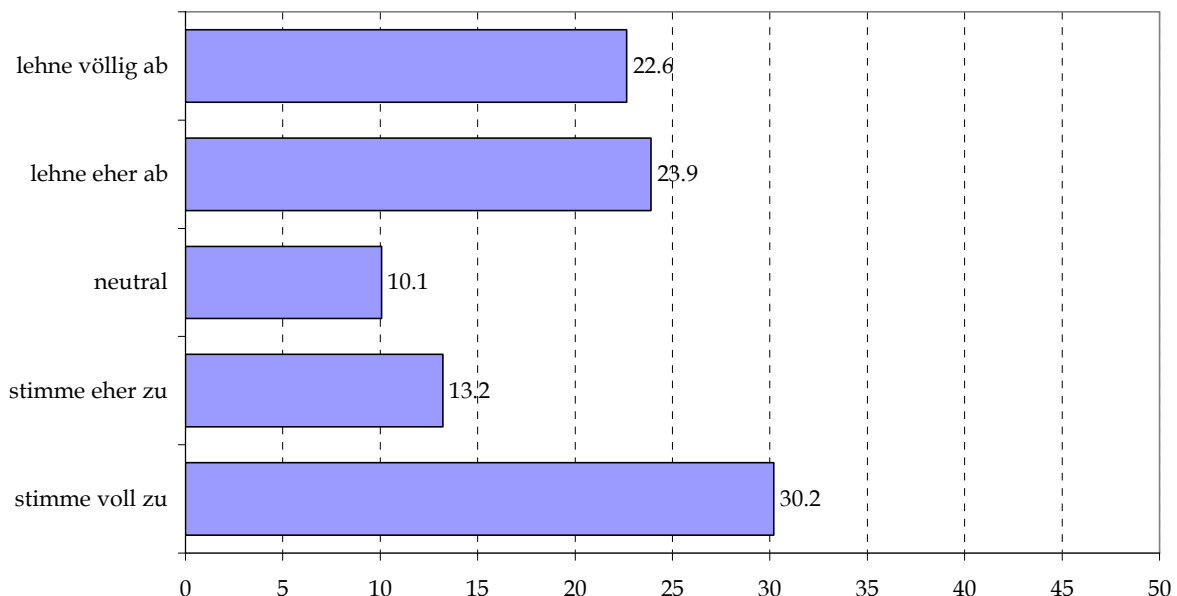
## 5. Alte Frontlinien in neuem Gewand

---

Die Diskussion über die *prinzipielle* Sinnhaftigkeit und den pädagogischen Wert des gemeinsamen Unterrichts von behinderten und nichtbehinderten Kindern ist entschieden; die Auseinandersetzung über die Grenzen der Integration und die institutionelle Verortung der Sonderpädagogik dagegen nicht.

Die Frage, ob alle Schüler/innen mit SPF grundsätzlich in den Regelunterricht integrierbar sind, spaltet die Befragten im Rahmen des QSP-Projekts in zwei fast genau gleich große Fraktionen:

**"Grundsätzlich sind alle Schüler/innen mit SPF (unabhängig von der Art ihrer Behinderung/ Beeinträchtigung) in Regelschulklassen integrierbar"**



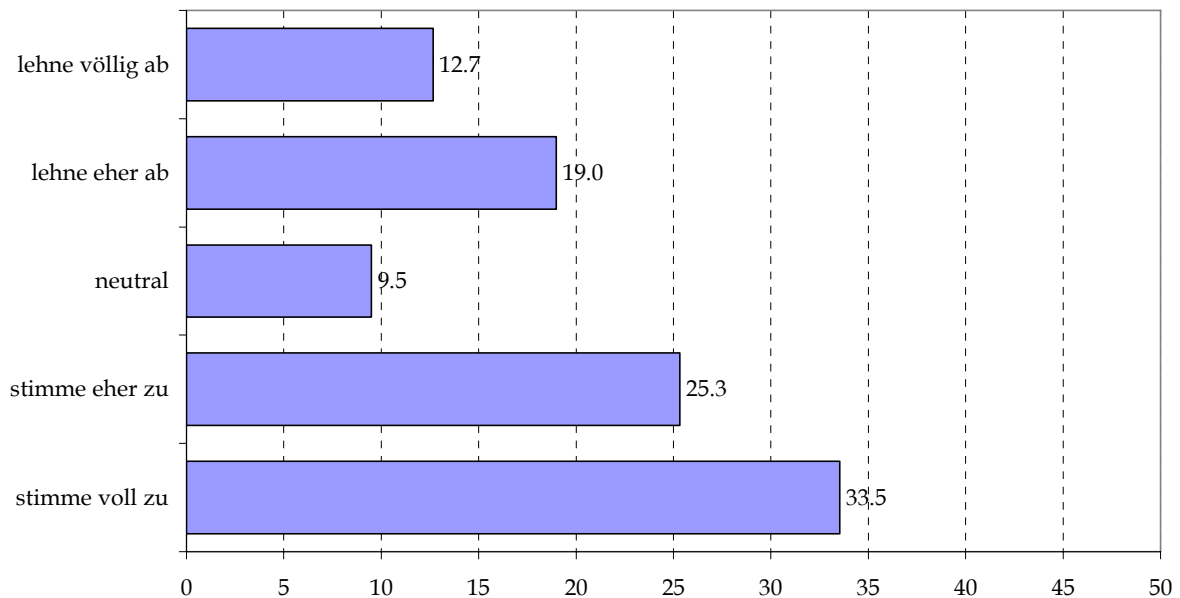
Die Dissens- und Konfliktlinien verlaufen heute entlang der folgenden Themenbereiche:

- Stellt der gemeinsame Unterricht eine gute Lösungsmöglichkeit für die Förderung *aller* Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen dar, oder ist dessen Potential auf *bestimmte Gruppen* eingeschränkt?
- Sind integrative Settings der Betreuung an Sondereinrichtungen grundsätzlich ebenbürtig oder überlegen oder gibt es Arten der Behinderung oder Beeinträchtigung, die den „Schonraum“, die kleine Gruppe, die spezifische Intensivbetreuung für eine adäquate Förderung benötigen? Und: Wenn ja, welche Schüler betrifft das und wie lassen sie sich qualitativ und quantitativ eingrenzen?

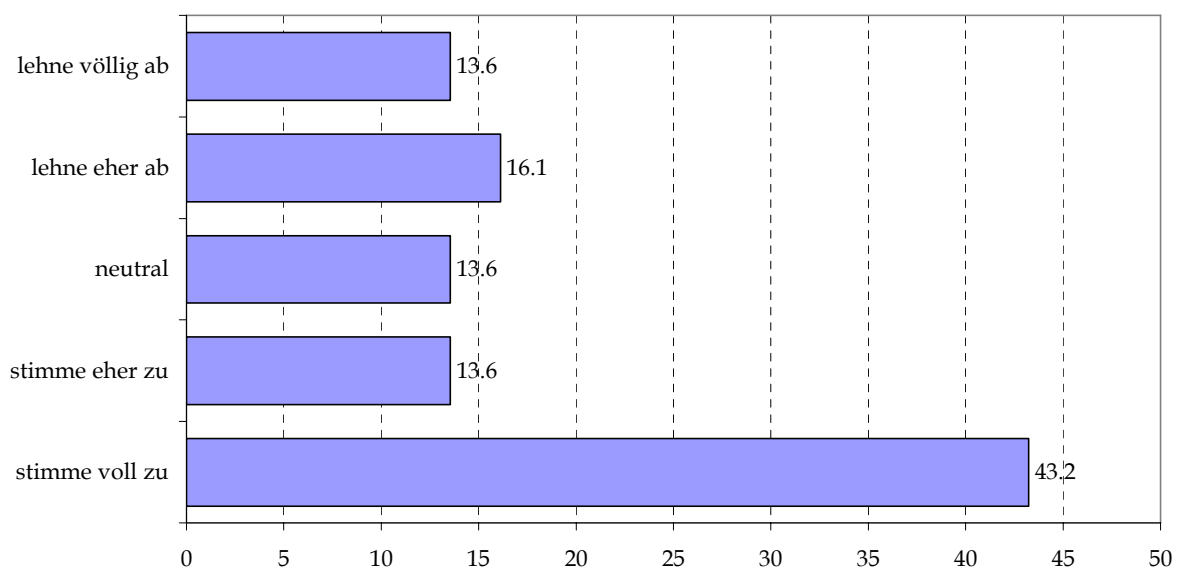


- Stellt die Verfügbarkeit unterschiedlicher institutioneller Betreuungsformen für Kinder mit Behinderungen und Beeinträchtigungen also gerade ein besonderes Qualitätsmerkmal des österreichischen Schulsystems dar?

**"Die Förderung von Kindern in Sonderschulklassen ist nach wie vor eine sinnvolle Form der sonderpädagogischen Betreuung"**



**"Dadurch, dass es zwei pädagogische Systeme (Integrationsklassen und Sonderschulen) gibt, kann man den Bedürfnissen jedes Kindes besser gerecht werden"**



Eine deutliche Mehrheit der befragten Expertinnen und Experten sieht das parallele Bestehen von integrativen und aussondernden Betreuungsformen als einen Vorzug, der es ermöglicht, Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlichen Formen der Beeinträchtigung optimal gerecht zu werden.

## 6. Integration und Qualität

---

Im Zuge der Evaluation der Integrationsversuche in der Sekundarstufe I sind Mitte der 90er Jahre in Österreich mehrere Untersuchungen durchgeführt worden, die sich mit dem Zusammenhang zwischen integrativem Unterricht und allgemeinen Qualitätsmerkmalen von Schule und Unterricht auseinandergesetzt haben. Dabei zeigte sich, dass Integrationsklassen an Hauptschulen (aus Sicht der Schüler) ein schülerzentrierteres Klima aufwiesen, in dem sich Schüler besser betreut fühlten und positivere Beziehungen zur Schule entwickelten (Specht 1997<sup>10</sup>), ohne leistungsmäßig unterlegen zu sein (Feyerer 1998<sup>11</sup>). Darüber hinaus zeigten die Ergebnisse einer österreichweiten Studie (Specht 1996<sup>12</sup>), dass Schulen, die Integrationsklassen führen, häufiger als andere aktive, innovationsorientierte Unterrichts- und Schulentwicklungsarbeit leisten. Veränderungen der Lehr- und Lernformen in Richtung Individualisierung und Schülerorientierung, die Beteiligung von Lehrern und Schülern am Entwicklungsprozess der Schule und intensive Zusammenarbeit der Schulpartner waren wichtige beobachtbare Merkmale integrativer Schulen.

Dieser Nimbus des engen Zusammenhangs zwischen Integration und Unterrichts- bzw. Schulqualität ist in den letzten Jahren – gerade im Bereich der Hauptschulen – tendenziell verloren gegangen.

Zwar wird die These vom qualitätsfördernden Effekt der Integration auch im Rahmen der QSP-Expertenbefragung noch häufiger vertreten. So wird hervorgehoben, dass der gemeinsame Unterricht dort, wo er praktiziert wird, insgesamt zu einer Verbesserung der Schul- und Unterrichtsqualität an Volks- und Hauptschulen führe, weil mehr Gewicht auf Individualisierung und Differenzierung im Unterricht gelegt und die Teamorientierung der Lehrkräfte gefördert werde. Hier wird vor allem die Katalysatorfunktion integrativen Unterrichts für wünschenswerte Veränderungen an den Schulen insgesamt betont.

Häufiger als solche optimistischen Aussagen finden sich in den Antworten der Befragten aber Hinweise auf Qualitätsprobleme der integrativen Praxis. Deren Ursachen werden zu einem Teil in mangelnder Bereitschaft oder Kompetenz an den Standorten, zu einem größeren Teil aber in (regional unterschiedlich) defizienten Rahmenbedingungen (z.B. „zu wenig Unterstützung für einzelintegrierte Kinder in viel zu großen Klassen“ oder „zu viele Kinder mit besonderen Bedürfnissen“), problematischem Ressourcenmanagement („Aus unserer Erfahrung werden oftmals zu-

---

<sup>10</sup> Specht W.: Jedes Kind ist Mittelpunkt. Ergebnisse und Gedanken aus der Evaluation der Schulversuche zur Integration behinderter Schüler in der Sekundarstufe I. In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft, 20 (1997) 4, S. 9-10, 12-30

<sup>11</sup> Feyerer, E.: Behindern Behinderte? Integrativer Unterricht auf der Sekundarstufe I, Innsbruck-Wien: Studienverlag, 1998

<sup>12</sup> Specht W.: Integration, Autonomie und Schulentwicklung an Hauptschulen. Motive, Erwartungen, Befunde. In: Erziehung und Unterricht, 146 (1996) 10, S. 726-741

sätzliche Ressourcen ... gar nicht für Integration sondern für zusätzliche Angebote der Schulen ... verwendet“) sowie ungünstigen strukturellen Bedingungen vor allem im Hauptschulbereich gesehen. Hier sei „die I-Klasse meist die ‚Restposten Klasse‘ für alle schwachen Kinder“. Es komme zu einer Ballung von Problemen durch „Kinder mit psychischen Problemen bzw. mit massiven Verhaltensstörungen in Integrationsklassen.“

Diesbezüglich gibt es mit einer großen Studie in der Steiermark (Specht 2006<sup>13</sup>) neue Evidenz. Im November 2005 wurden 3897 Schülerinnen und Schüler von 3. Klassen an 69 Hauptschulen über ihre Erfahrungen in und mit der Schule befragt. Unter den 177 untersuchten Klassen befanden sich auch 56 Klassen, in denen Schüler/innen mit SPF unterrichtet wurden. Daraus ergab sich die Möglichkeit, Klassen ohne SPF-Schüler und Integrationsklassen miteinander zu vergleichen. Die wichtigsten Ergebnisse waren:

- In Integrationsklassen bewerteten Schüler/innen die Qualität ihrer schulischen Umwelt auf mehreren der erhobenen Dimensionen positiver als in Klassen ohne SPF-Kinder, auf keiner Dimension aber problematischer.
- Der qualitätsfördernde Effekt der Integration zeigte sich deutlich aber nur in „echten“ Integrationsklassen mit mehr als drei SPF-Schülern, nur schwach und insignifikant dagegen in Klassen mit Einzelintegration (1-3 SPF-Schüler).
- Die Effekte waren unabhängig vom regionalen Umfeld, d.h. sie traten in den wenig problembelasteten Schulen ländlicher Gemeinden ebenso auf wie in Hauptschulen des großstädtischen Ballungsgebiets – wenn auch auf unterschiedlichem Ausgangsniveau.

Die an Integrationsklassen signifikant positiver ausgeprägten Dimensionen waren:

- Räumliche Umwelt und Gebäudeökologie  
(Beispielitems: „Unsere Schule ist ein Ort zum Wohlfühlen“; „Unsere Schulräume sind gemütlich und einladend gestaltet“)
- Qualität der Schule als Lern- und Lebensraum  
(Beispielitems: „Die meisten Lehrpersonen bemühen sich, uns auch persönlich kennen zu lernen“; „Was wir in der Schule lernen, hilft mir, mit meinem Leben besser zurechtzukommen“)
- Klassenführung durch die Lehrpersonen  
(Beispielitems: „Lehrende sind gerecht in der Beurteilung der Schülerinnen und Schüler“; „Lehrende machen den Unterricht oft interessant und spannend“)
- Förderorientierung und Individualisierung des Unterrichts  
(Beispielitems: „Lehrende bemühen sich sehr, dass alle im Unterricht mitkommen“; „Lehrende verstehen es, uns auch schwierige Dinge beizubringen“)

*Keine Unterschiede* zwischen Klassen mit und ohne SPF-Kinder fanden sich auf Dimensionen, wo sie in Anbetracht der kritischen Diskussion dieses Themas vielleicht

---

13 Specht W.: Bewertung des Unterrichts an Schulen der Steiermark. Projektbeschreibung und Allgemeine Ergebnisse. ZSE: Graz 2006

hätten vermutet werden können: Strukturiertheit des Unterrichts, normabweichendes Verhalten der Schüler, Aggressivität, Gewalttendenzen und Vandalismus.

Die Ergebnisse dieser neuen und breit angelegten Untersuchung deuten darauf hin, dass die Problemaspekte des integrativen Unterrichts im Sekundarbereich sowohl in der öffentlichen Diskussion, als auch in der Wahrnehmung des Fachpublikums möglicherweise doch eher überzeichnet werden. Nichtsdestoweniger bleibt die Sicherung des Zusammenhangs zwischen Integration und Schul- bzw. Unterrichtsqualität das zukünftige Schlüsselthema des gemeinsamen Unterrichts.

## 7. Qualitätsfördernde Veränderungen im Schulrecht

---

„Sollten Ihrer Ansicht nach rechtliche Grundlagen (Gesetze auf Bundes- oder Landesebene, Ausführungsbestimmungen, Verordnungen) geändert, präzisiert, verschärft oder neu geschaffen werden, um die Qualität im sonderpädagogischen Bereich an den österreichischen Schulen sicherzustellen oder zu verbessern?“

### *Präzision und Verbindlichkeit*

Zur Frage nach möglichen qualitätsfördernden Veränderungen im Bereich der rechtlichen Grundlagen der Sonderpädagogik äußern sich im Rahmen der Expertenbefragung gut zwei Drittel der Befragten. Nur von wenigen wird dabei zumindest grundsätzliche Zustimmung zu den gegenwärtigen Rechtsgrundlagen der Sonderpädagogik bekundet. Der überwiegende Teil der Stellung nehmenden Personen äußert Kritik an der bestehenden Situation bzw. regt Veränderungen an.

Eines der Hauptergebnisse ist, dass bei den Veränderungsvorschlägen vor allem *Präzisionen und auch die bundesweite Vereinheitlichung* von Regelungen gefordert werden. Diese Tendenz ist jedenfalls wesentlich stärker als Wünsche in Richtung Deregulierung oder Flexibilisierung vorhandener Bestimmungen.

Größere Rechtssicherheit und Verbindlichkeit werden vor allem in den folgenden Bereichen 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.

### *Einzelthemen*

Speziell in Verbindung mit den *Schülerhöchstzahlen* und auch dem *Einsatz von Lehr- und Betreuungspersonal in Integrationsklassen* wird das Bestehen von „Kann“-Bestimmungen kritisiert. Die in den Grundsatzbestimmungen des Schulorganisationsgesetzes und in einem Teil der Pflichtschulorganisationsgesetze der Länder enthaltenen Regelungen scheinen insbesondere den LehrerInnen und SchulleiterInnen nicht ausreichend bestimmt. Sie wünschen klarere Vorgaben für Schülerhöchstzahlen und für den Einsatz zusätzlicher Lehrpersonen in Integrationsklassen. Diese Forderungen sind vor allem vor dem Hintergrund der Wahrnehmung sukzessiver Verschlechterungen der entsprechenden Bedingungen in den letzten Jahren zu sehen.

Die *Fortführung der Integration nach der 8. Schulstufe* wird vereinzelt durch die Übernahme des an der Polytechnischen Schule laufenden Schulversuchs zum gemeinsamen Unterricht behinderter und nicht behinderter Kinder in das Regelschulwesen,

häufiger aber durch eine Ausweitung der Möglichkeit des integrativen Unterrichts auf verschiedene andere Schularten der Sekundarstufe II gefordert. Vor allem ElternvertreterInnen und MitarbeiterInnen außerschulischer Behinderteneinrichtungen betonen in diesem Zusammenhang die Relevanz der beruflichen Bildung für SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf.

Die Wünsche nach *ausreichender Finanzierung* des sonderpädagogischen Bereichs beziehen sich einerseits auf die Bereitstellung der notwendigen Mittel für die Integration „vor Ort in der Schule ums Eck“ und andererseits auch auf die Finanzierung des Gesamtsystems der Sonderpädagogik. Dabei wird von einigen ExpertInnen die bestehende Kontingentierung der Planstellen zugunsten eines am individuellen Bedarf orientierten Zuteilungssystems grundsätzlich abgelehnt, von anderen dagegen eine Anhebung des Kontingents für die Sonderpädagogik gefordert.

Weitere wiederholt angesprochene Themenbereiche sind das *Verfahren zur Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf*, das *Wahlrecht der Eltern zwischen Sonderschulbesuch und Integration* ihres Kindes in einer allgemeinen Schule sowie Fragestellungen in Verbindung mit der *Gestaltung von Schule und Unterricht*. Von vergleichsweise wenigen Befragten wird für die Bereiche *LehrerInnenbildung*, *Dienstrecht* und *Einrichtung Sonderpädagogischer Zentren* ein Bedarf nach Veränderungen der rechtlichen Regelungen artikuliert.

*Zielperspektive: Eine verbesserte Pädagogik*

Wenn die Befragten explizit angeben, welche Auswirkungen die von ihnen vorgeschlagenen Veränderungen haben bzw. welche Probleme damit gelöst werden sollen, so thematisieren sie überwiegend Auswirkungen bzw. vorhandene Probleme auf individueller Ebene, wobei der Wunsch nach besserer Förderung und mehr Angeboten für die Kinder / Jugendlichen mit sonderpädagogischen Förderbedarf im Vordergrund steht. Deutlich seltener werden Auswirkungen der Vorschläge auf die Schulen als Organisationseinheiten bzw. auf das gesamte Bildungssystem angesprochen.

*Wunsch nach Veränderung – Kontextgebundenheit der Perspektiven*

Aus den Stellungnahmen zur Frage nach Veränderungen im Bereich der rechtlichen Grundlagen für die Sonderpädagogik zeigt sich, dass die ExpertInnen vielfach ein Bedürfnis nach Veränderungen verspüren. Die Aussagen umreißen die für Qualitätsverbesserungen in der Sonderpädagogik relevanten Themenfelder. Die im Einzelnen unterbreiteten Veränderungsvorschläge sind allerdings teilweise widersprüchlich und können auch wegen ihrer Kontextgebundenheit nicht für sich allein bewertet werden.

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.

## 8. Ressourcen und Qualität

---

*„In manchen Bereichen der Sonderpädagogik treten Qualitätsprobleme auf, die mit mangelnden oder ungünstig verteilten Ressourcen in Zusammenhang stehen.*

- 1. Wo sollte die materielle und/oder personelle Ausstattung im Sinne der Qualität des Angebots dringend verbessert werden? Bitte nennen Sie konkrete Beispiele!*
- 2. Aus welchen Bereichen könnten Ihrer Ansicht nach gegebenenfalls Mittel umgeschichtet oder reduziert werden, um die Situation in den problematischen Bereichen zu verbessern?“*

### *Materielle Ressourcen*

Nur ein kleiner Teil der Befragten äußerte sich zur materiellen Situation. Wesentlich ist die Forderung nach behindertengerechter Architektur bzw. Ausstattung der Räume. Diese scheint vor allem an Integrationsstandorten nicht in ausreichendem Maß gegeben zu sein. Für die Ausstattung mit Materialien kann aus der Befragung eine Empfehlung für einen flexibel gehandhabten Ressourcenpool - verwaltet durch das jeweilige Sonderpädagogische Zentrum - heraus gelesen werden.

### *Personelle Ressourcen*

Erwartungsgemäß bezogen sich die meisten Aussagen auf den Bereich der personellen Ressourcen. Das Berechnungsmodell für personelle Ressourcen, das bundesweit von 2.7% der Schülerpopulation ausgeht, die einen sonderpädagogischen Förderbedarf aufweisen, erscheint vielen Befragten als nicht adäquat. Die Forderung geht in Richtung einer bedarfsgerechten Entscheidung unter Berücksichtigung der konkreten Situation.

Ein Ansatz für die Steigerung der Effizienz bei gleichzeitiger Kostenreduktion wäre der Einsatz von Nicht-Lehrer-Personal für unterstützende Tätigkeiten. Als wesentlicher Faktor für das Gelingen von Integration wird die Teamarbeit von Lehrern erachtet, insbesondere das Zwei-Lehrer-Modell, wenn dieses mit genügend Ressourcen ausgestattet ist. Einige Befragte fordern mehr Ressourcen für den Aspekt der Vernetzung, der Unterstützung, Fortbildung und Supervision im Arbeitsfeld der Sonderpädagogik.

Die Diskrepanz zwischen der Deckelung der sonderpädagogischen Maßnahmen durch ein bundesweites Kontingent und der Zuschreibung der Ressourcen an den einzelnen Schüler via SPF-Feststellung tritt deutlich zutage. Zudem wird das vorgegebene Kontingent in den meisten Fällen als nicht ausreichend erlebt, was durch den Unterschied zwischen festgestellten Fördernotwendigkeiten (SPF-Quote) und dafür gewährten Kontingenten auch objektiv bestätigt wird.

### *Umschichtungsmöglichkeiten*

Wenn auch der Großteil der Meinungsäußerungen dahin geht, dass im Bereich der Bildung und besonders im Bereich der Sonderpädagogik nicht gespart werden dürfe, werden andererseits doch Vorschläge gemacht, die sich vor allem auf strukturelle Kosten beziehen. Dies sind vor allem Doppelgleisigkeiten und Formenvarianzen, die nicht immer sachlich gerechtfertigt erscheinen. Gemeint sind die Parallelität von Integration und Sonderschule, aber auch die Diskrepanz zwischen der grundlegenden Forderung nach Integration vor Ort und der besseren Bündelungsmöglichkeit von Ressourcen in voll ausgestatteten Integrationsschulen.



## 9. Standards für die Sonderpädagogik?

---

„Können und sollten im Sinne der nachhaltigen Sicherung des Unterrichtsertrags verbindliche Standards für Lernergebnisse (das Produkt des Unterrichts) auch für den sonderpädagogischen Bereich formuliert werden? Wie könnte das aussehen?

Sollten in der Sonderpädagogik verbindliche Anforderungen an Unterrichtsgestaltung und Schulführung (Prozessstandards) festgesetzt werden? Woran denken Sie dabei?

Durch welche sonstigen Maßnahmen könnte die Qualität des Unterrichts in der Sonderpädagogik gesichert und weiter verbessert werden? Wie könnten Kompetenz und Bereitschaft von Schulleiterinnen, Schulleitern und Lehrkräften für eine optimale Förderung von Kindern und Jugendlichen mit SPF weiter stimuliert werden?“

### Allgemeine Tendenzen

Auf die Frage, ob – und wenn ja – welche *Produkt-, Prozess- und Strukturstandards* für den sonderpädagogischen Bereich formuliert werden sollten, nahmen etwa zwei Drittel der Befragten Stellung. Von diesen sprechen sich etwa ein Drittel für die Formulierung von Standards für Lernergebnisse (*Produktstandards*) und mehr als zwei Drittel für verbindliche Anforderungen an Unterrichtsgestaltung und Schulführung (*Prozessstandards*) im sonderpädagogischen Bereich aus. Zwei Drittel lehnen Produktstandards und knapp ein Drittel lehnt Prozessstandards ab.

### Ergebnisstandards

Standards für Lernergebnisse (*Produktstandards*) werden dabei einerseits mit Hinweis auf die Vielfalt der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die Übergewichtung kognitiver Leistungen und die Gefahren einer Testorientierung von vielen Befragten als nicht zielführend und sinnvoll erachtet. Andererseits werden Produktstandards von manchen ExpertInnen als Standards im Sinne von Förderplänen oder Standards für allgemeine Bildungsbereiche gefordert.

Interessant ist dabei: Unabhängig davon, ob Standards befürwortet oder abgelehnt werden, besteht *Grundkonsens* darüber, dass Kinder mit Sonderpädagogischem Förderbedarf unterschiedlichste Voraussetzungen und Entwicklungspotentiale mitbringen und Individualisierung und Differenzierung daher notwendig sind. Was die einen allerdings als Begründung für die Ablehnung von Standards vortragen, nämlich die Notwendigkeit zur Individualisierung, machen die anderen zur Bedingung für die Befürwortung von Standards bzw. zum Standard selbst. Pointiert geht es um die Frage: *Flexibilität statt Standardisierung vs. Flexibilität als Standard.*

### Prozessstandards

Ähnlich auch bei den Prozessstandards: Während sich Gegner auf die Methodenfreiheit von Lehrpersonen, im Lehrplan ohnehin festgeschriebene Anforderungen an Unterrichtsgestaltung sowie eine entsprechend gute Ausbildung berufen, weisen

Befürworter von Prozessstandards auf die Gefahr praktizierter Beliebigkeit und Zufälligkeit in den Bereichen Unterricht und Betreuung hin. Klare Vorgaben im Sinne von Qualitätskriterien und -kontrolle werden gefordert. Konkret denkt etwas weniger als ein Drittel der Stellungnehmenden bei *Prozessstandards* an Fragen der Unterrichtsgestaltung, insbesondere an best practice Modelle, eine integrative Methodik, innere Differenzierung, offene schülerzentrierte Unterrichtsformen sowie kooperatives Arbeiten im Team. Rund 16% erwähnen Fragen der Förderung. Neben individuellen Förderplänen spricht man sich für ressourcenorientierte Arbeit und professionelle Diagnostik aus. Als Anforderung an Schulführung wird von einigen Personen der Bereich der Schulentwicklung genannt.

### *Sonstige qualitätssichernde Maßnahmen*

Als *sonstige qualitätssichernde Maßnahmen* für den Bereich der Sonderpädagogik spricht knapp die Hälfte der Befragten *personale Kompetenzen* und deren Förderung durch Maßnahmen der Aus- und Fortbildung (integrativer Unterricht als Standard bzw. Basiscurriculum; sonderpädagogische Bildung für alle Lehramtsstudierenden im Bereich der Pflichtschule) an. Überforderungen sollten durch Einsatz ausgebildeter und erfahrener LehrerInnen vermieden werden. 20% der ExpertInnen wünschen sich eine Erhöhung personeller *Ressourcen*, die finanzielle Abgeltung des Mehraufwands sowie eine Reduktion der Klassenschülerzahl in Integrationsklassen, aber auch eine entsprechende materielle und räumliche Ausstattung. Gefordert werden zudem *Qualitätskontrollen* (~ 10%) sowie *Netzwerke und Unterstützungssysteme* (~ 20%). Letztere werden sowohl im Sinne professioneller Supervision, aber auch kollegialer Hospitation angedacht und verweisen auf eine Stärkung der Eigenkompetenzen. Andererseits wird bei Stützsystemen auch an externe Beratung und Expertendelegation gedacht.

Rund ein Viertel der Äußerungen spricht *gesellschafts- und bildungspolitische Fragen* als Voraussetzung für eine qualitätsvolle Arbeit im Sonderpädagogischen Bereich an. Gefordert wird mehr Akzeptanz sonderpädagogischer Arbeit. Im schulischen Kontext wird dabei an eine höhere Wertschätzung der SonderpädagogInnen, im gesellschaftlichen Kontext an eine positive Darstellung der Schulen durch Öffentlichkeitsarbeit gedacht. Abhängig vom Grundverständnis wird die Schaffung inklusiver Kulturen und Barriereabbau oder die Akzeptanz des Nebeneinanders von Integration und Sonderschule und Wahlfreiheit der LehrerInnen als qualitätssichernde Voraussetzung betont.

### *Standards als „Qualitätsfloskel“?*

Wie die Ausführungen zeigen, gibt es inhaltlich divergierende, ja sogar widersprüchliche Vorstellungen darüber, was als Standard für die Sonderpädagogik formuliert werden sollte. Daneben fällt auf, dass Befragte ihren Antworten unterschiedliche Standardbegriffe zu Grunde legen. So gehen Personen, die Produktstandards in der vorliegenden Befragung ablehnen eher von einem „klassischen Ergebnisstandardbegriff“ aus, der eine klare Übereinkunft darüber voraussetzt, was alle SchülerInnen an bestimmten Punkten ihrer Schulbiografie an Wissen, Kenntnissen und Kompeten-

zen erworben haben sollten – im Extremfall wird der Standardbegriff sogar auf „Testung“ verengt. Fragen nach Prozess- und Strukturstandards provozieren häufig Wünsche und Sollensforderungen anstelle klar umrissener, verbindlicher Standardformulierungen. Hier lässt sich in der Studie eine gewisse inflationäre Verwendung des Standardbegriffs als allgemeine Qualitätsfloskel konstatieren. Nicht zuletzt zeugt die Tatsache, dass ein und dieselbe Forderung von verschiedenen Personen einmal als Produkt-, Prozess- oder Strukturstandard genannt wird von Unsicherheiten in der Verwendung des Standardbegriffs. Besonders anschaulich zeigt sich dies am Beispiel der individuellen Förderpläne, die von einem Fünftel der Befragten im Zuge des Standard-Themas angesprochen werden. Neben Personen, die Standards im Bereich der Sonderpädagogik mit Hinweis auf die Notwendigkeit der Arbeit mit individuellen Förderplänen ablehnen oder Standards durch Förderpläne ersetzt sehen wollen, gibt es auch eine nicht unbedeutende Anzahl von Befragten, die sich die Arbeit mit Förderplänen als Produkt-, Prozess- oder Strukturstandard vorstellen kann.

#### *Im Zentrum von QSP: Standards individueller Förderung*

Eine generelle Klärung des Standardbegriffs erscheint unabdingbar. Im Zentrum der im Rahmen der Studie durchgeführten Problemanalyse und der vom AutorInnen-Team vorgeschlagenen Standards wird die Konkretisierung des Begriffs der individuellen Förderung stehen.

## 10. Mehr Qualität durch neue Lehrpläne?

---

„Sehen Sie im Bereich der Lehrpläne dringlichen Reformbedarf – wenn ja, welchen?“

### *Verteilung der Antworten*

Zur Frage, ob Lehrplanreformen zu Qualitätsverbesserungen im Bereich der Sonderpädagogik beitragen können, nehmen gut die Hälfte aller Befragten Stellung. Jeweils mehr als zwei Drittel der ExpertInnen aus den Funktionsbereichen *Forschung und Entwicklung, nichtschulische Behinderteneinrichtungen, Initiativgruppe/NGO, Bildungsverwaltung/Bildungspolitik der Länder sowie Bildungsverwaltung/Bildungspolitik des Bundes*, aber nur jeweils rd. 40 % der *ExpertInnen, die eine Lehrtätigkeit an einer Schule ausüben, der SchulpsychologInnen* und der Befragten aus dem Bereich der *Sozialbehörden* äußerten sich zu diesem Themenbereich.

In rund 20 % der Stellungnahmen wird *kein dringender Reformbedarf* im Bereich der Lehrpläne gesehen. Als Erklärung dafür verweisen die ExpertInnen teilweise auf deren Rahmencharakter, zum anderen Teil stellen sie aber auch fest, dass sich Probleme nicht aus den Lehrplänen selbst ergeben, sondern aus deren Umsetzung bzw. Nichtumsetzung. Ebenfalls rd. ein Fünftel verweist allgemein auf *Defizite und Probleme in Verbindung mit Lehrplänen* und knapp 60 % schlagen konkrete *Verbesserungsmaßnahmen* vor.

### *Hauptpunkte der Kritik*

Kritik geübt wird gehäuft an der unterschiedlichen Gliederung der Schulstufen in den Lehrplänen von Sonderschulen und Volks-, Haupt- bzw. allgemein bildenden höheren Schulen sowie auch an der Zuordnung von Lerninhalten zu bestimmten Lehrplanstufen der Sonderschullehrpläne. Diese Inkompatibilitäten werden als Erschwernis für einen integrativen Unterricht gesehen. Darüber hinaus finden sich in den lehrplankritischen Stellungnahmen teilweise widersprüchliche Aussagen: Die gegenwärtigen Lehrpläne werden sowohl als zu weit formuliert bzw. mit zu großen Ermessensspielräumen behaftet als auch als zu wenig offen angesehen.

### *Verbesserungsvorschläge*

Bei den Vorschlägen zur Verbesserung von Lehrplänen wird am häufigsten die Einführung eines gemeinsamen Lehrplans für alle SchülerInnen eines Jahrgangs oder -weniger weit reichend im Veränderungsansatz - eine Angleichung der Sonderschullehrpläne an die Lehrpläne der allgemeinen Schulen vorgeschlagen. Auch die Forderung nach individualisierten Curricula bzw. nach individualisiertem Unterricht wird wiederholt aufgestellt, wobei letztere Forderung teilweise mit dem Wunsch nach einem einheitlichen Lehrplan für alle Kinder verbunden wird. Individuellen Förderplänen wird in diesem Zusammenhang insbesondere die Aufgabe der Anpassung

eines allgemeinen, inklusiven Lehrplans an die Förderbedürfnisse des einzelnen Kindes zugeschrieben.

Zu den Fachlehrplänen werden nur wenige Aussagen gemacht, wobei vor allem die mangelnde Fremdsprachenausbildung im Lehrplan der Allgemeinen Sonderschule beklagt wird. Finnland und Schleswig-Holstein werden als mögliche Vorbilder für Veränderungen im Bereich der Lehrpläne angeführt.

### *Gruppenunterschiede*

Ob in den Äußerungen Lehrplanreformen abgelehnt oder befürwortet werden, hängt deutlich mit den Funktionsbereichen zusammen, in denen die Befragten tätig sind. Ablehnende Stellungnahmen zu Reformen der Lehrpläne stammen vorwiegend von ExpertInnen, die eine Lehrtätigkeit an einer Schule ausüben oder im Bereich der Bildungsverwaltung tätig sind. Dagegen stammen die Aussagen, in denen entweder Kritik an bestehenden Lehrplänen geübt oder Reformvorschläge für Lehrpläne eingebracht werden, häufiger von Personen, die Funktionen in nichtschulischem Behinderteneinrichtungen oder bei Sozialbehörden ausüben bzw. sich in Initiativgruppen oder als ElternvertreterInnen engagieren.

Die Gruppe derjenigen, die Veränderungen im Bereich der Lehrpläne wünschen, vertritt im Vergleich zu Personen, die Lehrplanreformen als nicht notwendig erachten, eher eine ein inklusives Schulsystem befürwortende Haltung.

## 11. Der sonderpädagogische Förderbedarf

---

*„Die Feststellung des SPF ist Voraussetzung für sonderpädagogische Maßnahmen. Sehen Sie hinsichtlich dieses Feststellungsverfahrens und seiner Rahmenbedingungen Möglichkeiten der Qualitätsverbesserung?“*

### *Generelle Tendenzen*

Die Frage nach der Feststellung des SPF lässt folgende Grundstrukturen in den Antworten erkennen: Es herrscht vielfach keine Einigkeit darüber, unter welchen Umständen und für welche Kinder SPF auszusprechen ist. Viele Befragte lehnen die Feststellung des SPF überhaupt ab und fordern eine Zuteilung von Förderressourcen, ohne dies an Defiziten von Kindern fest machen zu müssen. Dies vor allem, da die Gesamtheit der sonderpädagogischen Ressourcen ohnehin durch Kontingente reglementiert ist, die nicht auf den individuellen Bedarf Rücksicht nehmen. Zum Verfahren selbst gibt es sowohl Zustimmung als auch Kritik. Letztere richtet sich vor allem gegen die punktuelle Feststellung und die mangelnde Kontinuität, sowie gegen die Voreingenommenheit der Gutachter und die Intransparenz des Verfahrens. Besondere Probleme scheinen in der Sicherstellung der objektiven Beratung der Eltern, der verfahrensmäßigen Trennung von Lehrplanzuordnung und SPF-Feststellung sowie in der Fortschreibung der Gutachten im Sinne individueller Förderpläne zu liegen.

### *Definition des SPF*

Zu Begrifflichkeit und Definition des SPF gibt es insgesamt 35 Beiträge. Grundtenor der Antworten ist, dass die Definition einen breiten Spielraum offen lässt, der weniger durch definitorische Eingrenzungen, sondern durch eine gängige, regional unterschiedliche Praxis eingeschränkt wird. Der große Spielraum für unterschiedliche Interpretationen wird vor allem im Hinblick auf die ressourcensteuernde Funktion des SPF als problematisch gesehen. Angesprochen wird unter anderem auch, dass über den SPF zumindest in Teilbereichen aus Sicht der Befragten missbräuchlich Ressourcen lukriert werden, die den betroffenen SchülerInnen nicht zugute kommen.

Als zentrale Problematik wird jedoch gesehen, dass der immanente Widerspruch zwischen individueller Feststellung des Förderbedarfs und systemweiter Deckelung des Anspruchs mit diesem Modell nicht aufgelöst werden kann. Alternative Ansätze (Inklusion, generelle Integration, Ressourcenvergabe nach Integrationsleistung) werden zwar in den Äußerungen genannt, die Antworten beschreiben aber eher ein allgemeines Unbehagen am Status quo als konkretisierte alternative Wege.

### *Feststellungsverfahren*

Zur Praxis des Feststellungsverfahrens finden sich zustimmende, häufiger aber kritische Äußerungen. Zusammenfassend lassen sich letztere so umschreiben: Die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs ist tendenziell ein punktuelles Verfahren, bei dem ohne systematischen Einbezug der Vorgeschichte des Kindes aufgrund (je nach Kompetenz der Gutachter) mehr oder weniger stichhaltiger (Test)verfahren ein Urteil gefällt wird, das über einen wesentlichen Aspekt der Schullaufbahn eines Kindes entscheidet. Die Klassifikationsfunktion dominiert gegenüber der zukünftige Förderungsstrategien leitenden Funktion.

Die Transparenz des Verfahrens, die Objektivität der Beurteilenden, deren Zusammenarbeit und die vom Gesetz vorgesehene Elternbeteiligung lassen aus Sicht vieler Befragter zu wünschen übrig. Dass trotzdem von einigen Befragten das Verfahren für korrekt befunden wird, deutet auf untersuchenswerte positive regionale Praxen hin.

### *Konsequenzen aus der SPF-Feststellung*

Die auf das Gutachten folgende Beratungstätigkeit in Bezug auf Schulwahl und Fördermöglichkeiten wird vielfach (insbesondere aus Elternsicht) als nicht ausgewogen und zu wenig informativ empfunden. Gelegentlich wird der Ruf nach Instanzen außerhalb des (Schul-)Systems hörbar, die objektiver beraten könnten.

Eine nicht ganz nachvollziehbare Praxis scheint die unmittelbare Kopplung der Zuweisung eines Sonderschullehrplans an die Vergabe des sonderpädagogischen Förderbedarfs, obwohl das Gesetz dies nicht vorsieht.

Vielfach wird der Wunsch nach Fortschreibung des Gutachtens in einen individuellen Förderplan geäußert, was sachlogisch nahe liegt, in der Praxis aber selten statt zu finden scheint.

Insgesamt lassen sich drei Hauptstränge der Kritik erkennen:

- Defizite in der Transparenz und Objektivität des Verfahrens;
- die Dominanz der klassifizierenden Funktion der Feststellung gegenüber jener der Förderungsplanung;
- die Widersprüchlichkeit zwischen der individuellen Verankerung des SPF am einzelnen Kind einerseits und der ressourcensteuernden Funktion des SPF im System sonderpädagogischer Förderung.

Ansatzpunkt für die Weiterarbeit wäre die Diskussion alternativer Modelle der Zuerkennung von Förderressourcen, die einerseits dem Bedarf an Prävention gerecht werden und damit auch das erkennbare strukturelle Defizit an Ressourcen im Eingangsbereich der Grundschule beheben, andererseits eine verstärkte Verankerung der pädagogischen Diagnostik im Sinne einer Qualitätssicherung sonderpädagogischer Arbeit mit sich bringen.







Qualität in der Sonderpädagogik

# Schlussfolgerungen und Empfehlungen

Fokusthemen aus dem Projekt  
„Qualität in der Sonderpädagogik“

## *Übersicht*

### **Die Fokusthemen im Überblick**

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

Dieses Kapitel enthält die wichtigsten Schlussfolgerungen und Empfehlungen aus dem Projekt „QSP – Qualität in der Sonderpädagogik“. Diese bauen auf den inhaltlichen Befunden auf, die im Kapitel „Ergebnisse“ zusammengefasst sind. Sie sind aber nicht einfach aus diesen Ergebnissen „abgeleitet“. Vielmehr liegen ihnen zusätzlich intensive (und durchaus wertebasierte) Überlegungen und Diskussionen in der Projektgruppe zugrunde.

Die Schlussfolgerungen sind in sieben Punkten gebündelt und werden vom Projektteam als „Fokusthemen“ geführt. Mit diesem Begriff wird der Sachverhalt bezeichnet, dass es sich hier um Thesen handelt, die im Wesentlichen Rahmencharakter haben und noch der inhaltlichen Ausarbeitung und Ausdifferenzierung bedürfen. Gesichtspunkte der praktischen Umsetzung und Handhabung werden nur fragmentarisch und unsystematisch angesprochen. Diese Konkretisierung soll in einer zweiten Projektphase durch so genannte „Fokusgruppen“ geleistet werden. Geplant und vorgesehen ist, dass Menschen mit inhaltlichem Sachverstand, aber unterschiedlichem Berufs- und Interessenhintergrund gemeinsam über einen längeren Zeitraum hinweg an einem solchen Thema arbeiten. Im Verlauf dieser Arbeit sollen die Thesen zunächst auf ihre allgemeine Tragfähigkeit (pädagogische Sinnhaftigkeit, Systemverträglichkeit) überprüft, und dann in einer Weise konkretisiert werden, dass sie in unserem Schulwesen implementierbar werden.

Die Fokusthemen bzw. Thesen selbst orientieren sich nahezu ausschließlich an pädagogischen Erfordernissen und an den Interessen und Bedürfnissen junger Menschen im Schulalter. Im Mittelpunkt steht der Gesichtspunkt, Rahmenbedingungen für eine Schule zu konzipieren, die allen Kindern die ihnen gemäße Möglichkeit der Teilhabe am Bildungsprozess bietet; die niemanden ausschließt, aber auch niemanden zugunsten anderer benachteiligt oder unterfordert. Gegenstand des Projekts und der Fokusthemen ist zwar die Sonderpädagogik und damit die Förderung von Kindern mit besonderen Bedürfnissen. Wir sind aber davon überzeugt, dass Prinzipien der individuellen Förderung, die dabei transportiert werden, letztlich allen Schülerinnen und Schülern zu Gute kommen.

Fragen der Konkretisierung und Umsetzung haben es dann allerdings auch mit anderen Problemfeldern zu tun – hier werden bildungspolitische, organisatorische, professionelle, gesetzliche, und nicht zuletzt auch ökonomische Gesichtspunkte eine stärkere Rolle spielen und gegeneinander abgewogen werden müssen. Insofern ist die Konkretisierung der Fokusthemen das schwierigere Geschäft als deren Formulierung. Die Hoffnung des Projektteams ist, dass es hinreichend viele kompetente und engagierte Vertreter aller relevanten Berufsfelder gibt, die bereit sind, sich dieser Mühe zu unterziehen.

## **Die Fokusthemen im Überblick**

---

Die Expertenbefragung des QSP-Projektes identifiziert eine Reihe von Kernproblemen im Bereich der Integrations- und Sonderpädagogik, die das System der sonderpädagogischen Förderung in Österreich insgesamt betreffen.

Diese Kernprobleme sind:

- Das Nebeneinander unterschiedlicher Prinzipien und Organisationsformen sonderpädagogischer Förderung ohne klare Entscheidungsregeln für die Passung von individuellen Förderbedürfnissen und institutioneller Betreuungsform;
- die Bindung sonderpädagogischer Ressourcen an das einzelne Kind und der daraus folgende Mangel an Flexibilität des Ressourceneinsatzes, auch zugunsten präventiver Maßnahmen;
- die schwache Verankerung institutionalisierter Formen der Qualitätssicherung in der Sonderpädagogik sowie das Fehlen von Qualitätsstandards und Evaluationsverfahren für sonderpädagogische Fördermaßnahmen;
- die unzureichende fachliche Absicherung und Standardisierung des Verfahrens zur Bestimmung besonderer Fördernotwendigkeiten.

Aus diesen Desideraten werden Rahmenvorschläge für eine qualitätsorientierte Weiterentwicklung des sonderpädagogischen Sektors in der Form von „Fokusthemen“ vorgelegt. Es wird davon ausgegangen, dass mit einer unvoreingenommenen Bearbeitung, Vertiefung und Differenzierung dieser Fokusthemen günstigere Rahmenbedingungen für die Förderung von Schülern mit besonderen Bedürfnissen geschaffen werden können.

Die 7 Fokusthemen werden im Folgenden kurz umrissen und daran anschließend detaillierter begründet und erläutert.

### *1. Integrativer Unterricht als Regelvariante sonderpädagogischer Förderung*

Die Doppelgleisigkeit des Angebots von Integration und Sonderschulen erweist sich als Hindernis für eine konsequente Weiterentwicklung; die unterstellte Wahlfreiheit ist großteils fiktiv, weil das Angebot nicht überall existiert; sie ist außerdem kosten- und verwaltungsintensiv. „Regelvariante“ bedeutet, dass integrativer Unterricht zur im Regelfall anzustrebenden Form sonderpädagogischer Förderung wird und die Betreuung in Sondereinrichtungen zur im Einzelnen zu begründenden Ausnahme.

### *2. Flexibilisierung der Ressourcenvergabe für die sonderpädagogische Förderung*

Die Steuerung des Einsatzes von Personalressourcen über die Feststellung eines ausschließlich am Kind festgemachten Förderbedarfs (SPF) führt - besonders in Zweifelsfällen - zu einem zu späten Einsetzen besonderer Förderung und erlaubt

in der Regel keine präventiven Maßnahmen. Wünschenswert wäre eine am Bedarf der Schulen orientierte, regional koordinierte Aufteilung von Förderressourcen. Deren Verwendung sollte in der autonomen Entscheidung der Schulen liegen, aber über verbindliche Formen der Rechenschaftslegung und des Output-Monitorings (Individuelle Förderpläne!) qualitätsgesichert werden.

3. *Sonderpädagogische Zentren als Orte der Ressourcendistribution und als Qualitätsagenturen*

Um eine bedarfsorientierte Förderstrategie, die weitgehend autonom funktioniert, umsetzen zu können, bedarf es regionaler Agenturen, die den optimalen Einsatz materieller und personeller Ressourcen in der Region planen, zuweisen und evaluieren. Die Einrichtung der Sonderpädagogischen Zentren bietet sich dafür an. Allerdings sollte die Funktion einer Qualitätsagentur konsequent von den Aufgaben einer Schulleitung entkoppelt werden.

4. *Objektiviertes Verfahren zur Feststellung von Fördernotwendigkeiten*

Anstelle der Feststellung des SPF (dessen zentrale Funktion der Ressourcenzuweisung zumindest eingeschränkt wird – s.o. 2.) sollte ein diagnostisches Verfahren treten, das besser als bisher in der Lage ist, Fördernotwendigkeiten auf objektivierbare Weise zu erheben und überprüfbar zu machen. Die Ergebnisse dieses Verfahrens stellen die diagnostische Grundlage der individuellen Förderplanung der Lehrkräfte dar (s.u. 5.). Die Richtlinien für ein solches Verfahren sollten bundesweit einheitlich sein, die Partizipation von Betroffenen und die Qualifikation der handelnden Personen müssen gesichert werden.

5. *Individuelle Förderpläne - Prozessstandards für die sonderpädagogische Förderung*

Das Verfahren zur Feststellung von Fördernotwendigkeiten muss in Förderpläne einmünden, die das pädagogische Handeln der Lehrkräfte steuern und den Erfolg von Fördermaßnahmen überprüfbar machen. Individuelle Förderpläne sollten als Prozessstandards sonderpädagogischer Förderung Verbindlichkeit erhalten. Sie dürfen nicht nur den Charakter einer Dokumentation aufweisen, sondern müssen laufend evaluiert und an die jeweiligen Erfordernisse angepasst werden.

6. *Optimale Nutzung von Ressourcen und Förderpotentialen in voll ausgebauten Integrationsklassen*

Es erweist sich, dass eine Integrationsklasse, die im Zwei-Lehrer-System geführt wird, die derzeit effizienteste Form sonderpädagogischer Förderung ist. Personelle Kontinuität, Teamarbeit und Kompetenztransfer sorgen für ein Umfeld, in dem soziale Integration und individuelle Förderung für alle Kinder am besten verankert werden können. Es ist daher anzustreben, wo immer dies möglich ist, Integrationsklassen einzurichten, und Einzelintegration mit Stützlehrern nur in zu begründenden Einzelfällen anzubieten.

7. *Mindeststandards für materielle und personelle Ausstattung*

Um Kinder/Jugendliche mit besonderen Förderbedürfnissen optimal unterrichten zu können, erscheint die Festlegung bundesweit einheitlicher Mindeststandards für die materielle und personelle Ausstattung von Integrationsklassen notwendig. Zwischen den Bundesländern soll über Regelungen der Klassenschülerhöchstzahlen, Vorgaben zur maximalen Anzahl von förderbedürftigen jungen Menschen in Integrationsklassen sowie über Bedingungen des Einsatzes zusätzlicher Lehrpersonen Abkommen getroffen werden, aus denen klare Regelungen resultieren. Auf Ebene der Einzelschule müssen aber - gesichert durch ein System der Qualitätskontrolle - Gestaltungsspielräume erhalten bleiben

## Fokus 1: Integrativer Unterricht als Regelvariante sonderpädagogischer Förderung

---

### *Situationsanalyse*

Eine große Mehrheit der befragten Experten vertritt die Auffassung, die integrative Bewegung habe sich bewährt und zu mehr Qualität in der Sonderpädagogik beigetragen (s. „Ergebnisse“ – Pkt. 4). Gleichzeitig hält eine Mehrheit Sonderschulen für unverzichtbar im Sinne der Gewährleistung eines optimalen sonderpädagogischen Angebots für alle betroffenen Kinder (s. „Ergebnisse“ – Pkt. 5).

Die *gesetzliche* Lage ist, dass

- die Volksschule und die Schulen der Sekundarstufe I den Auftrag haben, gemeinsamen Unterricht behinderter und nicht behinderter Schüler/innen im Rahmen der verfügbaren Möglichkeiten umzusetzen;
- den Eltern ein prinzipielles Recht zur Wahl einer Beschulungsform zugestanden wird, das von einer Beratung durch die jeweiligen Bezirksschulräte abgestützt sein muss.

*Faktische* Lage ist,

- dass die Verfügbarkeit von integrativen Klassen *und* Sonderschulen in vielen Bundesländern nicht in gleichem Ausmaß gegeben ist, was zu einer realen Einschränkung des Postulats der jeweils optimalen Betreuungsform, wie auch der Wahlmöglichkeiten der Eltern führt;
- dass viele der im Rahmen von QSP befragten Expertinnen und Experten diese Einschränkung der Wahlmöglichkeiten kritisieren.

Anzunehmen bzw. bekannt ist ferner,

- dass ein flächendeckendes, paralleles Angebot von Sonderschulen und Integrationsstandorten jeden vernünftigen ökonomischen Rahmen für den sonderpädagogischen Sektor sprengen würde;
- und dass dieses Dilemma derzeit in der Regel so gelöst wird, dass die Beratung der Eltern mehr oder weniger systematisch in der Weise erfolgt, dass diesen die Wahl der jeweils verfügbaren Angebote nahe gelegt wird.

Die Situationsanalyse zeigt, dass der Anspruch eines flächendeckenden sonderpädagogischen Parallelangebots – und damit die Wahlfreiheit der Eltern – eine nicht aufrecht zu erhaltende *Fiktion* ist. Die regionalen Unterschiede im Hinblick auf die Versorgung mit Sonderschulen bzw. Integrationsstandorten sind dagegen mit den Postulaten Einheit, nationale Vergleichbarkeit und Durchlässigkeit des Schulwesens schwer vereinbar.

## Thesen

Eine grundsätzliche Lösung dieser Problematik kann nur in einer Neustrukturierung der schulischen Sonderpädagogik gesehen werden. Diese könnte die folgenden, wesentlichen Elemente umfassen:

- Die bisherige Parallelstruktur wird aufgegeben und eine der beiden institutionellen Betreuungsformen als die *Regelvariante* definiert. Entsprechend den derzeitigen gesetzlichen Vorgaben, der vorherrschenden Expertenmeinung und des Standes der wissenschaftlichen Diskussion sollte diese Regelvariante in der Form der *integrativen Beschulung* angeboten werden.
- Da nichtsdestoweniger die von vielen Experten geäußerte Auffassung, dass der integrative Unterricht nicht für jeden Schüler die Ideallösung darstellt, schwerlich widerlegbar ist, sollten segregative Formen des Unterrichts dann möglich sein, wenn den Förderbedürfnissen der Kinder in Form der integrativen Beschulung nicht entsprochen werden kann.
- Auch diese Sonderformen eines segregativen Unterrichts sind nicht als eigenständige organisatorische Einheiten (Sonderschulen) zu führen, sondern im Rahmen der allgemeinen Schulen umzusetzen, um die Rückkehr in eine normalisierte Schulumwelt allen Schülern möglichst barrierefrei zu ermöglichen.

Eine Realisierung dieses Modells würde jedoch sorgfältige Planungen in Bezug auf Auswahl, Anzahl und Lokalisierung der Schulstandorte voraussetzen, die neben ihrer Funktion als Integrationsschule auch die Möglichkeit zur (möglichst zeitlich befristeten) Betreuung von Schülerinnen und Schülern in segregativen Settings bieten. Eine Arbeitsgruppe im Anschluss an das QSP-Symposium soll dafür praktikable Lösungsansätze erarbeiten.

## Fokus 2: Flexibilisierung der Ressourcenvergabe für die sonderpädagogische Förderung

---

### *Situationsanalyse*

In der Expertenbefragung tritt klar zutage, dass der derzeitige Mechanismus der Vergabe von Ressourcen für die sonderpädagogische Förderung von Kindern über die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs (SPF) zu strukturellen Problematiken führt, die Anlass geben, diese Form der Ressourcensteuerung neu zu überdenken.

Die *gesetzliche* Lage ist, dass

- ein Kind nur dann sonderpädagogisch gefördert werden kann, wenn das Verfahren zur Feststellung des SPF positiv abgeschlossen ist. Nur dann können Ressourcen in Form von Lehrerstunden bereitgestellt werden.

Einige Experten bezeichnen dieses Verfahren als „Rucksackprinzip“, d.h. das Kind trägt den SPF mit sich wie einen Rucksack, in dem sich Förderressourcen befinden.

*Faktische* Lage ist:

- Nicht jede sonderpädagogische Förderung ist im derzeitigen System an einen festgestellten SPF geknüpft. Z.B. können Sprachheillehrer/innen mit Kindern arbeiten, die keinen SPF aufweisen. Dies führt zu kontroversen Haltungen. Eine Gruppe verwehrt sich gegen solche aus ihrer Sicht nicht „widmungsgemäße“ Verwendung von Ressourcen, andere fordern genau diese Form der Förderung vor allem im Kontext präventiver Maßnahmen.
- Zum Zeitpunkt, in dem Förderung den größten Effekt hätte, nämlich zum Zeitpunkt des Schuleintritts, kann vielfach noch nicht sonderpädagogisch gefördert werden, da das Verfahren noch nicht eingeleitet, bzw. noch nicht abgeschlossen ist. Dies gilt vor allem für Kinder, bei denen gerade *präventive* Förderung die spätere Zuerkennung des SPF eventuell verhindern könnte. Die aktuell erhobene Verteilung des SPF auf die Schulstufen 0 bis 9 bestätigt diese Problematik (vgl. „Ergebnisse“ – Pkt. 2).
- SPF wird zwar dem Kind zuerkannt, damit überhaupt Ressourcen aquiriert werden können, die Förderressourcen sind jedoch nicht direkt mit dem SPF verknüpft. Dies kommt einerseits in unterschiedlichen Landesausführungsgesetzen zum Ausdruck, die einen engeren oder weiteren Spielraum für die Ressourcenzuweisung ermöglichen, vor allem aber in einer bundesweiten Kontingentierung, die davon ausgeht, dass 2.7% aller Kinder eines Altersjahrgangs einen SPF aufweisen. Davon abgesehen, dass diese Zahl kleiner ist als die statistisch erhobene Realität, wird hier ein prinzipieller Widerspruch zwischen den Mechanismen der „subjektiven“ Feststellung und der „objektiven“ Zuteilung sichtbar.



## Expertenmeinungen

Einige Expertenaussagen illustrieren die genannten Problematiken:

„SPF gibt es erst, wenn Kinder im negativen Kreislauf von Misserfolgen sind, sämtliche Regelungen um die Zuteilung des SPF haben keinerlei präventive Auswirkung.“

„[Es] muss sofort, bevor das SPF-Verfahren läuft, gefördert werden.“

„Der SPF ist eine artifizielle Größe, welche teilweise ressourcengebunden ist und nicht bedarfsgesteuert.“

„Den SPF braucht nur das System.“

„Weg von kindbezogenen Ressourcenverteilungen zu systembezogenen Zuweisungen!“

„Abschaffung des „Rucksackprinzips“ und der diskriminierenden Feststellungsverfahren.“

„Wie in der Studie der E[uropean] A[gency] (Financing) beschrieben, würde eine schul- oder regionengebundene Mittelzuweisung Ressourcen sparen können.“

## These

Unter der Voraussetzung, dass sonderpädagogische Förderung für notwendig erachtet wird, ist es angesichts der verorteten Systembrüche naheliegend, eine neue Strategie der Verteilung sonderpädagogischer Ressourcen auszuarbeiten. Dabei sollten die folgenden Prinzipien leitend sein:

- Die Ressourcen müssen auf Bundes-, Landes- und regionaler Ebene planbar sein. D.h. es dürfen keine unvorhersehbaren, finanziell und personell nicht bewältigbaren Ressourcenschwankungen auftreten.
- Die Stigmatisierung von Kindern sollte so gering wie möglich gehalten werden.
- Präventive Förderung und Förderung in Zweifelsfällen sollte in gewissen Grenzen möglich sein.
- Die Strategie sollte berücksichtigen, dass in vielen Fällen Förderung über bestimmte Zeitspannen (nicht immer nur über ein Schuljahr) erforderlich ist (zeitliche Flexibilisierung), und dass das Ausmaß der Fördernotwendigkeiten stark unterschiedlich sein kann (flexible Quantität).
- Andererseits muss berücksichtigt werden, dass Einrichtungen wie eine Integrationsklasse eine gewisse Stabilität der personellen Besetzung und damit Kontinuität brauchen, auch wenn sich die Fördernotwendigkeiten verschieben.

Vieles deutet darauf hin, dass eine *regionale* Verteilung von Fördermitteln ohne personengebundene Ressourcenzuweisung, aber verbunden mit einer Form des Output-Monitorings zur Qualitätssicherung, die pädagogisch, vielleicht aber auch ökonomisch günstigste Form der Ressourcenvergabe darstellt. Diese wäre am besten gegeben, wenn die Schule, unterstützt (und kontrolliert) durch regionale und/oder überregionale Sonderpädagogische Zentren, niederschwellig über Fördermaßnahmen entscheiden könnte. Um den Erfordernissen des Output-Monitorings und der Qualitätssicherung zu entsprechen, werden geeignete diagnostische Verfahren und evaluierbare Förderpläne als Prozessstandard zu etablieren sein.

### Fokus 3: Sonderpädagogische Zentren als Orte der Ressourcendistribution und als Qualitätsagenturen

---

#### *Situationsanalyse*

In den Stellungnahmen der befragten Expertinnen und Experten finden sich Aussagen, wonach die Sonderpädagogischen Zentren (SPZ), denen eine Schlüsselrolle in der Bereitstellung und Koordination sonderpädagogischer Maßnahmen in einer Region zukommt, nicht immer als jene Kompetenzzentren erlebt werden, die sie eigentlich sein sollten. Sowohl Unterstützung mit Lehrmitteln als auch personeller Beistand werden von den SPZ eingefordert.

Zudem wird die gegenwärtige Organisationsform der SPZ als Sonderschule mehrfach abgelehnt, da Rollenkonflikte zwischen den beiden Funktionen „Unterstützung der Integrationsschulen“ und „Leitung der Sonderschule“ vermutet werden bzw. die Organisationsform des SPZ als Sonderschule auch zu Finanzierungsproblemen des SPZ beitragen kann.

*Gesetzliche Lage* ist, dass

- SPZ grundsätzlich als Sonderschulen konzipiert sind, die die Aufgabe haben, durch Bereitstellung und Koordination sonderpädagogischer Maßnahmen dazu beizutragen, dass Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf auch an allgemeinen Schulen in bestmöglicher Weise unterrichtet werden können.

*Faktische Lage* ist:

- In den Bundesländern sind regionale SPZ überwiegend an Allgemeinen Sonderschulen eingerichtet, SPZ bestehen aber auch an behinderungsspezifischen Bildungseinrichtungen mit landesweiten Zuständigkeiten.
- Die Zuständigkeitsbereiche der SPZ sind je nach Bundesland sehr unterschiedlich geregelt: Während in einzelnen Bundesländern pro Schulbezirk etwa ein SPZ mit der Koordination sonderpädagogischer Ressourcen beauftragt ist, haben in anderen alle oder fast alle Sonderschulen gleichzeitig auch den Status eines SPZ.
- LeiterInnen von SPZ spielen im Verfahren zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs eine wesentliche Rolle. In ihrer Funktion als sonderpädagogische Gutachter, die auch Förderempfehlungen abgeben, wird der Rollenkonflikt zwischen Integrationsunterstützung und Standortsicherung der Sonderschule besonders prekär.

*Thesen*

- Die Funktionen von Sonderpädagogischen Zentren und Sonderschulen sollten grundsätzlich entkoppelt werden. SPZ sollen *regionale Anlaufstellenstellen für alle Eltern/Erziehungsberechtigte* sein, die für Kinder/Jugendliche mit Behinderungen

oder sonstigen sonderpädagogischen Förderbedürfnissen Beratung in Fragen der Bildung und Betreuung ihrer Kinder suchen und dabei unabhängigen, fachlichen Rat erwarten. Die Vernetzung mit Beratungs-, Betreuungs- und Fördereinrichtungen des vorschulischen Bereichs bzw. mit Institutionen zur Unterstützung der Eingliederung der jungen Erwachsenen in das Berufsleben ist anzustreben, weiters die Zusammenarbeit mit allen in der Region tätigen Beratungs-, Therapie- und Betreuungseinrichtungen.

- SPZ sollen die Schlüsselposition in der *Bereitstellung und Verteilung* der über die Mindestausstattung von Integrationsklassen hinausgehenden *Personal- und Sachressourcen* einnehmen. Aufbau und Verwaltung eines regionalen Pools von geeigneten Unterrichtsmitteln, Vermittlung der damit verbundenen Methodenkompetenz, Informations- und Beratungsleistungen für LehrerInnen und Betreuungspersonen in Klassen mit förderbedürftigen Kindern sind in diesem Kontext Aufgaben des SPZ. Auch die gezielte Vernetzung von an Kindergärten und Schulen der Region verfügbaren Kompetenzen soll vom SPZ geleistet werden.
- Regionale SPZ vermitteln zwischen dem sonderpädagogischen Ressourcen- und Unterstützungsbedarf einzelner Schulen und den Personal- und Sachressourcen an überregionalen SPZ auf Landesebene.
- Darüber hinaus soll es Aufgabe des SPZ sein, gemeinsam mit den das Kind unterrichtenden Lehrpersonen und - wenn notwendig auch unter Einbindung externer ExpertInnen - die *Effektivität des Ressourceneinsatzes* zur Umsetzung der individuellen Förderpläne zu überprüfen (*SPZ als Qualitätssicherungsagenturen*). Dies setzt die Erstellung maßnahmenorientierter Fördergutachten (vgl. Fokus 4) und überprüfbarer individueller Förderpläne (vgl. Fokus 5) voraus.
- *Wegfallen* würde in einem wie hier beschriebenen „SPZ-neu“ die Mitwirkung von SPZ-MitarbeiterInnen an der Erstellung der förderdiagnostischen Gutachten. Allenfalls könnte von hier aus das Gutachtergremium koordiniert werden. Die Festlegung der optimalen Fördermaßnahmen für ein Kind soll von der Mittelzuweisung bzw. der Kontrolle des Mitteleinsatzes unabhängig sein.
- Mit der Veränderung der Aufgabenbereiche der regionalen SPZ müssen auch Überlegungen verknüpft werden, unter welchen Voraussetzungen der *personellen und materiellen Ausstattung* bzw. der *Organisation und Finanzierung* die „SPZ-neu“ in der Lage sind, ihre erweiterten Aufgabenstellungen zu erfüllen.
- Die Loslösung der regionalen SPZ von den (Allgemeinen) Sonderschulen und ihre Etablierung als eigenständige Institutionen ist Voraussetzung für ihr Funktionieren als Qualitätsagenturen.
- Das SPZ untersteht der Dienstaufsicht durch die regionale Schulaufsicht. Für die im Einzugsgebiet liegenden Gemeinden, für Behindertenverbände sowie ElternvertreterInnen sollten Mitwirkungs- bzw. Kontrollrechte vorgesehen werden.

## **Fokus 4: Objektiviertes Verfahren zur Feststellung von Fördernotwendigkeiten**

---

### *Situationsanalyse*

Mit der im Jahr 1993 beschlossenen Novellierung des Schulorganisationsgesetzes wurde *eine für alle Schüler gemeinsame Elementarbildung unter Berücksichtigung der sozialen Integration behinderter Kinder gesetzlich vorgesehen*; der Begriff der Sonderschulbedürftigkeit wurde vom Begriff des sonderpädagogischen Förderbedarfs abgelöst und damit die Grundlage für die Integration behinderter SchülerInnen in das allgemeine Schulwesen gelegt. Der neue Schlüsselbegriff des „sonderpädagogischen Förderbedarfs“ fand in § 8 Schulpflichtgesetz seine Darstellung, ohne dass weitere definitorische Ergänzungen hinzugefügt wurden: *„Der Bezirksschulrat hat den sonderpädagogischen Förderbedarf für ein Kind [...] festzustellen, sofern dieses infolge physischer oder psychischer Behinderung dem Unterricht in der Volks- oder Hauptschule oder in der Polytechnischen Schule ohne sonderpädagogische Förderung nicht zu folgen vermag, aber dennoch schulfähig ist [...]“*. Auf diesem Wege wurde der Behindertenbegriff des österreichischen Schulrechts an die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs gekoppelt (vgl. Steingruber 2000<sup>14</sup>).

Zur Feststellung, ob ein sonderpädagogischer Förderbedarf besteht, wird vom Bezirksschulrat ein sonderpädagogisches Gutachten sowie erforderlichenfalls ein schul- oder amtsärztliches, und - mit Zustimmung der Eltern - ein schulpsychologisches Gutachten eingeholt. Ferner können die Erziehungsberechtigten im Rahmen des Verfahrens Gutachten von Personen, welche das Kind bisher pädagogisch, therapeutisch oder ärztlich betreut haben, vorlegen. Auf Antrag der Eltern ist eine mündliche Verhandlung anzuberaumen, wobei der Bezirksschulrat die Erziehungsberechtigten auf die Möglichkeiten dieser Antragstellungen hinzuweisen hat. Im Rahmen des föderalistisch geprägten Pflichtschulwesens wurde die Handhabung der vorliegenden Bestimmung von einer Vielzahl regionaler Erlässe und Verordnungen überlagert. Länderspezifische Unterschiede in Bezug auf SPF-Quoten sind auch vor diesem Hintergrund zu interpretieren (s. „Ergebnisse“ - Pkt. 3).

Das Verfahren zur Feststellung des SPF findet bei den ExpertInnen sowohl Zustimmung als auch Kritik. Die Kritik richtet sich vor allem gegen die punktuelle Feststellung des SPF, aber auch gegen das Fehlen sonderpädagogischer Fördermöglichkeiten während der Beobachtungsphase, gegen die Voreingenommenheit von Gutachtern, die Intransparenz des Verfahrens, weiters gegen den Einsatz nicht standardisierter Diagnoseverfahren und deren mangelnde Objektivität (s. „Ergebnisse“ - Pkt. 11).

Im gegenständlichen Kontext stellt sich die Frage, ob es in einem nationalen Schulwesen wünschenswert ist, in genuin pädagogischen Fragen wie der Feststellung des

---

<sup>14</sup> Steingruber A.: Der Behindertenbegriff im österreichischen Recht. Diplomarbeit an der rechtswissenschaftlichen Fakultät der Karl-Franzens-Universität, Graz 2000. Internet: <http://bidok.uibk.ac.at/texte/steingruber-recht.html>

SPF unterschiedliche – in der Praxis generierte - Vorgehensweisen ohne einheitliche Verfahrensstandards und Entscheidungsregeln nebeneinander bestehen zu lassen. Von demokratiepolitischer Relevanz wird diese Frage angesichts der Tatsache, dass das Resultat der gegenwärtigen Praxis regional unterschiedliche Bildungschancen sind.

Abgesehen von diesen verfahrensimmanenten Schwächen wendet sich die Kritik vieler befragter Experten auch gegen das *Prinzip* der Bindung von sonderpädagogischen Förderressourcen an die individuelle Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf („Rucksackprinzip“), die den insbesondere für Präventionsmaßnahmen erforderlichen flexiblen und ggf. auch zeitlich begrenzten Einsatz von Fördermaßnahmen an den Schulen erschwert oder verunmöglicht (s. „Ergebnisse“ – Pkt. 11).

#### *Thesen*

- Das gegenwärtige SPF-Feststellungsverfahren soll in ein bundesweit einheitliches und transparentes Verfahren zur maßnahmenorientierten Feststellung der sonderpädagogischen Fördernotwendigkeiten für eine Schülerin/einen Schüler übergeführt werden. Die im Gutachten als notwendig erachteten Fördermaßnahmen bilden die Basis für die durch das Sonderpädagogische Zentrum erfolgende Zuweisung von Förderressourcen an jene Schule, an der das Kind betreut wird (vgl. Fokus 2 und 3).
- Alleiniger Ausgangs- und Orientierungspunkt der diagnostischen Analyse und der zu empfehlenden Fördermaßnahmen soll der Gesichtspunkt sein, dass ein Kind/Jugendlicher den aktuellen Anforderungen des Unterrichts nur mit *Unterstützung durch sonderpädagogische Maßnahmen* entsprechen kann. Der Bogen des „Nicht-Entsprechen-Könnens“ des Kindes/Jugendlichen kann sich dabei von mittelfristigen Lernschwierigkeiten bzw. das Lernen beeinträchtigenden Verhaltensschwierigkeiten bis hin zu dauernden Beeinträchtigungen durch Behinderung spannen. Für die Planung kurzfristiger bzw. präventiver Fördermaßnahmen sollte die Schule verantwortlich sein und ein formelles Gutachterverfahren nicht eingeleitet werden müssen.
- Die Einleitung des Gutachterverfahrens soll sowohl von den Eltern/Erziehungsberechtigten des Kindes als auch von der Schule durch einen Antrag an das regionale SPZ in Gang gebracht werden können.

Die Erstellung des Fördergutachtens sollte durch eine Kommission aus ExpertInnen erfolgen, die vom regionalen SPZ koordiniert werden könnte (vgl. Fokus 3). Dieser Kommission sollte zwingend eine vom SPZ unabhängige sonderpädagogische Fachkraft und die Lehrperson des Kindes, im Bedarfsfall auch ein/e Vertreter/in des schulpsychologischen und des schulärztlichen Dienstes und weitere ExpertInnen angehören. Anzustreben ist ein ganzheitliches und mehrstufiges Verfahren zur Kind-Umfeld-Diagnose.

- Die im förderdiagnostischen Gutachten festgelegten Fördermaßnahmen bilden die Basis des individuellen Förderplans eines Kindes, der an der Schule ver-

pflichtend weiter zu führen, regelmäßig zu evaluieren und anzupassen ist (vgl. Fokus 5).

Welche rechtlichen Grundlagen für ein derartiges förderdiagnostisches Verfahren als Strukturstandards festzulegen sind und an welchen Prozessvorgaben sich das Verfahren orientieren soll, wird im Rahmen einer an das Symposium anschließenden Fokusgruppe zu erarbeiten sein.

## Fokus 5: Individuelle Förderpläne – Prozesstandards für die sonderpädagogische Förderung

---

### *Situationsanalyse*

Obwohl individuelle Förderpläne nicht explizit Thema der QSP-Befragung waren, weisen mehr als ein Viertel aller Befragten in verschiedenen Kontexten auf deren Bedeutung für die sonderpädagogische Arbeit hin. Sehr unterschiedlich werden dabei der Status dieser Förderpläne und ihr Zusammenhang mit der Standards-Thematik gesehen. Während Einzelne die Standards im Bereich der Sonderpädagogik mit Hinweis auf die Notwendigkeit der Arbeit mit individuellen Förderplänen ablehnen oder Standards durch Förderpläne ersetzt sehen wollen, gibt es auch eine nicht unbedeutende Anzahl von Befragten, die sich die Arbeit mit Förderplänen als wesentliches Element sonderpädagogischer Standards vorstellen kann. Daneben gibt es aber auch die Vorstellung, individuelle Förderpläne sollten den ASO-Lehrplan ersetzen.

Dem gegenüber steht die derzeitige *gesetzliche Lage*. Von Seiten des Ministeriums gibt es keine Verpflichtung zur Erstellung individueller Förderplänen für Kinder mit SPF, außer für jene, die nach dem Lehrplan der Sonderschule für schwerstbehinderte Kinder unterrichtet werden. Besonders interessant in diesem Zusammenhang ist, dass Schulen mit dem Schuljahr 2005/06 verpflichtet wurden, ein standortspezifisches Förderkonzept zu entwickeln, dieses laufend zu evaluieren und jährlich zu adaptieren. Die Arbeit mit individuellen Förderplänen für Kinder mit SPF wird im entsprechenden ministeriellen Rundschreiben (Nr. 11/2005, BMBWK-36.300/0068-BMBWK/2005) aber an keiner Stelle – weder als Teil eines standortbezogenen Förderkonzepts, noch als Maßnahme auf der individuellen Ebene – erwähnt.

Trotz der von Seiten des Gesetzgebers und der Ressortleitung geübten (beabsichtigten?) Zurückhaltung, individuelle Förderplanung verpflichtend einzuführen, gibt es Bundesländer, in denen für jedes Kind mit SPF ein Förderplan zu führen ist. Diesbezügliche erlassmäßige und inhaltlich vergleichbare Regelungen der Landesschulräte gibt es in den Bundesländern Oberösterreich, Salzburg, Steiermark, Tirol und Kärnten. Somit ergeben sich regional unterschiedliche Verbindlichkeiten bezüglich der Verpflichtung zur Erstellung von und zur Arbeit mit Förderplänen.

Dass es bezüglich der konkreten Umsetzung individueller Förderpläne zumindest nach Bundesländern große Unterschiede gibt, ist daher zu erwarten. Entsprechende Aufschlüsse wird die Studie von Hauer & Feyerer erbringen. Stellungnahmen im Rahmen der vorliegenden ExpertInnenbefragung sowie eine Durchsicht der länderspezifischen Erlasse lassen jedoch auch einige allgemeine Einschätzungen der gegenwärtigen Praxis zu:

So ergibt sich der Eindruck einer starken Diagnose- und Dokumentationslastigkeit individueller Förderplanung. Diese drückt sich auf der Erlassebene vor allem in der Sprachlichkeit aus. Förderpläne werden dort „erstellt“ oder „geführt“, Erkenntnisse aus Gutachten, die am SPZ aufliegen, „festgehalten“, schülerbezogene Informationen

„laufend ergänzt“. Durch die Betonung der Funktion des Informationstransfers zwischen betreuenden Personen (Lehrkräften, Therapeuten, Eltern) und Institutionen (Schulwechsel) kommen Assoziationen an Dokumentensammlungen auf, die durch die konkreten Vorgaben (allgemeine Daten, unterrichtsrelevante Erkenntnisse aus Gutachten und Befunden, aktueller Entwicklungsstand, Aufzeichnungen, Notizen, Memos, exemplarische Dokumentation der Schülerleistung, ...) noch verstärkt werden. Hinweise auf den Prozesscharakter individueller Förderplanung (Ziele setzen und reflektieren, besondere Fördermaßnahmen) nehmen im Vergleich dazu einen deutlich geringeren Stellenwert ein. Auch Diagnosebögen und Formblätter vermitteln (ohne ihren Wert schmälern zu wollen) stärker den Eindruck von Status quo Erhebungen als von Prozessdokumentationen mit Rückkoppelungsschleifen.

### *These*

Die Analyse der Ergebnisse der ExpertInnenbefragung zeigt, dass der Arbeit mit individuellen Förderplänen ein besonders wichtiges Potential zur Erhöhung der Qualität sonderpädagogischer Förderung zuerkannt wird. Auch angesichts der unzureichenden Abstimmung der Lehrpläne der allgemeinen Schulen und jener der Sonderschulen liegt es nahe, individuelle Förderplanung als zentralen Prozessstandard sonderpädagogischer Förderung zu definieren, mit dem Lehrpersonen dazu verpflichtet werden, für jedes einzelne Kind konkrete Fördermaßnahmen zu erarbeiten und sich in ihrer Arbeit an diesen zu orientieren.

Die allgemeine These bedarf jedoch der Konkretisierung, die im Rahmen einer Arbeitsgruppe im Anschluss an das Symposium geleistet werden soll. Dabei wird es insbesondere um zwei Fragen gehen:

- Welche Minimalforderungen sollten an individuelle Förderpläne gestellt werden? In wie weit und in welcher Weise sollten die folgenden darin enthaltenen Prozess- und Produktkomponenten definiert/standardisiert werden?
  - pädagogische Zielbestimmung
  - problem- und potentialbezogene Informationssammlung und Diagnostik
  - Klärung von Zeitperspektiven
  - didaktische, pädagogische und therapeutische Maßnahmen und Förderangebote
  - Teamstrukturen und Zuständigkeiten
  - benötigte Materialien, Ausstattungsgegenstände, Personalressourcen
  - systematische begleitende Reflexion des Förderprozesses, der Erfolge und Hemmnisse sowie der Veränderung der Förderpraxis
  - Zielüberprüfung, ...
- Von besonderem Interesse erscheint dabei die Frage, wie eine Praxis der individuellen Förderplanung gewährleistet werden kann, die sich von mechanistischen und/oder primär diagnostischen Verfahren und Rezepten löst, und stattdessen dynamischen Entwicklungskonzepten folgt, die Rückkoppelungsschleifen, nicht geradlinige Verläufe sowie Änderungen und Plankorrekturen als wesentliche Bestimmungsmerkmale betrachten.



## Fokus 6: Optimale Nutzung von Ressourcen und Förderpotentialen in voll ausgebauten Integrationsklassen

---

### *Situationsanalyse*

Die hohe, prinzipielle Akzeptanz des integrativen Unterrichts heute ist, jedenfalls von Seiten der QSP-Expertinnen und Experten, mit vielen „Wenn und Aber“ verbunden.

Betont wird einerseits in vielfältiger Weise das *Förderpotential* des gemeinsamen Unterrichts sowohl für behinderte als auch für nichtbehinderte Schüler/innen und gleichzeitig das *Innovationspotential* für die Veränderung von Schule und Unterricht in Richtung Förderung, Individualisierung und Schülerorientierung. Relativiert wird die positive Beurteilung jedoch dadurch, dass die verbalen Stellungnahmen darauf hindeuten, dass im integrativen Unterricht in erster Linie eben ein *Potential* gesehen wird, das aber bei weitem noch nicht (oder nicht mehr) ausgeschöpft und realisiert wird.

*Erforderliche äußere Rahmenbedingungen* für die Realisierung dieses Potentials sind nach Auffassung der Befragten insbesondere (a) die Doppelbesetzung mit Klassen- und Integrationslehrern an Integrationsklassen als Standard, (b) eine günstige Zusammensetzung der Klassen im Sinne echter Heterogenität und ohne Konzentration von verhaltensauffälligen Schülern, vor allem aber (c) eine entsprechende Qualifikation der Lehrkräfte. Mehrere Befragte sprechen in eher unspezifischer Weise davon, dass die notwendigen Rahmenbedingungen nicht oder nicht mehr immer in hinreichender Weise gegeben seien, bzw. dass Mittelkürzungen in den letzten Jahren zu Qualitätsverlusten geführt hätten. Besonders betroffen vom Fehlen förderlicher Rahmenbedingungen seien aber die Hauptschulen, wo zu wenig Wert auf adäquate Lehrerbesetzung, günstige Klassenbildung und Qualitätssicherung gelegt werde. Häufig artikuliert werden hier auch Probleme mit Schulklassen, in denen einzelne SPF-Schüler/innen lediglich stundenweise von Sonderpädagogen spezifisch gefördert werden (Einzelintegration, Stützlehrersystem).

Obwohl die Hinweise auf Qualitätsverluste, speziell im Bereich der Hauptschule, nicht pauschalisiert werden dürfen (s. „Ergebnisse“ – Pkt. 6), wird hier doch auch ein altes Problem benannt, das die Integrationsbewegung seit ihrem Beginn begleitet – nämlich die Frage, wie pädagogisch sinnvoll und fruchtbar die Integration einzelner Kinder mit stundenweiser Stützlehrerbegleitung sein kann.

Die empirische Evidenz aus der Schulversuchszeit und die neueren Untersuchungen in der Steiermark sprechen hier eine recht deutliche Sprache: Der Einsatz von Stützlehrern in Klassen mit Einzelintegration ist für die unterstützenden Lehrkräfte meist unbefriedigend, weil ihr Unterricht nicht eigentlich integrativ, sondern gerade wieder spezialisierend und segregierend ist; sie können in der Regel keine Kontakte zur Klasse aufbauen, sondern beschäftigen sich ausschließlich mit einzelnen Kindern.

Die Stützstunden reichen in vielen Fällen nicht aus, die SPF-Kinder tatsächlich wirksam zu fördern und die Klassenlehrer bzw. Fachlehrkräfte fühlen sich in der Bewältigung der heterogenen Klassensituation häufig zu wenig unterstützt – insbesondere dann, wenn die Integrationsschüler schwerere Beeinträchtigungen aufweisen. Aus der Sicht der Schüler/innen kommen die qualitätsfördernden Effekte der Integration und des Zwei-Lehrer-Systems an Klassen mit Einzelintegration wenig oder nicht zum Tragen, während sie in Klassen, an denen im Team Teaching unterrichtet wird, recht deutlich sind.

Einige QSP-Experten sehen die Problematik der Einzelintegration auch unter *ökonomischen Gesichtspunkten*: Die Konzentration der sonderpädagogischen Förderung an gut ausgestatteten integrativen Schwerpunktschulen (deren konkreter Standort über die Zeit durchaus wechseln kann) sei nicht nur pädagogisch effektiver, sondern auch kostengünstiger als 4-6 Stunden Stützlehrerbetreuung im Rahmen der Einzelintegration. Der Kostenfaktor des gemeinsamen Unterrichts könne durch den Abbau der Einzelintegration zu Gunsten voll ausgestatteter, kooperativ im Zwei-Lehrer-System unterrichteter Integrationsklassen deutlich verringert werden.

Das wichtigste Argument für die Einzelintegration ist die wohnortnahe Betreuung – ein Gesichtspunkt, der für die Grundstufe gewichtiger erscheint als für den Bereich der Sekundarstufe.

#### *These*

- Von einer Konzentration der sonderpädagogischen Betreuung in Integrationsklassen mit durchgehendem Zwei-Lehrer-Einsatz könnte eine wesentliche Steigerung der Betreuungseffizienz und der Unterrichtsqualität bei gleichzeitiger Senkung oder zumindest Konstanz der Kosten erwartet werden. Eine möglichst weitgehende Konzentration sollte daher angestrebt, die Führung von Einzelintegrationsklassen – insbesondere an städtischen Schulen – möglichst vollständig unterbunden werden.
- Dabei sollte gewährleistet werden, dass eine sonderpädagogisch ausgebildete Lehrkraft die Klasse gemeinsam mit dem Klassenlehrer bzw. den Fachlehrern unterrichtet.

Die Frage, welche rechtlichen, organisatorischen und personalpolitischen Implikationen mit einer solchen Veränderung verbunden sind, sollte in einer Arbeitsgruppe behandelt werden, die gleichzeitig Vorschläge erarbeitet, wie allfällige Probleme in diesem Zusammenhang zu lösen sind. Gleichzeitig sollten hier Richtlinien darüber erarbeitet werden, unter welchen Voraussetzungen Ausnahmen von der Konzentrationsregel möglich sein sollen.

## **Fokus 7: Mindeststandards für materielle und personelle Ausstattung**

---

### *Situationsanalyse*

In den Stellungnahmen der Befragten finden sich wiederholt Forderungen nach adäquater materieller und personeller Ausstattung von Sonderschulen und insbesondere von Integrationsklassen: Barrierefreie Architektur, geeignete Räumlichkeiten für Differenzierungs- und Therapiemaßnahmen, zweckmäßige Unterrichtsmaterialien, vor allem aber eine Erhöhung des Einsatzes von Lehrpersonen und auch bessere Qualifizierung der LehrerInnen sowie der Einsatz von TherapeutInnen und Betreuungspersonen werden gewünscht.

Unbehagen besteht auch darüber, dass die personelle wie die materielle Ausstattung eines Schulstandortes von seiner geographischen Situierung abhängt und diesbezüglich - regional unterschiedlich - große Spielräume bestehen.

*Gesetzliche Lage ist, dass*

- die materielle Ausstattung im Pflichtschulbereich - und damit auch für die regionalen Sonderpädagogischen Zentren - in den Verantwortungsbereich der Gemeinden fällt;
- bezüglich der Klassenschülerhöchstzahlen, der Anzahl der Kinder/Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Klassen sowie des Einsatzes zusätzlichen Lehrpersonals für Integration bundesweit gültige Regelungen im SchOG den Rahmen für die Ausführungsgesetzgebung der Bundesländer bilden;
- landesgesetzliche Normen die Höchstzahl der SchülerInnen in einer Klasse, die Anzahl der zu integrierenden Kinder/Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf sowie die Bedingungen des Einsatzes zusätzlicher Lehrpersonen in teils sehr unterschiedlichen Grenzen und Verbindlichkeitsgraden („Kann-“ bzw. „Soll-Bestimmungen“) regeln.

*Faktische Lage ist, dass*

- Finanzkraft und Investitionsprioritäten der Gemeinden unmittelbaren Einfluss auf die bauliche Ausgestaltung, die Einrichtung und die Ausstattung der Schulen/Sonderpädagogischen Zentren mit Lehrmittel haben und dadurch schwer akzeptable regionale Unterschiede der Bildungschancen junger Menschen begründen;
- weite Ermessensspielräume und niedrige Verbindlichkeiten in den Ausführungsgesetzen der Länder pädagogisch teilweise unvertretbare personelle Rahmenbedingungen (Klassenschülerzahlen, Anzahl der SPF-SchülerInnen, Personalausstattung) ermöglichen;
- der Einsatz von zusätzlichen Lehrkräften in Integrationsklassen, der im Sinne der pädagogischen Qualität vor allem unter den Gesichtspunkten der Kontinuität

und der Qualifikation erfolgen sollte, besonders an Hauptschulen oft weniger dem Förderbedarf der Schüler/innen, als dem Beschäftigungsbedarf der Lehrpersonen oder den institutionellen Interessen der Schulen Rechnung trägt.

### Thesen

- Unabhängig davon, ob nun das Parallelsystem von Sonderschulen und Integration aufrecht erhalten wird oder nicht (vgl. Fokus 1), ob voll ausgebaute Integrationsklassen als Leitmodell sonderpädagogischer Förderung anerkannt werden oder nicht (vgl. Fokus 6) und nach welchen grundsätzlichen Prinzipien die Ressourcenvergabe erfolgt (vgl. Fokus 2), sind *bundesweit einheitliche Mindeststandards für die materielle und personelle Grundausrüstung* von Schulen bzw. Klassen, in denen Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf unterrichtet werden, notwendig. Diese sollten insbesondere regeln
  - die maximalen Klassenschülerzahlen in Integrationsklassen,
  - die maximale Anzahl von Kindern mit SPF pro Integrationsklasse.Verbindlich sollte zudem festgelegt werden, dass Lehrpersonen ohne qualifizierte sonderpädagogische Ausbildung nicht als zusätzliche Lehrkräfte in Integrationsklassen eingesetzt werden können. Die Fixierung dieser Mindeststandards könnte über entsprechende Konkretisierungen und Veränderungen der Rahmenvorgaben des Schulorganisationsgesetzes oder - unter Wahrung der Rechte der Bundesländer zur Ausführungsgesetzgebung im Bereich der äußeren Organisation der Pflichtschulen - über eine im Verhandlungsweg erzielte Vereinbarung aller Bundesländer erreicht werden.
- Wiewohl die ExpertInnen für Klassenschülerhöchstzahlen, die Anzahl der in einer Klasse zu integrierenden Kinder/Jugendlichen und die Bedingungen des zusätzlichen Personaleinsatzes eher einheitliche und auch zahlenmäßig klare Vorgaben (und weniger die Erweiterung von Handlungsspielräumen) wünschen, wird darauf zu achten sein, dass *den Schulen* ein genügend großer Gestaltungsspielraum erhalten bleibt, um auf konkrete Gegebenheiten am Standort adäquat reagieren zu können. Mit diesem Gestaltungsspielraum muss aber ein System der Qualitätskontrolle verbunden sein. „Soll-“ und „Kann-Regelungen“ auf übergeordneten Verwaltungsebenen müssen dagegen vermieden werden.
- Der *barrierefreie Zugang zu allen Schulen* ist eine Forderung, für deren Umsetzung in einer Gesellschaft, die eine „Gleichbehandlung behinderter und nichtbehinderter Menschen in allen Bereichen des täglichen Lebens“ (Artikel 7 BV-G) anstrebt, die öffentliche Hand jedenfalls Sorge tragen muss.
- Welche materielle und personelle Grundausrüstung an den *einzelnen integrativen Schulstandorten* direkt vorhanden sein muss („Grundressourcen“ im freien Verfügungsbereich der Schule, wobei auch Mittel für die präventive Förderung mitbedacht werden müssen), welche Personalressourcen und Unterrichtsmittel an *regionalen SPZ* anzulagern sind und welche spezifischen Ressourcen nur an *überregionalen, behinderungsspezifischen SPZ* zur Verfügung stehen müssen, wäre im Einzelnen zu diskutieren (vgl. dazu auch Fokus 3).

# **Anhang A**

**Standards in der Sonderpädagogik**

**- Diskussionspapier -**

## Standards in der Sonderpädagogik

---

### *Funktionen von Standards*

Nationale Standards im Bildungswesen sind Instrumente der Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung. Ihre Funktionen können im Einzelnen dennoch sehr unterschiedlich sein – je nach dem zugrunde liegenden Qualitätsbegriff (vgl. HARVEY & GREEN 2000; EDER et al. 2002, 455):

- Sie sollen sicher stellen, dass die Öffentlichkeit vor minderwertigen Produkten (unakzeptablem Unterricht) geschützt wird (Minimalstandards);
- sie sollen die Verständigung über allgemeine Ziele der Schule durch Konkretisierung und Operationalisierung fördern;
- sie sollen Kriterien für ausgezeichnete Qualität (im Sinne von Good Practice Beispielen) liefern.

In Systemen mit starken Tendenzen der Dezentralisierung sollen Standards darüber hinaus

- Mittel zur Sicherstellung von Einheit, Vergleichbarkeit, Gerechtigkeit und Durchlässigkeit im Schulsystem darstellen;
- Instrumente der Gegensteuerung gegenüber unerwünschten Diversifizierungstendenzen im Rahmen der Autonomie sein.

### *Bereiche von Standards*

Zur Qualitätssicherung im Schulwesen kann die Vorgabe von Standards in drei Bereichen beitragen:

- Standards in Bezug auf Lernziele und -ergebnisse auf Schülerebene (Ergebnisstandards)
- Standards im Hinblick auf Methoden und Prozesse von Schulführung, Schulentwicklung und Unterricht (Prozessstandards)
- Standards im Hinblick auf erforderliche Rahmenbedingungen (Strukturstandards)

Im Zeichen von Dezentralisierungstendenzen im Schulwesen verschieben sich die Mechanismen der Qualitätssicherung im Allgemeinen von der Standardisierung von Rahmenbedingungen (Inputs, Strukturstandards) hin zu einer stärkeren Gewichtung von Ergebnisstandards und deren Evaluation. Vor diesem Hintergrund ist auch die gegenwärtige Debatte um die Definition von Leistungsstandards für das österreichische Schulwesen zu sehen.

### *Voraussetzungen für eine Definition von Ergebnisstandards*

Die Definition von Ergebnisstandards setzt zunächst eine klare Übereinkunft darüber voraus, was Schüler an bestimmten Punkten ihrer Schulbiografie an Wissen, Kenntnissen und Kompetenzen erworben haben sollten. Grundlage einer solchen

Übereinkunft können die jeweils gültigen Lehrpläne sein, wobei jedoch zu berücksichtigen ist, dass Lehrpläne Ziele oder Lernstoffe für einen bestimmten *Zeitabschnitt* festlegen, während Standards die wünschenswerte *Kumulation* von Ergebnissen zu einem bestimmten *Zeitpunkt* (typischerweise Schnittstellen zwischen Schulzyklen / ISCED-Stufen) festlegen – also das, was beispielsweise nach vier Jahren der Sekundarstufe I in einem Lehrstoffgebiet beherrscht werden sollte (vgl. HAIDER 2002).

Nationale Standards sind Instrumente der Qualitätssicherung des *Schulwesens*, nicht der Leistungsprüfung von Schülern. Das bedeutet, dass die Verantwortung für Leistungsergebnisse, die unterhalb definierter Standards liegen, prinzipiell einem unzureichenden Angebot der Schule und nicht den Schülern angelastet wird. Daraus ergeben sich zwei wichtige Konsequenzen:

- Die eine ist, dass Struktur-, Prozess- und Ergebnisstandards in einem engen Zusammenhang untereinander gesehen werden müssen. Das Setzen und die Evaluation hoher Leistungsstandards etwa ist unsinnig und wertlos, wenn nicht gleichzeitig die Bedingungen (Strukturen, Prozesse) in den Blick genommen werden, die mit hohen Schülerleistungen in ursächlichem Zusammenhang stehen. Eine Evaluation von *Lernergebnissen*, die nicht in eine Entwicklungsperspektive zur Verbesserung von *Lernbedingungen* mündet, gerät in den Geruch der Ressourcenvergeudung.
- Die andere Konsequenz ist methodischer Natur: Die Definition von Ergebnisstandards für bestimmte Sektoren des Schulwesens ist nur dann sinnvoll, wenn der Anteil jener Schüler zuverlässig bekannt ist, die prinzipiell die Lernvoraussetzungen mitbringen, diese Standards zu erreichen. Nur dann nämlich lassen sich die entsprechenden Ergebnisse für die Systemevaluation nutzen. Diese Voraussetzung ist etwa dort einigermaßen hinlänglich erfüllt, wo durch Mechanismen der Selektion ein Mindestmaß an Homogenität der Lernvoraussetzungen der Schülerschaft gegeben ist.

#### *Probleme von Ergebnisstandards im sonderpädagogischen Bereich*

Die Annahme vergleichbarer Lernvoraussetzungen der Schüler ist im Bereich der Sonderpädagogik prinzipiell problematisch, weil hier nur mehr in einem sehr weiten und diffusen Bereich eine Homogenisierung möglich ist.

- An keinem anderen schulischen Ort ist es „normaler, verschieden zu sein“ als in sonderpädagogischen Settings. Der Anteil der Schüler, die bestimmte Lernvoraussetzungen aufweisen, kann nur über aufwändige Beobachtungs- und Diagnoseverfahren eingeschätzt werden. So können im Hinblick auf die unterschiedlichen Behinderungsarten und deren jeweilige Ausprägung sowie die dadurch beeinflussten individuellen Voraussetzungen der SchülerInnen - auch innerhalb einer Behinderungsart - in der Regel keine allgemein verbindlichen Normen dafür festgelegt werden, zu welchem Zeitpunkt die SchülerInnen eines Altersjahrgangs bestimmte Fähigkeiten aufweisen bzw. vorgegebene (Leistungs)Ziele erreichen müssen.

- Bezüglich der SchülerInnen, die ausschließlich eine Sinnes- oder Körperbehinderung aufweisen und die Anforderungen der Lehrpläne einer allgemein bildenden oder berufsbildenden Schule grundsätzlich erfüllen, wird die Frage der Standards (insbesondere der "Leistungsstandards") unter dem Gesichtspunkt der jeweiligen Behinderungsart gesondert zu diskutieren sein.
- Zwar wurden, sowohl der historischen Entwicklung wie auch der Schulformensystematik entsprechend, Lehrpläne für verschiedene Sparten der Sonderschule entwickelt, die bis in die Gegenwart vielfach die Grundlage des Unterrichts von SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf bilden, und auch Grundlage für die Formulierung von Ergebnisstandards bilden *könnten*. Mehr als in anderen Schulformen haben die Lehrpläne der Sonderschule aber – aufgrund der Heterogenität der Schülerpopulation – eher orientierenden Rahmencharakter. Spätestens seit der gesetzlichen Verankerung des integrativen Unterrichts verlieren diese Normwerke – obwohl weiterhin Rechtsgrundlage der Beurteilung – in der Praxis zunehmend ihre ursprüngliche Bedeutung. Dies hat zum einen formalrechtliche Gründe (Möglichkeit der Anwendung verschiedener Lehrpläne im Unterricht von SchülerInnen mit SPF), zum anderen setzt sich nicht nur, aber besonders in Integrationsklassen, die auch dem internationalen Trend und dem Stand der Wissenschaft entsprechende Idee der individuellen Förderpläne durch, mit denen den Besonderheiten der Bedürfnisse und Begabungen dieser Schüler besser Rechnung getragen werden kann.
- Im Rahmen von PISA 2000 wurden Testinstrumente entwickelt, die prinzipiell auch für Schüler mit SPF einsetzbar sind und die eine Basis für ergebnisorientierte Standards darstellen könnten. Doch auch diese sind mit Sicherheit nur für einen Teil dieser Schüler adaptierbar.

#### *Fokussierung auf Struktur- und Prozessstandards*

Anstatt sich im Bereich der Sonderpädagogik auf die Formulierung von Ergebnisstandards zu konzentrieren, die nur zu problematischen, schwer interpretierbaren und widersprüchlichen Ergebnissen führen können<sup>15</sup>, erscheint es zielführender, Struktur- und Prozessstandards sonderpädagogischer Förderung in der Schule präziser zu fassen, d.h. genauer und verbindlicher zu definieren, *wie Schule und Unterricht gestaltet werden müssen, damit die SchülerInnen ein größtmögliches Ausmaß an Förderung zur Entwicklung ihrer individuellen Fähigkeiten und Voraussetzungen erfahren.*

Auch in der sonderpädagogischen Standarddebatte muss die Frage im Vordergrund stehen, welche schulische Maßnahmen geeignet bzw. weniger geeignet sind, *Fördereffekte und Leistungssteigerungen* bei den Schülern herbeizuführen. Diese Frage kann aber aus den genannten prinzipiellen Gründen der Heterogenität der Eingangsvoraussetzungen nicht von einer generalisierenden Analyse der Wirkungen her beantwortet werden (wie dies im Rahmen von standard-orientierten Assessments versucht wird). Worum es vielmehr gehen wird, ist, Rahmenbedingungen und Prozesse im

---

<sup>15</sup> vgl. dazu die neuere Diskussion in Hamburg um die Evaluationsergebnisse der integrativen Grundschule in Hamburg (HINZ et al. 1998; WOCKEN 2000)



Hinblick auf *inhaltliche, organisatorische und strukturelle Voraussetzungen* zu spezifizieren, die erforderlich sind, *um eine effiziente individuelle Förderung von SchülerInnen mit jeweils sehr spezifischen Bedürfnissen* sicher zu stellen.

### *Erste Ansatzpunkte*

Individualisierung und Differenzierung sind die wichtigsten Prinzipien erfolgreichen Unterrichtens. Individualisierung heißt möglichst weit gehende Abstimmung des Unterrichts auf den jeweiligen Förderbedarf des einzelnen Kindes. Besonders bedeutsam ist dieses Prinzip in der Sonderpädagogik, weil wir es hier, noch deutlicher sichtbar als in der Regelschule, mit sehr ausgeprägten Persönlichkeitsprofilen mit Stärken und Entwicklungserfordernissen zu tun haben.

Erfolgreiche Individualisierung hängt von drei Voraussetzungen im Rahmen des Unterrichts ab, wobei die Frage der Unterrichtsorganisation (Integrationsklasse oder Sonderschulklasse) keinen *prinzipiellen* Unterschied macht:

- der Diagnose und *Diagnosefähigkeit* individueller Lernvoraussetzungen und Bedürfnisse;
- der *Methodenkompetenz*, diesen Bedürfnissen mit abgestimmten Lehr- und Lernformen zu begegnen;
- und nicht zuletzt auch der *Bereitschaft*, Diagnose- und Methodenkompetenzen auch person- und situationsadäquat einzusetzen.

Diese drei Voraussetzungen sind durch Struktur- und Prozessstandards abzusichern.

Auf der Seite der strukturellen Rahmenbedingungen dürften dabei folgende Gesichtspunkte von zentraler Bedeutung sein:

- Die Qualität der Aus- und Fortbildung der Lehrer im Bereich der erforderlichen Kompetenzen;
- rechtliche Bestimmungen über die Qualifikationsvoraussetzungen für Lehrer im sonderpädagogischen Einsatz (insbesondere in Integrationsklassen);
- die Schaffung bzw. den Ausbau unterstützender Strukturen und Netzwerke, v.a. durch die sonderpädagogischen Zentren;
- sowie die Verpflichtung der Lehrerinnen und Lehrer zur Erstellung individueller Förderpläne für die einzelnen Schülerinnen und Schüler.

Auf Seiten der Prozessstandards wird es vor allem darum gehen, die derzeit diskutierten Formen der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung auf lokaler und regionaler Ebene (EDER et al. 2002; Projektgruppe PQS 2002) auch für den sonderpädagogischen Bereich konsequent zu verfolgen und umzusetzen.

- auf der *Unterrichtsebene* beispielsweise durch die Erstellung, Selbstevaluation und Fortschreibung individualisierter Förderpläne für alle SPF-Schüler;
- auf der *Schulebene* durch die Einbeziehung sonderpädagogischer Förderung in Leitbild und Schulprogramm der Schule, in denen sich diese zur Verantwortung für die Förderung von Schülern bekennt und kontrollierbare Maßnahmen plant

und beschließt. Dies ist insbesondere für solche Schulen von Bedeutung, die Integrationsklassen führen.

- Im Rahmen der Selbstevaluation erscheint beispielsweise die Führung einer permanenter Absolventenstatistiken von besonderer Bedeutung, aus denen hervorgeht, an welche Institutionen die Schüler abgegeben worden sind und wie sie sich in den neuen Umwelten bewähren. Hieraus sollten sich Konsequenzen für Lernziele, Unterrichtsschwerpunkte und Schulentwicklungsmaßnahmen ableiten lassen.
- auf der *regionalen Ebene* (a) die Koordination der sonderpädagogischen Ressourcen mit der Zielrichtung, damit ein Maximum an individualisierten Fördermöglichkeiten im o.a. Sinne zu verwirklichen, (b) die Einbeziehung sonderpädagogischer Entwicklungsvorhaben in die regionale Bildungsplanung, und (c) die Metaevaluation von Schulprogrammen und Selbstevaluation der betroffenen Schulen im Hinblick auf die Entwicklung sonderpädagogischer Zielsetzungen und Ergebnisse.

Die Ausformulierung, Umsetzung und konsequente Kontrolle dieser Art von Struktur- und Prozessstandards könnte die eingangs genannten Funktionen vermutlich besser erfüllen als die von ihren Voraussetzungen her fragwürdige Messung der Lernleistungen der Schüler mit (unterschiedlichem) SPF an einem einheitlichen Maßstab.

#### *Literatur*

EDER F. (Hrsg.): Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen. Herausgegeben von Ferdinand Eder in Zusammenarbeit mit Peter Posch, Michael Schratz, Werner Specht und Josef Thonhauser. Bildungsforschung des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur, 17. Studienverlag: Innsbruck - Wien 2001

EDER F., POSCH P., SCHRATZ M., SPECHT W., THONHAUSER J.: Umsetzungsstrategien zur Einführung von Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung. In: EDER F., et al. (Hrsg.): Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen. Bildungsforschung des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Band 17. Studienverlag: Innsbruck - Wien 2001, 445-459

HAIDER G.: System-Monitoring. In: EDER F. et. al. (Hrsg.): Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen. Bildungsforschung des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Band 17. Studienverlag: Innsbruck - Wien 2001, 203-223

HARVEY L., GREEN D.: Qualität definieren. Fünf unterschiedliche Ansätze. In: HELMKE A., HORNSTEIN W., TERHART E. (Hrsg.): Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule. Zeitschrift für Pädagogik, 41. Beiheft. Beltz: Weinheim - Basel 2000, 17-39

HINZ A., et al.: Die Integrative Grundschule im sozialen Brennpunkt. Ergebnisse eines Hamburger Schulversuchs. Feldhaus: Hamburg 1998

PROJEKTGRUPPE PQS: Vorschläge zur Einführung des Schulprogramms an den Österreichischen Schulen. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur: Wien 2002

WOCKEN H.: Ist Integration weniger effektiv? Eine kritische Interpretation des Hamburger Schulversuchs Integrative Regelklasse. In: Internet: <http://bidok.uibk.ac.at/texte/wocken-effektiv.html>. 2000

Lucie Bauer  
Werner Specht  
März 2002



# **Anhang B**

## **Fragebogen**

**Befragung von Expertinnen und Experten zur**  
**„Qualität in der Sonderpädagogik“**

*Hinweis zur Bearbeitung:*

Der Begriff der „Sonderpädagogik“ im Sinne dieser Befragung meint alle Formen der institutionellen Betreuung von Kindern und Jugendlichen, die einen sonderpädagogischen Förderbedarf aufweisen.

Der Fragebogen richtet sich an Praktiker/innen, Wissenschaftler/innen und Betroffene, bei denen Verständnis und Expertise für sonderpädagogische Fragen vorausgesetzt werden können. Er behandelt vorwiegend Themen der sonderpädagogischen Betreuung von Kindern und Jugendlichen im Bereich der *Schule*.

Es wird nicht davon ausgegangen, dass sich jede/r Beantworter/in für alle Fragen gleichermaßen kompetent fühlt. Beantworten Sie bitte jene Fragen, für die Sie sich sachverständig fühlen und lassen Sie andere gegebenenfalls unbeantwortet.

## A Angaben zu Ihrer Person

Wir bitten Sie zunächst um einige Angaben zu Ihrer Person. Diese dienen ausschließlich statistischen Zwecken, um die inhaltlichen Angaben zum Fragebogen bestimmten Gruppen von Beurteilerinnen/Beurteilern zuordnen zu können.

1. Welcher der folgenden Alterskategorien gehören Sie an? (bitte ankreuzen)

unter 20 J.     20-35 J.     36-50 J.     über 50 J.

2. Ihr Geschlecht

weiblich     männlich

3. In welchem österreichischen Bundesland sind Sie beruflich oder ehrenamtlich mit sonderpädagogischen Themen befasst?

Österreich insgesamt / in mehreren Bundesländern  
 Burgenland     Kärnten     Niederösterreich  
 Oberösterreich     Salzburg     Steiermark  
 Tirol     Vorarlberg     Wien

4. Wie man Sachverhalte und Situationen einschätzt, ist nicht zuletzt abhängig von den eigenen konkreten Kenntnissen und Erfahrungen.

*Bitte geben Sie das Ausmaß Ihrer Erfahrung in den folgenden Handlungsbereichen an.*

Handlungs- und Erfahrungsbereiche	Eigene Erfahrung			
	hoch	mittel	gering	keine
Unterricht in Integrationsklassen	hoch	mittel	gering	keine
Unterricht in Sonderschulklassen	hoch	mittel	gering	keine
behinderungsspezifische Förderung als Stützlehrer/in	hoch	mittel	gering	keine
Schulleitung an integrativen Schulen (VS, HS ...)	hoch	mittel	gering	keine
Schulleitung an Sonderschulen	hoch	mittel	gering	keine
Leitung von Sonderpädagogischen Zentren	hoch	mittel	gering	keine
Schulaufsicht im Bereich Sonderpädagogik	hoch	mittel	gering	keine
Schulaufsicht im Bereich Pflichtschule	hoch	mittel	gering	keine
Schulverwaltung / Politik	hoch	mittel	gering	keine
Wissenschaftliche Arbeit zur Sonderpädagogik	hoch	mittel	gering	keine
Lehrerbildung für Sonder- und Integrationspädagogik	hoch	mittel	gering	keine
Schulrecht / Gesetzliche Grundlagen	hoch	mittel	gering	keine
Betreuung von Kindern mit SPF als Eltern / Betroffene	hoch	mittel	gering	keine

Handlungs- und Erfahrungsbereiche	Eigene Erfahrung			
	hoch	mittel	gering	keine
Mitarbeit in Initiativgruppen für behinderte Menschen	hoch	mittel	gering	keine
Mitarbeit in Organisationen für behinderte Menschen	hoch	mittel	gering	keine
Psychologische Betreuung / Beratung	hoch	mittel	gering	keine
Elternvertretung an integrativen Schulen	hoch	mittel	gering	keine
Elternvertretung an Sonderschulen	hoch	mittel	gering	keine
Elternvertretung auf Landes- oder Bundesebene	hoch	mittel	gering	keine
Gewerkschaft/Personalvertretung für Lehrkräfte	hoch	mittel	gering	keine

5. In welchen der folgenden Funktionsbereiche sind Sie (im Zusammenhang mit sonderpädagogischen Aufgaben) derzeit tätig?  
Sie können ggf. mehrere Alternativen ankreuzen!

- Bildungsverwaltung / Bildungspolitik der Länder
- Bildungsverwaltung / Bildungspolitik des Bundes
- Elternvertretung
- Forschung und Entwicklung
- Initiativgruppe / NGO
- Lehrer/innenbildung
- Lehrtätigkeit an einer Schule
- nichtschulische Behinderteneinrichtung
- Schulaufsicht
- Schulleitung
- Schulpsychologie
- Sozialbehörde
- andere, sonstige

6. Ist dieser Fragebogen ...

- ... direkt per Post an Sie gegangen?
- ... durch eine andere Zielperson an Sie weitergegeben worden?



*B Förderung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Sonderschulen und Integrationsklassen*

Seit etwa 11 Jahren ist in Österreich die Möglichkeit gesetzlich verankert, Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf integrativ im Regelschulwesen zu unterrichten.

Wie schätzen Sie die damit in Zusammenhang stehenden Entwicklungen ein?

Sie finden hierzu im Folgenden eine Reihe von Statements. Bitte kreuzen Sie jeweils das Feld an, das Ihrer Meinung am ehesten entspricht. Nehmen Sie, wenn möglich, den zusätzlichen Raum für eigene Anmerkungen bzw. Begründungen in Anspruch!

1. *Die Einführung des integrativen Unterrichts hat insgesamt zu einer Steigerung der Qualität der sonderpädagogischen Förderung beigetragen.*

<input type="checkbox"/> stimme voll zu	<input type="checkbox"/> stimme eher zu	<input type="checkbox"/> neutral	<input type="checkbox"/> lehne eher ab	<input type="checkbox"/> lehne völlig ab
--	--	-------------------------------------	---	---

Eigene Gedanken dazu (benutzen Sie ggf. auch die Rückseite des Blattes):

2. *Die Förderung von Kindern in Sonderschulklassen ist nach wie vor eine sinnvolle Form der sonderpädagogischen Betreuung.*

<input type="checkbox"/> stimme voll zu	<input type="checkbox"/> stimme eher zu	<input type="checkbox"/> neutral	<input type="checkbox"/> lehne eher ab	<input type="checkbox"/> lehne völlig ab
--	--	-------------------------------------	---	---

Eigene Gedanken dazu (benutzen Sie ggf. auch die Rückseite des Blattes):

3. *Die Förderung von Kindern in Integrationsklassen hat sich im Allgemeinen bewährt.*

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
stimme voll zu	stimme eher zu	neutral	lehne eher ab	lehne völlig ab

Eigene Gedanken dazu (benutzen Sie ggf. auch die Rückseite des Blattes):

4. *Dadurch, dass es zwei pädagogische Systeme (Integrationsklassen und Sonderschulen) gibt, kann man den Bedürfnissen jedes Kindes besser gerecht werden.*

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
stimme voll zu	stimme eher zu	neutral	lehne eher ab	lehne völlig ab

Eigene Gedanken dazu (benutzen Sie ggf. auch die Rückseite des Blattes):

5. Grundsätzlich sind alle Schüler/innen mit SPF (unabhängig von der Art ihrer Behinderung/ Beeinträchtigung) in Regelschulklassen integrierbar.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
stimme voll zu	stimme eher zu	neutral	lehne eher ab	lehne völlig ab

Eigene Gedanken dazu (benutzen Sie ggf. auch die Rückseite des Blattes):

6. Dass heute vielfach nicht mehr von integrativer, sondern von inklusiver Erziehung gesprochen wird, halte ich für einen wichtigen Fortschritt.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
stimme voll zu	stimme eher zu	neutral	lehne eher ab	lehne völlig ab

Eigene Gedanken dazu (benutzen Sie ggf. auch die Rückseite des Blattes):

7. Bitte beurteilen Sie aufgrund Ihrer Erfahrungen drei Aspekte der Rahmenbedingungen des Unterrichts für Schülerinnen und Schüler mit SPF im Hinblick auf die Gewährleistung eines qualitativ hochwertigen sonderpädagogischen Angebots.

Nutzen Sie dabei jeweils eine 7-stufige Skala zwischen den Polen „völlig ausreichend“ und „völlig unzureichend“

a. materielle und bauliche Ausstattung der Schulen / Klassen

Völlig ausreichend ▶        ◀ völlig unzureichend

b. quantitative Ausstattung mit Personal

Völlig ausreichend ▶        ◀ völlig unzureichend

c. Qualifikation des Personals

Völlig ausreichend ▶        ◀ völlig unzureichend

Eigene Gedanken dazu (benutzen Sie ggf. auch die Rückseite des Blattes):

*C Stärken und Schwächen von Sonderschulen / Integrationsklassen*

In welchen Bereichen der Förderung von Schülerinnen und Schülern mit SPF sehen Sie Stärken und Schwächen von Sonderschulen bzw. Integrationsklassen?

Hinweis: Es ist nicht notwendig, alle Felder auszufüllen. Überlegen Sie, zu welchen Punkten Sie wesentliche Aussagen machen wollen.

*1. Förderung von Lernbereitschaft, Lernfähigkeit und Schulleistungen*

Integrationsklasse	Stärken	
	Schwächen	
Sonderschulklasse	Stärken	
	Schwächen	

2. Förderung der Persönlichkeitsentwicklung und des Erwerbs sozialer Kompetenzen

Integrationsklasse	Stärken	
	Schwächen	
Sonderschulklasse	Stärken	
	Schwächen	

3. Vorbereitung auf eine berufliche Tätigkeit und Verbesserung der Zukunftschancen

Integrationsklasse	Stärken	
	Schwächen	
Sonderschulklasse	Stärken	
	Schwächen	

#### *D Ansatzpunkte für Verbesserungen im sonderpädagogischen Bereich*

Bei den folgenden Fragen geht es darum, realistische Ansatzpunkte für Verbesserungen im sonderpädagogischen Bereich zu bestimmen. Solche Ansatzpunkte können in der Modifikation gesetzlicher Regelungen, der Bereitstellung oder Aufteilung von Ressourcen, der Qualifikation des Personals, der Neufassung von Lehrplänen, aber auch in der Veränderung der pädagogischen Praxis gesehen werden. Gefragt wird hier nach Ihrer Einschätzung des Veränderungsbedarfs in diesen fünf Bereichen sowie nach möglichen Lösungen.

Die Fragen sind bewusst offen gehalten, um auch unterschiedlichsten Perspektiven Raum zu geben. Versuchen Sie aber, „realistische“ Positionen zu formulieren, die eine Mindestchance auf Umsetzung haben.

- Bitte antworten Sie auf dem Wissens- und Erfahrungshintergrund Ihres eigenen Tätigkeitsfeldes, wenn möglich nicht in Schlagworten, sondern konkret und in Beispielen.
- Wo Sie sich aufgrund Ihrer Erfahrung nicht sachverständig fühlen, lassen Sie das betreffende Feld frei.
- Wo Sie aber sehr viel zu sagen haben und womöglich zu wenig Platz finden, benutzen Sie bitte auch die Rückseite des jeweiligen Blattes!

1. Sollten Ihrer Ansicht nach rechtliche Grundlagen (Gesetze auf Bundes- oder Landesebene, Ausführungsbestimmungen, Verordnungen) geändert, präzisiert, verschärft oder neu geschaffen werden, um die Qualität im sonderpädagogischen Bereich an den österreichischen Schulen sicherzustellen oder zu verbessern?
  - An welche rechtlichen Regelungen denken Sie dabei?
  - Welche Probleme, die Sie wahrnehmen, sollten dadurch entschärft werden?
  
2. In manchen Bereichen der Sonderpädagogik treten Qualitätsprobleme auf, die mit mangelnden oder ungünstig verteilten Ressourcen in Zusammenhang stehen.
  - a. Wo sollte die materielle und/oder personelle Ausstattung im Sinne der Qualität des Angebots dringend verbessert werden? Bitte nennen Sie konkrete Beispiele!
  - b. Aus welchen Bereichen könnten Ihrer Ansicht nach gegebenenfalls Mittel umgeschichtet oder reduziert werden, um die Situation in den problematischen Bereichen zu verbessern?





4. Sehen Sie im Bereich der Lehrpläne dringlichen Reformbedarf – wenn ja, welchen?

5. Die Feststellung des SPF ist Voraussetzung für sonderpädagogische Maßnahmen. Sehen Sie hinsichtlich dieses Feststellungsverfahrens und seiner Rahmenbedingungen Möglichkeiten der Qualitätsverbesserung? Beziehen Sie sich bei der Bearbeitung dieser Frage nach Möglichkeit auch auf die Problematik der Förderung von Kindern mit nichtdeutscher Muttersprache.

6. Wo sehen Sie – über das von Ihnen bisher Gesagte hinaus – wichtige Herausforderungen und Entwicklungsfelder auf dem sonderpädagogischen Sektor und welche zusätzlichen Maßnahmen würde deren Bewältigung Ihrer Ansicht nach erfordern?

## **Herzlichen Dank für Ihre Mitarbeit!**

Bitte senden Sie den ausgefüllten Fragebogen im beigelegten Antwortkuvert portofrei an:

Zentrum für Schulentwicklung  
Abt. Evaluation und Schulforschung,  
z. Hd. Dr. Werner Specht  
Hans-Sachs-Gasse 3/II  
**8010 Graz**



## ZSE-Report

Reihe des Zentrums für Schulentwicklung

- Nr. 1 **Kern, A.:** High Schools in New York City "Something for Everyone". Bericht von einer Studienreise nach New York City. Wien: ZSE, Abteilung IV, März 1995.
- Nr. 2 **Kern, A.:** Stand, Probleme und Trends der Sekundarstufe II in Österreich. Wien: ZSE, Abteilung IV, März 1995.
- Nr. 3 **Stanzel-Tischler, E.; Grogger, G.:** Zur Evaluation der Schulversuche "Neue Mittelschule/Schulverbund Graz-West" und "Realschule" in der Steiermark. Ergebnisse der Zwischenuntersuchung der SchülerInnen der ersten Versuchskohorte gegen Ende des Schuljahres 1992/93 (6. Schulstufe). Graz: ZSE, Abteilung II, März 1995.
- Nr. 4 **Scheiflinger, W.:** Praxisorientiert-wissenschaftliche Entwicklung des Unterrichtsmoduls "Rechtschreib-Übungskartei". Dokumentation über ein Projekt zur Förderung der Rechtschreibleistungen von Hauptschülern. Graz: ZSE, Abteilung II, April 1995.
- Nr. 5 **Svecnik, E.:** Ergebnisse einer schriftlichen Befragung von Lehrern der 5. und 7. Schulstufen des Schulversuchs "Neue Mittelschule" (außerhalb des Verbunds) in der Steiermark (Schuljahr 1992/93). Graz: ZSE, Abteilung II, April 1995.
- Nr. 6 **Grogger, G.:** Der Einsatz von *derive* im Mathematikunterricht an allgemeinbildenden höheren Schulen. Ergebnisse einer bundesweiten Schülerbefragung im Schuljahr 1993/94. Graz: ZSE, Abteilung II, Juli 1995.
- Nr. 7 **Iby, M.:** "Bildung im Medium des Berufes". Kollegschule Nordrhein-Westfalen. Bericht von einer Studienreise vom 6.-9.11.1994. Wien: ZSE, Abteilung IV, März 1995.
- Nr. 8 **Iby, M.; Dorninger, C.:** Schulqualität im technischen Schulwesen. Wien: ZSE, Abteilung IV, April 1995.
- Nr. 9 **Huber-Kriegler, M.:** Drama, Cultural Awareness and Foreign Language Teaching. Bericht über die gleichnamige Tagung an der University of Durham, School of Education, 16.-18. Februar 1994. Graz: ZSE, Abteilung III, Juni 1995.
- Nr. 10 **Stanzel-Tischler, E.:** Zur Evaluation der Schulversuche "Neue Mittelschule/Schulverbund Graz-West" und "Realschule" in der Steiermark. Ergebnisse einer Befragung von Eltern mit Kindern in Versuchs- und Regelschulen im Schuljahr 1994/95. Graz: ZSE, Abteilung II, August 1995.

- Nr. 11 **Huber, J.:** Sprachenpluralismus: Welche Initiativen für Europa? Bericht von der Konferenz "Construire le Pluralisme Linguistique" an der Université de Franche-Comté, Besançon, Frankreich. 19. bis 20. Juni 1995. Graz: ZSE, Bereich III, November 1995.
- Nr. 12 **Svecnik, E.:** Der Einsatz von derive im Mathematikunterricht an allgemeinbildenden höheren Schulen. Ergebnisse einer bundesweiten Lehrerbefragung im Schuljahr 1993/94 sowie vergleichende Darstellung mit Ergebnissen einer Schülerbefragung. Graz: ZSE, Abteilung II, Oktober 1995.
- Nr. 13 **Sammer, P.; Themel, E.; Bittermann, W.:** Satellite Video Communication. Ein österreichisch-britisches Schulprojekt. Dokumentation - Teil 1. Graz: ZSE, Bereich III, Dezember 1995.
- Nr. 14 **Iby, M.:** Schulautonomie an berufsbildenden mittleren und höheren Schulen - Eine empirische Zwischenbilanz. Wien: ZSE, Bereich IV, Jänner 1996.
- Nr. 15 **Projektgruppe "Englisch als Arbeitssprache"** (Gesamtredaktion: G. Abuja): Fremdsprachen als Arbeitssprachen. Die Rolle des 'native speakers'. Graz: ZSE, Bereich III, Juni 1996.
- Nr. 16 **Svecnik, E.:** Fachübergreifende Fähigkeiten und Einstellungen von Schülern in Österreich nach Erfüllung ihrer Schulpflicht. Nationaler Bericht über die Ergebnisse der im Rahmen des OECD-Bildungsindikatorenprojekts durchgeführten Pilotstudie 'Cross-Curricular Competencies'. Graz: ZSE, Bereich II, Mai 1996.
- Nr. 17 **Koller, E.; Burda-Buchner, E.:** Neue Wege der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Dokumentation der Enquete in Wien vom 22. - 23. April 1996. Wien: ZSE, Bereich IV, Juli 1996.
- Nr. 18 **Scheiflinger, W.:** Analyse von problemorientierten Themen im Rahmen der Entwicklung des Unterrichtsmoduls "Kritisches Denken" anhand von Deutsch-Schularbeiten steirischer AHS-Schüler im Schuljahr 1994/95. Graz: ZSE, Bereich II, Juni 1996.
- Nr. 19 **Stanzel-Tischler, E.; Grogger, G.:** Ergebnisse einer Schulleiterbefragung im Rahmen der Evaluation der Schulversuche zum Schuleingangsbereich (§ 131c SchOG) im Schuljahr 1994/95. Graz: ZSE, Bereich II, Juli 1996.
- Nr. 20 **Grogger, G.:** Evaluation des Schulversuchs zur Reform des Polytechnischen Lehrgangs. Ergebnisse einer bundesweiten Lehrerbefragung im Schuljahr 1994/95. Graz: ZSE, Bereich II, September 1996.
- Nr. 21 **Abuja, G.:** Europäische Entwicklungen im bilingualen Bereich. Berichte von den Konferenzen "Bilingual education" (Februar 1995, Schweden), "Networks in Bilingual Education" (Oktober 1995, Finnland). Graz: ZSE, Bereich III, Dezember 1996.

- Nr. 22 **Abuja, G.; Simpson, S.:** Bericht über den Europarat Workshop 12B. "Bilingual Education in secondary schools: learning and teaching non language subjects through a foreign language" (Echternach, Luxemburg: 21.-26. April 1996). Graz: ZSE, Bereich III, März 1997.
- Nr. 23 **Specht, W.** (Hrsg.): Fallstudien zur Integration behinderter Schüler in der Sekundarstufe I. Band 1: Hauptschulklassen ohne Leistungsgruppen im großstädtischen Bereich. Graz: ZSE, Bereich II, März 1997.
- Nr. 24 **Specht, W.** (Hrsg.): Fallstudien zur Integration behinderter Schüler in der Sekundarstufe I. Band 2: Hauptschulklassen ohne Leistungsgruppen im kleinstädtisch-ländlichen Bereich. Graz: ZSE, Bereich II, März 1997.
- Nr. 25 **Specht, W.** (Hrsg.): Fallstudien zur Integration behinderter Schüler in der Sekundarstufe I. Band 3: Hauptschulklassen mit Leistungsgruppensystem. Graz: ZSE, Bereich II, März 1997.
- Nr. 26 **Specht, W.** (Hrsg.): Fallstudien zur Integration behinderter Schüler in der Sekundarstufe I. Band 4: Integrationsklassen an allgemeinbildenden höheren Schulen. Graz: ZSE, Bereich II, März 1997.
- Nr. 27 **Kettemann, B.; Landsiedler, I.:** The effectiveness of language learning and teaching. Ergebnisse der Europaratstagung vom 5. - 8. März 1996. Graz: ZSE, Bereich III, August 1997.
- Nr. 28 **Stanzel-Tischler, E.:** Evaluation der Schulversuche zum Schuleingangsbereich. Unterrichtsbeobachtungen an sechs Versuchsschulen in der Steiermark (Schuljahr 1995/96). Graz: ZSE, Bereich II, Juli 1997.
- Nr. 29 **Svecnik, E.:** Zur Evaluation der Schulversuche "Neue Mittelschule/Schulverbund Graz-West" und "Realschule" in der Steiermark. Ergebnisse der Schlußuntersuchung der ersten Kohorte (8. Schulstufe im Schuljahr 1994/95). Teil 1: Lernerfolgsvergleiche, Schülerlaufbahnen, Entwicklung von Schülereinstellungen und Schulklima. Graz: ZSE, Bereich II, August 1997.
- Nr. 30 **Svecnik, E.:** Internationalisierung an Österreichs Schulen. Ergebnisse einer bundesweiten Erhebung im Schuljahr 1996/97. Graz: ZSE, Bereich II, November 1997.
- Nr. 31 **Oestreich, K.; Grogger, G.:** Der Einsatz einer Fremdsprache als Arbeitssprache in nichtsprachlichen Gegenständen. Ergebnisse einer bundesweiten Direktorenbefragung an Schulen der Sekundarstufe, im Schuljahr 1996/97. Graz: ZSE, Bereich III, Oktober 1997.
- Nr. 32 **Jantscher, E.:** Frühes Fremdsprachenlernen: Eine Bestandsaufnahme aus österreichischer Sicht. Graz: ZSE, Bereich III, Februar 1998.

- Nr. 33 **Stanzel-Tischler, E.; Grogger, G.:** Lehrplanentwicklung LP'99: Rückmeldeverfahren zur Planungs- und Arbeitsgrundlage. Dokumentation einer Erhebung an den Pilotschulen im März 1998. Graz: ZSE, Bereich II, April 1998.
- Nr. 34 **Stanzel-Tischler, E.; Grogger, G.:** Stellungnahmen allgemeinbildender höherer Schulen in Niederösterreich zum Lehrplan '99. Dokumentation einer Erhebung im Februar 1998. Graz: ZSE, Bereich II, April 1998.
- Nr. 35 **Specht W.:** European Workshop. Trends in the Evaluation of Education Systems: School (Self-)Evaluation and Decentralisation. Athen, 9.-11.Dezember 1997. (Tagungsbericht). Graz: ZSE, Bereich II, März 1998.
- Nr. 36 **Stanzel-Tischler, E.; Grogger, G.:** Ergebnisse einer Lehrerbefragung im Rahmen der Evaluation der Schulversuche zum Schuleingangsbereich (§ 131c SchOG) im Schuljahr 1994/95. Graz: ZSE, Bereich II, 1997.
- Nr. 37 **Svecnik, E.:** Zur Evaluation der Schulversuche "Neue Mittelschule/Schulverbund Graz-West" und "Realschule" in der Steiermark. Ergebnisse der Schlußuntersuchung der ersten Kohorte (8. Schulstufe im Schuljahr 1994/95). Teil 2: Umgang mit wenig strukturierten Aufgaben, Auswirkungen des Sozialen Lernens an einem konkreten Beispiel, Einstellungen zur besuchten Schule und zu Unterrichtsformen. Graz: ZSE, Bereich II, Mai 1998.
- Nr. 38 **Scheiflinger, W.:** Zur Problematik der kooperativen Arbeitsformen. Erfahrungen und Einstellungen von Schülern der allgemeinbildenden höheren Schulen im Zusammenhang mit Gruppen- und Partnerarbeit. Graz: ZSE, Bereich II, Juni 1998.
- Nr. 39 **Svecnik, E.:** Zur Evaluation der 9. und 10. Schulstufe der Realschule. Ergebnisse einer Befragung von Schülern der ersten Kohorte sowie ihrer Lehrer und Schulleiter im Schuljahr 1996/97. Graz: ZSE, Bereich II, November 1998.
- Nr. 40 **Grogger, G.:** Evaluation zur Erprobung des TI 92 im Mathematikunterricht an allgemeinbildenden höheren Schulen. Ergebnisse der bundesweiten Schüler- und Lehrerbefragungen im Schuljahr 1997/98. Graz: ZSE, Bereich II, Juni 1999.
- Nr. 41 **Specht, W.; Altrichter, H.; Soukup-Altrichter, K.:** Qualitätsentwicklung mit Programm. Endbericht über die Begleitevaluation der Pilotphase. Graz: ZSE, Bereich II, Oktober 1998.
- Nr. 42 **Svecnik, E.:** Auswirkungen des Frühwarnsystems nach §19(4) SchUG. Ergebnisse einer Analyse schulstatistischer Daten der Schuljahre 1994/95 bis 1996/97. Graz: ZSE, Bereich II, September 1999.
- Nr. 43 **Stanzel-Tischler, E.; Grogger, G.:** Lernzielorientierte Leistungsbeurteilung in Mathematik an drei Wiener AHS-Klassen. Erfahrungen und Einschätzungen der Mathematiklehrerinnen, Schülerinnen und Schüler, Eltern sowie Lehrer-



kolleginnen und -kollegen im Schuljahr 1998/99. Graz: ZSE, Bereich II, Dezember 1999.

- Nr. 44 **Svecnik, E.:** Zur Evaluation der Graz International Bilingual School (GIBS). Ergebnisse einer wissenschaftlichen Begleitung der ersten Kohorte über die Schuljahre 1991/92 bis 1998/99. Graz: ZSE, Bereich II, Dezember 1999.
- Nr. 45 **Abuja, G.; Keiper, A.:** Sprachen-Ressourcenzentren in Europa. (8. - 9. November 1999). Tagungsbericht - Workshop Report - Rapport de Conférence. Graz: ZSE, Bereich III, Mai 2001.
- Nr. 46 **Grogger, G.; Stanzel-Tischler, E.:** Komplexität und sprachliche Gestaltung von Schularbeitenbeispielen aus Mathematik in der Grundschule. Eine empirische Untersuchung an steirischen Volksschulen. Graz: ZSE, Bereich II, März 2000.
- Nr. 47 **Altrichter, H.:** Comparative analysis of decentralisation policies and their results in central european countries. Case studies and synthesis report. Klagenfurt: ZSE, Bereich I, März 2000.
- Nr. 48 **Stanzel-Tischler, E.; Grogger, G.:** Schülerlaufbahnen in der Grundschule. Schulanfänger des Schuljahres 1994/95 in Regelschulen und Schulversuchen nach § 131c SchOG im Vergleich. Graz: ZSE, Bereich II, Mai 2000.
- Nr. 49 **Grogger, G. (Red.):** Gestaltung von Freiräumen an österreichischen Hauptschulen. Bericht über eine Tagung zu den Ergebnissen einer bundesweiten Erhebung schulautonomer Maßnahmen (Schladming, 10. bis 12. Mai 2000). Graz: ZSE, Bereich II, Dezember 2000.
- Nr. 50 **Svecnik, E.:** Zur Evaluation neuer Lernstrukturen an der Graz International Bilingual School (GIBS). Erste Ergebnisse einer wissenschaftlichen Begleitung im Schuljahr 1999/2000. Graz: ZSE, Bereich II, Dezember 2000.
- Nr. 51 **Stanzel-Tischler, E.; Grogger, G.:** Lernzielorientierte Leistungsbeurteilung an Wiener allgemein bildenden höheren Schulen. Evaluation eines Pilotprojekts im Schuljahr 1999/2000. Graz: ZSE, Bereich II, Jänner 2001.
- Nr. 52 **Grogger, G.; Svecnik, E.:** Alternative Modelle der Leistungsfeststellung und -beurteilung im Rahmen des Einsatzes von Computeralgebrasystemen im Mathematikunterricht. Evaluation der Erprobung verschiedener Modelle an AHS- und HAK-Klassen im Schuljahr 1999/2000. Graz: ZSE, Bereich II, März 2001.
- Nr. 53 **Stanzel-Tischler, E.; Grogger, G.:** Der Unterricht auf der 4. Schulstufe in Hinblick auf den Übertritt in weiterführende Schulen. Eine empirische Untersuchung an 21 steirischen Volksschulen im Schuljahr 1999/2000. Graz: ZSE, Bereich II, August 2001.

- Nr. 54 **Svecnik, E.:** Der Stellenwert überfachlicher Kompetenzen in österreichischen Lehrplänen der Sekundarstufe II. Lehrplananalysen als Beitrag zur Klärung der Begrifflichkeiten. Graz: ZSE, Bereich II, August 2001.
- Nr. 55 **Grogger, G.:** Evaluation der neuen Polytechnischen Schule. Ergebnisse der bundesweiten Befragungen von Schulleitern, Lehrern und Schülern sowie Ergebnisse moderierter Diskussionen an ausgewählten PTS-Standorten. Graz: ZSE, Bereich II, September 2001.
- Nr. 56 **Hinger, B.:** Intensiv versus extensiv. Der Faktor Zeitverteilung im schulischen Fremdspracherwerb am Beispiel des Spanischen. Graz: ZSE, Bereich III, November 2001.
- Nr. 57 **Matzer, E.:** Das Europäische Sprachen-Portfolio und andere Umsetzungsformen des Portfolio - Konzepts. Graz: ZSE, Bereich III, Dezember 2001.
- Nr. 58 **Scheiflinger, W.:** Themen aus dem Humanbereich für einen auf kritisches Denken und aktives Lernen ausgerichteten Unterricht. Untersuchung des didaktischen Stellenwerts darauf bezogener Einstiegsfragen für die AHS-Oberstufe. Graz: ZSE, Bereich II, Oktober 2001.
- Nr. 59 **Svecnik, E. (Red.):** Monitoring zur Schuldemokratie. Ergebnisse einer Befragung von Eltern- und Schülervertretern im Schuljahr 2000/2001. Graz: ZSE, Bereich II, Februar 2002.
- Nr. 60 **Grogger, G.; Specht, W.; Svecnik, E.; Eder, F.; Petri, G.; Rauch, F.:** Bilanzierung aller Schulversuche der Sekundarstufe I. Metaanalyse vorliegender Evaluations- und Erfahrungsberichte. Graz: ZSE, Bereich II, Februar 2002.
- Nr. 61 **Stanzel-Tischler, E.; Grogger, G.:** Der Übertritt von der Grundschule in die Sekundarstufe I. Eine empirische Untersuchung bei SchülerInnen, Eltern und Lehrpersonen auf der 5. Schulstufe im Schuljahr 2001/2002. Graz: ZSE, Bereich II, September 2002.
- Nr. 62 **Hirner, M.:** Anleitung zur erfolgreichen Gestaltung eines bilingualen Physikunterrichts. Graz: ZSE, Bereich III, November 2002.
- Nr. 63 **Specht, W.:** Systemsteuerung und Qualitätsentwicklung im Bereich des Schulwesens. Aktuelle Beiträge zur Qualitätsdiskussion. Graz: ZSE, Bereich II, November 2002.
- Nr. 64 **Svecnik, E.:** Zur Evaluation des Kurssystems an der Oberstufe der Graz Bilingual School (GIBS). Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung über die Schuljahre 1999/2000 bis 2001/2002. Graz: ZSE, Bereich II, Jänner 2003.
- Nr. 65 **Rauch, F.; Schrittmesser I.:** Netzwerke als Unterstützungsstrukturen für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen. Ein CIDREE Gemeinschaftsprojekt in Kooperation mit IFF, Abteilung Schule und gesellschaftliches Lernen. Klagenfurt: ZSE, Bereich I, September 2003.

- Nr. 66 **Stanzel-Tischler, E.:** My Way – Beratung, Begleitung und Orientierung an allgemein bildenden höheren Schulen. Evaluationsbericht zu einem Pilotprojekt in den Schuljahren 2000/01 bis 2002/03. Graz: ZSE, Bereich II, Oktober 2003.
- Nr. 67 **Svecnik, E.:** Erprobung eines Verfahrens zur Gewinnung von Informationen über Unterrichtsentfall im Pflichtschulbereich. Beschreibung und Ergebnisse eines Pilotversuchs an Hauptschulen in Österreich. Graz: ZSE, Bereich II, März 2004.
- Nr. 68 **Specht, W.:** Die Entwicklungsinitiative IMST<sup>2</sup>: Erwartungen, Bewertungen und Wirkungen aus der Sicht der Schulen. Graz: ZSE, Abt.: Evaluation und Schulforschung, Juni 2004.
- Nr. 69 **Freudenthaler, H; Specht, W.:** Bildungsstandards aus Sicht der Anwender. Evaluation der Pilotphase I zur Umsetzung nationaler Bildungsstandards in der Sekundarstufe I. Graz: ZSE, Abt.: Evaluation und Schulforschung, April 2005.
- Nr. 70 **Specht, W.; Gross-Pirchegger, L.; Seel, A.; Stanzel-Tischler, E.; Wohlfahrt, D.:** Qualität in der Sonderpädagogik: Ein Forschungs- und Entwicklungsprojekt. Forschungsansatz, Ergebnisse, Schlussfolgerungen. Graz: ZSE, Abt.: Evaluation und Schulforschung, August 2006.