

# Gemeinsames Lernen in der inklusiven Schule

Bernhard SCHMID

Mag. Bernhard SCHMID

Geboren 1963, verheiratet, 3 Kinder, darunter ein Sohn mit Down-Syndrom

Abgeschlossenes Studium der Betriebs- und Wirtschaftsinformatik

1996 – 2005 ehrenamtliches Vorstandsmitglied der Lebenshilfe Wien

Seit 2006: Generalsekretär der Lebenshilfe Wien

Dort verantwortlich für die Interessenvertretung von Menschen mit intellektuellen und mehrfachen Beeinträchtigungen und deren Angehörigen

Aufgaben: Gesetzes-Monitoring, Lobbying bei Politik und Behörden, Angehörigen- und Betroffenen-Beratung, Öffentlichkeitsarbeit, Fundraising

Schwerpunkte: Schulintegration, Arbeitsintegration, Inklusion, UN-Konvention

Schönbrunner Straße 179, 1120 Wien, [b.schmid@lebenshilfe-wien.at](mailto:b.schmid@lebenshilfe-wien.at)

Artikel-HGÖ-201012-Foto.jpg

**Die Lebenshilfe will, dass in den nächsten Jahren die neue Schule für alle eingeführt wird. Sie soll die Vorteile von „Regelschulen“ und Sonderschulen zusammenführen. Weil gemeinsames Lernen die Grundlagen für gemeinsames Leben schafft. Und alle Kinder davon profitieren – mit und ohne Behinderung.**

## ***Einige Definitionen vorab***

Der Begriff „Inklusion“ geht davon aus, dass die Gemeinschaft für alle Individuen offen steht und dass alle in gleichberechtigter Weise von Anfang an an deren Angeboten teilhaben und teilnehmen sollen.

Im Kontext des Schulunterrichts kann eine Schule dann als „inklusiv“ bezeichnet werden, wenn sie alle Kinder gleichermaßen willkommen heißt. Sowohl die äußere Organisation (Architektur, Lehrpläne, Personalzusammensetzung, Klassengrößen, u.a.) als auch die innere Organisation (Unterrichtsmethodiken, Verwendung von Materialien, Zusammenwirken von pädagogischen und nicht-pädagogischen Kräften im Klassenverbund) haben von Anfang an einen gemeinsamen Unterricht von Kindern unterschiedlicher Herkunft, Begabung und Entwicklungspotentiale am selben Ort und am selben Unterrichtsgegenstand zum Ziel.

Der Begriff „Integration“ meint dahingegen die Zusammenführung von Teilgruppen, die von Grund auf eigentlich nicht zusammengehören. Einzelne Individuen, die einer bestimmten Randgruppe, z.B. Menschen mit Beeinträchtigungen, angehören, werden in die größere Gruppe aufgenommen, sofern sie bestimmten Bedingungen Genüge tun. In der Regel müssen sich dabei die Individuen der Randgruppe an das soziale System der größeren Gruppe anpassen. Die Gruppen-Differenzierung bleibt dabei aufrecht, und eine Defizit-Orientierung dominiert über einer Potential-Orientierung.<sup>1</sup>

Wenn in der Folge von Menschen bzw. Schüler/innen mit Behinderung gesprochen wird, dann ist hiermit die soziale Dimension von Behinderung gemeint:

Ein Mensch kann von Geburt an oder im Laufe seines Lebens eine genetische oder organische Fehlfunktion bzw. Schädigung erwerben (z.B. Schädigung des Sehzentrums im

---

<sup>1</sup> Dem Autor ist bewusst, dass es auch andere Definitionen von „Integration“ gibt, vor allem im historischen Kontext. Die hier angeführte Definition spiegelt aber die praktische Erfahrung des Autors in jüngerer Zeit wieder und wird daher in der Folge in dieser Bedeutung verwendet.

Gehirn oder ein dreifaches Chromosom 21), erleidet dadurch eine Beeinträchtigung (z.B. Ausfall des Sehvermögens oder intellektuelle Beeinträchtigung) und wird in Folge in der freien Ausübung wesentlicher Lebensbereiche behindert.

Für einen derart „behinderten“ Menschen kann die Behinderung durch Kompensation der Beeinträchtigung beseitigt werden. (z.B. kann der sehbeeinträchtigte Mensch durch akustische Signale bei Ampelanlagen ohne menschliche Hilfe eine Straßenkreuzung überqueren, oder der intellektuell beeinträchtigte Mensch mit Hilfe von Anleitungen in leichter Sprache und Bildern selbständig eine Speisenauswahl in einem Restaurant treffen).

### ***Motivation der Eltern***

Was treibt nun Eltern an, die für ihre Kinder mit Beeinträchtigungen einen geeigneten Schulplatz suchen?

Größtenteils haben diese Eltern genau die gleichen Bedürfnisse, Forderungen und Sorgen wie alle Eltern schulpflichtiger Kinder auch:

Sie suchen eine Schule in der Nähe ihres Wohnorts, sodass die Fahrtwege kurz bleiben und bestehende soziale Netze zu Freund/innen und Nachbar/innen erhalten und ausgebaut werden können, auch und vor allem für das Kind selbst.

Sie sprechen mit den Lehrkräften und der Schulleitung und versuchen eine tragfähige Vertrauensbasis aufzubauen, die sich vor allem in einem konstruktiven und wertschätzenden kontinuierlichen Dialog über die Schullaufbahn hinweg manifestiert.

Und sie wollen sich vergewissern, dass der Unterricht dem eigenen Kind alle Fertigkeiten und Fähigkeiten vermittelt, die es unmittelbar und später als Erwachsene/r braucht, möglichst ohne Überforderung bzw. Unterforderung, individuell angepasst an die Möglichkeiten des Kindes, und in befruchtender sozialer Interaktion mit den Klassen-Kamerad/innen.

Später, je älter das Kind wird, wird die Erfüllung dieser Grundbedürfnisse zunehmend schwerer, da auch die Lernanforderungen, die Schul-Settings und die persönlichen Entwicklungsparameter (Pubertät!) komplexer werden.

Bei Kindern mit schwereren Beeinträchtigungen und höherem Unterstützungsbedarf kommen noch zusätzliche Sorgen hinzu:

Wird mein Kind ausreichend geschützt vor Verspottung, Diskriminierung und psychischer wie physischer Verletzung? Findet mein Kind ausreichend Beachtung und Anerkennung bei den Lehrer/innen und Mitschüler/innen? Können Lehrer/innen und Mitschüler/innen adäquat mit allfälligen Verhaltensauffälligkeiten umgehen?

Gerade diese letztgenannten Sorgen führen oftmals dazu, dass sich Eltern von der Schulbehörde geradezu gedrängt fühlen, sich für eine Sonderschule zu entscheiden.

Der Schutzgedanke erscheint somit als eines der Hauptmotive für eine Entscheidung zur Sonderschule, ein anderer die ausreichende Verfügbarkeit von personellen und materiellen Ressourcen zur Abdeckung des sonderpädagogischen Förderbedarfs.

### ***Entwicklung der Schulintegration***

Hier setzt aber die Schulintegrations-Bewegung an, die in den 80er-Jahren des vorigen Jahrhunderts in Österreich ihren Ausgang gefunden hat: engagierte Eltern und Pädagog/innen wollten sich nicht mehr damit abfinden, dass Kinder mit Beeinträchtigungen vom gemeinsamen Unterricht in Regelschulen generell ausgeschlossen waren, und setzten Schulversuche in mehreren Bundesländern durch (1984: Oberwart, 1985: Kalsdorf, Weisenbach/Reutte). Im Laufe dieser und vieler weiterer Schulversuche wurde anhand von wissenschaftlichen Begleitstudien und empirischen Erfahrungswerten der beteiligten Eltern, Lehrer/innen und Schüler/innen eindeutig festgestellt: Der gemeinsame Unterricht von Kindern mit und ohne Beeinträchtigung ist nicht nur möglich, sondern er bietet sogar Vorteile gegenüber dem segregierenden Unterricht: Kinder lernen mehr und besser, nicht

nur miteinander, sondern auch voneinander, und dies nicht nur in sozialer Hinsicht, sondern auch kognitiv. Dabei entwickelten sich auch neue Unterrichtsmethodiken, wie z.B. das „Peer-Teaching“<sup>2</sup>. Der Team-Unterricht durch jeweils eine/n oder mehreren Regelschullehrer/innen und einer Sonderpädagogin / einem Sonderpädagogen bei gleichzeitig reduzierter Klassengröße wurde zum bewährten Standardmodell. Schließlich konnte dieses Erfolgskonzept in Gesetze gegossen werden: Seit 1993 für die Volksschule und seit 1997 für die Sekundarstufe I ist es Eltern und deren Schulkindern möglich, zwischen einem Schulplatz in einer Regelschule oder in einer Sonderschule zu wählen.

## **Grenzen der Entwicklung**

In der Folge stieg die Zahl der Kinder mit SPF in Integrationsklassen rasant an: von 4764 Kindern oder 20,3% aller Kinder mit SPF im Schuljahr 1994/95 wuchs die Zahl auf 13.306 oder 49,1% im Schuljahr 2000/01 (unter Berücksichtigung der Schultypen Volksschule, Hauptschule und Polytechnische Schule). Gleichzeitig sank naturgemäß die Zahl der Schüler/innen mit SPF in Sonderschulen, allerdings nicht in gleichem Ausmaß, nämlich nur von 18.672 (Schuljahr 1994/95) auf 13.802 (Schuljahr 2000/01).<sup>3</sup> Diese Erkenntnis, nämlich dass trotz Verlagerung von Kindern mit SPF von Sonderschulen in Integrations-Regelschulen die Sonderschulen überproportional wieder Plätze mit weiteren Schüler/innen „auffüllten“, liegt ursächlich im §27a des Schulorganisationsgesetzes (SchOG) begründet, wo es heißt: „Sonderpädagogische Zentren sind Sonderschulen,...“. Aufgrund dieser Junktimierung werden Sonderpädagogische Zentren davon abgehalten, ihrem gesetzlichen Auftrag zur flächendeckenden „Bereitstellung und Koordination sonderpädagogischer Maßnahmen in anderen Schularten, sodass Kinder mit SPF in bestmöglicher Weise auch in allgemeinen Schulen unterrichtet werden können“, ausreichend nachzukommen. Denn dies würde ja in letzter Konsequenz dazu führen, dass sie sich durch einen kompletten Transfer aller sonderpädagogischen Ressourcen sowie ihrer Schülerinnen und Schüler ihrer eigenen Existenz berauben würden! Nebeneffekt dieses Dilemmas ist, dass die Anzahl der Schüler/innen mit zuerkanntem SPF insgesamt stetig steigt, obwohl die Zuteilung von sonderpädagogischen Ressourcen durch das Unterrichtsministerium langjährig mit 2,7% der gesamten pädagogischen Ressourcen gedeckelt geblieben ist. In weiterer Folge fehlen dringend benötigte Ressourcen für einen qualitativ und quantitativ ausreichenden integrativen Unterricht in allgemeinen Schulen, vor allem für Kinder mit intellektuellen und mehrfachen Beeinträchtigungen sowie mit höherem Unterstützungsbedarf. Diese werden dann oft auch gegen den ausdrücklichen Elternwunsch mit der Begründung mangelnder Ressourcen und Strukturen in die Sonderschule zurückgedrängt. Die Auswirkungen dieser Politik lassen sich wieder an konkreten Zahlen dokumentieren: Während die Integrationsquote, also der Anteil von Schüler/innen mit SPF in Regelschulen, wie oben beschrieben seit 1994 stetig anstieg, stagniert dieser Wert seit rund 10 Jahren österreichweit bei knapp über 50%, wobei die Stagnation in allen Bundesländern zu beobachten ist, wenn auch auf äußerst unterschiedlichem Ausgangsniveau.<sup>4</sup>

Somit werden aufgrund des §27a SchOG einerseits und aufgrund der unflexiblen Vergabe von sonderpädagogischen Ressourcen durch die Bundesschulpolitik andererseits rund die

---

<sup>2</sup> „Peer-Teaching“ bindet Mitschüler/innen als Lehrer/innen mit ein: ist jemand besser mit einem Lerninhalt vertraut oder generell begabter, hilft er einem/einer unkundigeren oder weniger begabten Mitschüler/in und vertieft und festigt dabei sein/ihr eigenes Wissen; die Akzeptanz und Aufnahmebereitschaft unter „Peers“ (engl. = der/die Ebenbürtige, Gleichaltrige, Gleichgestellte) ist dabei in der Regel sehr hoch; nebenbei werden die sozialen Kompetenzen ausgebaut

<sup>3</sup> Zahlenangaben gemäß einer Zusammenstellung des BMBWK, Abt. VII/B/8, „Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Schuljahren 1994/95 bis 2000/01“, Quelle: Österreichische Schulstatistik

<sup>4</sup> Siehe Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, Ewald Feyerer, Seite 80 und 81, Quelle: BMUKK und Statistik Austria

Hälfte aller Kinder und Jugendlichen mit SPF seit einem Jahrzehnt unverändert weiterhin in Sonderschulen unterrichtet.

### ***Wahlfreiheit der Eltern als Fiktion und Hindernis***

Die meisten Eltern sehen es als Vorteil an, dass ihnen das Gesetz ein Wahlrecht zwischen Sonderbeschulung oder integrativer Beschulung ihrer Kinder in einer allgemeinen Schule einräumt. Hat für sie schon alleine der Tatbestand einer freien Wahlmöglichkeit einen Wert an sich, so wird dieses Wahlrecht in ihren Augen noch aus folgendem Grund wertvoller: Viele Regelschulklassen sind gar nicht mit geeignetem Lehrpersonal und Unterrichtsmaterial ausgestattet, manchmal auch bereits bestehende Integrationsklassen nur unzureichend, oder die räumlichen und organisatorischen Rahmenbedingungen sind nicht gegeben. Dann ist man doch sehr erleichtert darüber, eine Alternative für sein/ihr Kind vorzufinden. Eine Alternative, die für Befürworter/innen der Schulintegration als manchmal notwendiges letztes „Rückzugsgebiet“ bei Scheitern einer integrativen Beschulung ihres Kindes gesehen wird, und von Eltern schwer beeinträchtigter oder verhaltensauffälliger Kinder sogar als einzige Möglichkeit eingeschätzt wird.

Nun ist es aber so, dass in Wirklichkeit dieses vermeintliche Wahlrecht in den meisten Fällen überhaupt nicht besteht:

- Je älter ein Kind ist und je höher der Unterstützungsbedarf bzw. je schwerer die Beeinträchtigung oder die Verhaltensauffälligkeit, desto wahrscheinlicher ist es der Fall, dass Schulaufsicht, regionales SPZ und Wunsch-Regelschulen sagen: „die organisatorisch notwendigen Anpassungserfordernisse sind leider nicht machbar“ und eine Sonderschule „ist eh besser für ihr Kind“
- In den AHS-Unterstufen werden trotz gesetzlich zugestandener Wahlfreiheit in aller Regel keine Kinder mit SPF zugelassen (lediglich 7 I-Klassen wurden 2009/2010 geführt, die allesamt auf Wien beschränkt waren)
- In der Sekundarstufe II ist ohnehin Schluss mit der Wahlfreiheit, denn der gesetzliche Anspruch auf Schulintegration endet mit der 8. Schulstufe
- Den Wunsch-Schulstandort kann man sich auch laut Gesetz nicht aussuchen (nur eine Volksschule oder Hauptschule im Schulbezirk möglichst nahe zum Wohnort)

So ist es kein Wunder, dass Eltern, wenn ihnen eine improvisierende, da chronisch unterausgestattete Integrationsklasse, die es nur vormittags gibt, und eine bestens ausgestattete Sonderschule mit Kleinklassen und Nachmittagsunterricht angeboten werden, auch noch dankbar sind, dass sie sich für die zweite Option „wahlfrei“ entscheiden können....

Das Paradoxe daran:

Gerade diese vermeintliche Wahlfreiheit ist es, die eine echte Wahlfreiheit in Wirklichkeit verhindert! Denn wie weiter oben an verschiedenen Stellen bereits ausgeführt, ist das jetzige System so justiert, dass nach dem Erreichen eines „Sättigungsgrades“ von rund 50% integrierter Schüler/innen mit SPF keine weiteren sonderpädagogischen Ressourcen mehr ins Regelschulsystem „wandern“. Eltern, die sich für die Sonderschule entscheiden, oder auch gegen ihren erklärten Willen mit der Begründung von Ressourcenmängeln in die Sonderschule „gezwungen“ werden, tragen hiermit ungewollt zu einer Verfestigung eben dieses Ressourcen-Ungleichgewichtes zwischen Sonderschulen und Integrationschulen bei.

Wobei unbedingt zu betonen ist, dass es sich bei diesem „Sättigungsgrad“ um eine künstliche systemtechnische Schwelle handelt, jedoch keinesfalls um eine natürliche demographische Schwelle, die vom Schweregrad der Beeinträchtigung vorgegeben ist. Belegt werden kann dies durch die Tatsache, dass diese sogenannte Sättigung zwar in allen Bundesländern zu beobachten ist, dass aber die Integrationsrate in den einzelnen Bun-

desländern zwischen 32% und 82%<sup>5</sup> variiert. Derartige Unterschiede sind kaum mit einer unterschiedlichen Verteilung von Behinderungsgraden begründbar, sondern eher mit dem unterschiedlichen Willen der jeweiligen Länder zur Schulintegration.

### ***Der menschenrechtliche Aspekt***

Wurde die Tatsache, dass annähernd der Hälfte aller Kinder mit sonderpädagogischen Förderbedarf die Möglichkeit zur Schulintegration vorenthalten wird, bereits in den vergangenen 10 Jahren durch die geübte Praxis evident, so wurde durch die „UN-Konvention der Rechte von Menschen mit Behinderungen“, die in Österreich am 26. Oktober 2008 in Kraft getreten ist, der menschenrechtliche Aspekt in den Vordergrund gerückt. Wenn auch diese Konvention keine neuen Rechte definiert, hat sie doch die für alle Menschen gültigen Rechte speziell nochmals für Menschen mit Behinderung konkretisiert, da diese Gruppe trotz definierter Rechte marginalisiert und diskriminiert geblieben ist. Die neue UN-Konvention basiert auf den Prinzipien Selbst- und Mitbestimmung, Barrierefreiheit und aktive und gleichberechtigte Teilhabe und Teilnahme in allen Lebensbereichen inmitten der Gesellschaft, also auch für den Bereich Bildung, der in Artikel 24 abgehandelt wird. In Absatz (a) heißt es dort, dass „...Kinder mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom unentgeltlichen und obligatorischen Grundschulunterricht oder vom Besuch weiterführender Schulen ausgeschlossen werden“. Im Absatz (b) heißt es weiters, dass „Menschen mit Behinderungen gleichberechtigt mit anderen in der Gemeinschaft, in der sie leben, Zugang zu einem integrativen, hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht an Grundschulen und weiterführenden Schulen haben“, und in Absatz (d), dass „Menschen mit Behinderungen innerhalb des allgemeinen Bildungssystems die notwendige Unterstützung geleistet wird, um ihre erfolgreiche Bildung zu erleichtern“.

Wie in den vorigen Ausführungen erläutert wurde, ist Österreich noch weit davon entfernt, die völkerrechtlich verbindlichen Bestimmungen für einen beträchtlichen Teil der Kinder und Jugendlichen mit Behinderung einzuhalten, vor allem für ältere Kinder mit schwereren Beeinträchtigungen und hohem Unterstützungsbedarf. Der 1. Österreichische Staatenbericht, den Österreich erstmals im Oktober 2010 an die UN in Genf erstatten musste, hält dazu fest: „...werden bereits seit einigen Jahren mehr als fünfzig Prozent aller Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf integrativ unterrichtet“<sup>6</sup>, und bestätigt indirekt damit, dass die andere Hälfte noch den Sonderschulweg beschreitet. Noch drastischer formuliert es der Österreichische Monitoringausschuss in seiner Stellungnahme vom Juni 2010: „Der Monitoringausschuss hält diese – überfällige – Abschaffung [des Systems des sonderpädagogischen Förderbedarfs, von Sonderschulen sowie sonderpädagogischen Zentren] für ein Teilstück einer grundlegenden strukturellen Reform hin zu einem inklusiven Bildungssystem.“<sup>7</sup>

Aus dem jahrelangen hürdenreichen und oft vergeblichen Kampf zunehmend frustrierter Eltern, die ihre Kinder in der Gemeinschaft inkludiert UND gut gefördert sehen wollen, aus dem Wunsch engagierter Pädagog/innen, die ihre bereits gelebte Erfolgspraxis eines kindgerechten und individualisierten Unterrichts in der heterogenen Klassengemeinschaft einer Integrationsklasse gerne mehr unterstützt und wertgeschätzt sehen würden, und aus den politischen Verpflichtungen heraus, die Österreich mit der Ratifizierung der UN-Konvention auch für das Bildungssystem eingegangen ist, erwuchs schließlich der Plan

---

<sup>5</sup> Siehe Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, Ewald Feyerer, Seite 76 und Seite 80, Daten beziehen sich auf das Schuljahr 2006/2007

<sup>6</sup> UN-Behindertenrechtskonvention, Erster Staatenbericht Österreichs, Seite 35, [www.bmask.gv.at](http://www.bmask.gv.at)

<sup>7</sup> Stellungnahme des unabhängigen Monitoringausschusses zur Umsetzung der UN Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen, 10. Juni 2010, Seite 6, [www.monitoringausschuss.at](http://www.monitoringausschuss.at)

der Lebenshilfe zur stufenweise Umsetzung der „Inklusiven Schule – der Schule für alle“, der Anfang September 2010 der Öffentlichkeit vorgestellt wurde<sup>8</sup>.

### **Stufenplan zur Inklusiven Schule**

Die Kernpunkte des Stufenplanes der Lebenshilfe sehen folgende systemische Änderungen vor:

- Kein Neubau von Sonderschulen mehr
- Umwandlung der Sonderpädagogischen Zentren in Pädagogische Zentren für alle Kinder
- Ausbildung von Schul-Assistent/innen, die als Ergänzung für die Lehrkräfte eingesetzt werden
- Zusammenlegung der getrennten Ausbildungszweige für Sonder- und Regelschul-Pädagog/innen
- Öffnen der Sonderschulen für alle Kinder und sukzessive Umwandlung aller Sonderschulen in „neue Schulen für alle“
- Know-how der Pädagogischen Zentren wird auch von „neuen Mittelschulen“ und Gymnasien genutzt
- Binnen-Differenzierung als Standard-Methode in der neuen Schule für alle.

### **Kein Neubau von Sonderschulen mehr**

Diese Forderung steht nicht von ungefähr an der Spitze der angedachten Maßnahmen: Statt Millionen Euro in den Neubau einer Sonderschule und damit für viele weitere Jahre hinaus sonderpädagogische Ressourcen dort zu binden, könnten diese Millionen dazu verwendet werden, jedem Kind mit Beeinträchtigung entsprechende Personal-Ressourcen, Hilfsmittel und Unterrichtsmaterialien zu verschaffen, die es benötigt, um die allgemeine Schule in jeweiliger Wohnortnähe besuchen zu können.

Überdies ließe sich ein bloßer „Nicht-Beschluss“ von Neubauten von Sonderschulen ohne gesetzlichen oder organisatorischen Aufwand bewerkstelligen, es bräuchte dazu lediglich den politischen Willen auf Landes- bzw. Kommunalebene.

### **Umwandlung der Sonderpädagogischen Zentren in Pädagogische Zentren für alle Kinder**

Sonderpädagogische Zentren haben im Laufe der Jahre ein großes Potential an Kompetenz und Know-How im Umgang mit Schüler/innen der verschiedensten Beeinträchtigungen aufgebaut. Dieser „Erfahrungsschatz“ soll konsequent für ALLE Kinder aller Altersstufen und in allen Schultypen zugänglich gemacht werden.

Sonderpädagogische Zentren sollen daher in Pädagogische Zentren umgewandelt werden. Diese Rolle können sie auf zweierlei Weise ausüben:

Entweder führen sie Integrationsklassen, in denen sie ihre Kompetenzen an allen Kindern mit und ohne Beeinträchtigungen anwenden und vertiefen können. Oder sie führen gar keine Klassen mehr, sondern konzentrieren sich auf ihre Aufgabe als Ressourcen- und Know-How-Zentrum für benachbarte Regelschulen in der Region. Anzustreben wäre eine Kombination aus beidem, wodurch selbstgewonnenes Know-How in inklusiven Klassenumgebungen nutzbringend in andere Schulen transferiert werden könnte.

---

<sup>8</sup> Voller Wortlaut des Dialogpapiers „Gemeinsam Lernen – Eine Schule für alle!“ verfügbar über Lebenshilfe Österreich, Förstergasse 6, 1020 Wien, [www.lebenshilfe.at](http://www.lebenshilfe.at)

## **Ausbildung von Schul-Assistent/innen, die als Ergänzung für die Lehrkräfte eingesetzt werden**

Nicht alle Aufgaben im Unterrichtsalltag können und sollen von pädagogischen Lehrkräften ausgeübt werden. Zum Gelingen eines gemeinsamen Unterrichts für alle Kinder ist es nötig, bei Bedarf einzelne Schüler/innen pflegerisch zu versorgen, bei Verhaltensauffälligkeiten helfend einzugreifen, für zusätzliche Lern-Motivation und –Anleitung zu sorgen und mobilitätseingeschränkte Schüler/innen in der Klasse, im Schulgebäude und bei Exkursionen zu unterstützen. Natürlich brauchen auch diese Assistenzkräfte eine zielgerichtete Qualifikation, die aber nicht zu hochschwellig sein darf, damit eine ausreichende Anzahl von Assistent/innen zum Einsatz kommen kann und die Lehrer/innen sich auf den eigentlichen Unterricht für alle Kinder konzentrieren können.

## **Zusammenlegung der getrennten Ausbildungszweige für Sonder- und Regelschulpädagog/innen**

Ein weiterer wesentlicher Einflussfaktor für erfolgreiche Inklusion im Klassenverbund ist die Zusammenarbeit aller Lehrer/innen. Dies wird vor allem durch einen gemeinsamen Grundstock an Methoden-Wissen im Umgang mit verschiedenen Schüler/innen und deren Interaktionen untereinander gewährleistet, der im Zuge GEMEINSAM absolvierter Ausbildungsmodul vermittelt werden soll. Auch der teamorientierte Unterrichtsansatz selbst will gelernt werden, sowohl für die Vorbereitungs-, die Unterrichts- als auch für die Nachbereitungsphase. Zusatzangebote an Spezialfächern zu bestimmten Beeinträchtigungen für alle Lehrer/innen, z.B. in Braille-Schrift, Gebärdensprache oder leichter Sprache, sollen vor allem in weiterführenden Schulen die Last von dem/der Sonderpädagogin nehmen, dass diese für das gesamte Lehrer/innen-Team oft die alleinige Person ist, die die Unterrichtsmaterialien für Schüler/innen an verschiedene Beeinträchtigungen barrierefrei anpasst. Studierende des Lehramtsberufs dürfen selbst Beeinträchtigungen haben und können so sowohl in den Studienbetrieb als auch vor allem später in der Unterrichtspraxis ihre eigenen Erfahrungen sinnvoll einbringen.

## **Öffnen der Sonderschulen für alle Kinder und sukzessive Umwandlung aller Sonderschulen in „neue Schulen für alle“**

Sonderschulen werden unter der bisherigen Direktion in neue Schulen für alle umgewidmet, auch in „Neue Mittelschulen“, das heißt, es werden auch Kinder ohne Beeinträchtigungen sowie allgemein ausgebildete Lehrer/innen aufgenommen, ein Weg, der auch „inverse Integration bzw. Inklusion“ genannt wird. Die bisherigen Lehrer/innen dieser Sonderschulen arbeiten nun zum Teil am gleichen Standort in der neuen Schule für alle, zum Teil an anderen Schulen für alle, im Team mit allgemein ausgebildeten Lehrer/innen. Ebenso werden Schüler/innen mit Beeinträchtigungen entweder am Schulstandort verbleiben oder in inklusive Schulen in der Nachbarschaft wechseln.

## **Know-how der Pädagogischen Zentren wird auch von „Neuen Mittelschulen“ und Gymnasien genutzt**

Das Know-how der Pädagogischen Zentren wird nach einer Eingewöhnungsphase von den Schulen für alle immer stärker genutzt, auch von „Neuen Mittelschulen“ und Gymnasien, die bisher gar nichts damit zu tun hatten. Da die pädagogischen Zentren ja nicht mehr nur für Kinder mit sonderpädagogischen Förderbedarf da sind, sondern für alle Kinder und Klassenverbände, die Know-How, Materialien, Behelfe und zusätzliche Ressourcen brauchen, können auch solche Klassen auf die Pädagogischen Zentren zugreifen, die keine Schüler/innen mit speziellen Beeinträchtigungen führen. Andererseits soll der Gebrauch von und eine gewisse Erfahrung mit Unterrichtsmethoden, die aus der Sonder- und Inklusionspädagogik stammen, dazu führen, dass sich auch allgemein bildende und

berufsbildende höhere Schulen die gemeinsame Beschulung von Schüler/innen mit und ohne Beeinträchtigung zutrauen.

### **Binnen-Differenzierung als Standard-Methode in der neuen Schule für alle.**

Unter Binnen-Differenzierung versteht der Autor dieses Artikels „das Unterrichten am selben Unterrichtsgegenstand im gemeinsamen Klassenverbund, aber mit unterschiedlichen Lehrplänen, Ausgangsniveaus, Lerngeschwindigkeiten und Lernzielen“<sup>9</sup>. Die Binnen-Differenzierung erscheint als geeignete Antwort auf die Heterogenität bzw. Diversität jeder Lerngemeinschaft, die auch durch Segregation in möglichst homogene Lerngruppen oder auf verschiedene Schultypen nie völlig aufgehoben werden kann. Nicht nur hilft das Entwickeln und Anwenden von individuellen Lehrplänen, das Potential jedes einzelnen Schülers / jeder einzelnen Schülerin voll auszuschöpfen: Wenn ein/e Lehrer/in bzw. Schuldirektor/in Vielfalt nicht als Belastung im Schulbetrieb ansieht, die es zu vermeiden gilt, sondern als Bereicherung für das Voneinander-Lernen in sozialer, aber auch in kognitiver Hinsicht, dann wird Unterricht in gemischten Klassen nicht nur möglich, sondern sogar erfolgreich und aufgrund der persönlichen „Erfolgs-Stories“ der verschiedenen Schüler/innen auch für das Lehrpersonal motivierend.

### ***Inklusion bringt allen was***

Der Stufenplan zur Einführung einer inklusiven Schule, einer „neuen Schule für alle“, so wie sie die Lebenshilfe in ihrem Stufenplan skizziert, will schrittweise die parallele Beschulung in Sonderschulen und Regelschulen aufheben, weil die geübte Praxis den menschenrechtlichen Verpflichtungen aus der UN-Konvention der Rechte von Menschen mit Behinderungen nicht entspricht, und weil das teure Aufrechterhalten eines Parallelsystems (allzu) vielen Kindern mit und ohne Beeinträchtigungen einen gemeinsamen qualitätsvollen Unterricht vorenthält. Dabei geht es aber um mehr als „bloß“ die Miteinbeziehung von Kindern mit verschiedenen leichten oder schweren, körperlichen, intellektuellen oder Sinnes-Beeinträchtigungen: Es geht letztlich auch um einen wesentlichen Beitrag zur Reform und Weiterentwicklung des Schulsystems insgesamt, welches aufgrund hoher Drop-Out-Raten, unterdurchschnittlicher Leistungsniveaus (PISA u.ä.), mangelnder Lernmotivation der Schüler/innen und zu geringer Anreizsysteme für Lehrer/innen, und dergleichen mehr, immer mehr in die Kritik gerät. Von den jahrelang erprobten Konzepten der Sonder- und Inklusionspädagogik in Integrationsklassen wie Binnendifferenzierung, Peer-Teaching, offener Unterricht, projektorientiertes Arbeiten und anschauliche Lernmaterialien können nämlich alle profitieren: Hochbegabte ebenso wie Menschen mit Lernschwierigkeiten, Rollstuhlfahrer/innen ebenso wie Leistungssportler/innen, Sprachgenies ebenso wie Menschen mit autistischer Wahrnehmung, Schüler/innen wie Lehrer/innen.

---

<sup>9</sup> Mancherorts wird unter „Binnen-Differenzierung“ auch die Aufteilung eines Klassenverbundes in mehrere „Leistungs-Gruppen“ verstanden