

Holzinger, Andrea; Wohllhart, David

Inklusive Bildung in Österreich – ein starker Beginn mit offenem Ausgang

Reichert, Maren [Hrsg.]; Gollub, Patrick [Hrsg.]; Greiten, Silvia [Hrsg.]; Veber, Marcel [Hrsg.]: *Historische und bildungshistorische Perspektiven auf Inklusion und Heterogenität in Erziehung, Bildung und Schule*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 251-269. - (Heterogenität aus schulpraktischer Perspektive)



Quellenangabe/ Reference:

Holzinger, Andrea; Wohllhart, David: Inklusive Bildung in Österreich – ein starker Beginn mit offenem Ausgang - In: Reichert, Maren [Hrsg.]; Gollub, Patrick [Hrsg.]; Greiten, Silvia [Hrsg.]; Veber, Marcel [Hrsg.]: *Historische und bildungshistorische Perspektiven auf Inklusion und Heterogenität in Erziehung, Bildung und Schule*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 251-269 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-343164 - DOI: 10.25656/01:34316

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-343164>

<https://doi.org/10.25656/01:34316>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft

Andrea Holzinger und David Wohlhart

Inklusive Bildung in Österreich – ein starker Beginn mit offenem Ausgang

Zusammenfassung:

Dieser Beitrag setzt sich zum Ziel, die Entwicklung der Inklusiven Bildung in Österreich vom Beginn der 1980er-Jahre bis heute aus menschenrechtlicher und pädagogischer Perspektive nachzuzeichnen und die Initiativen und Maßnahmen, die im Zuge der Ratifizierung der UN-BRK von Österreich gesetzt wurden, im Hinblick auf ihre Wirkung zu diskutieren. Dazu werden u. a. die bundesweiten Evaluationsstudien zur Zeit der Schulversuche (vgl. Specht 1993), die Ergebnisse des Forschungsprojekts QSP (vgl. Specht, Groß-Pirchegger, Seel, Stanzel-Tischler & Wohlhart 2006), die Fallstudien zur Inklusiven Modellregionen (vgl. Svecnik, Sixt & Pieslinger 2017; Svecnik, Petrovic & Sixt 2017) sowie Studien und Stellungnahmen des Unabhängigen Monitoringausschusses zum Nationalen Aktionsplan Behinderung 2012–2020 herangezogen. Im Mittelpunkt steht die Frage, warum sich die schulische Inklusion zu Beginn der Umsetzung quantitativ so stark entwickeln konnte und welche Gründe für das gegenwärtige Stagnieren verantwortlich sein könnten.

Schlagworte: Inklusion, Österreich, Geschichte, Entwicklung, UN-BRK

Abstract:

The aim of this article is to trace the development of inclusive education in Austria from the early 1980s to the present day from a human rights and pedagogical point of view and to describe the initiatives and measures that Austria has taken to implement the UN CRPD and to discuss their effects. Nationwide evaluation studies at the time of the school trials (cf. Specht 1993), the results of the QSP research project (cf. Specht, Groß-Pirchegger, Seel, Stanzel-Tischler & Wohlhart 2006), the case studies on inclusive model regions (cf. Svecnik, Sixt & Pieslinger, 2017; Svecnik, Petrovic & Sixt 2017) as well as studies and statements of the Independent Monitoring Committee on the National Disability Action Plan 2012–2020 are used for this purpose.

The focus is on the question of why school inclusion was able to develop so strongly at the beginning of its implementation and which reasons could be responsible for the current stagnation.

Keywords: Inclusion, Austria, History, Development, UN CRPD

1 Einleitung

Die Entwicklung der schulischen Inklusion in Österreich ist Teil einer weltweiten Entwicklung und eingebunden in menschenrechtliche, gesellschaftspolitische und pädagogische Entwicklungen im nationalen und internationalen Kontext. Um die historisch gewachsenen Strukturen der (sonder)schulischen Bildung von Kindern mit Behinderungen in Österreich aufzubrechen, brauchte es Impulse aus unterschiedlichen Richtungen, die hier – ohne Anspruch auf Vollständigkeit – dargestellt werden sollen.

2 Impulse durch internationale Übereinkommen und Verträge

Zentrale Impulse für die gemeinsame Erziehung und Bildung für alle Kinder gehen auf internationale, auf menschenrechtlichen Grundlagen basierende Übereinkommen und Verträge zurück. Bereits in Artikel 2 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte (1948) ist verankert, dass jedem Menschen der Anspruch auf gleiches Recht und gleiche Freiheit zukommt – unabhängig von körperlichen, religiösen, kulturellen, sozialen oder politischen Merkmalen. In Artikel 26 wird ausdrücklich darauf hingewiesen, dass jede*r das Recht auf Bildung besitzt. Dabei gilt es zu beachten, dass die Möglichkeit zur vollen Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit gewährleistet sein muss (vgl. Vereinte Nationen 1948).

1981 verkündete die Generalversammlung der Vereinten Nationen das erste internationale Behindertenjahr, dem 1982 das Weltaktionsjahr für Behinderte und die Behindertendekade 1983 – 1992 folgten. Dieses Weltaktionsprogramm beinhaltete die Forderung (Art. 120), dass die Erziehung von Menschen mit Behinderungen so weit wie möglich im allgemeinen Schulsystem stattfinden soll (vgl. United Nations 1983, 34).

Die 1989 verabschiedete Konvention über die Rechte des Kindes regelt in Artikel 2, dass die in der Konvention festgelegten Rechte allen Kindern zu gewährleisten sind. Hier wird neben den Differenzkategorien Geschlecht, Sprache, nationale, ethnische oder soziale Herkunft auch die Kategorie Behinderung explizit angesprochen. Der Artikel 23 der Konvention fordert, dass jedem Kind mit Behinderungen Erziehung und Bildung in einer Weise zugänglich sein müssen, die „der möglichst vollständigen sozialen Integration und individuellen Entfaltung

des Kindes einschließlich seiner kulturellen und geistigen Entwicklung förderlich ist“ (UNICEF 1989, 25).

Als besonders wichtiger Meilenstein für die weltweite Entwicklung der Inklusion gilt die Salamanca-Erklärung, die 1994 im Rahmen der UNESCO Weltkonferenz „Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität“ von Vertreter*innen aus 92 Staaten erarbeitet und unterzeichnet wurde. Diese Erklärung fordert in Punkt 3 alle Regierungen dazu auf, das Prinzip der inklusiven Pädagogik auf rechtlicher und politischer Ebene anzuerkennen. Das leitende Prinzip des zugehörigen Aktionsrahmens besagt, dass „Schulen alle Kinder, unabhängig von ihren physischen, intellektuellen, sozialen, emotionalen, sprachlichen oder anderen Fähigkeiten aufnehmen sollen“ (UNESCO 1994, 4). Kinder mit Behinderungen und deren besondere pädagogische Bedürfnisse werden in dieser Erklärung ausdrücklich angeführt. Ferner wird festgestellt, dass die Pädagogik für besondere Bedürfnisse „die bewährten Prinzipien einer guten Pädagogik, aus der alle Kinder Nutzen ziehen können“, verkörpert und davon auszugehen ist, „dass menschliche Unterschiede normal sind, dass das Lernen daher an die Bedürfnisse des Kindes angepasst werden muss und sich nicht umgekehrt das Kind nach vorbestimmten Annahmen über das Tempo und die Art des Lernprozesses richten soll“ (UNESCO 1994, 4–5).

Im Jahr 2006 wurde ergänzend zu den bisherigen Übereinkommen die Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-BRK) von der Generalversammlung der UNO beschlossen. Dieser Konvention gingen zwei umfangreiche Studien von Despouy (1993) und Quinn & Degener (2002) voraus, die weltweit Diskriminierungen von Menschen mit Behinderungen in Bezug auf die Bildungssituation feststellten sowie aufzeigten, dass durch die bisherigen Konventionen die Rechte der Menschen mit Behinderungen in den Vertragsstaaten noch immer zu wenig gewahrt werden. Artikel 24 der UN-BRK stellt die Bildung in den Mittelpunkt: „Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderung auf Bildung. Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen mit dem Ziel, [...] Menschen mit Behinderungen zur wirklichen Teilhabe an einer freien Gesellschaft zu befähigen.“ (BMSGPK 2016) In Bezug auf den Behinderungsbegriff sei erwähnt, dass die UN-BRK den Paradigmenwechsel vom medizinischen zum menschenrechtlichen Modell von Behinderung markiert, indem sie den Fokus auf die gesellschaftlichen Bedingungen richtet, die Menschen mit Behinderungen aussondern und diskriminieren (vgl. Degener 2009, 200).

3 Bildungswissenschaftliche Impulse

Die Anfänge der Inklusionsentwicklung waren stark von pädagogischen Ansätzen geprägt, die das Recht auf Verschiedenheit und die gleichberechtigte Teilhabe an Bildung in den Mittelpunkt stellen. Pädagog*innen aus dem englisch- und deutschsprachigen Raum trugen ab den 1980er Jahren maßgeblich dazu bei, sich dem Ziel einer Bildung für alle anzunähern und auf der Ebene der Theorienbildung die Trennung zwischen Allgemeiner Pädagogik und Sonderpädagogiken¹ aufzuheben. Exemplarisch wird hier auf drei Pädagog*innen verwiesen, die mit ihren Aktivitäten und pädagogischen Ansätzen den Inklusionsdiskurs in Österreich wesentlich beeinflussten und bis heute mitgestalten. Mel Ainscow und Georg Feuser werden hier genannt aufgrund ihrer Präsenz bei Kongressen und Symposien in der Zeit der Schulversuche, die der gesetzlichen Verankerung der schulischen Inklusion von Kindern mit Behinderungen in Österreich vorausging. Durch ihre Vorträge, in denen sie Ergebnisse von Studien und Umsetzungsbeispiele in Schulen und Kindergärten präsentierten, gaben sie Entscheidungsträger*innen und Pädagog*innen wertvolle Anregungen für die Realisierung schulischer Inklusion und leisteten Überzeugungsarbeit. Annedore Prengels Pädagogik der Vielfalt hingegen markiert, nicht nur in der österreichischen Rezeption, den Übergang von Integration zu Inklusion. Sie führt damit die von der Integrationsbewegung intendierte Ermöglichung der individuellen Teilhabe von Schüler*innen mit Behinderung am allgemeinen Unterricht auf einer heterogenitätstheoretischen Basis weiter zu der Frage, wie Lernumgebungen gestaltet sein müssen, damit alle Schüler*innen ihre besonderen und vielfältigen Lern- und Lebensmöglichkeiten entfalten können (vgl. Prengel 1993).

Mel Ainscow war Lehrer, Schulleiter und Dozent an der Universität Cambridge. Er wurde 1995 an das Manchester Institute of Education berufen. Er war und ist als Berater der UNESCO tätig, führte große nationale und internationale Schulentwicklungsprogramme durch und arbeitet immer noch in Projekten, Publikationen und Vorträgen an seinem Ziel, Gerechtigkeit und Inklusion international in Bildungssystemen zu verankern. Ainscow referierte bereits Anfang der 1990er Jahre in Österreich. Er stellte damals das UNESCO Resource Pack (Saleh 1993) vor, welches unter seiner Mitwirkung entstanden ist und zu dem er ein Handbuch verfasste (Ainscow 1994). Ainscows vorgetragene und mit vielen praktischen Beispielen aus verschiedenen Ländern unterlegte Forderung, den Unterricht so weiterzuentwickeln, dass er der Unterschiedlichkeit aller Schüler*innen in der Klasse gerecht wurde, öffnete eine neue Perspektive in Richtung Inklusion. Bereits damals zeichnete sich ab, dass Schul- und Unterrichtsentwicklung ein we-

1 Der Begriff Sonderpädagogiken ist hier im Sinne von Prengel (1994, 176) verwendet, die darunter spezifische pädagogische Ansätze versteht, die Menschen mit Behinderungen, Angehörige von Minderheitskulturen, Frauen u. a. m., in den Mittelpunkt stellen.

sentlicher Faktor für die Realisierung von Inklusion sein würde. In seinem Buch „Understanding the development of inclusive schools“ (Ainscow 1999) vollzieht Ainscow aufgrund von Forschungsergebnissen den Übergang von individualisierten Interventionsprogrammen hin zu Entwicklungsstrategien für effiziente Schulen. Dieser Paradigmenwechsel mündet direkt in den Index für Inklusion (Booth & Ainscow 2002), der vor allem in der Übersetzung und Adaptierung von Boban und Hinz (2003) im deutschen Sprachraum seine Wirkung entfalte. Im Gegensatz zum sonderpädagogischen Blick auf das Individuum richtet der Index mit seinen drei Dimensionen Kulturen, Strukturen und Praktiken das Augenmerk darauf, wie ein Bildungssystem beschaffen sein muss, um Teilhabe zu ermöglichen. Bei „Inklusion geht es darum, alle Barrieren in Bildung und Erziehung für alle SchülerInnen auf ein Minimum zu reduzieren“ (Boban & Hinz 2003, 11). Georg Feuser ist ein weiterer Erziehungswissenschaftler, der die Entwicklung der Inklusion maßgeblich beeinflusste. Sein Wirken ist gekennzeichnet von einem unermüdlichen Einsatz für die Integration von Menschen mit Behinderungen in das allgemeine Bildungssystem. Er war ab 1988 jahrelang Vortragender bei zahlreichen Veranstaltungen in Österreich². Sein wesentlicher Beitrag ist in der erziehungswissenschaftlichen Fundierung einer Allgemeinen Pädagogik zu sehen, die den Anspruch erhebt, alle Menschen zu bilden. Auf der Tradition der kulturhistorischen Schule unter Einbezug der Theorie der Selbstorganisation und des Konstruktivismus beschreibt Feuser Behinderung als eine soziale Konstruktion. Er bezeichnet alle herrschenden „Pädagogiken“ als „Sonder-Pädagogiken“, weil sie nicht die Bildung aller Menschen umfassen und entwirft das Gegenmodell einer humanen und demokratischen „Allgemeinen Pädagogik“, deren Prinzip lautet: „Alle [können] in Kooperation miteinander auf ihrem jeweiligen Entwicklungsniveau – nach Maßgabe ihrer momentanen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungskompetenzen – in Orientierung auf die nächste Zone ihrer Entwicklung an und mit einem Gemeinsamen Gegenstand spielen, lernen und arbeiten.“ (Feuser 2018, 151) Für die unterrichtliche Arbeit entwirft Feuser seine Entwicklungslogische Didaktik. Diese geht von der aktuellen Zone der Entwicklung eines Menschen aus, verschränkt sie mit einer auf Klafkis allgemeiner Didaktik basierenden Sachanalyse, die auf fachwissenschaftlicher Ebene Sinnhaftigkeit und Bedeutsamkeit von Bildungsinhalten für das Individuum und die Lerngruppe herausarbeitet und analysiert, welche Tätigkeitsstrukturen, welche personalen und sachlichen Unterstützungen nötig sind, um die nächste Entwicklungszone zu erreichen und fügt dies zu einem projektorientierten Unterricht zusammen, in der jede Schülerin, jeder Schüler auf ihrer/seiner Stufe in Kooperation mit anderen einen für alle bedeutsamen Beitrag zum Gemeinsamen Gegenstand leisten kann (Feuser 2018).

2 Siehe Vortragstätigkeit 1972 – 2009, Online unter: <https://www.georg-feuser.com/> (03.03.2025)

Annedore Prengel (1993) verbindet mit der Pädagogik der Vielfalt Aspekte integrativer, interkultureller und feministischer Pädagogik zu einem Konzept der Vielfalt. Auch wenn diese drei pädagogischen Bewegungen jeweils spezifische Fragestellungen thematisieren, weisen sie zwei strukturelle Gemeinsamkeiten auf. Zum einen teilen Frauen und Männer, Menschen mit und ohne Behinderungen sowie Angehörige verschiedener Kulturen die Erfahrung, dass die Partizipation an Bildung nicht immer gegeben ist und wenn, dann nicht selbstverständlich im allgemeinen Bildungssystem erfolgt (vgl. Prengel 1993, 171). Zum anderen werden sie als Sonder-Pädagogiken für Frauen, Menschen mit Behinderungen und Minderheitskulturen aus der Perspektive egalitärer Bildungskonzepte und des Gedankens der Einheitsschule kritisiert (vgl. Prengel 1993, 176). Ausgangspunkt der Pädagogik der Vielfalt sind sowohl Gleichheit als auch Verschiedenheit der Menschen. Ziel ist es, das Recht auf Gleichberechtigung und das Recht auf Unterschiedlichkeit einzufordern und einen Beitrag zur „Demokratisierung des Geschlechterverhältnisses, zur Entfaltung kulturellen Reichtums und zum Respekt vor Individualität in der Erziehung“ (Prengel 1993, 13) zu leisten. Aus ihren theoretischen und historischen Forschungen zu integrativer, interkultureller und feministischer Pädagogik leitet Prengel 17 Thesen ab, die sich dem Ziel verpflichten, für alle Schüler*innen den „gleichberechtigten Zugang zu den materiellen und personellen Ressourcen der Schule zu schaffen, um auf der Basis solcher Gleichberechtigung die je besonderen, vielfältigen Lern- und Lebensmöglichkeiten zu entfalten“ (Prengel 1993, 185). Im Mittelpunkt der Thesen stehen immer die Anerkennung der einzelnen Person in intersubjektiven Beziehungen, die Anerkennung der Rechte und die Anerkennung der Zugehörigkeit zu (sub)kulturellen Gemeinschaften (vgl. Prengel 1993, 185).

4 Meilensteine der österreichischen Entwicklung bis zur Ratifizierung der UN-BRK

Gesellschaftliche Entwicklungen, u. a. die von Franco Basaglia vorangetriebene Psychiatriereform und die darauffolgende Abschaffung der Sonderschulen in Italien 1976 (Basaglia 2002), sowie die ersten Schulversuche in Deutschland – in der Fläming-Grundschule in Berlin ab 1975, der Uckermark-Grundschule in Berlin ab 1982, in mehreren Schulen in Bonn ab 1987 – erzeugten auch in Österreich ein Klima, in dem die schulische Segregation von Kindern mit Behinderungen verstärkt in Frage gestellt wurde. Es formierten sich Eltern- und Lehrer*inneninitiativen, die einen gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne Behinderungen einforderten.

In den Bundesländern Burgenland und Steiermark wurden im Rahmen dieser Initiativen erste Konzepte für einen gemeinsamen Unterricht in der Grundschule

erarbeitet. Die darauf basierenden Schulversuchsanträge wurden von der Behörde zunächst abgelehnt. 1984 konnte der erste Schulversuch in Oberwart (Burgenland) starten, dem im Schuljahr 1985/86 in Kalsdorf (Steiermark) und Reutte (Tirol) weitere Schulversuche folgten. Im Jahr 1986 trat der Grundsatzterlass „Körperbehinderte oder sinnesbehinderte Kinder im Schulwesen Österreichs“ in Kraft, der eine erste Rechtsgrundlage für die Integration³ darstellte, auch wenn sie sich nur auf eine bestimmte Gruppe von Schüler*innen mit Behinderungen bezog. Ein weiterer Schritt in Richtung Integration war die 11. Novelle des Schulorganisationsgesetzes (SchOG) im Jahr 1988. Sie stellte viele Schulversuche auf eine gesetzliche Basis, allerdings mit der Festlegung, dass nur 10 % der Sonderschulklassen eines Bundeslandes integrativ geführt werden dürfen (vgl. Holzinger & Wohlhart 2009, 59).

Immer mehr Schulversuche wurden durch Basisinitiativen eingerichtet. Um diese Bottom-Up Entwicklung ex post zu legitimieren, veröffentlichte das Bildungsministerium 1989 ein Rahmenkonzept für die Durchführung integrativer Schulversuche an Volksschulen (Gruber & Petri 1989). An den Standorten Kalsdorf und Reutte starteten die ersten Integrationsklassen in der Sekundarstufe. Gleichzeitig wurde eine wissenschaftliche Begleitung für diese beiden Standorte in Auftrag gegeben. 1991 wurde in der 13. SchOG-Novelle die 10 % Klausel auf 20 % ausgeweitet und die Evaluation aller Schulversuche durch das Zentrum für Schulentwicklung, Abt. II in Graz, in Auftrag gegeben (vgl. Feyerer 1998, 27). Mit den an den Nationalrat gerichteten Petitionen „Recht statt Gnade“ im Jahr 1991 sowie „Zur Wahrung der Menschenrechte von Familien mit behinderten Kindern“ im Jahr 1992 gelang es Eltern- und Lehrer*innenverbänden, die gesellschaftliche Diskussion auf eine breite Basis zu stellen und politische Unterstützung von allen Parteien zu erhalten. In einer Grundsatzerklärung verwies Unterrichtsminister Scholten darauf, dass er in der „Entwicklung einer Schule unter Einschluß aller Kinder [eine] zentrale Notwendigkeit zur Wahrung des Wohles behinderter wie nichtbehinderter Kinder“ (BMUK 1994, 10) sehe. Parallel dazu zeigte die ausführliche Evaluation der Schulversuche (vgl. Specht 1993 59–68), dass die Schulleistungen in integrativen Klassen nicht hinter Regelklassen zurückblieben und dass von den vier praktizierten Modellen „Kooperative Klasse“, „Stützlehrerklasse“, „Kleinklasse“ und „Integrationsklasse“ das letztgenannte klar zu präferieren ist. Dieser Befund wurde im Evaluationsprojekt INTSEK von Specht (1997) für die Sekundarstufe bestätigt. Die Initiativen der Eltern und Lehrpersonen sowie die Evaluationsergebnisse erhöhten den Druck auf die Politik. Dieser führte schließlich zur gesetzlichen Grundlage für die Integration im Regelschulwesen,

3 Der Begriff Integration bezieht sich auf alle Schulversuche und gesetzlichen Bestimmungen, die den Besuch von Schüler*innen mit Behinderungen in der allgemeinen Schule ermöglichte.

in der Volksschule 1993 und in der Sekundarstufe 1997, durch die 15. bzw. 17. SchOG-Novelle (vgl. Feyerer 1998, 26–27).

In dieser Entwicklung von den Schulversuchen bis zu den gesetzlichen Grundlagen spielten Eltern eine maßgebliche Rolle. Initiiert vom Verein „Behinderte und Nichtbehinderte gemeinsam in Schulen“ (BUNGIS) fand 1985 das 1. Integrationssymposium statt. An diesem Symposium nahmen neben Eltern Vertreter*innen des Unterrichtsministeriums, der Schulaufsicht, Lehrpersonen, Psycholog*innen, Soziolog*innen sowie Professor*innen der Universitäten und Pädagogischen Akademien teil. Die Teilnehmer*innen diskutierten in Arbeitsgruppen Themen wie äußere Organisationsformen der Schule, Lehrinhalte und Unterrichtsformen, gesellschaftliche Wertvorstellungen und konkrete Erfahrungen des Miteinanders von Menschen mit und ohne Behinderung. In einer im Rahmen des Symposiums erarbeiteten Petition an den damals amtierenden Unterrichtsminister Moritz forderten die Unterzeichneten dazu auf, auf politischer Ebene die Voraussetzungen für die schulische Integration zu schaffen (vgl. Anlander 1993, 46–47).

Bis 1991 organisierten Vereine, die aus Elterninitiativen entstanden und die sich bundesweit vernetzten, jährlich ein Integrationssymposium im Burgenland, in Wien, Linz oder Graz. Die inhaltliche Auseinandersetzung erfolgte vorwiegend durch Impulse von Vortragenden aus Deutschland und Italien. In den Arbeitsgruppen wurde sowohl disziplinärer als auch interdisziplinärer Austausch angestrebt. Während die ersten beiden Symposien eher gesellschaftspolitischen Meinungsbildungsprozessen dienten, widmeten sich die weiteren Symposien ab 1987 vorrangig der praktischen und politischen Realisierung der Integration. Unter Mitwirkung von politischen Vertreter*innen und Vertreter*innen der Schulaufsicht entstanden Resolutionen, die sich an die Regierung richteten (vgl. Anlander 1993, 83).

Vor dem Hintergrund, dass die Schulversuche im Jahr 1993 auslaufen sollten, organisierten im Oktober 1992 alle Integrationsinitiativen eine Sternfahrt nach Wien mit dem Motto „Gesetz statt Gnade“, wo Willensbekundungen zur Integration von hochrangigen politischen Vertreter*innen einschließlich des damaligen Bundespräsidenten Klestil erfolgten. Zahlreiche Medienvertreter*innen engagierten sich für die Entwicklung der Integration. Ihre Beiträge sorgten für großes öffentliches Interesse für dieses Anliegen einer gesellschaftlichen Minderheit (vgl. Feyerer 1998, 25). Die Abbildung ist die Zusammenfassung der vorangegangenen Ausführungen des Unterkapitels. Die folgende Abbildung (Abb. 1) zeigt die Meilensteine der österreichischen Entwicklung bis zur gesetzlichen Verankerung von Integration im Regelschulwesen auf.

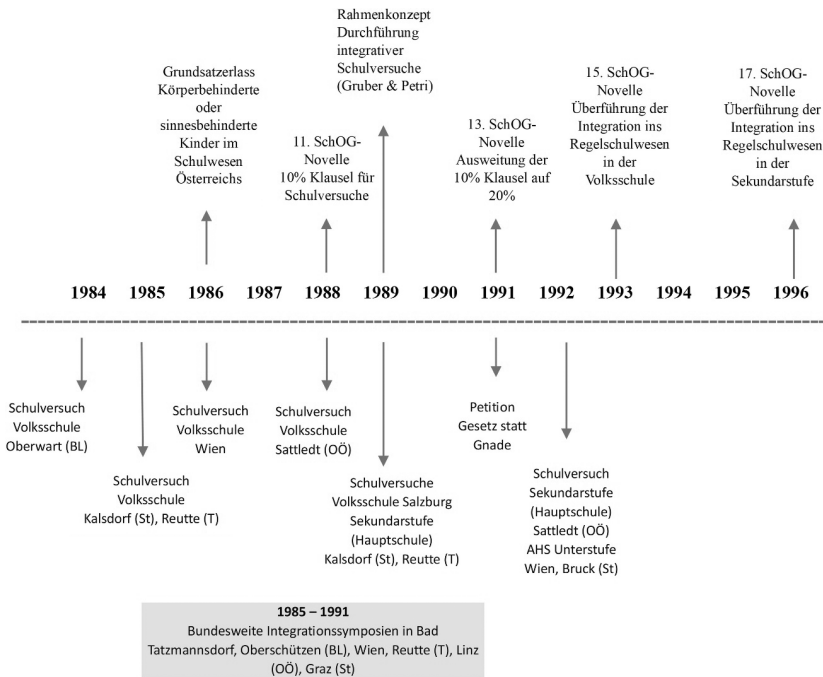


Abb. 1: Meilensteine der Entwicklung vor dem Hintergrund gesetzlicher Grundlagen (eigene Darstellung)

Alle diese Initiativen sowie die mehrheitlich positive Einstellung der damals verantwortlichen Politiker*innen führten zur gesetzlichen Verankerung von Integration im Bildungssystem, die ab 1993 in den darauffolgenden 15 Jahren eine beeindruckende zahlenmäßige Entwicklung der Integrationsquote⁴ in Österreich bewirkte. Bis zum Zeitpunkt des In-Kraft-Tretens der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) betrug die Integrationsquote in den allgemeinbildenden Pflichtschulen bis zur 9. Schulstufe im Schuljahr 2007/08 54,9 %, allerdings mit starken regionalen Unterschieden in den Bundesländern (vgl. BMBWF 2022, 276).

Abb. 2 zeigt den Verlauf in den einzelnen Bundesländern. Während sich in den ersten Jahren ab 1994/95 die Integrationsquote in allen Bundesländern steigerte, zeigt sich ab 2000/01 eine Stagnation, vor allem in den Bundesländern Burgenland und Steiermark, die bereits 1994/95 auf eine hohe Integrationsquote verweisen konnten.

⁴ Die Integrationsquote (oder Inklusionsquote) ist der Anteil von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, der in allgemeinen Schulen unterrichtet wird.

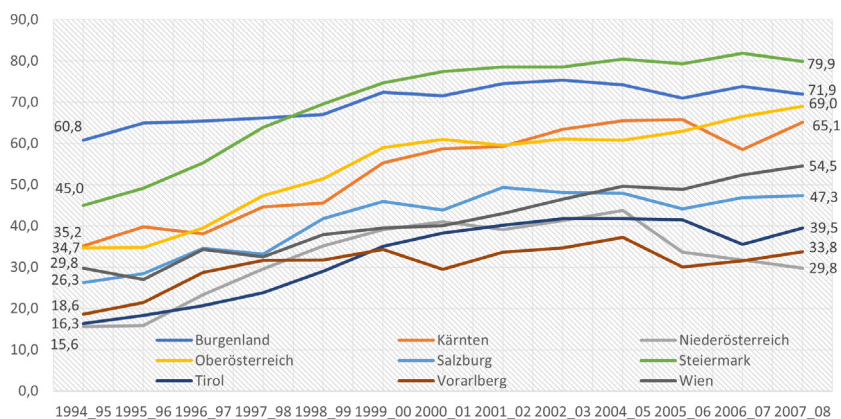


Abb. 2: Inklusionsquote in % für allgemeinbildende Pflichtschulen bis zur 9. Schulstufe von 1994/95 bis 2007/08 (eigene Darstellung; Quelle: Statistik Austria)

5 Einfluss der UN-BRK auf die weitere Entwicklung bis heute

Werner Specht (2006) spricht in der von 2004 – 2005 durchgeführten bundesweiten Evaluationsstudie „QSP – Qualität in der Sonderpädagogik“ von einer Erfolgsgeschichte, die es im Bereich des Schulwesens bis dato nur selten gegeben habe. Gleichzeitig verweist er bereits damals darauf, dass die quantitativen Zuwächse an Kindern mit Sonderpädagogischem Förderbedarf in inklusiven Settings seit 2000 zu stagnieren beginnen (vgl. Specht u. a. 2006, 16). Es wurde allerdings deutlich, dass die Entwicklung in den Bundesländern auf sehr unterschiedlichen Niveaus stagnierte, z. B. bei 80 % in der Steiermark gegenüber 35 % in Vorarlberg – ein Umstand, der auf divergente Steuerungsmechanismen hinzuweisen schien (vgl. Specht u. a. 2006, 24–25). Obwohl die überwiegende Mehrheit der befragten Expert*innen (Schulleitungen, Lehrpersonen, außerschulische Stakeholder, Eltern u. a., n = 160) der Ansicht war, dass die Einführung des gemeinsamen Unterrichts insgesamt zu einer Steigerung der sonderpädagogischen Qualität führe und dass sich die Förderung von Kindern in inklusiven Settings im Allgemeinen bewährt habe, erachteten annähernd 59 % der Befragten die Förderung in Sonderschulen als sinnvolle Alternative. Auch die Frage nach der Integrierbarkeit aller Schüler*innen spaltete die Befragten in zwei annähernd gleich große Gruppen. 22 % der Befragten lehnten die Aussage „Grundsätzlich sind alle Schüler/innen mit SPF (unabhängig von der Art ihrer Behinderung/Beeinträchtigung) in Regelschulklassen integrierbar“ strikt ab, während ihr 30 % voll zustimmten (vgl. Specht u. a. 2006).

Eine Studie von Klicpera und Gasteiger-Klicpera (2004) zeigte, dass die Sonderschule besonders von Kindern mit erhöhtem Förderbedarf besucht wurde – auch in Bundesländern mit hoher Inklusionsquote. Der Entwicklungsstand der Kommunikationskompetenz scheint dafür eine besondere Rolle zu spielen. Knapp ein Drittel der Schüler*innen mit erhöhtem Förderbedarf in Sonderschulen verfügte nicht über Lautsprache (vgl. Klicpera & Gasteiger-Klicpera 2004).

Feyerer verwies im Nationalen Bildungsbericht 2009 darauf, dass der *two track approach*⁵ nur überwunden werden könne, wenn Inklusion zum Leitgedanken (sonder)pädagogischer Erziehung, Bildung und Unterrichtung erklärt wird und das nicht nur auf pädagogischer, sondern vor allem auf politischer Ebene. Es bedürfe dafür einer eindeutigen und klar kommunizierten nationalen Strategie (vgl. Feyerer 2009, 95). Er berief sich dabei auf die Forderung der European Agency for Special Needs Education: „In den gesetzlichen Bestimmungen der einzelnen Länder sollte klar integrative/inklusive Bildung als bildungspolitisches Ziel verankert werden. [...] Die Regierungen sollten eine nachdrückliche Politik der Förderung von Integration/Inklusion zum Ausdruck bringen und im Hinblick auf deren Umsetzung allen am Bildungssystem Beteiligten klar und deutlich vermitteln, welche Ziele sie mit dieser Bildungspolitik verfolgen.“ (European Agency 2003, 6)

Dementsprechend hoch waren die Erwartungen im Hinblick auf die quantitative und qualitative Weiterentwicklung des inklusiven Bildungssystems an die 2006 von den Vereinten Nationen verabschiedete und im Jahr 2008 von Österreich ratifizierte UN-Behindertenrechtskonvention. Mit der Ratifizierung verpflichtete sich Österreich zur Implementierung eines inklusiven Bildungssystems auf allen Ebenen. Schon in seiner Stellungnahme zur Inklusiven Bildung vom 10. Juni 2010 monierte der Unabhängige Monitoringausschuss allerdings, dass die Ratifizierung der Konvention noch keine Diskussion über den Reformbedarf ausgelöst hätte und dass es bildungspolitischer Maßnahmen und einer Strukturreform bedürfe (vgl. Feyerer 2013, 34). Daraufhin wurde vom damaligen zuständigen Bundesministerium in einem teilweise partizipativen Prozess unter Einbindung der Zivilgesellschaft, der Dienstleistungsorganisationen für Menschen mit Behinderungen, der Sozialpartner und der Länder ein Nationaler Aktionsplan (NAP) erarbeitet, der von 2012 – 2020 die flächendeckende Verankerung Inklusiver Modellregionen bis zum Jahr 2020 vorsah (vgl. BMASK 2012, 64). Konkrete Maßnahmen, die zur Auflösung von Sonderschulen führen sollten, waren darin nicht enthalten. Die Zielsetzung wurde sehr unverbindlich formuliert: „Bund, Länder und Gemeinden sollen zunächst in Modellregionen inklusive Schul- und Unterrichtsangebote erproben und mit der Zeit diese ausbauen.“ (BMASK 2012, 65) Gestützt wur-

5 „Two track approach“ meint hier die parallele Aufrechterhaltung von Sonderschulen neben inklusiven Settings.

de die Zielsetzung des NAP durch das Arbeitsprogramm der österreichischen Bundesregierung 2013 – 2018, die die Konzeption von Modellregionen zur optimalen und bedarfsgerechten Förderung aller Schülerinnen und Schüler dieser Region mit wissenschaftlicher Begleitung beinhaltete (Republik Österreich 2013). Trotz dieser Willensbekundungen dauerte es bis zum Jahr 2015, bis das Bundesministerium für Bildung und Frauen (BMBF) eine Richtlinie zur Entwicklung von Inklusiven Modellregionen für allgemeinbildende Schulen erarbeitete und einen Stufenplan vorlegte (vgl. BMBF 2015). Für die erste Stufe der Umsetzung der Inklusiven Regionen wurden die Bundesländer Tirol, Kärnten und Steiermark ausgewählt, um Maßnahmen zur Implementierung von Inklusion zu erproben und hinsichtlich der Ausweitung auf das gesamte Bundesgebiet zu beurteilen. Das Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung (BIFIE) wurde mit der formativen Evaluation der Inklusiven Modellregionen beauftragt, um die Entwicklung wissenschaftlich zu begleiten. Gleichzeitig wurde eine Evaluationssteuergruppe eingerichtet, in die u. a. auch das Bundeszentrum Inklusive Bildung und Sonderpädagogik eingebunden war. Noch im selben Jahr legten die damaligen Landesschulinspektor*innen für Sonderpädagogik dem BMBF ein gemeinsam erarbeitetes Konzept vor, das vier Zielsetzungen definierte (Svecnik, Petrovic & Sixt 2017, 5)

- Steigerung der Qualität der Inklusion in allgemeinen Schulen
- Neuorganisation der Zentren für Inklusiv- und Sonderpädagogik
- Effizienter und bedarfsorientierter Ressourceneinsatz
- Qualität der SPF-Verfahren und SPF-Bescheide

Im Schuljahr 2015/16 wurde eine Fragebogenerhebung bei Akteur*innen mit Steuerungsfunktionen in den drei Inklusiven Modellregionen durchgeführt, deren Fokus auf der Einschätzung der schulischen Inklusion von Kindern mit Behinderungen und deren Vorteilen und Herausforderungen lag (vgl. Svecnik, Sixt & Pieslinger 2017). Im gleichen Jahr erfolgten Fallstudien zu den Strategien und Prozessen in den drei Bundesländern (vgl. Svecnik, Petrovic & Sixt 2017). Im Jahr 2016/17 starteten weitere Fallstudien, die sich je nach Bundesland unterschiedlichen Themen widmeten. In Kärnten wurde der Schwerpunkt auf Timeout-Gruppen gelegt, in der Steiermark auf Kinder mit erhöhtem Förderbedarf und in Tirol auf förderdiagnostisches Handeln (vgl. Svecnik & Petrovic 2018).

Bedingt durch einen Regierungswechsel im Jahr 2017 fand weder die Arbeit in den drei Modellregionen eine Fortsetzung noch erfolgte die geplante Ausweitung auf weitere Bundesländer. In der vom Bundesministerium für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz beauftragten Evaluierung des Nationalen Aktionsplans Behinderung 2012–2020 wird angemerkt, dass es zu keiner wesentlichen Erhöhung der Inklusionsquote gekommen sei und eine österreichweite Reduzierung der Zahl und der Quote von Schülerinnen und Schülern, die eine

Sonderschule besuchen, nicht stattgefunden habe. „Der vorgesehene Effekt, flächendeckend zu inklusiven Strukturen im Schulsystem zu führen, wurde klar verfehlt“ (BMSGPK 2020, 26). Begründet wird dies mit unzureichenden Konzepten und fehlenden bundesweiten Strategien für die Umsetzung Inklusiver Bildung sowie mit fehlenden Anreizsystemen für Schulen, die Qualität zu erhöhen, um alle Schüler*innen, unabhängig von ihrer Behinderung, aufnehmen zu können. Ferner wird darauf verwiesen, dass seitens der Regierung Inklusion zurückhaltend propagiert wurde und seitens des zuständigen Ministeriums keine entsprechenden Schritte gesetzt wurden. Positiv erwähnt wird, dass Inklusive Pädagogik verpflichtend für alle Lehrpersonen in der Lehrer*innenbildung verankert wurde, um langfristig die Entwicklung zu einem inklusiven Bildungssystem zu unterstützen. Damit wurde zumindest eine der geplanten Maßnahmen umgesetzt (vgl. BMSGPK 2020, 26–27).

Wie sich die Inklusionsquote seit Beginn der Umsetzung des Nationalen Aktionsplans 2013/14 österreichweit im Detail entwickelte, zeigt Tabelle 1. Die verschwindend kleine Zahl an Schüler*innen mit Behinderungen, die von der 5. – 9. Schulstufe eine Allgemeinbildende Höhere Schule besuchen, bleibt hier unberücksichtigt.

Tab 1: Integrationsquote in Prozent bundesweit von 2013/14 bis 2021/22
(eigene Berechnung; Quelle: Statistik Austria)

	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17	2017/18	2018/19	2019/20	2020/21	2021/22
Österreich	62,7	64,1	66,2	66,1	67,2	66,2	67	65,8	65

Das folgende Diagramm (vgl. Abb. 3) stellt die Entwicklung in den einzelnen Bundesländern dar. Die Verläufe sind durch einen Wechsel von Zu- und Abnahmen gekennzeichnet. Ein zunehmender Verlauf in den Modellregionen zeigt sich in der Umsetzungsphase von 2015 bis 2018 in Tirol und Kärnten, während die Prozentsätze in der Steiermark sogar geringfügig sinken, um danach wieder anzusteigen. Im Burgenland verringert sich von 2013/14 bis 2021/22 die Inklusionsquote von 68,1 % auf 59,6 %, in Wien fällt sie von 54,2 % auf 46,1 %. Auch der negative Trend in Vorarlberg seit 2019 ist deutlich erkennbar.

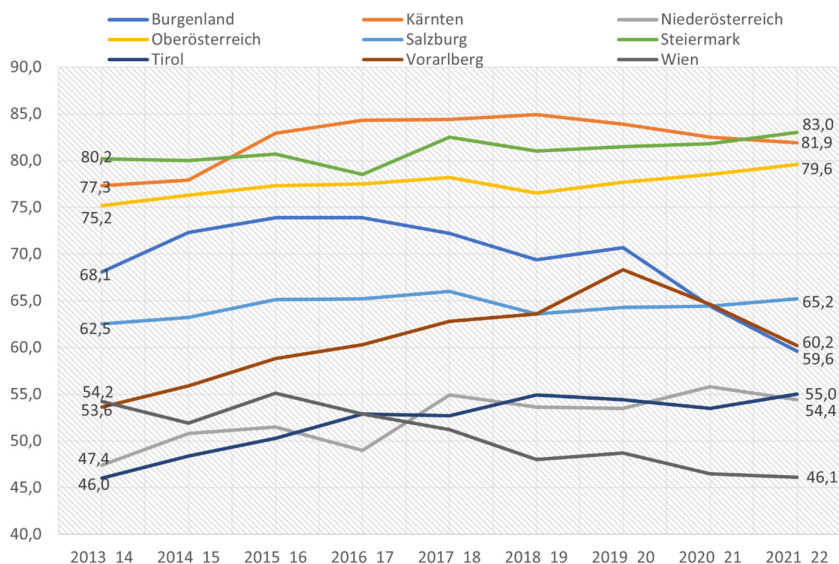


Abb. 3: Inklusionsquote in % für allgemeinbildende Pflichtschulen bis zur 9. Schulstufe von 2013/14 bis 2021/22 (eigene Darstellung; Quelle: Statistik Austria)

6 Zusammenfassung und Diskussion

Abschließend soll der eingangs gestellten Frage nachgegangen werden, warum sich die schulische Inklusion zu Beginn der Umsetzung quantitativ so stark entwickeln konnte und welche Gründe für das gegenwärtige Stagnieren verantwortlich sein könnten.

Aus der Darstellung der ersten Entwicklungsphase, ausgehend von den Schulversuchen in den frühen 1980er Jahren bis zur gesetzlichen Verankerung von Integration 1993 in der Primarstufe bzw. 1997 in der Sekundarstufe wird ersichtlich, dass Elterninitiativen die zentrale Rolle spielten. Diese trafen auf Lehrer*innen und Schulen, die von sich aus bereit waren, Schulversuche zu konzipieren und umzusetzen, oft auch im Widerstand gegen die Bildungsadministration. Der gesetzliche Rahmen musste von der Bildungspolitik vielfach erst im Nachhinein an die in der Praxis entstandenen Lösungen angepasst werden. Das Engagement der Eltern für die Integration in dieser ersten Phase kann als singuläre gesellschaftliche Erscheinung gesehen werden (vgl. Specht u. a. 2006). Tatsächlich stellt sich die Position der Eltern heute diametral anders dar. Wenn sich Eltern von Kindern mit Behinderungen in Hinblick auf den Schulbesuch äußern, dann meist im Sinne der Beibehaltung von Sonderschulen und der Wahlfreiheit zwischen Allgemeiner

Schule und Sonderschule⁶. Eltern, deren Kinder inklusive Settings besuchen, melden sich öffentlich nur vereinzelt zu Wort. Die Ursachen für diese Situation sind wahrscheinlich in allgemeinen gesellschaftlichen Entwicklungen zu suchen, ein wesentlicher Faktor dürfte auch die wahrgenommene Qualität der inklusiven Settings sein. Auf Qualitätsprobleme wiesen schon Specht u. a. (2007) hin: zu große, ungünstig zusammengesetzte Klassen, Einzelintegration ohne ausreichende Förderung, unzureichend qualifizierte Lehrkräfte, die statische Differenzierung in Leistungsgruppen, unzureichende soziale Konstanz der Lerngruppen sowie zu wenig Qualitätssicherung von Unterricht und Förderung. Buchner und Gebhardt (2011, 302) berichten von „Diskriminations- bzw. Außenseiter-Erfahrungen von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf“. Kalcher und Wohlhart (2022) befragten Eltern, deren Kinder mit Sonderpädagogischem Förderbedarf eine allgemeine Schule bzw. die Sonderschule besuchten. Diese berichten durchgehend von wenig Beratung und Unterstützung bei der Schulwahl und von zahlreichen Schwierigkeiten in der allgemeinen Schule, z. B. mangelnde Barrierefreiheit, kaum Teilhabemöglichkeit bei Schulveranstaltungen, Unterricht vorwiegend außerhalb des Klassenverbands und z. T. wenig kompetente Lehrpersonen. Treffen diese Wahrnehmungen zu, darf es nicht verwundern, dass das Vertrauen der Eltern in die Fähigkeit des Schulsystems schwindet, ein förderliches inklusives Umfeld in der allgemeinen Schule zu realisieren, in dem ihre Kinder gut aufgehoben sind. Im Zeitraum von 1997 bis 2000 trat eine andere Entwicklungsdynamik zutage. Die Elterninitiativen hatten ihr primäres Ziel erreicht: die gesetzliche Verankerung der Integration im Bildungssystem. Auf dieser Basis war nun anzunehmen, dass die Integrationsquoten auch ohne Druck von Elternseite kontinuierlich steigen würden. Dies war anfangs auch der Fall, wenn auch mit unterschiedlicher Geschwindigkeit in den Bundesländern. Die föderale Steuerung des Bildungssystems gab der regionalen Politik genug Raum, auf der gleichen bundesgesetzlichen Gesetzesgrundlage unterschiedliche Prioritäten zu setzen. Während z. B. in der Steiermark ein integrationsfreundliches Zusammenspiel von Bildungspolitik und Schuladministration einen Anstieg der Integrationsquote auf bis zu 80 % zur Folge hatte, wurden z. B. in Tirol und Niederösterreich sonderschulische Strukturen aufrechterhalten und zum Teil weiter ausgebaut (vgl. Biewer 2023). Dass die Entscheidung der Eltern für Sonderschule oder Integration je nach regionalem Angebot unterschiedlich ausfällt, führt Biewer (2023, 20) auf entsprechende Beratungs- und Unterstützungsstrukturen zurück.

6 „Eltern wehren sich gegen Abschaffung der Sonderschule“ (Die Presse 25.6.2024), „Wahlfreiheit braucht Wahlmöglichkeit! Die Errichtung von Modellregionen ohne das Angebot von Sonderschulen oder Sonderschulklassen darf nicht so weit reichen, dass das Recht der Betroffenen auf Wahlfreiheit beschnitten wird.“ Bürgerinitiative 2016, Online unter: https://www.parlament.gv.at/dokument/XXVI/BI/19/imfname_673634.pdf (22.02.2025)

Die durch die UN-BRK von vielen erhoffte Wiederbelebung des Trends hin zu durchgängiger Inklusion hingegen ist nicht nur nicht eingetreten (vgl. BMSGPK 2020); aus der Entwicklung der letzten Jahre ist sogar eine Restauration von Sonderbeschulung ablesbar. Bereits anlässlich der 2. Staatenprüfung der Republik Österreich stellt der Unabhängige Monitoringausschuss der Republik Österreich (UMA) im Sonderbericht zu Art. 24 – Bildung zusammenfassend fest, dass seit der letzten Staatenprüfung kaum Fortschritte bezüglich des Aufbaus eines inklusiven Bildungssystems verzeichnet werden können. „Im Gegenteil: Gerade in den letzten Jahren vermehren sich die Anzeichen für Rückschritte. Von Seiten der Bildungspolitik und -administration lassen sich nicht genügend systematische Anstrengungen verbuchen, die eine Transformation des dualen Systems (Sonderschule und Inklusion) vorantreiben.“ (UMA, 2023, 12) Die wenigen lokalen Bemühungen, Sonderschulen in Regelschulen zu transformieren, wurden nicht weiter forciert, auch wenn es in der Zeit der Inklusiven Modellregionen dazu einige erfolgversprechende Ansätze gab. Obwohl seitens der Bildungsdirektionen, der Lehrpersonen und der Forschung erhebliche Anstrengungen in diesem Zeitraum unternommen und die Erkenntnisse gut dokumentiert wurden (vgl. Svecnik u. a. 2017; Svecnik u. a. 2018), wurde das gesamte Projekt ohne transparente Begründung eingestellt. Generell ist festzuhalten, dass das Konzept der Modellregionen (vgl. Gasteiger-Klicpera & Wohllhart 2015), auch wenn es inhaltlich zentrale Aspekte für die Weiterentwicklung von Inklusion thematisiert, aus bildungspolitischer Perspektive als höchst problematisch bezeichnet werden muss. Es räumt föderalen Akteuren die Möglichkeit ein, sich nicht daran zu beteiligen bzw. Ergebnisse aus anderen Regionen nicht zur Kenntnis zu nehmen oder als nicht übertragbar abzulehnen.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass einerseits das Engagement von Eltern für eine Schule der Vielfalt und andererseits deren bildungspolitische Unterstützung zentrale Faktoren für die „Erfolgsgeschichte mit Seltenheitswert“ (Specht u. a. 2006, 16) der Integrationsbewegung waren. Die augenblickliche Stagnation der schulischen Inklusion erklärt sich aus einem Rückgang der Elterninitiative bzw. aus einem Vertrauensverlust, der in einigen Bundesländern sogar zur Trendumkehr geführt hat, sowie aus der abnehmenden und föderal fragmentierten politischen und gewerkschaftlichen Unterstützung⁷ einer inklusiven Schule für alle.

7 „Stimmen die Voraussetzungen nicht, kann man kein Kind inkludieren“ Wiener Zeitung (2019) Online unter: <https://www.wienerzeitung.at/h/stimmen-die-voraussetzungen-nicht-kann-kein-kind-inkludieren> (22.02.2025) „Lehrervertreter gegen Abschaffung der Sonderschule“ Der Standard (2017) Online unter: <https://www.derstandard.at/story/2000051312178/lehrergewerkschaft-gegen-abschaffung-der-sonderschule> (22.02.2025)

Literaturverzeichnis

- Ainscow, M. (1994): *Special Needs in the Classroom: A Teacher Education Guide*. Paris: UNESCO.
Online unter: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000135116> (24.07.2023).
- Ainscow, M. (1999): *Understanding the development of inclusive schools*. London: Routledge.
- Anlanger, O. (1993): *Behinderten Integration. Geschichte eines Erfolgs. Dokumentation*. Wien/München: Dachs Verlag.
- Basaglia, F. (2002): *Die Entscheidung des Psychiaters – Bilanz eines Lebenswerkes*. Bonn: Psychiatrieverlag.
- Biewer, G. (2023): Schulische Inklusion in Österreich. Ausgangslage – Entwicklungen – Chancen – Herausforderungen. In: *Paediatr. Paedolog.* 58 (Suppl 1), 19-23.
- BMASK (2012): *Nationaler Aktionsplan 2012-2020*. Online unter: https://www.entwicklung.at/fileadmin/user_upload/Dokumente/Publikationen/Downloads_Themen_DivBerichte/Menschenrechte/NAP_Behinderung_2012-2020_01.pdf (29.07.2023).
- BMBF (2015): *Verbindliche Richtlinie zur Entwicklung von Inklusiven Modellregionen*. Erlass GZ BMBF 36.153/0088-I/5/2015 vom 3. September 2015.
- BMBWF (2022): *Nationaler Bildungsbericht 2021. Teil 2: Bildungsindikatoren*. DOI: <http://doi.org/10.17888/nbb2021-2>
- BMSGPK (2016): *UN-Behindertenrechtskonvention. Deutsche Übersetzung der Konvention und des Fakultativprotokolls*. Online unter: <https://broschuerenservice.sozialministerium.at/Home/Download?publicationId=19> (7.8.2023).
- BMSGPK (2020): *Evaluierung des Nationalen Aktionsplans 2012-2020*.
- BMUK (1994): *Behinderung. Integration. Medienbegleitheft zur Videoserie*. Wien: Medienservice des Bundesministeriums für Unterricht und Kunst.
- Boban, I. & Hinz, A. (2003): *Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln*. Halle-Wittenberg: Martin-Luther-Universität. Online unter: <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20German.pdf> (24.07.2023).
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002): *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE). Online unter: <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf> (24.07.2023).
- Buchner, T. & Gebhardt, M. (2011): *Zur schulischen Integration in Österreich – historische Entwicklung, Forschung und Status quo*. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 8, 298-304.
- Degener, T. (2009): *Die UN-Behindertenrechtskonvention als Inklusionsmotor*. In: *Recht der Jugend und des Bildungswesens* 57 (2), 200-219.
- Despouy, L. (1993): *Human Rights and Disabled Persons*. New York: United Nations Online unter: <https://digitallibrary.un.org/record/175474> (15.07.2023).
- European Agency (2003): *Sonderpädagogische Förderung in Europa. Thematische Publikation*. Brüssel: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Feuser, G. (2018): *Entwicklungslogische Didaktik*. In: F. Müller (Hrsg.): *Blick zurück nach vorn – WegbereiterInnen der Inklusion. Band 2. Originalausgabe*. Gießen: Psychosozial-Verlag, 147-165.
- Feyerer, E. (1998): *Behindern Behinderte?* Innsbruck: Studienverlag.
- Feyerer, E. (2009): *Qualität in der Sonderpädagogik: Rahmenbedingungen für eine verbesserte Erziehung, Bildung und Unterrichtung von Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf*. In: W. Specht (Hrsg.): *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen*. Graz: Leykam, 73-98.
- Feyerer, E. (2013): *Inklusive Regionen in Österreich. Bildungspolitische Rahmenbedingungen zur Umsetzung der UN-Konvention*. Online unter: <http://bidok.uibk.ac.at/library/feyerer-regionen.html> (04.08.2023).
- Klicpera, C. & Gasteiger-Klicpera, B. (2004): *Einfluss individueller und familiärer Merkmale von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf auf den Besuch einer Sonderschule bzw. Integrationsklasse*. In: *Sonderpädagogik* 34 (1), 3-21.

- Gasteiger-Klicpera, B. & Wohlhart, D. (2015): Das Provokative Essay: Inklusive Regionen. Ein Konzept zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im Bildungssystem. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 185-191.
- Gruber, H. & Petri, G. (1989): Schulversuche zum gemeinsamen Unterricht behinderter und nicht-behinderter Kinder. Rahmenkonzepte und Ergebnisse einer ersten Befragung von Versuchslehrern. Graz: Zentrum für Schulversuche und Schulentwicklung, Abt. II.
- Holzinger, A. & Wohlhart, D. (2009): Schulische Integration. Innsbruck: Studienverlag
- Kalcher, M., & Wohlhart, D. (2022): Elternwahlrecht – Sichtweise von Eltern von Kindern mit Behinderungen. In: Zeitschrift für Inklusion 1. Online unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/649> (02.08.2023).
- Prenzel, A. (1993): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Quinn, G., Degener, T. (2002): Human Rights and Disability. The current use and future potential of United Nation human rights instruments in the context of disability. New York-Geneva: United Nations. Online unter: <https://digitallibrary.un.org/record/477534> (15.07.2023).
- Republik Österreich (2013): Arbeitsprogramm der österreichischen Bundesregierung 2013–2018. Erfolgreich. Österreich. Online unter: <https://images.derstandard.at/2013/12/12/regierungsprogramm%202013%20-%202018.pdf> (29.07.2023).
- Saleh, L. (1993): Teacher Education Resource Pack. Special Needs in the Classroom. Paris: UNESCO. Online unter: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000096636> (24.07.2023).
- Specht, W. (1993): Evaluation der Schulversuche zum gemeinsamen Unterricht behinderter und nichtbehinderter Kinder. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Lehrerinnen und Lehrern im Schulversuch. Forschungsbericht. Graz: Zentrum für Schulentwicklung, Abt. II.
- Specht, W. (1997): Fallstudien zur Integration behinderter Schüler in der Sekundarstufe I. ZSE-Report 23 – 26. Graz: Zentrum für Schulentwicklung, Abt. II.
- Specht, W., Pirchegger, L., Seel, A., Stanzel-Tischler, E. & Wohlhart, D. (2006): Qualität in der Sonderpädagogik: Ein Forschungs- und Entwicklungsprojekt. Forschungsansatz, Ergebnisse, Schlussfolgerungen. Graz: Zentrum für Schulentwicklung, Abt. II.
- Specht, W., Stanzel-Tischler, E., Seel, A. & Wohlhart, D. (2007): Individuelle Förderung im System Schule Strategien für die Weiterentwicklung von Qualität in der Sonderpädagogik. Graz: BIFIE.
- Svecnik, E., Sixt, U. & Pieslinger, C. (2017): Wissenschaftliche Begleitung der Inklusiven Modellregionen. Einschätzung der Ausgangssituation durch Schulaufsichtsorgane, Schulleiter/innen, Leiter/innen von ZIS/PBZ und regionale Leitungspersonen von (außerschulischen) Unterstützungseinrichtungen. Salzburg: BIFIE.
- Svecnik, E., Petrovic, A. & Sixt, U. (2017): Die Implementation Inklusiver Modellregionen in Österreich. Fallstudien zu den Prozessen und Strategien in Kärnten, der Steiermark und Tirol. Salzburg: BIFIE.
- Svecnik, E. & Petrovic, A. (2018): Die Implementation Inklusiver Modellregionen in Österreich. Fallstudien zu Timeout-Gruppen, Kindern mit erhöhtem Förderbedarf und förderdiagnostischem Handeln. Salzburg: BIFIE.
- Unabhängiger Monitoringausschuss der Republik Österreich (UMA) (2023): Sonderbericht Art. 24 – Bildung Anlässlich der 2. Staatenprüfung der Republik Österreich durch den UN-Fachausschuss. Online unter: <https://www.monitoringausschuss.at/wp-content/uploads/2023/06/UMA-Sonderbericht-Artikel-24-UN-BRK-korrigiert-19.06.pdf> (05.08.2023).
- UNESCO (1994): Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse angenommen von der Weltkonferenz „Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität“. Online unter: https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-03/1994_salamanca-erklaerung.pdf (15.07.2023).
- UNICEF (1989): Konvention über die Rechte des Kindes. Online unter: <https://unicef.at/fileadmin/media/Kinderrechte/crcger.pdf> (15.07.2023).
- United Nations (1983): World-programme of action concerning disabled persons.

Online unter: <https://disability-studies.leeds.ac.uk/wp-content/uploads/sites/40/library/united-nations-world-programme.pdf> (15.07.2023).

Vereinte Nationen (1948): Allgemeine Erklärung der Menschenrechte. New York: United Nations
Online unter: <https://www.un.org/Depts/german/menschenrechte/aemr.pdf> (15.07.2023).

Autor*innen

Holzinger, Andrea, Dr., Prof.in a. D.

Pädagogische Hochschule Steiermark

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusive Bildung,

Professionalisierung Inklusive Pädagogik, Elementar- und Primarstufe.

E-Mail: andrea.holzinger11@gmail.com

Wohlhart, David, B. Ed, Prof. a. D.

Private Pädagogische Hochschule Augustinum

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionsforschung,

Curriculumentwicklung, Inklusionsforschung, Mediendidaktik,

Mathematikdidaktik

E-Mail: david@wohlhart.at