

Eva Maria Burger

## Österreichs Weg zur inklusiven Schule – Was bisherige Untersuchungsergebnisse dazu beitragen können

„Schulische Inklusion in Österreich: Ein bildungspolitisches Lehrstück über viele Jahre.“ lautet der Titel eines Beitrags einer Österreichischen Tageszeitung. Im September 2021 stellt Schönwiese die Frage: „Differenzierung versus Vielfalt: Wohin entwickelt sich die Schule?“. Er konstatiert inklusiver Schulentwicklung seit den 2000er-Jahren Stagnation und eine „erstaunliche Tal- und Bergfahrt“. (Der Standard, 2021)

2008 tritt die UN-Konvention über Rechte behinderter Menschen in Kraft. Mit Artikel 24 ratifiziert Österreich die Verpflichtung zur Etablierung einer inklusiven Schule. 2010 legt die Lebenshilfe Wien einen Stufenplan zur schrittweisen Einführung einer inklusiven Schule vor, welcher die Abschaffung von Sonderschulen bis 2020 vorsieht. Daten der Statistik Austria zeigen, dass im Schuljahr 2020/21 österreichweit 10.734 Schüler\*innen mit Sonderpädagogischem Förderbedarf am Standort einer Sonderschule unterrichtet werden. Dem gegenüber stehen 18.749 integrativ beschulte Schüler\*innen mit SPF (vgl. Statistik Austria, 2021).

Dieser Artikel beschäftigt sich mit den österreichischen Untersuchungsergebnissen zum gemeinsamen Unterricht behinderter und nichtbehinderter Schüler/innen (hier wurde die Diktion der dargestellten Untersuchungen übernommen; diese Ausdrucksweise ist keinesfalls diskriminierend gemeint) hier seit Beginn der Schulversuche im Schuljahr 1971/72 und versucht, die wesentlichen Botschaften sowie Erfolg versprechende Qualitätskriterien für einen inklusiven Unterricht (die Inklusionspädagogik geht grundsätzlich von der multidimensionalen Heterogenität jeder Lerngruppe aus und engt Schülerinnen und Schüler nicht auf die Kategorien „behindert“ und „nichtbehindert“ bzw. „mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf“ ein) aus den Forschungsergebnissen herauszufiltern.

Teile dieses Artikels wurden bereits 2015 über facultas publiziert. Die Sichtung und Darstellung „historischer Dokumente“ (Untersuchungsergebnisse) hat nach wie vor Gültigkeit, selbstverständlich fließen neu gewonnene Erkenntnisse ein und somit liegt nun eine überarbeitete Variante vor.

### 1. Einleitung: Meilensteine in der Vergangenheit und Zukunft einer inklusiven Schule in Österreich

Historisch betrachtet finden sich durchgehend Formen der Ausgrenzung und Ausschließung jener, die von verschiedensten Kulturen oder Gruppen als fremdartig oder unnützlich eingeschätzt werden. Behinderte Menschen werden vom gesellschaftlichen, sozialen, wirtschaftlichen, geschlechtlichen und kulturellen Leben ferngehalten. Erst zur Zeit der Aufklärung wird Behinderung als Herausfor-

derung angesehen, mit dem Ziel, sie zu heilen bzw. eine Milderung herbeizuführen. Durch das Erlassen der „Allgemeine[n] Schulordnung, für die deutschen Normal-, Haupt- und Trivialschulen<sup>1</sup> in sämtlichen [sic] Kayserl. [sic] Königl. Erbländern“ (Allgemeine Schulordnung 1774) sollen fortan alle Kinder unterrichtet werden. In der Folge kommt es zur integrativen Beschulung, was zur Überforderung der Lehrer/innen führt. Viele „schwachsinnige“ Kinder werden in die „Eselsbank“ abgeschoben

<sup>1</sup> „niedere“, „gewöhnliche“, „allgemein zugängliche“ Schule

und somit separiert. Das Reichsvolksschulgesetz von 1869 bringt die Möglichkeit „Kinder mit `hinderlichen geistigen oder körperlichen Gebrechen´ auszusondern“ (Hurban & Sauer 1994, S. 22). Die umfassende und differenzierte Weiterentwicklung des Wiener Hilfsschulwesens führt zu einem ausgezeichneten Ruf desselben in der Zwischenkriegszeit, erfährt schwere Rückschläge während des Nationalsozialismus und wird unter dem Zurückgreifen auf die Ideen der Wiener Schulreform nach Otto Glöckel mit dem Schulgesetzwerk von 1962 neu geregelt (vgl. Böhnel 1990, S. 21; Reichmann-Rohr <sup>2</sup>1990, S. 24-30, Hilscher 1930, S. 101; 160-167; Wolf 2004, S. 13ff).

1963 erhalten alle Sonderschularten bundesweit einheitliche eigene Lehrpläne bzw. Lehrplanzusätze. Gesetzliche Regelungen (5. SchOG-Novelle<sup>2</sup>) ermöglichen ab dem Schuljahr 1971/72 Schulversuche zum teilweise gemeinsamen Unterricht „von schulreifen und sonderschulbedürftigen Kindern“ (BGBl. 323/1975, S. 25). 1982 wird das Integrationskonzept Schulversuch Integrierte Klasse „Kinderschule“ im Burgenland eingereicht und im Herbst 1984 in Oberwart die erste Integrationsklasse (vorerst ohne behördliche Genehmigung) eröffnet, da eine Elterninitiative die Wiederaufnahme des zuvor zitierten burgenländischen Konzepts durchsetzt. Die 15. SchOG-Novelle 1993 bringt für den Bereich der Sonderpädagogik die Übernahme der Schulversuche zur Integration in das Regelschulwesen (§ 9) und schafft Sonderpädagogische Zentren (§ 27). Sonderpädagogische Zentren sind Sonderschulen, die allgemeine Schulen unterstützen, damit Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf auch in diesen bestmöglich unterrichtet werden können. 1996 wird die Übernahme der Schulversuche zur Integration in das Regelschulwesen erweitert und ist fortan auch für die Sekundarstufe I grundgelegt (vgl. Anlanger 1993, S. 22-52; BGBl. 134/1963; BGBl. Nr. 766/1996, S. 1-2; BGBl. Nr. 512/1993, S. 2-3).

2010 legt die Lebenshilfe Wien einen Stufenplan zur schrittweisen Einführung einer inklusiven Schule vor und bezieht sich in diesem Dialogpapier auf Ar-

tikel 24 der 2008 in Österreich in Kraft getretenen UN-Konvention über die Rechte behinderter Menschen. Es wird vorgeschlagen, bis 2020 eine neue, inklusive Schule für alle einzurichten, in der jedes Kind mittels Binnendifferenzierung<sup>3</sup> angemessen unterstützt und gefördert wird. In einer reformierten Ausbildung sollen alle Lehrer\_innen aller Schultypen für diese neue Schule ausgebildet und somit die beiden bisher bestehenden Ausbildungszweige für allgemeine Schulen bzw. Sonderschulen zusammengelegt werden. Diese Empfehlung wird mit der ab dem Studienjahr 2015/16 startenden PädagogInnenbildung NEU umgesetzt (vgl. bm:ukk und BM.W\_F 2011; Feyerer 2012, S.1; Lebenshilfe Österreich 2010, S.1-11).

## 2. Österreichische Untersuchungsergebnisse zum gemeinsamen Unterricht behinderter und nichtbehinderter Kinder

Bereits 1975, in der parlamentarischen Diskussion zur 5.SchOG-Novelle, wird bezogen auf den künftigen Aussagewert eine strenge wissenschaftliche Kontrolle der Schulversuche vorgesehen. Fünf bundesweite Untersuchungen werden in diesem Unterkapitel zunächst tabellarisch/überblicksartig dargestellt und danach näher erläutert. (vgl. BGBl. 323/1975, vgl. Stenographisches Protokoll 1975, S. 55)

<sup>2</sup> Schulorganisationsgesetz-Novelle

<sup>3</sup> Methode zur individuellen Förderung einzelner Lernender

	<b>Untersuchungszeitraum/ Titel</b>	<b>Problemstellung</b>	<b>Untersuchungspersonen</b>
2.1	<b>1987/88</b> Schulversuche zum gemeinsamen Unterricht behinderter und nichtbehinderter Kinder. Rahmenkonzepte und Ergebnisse einer ersten Befragung von Versuchslehrerinnen und Versuchslehrern.	Wie beurteilen Versuchslehrer_innen die Rahmenkonzepte zum gemeinsamen Unterricht behinderter und nichtbehinderter Kinder?	Volks-, Sonderschul-, Religions- und Werklehrer_innen fast aller Versuchs-klassen
2.2	<b>1991</b> Evaluation der Schulversuche zum gemeinsamen Unterricht behinderter und nichtbehinderter Kinder. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Lehrerinnen und Lehrern im Schulversuch.	Welche Bedingungen tragen wesentlich zum Gelingen schulischer Integration bei?	Alle zum Zeitpunkt der Untersuchung in einer Schulversuchs-klasse tätigen Lehrer_innen
2.3	<b>1993</b> Integration in den Schulen der Sekundarstufe (INT-SEK): Ein kooperatives Forschungs- und Entwicklungsprojekt.	Welche Rückschlüsse können aus Lageberichten, Fallstudien und standardisierten Erhebungen zur Integration in den Schulen der Sekundarstufe I gezogen werden?	Lehrer_innen an 14 Schulversuchsstandorten, Schüler_innen und Eltern, wissenschaftliche Betreuer_innen der Schulversuche
2.4	<b>1996</b> Behindern Behinderte? Integrativer Unterricht auf der Sekundarstufe 1.	Welche Auswirkung hat die Anwesenheit behinderter Kinder in Integrationsklassen auf die Schulleistung nichtbehinderter Kinder?	Schüler_innen der achten Schulstufe (HS, AHS) in fünf Bundesländern
2.5	<b>2004 - 2006</b> Qualität in der Sonderpädagogik. Ein Forschungs- und Entwicklungsprojekt.	Auf welchem Stand befindet sich die sonderpädagogische Förderung im österreichischen Schulsystem? Welche qualitätsfördernden Maßnahmen können zur Weiterentwicklung in diesem Bereich beitragen? Wie sehen optimale Rahmenbedingungen für einen förderlichen Unterricht und für eine unterstützende Schulumwelt aus?	Lehrer_innen und Leiter_innen von Sonderschulen und integrativen allgemeinen Schulen, Schulaufsicht, Schulverwaltung; außerschulische Expertinnen und Experten aus den Bereichen der Sozialämter, der Schulpsychologie, der Lehrerbildung und universitären Wissenschaft; Elternvertreter_innen; Obleute/Sprecher_innen von Initiativgruppen und Behindertenorganisationen

**2.1. Schulversuche zum gemeinsamen Unterricht behinderter und nichtbehinderter Kinder. Rahmenkonzepte und Ergebnisse einer ersten Befragung von Versuchslehrern. (1987/88)**

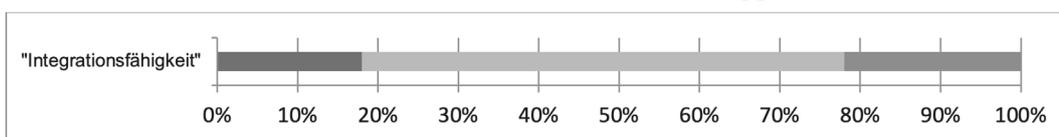
Im zweiten Semester des Schuljahres 1987/88 werden erstmals fast alle in Versuchsklassen tätigen Lehrer\_innen zu den Schulversuchen zum gemeinsamen Unterricht behinderter und nichtbehinderter Kinder von Gruber/Petri (1989) befragt. 67 Volks-, Sonderschul-, Religions- und Werklehrer\_innen aus 34 Klassen retournieren ausgefüllte Fragebögen, welche vor allem Ansichten, Einstellungen, Probleme und Wünsche der Versuchslehrer\_innen erheben und „kaum „objektive“ Daten“ (Gruber/Petri 1989, S. 82) liefern.

Die befragten Versuchslehrer\_innen unterrichten in integrativen Klassen, Klassen mit Stützlehrerinnen und Stützlehrern und kooperativen Klassen in den Bundesländern Burgenland, Niederösterreich, Steiermark, Tirol und Wien. Der oberösterreichische Landesschulrat führt zum dort vorherrschenden Modell der Förderklasse eine eigene Fragebogenuntersuchung durch. In den verbleibenden Bundesländern finden im betreffenden Schuljahr keine Integrationsversuche statt.

Religions- und Werklehrer\_innen sprechen sich häufiger gegen einen vollintegrativen Unterricht in der Grundschule sowie der Schule der Zehn- bis Fünfzehnjährigen für blinde oder gehörlose Kinder aus, während die Mehrheit der Klassenlehrer\_innen (Volksschul- bzw. Sonderschullehrer\_innen) diesen realisierbar erachtet. Körperbehinderte Kinder ohne geistige Behinderung, lern-, seh- und hörbehinderte Kinder werden von der Mehrheit der Lehrer\_innen als integrierbar angesehen (vgl. Gruber/Petri 1989, S.83 - 87).

Die zusammenfassende qualitative Darstellung der Lehreräußerungen zu den offenen Fragen des Fragebogens beschreibt Vorteile wie positive Erfahrungen der Lehrer\_innen in den Versuchsklassen bezüglich der sozialen Integration behinderter Kinder und der einer integrativen Unterrichtsgestaltung. Die integrative Unterrichtsgestaltung wird hinsichtlich der Binnendifferenzierung, begleitender Lernfortschrittsdiagnostik sowie Angeboten von Lernhilfen und -mitteln auch als Problemfeld dargestellt. Laut Gruber/Petri (1989, S. 88 - 92) merken Lehrer\_innen darüber hinaus Schwierigkeiten bei der Integration verhaltensauffälliger, geistig behinderter und antriebsschwacher Schüler\_innen an. Ebenso thematisiert werden Probleme in der Zusammenarbeit der Lehrer\_innen innerhalb des Teams sowie deren Schulungsbedürfnisse und der Wunsch nach Material- und Erfahrungsaustausch mit Kolleginnen und Kollegen. Im Bereich „Belastung der Lehrer“ führen die Befragten den zeit- und nervenaufreibenden Mehraufwand, den Druck des Nachweises eines guten Leistungsniveaus in Integrationsklassen sowie mangelndes Verständnis bzw. Uninformiertheit seitens Kolleginnen/Kollegen, Schulbehörden, Eltern und Bevölkerung an.

Die Empfehlungen der Versuchslehrer\_innen für die „Fortführung des integrativen Unterrichts in höheren Schulstufen bzw. in den Schulen der Zehn- bis Fünfzehnjährigen“ (Gruber/Petri 1989, S.93) umfassen neben materiellen und baulichen Anforderungen, die individuelle Förderung mittels Individualisierung und Binnendifferenzierung, die Aufhebung der Leistungsgruppen in den Hauptschulen sowie die zusätzliche Betreuung durch eine/n als Sonderschullehrer\_in ausgebildete/n Zweitlehrer\_in. Ebenso erachten die Befragten aber auch eine kurzzeitige räumliche Trennung der Gruppen ab der 3. Schulstufe für notwendig, da „in



- 18 % treten für die Integration aller behinderten Kinder ein.
- 60 % der befragten Versuchslehrer\_innen meinen, aufgrund der Art und des Grades der Behinderung können manche behinderten Kinder nicht in integrativen Grundschulklassen unterrichtet werden.
- 22 % zeigen sich diesbezüglich unentschieden.

Deutsch [...] keine sinnvolle Integration mehr möglich [ist]“ (ebd., S. 95) und sehen ab der 5. Schulstufe nur mehr die Möglichkeit eines

getrennten Unterrichts in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch. Gewünscht werden eine entsprechende Vorbereitungszeit vor der Aufnahme der Tätigkeit als Versuchslehrer\_in, spezifische Fortbildungsangebote und die Betreuung und wissenschaftliche Begleitung der Schulversuche. Von der wissenschaftlichen Betreuung erwarten sich Versuchslehrer\_innen wesentliche Unterstützung in den Bereichen Unterrichtsbeobachtung und daraus folgende Konsequenzen für die weitere Arbeit, Beratung in individuellen Fällen, eine didaktisch-methodische Unterstützung, regelmäßige Gespräche (Supervision), die Förderung des Informationsflusses zwischen den Versuchsklassen sowie Hilfe bei der Öffentlichkeitsarbeit und Unterstützung bei Organisationsproblemen (vgl. ebd., S. 93 - 101).

Die von Gruber/Petri (1989, S. 101f) vermuteten Gründe der Ablehnung integrativen Unterrichts lassen sich unter den Oberbegriffen Ängste bzw. Ideologie subsumieren und mit Informationsmangel erklären. Menschen empfinden aufgrund mangelnder persönlicher Erfahrungen Behinderten gegenüber Unbehagen.

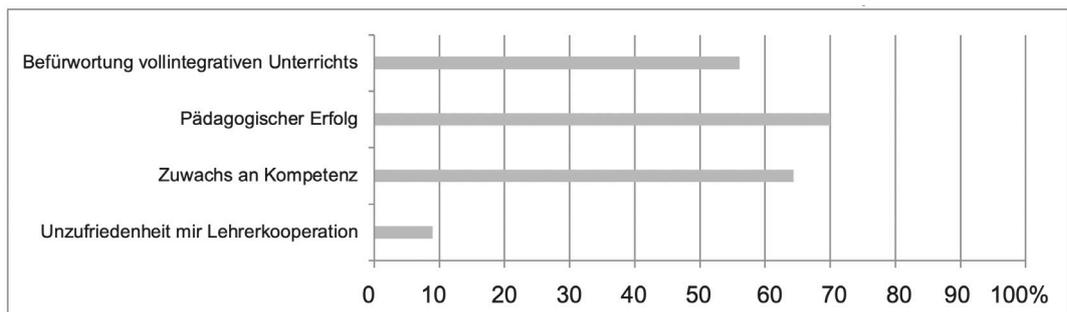
Eltern nichtbehinderter Kinder befürchten nachteilige Auswirkungen auf ihre Kinder im kognitiven, psychischen und körperlichen Bereich. Lehrer\_innen ängstigt das Unbekannte mit einem scheinbar völlig offenen Prozessverlauf. Sonderschullehrer\_innen fürchten um ihre Existenz und wännen bisherige Leistungen nicht gewürdigt.

**2.2. Evaluation der Schulversuche zum gemeinsamen Unterricht behinderter und nichtbehinderter Kinder. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Lehrerinnen und Lehrern im Schulversuch. (1991)**

Die von Specht (1993) ab Frühjahr 1991 durchgeführte Vollerhebung aller zum Untersuchungszeitpunkt in Versuchsklassen tätigen Lehrer\_innen

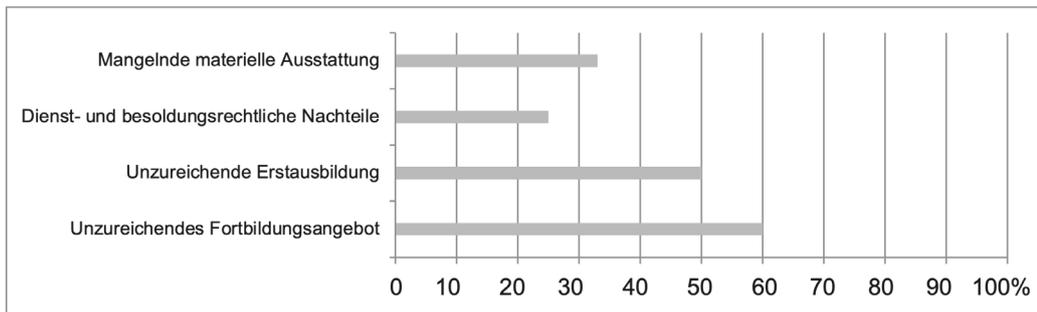
(406 Klassen aus allen Bundesländern, 1684 versandte Fragebögen) geht der Frage nach der inneren Organisation integrativer Schulen und Klassen sowie den gegenwärtigen und künftigen Problemen der Aus- und Fortbildung von Lehrer\_innen nach. Ein 20-seitiger Fragebogen erfasst die Rahmenbedingungen, fördernde und einschränkende Umweltbedingungen sowie Indikatoren der Qualität der Versuchsarbeit. Parallel dazu werden Daten aller zum Zeitpunkt der Untersuchung integrativ betreuten behinderten Kinder erhoben. Lernbehinderte stellen die zahlenmäßig größte Gruppe dar, gefolgt von sprachgestörten, verhaltensauffälligen, geistig behinderten und körperbehinderten Kindern (vgl. Specht 1993, S. 16 - 31).

Die Grundstimmung der Lehrer\_innen im Schulversuch zum gemeinsamen Unterricht behinderter und nichtbehinderter Kinder ist in mehreren Bereichen deutlich positiv.



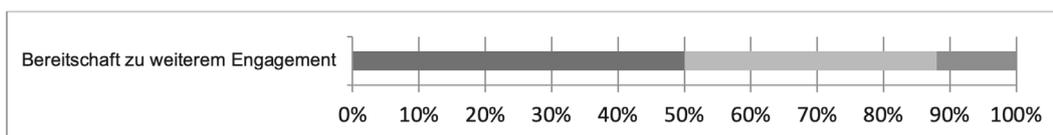
56,1% der Lehrer\_innen befürworten den vollintegrativen Unterricht aller behinderten Kinder in der Regelschule und fast 70% bewerten den pädagogischen Erfolg des Schulversuchs positiv. Einen Zuwachs an Sicherheit und Kompetenz nehmen 64,4% wahr, wodurch die Bewältigung der neuen Aufgaben erleichtert wird. Die Einschätzung der Zufriedenheit im Bereich der Lehrkooperation wird ebenfalls deutlich positiv beschrieben – nur 9% äußern diesbezüglich Unzufriedenheit. Trotz der mit der Tätigkeit im Schulversuch verbundenen Belastung schätzen die Lehrer\_innen in diesem Zusammenhang die Bereicherung und Berufszufriedenheit höher ein. (vgl. ebd., S. 37 - 41)

Häufig sehr kritisch hingegen werden die Rahmenbedingungen des Schulversuchs beurteilt.



Etwa ein Drittel der Befragten beklagt die ungenügende materielle Ausstattung der Schulen sowie das Fehlen geeigneter Unterrichtsmaterialien. 25% der Lehrer\_innen nennen dienst- und besoldungsrechtliche<sup>4</sup> Nachteile aufgrund ihrer Tätigkeit in den Integrationsklassen. Fast 50% der Sonder-, Volks- und Hauptschullehrer\_innen attestieren der regulären Ausbildung keinerlei Vorbereitung auf die Aufgaben im Schulversuch und ein weiteres Drittel schätzt diese als unzulänglich ein. 60% der Versuchslehrer\_innen sind mit der Qualität und Quantität der Angebote im Bereich der Lehrer\_innenfortbildung unzufrieden und ebenso häufig wird die wissenschaftliche Betreuung und Begleitung kritisiert.

Diese sehr kritisch beurteilten Rahmenbedingungen führen zu Einschränkungen in der Bereitschaft zu weiterem Engagement (vgl. ebd., S. 41 - 47).



- 50 % der Lehrer\_innen stehen weiter uneingeschränkt zur Verfügung.
- 38 % sind unter veränderten Rahmenbedingungen zur Weiterarbeit bereit.
- 12 % möchten sich vom vollintegrativen Unterricht abwenden.

Bezüglich der Einschätzung von Erfolg und Misserfolg im Schulversuch zeigt der Modellvergleich<sup>5</sup>

4 Verdienst; Lohn

5 „Integrative Klasse“: Behinderte und nichtbehinderte Schüler/innen werden gemeinsam in einer Klasse von zwei Lehrerinnen/Lehrern nach unterschiedlichen Lehrplänen unterrichtet. „Stützlehrer/innen-Klasse“: Ein behindertes Kind wird gemeinsam mit nichtbehinderten Kindern in der Regelschulklasse unterrichtet. Einige Stunden pro Woche arbeitet ein/e zweite/r Lehrer/in in dieser Klasse. „Kooperative Klasse“: Zwei eigenständige Klassen (Regel- und Sonderschulklasse) werden in weniger leistungsorientierten Fächern gemeinsam unterrichtet.

die deutlich positiven Ergebnisse in den Bereichen Förderung, Klima und Motivation sowie Lehrer\_innen-Kooperation für die Variante „Integrative Klasse“.

Versuchslehrer\_innen der Variante „Stützlehrer\_innen-Klasse“ schätzen die eben genannten Dimensionen höher ein als Vertreter\_innen der teilintegrativen Modelle (Förder- oder Kleinklasse, Kooperative Klasse). In den Bereichen „Belastung und Befriedung“ äußern Lehrer/innen der Variante Integrative Klasse das höchste Belastungsausmaß gepaart mit der höchsten Zufriedenheit und Bereicherung aufgrund ihrer Tätigkeit. Lehrer\_innen des Versuchsmodells Kooperative Klasse schätzen ihre Belastung besonders gering ein. Die Qualität der Lehrer\_innen-Kooperation zeigt erhebliche modellspezifische Unterschiede zugunsten der Integrativen und Stützlehrer\_innen-Klassen (vgl. ebd., S. 52 - 73).

Specht (1993) kommt zur Schlussfolgerung, dass „die Modellvariante „Integrative Klasse“ jener organisatorische Rahmen für den gemeinsamen Unterricht behinderter und nicht-behinderter Kinder ist, der von den Lehrern, die hier unterrichten,

die stärkste Zustimmung und Unterstützung erhält“ (ebd., S. 80), durch das „Stützlehrermodell [...] auch im ländlichen Bereich Integration „vor Ort“ realisiert werden kann [und] die ihm zugewiesenen Funktionen im allgemeinen recht gut erfüllt“ (ebd., S. 86). Im Modell Kooperative Klasse scheinen „trotz erheblichen organisatorischen Aufwands [...] die Förderungsmöglichkeiten vergleichsweise

„Förder- oder Kleinklasse“: Schüler/innen mit Lern- oder Verhaltensschwierigkeiten werden – mit dem Ziel der baldigen Rückführung in die Regelschulklasse – vorübergehend gesondert in Kleingruppen unterrichtet.

gering und die Herstellung eines befriedigenden Lernklimas für alle Schüler schwierig zu sein“ (ebd., S.92)

Die Situation der Aus- und Fortbildung wird von allen Versuchslehrer\_innen sehr kritisch und der Fortbildungsbedarf in den Bereichen Sonderpädagogik sowie Methodik und Didaktik als hoch eingeschätzt. Je nach Lehramt werden unterschiedliche Fortbildungswünsche geäußert, die Gruppe der Sonderschullehrer\_innen zeigt bei inhaltlich anderen Akzenten ein gleich ausgeprägtes Fortbildungsbedürfnis. Etwa die Hälfte der Versuchslehrer\_innen erachtet Supervision als eine nützliche Form praxisbegleitender Fortbildung und die „vorhandenen Tendenzen deuten insgesamt darauf hin, daß [sic] Supervisionsgruppen für einen recht großen Teil der Lehrer (ca. 60%) wirksame soziale Stützsysteme darstellen (können)“ (ebd., S.167).

### 2.3. Integration in den Schulen der Sekundarstufe (INTSEK): Ein kooperatives Forschungs- und Entwicklungsprojekt (1993)

Das 1993 initiierte Projekt INTSEK soll die bisherigen Erfahrungen mit der Integration in den Schulen der Sekundarstufe I evaluieren und so Grundlage für die Weiterentwicklung der Schulversuche sowie für künftige rechtliche Regelungen zur Überführung der Schulversuche in das Regelschulwesen (19. SchOG-Novelle) sein. Erhoben werden Daten zur Situation der Integration in den Bundesländern und die wissenschaftlichen Betreuer\_innen der Schulversuche berichten in den Fallstudien über ausgewählte Integrationsstandorte (vgl. Specht 1995).

Benannt und dokumentiert werden folgende Problembereiche: Inspektorinnen und Inspektoren sowie Schulleiter\_innen, die die Schulversuche eher boykottieren, denn unterstützen, ein skeptisch bis ablehnendes Kollegium, ein ungünstiges Verhältnis von Arbeitsaufwand und -entschädigung, Elternklagen über unzureichende soziale Integration ihrer behinderten Kinder gepaart mit der Sorge um eine optimale Leistungsförderung von Eltern nichtbehinderter Kinder sowie eine völlig unzureichende bauliche und materielle Ausstattung der Versuchs-

schulen. „[...] da wird auch von Fällen berichtet, in denen [...] behinderte] Kinder [...] einfach auf den Eselbänken ihr tristes Dasein fristen.“ (Specht 1997, S. 9) Durch die systematische Auswahl der Schulklassen dokumentieren die Fallstudien jedoch hauptsächlich „Beispiele gelingender, gelungener Integrationsarbeit“ (ebd., S. 9). Deutlich wird, dass die Integration behinderter Kinder in der Sekundarstufe I gelingt, „wenn man nur will, und [...] wenn man sich darum bemüht.“ (ebd., S. 15) Der gemeinsame Unterricht behinderter und nichtbehinderter Kinder/Jugendlicher stimuliert die Vielfalt schulischen Lebens und Unterrichtens und trägt zur Innovationsbereitschaft bei. Auch im Bereich der Sekundarstufe I ist für die Versuchsschullehrer/innen die Genugtuung aus ihrer pädagogischen Tätigkeit höher als die enorme Belastung. Den sozialen wie kognitiven Fördermöglichkeiten behinderter wie nichtbehinderter Kinder werden positive Ergebnisse attestiert. Im Sinne einer inklusiven Schule aufhorchen lässt die Feststellung „daß [sic] die Fördermöglichkeiten einzelner Sonderpädagogiken [...] offenbar so gering eingeschätzt werden, daß [sic] kaum jemand sie vermißt [sic].“ (ebd., S. 18)

### 2.4. Behindern Behinderte? Integrativer Unterricht auf der Sekundarstufe 1 (1996)

1996 untersucht Feyerer in sieben Hauptschulen (Burgenland, Oberösterreich, Steiermark, Tirol, Wien) und zwei Gymnasien (Steiermark, Wien) jeweils auf der achten Schulstufe die Auswirkung der Anwesenheit behinderter Kinder auf die Schulleistungen nichtbehinderter Mitschüler/innen. Zusätzlich fließen Bedingungsfaktoren wie „Merkmale der Schülerpersönlichkeit, Einflußgrößen [sic] der familialen Umgebung, Einstellungen und Werte in der Peergruppe sowie Bedingungsfaktoren der Schule“ (Feyerer o.J.) ein.

Die Effekte integrativen Unterrichts bezogen auf die „Auswirkungen auf die Schulleistung“ (Feyerer 1998, S. 128) zeigen gleiche Schulleistungen in den Integrations- und (nicht integrativ geführten) Parallelklassen bei gleichzeitig breiterer Streuung der Begabung in Integrationsklassen. In den Integrationsklassen befinden sich 4,6% mehr Schü-

ler\_innen in der Gruppe der gut begabten (IQ  $\geq$  117) und 1,2% mehr in der Gruppe der schwachbegabten Schüler\_innen (IQ  $\leq$  95). In den Parallelklassen (Kontrollgruppe) ist ein höherer Anteil der Schüler\_innen im mittleren Begabungsbereich (95 < IQ < 117) zu finden. Nichtbehinderte Schüler\_innen - einschließlich der darunter vorhandenen gut begabten Schüler/innen - werden in Integrationsklassen ebenso optimal gefördert, wie in den Parallelklassen, es zeigen sich keine wesentlichen Unterschiede bezogen auf die Schulleistungsmittelwerte (vgl. ebd., S. 128 - 136, S. 176 - 182).

Laut Feyerer „darf sich eine Aussage über Schulqualität nie alleine auf die meßbare [sic] Schulleistung beziehen. Zumindest die Variablen Wohlbefinden und Selbstkonzept müssen berücksichtigt werden“ (Feyerer o.J.). Die Überprüfung des Selbstkonzepts zeigt ein signifikant positiveres Leistungsselbstkonzept und ein deutlich besseres allgemeines Selbstwertgefühl der nichtbehinderten Schüler\_innen in den Integrationsklassen im Vergleich mit den Schülerinnen\_Schülern der Parallelklassen. Die Ergebnisse der Dimension soziales Selbstkonzept weist keine markanten Unterschiede auf. Zur Analyse des Wohlbefindens (Schulfreude, Schulzufriedenheit, Schul- und Prüfungsangst, psychische Belastungen) wird zusätzlich der Schulangstfragebogen (SAF) von Jacobs & Strittmater herangezogen. Nichtbehinderte Schüler/innen der Versuchsgruppe zeigen eine wesentlich höhere Schulfreude und -zufriedenheit mit dem Unterricht insgesamt, den Lehrerinnen\_Lehrern sowie dem Fächer- und Lernangebot, fühlen sich aber gleich belastet wie die Schüler\_innen der Kontrollgruppe (vgl. Feyerer 1998, S. 136 - 140, S. 176 - 182).

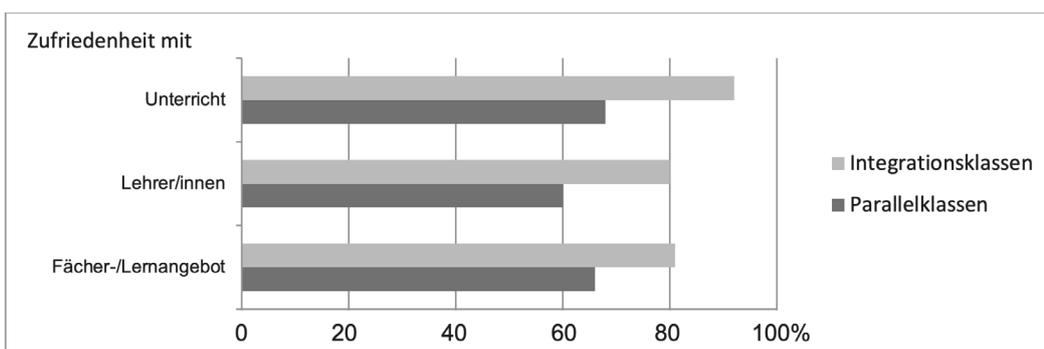
### 2.5. Qualität in der Sonderpädagogik (QSP).

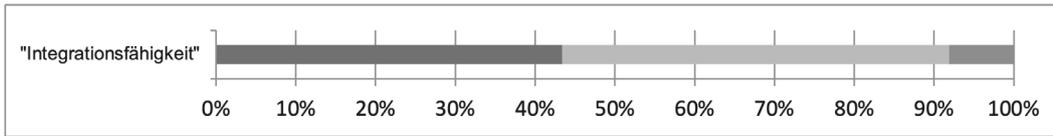
#### Ein Forschungs- und Entwicklungsprojekt (2004 - 2006)

Eine umfassende Bestandsaufnahme der Sonderpädagogik in Österreich liefert das QSP-Projekt (2004 - 2006), welches aufbauend auf einer Literaturanalyse u.a. eine Längsschnittanalyse<sup>6</sup> der österreichischen Schulstatistik sowie die Auswertung einer Expertinnen und Expertenbefragung darlegt. 160 retournierte Fragebögen stellen die Grundlage für die empirische Auswertung der Aussagen der Lehrkräfte, Leiter\_innen, Angehörigen der Landesvertretung, Schulaufsicht, Schulverwaltung, Bildungspolitik, außerschulischen Expertinnen und Experten sowie Elternschaft, Initiativgruppen, Behindertenorganisationen dar (vgl. Specht et.al. 2006, S. 11 - 21).

Hinsichtlich der Bewährung der integrativen Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) zeigt sich, dass das Prinzip des gemeinsamen Unterrichts grundsätzlich kaum mehr angezweifelt wird. Eine deutliche Mehrheit (knapp 60%) befürwortet die Beibehaltung der beiden pädagogischen Systeme (Integrationsklasse und Sonderschule) mit der Begründung, dadurch Schülerinnen und Schülern entsprechend ihrer Behinderung/Beeinträchtigung optimal gerecht zu werden.

<sup>6</sup> Erfassung und Betrachtung von Daten über längere Zeiträume





- 43,4 % der Befragten halten die Integration aller Schüler\_innen mit SPF - unabhängig vom Grad der Behinderung/Beeinträchtigung - für möglich, während
- 48,5 % dies ablehnen und
- 8,1 % sich unentschieden zeigen. (vgl. Specht et.al. 2006, S. 30 – 33).

Hinsichtlich des sonderpädagogischen Förderbedarfs werden folgende Kritikpunkte angemerkt: „Defizite in der Transparenz und Objektivität des Verfahrens; [...]

Dominanz der klassifizierenden Funktion der Feststellung gegenüber jener der Förderplanung; [...] Widersprüchlichkeit zwischen der individuellen Verankerung des SPF am einzelnen Kind einerseits und der ressourcensteuernden Funktion des SPF im System sonderpädagogischer Förderung.“ (ebd., S. 47) (vgl. ebd., S.23 - 47; Lehrplan der Allgemeinen Sonderschule 2008).

Zur Frage nach qualitätsfördernden Veränderungen im Schulrecht äußert sich die überwiegende Mehrheit der Befragten sehr kritisch und wünscht sich eine größere Rechtssicherheit und Verbindlichkeit in den Bereichen „Klassenschülerhöchstzahlen, Höchstzahlen der Kinder/Jugendlichen mit SPF in Integrationsklassen, Integration im Bereich der Sekundarstufe II, Gewährleistung des Einsatzes qualifizierter Lehrpersonen, TherapeutInnen und Betreuungspersonen [sowie die] Sicherstellung ausreichender Finanzierung des sonderpädagogischen Bereichs.“ (ebd., S. 37) Teamarbeit, insbesondere das Zwei-Lehrer\_innen-Modell wird von den Befragten als wesentliche Gelingesbedingung integrativen Unterrichts angesehen.

### 3. Zusammenfassung und Schlussfolgerungen

Bei einer zusammenfassenden Betrachtung aller dargestellten Untersuchungsergebnisse zeigt sich ein deutlicher Wandel hinsichtlich der Einstellung der Lehrer\_innen zur Frage der Zweckmäßigkeit vollintegrativer Beschulung aller Schüler\_innen von einer eher skeptischen Einstellung hin zu weit- aus weniger vorhandenen Zweifeln am Prinzip des gemeinsamen Unterrichts (1989 befürworteten 18 % der Lehrer\_innen die Integration aller behinderten Kinder während 2004 dies bereits 43 % für möglich halten).

Das vorgegebene Berechnungsmodell für die Zuschreibung der Ressourcen an die einzelne Schülerin/den einzelnen Schüler via SPF-Feststellung wird meist als nicht ausreichend erlebt. Von den eingelangten Stellungnahmen bezogen auf die Frage „Standards für die Sonderpädagogik“ sprechen sich mehr als zwei Drittel für Prozessstandards (Anforderungen an Unterrichtsgestaltung bzw. Schulführung), etwa ein Drittel für Produktstandards (Standards für Lernergebnisse) aus.

Obwohl Lehrer\_innen integrativer/inklusiver Klassen den Bereich der Förderung aller Schüler/innen grundsätzlich durchwegs positiv einschätzen, fühlen sie sich durch den Druck des Nachweises eines guten Leistungsniveaus in Integrationsklassen belastet. Ergänzend zu den bereits aufgezeigten Untersuchungsergebnissen bezüglich der Schulleistungen nichtbehinderter Kinder in Integrationsklassen (Feyerer 1998) stellt Hattie (2013, S.114) für Lernende mit Lernstörungen oder geistiger Behinderung geringe, aber positive Effekte einer inklusiven Beschulung im Vergleich zur Beschulung in Sonderschulklassen in den Bereichen Lernleistung sowie soziale/persönliche Entwicklung dar.

Im Bereich „Mehr Qualität durch neue Lehrpläne?“ sehen jeweils rund 20% keinen dringenden Reformbedarf bzw. Defizite und Probleme in Verbindung mit Lehrplänen und knapp 60% schlagen konkrete Verbesserungsmaßnahmen vor. Am häufigsten wird die Einführung eines gemeinsamen Lehrplans für alle Schüler\_innen eines Jahrgangs gewünscht oder zumindest die Angleichung der Sonderschullehrpläne an die Lehrpläne der allgemeinen Schulen. Diese teilweise Angleichung der Lehrpläne erfolgt im Jahr 2008 mit dem Inkrafttreten einen neuen Lehrplans für Allgemeine Sonderschulen.

Unter Bezugnahme auf die Ergebnisse der PISA-Studien spricht sich auch Robeck (2012, S. 188 - 196) gegen Aussonderung und für die Unterstützung des individuellen Lernens und der individuellen Entwicklung aller Schüler\_innen aus, da dies, ihrer Ansicht nach, die Erfolgsbotschaft der internationalen PISA-Gewinner ist. Während nach Hattie (ebd., 234 ff.) Individualisierung kaum effektiver ist, als der traditionelle Klassenunterricht, beschreibt Meijer (2005, S. 20f) binnendifferenzierte Unterrichtsgestaltung als effektiv und hält fest, dass alle Schüler/innen in integrativ geführten Klassen „verbesserte Schulleistungen [zeigen], wenn ihre Arbeit systematisch beobachtet, bewertet, geplant und evaluiert wird.“ (ebd. S. 22) Alternative Lehr- und Lernmethoden sowie die Übertragung der Verantwortung für den eigenen Lernprozess auf den Lernenden werden als Erfolg versprechende Strategien integrativen Unterrichts angesehen (vgl. ebd. S. 26 f). Markowitz (2004) sieht Individualisierung und Differenzierung als Grundlage einer allgemeinen (Integrations-)Pädagogik, da ein Höchstmaß an „solitär-exklusiven<sup>7</sup> Lernsituationen“ (ebd. S. 171) für Schüler\_innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf mit Aussonderung gleichzusetzen ist und sich somit als Selektionskriterium erweist.

Damit Integration/Inklusion gelingt „wenn man nur will, und [...] wenn man sich darum bemüht“ (Specht 1997/Band 1, S. 15), ist die Berücksichtigung allgemeiner Qualitätskriterien einer inklusiven Pädagogik und Didaktik unabdingbar. Die von Feyerer (2012, o.S.) dargestellten Erkenntnisse stehen zumindest teilweise im Einklang mit den skizzierten Untersuchungsergebnissen und zeigen mögliche Entwicklungsprozesse hinsichtlich einer inklusiven Unterrichtsgestaltung auf. Inklusion gelingt, wenn Heterogenität als Chance und Bereicherung und somit wertschätzendes Miteinander anstelle selektiven Gegeneinanders die grundlegende Haltung der Lehrpersonen prägt. Innere Differenzierung, in Form von Team-, Gruppen- und Projektarbeit stellt die Lernenden in den Mittelpunkt und trägt so zur Förderung aller Schüler\_innen in einer neuen Schule für alle bei.

Wie sehr der Eingangssatz „Schulische Inklusion in Österreich: Ein bildungspolitisches Lehrstück über viele Jahre.“ nach wie vor aktuell ist, zeigen Erkenntnisse einer bundesländerübergreifenden Studie, welche 2021 durchgeführt und 2022/23 in nationalen und internationalen Journalen veröffentlicht werden wird. Ohne vorzugreifen, darf festgehalten werden, was das Forschungsprojekt VIPS (Volkschulen realisieren Inklusion: Strukturen und Praktiken) aufzeigte. Vor vielen Jahren Beforschtes hat nach wie vor Gültigkeit und wird aktuell von Schulleitungen und Lehrpersonen thematisiert.

Nachdem der von der Lebenshilfe Wien vorgelegte Stufenplan zur schrittweisen Einführung einer inklusiven Schule verbunden mit der Abschaffung von Sonderschulen bis 2020 nicht zur Gänze umgesetzt werden konnte, formulierte die UNESCO-Kommission mit der Bildungsagenda 2030 anzustrebende Ziele für eine „inklusive, chancengerechte und hochwertige Bildung sowie lebenslanges Lernen für alle“. (Bildungsagenda 2030, 2017, S. 2) In dieser globalen Nachhaltigkeitsagenda wird die Verpflichtung zur Bereitstellung inklusiver und chancengerechter Bildung auf allen Ebenen erneut festgeschrieben. Es sollen Bildungseinrichtungen geschaffen oder bereits vorhandene verbessert werden, welche u.a. sensibel gegenüber Behinderungen sind und eine inklusive Lernumgebung für alle gewährleisten (vgl. Bildungsagenda. Aktionsrahmen, 2017. S. 14).

#### Literatur:

Allgemeine Schulordnung 1774. [http://austriaforum.org/af/AEIOU/Allgemeine\\_Schulordnung](http://austriaforum.org/af/AEIOU/Allgemeine_Schulordnung). Letzter Zugriff: 13.07.2014.

Anlanger, O. (1993). Behindertenintegration. Geschichte eines Erfolges. Wien: Dokumentation. Schulheft 70/1993.

BGBL. Nr. 134/1963. Bundesgesetz vom 28. Juni 1963. Verordnung: Lehrpläne der Volks-, Haupt- und Sonderschulen. [https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgBlPdf/1963\\_134\\_0/1963\\_134\\_0.pdf](https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgBlPdf/1963_134_0/1963_134_0.pdf). Letzter Zugriff: 13.07.2014.

<sup>7</sup> abgesondert; getrennt

BGBl. Nr. 323/1975. Bundesgesetz vom 29. April 1975, mit dem das Schulorganisationsgesetz geändert wird (5. Schulorganisationsgesetz-Novelle) [https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/1975\\_323\\_0/1975\\_323\\_0.pdf](https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/1975_323_0/1975_323_0.pdf). Letzter Zugriff: 13.07.2014.

BGBl. Nr. 512/1993. Bundesgesetz vom 30. Juli 1993, mit dem das Schulorganisationsgesetz geändert wird (15. Schulorganisationsgesetz-Novelle) [https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/1993\\_512\\_0/1993\\_512\\_0.pdf](https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/1993_512_0/1993_512_0.pdf). Letzter Zugriff: 13.07.2014.

BGBl. Nr. 766/1996. 766. Bundesgesetz, mit dem das Schulorganisationsgesetz geändert wird. [https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/1996\\_766\\_0/1996\\_766\\_0.pdf](https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/1996_766_0/1996_766_0.pdf). Letzter Zugriff: 13.07.2014.

Bildungsagenda 2030. Aktionsrahmen für die Umsetzung von Sustainable Development Goal 4. [https://www.unesco.at/fileadmin/Redaktion/Publikationen/Publikations-Dokumente/2016\\_Bildungsagenda\\_2030\\_Aktionsrahmen\\_Kurzfassung](https://www.unesco.at/fileadmin/Redaktion/Publikationen/Publikations-Dokumente/2016_Bildungsagenda_2030_Aktionsrahmen_Kurzfassung). Letzter Zugriff: 30.04.2022.

bm:ukk und BM.W\_F (2011): PädagogInnenbildung NEU. Die Zukunft der pädagogischen Berufe. Empfehlungen der Vorbereitungsgruppe. [https://www.bmbf.gv.at/pbneu\\_endbericht\\_20840.pdf?4dtiae](https://www.bmbf.gv.at/pbneu_endbericht_20840.pdf?4dtiae). Letzter Zugriff: 13.07.2014.

Böhnel, E. (1990). Glöckels Konzept der Pflichtschullehrerausbildung – eine pädagogische Vision? Dissertation Universität Wien. Wien: Verband der wissenschaftlichen Gesellschaften Österreichs (VWGO).

Der Standard (2021). <https://www.derstandard.at/story/2000129672790/schulische-inklusion-in-oesterreich-ein-bildungspolitisches-lehrstueck-ueber-viele-jahre> (20.04.2022/11.30h)

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

Feyerer, E. (2012). Allgemeine Qualitätskriterien inklusiver Pädagogik und Didaktik. *Zeitschrift für Inklusion*, [S.1.], Dez. 2012. ISSN 1862-5088. <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/51/51>. Letzter Zugriff: 13.07.2014.

Feyerer, E. (n.d.). Standardisierte Schulleistungstests - ein sinnvolles Instrument zur Schulevaluation? <http://paedpsych.jk.uni-linz.ac.at/internet/TAGUNG/ABSTRACTS/Feyerer.html>. Letzter Zugriff: 13.07.2014.

Gruber, H. (1990). Gemeinsamer Unterricht behinderter und nichtbehinderter Kinder im österreichischen Schulwesen: Entwicklung, Stand und Ausblicke. In: Anhell, F. (Hrsg.) (1990): *Symposium Chancen und Grenzen der Integration*. Religionspädagogisches Institut. Wien. S. 54-67)

Gruber, H./Petri G. (1989). *Schulversuche zum gemeinsamen Unterricht behinderter und nichtbehinderter Kinder*. Rahmenkonzepte und Ergebnisse einer ersten Befragung von Versuchslehrern. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Sport. Graz: Zentrum für Schulversuche und Schulentwicklung. Abteilung II, Arbeitsbericht II/21.

Hattie, J. (2013). *Lernen sichtbar machen*. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“ besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Hilscher, K. (1930). *Geschichte der Schwachsinnigenfürsorge, des Schwachsinnigenbildungswesens und der Hilfsschule*. Wien und Leipzig: ÖBV für Unterricht, Wissenschaft und Kunst.

Hurban, K. & Sauer, B.J. (1994). *Sonderschule von Separation zur Integration*. In: *heilpädagogik*. Fachzeitschrift der Heilpädagogischen Gesellschaft Österreichs. 37. Jahrgang, Heft 2. S. 20-27.

Lebenshilfe Österreich (2010). *Gemeinsam lernen – Eine Schule für alle! Schritt für Schritt zur neuen Schule für alle: Stufenplan zur inklusiven Schule*. Dialogpapier der Lebenshilfe Österreich. Wien.

Lehrplan der Allgemeinen Sonderschule. (2008). [http://www.cisonline.at/fileadmin/kategorien/BGBl\\_II\\_\\_Nr\\_137\\_Anlage\\_C\\_1.pdf](http://www.cisonline.at/fileadmin/kategorien/BGBl_II__Nr_137_Anlage_C_1.pdf). Letzter Zugriff: 13.07.2014.

Markowetz, R. (2004). *Alle Kinder alles lehren! Aber wie? – Maßnahmen der Inneren Differenzierung und Individualisierung als Aufgabe für Sonderpädagogik und Allgemeine (Integrations-)Pädagogik auf dem Weg zu einer inklusiven Didaktik*. In: Schnell, I./Sander, A. (Hrsg.) (2004): *Inklusive Pädagogik*. Bad Heilbrunn/OBB: Verlag Julius Klinkhardt. S. 167-186.

Meijer, Cor J.W. (Hrsg.) (2005). Integrative und inklusive Unterrichtspraxis im Sekundarschulbereich. Zusammenfassender Bericht. Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung.

Reichmann-Rohr, E. (1990). Formen der Ausgrenzung aus historischer Sicht. In: Eberwein, H. (Hrsg.) (1990): Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik. Weinheim: Beltz. S. 24-30.

Robeck, J. (2012). Von der Segregation zur Integration aus psychologisch-pädagogischer Sicht. Neckenmarkt: Vindobona Verlag.

Specht, W. (1993). Evaluation der Schulversuche zum gemeinsamen Unterricht behinderter und nichtbehinderter Kinder. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Lehrerinnen und Lehrern im Schulversuch. Bundesministerium für Unterricht und Kunst. Graz: Zentrum für Schulversuche und Schulentwicklung, Abteilung II.

Specht, W. (1995). Integration in den Schulen der Sekundarstufe (INTSEK): Ein kooperatives Forschungs- und Entwicklungsprojekt. In: Gruber, H./Specht, W.(Hrsg.) (1995): Integration behinderter Kinder in der Sekundarstufe. Berichte zur Situation der Schulversuche in den Bundesländern. Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten. Graz: Zentrum für Schulentwicklung, Abteilung II, Arbeitsbericht II/24. S. 14-35.

Specht, W. (Hrsg.) (1997). Fallstudien zur Integration behinderter Schüler in der Sekundarstufe I. 4 Bände, Nummer 23 – 26. Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten. Graz: Zentrum für Schulentwicklung, Bereich II.

Band 1: Hauptschulklassen ohne Leistungsgruppen im großstädtischen Bereich.

Band 2: Hauptschulklassen ohne Leistungsgruppen im kleinstädtisch-ländlichen Bereich.

Band 3: Hauptschulklassen mit Leistungsgruppensystem

Band 4: Integrationsklassen an allgemeinbildenden höheren Schulen.

Specht, W./Gross-Pirchegger, L./Seel, A./Stanzel-Tischler, E. & Wohllhart, D. (2006). Qualität in der Sonderpädagogik. Ein Forschungs- und Entwicklungsprojekt. Graz. <http://qsp.or.at>. Letzter Zugriff: 10.09.2007.

Statistik Austria (Hrsg.) (2008). Bildung in Zahlen. Tabellenband. Verlag Österreich GmbH. Wien.

Statistik Austria (Hrsg.) (2014). Bildung in Zahlen. Tabellenband. Verlag Österreich GmbH. Wien.

Statistik Austria (2021). [https://www.statistik.at/wcm/idc/idcplg?IdcService=GET\\_PDF\\_FILE&RevisionSelectionMethod=LatestReleased&dDocName=029658](https://www.statistik.at/wcm/idc/idcplg?IdcService=GET_PDF_FILE&RevisionSelectionMethod=LatestReleased&dDocName=029658). Letzter Zugriff: 29.03.2022.

Stenographisches Protokoll (gescanntes Original). (1975). 144. Sitzung des Nationalrates der Republik Österreich. XIII. Gesetzgebungsperiode. Dienstag, 29. April 1975. [http://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XIII/NRSITZ/NRSITZ\\_00144/imfname\\_101576.pdf](http://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XIII/NRSITZ/NRSITZ_00144/imfname_101576.pdf). Letzter Zugriff: 13.07.2014.

Wolf, W. (2004). Grundzüge der Entwicklung der Volksschullehrpläne. In: Wolf, Wilhelm (Hg.) (2004): Kommentar zum Lehrplan der Volksschule. Wien: öbv & hpt Verlags GmbH. & Co. KG.