**Theorie und Praxis der Inklusion von Kindern,  
die Hilfe zur Integration benötigen**

**Univ. Prof. Dr. Wolfgang Mazal**

# Einleitung

„Kein Kind soll zurückgelassen werden“ – der Titel eines in den USA während der Präsidentschaft von G.W. Bush im Jahr 2002 in Kraft getretenen Amerikanischen Bundesgesetzes[[1]](#footnote-1), prägt wohl die Bemühungen nicht nur der Teilnehmer dieser Veranstaltung sondern wohl aller „Menschen guten Willens“. Wenngleich das Gesetz selbst in vielem umstritten war, ist doch evident, dass das programmatische Ziel per se zu bejahen ist.

In gleicher Weise können sich wohl alle mit dem Ziel der OECD – Bildungspolitik „einer qualitativ hochwertigen Bildung für alle” identifizieren, das Bestandteil des OECD „Framework for inclusive growth“ ist, obwohl – und da stocke ich in meinem Vortrag, so wie ich in den Vorbereitungen zu diesem Vortrag gestockt habe. Dies hat mehrere Gründe:

● Zum einen ist der Begriff Inklusion in der Bildungsdebatte semantisch vor allem mit Fragen der Behinderung[[2]](#footnote-2) verbunden, und möchte ich mich als Vorstand des Instituts für Arbeits- und Sozialrecht und als Leiter des Österreichischen Instituts für Familienforschung an der Universität Wien sowie als Mitglied des Expertenrats Integration der Österreichischen Bundesregierung eher sozialen Aspekten widmen, die im österreichischen Schulwesen und der österreichischen Bildungsdebatte seit Jahren insbesondere vor dem Hintergrund der Sozialdebatte und von Migrationsproblemen einen prominenten Raum einnehmen.

● Zum anderen, weil ich zunächst geplant hatte, anhand einer Sekundärauswertung empirischer Befunde zu Schulsystemen im OECD-Raum Probleme darzulegen und Vorschläge zu deren Lösung abzuleiten, jedoch bereits beim Erstzugang zur Datenlage auf massive Fragen grundlegender Natur gestoßen bin, die es mir zu oberflächlich erschienen ließen, Sie als Zuhörer mit statistischen Informationen zu langweilen, ohne diese grundlegenden Aspekte aufzugreifen.

● Und schließlich sind die Begriffe „Integration“ und „Inklusion“, welche die OECD-Politik prägen und mir im Titel meines Vortrags vorgegeben sind, für sich genommen so vielschichtig, dass sie einer näheren Analyse bedürfen, ehe es überhaupt vertretbar wäre, sie zum Gegenstand von Überlegungen zu Theorie und Praxis des Schulwesens zu machen: Letztlich stehen sie für zwei grundsätzlich unterschiedliche Zugänge und gesellschaftspolitische Konzepte, die der Reflexion bedürfen.

Ich möchte daher zunächst ausgehend vom Editorial des OECD-Berichts 2018 „Education at a Glance“ einige Überlegungen zu Realität und Möglichkeiten einer qualitativ hochwertigen Bildung für alle anstellen, ehe ich abschließend auf den konzeptuellen Unterschied von Inklusion und Integration eingehen werde.

# Erreichtes und Probleme

Wenn sich ein Vortrag bei einer international besetzten Tagung nicht im Sinne einer case-study ausschließlich Problemen eines konkreten Landes widmen soll, ist es nahe liegend, einen allen Teilnehmerländern gemeinsamen empirischen Bezugsrahmen als Ausgangspunkt zu wählen. In unserem Fall bieten sich die Analysen OECD-Berichts 2018 „Education at a Glance“ [[3]](#footnote-3), die eine Fülle von Daten zu unseren Bildungssystemen bieten. Ich bin allerdings bereits bei der Lektüre des Editorials auf theoretisch wie praktisch interessante Fragen gestoßen:

## Chancen für alle vs Chancen für viele

Zunächst fallen in dieser wichtigen Publikation von Anfang an sprachliche Unschärfen auf. So heißt es zunächst, dass „niemand (…) bestreiten (wird), dass jedes Kind, jeder Mensch, unabhängig von Geschlecht, sozioökonomischem, ethnischem oder kulturellem Hintergrund, die gleichen Chancen verdient, Kompetenzen zu erwerben und einen Platz in der Gesellschaft zu finden.“ Bereits im Folgesatz heißt es jedoch, dass „Chancengerechtigkeit (…) tatsächlich einer der Grundwerte (ist), für den viele Länder sich als Fundament ihrer Gesellschaft entschieden haben.“. Damit ist der zunächst behauptete universelle Konsens über die gleichen Chancen[[4]](#footnote-4) doch deutlich eingeschränkt[[5]](#footnote-5); und geht der Text völlig unbedacht über die Bedeutungsunterschiede zwischen „Chancengleichheit“ und „Chancengerechtigkeit“ hinweg.

## Bildung vs Ausbildung

Über allem steht die gerade in Österreich oft geführte Auseinandersetzung um den Bildungsbegriff: Wenn der Titel des Editorials postuliert, dass „Bildung – ein Versprechen an alle“ sei, ist zumindest auf den in der deutschsprachigen Debatte oft mit der Attitude des Besserwissens gepflegten Unterschied zwischen Bildung und Ausbildung hinzuweisen, der in den Sprachen mit stärkeren romanischen Sprachwurzeln im Begriff „education“ eher eingeebnet wird. Semantisch zeigt der Begriff der Edukation im Sinne einer „Herausführung“ das eigentliche Ziel des Geschehens, nämlich die Freilegung und Entfaltung von Potenzialen überaus sinnfällig an. Im European Qualification framework werden jedenfalls drei Facetten eines edukativen Systems angesprochen, nämlich „Kenntnisse“, „Fertigkeiten“ und „Kompetenzen“, die auf den unterschiedlichen Qualifikationsstufen in unterschiedlicher Intensität, immer aber in einer Zusammenschau von learning outcomes beschrieben werden, ohne dass die Trennung in Bildungs- und Ausbildungsinhalte eine Rolle spielen würde.

## Bildungsstand vs Bildungserfolg

Auf den ersten Blick einleuchtend ist die Feststellung, dass „ein höherer Bildungsstand (…) zu höherwertigen Kompetenzen (führt), die wiederum zu höheren Lebenseinkommen führen. Die Qualität der Bildung kann ein guter Prädiktor des wirtschaftlichen Wohlstands eines Landes sein.“ Nicht zwingend ist die daran anknüpfende Feststellung: „Mangelnde Bildungserfolge kommen extrem teuer zu stehen, da die Staaten dann Wege zur Kompensation finden müssen, um das soziale und wirtschaftliche Wohl aller zu sichern.“

In der Diskrepanz zwischen diesen Sätzen sind aus meiner Sicht viele aktuelle Probleme edukativer Systeme manifest: In der Gleichsetzung von höherem Bildungsstand und Bildungserfolg liegt der politisch in den letzten Jahrzehnten verfestigte Wunsch, die Akademikerrate zu erhöhen, die Basis für die Klage darüber, dass nur ein kleiner Teil der Bevölkerung innerhalb einer Generation einen Bildungsaufstieg erzielt, und gleichzeitig die Grundlage für das Problem des Fachkräftemangels, der Arbeitslosigkeit bei Absolventen mancher akademischer Studien, eines in den letzten Jahrzehnten deutlich aufgeschobenen Berufseinstiegs, und – dies trifft zumindest für Österreich zu – eine geschlechtsbezogene Differenzierung in den Ausbildungsgängen und damit auch in den Erwerbschancen.

Evident ist allerdings, dass zunächst das Verhältnis von Bildungsstand und Bildungserfolg komplex ist. Jedenfalls wäre es methodisch inadäquat, die Erhöhung des Bildungsstands mit einer Erhöhung des Bildungserfolgs gleichzusetzen; und zwar gerade unter dem Blickwinkel des gesellschaftlichen Kompensationsbedarfs:

Zum einen kann in Gesellschaften die dem Konzept des life-long – learning folgen, erst im Tod festgestellt werden, welchen Bildungsstand ein Einzelner erreicht hat, und zum anderen ist die Erhöhung des Bildungsstands keineswegs zwingend ein subjektives oder gar gesamtgesellschaftliches Erfolgsrezept: Was hat eine Gesellschaft von einer hohen Akademikerquote, wenn gleichzeitig Fachkräfte im nichtakademischen Bereich fehlen oder wenn gering qualifizierte arbeitslos sind?

Und wie verhalten sich Bildungsstand und Bildungserfolg zueinander wirklich? Allein die Frage, was als Bildungserfolg zu bezeichnen ist, bedarf einer Differenzierung, je nachdem ob man „Bildungserfolg“ individuell – im Sinne des Erreichens eines subjektiv gesteckten Bildungsziels - oder systemische – im Sinne eines erfolgreichen Bildungssystems – versteht. Und: Könnte man den Bildungserfolg an der Verbesserung des Bildungsstands messen, oder ist nicht der eigentliche Bildungserfolg das Erreichen eines den Potenzialen des Einzelnen adäquaten vorläufigen Bildungsstands – verbunden mit dem Wunsch, diesen im Laufe des Lebens immer weiter zu erhöhen? Ist der eigentliche Bildungserfolg nicht die Zufriedenheit mit dem Erreichten und gegebenenfalls das nachhaltige Streben nach Erhöhung des Bildungsstands?

Nicht übersehen werden sollte auch – und zwar gerade wenn man den Bildungserfolg im Zusammenhang mit der Vermeidung von gesellschaftlichem Kompensationsbedarf sieht – dass der Bildungserfolg gesamtgesellschaftlich auch mit dem Bedarf einer Gesellschaft zusammenhängt: Eine Gesellschaft hat geringen Kompensationsbedarf, wenn die Summe der individuell erreichten Bildungsstände den gesamtgesellschaftlichen Bedarfen entspricht. Dies bedeutet nicht, dass planwirtschaftliche Steuerungen in edukativen Systemen wünschenswert sind, bedeutet jedoch beispielsweise, dass die öffentliche Kommunikation differenzierter sein sollte: Steigende Studierendenzahlen sollten nicht per se als positiv gesehen werden; vielmehr sollte auch gesamtgesellschaftliche Reflexion auch über gesellschaftliche Bedarfe in der Öffentlichkeit verstärkt werden.

## Ungleichheit vs Gleichheit

Im Editorial wird weiters betont, dass „die Auswirkungen ungleicher Kenntnisse und Fähigkeiten (…) weit über den wirtschaftlichen Wohlstand eines Landes hinaus (reichen). Sie berühren alle Aspekte des menschlichen Miteinanders und führen beispielsweise zu einem schlechteren Gesundheitszustand, zu einem Klima der Gewalt oder der gesellschaftlichen Unruhe. All dies zeigt, welche langfristigen und oft tragischen Folgen die fehlende Chancengleichheit für den Einzelnen und die Gesellschaft als Ganzes haben kann. Deshalb betont der *Framework for Inclusive Growth* (Rahmen für inklusives Wachstum) der OECD, wie wichtig es ist, in Menschen und Orte zu investieren, die ins Hintertreffen geraten sind, und gleichzeitig inklusive Arbeitsmärkte zu unterstützen.“

Dabei klingen sowohl Befund wie Schlussfolgerungen, die in diesen Sätzen liegen, nach einem klaren Imperativ, sind jedoch per se nicht plausibel: Wenn ungleiche Kenntnisse zu einem schlechteren Gesundheitszustand führen, müsste die seit den 1970er Jahren erzielte Steigerung des Anteils der Bevölkerung, der einen tertiären Abschluss aufweist, zu einer generellen Verschlechterung des Gesundheitszustandes geführt haben und müsste umgekehrt der Gesundheitszustand steigen, wenn die Akademikerquote zurückgeht und mehr Menschen lediglich Pflichtschulabschlüsse haben: Dies sind zugegebener Maßen polemische Sätze, doch entspricht das polemische Niveau in etwa der Aussage, dass eine steigende Ungleichheit unmittelbar mit dem Gesundheitszustand in Verbindung steht!

Zwar ist evident, dass Menschen mit formal niedrigerem Bildungsstand statistisch gesehen eine kürzere Lebenserwartung und insgesamt höhere Krankheitsrisiken aufweisen, doch kann dies keineswegs kausal auf das Bildungsniveau zurückgeführt werden, sondern hängt wohl auch mit den ausgeübten Berufen und den sonstigen Lebensverhältnissen zusammen. Und selbst wenn man der Auffassung ist, dass diese sonstigen Umstände eben vom Bildungsniveau abhängen: sollte man nicht eher auf eine Verbesserung der Lebensbedingungen in bestimmten Milieus hinwirken als das Bildungsniveau für die Lebensbedingungen verantwortlich zu machen? Stehen wir hier nicht vor einer systemischen Geringschätzung von Milieus, ohne die jene nicht existieren könnten, die höhere Bildung für Menschen fordern, die keinen akademischen Abschluss haben?

In gleicher Weise problematisch ist auch, Bildungsungleichheit mit einem Klima von Gewalt und gesellschaftlicher Unruhe in Zusammenhang zu bringen: Gewalt ist in ihren vielfältigen Formen in allen gesellschaftlichen Schichten und bei Menschen aller Bildungsniveaus zu finden. Und gesellschaftliche Unruhe ist davon abhängig, welche Phänomene als Trigger für diese Unruhe gesetzt werden. Nicht einmal wenn man Bildungsungleichheit als Auslöser von Einkommensgleichheit sähe, wäre die Schlussfolgerung, dass Bildungsungleichheit zu gesellschaftlicher Unruhe führen würde, legitim: Zum einen weil die Gleichsetzung unzulässig wäre, wie zahlreiche Beispiele zeigen, und zum anderen, weil das Potenzial gesellschaftlicher Unruhe eher von Akzeptanz- und Bewältigungsstrategien in einer Gesellschaft sowie davon abhängt, wie Ungleichheiten bewusst genutzt werden, um gesellschaftliche Unruhe zu erzeugen. Evident ist beispielweise, dass die großen gesellschaftlichen Unruhen der 1968er-Bewegung sowie der Grünbewegung nicht von Menschen mit geringem Bildungsniveau ausgelöst wurden, dass die Gelbwestenbewegung nicht das Resultat von Bildungsungleichheit war, sondern. Wenngleich ein Teil der vorläufigen Reduktion dieses Unruhepotenzials die Schließung der Ecole Nationale d‘Administration war, ging es dabei doch nicht darum, dass Abgehängte den Absolventen deren akademischen Grad missgönnten, sondern weil Personen mit höchsten Bildungsabschlüssen in den Augen der Bevölkerung zu Technokraten degenerierten und das Verständnis für Probleme anderer Menschen scheinbar verloren haben.

Was die Einkommensungleichheit betrifft, ist ein Blick in die Einkommensstatistik des Österreichischen Rechnungshofs, wo die Einkommensunterschiede zwischen Männern und Frauen des gleichen Bildungsniveaus oft größer sind als die Einkommensunterschiede zwischen Angehörigen unterschiedlicher Bildungsniveaus. Und wenn der Unterschied im durchschnittlichen Einkommen eines männlichen Pflichtschulabsolventen mit ca. 32.000 € zum durchschnittlichen Einkommen eines männlichen Akademikers mit ca. 65.000 € Auslöser für gesellschaftliche Unruhe wäre, müsste die Gesellschaft m. E. Energie darauf aufzuwenden, dass derartige Ungleichheiten akzeptiert werden als dass sie eingeebnet werden: In wenigen Ländern indiziert der Gini-Koeffizient ein größeres Maß an Einkommensgleichheit als in Österreich!

## Chancengleichheit - Chancengerechtigkeit

Im Editorial von „Education at a glance“ wird weiters darauf hingewiesen, dass die Publikation zeigt, „dass der Bildungsstand in den letzten zehn Jahren zwar signifikant angestiegen ist, dass aber mangelnde Gerechtigkeit, die früh im Leben auftritt, sich tendenziell in späteren Jahren akkumuliert. Zu den verschiedensten Auslösern zuerst im Bildungssystem und dann auf dem Arbeitsmarkt gehören sozioökonomischer Status, Geschlecht, Migrationshintergrund und geografischer Standort.

Von diesen wirkt sich der sozioökonomische Status am stärksten auf die Bildungsteilnahme und das Lernen sowie auf die wirtschaftlichen und sozialen Ergebnisse aus. Kinder, deren Mütter keinen Abschluss im Tertiärbereich haben, nehmen mit geringerer Wahrscheinlichkeit an frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung teil. Obwohl weithin anerkannt ist, dass die kognitive Entwicklung von Kindern lange vor Erreichen des schulpflichtigen Alters beginnt, wenden die Staaten noch immer weniger für diesen Bildungsbereich auf als für jeden anderen. Kinder mit benachteiligtem Hintergrund nehmen auch später mit geringerer Wahrscheinlichkeit weiter gehende Bildungsmöglichkeiten wahr, da sich Ungleichheiten tendenziell im Laufe des Lebens aufaddieren. Diejenigen, deren Eltern keinen Abschluss im Tertiärbereich haben, besuchen mit größerer Wahrscheinlichkeit berufsbildende als allgemeinbildende Bildungsgänge im Sekundarbereich II und schließen diese wiederum mit geringerer Wahrscheinlichkeit ab. Das beeinträchtigt wiederum ihre Teilnahme im Tertiärbereich, denn der Anteil der Anfänger, deren Eltern keinen Abschluss im Tertiärbereich haben, ist klein.“

Diese Sätze versuchen, ein Phänomen zu beschreiben, das in Österreich mit dem Satz, das Bildung vererbt wird, regelmäßig politisch diskutiert wird. Dabei wird typischerweise der ökonomische Status dafür verantwortlich gemacht, dass sich Bildung vererbe, und wird oft mit der beschwörenden Formel verbunden, dass sich Armut vererbe. In der Tat sind diese Zusammenhänge auffallend, doch werden dabei auch andere Faktoren ausgeblendet, die für die Bildungs- und Einkommenskarriere von zentraler Bedeutung sind: Bereits einige Jahre zurückliegende Forschungen am Österreichischen Institut für Familienforschung haben gezeigt, dass kulturell-religiöse Aspekte ebenfalls einen entscheidenden Anteil an der individuellen Bildungskarriere haben: Wenn unabhängig von der Armutsgefährdung beispielsweise Kinder aus jüdischen und chinesischen Familien eine enorme Bildungsaffinität haben, lässt dies darauf schließen, dass einerseits das formale Ausbildungsniveau der Eltern vor Armut nicht schützt und andererseits der soziale Status der Eltern keine unüberwindliche Hürde für die Bildungskarriere der Kinder darstellt.

Dies bestätigt auch der OECD-Bericht bereits im Folgesatz des erwähnten Zitats: „Dennoch erreichen zwei Drittel der Erwachsenen, deren Eltern einen niedrigeren Bildungsstand haben, einen höheren Bildungsstand als ihre Eltern, ein Hinweis darauf, dass Personen aus den am stärksten benachteiligten Bevölkerungsschichten inzwischen verstärkt Kompetenzen erwerben.“

Und offen gesagt: warum der formale Bildungsaufstieg innerhalb einer Generation von zwei Drittel nicht als Erfolg gefeiert wird, ist unklar. Wenn es denkunmöglich ist, dass kontinuierlich von Generation zu Generation ein Bildungsaufstieg erfolgt (weil dann in kurzer Zeit praktisch alle die höchsten Bildungsabschlüsse erreicht hätten), wird es immer einen Teil einer Gesellschaft geben, der den Bildungsabschluss der Eltern nicht übertrifft oder sogar nicht erlangt. Auch in meiner Familie war es nicht möglich, dass alle Kinder die Bildungsniveaus der Eltern erreichen oder gar übertreffen.

Bewusst offen lassen möchte ich an diesem Punkt die Frage, was unter Gerechtigkeit zu verstehen ist. Dabei geht zum einen um das Verhältnis von Gleichheit zu Gerechtigkeit, um die alte Diskussion ob Gleichheit der Zugangsbedingungen oder im Ergebnis gemeint ist, vor allem aber um die Frage, welche Situation als „gerecht“ gesehen wird. Dass darüber in pluralistischen Gesellschaften ein Konsens kaum möglich ist, hat bereits Kant zur Unterscheidung von Gerechtigkeit als subjektiv-ethischem Postulat und Gerechtigkeit als normativer Kategorie veranlasst. Für mich folgt daraus, dass es in einer pluralistischen Gesellschaft ein Gebot der Redlichkeit ist, Gerechtigkeitsforderungen in ihrer Subjektivität offen zu legen und zum Gegenstand offener Diskurse zu machen, nicht jedoch so zu tun, als wäre eine Ordnung nur dann gerecht, wenn sie bestimmten subjektiven Vorstellungen genügt, ohne gleichzeitig anzuerkennen, dass auch andere Gerechtigkeitsvorstellungen legitim sein könnten. Gerade im Hinblick auf die Akzeptanz von Gleichheit und Differenzierung besteht unter diesem Blickwinkel in der Österreichischen Gesellschaft viel Nachholbedarf!

## Geschlecht und Bildung

Im OECD-Bericht wird weiters darauf hingewiesen, dass auch geschlechtsspezifische Unterschiede fortbestehen, „trotz vielfaltiger Anstrengungen, sie zu verringern oder ganz zu überwinden. Die dahinterstehende Dynamik entfaltet sich jedoch in der Schule und auf dem Arbeitsmarkt unterschiedlich. Jungen werden mit größerer Wahrscheinlichkeit eine Klasse wiederholen, die Schule frühzeitig ohne Abschluss verlassen und keinen Abschluss im Tertiärbereich erwerben. Trotz besserer Leistungen in der Schule erzielen Frauen jedoch nach wie vor schlechtere Beschäftigungs- und Einkommensergebnisse.

Dies hängt zum Teil mit den unterschiedlichen Entscheidungen zusammen, die Männer und Frauen bei der Wahl ihrer Fachrichtungen treffen. Obwohl es vielfältige Bemühungen gibt, die Geschlechtervielfalt in den verschiedensten beruflichen Karrieren zu fördern, wählen Frauen noch immer mit geringerer Wahrscheinlichkeit gut bezahlte Fächergruppen im Tertiärbereich und machen dort einen Abschluss. So besteht beispielsweise eine hohe Nachfrage nach Kompetenzen im Bereich Ingenieurwesen, aber nur 6 Prozent der Frauen erwerben einen Abschluss in Ingenieurwesen, verglichen mit 25 Prozent der Männer. Noch immer werden diese Entscheidungen, oft unbewusst, durch kulturelle Normen und vorgefasste, in der Kindheit übernommene Vorstellungen zur Rolle der Frau beeinflusst.“

Wenngleich diese Ausführungen die klare empirische Evidenz auf ihrer Seite haben, ist doch fraglich, was die beschriebenen Zustände mit dem Bildungssystem zu tun haben: So zeigt etwa ein Blick auf Skandinavien, dass die Frage der Bezahlung etwa in den Pflegeberufen nicht davon abhängt, dass Frauen diesen Beruf ergreifen, sondern dass es eine Frage der gesellschaftlichen Bewertungen und Prioritätensetzungen ist, ob man im Pflegeberuf Gehälter zahlt, die auch bei einer geschlechtsbezogenen Segmentierung des Arbeitsmarkts die Einkommenschancen von Frauen nicht reduzieren.

Und was die MINT-Berufe betrifft, legt beispielsweise eine Studie für die TU Wien es nahe, dass nicht die kognitiven Kompetenzen von Frauen, sondern ein frauenfeindliches Klima in der Ausbildung eine Hürde darstellt; und eine Studie, die das Österreichische Institut für Familienforschung erstellt hat, zeigt, dass der mit fortschreitender Qualifizierung im Universitätsmilieu abnehmende Anteil von Frauen an den Hochschullehrern damit zusammenhängt, dass sich die heute klassische wissenschaftliche Biographie mit der Familienbiographie praktisch nicht in Einklang bringen lässt: Gerade in jener Lebensphase, in der enormer Publikationsdruck und prekäre Arbeitsverhältnisse im Wissenschaftsbereich üblich sind, drängt der Blick in das sich schließende biologische „window of reproductive opportunity“.

## Migration

Und schließlich geht „Education at a glance“ auch darauf ein, dass Migrationsbewegungen unsere Gemeinschaften und Bildungssysteme auf grundlegende Weise verändern. Um den gesellschaftlichen Zusammenhalt zu fordern, braucht es die Fähigkeit, Migranten zu integrieren und sicherzustellen, dass sie die für den Arbeitsmarkt und die Gemeinschaft erforderlichen Kompetenzen entwickeln. In den Ländern mit verfügbaren Daten haben jedoch Migranten der ersten und zweiten Generation eine geringere Wahrscheinlichkeit, einen Bachelor- oder einen langen, zu einem ersten Abschluss führenden tertiären Bildungsgang zu beginnen und abzuschließen. Im Ausland geborene Erwachsene nehmen auch im Laufe ihres Lebens mit geringerer Wahrscheinlichkeit als im Inland geborene an formaler und/oder nicht formaler Fort- und Weiterbildung teil.

# Zur Situation in Österreich

## Migration als Phänomen

Knüpfen wir beim Migrationsthema an, ist als Baseline der Überlegungen festzuhalten, dass Österreich einen hohen Anteil an Bewohnern mit Migrationshintergrund hat; und zwar je jünger die Kohorte ist, desto größer: Bereits im Jahr 2013 hatten in Wien 62% der Neugeborenen Migrationshintergrund in dem Sinn, dass mindestens ein Elternteil im Ausland geboren ist[[6]](#footnote-6).

Seit der großen Migrationsbewegung 2015 hat sich die Situation stark verändert: Bezogen auf die Bevölkerung lag Österreich 2017 im europäischen Vergleich mit 237 Asylanerkennungen je 100.000 Einwohner/-innen an erster Stelle. Danach folgten Deutschland (187), Luxemburg (184), Schweden (152), Griechenland (92) und Belgien (88). Staaten wie Frankreich (36), Großbritannien (21), Italien (10) und Spanien (1) lagen ebenso wie die osteuropäischen Staaten deutlich unter dem europäischen Durchschnitt von 54.[[7]](#footnote-7)

Die Zusammenschau beider Schlaglichter zeigen, dass die so genannte Flüchtlingsfrage nur ein Aspekt des Migrationsthemas in österreichischen Schulen ist. Dieses ist viel mehr dadurch geprägt, dass wesentliche sozialpartnerschaftliche Kräfte seit den 1960er Jahren Migration als vorübergehendes Phänomen betrachteten: Sowohl Gewerkschaft als auch Arbeitgeber setzten bei der Anwerbung ausländischer Arbeitskräfte auf das Rotationsmodell, das bewusst das Ankommen in der österreichischen Gesellschaft und insbesondere den sofortigen Spracherwerb verhinderte. Dafür waren sozialpolitische und dabei insbesondere arbeitsmarktpolitische Gründe ausschlaggebend: Gewerkschaften fürchteten nachhaltigen Angebotsdruck im Niedriglohnbereich; Arbeitgeber fürchteten eine Verfestigung von Arbeitskräften auch über Perioden wirtschaftlicher Prosperität hinaus. Als sich bereits nach wenigen Jahren erwies, dass das Rotationsmodell praktisch nicht funktionierte, weil die Menschen in Österreich verblieben, war man nicht bereit, realistische Konsequenzen zu ziehen und politisch die Frage zu klären, wie die österreichische Gesellschaft mit ihnen umgehen soll: Rechts der Mitte wollte man die Zahl der Migranten klein halten und links der Mitte setzte man auf Multikulturalität, die das Anderssein als Wert an sich propagierte.

Nicht verwunderlich ist angesichts dessen, dass sich das Arbeitermilieu seit den 1980er Jahren verstärkt politisch als rechts der Mitte positionierte, weil es den Druck am Arbeitsmarkt verspürt und gleichzeitig das Gefühl der kulturellen Fremdheit unbewältigt erlebt.

## Migration und Schule

Es wäre vermessen, in einem kurzen Vortrag ein Gesamtbild von Migration und Schule auch nur ansatzweise zu entwerfen; hier kann es nur darum gehen, auf ein zentrales Problem einzugehen, das für den Unterricht wesentlich ist. Wenn man das schulische Geschehen in seinem Kern als kommunikativen Vorgang begreift, ist die Fähigkeit zur Kommunikation entscheidende Grundvoraussetzung für jedes Gelingen schulischer Vorgänge. Und da führt diese jahrzehntelange problematische Entwicklung im Migrationsbereich dazu, dass das Gesamtsystem Österreichs, jedenfalls aber auch die Schulen vor enormen Herausforderungen stehen:

Im Schuljahr 2016/17 hatten zwar nur 12% der ordentlichen, jedoch 72% der außerordentlichen Schüler nicht die österreichische Staatsbürgerschaft. Dabei ist allerdings festzuhalten, dass die Frage der Staatsbürgerschaft für die Analyse von Fragendes Schulalltags unerheblich ist, weil sie ein rein administratives Merkmal ist und keinen Aussagewert für das Schulgeschehen hat.

Aussagekräftiger ist wohl die Sprachkompetenz: Nach den Angaben im Integrationsbericht 2018 „stammten 2011/12 26% der Kinder in Kinderbetreuungseinrichtungen aus nicht deutschsprachigen Familien. In den folgenden fünf Jahren stieg dieser Anteil um sechs Prozentpunkte auf 32% im Kindergartenjahr 2016/17. Mit 42% fiel der Anteil der Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache in altersgemischten Einrichtungen deutlich höher aus als in Horten (35%), Krippen (34%) und Kindergärten (28%).“[[8]](#footnote-8)

Für die Schulen ergeben sich folgende Werte: in ganz Österreich hatten 25%, in Wien jedoch 51% aller Schüler Deutsch nicht als Umgangssprache; bezogen auf den Schultyp hatten in Wien in 58% der Schüler in Volksschulen, 83% der Schüler in Hauptschulen, 72% der Schüler in den neuen Mittelschulen, aber auch 45% der Schüler in den Berufsschulen, 57% der Schüler in den berufsbildenden mittleren Schulen, 36% der Schüler in den berufsbildenden höheren Schulen und 39% der Schüler in den Allgemeinbildenden höheren Schulen nicht Deutsch als Umgangssprache.

Bezogen auf ganz Österreich standen 45% dieser Schüler Lehrern gegenüber, die keinerlei Ausbildung in Deutsch als Fremdsprache hatten, 42% der Schüler hatten Lehrer, die Grundkenntnisse in Deutsch als Fremdsprache hatten und lediglich 13% der Schüler hatten Lehrer, die Deutsch als Fremdsprache als Schwerpunkt hatten.[[9]](#footnote-9) Umgelegt auf die Situation in Wien ist kaum vorstellbar, dass ein hochwertiger Unterricht gelingen kann.

## Innerfamiliale Kompetenzvermittlung

Dies hängt allerdings offensichtlich nicht nur mit dem Bildungssystem, sondern wesentlich auch mit der Situation im frühen Kindesalter zusammen:

Hier konstatiert die OECD, dass die kognitive Entwicklung von Kindern lange vor Erreichen des schulpflichtigen Alters beginnt, und hält fest, „dass die Staaten noch immer weniger für diesen Bildungsbereich (aufwenden) als für jeden anderen. Dies hat klare Langfristkonsequenzen: Kinder, deren Mütter keinen Abschluss im Tertiärbereich haben, nehmen mit geringerer Wahrscheinlichkeit an frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung teil. Diejenigen, deren Eltern keinen Abschluss im Tertiärbereich haben, besuchen mit größerer Wahrscheinlichkeit berufsbildende als allgemeinbildende Bildungsgänge im Sekundarbereich II und schließen diese wiederum mit geringerer Wahrscheinlichkeit ab. Das beeinträchtigt wiederum ihre Teilnahme im Tertiärbereich, denn der Anteil der Anfänger, deren Eltern keinen Abschluss im Tertiärbereich haben, ist klein.“ Allerdings wird im Folgesatz die bereits erwähnte Feststellung getroffen, dass „zwei Drittel der Erwachsenen, deren Eltern einen niedrigeren Bildungsstand haben, einen höheren Bildungsstand als ihre Eltern (erreichen), ein Hinweis darauf, dass Personen aus den am stärksten benachteiligten Bevölkerungsschichten inzwischen verstärkt Kompetenzen erwerben.“[[10]](#footnote-10)

Die Frage, warum die Statistik einerseits Bildungsnachteile, andererseits aber auch klaren Bildungsaufstieg ausweist, lässt sich anhand dieser Zahlen naturgemäß nicht beantworten; hohe Plausibilität hat jedoch aus meiner Sicht, dass dies mit der Bildungsaffinität im Elternhaus zusammenhängt, und lässt sich wiederum anhand des Kommunikationspotenzials zeigen.

Dazu stellt der Integrationsbericht 2018 fest: „Die Sprachstandsbeobachtung der 3- bis 6-jährigen Kinder ergab im Jahr 2016/17, „dass 65% am Beginn des Kindergartenjahres ein altersgemäßes Sprachniveau hatten. 17% der Kinder mit Erstsprache Deutsch und 70% mit einer anderen Erstsprache hatten Bedarf an einer Deutschförderung. Besonders hoch war der Sprachförderbedarf bei türkisch-, persisch- und arabischsprachigen Kindern. Am Ende des Kindergartenjahres brauchten 52% der geförderten Kinder keine weitere Sprachförderung.“

Dabei war der Sprachförderbedarf bei türkisch- (80%), persisch-, arabisch- (je 78%), und tschetschenischsprachigen Kindern (75%) besonders hoch. Auch albanisch- (71%) und rumänischsprachige Kinder (69%) hatten einen überdurchschnittlich hohen Förderbedarf. Bei Kindern mit Ungarisch als Erstsprache betrug der Anteil der förderbedürftigen Kinder 63%, bei jenen mit Russisch 62% und bei jenen mit Bosnisch/Kroatisch/Serbisch als Erstsprache 59%. Kinder mit polnischer (55%) oder slowakischer Muttersprache (56%) hatten einen geringeren Förderbedarf.“[[11]](#footnote-11)

Offensichtlich gibt es sprachlich-kulturelle Milieus, in denen stärker als in anderen bereits in den ersten Lebensjahren der Grundstein dafür gelegt wird, dass Kinder die vorschulischen und schulischen Bildungsangebote gewinnbringender nutzen können als andere.

Dies bestätigt auch eine Detailerhebung zur Zahl der Kinderbücher im Haushalt[[12]](#footnote-12), die jedoch starken Indizcharakter für die Zuwendung der Eltern hat, und starke Unterschiede in den einzelnen Sprachgruppen aufweist. Zwar sind generell „die Anteile der Familien, die keine bzw. wenige Kinderbücher oder aber viele besitzen, in den Sprachgruppen unterschiedlich groß. Während in der deutschen Sprachgruppe 20% der Haushalte nur 0-10 Kinderbücher haben, und englische sowie polnische Haushalte ähnliche Werte aufweisen, sind es in arabischen Familien 38%, in türkischen Familien 49% und in serbischen Familien sogar 55%. Dabei wurden nicht nur deutsche Kinderbücher, sondern Kinderbücher auch in der Erstsprache angerechnet, weil das Erlernen und Beherrschen der Erstsprache auch für den Spracherwerb in der Zweitsprache von entscheidender Bedeutung ist.

Hier ist allerdings m. E. nicht nur der Staat gefordert, Förderungen vorzusehen, sondern sind entscheidend auch die Eltern gefordert, dem Wohl ihrer Kinder entsprechend die kognitiven und insbesondere die sprachlichen Kompetenzen der Kinder in den ersten Jahren zu fördern. Letztlich bestätigt sich darin die These, dass neben Einkommensindikatoren stärker als bisher das Augenmerk auf kulturell-religiöse Milieuprägungen zu legen ist, und der Umstand zu thematisieren, dass in bestimmten Milieus eine geringere Bildungsaffinität besteht. Hier sind entscheidende Änderungen im Mindset zu fordern und in der öffentlichen Kommunikation nicht der Staat, sondern die Familien zu adressieren. Letztlich ist das beste staatliche Angebot nur soweit sinnvoll, als es von den Eltern angenommen wird. Dass dies der Fall ist, wenn Eltern ihren Kindern nicht einmal altersadäquate Kinderbücher vor-bildungsalter organisieren, darf bezweifelt werden; und vermutet werden kann, wenn diese Eltern auch in späteren Jahren die Bildungskarriere ihrer Kinder nicht in gleichem Maße fördern werden wie jene, die zumindest einige Kinderbücher organisieren.

Die Forderung an die Eltern ist allerdings mit Forderungen an die Arbeitgeber dieser Eltern und die öffentliche Hand zu verbinden: Familienfreundliche Arbeitsbedingungen und ausreichende Unterstützung durch staatliche Angebote sind notwendig, um das entsprechende Bewusstsein sowie Realisierungsbedingungen zu schaffen.

# Inklusion und Integration

## Normativität

Erlauben Sie mir an dieser Stelle noch ein Wort zu Rolle des Staates in diesen Problemzonen. Lässt man nämlich die Publikationen zur Schulpolitik – gleiches gilt für viele andere Politikbereiche, wie etwa auch für die Familienpolitik – Revue passieren, ist unverkennbar, dass alleiniger Adressat von Forderungen zur Veränderung und Gestaltung „der Staat“ ist.

Dabei sollte es die Logik gebieten, den Staat nicht als gleichsam Abstraktes zu sehen, das den Bewohnern gegenübersteht und von diesen gleichsam als Objekt eigener Wünsche bei der Lösung von Problemen begriffen wird. Soweit nämlich das europäische Staatskonzept, das der völkerrechtlichen Theorie nach wie vor zugrunde liegt, die Staatsgewalt, die für ein Staatsvolk durch seine Repräsentanten über ein Territorium ausgeübt wird, als konstitutiv für den Staatsbegriff ansieht, ist der Staat eine „Veranstaltung“ der Staatsbürger, die für die Organisation der Menschen, die in einem Territorium leben, Verantwortung tragen.

Damit ist es letztlich eine Frage der gesellschaftlichen Organisation, für welche Themen die Allgemeinheit mit Rechtszwang und für welche Themen andere Gruppen oder Einzelpersonen in Autonomie Verantwortung übernehmen sollen. Genau die damit angelegte Mehrpolarität von Verantwortungen geht allerdings in einem Verständnis verloren, das zur Bewältigung von Problemen in einer Gesellschaft grundsätzlich auf staatliche Intervention setzt und die zur Verfügung gestellten öffentliche Infrastruktur und öffentliche Finanzierung zum Maß ausreichenden Handelns macht.

Damit kein Missverständnis entsteht: Soweit Probleme in einer Gesellschaft sichtbar werden, kann es zweifellos Aufgabe des Staates sein, zu intervenieren, doch könnte eine Intervention auch darin bestehen, Eigenverantwortung einzufordern, wo und soweit sie möglich ist.

Der basale Baustein des Beziehungsgeflechts, das im Zusammenspiel von Eigenverantwortung und Gemeinschaftsverantwortung, von Rechtszwang und Freiwilligkeit einen Staat bildet, ist allerdings die grundsätzliche Akzeptanz der Staatsgewalt, die sich in der Beachtung der Rechtsregeln zeigt, die der Staat in Ausübung seiner Organisationsgewalt schafft. Zumal in einem europäischen Rechtsstaat, in dem die Ausübung der Staatsgewalt durch Grundrechte beschränkt ist, deren Durchsetzung auf Basis der Europäischen Menschenrechtskonvention vor einer überstaatlichen Instanz durchgesetzt werden können, sollte die kein Problem darstellen, sondern eine Selbstverständlichkeit sein.

Dass dies im österreichischen Schulwesen keineswegs als selbstverständlich gesehen wird, zeigten in den letzten Jahren die Debatten um die Durchsetzung der Schulpflicht, die Durchsetzung von schulinternen Verhaltensvereinbarungen – und lässt sich auch an anderen Beispielen demonstrieren, die keineswegs nur im Migrationskontext zu finden sind, sondern allgemein ein Schwinden des Verständnisses von Normativität zeigen.

Die Grundfragen unserer Gesellschaft sind heute „seins“-orientiert und wunschgeleitet: Was ist? Wonach fühlst Du Dich? Was willst Du? – die Grundfrage der Normativität – wie sollst Du leben? – gilt hingegen vielen als fragwürdig.

Damit auch hier kein Missverständnis entsteht: Vielfach werden Sollens-Anordnungen geradezu blindlings befolgt, wenn wir beispielsweise an Agenda-Setting durch Interessengruppen, Influencer, Blogger, an Diktate der Mode oder der Political Correctness etc. denken. Hingegen scheint gegenüber allgemeinen althergebrachten Verhaltensnormierungen, die der Höflichkeit, der Akzeptanz und dem wechselseitigen Respekt dienen, sowie gegenüber normativen Anordnungen des Gesetzgebers weithin Unverständnis und Skepsis zu herrschen, was jedenfalls in einer Demokratie eigenartig ist. Nicht nur in Schulen, sondern auch am Arbeitsplatz und in vielen Beziehungen sind Erwartungen an und Gewährleistungen von Pünktlichkeit, Höflichkeit, Ehrlichkeit, das Verhältnis von Nähe und Distanz etc. keineswegs mehr homogen. Dass auch Treue bis hinein in familiale Beziehungen und Rechtstreue bis hin zu wichtigen Akteuren des politischen Lebens nicht als selbstverständlich angenommen werden, vervollständigt das Bild einer Gesellschaft, in der Autonomie einen zentralen Stellenwert hat, hinter dem gesamtgesellschaftlich sinnvolle Verhaltensnormierungen zurückzutreten haben.

## Konzeptuelle Unterschiede

Damit sind wir beim abschließenden Punkt des Vortrags angelangt, nämlich bei der Befassung mit dem Unterschied der Konzepte von Integration und Inklusion. Die unterschiedlichen Konzepte, die hinter diesen Begriffen stehen, legt eine der Autorinnen der Internetwebsite „inklusion-schule.info“[[13]](#footnote-13) dar:

„Während die Integration davon ausgeht, dass eine Gesellschaft aus einer relativ homogenen Mehrheitsgruppe und einer kleineren Außengruppe besteht, die in das bestehende System integriert werden muss, stellt die Inklusion eine Abkehr von dieser Zwei-Gruppen-Theorie dar und betrachtet alle Menschen als gleichberechtigte Individuen, die von vornherein und unabhängig von persönlichen Merkmalen oder Voraussetzungen Teil des Ganzen sind.

Das Konzept der Integration nimmt also bewusst Unterschiede wahr und verlangt vom Einzelnen, dass er sich an das Mehrheitssystem anpasst, um ein vollwertiges Mitglied der Gesellschaft zu sein. Die Inklusion dagegen ordnet unterschiedliche individuelle Eigenschaften und Voraussetzungen nicht auf einer Werteskala, sondern betrachtet die Vielfalt und Heterogenität der Gesellschaft als grundlegend und selbstverständlich. Hier muss sich nicht der Einzelne dem System anpassen, sondern die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen müssen so flexibel gestaltet sein, dass sie jedem Einzelnen Teilhabe ermöglichen.

Übertragen auf die Schule bedeutet das: Nicht der Schüler muss sich in ein bestehendes, starres System integrieren, sondern es ist im Gegenteil die Aufgabe der Schule, dafür zu sorgen, dass alle Schüler mit ihren jeweiligen Fähigkeiten und Talenten am Unterricht teilnehmen können.“

In diesen Gedanken werden unterschiedliche konzeptuelle Ansätze zu gesellschaftlichen Problemen und damit im Gesellschaftsverständnis deutlich – und zwar sowohl solche, die Rechte und Pflichten von Gruppen, als solche, die Rechte und Pflichten von Individuen betreffen. In jenem Konzept, das dem Label der Integration zugeordnet ist, wird der Mehrheitsgruppe ein unbedingter Vorrang eingeräumt, während im Inklusionskonzept ein Vorrang des Individuums eingeräumt wird, gegenüber dem Gruppeninteressen nachrangig sind. Problematisch ist dabei nicht, dass es unterschiedliche Konzepte gibt, sondern dass der Anschein erweckt wird, a) dass diese Ansätze einander entgegenstehen und b) als sei dem an der Individualität ausgerichteten Konzept der Vorrang einzuräumen. Hier liegt meines Erachtens ein Problem des Wissenstransfers in den politischen Handlungsraum vor, das auf eine Polarisierung hinausläuft: Entweder sei dem Integrationsmodell oder dem Inklusionsmodell zu folgen, oder gar: an Stelle des Integrationsmodell sei dem – wohl als fortschrittlicher angesehenen – Inklusionsmodell zu folgen.

## Menschenbild

Schlüssel zur Auflösung dieses Dilemmas ist für mich das hinter diesen Modellen stehende Menschenbild: Sieht man den Menschen als kollektives Wesen, ist evident, dass der Anpassung des Einzelnen an die Gruppe der Vorzug zu geben ist; versteht man den Menschen hingegen aus seiner individuellen Dimension, ist es konsequent, der Individualität den Vorrang einzuräumen. Aus meiner Sicht sind beide Ansätze jedoch insofern unzulänglich, als der Mensch aus der einen wie der anderen Perspektive nur unzulänglich erklärt werden kann. Überzeugender ist es für mich, das Menschenbild des Aristoteles aufzugreifen, das den Menschen als „sowohl als auch“-Wesen deutet: In der Vorstellung wird deutlich, dass Einzelwesen (ζώον) nur dann menschlich leben können, wenn sie in einer - rechtlich verfassten – Gemeinschaft (πόλις) leben, dass aber umgekehrt die Gemeinschaft nur dann eine menschliche Gemeinschaft bleibt – und nicht in die Inhumanität abgleitet – wenn sie auch die Individualität achtet.

Damit wird zu einer entscheidenden Aufgabe der Organisationsgewalt, die Linie zu ziehen, wie weit Individualverantwortung reicht und wo bzw. welche Gruppe für die Lösung von Fragen gesellschaftlicher Relevanz zuständig wird.

Umgesetzt auf das Schulwesen bedeutet dies, dass zu prüfen ist, wie weit es zweckmäßig ist, dass der Staat mit seiner gesetzgebenden Gewalt Problemlösungen „der Schule“ oder anderen gesellschaftlichen Subsystemen oder der Eigenverantwortung des Einzelnen überträgt.

# Schlussfolgerungen

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen lassen sich zahlreiche Schlussfolgerungen ziehen, die zur Lösung der hier interessierenden Probleme relevant sind. Einige dieser Punkte möchte ich abschließend nennen:

● Zum einen wird deutlich, dass Schule im Hinblick auf ihre edukative Aufgabe im strukturellen Zielkonflikt der conditio humana steht. Die Frage, ob Schule die Individualität zur Entfaltung bringen oder in eine bestimmte Richtung formen soll, ist so alt wie es die Etymologie des Worts „Pädagogik“ zeigt: Geht es darum, ein Kind zu leiten, ist immer die Frage nach Ziel gestellt. Hier ist es zu wenig, auf Zielparagraphen des Schulrechts hinzuweisen, weil es diese in ihrer Unbestimmtheit dem Rechtsanwender nicht ersparen, die Ziele zu einander in Relation zu setzen und insofern zu relativieren: Letztlich geht es darum – wiederum mit Aristoteles – die gewichtete Mitte zu finden.

● Zum anderen wird deutlich, dass es weder darum geht, Kinder in ihrer Eigenart anzunehmen, in Gruppen zu inkludieren und dabei Anforderungen der Gruppen zweitrangig zu sehen, noch darum die Eigenart von Kindern in einer Mehrheitsgruppe aufgehen zu lassen, sondern darum, eine ausgewogene Tarierung zwischen individueller Entfaltung und Gemeinschaftsfähigkeit zu erreichen: Schule und alle ihr angelagerten edukativen Institutionen müssen forcierend oder mitigierend reagieren, um ein ausgewogenes Ergebnis zu erreichen.

● Damit zeigt der Ansatz auch die Notwendigkeit einer Differenzierung und zwingt dazu anzuerkennen, dass es das „Patentrezept“ für den Umgang mit Schülern, die Hilfe benötigen, um sich ihrer Individualität sicher zu werden und gleichzeitig Gemeinschaftsfähigkeit zu erreichen, nicht gibt. Eine Lösung nach dem Muster „one size fits all“ ist vom Ansatz her verfehlt, weil Menschen und menschliche Gruppen unterschiedlich sind. Kinder benötigen daher bei allen edukativen Prozessen adäquate Interventionen, je nachdem, wie ihr Status aus anderen Sozialisationsprozessen ist und in welchem Setting die Interaktion in der Schule stattfindet.

● Zu erkennen ist auch, dass die edukativen Systeme in die ihnen angelagerten anderen Systeme und Beziehungsgeflechte eingebettet sind, die in Summe die Gesellschaft bilden. Hier ist insbesondere auf die Rolle der Familien hinzuweisen. Dabei gehe ich von dem in der Familienwissenschaft heute verwendeten offenen Familienbegriff aus und verstehe darunter alle generationenübergreifenden Beziehungen, in denen Menschen nicht auf Basis von Schuldverträgen, sondern um ihrer Person willen Verantwortung übernehmen: Wer personale Verantwortung für Kinder übernimmt, muss sein eigenes Wechselspiel mit dem System „Schule“ prinzipiell überprüfen und mit Schule grundsätzlich „an einem Strang ziehen“. Die Edukation zur Gemeinschaftsfähigkeit kann nicht gelingen, wenn Schule a priori als notwendiges Übel oder feindliches System gesehen wird, sodass Kinder im familialen Umfeld ein Gegenprogramm zu bieten ist. Dabei sollte es in einer offenen und demokratischen Gesellschaft grundsätzlich möglich sein, das System „Schule“ grundsätzlich zu akzeptieren oder zumindest innerhalb der in Österreich großen – Bandbreite von Ausformungen des Systems „Schule“ eine Institution zu finden, zur der ein ausreichendes Identifikationspotenzial besteht.

● Wichtig ist auf jeden Fall, dass Familie jene Grundvoraussetzungen bejaht und zumindest nicht konterkariert, die ein edukatives System – ja eine Gesellschaft in ihren kollektiven Bezügen überhaupt - benötigt: Die Fähigkeit, sich einzugliedern, Rücksicht zu nehmen, Usancen und Techniken der Kommunikation zu akzeptieren und zu erlernen, Toleranz und Frustrationstoleranz sowie Konfliktfähigkeit.

● Im Modell wird auch deutlich, dass Gemeinschafsfähigkeit und gesicherte Individualität einander bedingen, weil nur Persönlichkeiten jenes „standing“ haben, das notwendig ist, um sich in Gruppen einzugliedern, und die kollaborativen Vorteile der Gruppe nutzen zu können. Umgekehrt kann Gemeinschaftsfähigkeit nur gelingen, wenn die Gemeinschaft sich ihrer eigenen Zielsetzungen bewusst ist und sie verlässlich kommuniziert, damit die Individuen sich auf die Gemeinschaft mit gesicherten Erwartungen einlassen können.

Die Antwort auf die im Thema gestellte Frage, wie weit Schule als zwar wichtiger aber doch nur partieller und vorübergehender Ort der Sozialisation Kindern Hilfe geben kann, muss davon ausgehen, dass Schule keine abstrakte Instanz, sondern ein durch Menschen gebildetes System ist, die jene Aufgaben realisieren müssen, die die Gesellschaft an „Schule“ heranträgt. Unter der Prämisse, dass „Schule“ das aus allen am pädagogischen Geschehen Beteiligten gebildete gesellschaftliche Subsystem ist, hängt die Antwort von mehreren Voraussetzungen ab:

● Schule braucht klare und verlässliche gesellschaftliche Aufgabenstellungen und darf nicht im ständigen Wechsel unterschiedlicher politischer Konzepte in ihrer eigenen gesellschaftlichen Rolle verunsichert werden. Hier ist insbesondere die Aufgabenstellung von Familie, Sozialsystem, Arbeitsmarkt von entscheidender Bedeutung.

● Schule darf von keinem der angelagerten gesellschaftlichen Subsysteme als Projektionsfläche eigener Wünsche oder gar als Kompensationsinstrument für eigenes Versagen missbraucht werden: Soweit Schule Aufgaben übernehmen soll, sind die ausreichende Ressourcen zur Verfügung zu stellen; auch die Aufgaben der angelagerten gesellschaftlichen Subsysteme sind zu definieren, einzufordern und gegebenenfalls - je nach konkreter Bedarfslage - zu kompensieren.

Bitte erlauben Sie mir an dieser Stelle noch eine abschließende Bemerkung aus rein juristischer Perspektive: In einem demokratischen Rechtsstaat erfolgen die auf Basis der vorgestellten Überlegungen notwendigen klaren Rollenzuweisungen, Zielsetzungen und Gewichtungen in Abwägungsvorgängen durch gesetzliche Regelungen sowie auf Basis von gesetzesgebundenen öffentlich-rechtlichen Akten (z. B. Verordnungen, Bescheide) und privatrechtlichen Akten (z. B. Verträge). Damit sollen jene Spielregeln geschaffen und umgesetzt werden, die für jede menschliche Gemeinschaft unverzichtbar sind: Bereits der römische Satz „ubi societas ibi ius“ signalisiert, dass eine Gemeinschaft nur so lange eine menschliche Gemeinschaft - und kein durch Instinkte gesteuertes Rudel – ist, als sie Normativität als Steuerungsinstrument akzeptiert. Im Gegenschluss bedeutet dies, dass eine Gruppe ihre Humanität verliert, wenn das normative Konzept seine gestaltende Kraft verliert.

Dies ist jedoch zwangsläufige Konsequenz einer Gesellschaft, in der der verlässliche Konsens über die Aufgaben von Schule und die Aufgaben anderer angelagerter gesellschaftlicher Subsysteme so gering ist,

- dass das Höchstmaß der Gefühle Gesetze von so hohem Kompromisscharakter sind, deren Formulierungen zwischen blumig, schwammig und nichtssagend schwanken, und die daher in der Auslegung Beliebigkeit Tür und Tor öffnen;

- dass Verordnungen, Erlässe, Bescheide und Verträge zu einem unüberschaubaren Dickicht von Regelungen degenerieren, und im Hin- und Her-Gerissen-Sein zwischen verschiedenen Konzepten Verunsicherung in der Innensicht und in der Außenwahrnehmung schaffen;

- dass der Individualismus subjektiver Elternwünsche und der Pluralismus theoretischer pädagogischer Konzepte in einer Vielzahl von Organisationsformen und Versuchen mündet, die nicht zwingend als Zeichen gesellschaftlicher Vielfalt zu sehen sind, sondern auch als Zeichen mangelnden gesellschaftlichen Konsenses und von gesellschaftlicher Entscheidungsunfähigkeit gesehen werden können.

Setzt man diese Aussagen zum Lage in Österreich in Bezug, könnte man den Mut verlieren; ich sehe allerdings darin genau im Gegenteil eine enorme Chance: Auf Basis der hier vorgestellten Überlegungen wird man durch eine in ihrer gesellschaftlichen Aufgabe sichere Schule Kindern, die Hilfe zur Gemeinschaftsfähigkeit als sichere Persönlichkeiten geben können, wenn es gelingt, sich nicht in technokratischen Debatten über organisatorische Details, über je für sich interessante, nie jedoch als Patentrezepte taugliche theoretische Konzepte und über Praxisprobleme zu verlieren, sondern den Versuch zu unternehmen, größtmöglichen Konsens über Menschenbild und Gesellschaftsverständnis, Schule in ihren gesellschaftlichen Aufgaben und der Verantwortung für den Einzelnen zu definieren und die angelagerten Subsysteme in ihren Aufgaben und Verantwortungen nicht aus dem Blick zu verlieren. Gerade die Teilnehmer an dieser Tagung sowie die Vereinigungen, für die sie stehen, könnten einen enormen Impuls in die europäischen Gesellschaften bringen. Wenn es gelingt, die Debatte über die Förderung von Schülern, die der Hilfe der Schule bedürfen, zu einer Reflexion über die Rollen insbesondere von Schule und Familie über die Edukation gemeinschaftsfähiger Individuen zu machen, ist mir auch um die Zukunft von Kindern, die der Hilfe der Schule dabei bedürfen, nicht bange!

1. Act to close the achievement gap with accountability, flexibility, and choice, so that no child is left behind, Public Law 107–110, 107th Congress. [↑](#footnote-ref-1)
2. Art 1 UN-Behindertenrechtskonvention [↑](#footnote-ref-2)
3. Bildung auf einen Blick 2018 OECD-INDIKATOREN (2018) [↑](#footnote-ref-3)
4. Arg.: „niemand wird bestreiten“ [↑](#footnote-ref-4)
5. Arg.: „viele Länder“ [↑](#footnote-ref-5)
6. Mikrozensus Mitte 2012 bis 2013, Berechnungen ZSI [↑](#footnote-ref-6)
7. Eurostat, zitiert nach BMEIA (Hrsg), Integrationsbericht 2018, 38. [↑](#footnote-ref-7)
8. BMEIA (Hrsg), Integrationsbericht 2018, [↑](#footnote-ref-8)
9. Kammer für Arbeiter und Angestellte (Hrsg), Migration und Mehrsprachigkeit, Policy-Brief #1 – Die Vielfalt der Herkunftsländer (2017) [↑](#footnote-ref-9)
10. Education at a glance 2018, 12. [↑](#footnote-ref-10)
11. BMEIA, Integrationsbericht 2018, zahlen.daten.indikatoren, S. 44ff. [↑](#footnote-ref-11)
12. Kammer für Arbeiter und Angestellte (Hrsg), Migration und Mehrsprachigkeit Policy-Brief #2, Die Vielfalt der Familiensprachen, (2017), S.8f. [↑](#footnote-ref-12)
13. <http://inklusion-schule.info/inklusion/integration-und-inklusion.html> [↑](#footnote-ref-13)