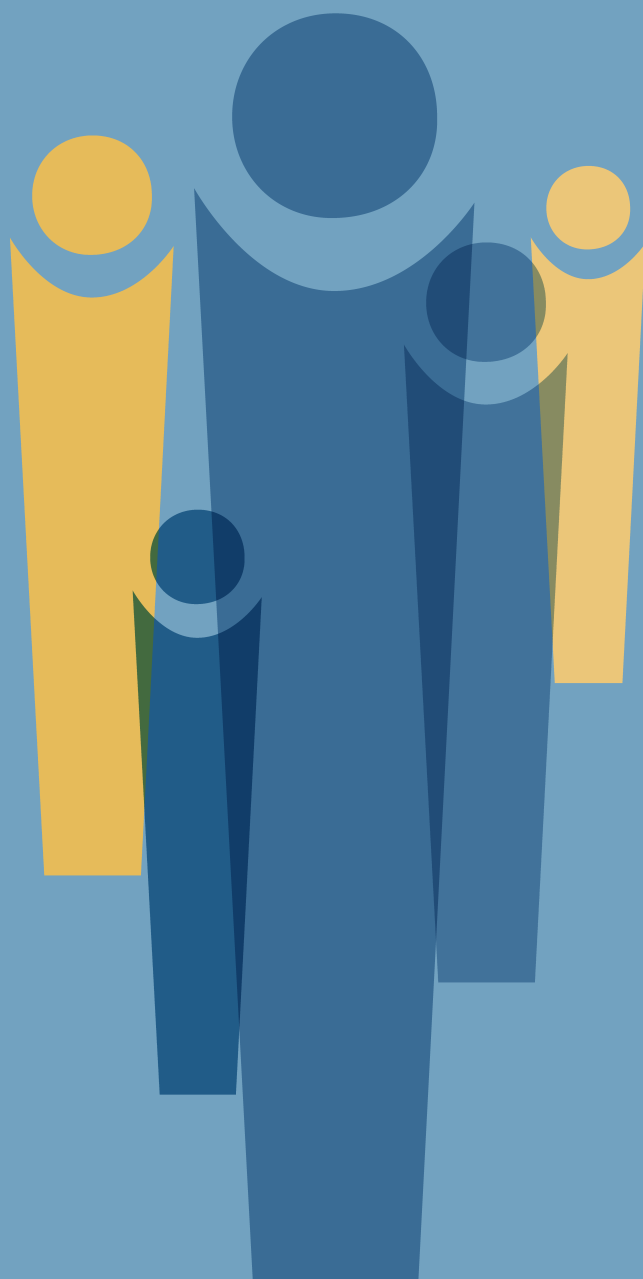


INKLUSION DOKUMENTATION

**Flexible und bedarfsgerechte
Ressourcenzuteilung für inklusive Schulen**



SCHRIFTENREIHE DES BZiB | BAND 3

INKLUSION DOKUMENTATION

Flexible und bedarfsgerechte Ressourcenzuteilung für inklusive Schulen

SCHRIFTENREIHE DES BZiB | BAND 3

Impressum:

Schriftenreihe des BZIB, Band 3

Herausgeber: Ewald Feyrerer/Wilfried Prammer/Richard Wimberger

Im Auftrag von: Bundesministerium für Bildung (BMB);
Pädagogische Hochschule in Oberösterreich (PH OÖ)

Lektorat: Christa Hagler

Grafische Gestaltung: Gertrude Plöchl

Druck: Trauner Druck, Linz

Eigenverlag: BZIB

Bezugsadresse: BZIB, Kaplanhofstrasse 40, 4020 Linz

office@bzib.at

Download unter: www.bzib.at

1. Auflage Linz, 2017

ISBN: 978-3-9504316-2-9

- Josef Oberneder**
 5 **Vorwort des Vizerektors der Pädagogischen Hochschule OÖ**
- Ewald Feyerer / Wilfried Prammer / Richard Wimberger**
 7 **Vorwort der Herausgeber**
- Ewald Feyerer / Richard Wimberger**
 9 **Indexbasierte Ressourcenzuteilung für inklusive Schulen**
 Entwicklung neuer Zuteilungsmodelle im Zusammenhang mit der Umsetzung inklusiver Modellregionen
- Peter Lienhard-Tuggener**
 16 **Sozialindexiertes Grundangebot und individuumsbezogene Ressourcen**
 Erfolge und Knacknüsse bei der Implementierung eines Mischmodells in Schweizer Kantonen
- Veronika Pfeifer**
 22 **Südtiroler Verhältnisse**
 Ressourcenzuteilung in einem inklusiven Schulsystem
- Johann Bacher**
 27 **Chancenausgleich durch sozialindexbasierte Mittelvergabe**
 Ein Modell für Österreich
- Rupert Corazza**
 34 **Indexbasierte Ressourcensteuerung in der Wiener Inklusionspädagogik**
 Überlegungen zur Kompensation von Benachteiligungen im Wiener Pflichtschulbereich
- David Wohlhart**
 42 **Varianten der Ressourcenzuteilung in inklusiven Modellregionen**
 Ein Arbeitspapier als Grundlage zur Entwicklung konkreter Modelle
- Erich Svecnik / David Wohlhart**
 48 **Indexbasierte Ressourcensteuerung in inklusiven Modellregionen?**
 Verschiedene Berechnungsmodelle
- Christian Kompatscher / Alexandra Werner / Bernadette Pajnik**
 54 **(Indexbasierte) Ressourcenzuteilung in Vorarlberg**
 Bisherige Praxis und Überlegungen zur Weiterentwicklung
- 60 **Autorinnen und Autoren**

Vorwort

Zu den Kernaufgaben jeder Gesellschaft gehört ein erfolgreich funktionierendes Bildungssystem.

Österreich hat sich mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention verpflichtet, die Menschenrechte von Menschen mit Beeinträchtigungen zu fördern, zu schützen und zu gewährleisten. Diese politische Zielsetzung ist ein nicht beugbares Menschenrecht, wie Georg Feuser argumentiert, und somit ein zentraler Auftrag, das gesellschaftliche Teilsystem „Bildung“ für die Fragestellungen des inklusiven Schulsystems als „sozialen Organismus“ vorzubereiten und weiterzuentwickeln. Damit ist der Abbau von Bildungsbarrieren und somit die Erhöhung der Chancengerechtigkeit für Schülerinnen und Schüler gemeint. Eine Schule für alle soll jedes Kind mit seinen Bedürfnissen in den Mittelpunkt stellen und optimal innerhalb der Schulgemeinschaft fördern und fordern.

Vor dem Hintergrund globaler und internationaler Kontexte einer sich abzeichnenden Wissensgesellschaft ist lokales Handeln für das inklusive Bildungssystem eine „conditio sine qua non“ geworden. Für dieses konkrete lokale Handeln werden in Österreich inklusive Modellregionen eingerichtet, um Erfahrungen mit einer vollständigen Umsetzung von inklusiver Bildung zu sammeln. Im Sinne der Chancengleichheit und der Chancengerechtigkeit soll allen Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit geboten werden, an einer Regelschule ihren Unterricht zu erhalten. Damit kann ein zutiefst demokratischer Prozess in Gang gesetzt werden, der allen Schülerinnen und Schülern die gesellschaftliche Teilhabe erlaubt und auf Grundlage anerkennungsbasierter Gleichheit aller Menschen in ihren jeweiligen spezifischen Situationen durch einen flexiblen differenzierten Unterricht sowie unter höchstmöglichem flexiblen Einsatz von Ressourcen die bestmögliche Entwicklung bietet.

Fest steht: Der Ausbau und die Weiterentwicklung eines inklusiven Bildungssystems sind keine Goodwill-Angelegenheit, sondern ein humanitäres Grundprinzip, das der aktuellen „Unordnung“ in vielen Bereichen wichtige Antworten liefern kann. Der Philosoph Julian Nida Rümelin spricht von einer geteilten Welt des „Unbezweifelten“. Damit wird zum Ausdruck gebracht, dass es Aufgabe ist, mit aller Kraft und Konsequenz die strukturellen, organisatorischen und funktionalen Voraussetzungen für ein inklusives Bildungssystem zu schaffen, um das geteilte „Unbezweifelte“ unbezweifelt zu lassen.

Josef Oberneder

Vizekanzler für Hochschulmanagement und Schulentwicklung
der Pädagogischen Hochschule OÖ

Vorwort

Das Bundeszentrum für inklusive Bildung und Sonderpädagogik (BZIB) hat zu seiner bestehenden Publikationsreihe „Inklusion Konkret“, die vorwiegend (schul)praktisch ausgerichtet ist, nun eine zweite Reihe eröffnet: „Inklusion Dokumentation“.

In unregelmäßigen Abständen sollen Schwerpunktthemen mit dem Fokus auf Wissenschaft, Forschung und Entwicklung aufbereitet und veröffentlicht werden. Der vorliegende Band stellt die Dokumentation einer Reihe von Arbeitstagen dar, die vom BZIB zum Thema indexbasierter Ressourcenzuteilung in den Jahren 2016 und 2017 durchgeführt wurde. Hauptziel der Arbeitstagen war es, Grundlagen für ein österreichisches Modell für einen effizienten, bedarfsorientierten und flexiblen Ressourceneinsatz in inklusiven Modellregionen zu schaffen.

Die Annäherung an das Thema erfolgte einerseits durch grundsätzliche Überlegungen – Stichwort Verteilungsgerechtigkeit, Chancengleichheit erhöhen, Stigmatisierung verringern – andererseits durch die Hinterfragung von Beispielen aus dem benachbarten Ausland sowie durch Diskussionen über die Bedürfnisse vor Ort in den einzelnen Bildungsregionen als Basis konkreter Modelle.

Im ersten Beitrag des Bandes „Flexible und bedarfsgerechte Ressourcenzuteilung für inklusive Schulen“ beschreiben *Ewald Feyerer* und *Richard Wimberger* die Ausgangssituation, grundsätzliche Ziele indexbasierter Modelle und die Genese österreichspezifischer Zuteilungsmodelle, die im Rahmen der vom BZIB durchgeführten Arbeitstagen auf Basis vorhandener Theoriekonzepte und ausländischer Modelle diskutiert, entwickelt und dokumentiert wurden.

Peter Lienhard-Tuggener stellt in seinem Artikel die schweizerischen Verhältnisse dar – um genau zu sein – die Ressourcenzuteilung im Kanton Zürich. Dieses Modell ist ein Mischmodell zwischen indexbezogener Schul- und kindbezogener Subjektförderung und könnte eine gute Grundlage für Österreich sein. Neben dem Modell und seinen Grundlagen werden auch Erfolge und Knacknüsse bei der Implementierung aufgezeigt.

In Südtirol gibt es seit 40 Jahren keine Sonderschulen mehr. Wie sieht dort die Ressourcenzuteilung aus? *Veronika Pfeifer* gewährt einen Einblick in den Südtiroler Mikrokosmos der deutschen Schulen. Nach einer kurzen Beschreibung des Schulsystems und des Ressourcenmodells geht sie auch auf wichtige pädagogische Umsetzungsparameter ein.

Johann Bacher erläutert sein Modell einer sozialindexbasierten Mittelvergabe zum Chancenausgleich zwischen ungleich belasteten Schulstandorten in Österreich und schlägt u.a. eine Möglichkeit zur Finanzierung durch teilweise Umschichtung vor. Auf Basis der Erkenntnis, dass in Österreich die Chancen von benachteiligten Schülerinnen und Schülern oft noch dadurch reduziert werden, dass sie mit anderen benachteiligten Kindern eine Schule besuchen, sollen solche benachteiligten Schulen durch eine sozialindizierte Mittelvergabe zusätzliche Ressourcen erhalten, um diesen „Kompositionseffekt“ abschwächen zu können.

In sehr anschaulicher Weise und anhand konkreter Zahlen aus drei Wiener Bezirken stellt *Rupert Corazza* Überlegungen zur Kompensation von Benachteiligungen im Wiener Pflichtschulbereich vor. Anhand der Bildungsdokumentationsdaten erstellt er ein sehr einfach zu berechnendes Modell für die Berechnung eines „Bezirksförderwertes“, der die sozioökonomische Belastung gut abbildet. Darüber hinaus wird in seinen Ausführungen deutlich, dass die momentanen Zuteilungsmodelle über SpF-Bescheide sozialökonomisch belastete Regionen benachteiligt, da die Wahrscheinlichkeit, einen SpF-Bescheid zu bekommen in weniger belasteten Bezirken höher ist und damit mehr Mittel dorthin fließen.

David Wohlhart ist an zwei Veröffentlichungen in diesem Band beteiligt. Beim ersten Artikel handelt es sich um eine grundsätzliche, sehr detaillierte Darstellung der Vor- und Nachteile, die mit der Zuerkennung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs und möglicher Ressourcenzuteilungsmodelle verbunden sind. Der zweite Artikel, der gemeinsam mit *Erich Svecnik* geschrieben wurde, beschäftigt sich mit dem Vergleich konkreter Rechenmodelle. Die beiden Autoren zeigen, wie verschiedene Indikatoren miteinander korrelieren und dass unterschiedliche Berechnungsmodelle zu unterschiedlichen Lenkungseffekten führen und somit konkret Einfluss auf die Verteilungsgerechtigkeit haben. Sie weisen auch darauf hin, dass letztlich auf ein Mischmodell unter der Einbeziehung regionaler Expertise nicht verzichtet werden kann, da alle Berechnungsmodelle sehr kleine bzw. sehr große Schulen etwas benachteiligen bzw. bevorzugen.

Christian Kompatscher, Alexandra Werner und Bernadette Pajnik stellen im letzten Artikel die derzeitig schon sehr vielfältige Ressourcenzuteilung in Vorarlberg dar, die bedingt durch die regionale Struktur der Kleinschulen eine besondere Herausforderung darstellt. Darüber hinaus werden Vergleiche zu internationalen Forschungsergebnissen hergestellt und geplante Entwicklungen beschrieben. Dabei gehen sie von einer klaren Zielsetzung aus: Chancengerechtigkeit und Bildungserfolg aller zu erhöhen.

Unser Ziel als Herausgeber ist es, mit dieser Dokumentation von grundsätzlichen Überlegungen und konkreten Modellen zu einem effizienten, bedarfsorientierten und flexiblen Ressourceneinsatz zur Qualitätsentwicklung in inklusiven Modellregionen beizutragen. Grundlage dafür war der Erlass „Verbindliche Richtlinien zur Entwicklung von Inklusiven Modellregionen“, der im dritten Teilprojekt vorgibt, dass „[d]ie Ressourcenverteilung in ‚Inklusiven Modellregionen‘ neu konzipiert werden [soll], um Effizienz und Bedarfsgerechtigkeit zu ermöglichen“.¹

Dank für die geleistete Arbeit gebührt dabei allen am Prozess beteiligten Vertreterinnen/Vertretern der Schulaufsicht und den Expertinnen/Experten der inklusiven Modellregionen sowie allen geladenen Expertinnen/Experten aus dem In- und Ausland.

Wir denken, mit diesem Band eine umfassende Grundlage für die weitere Diskussion und Entwicklung geschaffen zu haben und hoffen, damit den Prozess der notwendigen Neuorganisation der Ressourcenzuteilung in einem inklusiven Schulsystem beleben zu können.

Eine spannende und anregende Lektüre wünschen Ihnen,
Ewald Feyerer, Wilfried Prammer & Richard Wimberger
Linz, Oktober 2017

¹ bmbf (2015). Verbindliche Richtlinien zur Entwicklung von Inklusiven Modellregionen. Erlass GZ BMBF 36.153/0088-I/5/2015 vom 3. September 2015, S. 7. Abrufbar unter: <http://www.bzib.at> [2. 11. 2017].

Indexbasierte Ressourcenzuteilung für inklusive Schulen

Entwicklung neuer Zuteilungsmodelle im Zusammenhang mit der Umsetzung inklusiver Modellregionen

Abstract

Das BZIB hat mit Schulaufsichtsbeamtinnen/-beamten und Expertinnen/Experten der inklusiven Modellregionen (= IMR) unter Einbeziehung in- und ausländischer Forscher/innen und Praktiker/innen in einem Veranstaltungsreigen von vier Arbeitstagen von Februar 2016 bis April 2017 in Linz und Wien Grundlagenarbeit geleistet, um österreichspezifische Modelle einer indexorientierten Ressourcenzuteilung unter Berücksichtigung der sonderpädagogischen Ressourcen zu entwickeln. In einem Rückblick sollen hier die Ausgangssituation, Zielsetzungen, grundlegende Aspekte indexbezogener Ressourcenmodelle und der Entwicklungs- bzw. Diskussionsprozess nachgezeichnet werden, der zu den in weiteren Artikeln in diesem Buch vorgestellten Ergebnissen führte.

1. Ausgangssituation

Im Erlass „Verbindliche Richtlinien zur Entwicklung von Inklusiven Modellregionen“ (bmbf, 2015) weist das Ministerium einleitend darauf hin, dass ein inklusives Schulsystem Bildungsbarrieren abbauen und so die Chancengerechtigkeit für „alle Schüler/innen, ob mit oder ohne SpF, deutschsprachig oder anderssprachig, männlich oder weiblich usw.“ erhöhen soll. „Nicht mehr das einzelne Kind, sondern das gesamte Lernsystem soll im Blickpunkt von Diagnose und Förderung stehen.“ (bmbf, 2015, S.1)

Dementsprechend sollen auch zusätzliche Ressourcen für die sonderpädagogische Förderung dem gesamten Lernsystem und nicht dem einzelnen Kind zur Verfügung gestellt werden. Das dritte Teilprojekt in den verbindlichen Richtlinien ist daher mit „Effizienter, bedarfsorientierter und flexibler Ressourceneinsatz“ (bmbf, 2015, S. 7ff.) betitelt und stellt einleitend fest, dass seit der Verankerung der Integration der prozentuale Anteil von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf (= SpF) stetig gestiegen ist. Da die Gesamtressourcen im sonderpädagogischen Bereich mit 2,7 % aller Pflichtschüler/innen gedeckelt sind, die Gesamtschüler/innenzahl stetig abnahm, die Zahl von SpF-Bescheiden aber anstieg, kam es während der letzten fünfzehn Jahre zu einem immer größer werdenden Ressourcenengpass in Bezug auf die sonderpädagogischen Ressourcen pro Kind mit SpF. Eine neue Mittelsteuerung soll daher die Grundlagen schaffen, „um Ressourcen bedarfsgerecht und nicht stigmatisierend vergeben zu können“ (bmbf, 2015, S. 8).

Eine der Aufgaben inklusiver Modellregionen ist es somit, Lösungen für das sogenannte „Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma“ zu finden, indem die strukturellen Bedingungen kritisch hinterfragt werden, inwiefern sie Exklusionsrisiken darstellen und inwiefern diese vermindert werden können. Die Integrativen Regelklassen in Hamburg z. B. haben gezeigt, dass die Etiketten „lernbehindert“, „sprachbehindert“ oder „verhaltensgestört“ im Zusammenhang mit einer gerechten Ressourcenzuteilung nicht notwendig sind. Die Vergabe zusätzlicher Ressourcen war dort nämlich anders als in Integrationsklassen nicht daran geknüpft, dass bei einzelnen Schülerinnen und Schülern ein sonderpädagogischer Förderbedarf durch Gutachten und Bescheid festgestellt wird. Die Integrativen

Regelklassen erhalten eine pauschale Zuweisung von sonderpädagogischen Fachkräften ohne formales Diagnoseverfahren bei einzelnen Kindern (vgl. Boban/Hinz, 1994; Schuck et al., 1999).

Gemäß dem Konzept der indexbasierten Mittelzuteilung könnten auch die sonderpädagogischen Ressourcen in Österreich, zumindest teilweise, anhand von sozialpolitischen Kennwerten wie z. B. der Bildung der Eltern, der Höhe der Arbeitslosigkeit oder dem Anteil von Personen mit Migrationshintergrund schulbezogen zugeteilt werden, ohne einzelne Kinder als lern-, verhaltens- oder sprachbehindert brandmarken zu müssen. Anders sieht dies bei Kindern mit einer vor allem organisch bedingten und medizinisch klar feststellbaren Beeinträchtigung aus wie z. B. bei gehörlosen Menschen:

Gebärden- und Schriftdolmetscher sind für viele gehörlose Menschen unverzichtbare Kommunikationshilfen. Es ist zur Zeit [sic!] aber wohl kaum vorstellbar, dass immer und überall – in allen Schulklassen, in allen Seminaren an der Universität, in allen Workshops auf Tagungen und Kongressen – von vornherein auch entsprechende Kompetenzen und Hilfen vorgehalten werden. Dolmetscher für Gehörlose gibt es nur auf Anfrage, wobei die Beantragung allein mit einem ausgewiesenen Behindertenstatus möglich ist (Wocken, 2011, S. 81).

Werden die zusätzlichen Ressourcen für sonderpädagogische Betreuung nicht mehr den Kindern mit SpF wie ein Rucksack mitgegeben, sondern anhand einer indexbasierten Mittelzuweisung den Schulen zur autonomen Verwendung zugewiesen, könnte man sich für rund 80% aller jetzigen SpF-Schüler/innen das Bescheidverfahren ersparen. Rund 22.000 Kinder und Jugendliche würden dann nicht mehr als lern-, verhaltens- oder sprachbehindert stigmatisiert werden. Die Schulen hätten aber trotzdem zusätzliche Mittel zur Verfügung, um Benachteiligungen durch Beeinträchtigungen auszugleichen und einen drohenden Ausschluss zu verhindern.

In den Verbindlichen Richtlinien zu den IMR ist als Ziel des dritten Teilprojektes festgehalten:

Eine neue Ressourcensteuerung im Kontext der Neuorganisation von ZIS schafft die Grundlagen, um Ressourcen bedarfsgerecht und nicht stigmatisierend vergeben zu können. Sonderpädagogische Ressourcen sollen neben der Begleitung und Förderung von Schülerinnen und Schülern mit SPF bedarfsbezogen und flexibel zur Verringerung bzw. Beseitigung von Lernbarrieren wie auch zur temporären Unterstützung einzelner Schülerinnen und Schüler eingesetzt werden. Ein rechtskonformer Vollzug des § 8 SchPflG soll sicherstellen, dass die erforderlichen sonderpädagogischen Ressourcen Schüler/innen mit physischen oder psychischen Behinderungen garantiert zur Verfügung gestellt werden (bmbf, 2015, S. 8).

In Anlehnung an Überlegungen von Johann Bacher, an konkreten Modellen aus der Schweiz und Südtirol (siehe dazu die Beiträge in diesem Band), an Beispielen aus der Literatur (z. B. Tillmann/Weishaupt, 2015; Schnell/Schüchner, 2016; Katzenbach/Schnell, 2013; Kuschej/Schönpflug, 2014) sollte im Rahmen der Arbeitstagungen des BZIB ein Konzept erstellt werden, dass – neben einem besonderen Topf für körper-, sinnes- oder mehrfachbeeinträchtigte Kinder und Jugendliche – Schulen in Abhängigkeit der sozialen Lage ihrer Schüler/innen zusätzliche Mittel zur Verfügung stellt, die nicht nur reaktiv sondern auch präventiv eingesetzt werden können:

Für Schüler/innen, die temporär Förderung zur Erreichung von Lehrplanzielen benötigen, sind – auch wenn kein SPF zuerkannt wird – in Zusammenarbeit mit den ZIS entsprechende Förderkonzepte zu erarbeiten und in das allgemeine Förderkonzept der Schulen aufzunehmen. In diesem Sinn sind Modelle der flexiblen Ressourcenzuteilung zu entwickeln und zu erproben.

Es ist sicher zu stellen, dass Sonderpädagog/inn/en auch an der Förderung von Schüler/innen ohne SPF mitwirken.

Ansuchen um temporäre sonderpädagogische Unterstützung ohne SPF sind von der Schulleitung an die ZIS am LSR zu richten. Diese sind angehalten, im Rahmen ihrer Möglichkeiten flexibel und bedarfsbezogen Ressourcen bereit zu stellen (bmbf, 2015, S. 8).

2. Grundlegende Aspekte indexbezogener Ressourcenzuteilung

Eine indexbasierte Ressourcenzuteilung verfolgt jene Ziele, die in unserer Bundesverfassung als allgemeine Aufgaben der österreichischen Schule festgeschrieben sind. So sollen auf der formalen Ebene im österreichischen Bildungssystem Chancengleichheit und ein garantiertes Bildungsminimum realisiert werden. Auf der inhaltlichen Ebene soll der Bevölkerung unabhängig von der Herkunft und sozialer Disposition und finanziellen Möglichkeiten befähigt werden, am Kultur- und Wirtschaftsleben in Österreich und in der Welt teilzunehmen (vgl. Bundesverfassungsgesetz § 14, Abs. 5a)¹.

Faktisch sind die oben genannten Ziele im bisherigen System nicht erreicht worden, da Bildungserfolg noch immer stark von sozialökonomischen Faktoren abhängt. Individuelle Bildungskarrieren sind determiniert vom sozi-ökonomischen Hintergrund der Eltern und anderen Faktoren wie Migrationshintergrund, Sprache, Wohnort und Geschlecht. Verschärft wird die Situation durch einen hohen Anteil an Risikoschülerinnen/-schülern und Kompositionseffekte (siehe Bacher in diesem Band).

Um Schule mit öffentlichen Mitteln auszustatten, gibt es in der Bildungsökonomie drei Ansätze, die jeweils sehr unterschiedliche Steuerungseffekte erzielen. Zum einen sind Indikatoren, nach welchen Ressourcen verteilt werden maßgebend, aber auch das Volumen der finanziellen Mittel, die nach bestimmten Kriterien verteilt werden. Zum anderen ist die Frage, an welche Adressatinnen/Adressaten die zu vergebenden Ressourcen fließen sollen, von großer Relevanz.

Katzenbach/Schnell (2013, S.31) gehen bezüglich einer Indikatorensteuerung von drei Modellen aus: Input-, Throughput- und Outputsystemen. Bei der Inputsteuerung werden Bedarfe auf Basis sonderpädagogischer Gutachten festgestellt. Dieses System ist relativ treffsicher hinsichtlich der Bedarfe einzelner Individuen, hat aber den Nachteil in der Stigmatisierung der Betroffenen. Trotz sinkender Schüler/innenzahlen quer durch Österreich – mit Ausnahme von Wien – steigt der Bedarf an SpF ständig an. Daher ist die Frage der Objektivierbarkeit von Bedarfen klärungsbedürftig (siehe auch Wohlhart in diesem Band).

Bei Throughput-Systemen kommt es zu keiner Stigmatisierung von Schülerinnen und Schülern, da nicht Bedarfe, sondern Aufgaben finanziert werden. Pauschalfinanzierungen können multifunktional eingesetzt werden. Ob die Mittel dann tatsächlich nach den Prinzipien Sparsamkeit und Sachgemäßheit eingesetzt werden, lässt sich oft schwer nachvollziehen. Schüler/innen von Kleinschulen erfahren in solchen Systemen einen Nachteil, da erhöhte individuelle Fördermaßnahmen meist nicht abgedeckt werden können. Dies könnte aber durch eine besondere Berücksichtigung der Schulfaktoren ausgeglichen werden.

Output-Modelle, die vor allem im angelsächsischen Raum verbreitet sind, arbeiten mit Zielindikatoren, die erreicht werden müssen: schulische Leistungen, Überstiegsberechtigungen, geringe Sonderschulzuweisungen, usw. Meist gehen solche Modelle mit Testungen einher – „teaching for testing“ (Katzenbach/Schnell, 2013, S.32) und in der Folge auch mit Rankings, die bei Berücksichtigung des österreichischen Datenschutzes

¹ vgl. <https://www.ris.bka.gv.at/Dokument.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Dokumentnummer=NOR40064335> [30.10.2017]

legistisch nicht möglich wären (vgl. Schrodtt, 2017). Parallel dazu entwickelt sich oft eine Unkultur des „Durchtauchens“ (Katzenbach/Schnell, 2013, S. 32) oder Fehlens von Kindern durch „Krankheit“ an Prüfungstagen. Darüber hinaus ist es höchst fragwürdig, wieso eine Mittelkürzung bei Nichterreichen der Ziele der Folgejahrgang zu verantworten hat.

Hinsichtlich der Ressourcenempfänger/innen kann Meijer (1999, S. 183ff.) im internationalen Vergleich 15 verschiedene Adressatinnen/Adressaten ausmachen: von der Individualförderung des Kindes oder deren Eltern, über Grundschulen, Sonderschulen, Kommunen, regionale Einrichtungen, usw. Damit ist schon der Hinweis auf ein anderes Problem gegeben, nämlich, dass Ressourcen aus sehr unterschiedlichen Quellen an Betroffene fließen können. Neben den Mitteln des Bundes kommt unterschiedlich hohe Unterstützung von den Schulerhaltern (Gemeinden), Ländern (Hilfsmittelpool), Krankenkassen und der Sozialhilfe sowie Gelder aus privaten Vereinen und Initiativen. In der Folge gibt es oft komplexe Verfahren, diese Finanzströme zu lenken und zu leiten.

3. Genese indexbasierter Zuteilungsmodelle für inklusive Modellregionen – Tagungsrückblick

Die Intention des BZIB war es, ein Forum zu bieten, um indexbasierte Ressourcenmodelle zu entwickeln, welche auf die Bedürfnisse der inklusiven Modellregionen abgestimmt sind und nach einer Erprobung und Evaluierung auf ganz Österreich übertragen werden können. Zur Mitarbeit waren Expertinnen und Experten aus dem In- und Ausland sowie die Schulaufsicht und weitere Vertreter/innen der Modellregionen eingeladen. Am Beginn stand die Idee, nach einigen fachlichen Inputs einen vollkommen offenen Diskussionsprozess zu initiieren – quasi Tabula rasa unter dem Titel „Vision versus faktischer Situation“ zu machen. Die Vertreter/innen der Modellregionen zeigten sich sehr pragmatisch. Es wurden weniger Visionen formuliert als vielmehr zuerst der aktuelle Ist-Stand sondiert und Gemeinsamkeiten zwischen den einzelnen Modellregionen abgeklärt. Es gab ein klares Bekenntnis, an einem chancengerechten Modell mitzuarbeiten. Wichtig war zu diesem Zeitpunkt auch, dass befürchtete Verteilungsprobleme – sprich, dass Gelder über die Bundesländergrenzen hinweg an Länder abfließen, die stärker belastet sind, allen voran Wien – angesprochen und geklärt wurden. Diese Befürchtungen haben sich nämlich insofern als obsolet herausgestellt, als der Auftrag des Ministeriums klar lautete, nur Modelle auf Länderebene innerhalb des bestehenden Verteilungsmodells auf Bundesebene zu entwickeln, was für den weiteren Prozess sehr determinierend war.

Sehr rasch zeigte sich, dass keine rein indexbasierten Modelle, sondern „Mischmodelle“ als Lösung anzustreben sind (siehe Lienhard-Tuggener sowie Wohlgart in dieser Ausgabe), es also neben einer Grundversorgung nach Schulart und -größe eine personenbezogene Individualförderung für Kinder mit einem eindeutigem SpF sowie indexbasierte Zusatzressourcen für benachteiligte Schulen (in Form von zusätzlichen Lehrer/innendienstposten) geben sollte. Feyerer und Wimberger haben beim zweiten Treffen im Juni 2016 ein erstes Modell zur Diskussion gestellt und am Beispiel Oberösterreich durchgerechnet (unter der vom Ministerium vorgegeben Voraussetzung, dass keine Zusatzmittel einfließen können, sondern alles nur durch Umschichtung finanziert werden muss). Ausgangspunkt für dieses Modell hinsichtlich Finanzierung war das jetzige Fixum pro Schüler/in. Von diesem Betrag sollten 10% in den Indexpool fließen, weitere 35% sollten aus dem sonderpädagogischem Topf kommen. Abbildung 1 soll das Modell veranschaulichen:

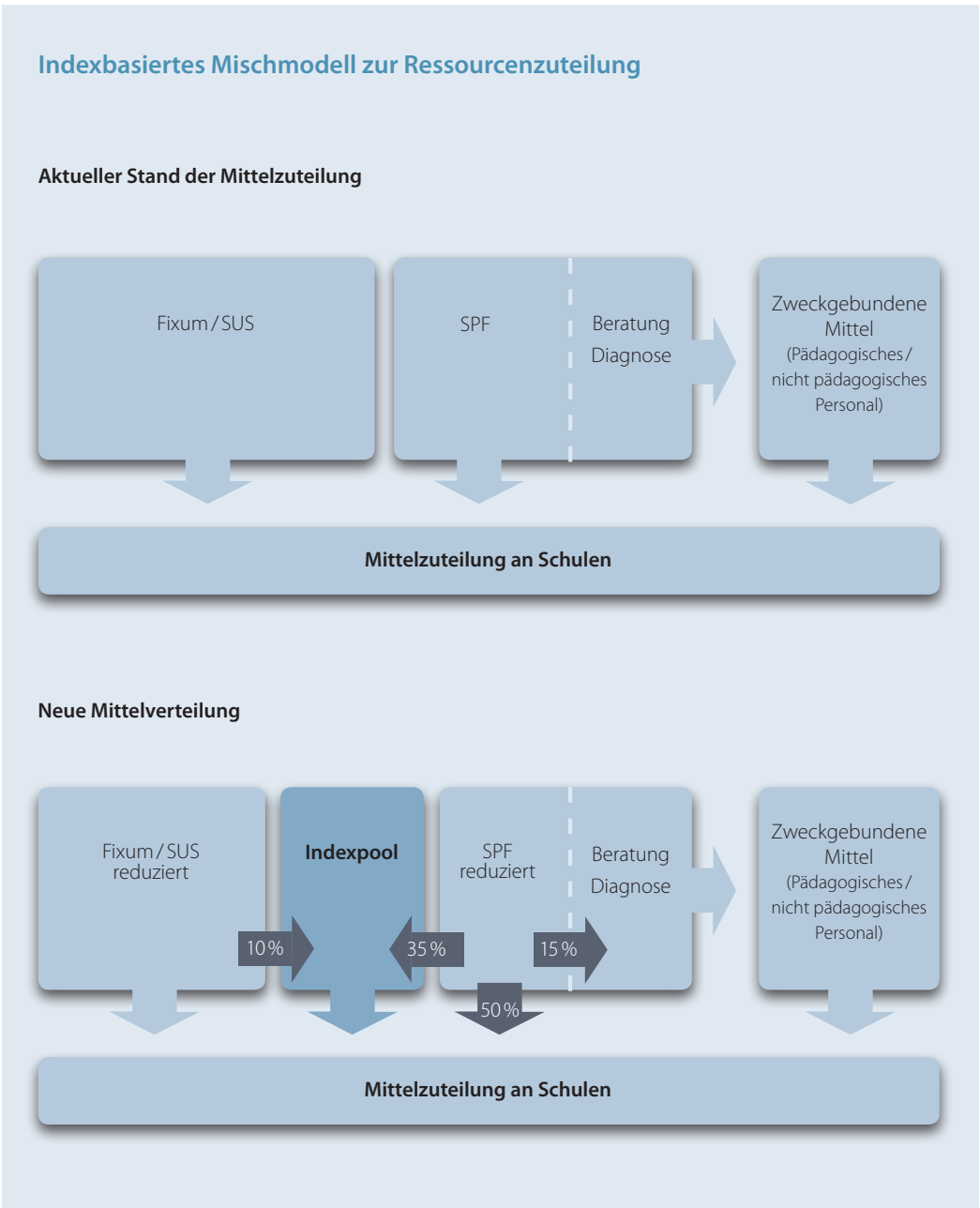


Abb. 1: Indexbasiertes Mischmodell zur Ressourcenzuteilung als erste Diskussionsgrundlage
(basierend auf der politischen Vorgabe, dass keine zusätzlichen Ressourcen in das System fließen)

Laut diesem Modell könnten in Oberösterreich z.B. 1 050 Dienstposten im Pflichtschulbereich nach einem Index vergeben werden, was im Durchschnitt pro Schule aber nur rund einen Dienstposten ergeben würde. Um auf diese Art und Weise ein wirklich effektives System aufbauen zu können, müssten letztlich vom Fixum deutlich mehr als 10% für den flexiblen, indexbezogenen Bereich genommen werden sowie Kleinschulen zu Schulclustern zusammengefasst werden.

Bachers Modell (siehe Artikel in diesem Band) finanziert sich ähnlich, nämlich aus der faktischen Erhöhung der Klassenschüler/innenzahl. Das Chancenindexmodell der Arbeitskammer (= AK) (Schnell/Schüchner, 2016) geht davon aus, dass zusätzliche Gelder in die Bildung fließen sollen.

Hinsichtlich der Zuschläge für belastete Schulen sind sich die Modelle von Bacher und Schnell/Schüchner ähnlich. Das AK-Modell kennt aber mehr Stufen der Zuschläge und zur Grundversorgung auch einen Grundzuschlag für Inklusion.

Im Laufe der durchgeführten Tagungen hat sich der Schwerpunkt des Entwicklungsprozesses auf zwei Themen verlagert: Zum einen darauf, eine effiziente Berechnungsmethode für Indexwerte zu finden – also die Frage welche Daten sind leicht verfügbar und welche bzw. wie viele Indikatoren sollen als Grundlage herangezogen werden, um möglichst effizient arbeiten zu können (siehe dazu die Artikel von Corazza und Svecnik/Wohlhart in diesem Band).

Zum anderen wurde die Frage nach der Bedeutung der Regionalität thematisiert. Es zeigte sich, dass gewachsene Strukturen und regionale Gegebenheiten (Kleinschulen, Verwaltung der Schulen) in den einzelnen Modellregionen nach sehr spezifischen Modellen verlangen. Wie Wohlhart und Svecnik (siehe Artikel in dieser Ausgabe) in ihren Vergleichsberechnungen zeigen, kann es durch eine ausschließlich rechnerische Indexzuteilung sowohl zu Benachteiligungen als auch zu Bevorzugungen einzelner Schulen kommen. Dieses Manko kann nur durch Expertise vor Ort kompensiert werden. Je mehr Berechnungen angestellt wurden, desto klarer wurde es somit, dass auf die Sichtweise von Expertinnen/Experten in den Pädagogischen Beratungszentren nicht verzichtet werden kann und neben der indexbezogenen Zuteilung für Regionen bzw. einen Verbund von mehreren Schulen die endgültige Zuweisung der nicht personenbezogenen Zusatzressourcen an die einzelnen Schulen nur in regionalen Verhandlungen unter Einbeziehung der Expertise der Pädagogischen Beratungszentren (früher ZIS) vergeben werden sollten (siehe dazu auch Artikel von Wohlhart und Wohlhart/Svecnik in diesem Band).

Diskussionsoffen blieb die Frage nach dem Volumen an Ressourcen, das zur Verteilung kommen soll. Die Grundversorgung wird von der Bundesregierung getragen, manche Länder schießen aber finanzielle Mittel zu. Dies wäre z.B. ein gut argumentierbares Volumen an Ressourcen. Aber welche Ressourcen hätten dann jene Länder, die nichts zuschießen. Wieviel Geld zur Um- bzw. Neuverteilung in die Hand genommen wird, hängt letztlich vom politischen Willen im Bund und in den einzelnen Regionen ab. Dazu gibt es bisher keine offiziellen Stellungnahmen.

4. Schlussbetrachtung

Ein Ziel des BZIB war es, in den Modellregionen je einen Feldversuch zu starten, bei dem passende Modelle erprobt und evaluiert werden können. Dies ist bis dato nicht gelungen, da die politischen Voraussetzungen dafür nicht gegeben waren. Im Zusammenhang mit der Entwicklung inklusiver Schulen eine Umverteilung einzuleiten, die einigen Schulen Ressourcen wegnimmt um diese dann belasteteren Schulen zu geben, ist auf regionaler Ebene wohl ebenso kritisch zu sehen, wie eine indexbasierte Umverteilung auf nationaler Ebene zwischen den Bundesländern und muss bildungspolitisch gut abgesichert und begründet sein. Es lässt sich aber im internationalen Vergleich absehen, dass sich Mischmodelle, im Sinne einer Kombination aus Input- und Througput-Systemen durchsetzen werden (vgl. Katzenbach/Schnell, 2013). Die Arbeitstagungen haben zwar kein evaluiertes Modell, aber sehr gute Ansätze und auch konkrete Berechnungsmodelle gebracht, die in den weiteren Artikeln dieses Bandes zur Diskussion gestellt werden.

Ein Desiderat ist und bleibt die Effektivität von indexbasierten Modellen. Weder national noch international gibt es dazu aussagekräftige Studien. Die Stadt Hamburg z. B. hat zwar in ihrem Schulwesen seit 20 Jahren ein sozial indexbasiertes Ressourcenzuteilungssystem, kann aber keine klare Auskunft geben, ob die Mittelverteilung Erfolge im Sinne der Chancengleichheit bei der Vermittlung qualitätsvoller Bildung, unabhängig von der Herkunft und sozialer Disposition zeitigt (vgl. Schulte/Hartig/Pietsch, 2014). In der Arbeitsgruppe zu den inklusiven Modellregionen gab es dazu eine Übereinstimmung, dass die Zuweisung von zusätzlichen Mitteln jedenfalls mit inhaltlichen Auflagen und der Umsetzung pädagogischer Konzepte zur Individualisierung und

Differenzierung bzw. Personalisierung des Lernens verbunden sein muss (z. B. Schulkonzepte, Schulvereinbarungen zum Einsatz der Mittel, ein flexibles Verfahren in Anlehnung an das Schulische Standortgespräch in der Schweiz², ein Abgehen vom ASO-Lehrplan und die individualisierte Anwendung des Regellehrplanes, das Erstellen individueller Bildungspläne wie in Südtirol, ...). Denn, wie auch Veronika Pfeiffer in diesem Band zum Schluss ihres Artikels sagt:

Ich bin davon überzeugt, dass inklusive Schulen über zusätzliche Ressourcen verfügen müssen und dass diese flexibel und bedarfsgerecht eingesetzt werden sollten. Die Basis für eine ‚gute‘ Schule ist aber der wertschätzende und respektvolle Umgang, die gemeinsame Verantwortung und ein reflektierendes Arbeiten an und Erarbeiten von Inhalten.

2 Siehe dazu Lienhart in diesem Band bzw. https://vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/schulbetrieb_und_unterricht/sonderpaedagogisches0/ssg.html [26. 10. 2017].

Literatur

- Bacher J., Altrichter H. & Nagy G. (2010): Ausgleich unterschiedlicher Rahmenbedingungen schulischer Arbeit durch eine indexbasierte Mittelverteilung. In: Erziehung und Unterricht, 160 (3/4), S. 384–400.
- Bundesministerium für Bildung und Frauen (bmbf) (2015): Verbindliche Richtlinien zur Entwicklung von Inklusion Modellregionen. Erlass GZ BMBF36.153/0088-I/5/2015 vom 3. September 2015. Abrufbar unter: http://www.bmb.gv.at/schulen/bw/abs/rl_inklusive_modell_2015.pdf [30. 10. 2017].
- Boban, I. & Hinz, A. (1994): Entwicklungen im Bereich schulischer Integration in Hamburg. In: Gemeinsam Leben, 2 (2), S. 151–155. Abrufbar unter: <http://bidok.uibk.ac.at/library/gl2-94-hinz-entwicklung.html> [23. 7. 2017].
- Katzenbach, D. & Schnell, I. (2013): Strukturelle Voraussetzung inklusiver Bildung. In: V. Moser (Hrsg.), Die inklusive Schule, Standards für die Umsetzung, 2. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer, S. 23–41.
- Kuschej, H. & Schönpflug, K. (2014): Indikatoren bedarfsorientierter Mittelverteilung im österreichischen Pflichtschulwesen, Materialien zu Wirtschaft und Gesellschaft Nr. 128, AK Wien.
- Schrodt, H. (2017): Die Londoner Schulreform – eine Erfolgsgeschichte. Abrufbar unter: <https://blog.arbeit-wirtschaft.at/londoner-schulreform/#more-16041>, [30. 10. 2017].
- Meijer, C. (1999): Finanzierung der sonderpädagogischen Förderung. Eine Studie über den Zusammenhang zwischen Finanzierung und sonderpädagogischer bzw. integrativer Förderung in 17 europäischen Ländern. Abrufbar unter: https://www.european-agency.org/sites/default/files/financing-of-special-needs-education_Financing-DE.pdf [30. 10. 2017].
- Schnell, P. & Schüchner, V. (2016): Schulen gerecht finanzieren, das AK Chancen-Index Modell. Abrufbar unter: <http://blog.arbeit-wirtschaft.at/ak-chancen-index-modell/> [30. 10. 2017].
- Schuck, K. D., Rauer, W., Hinz, A., Katzenbach, D., Wocken, H. & Wudtke, H. (1999): Integrative Regelklassen arbeiten erfolgreich. In: Gemeinsam leben – Zeitschrift für integrative Erziehung, 7 (2). Abrufbar unter: <http://bidok.uibk.ac.at/library/gl2-99-forschung.html> [23. 7. 2017].
- Schulte K., Hartig J. & Pietsch M. (2014): Der Sozialindex für Hamburger Schulen. Abrufbar unter: <http://www.hamburg.de/contentblob/4458462/5f7d1b2af92c58e7328be298374bbb05/data/pdf-schulte-und-hartig.pdf;jsessionid=10157F9F4ECDFD32BA50FDE0CE67CDCE.liveWorker2> [30. 10. 2017].
- Tillmann, K. & Weishaupt, H., (2015): Ansätze bedarfsorientierter Ressourcenausstattung von sozial belasteten Schulen in Deutschland. Eine Situationsanalyse. In: Zeitschrift für Bildungsverwaltung, 31 (2), S. 5–26.
- Wocken, H. (2011): Das Haus der inklusiven Schule. Baustellen – Baupläne – Bausteine. Hamburg: Feldhaus Verlag.

Sozialindexiertes Grundangebot und individuumbezogene Ressourcen

Erfolge und Knacknüsse bei der Implementierung eines Mischmodells in Schweizer Kantonen

Abstract

Wer die Entwicklung der sonderpädagogischen Angebote in der Schweiz verstehen will, kommt nicht um einen kurzen historischen Exkurs herum: Die Schweizerische Invalidenversicherung hat mit ihren Regelungen und ihrer Finanzierung das sonderpädagogische Bildungswesen seit den 60er-Jahren stark geprägt. Nach der Jahrtausendwende erfolgte ein radikaler Paradigmenwechsel: Seither ist nicht mehr die Versicherung auf Bundesebene, sondern das Bildungswesen der Kantone und Gemeinden für die Bildung sämtlicher Lernenden zuständig – ob ohne oder mit Behinderung. Die Regelschule erhält kollektive sonderpädagogische Ressourcen für heilpädagogische sowie pädagogisch-therapeutische Unterstützung. Diese sind teilweise sozialindexiert. Rund 3 % der Lernenden mit einem sehr hohen Förderbedarf werden individuumbezogene Ressourcen zugesprochen. Notwendig ist der Bedarfsnachweis durch das so genannte „Standardisierte Abklärungsverfahren“. In den letzten Jahren hat sich gezeigt, dass ergänzend dazu fachliche und quantitative Leitplanken notwendig sind, um einen ungebremsten Kostenanstieg verhindern zu können.

Hinweis: Weil das Bildungswesen in der Schweiz kantonal geregelt ist, besteht eine erhebliche Heterogenität bezüglich der administrativen und finanziellen Steuerungssysteme. Die Ausführungen im vorliegenden Beitrag orientieren sich vor allem am bevölkerungsreichen Kanton Zürich. In der Tendenz haben diese jedoch auch Gültigkeit für die meisten anderen Kantone.

1. Vom Versicherungsprinzip zum Bildungsprinzip – ein Paradigmenwechsel mit Tücken

Bezüglich der Entwicklung des Sonderschulbereichs in der Schweiz ist eine bestimmte Jahreszahl besonders zentral: 1960 ist das Geburtsjahr der Schweizerischen Invalidenversicherung (IV). Sie regelte unter anderem, welche Kinder und Jugendlichen als „behindert“ betrachtet werden. Wie jede Versicherung stellte sie einen schädigungsorientierten Katalog auf. Beispielsweise flossen Versicherungsgelder, wenn ein Gutachten einen Intelligenzquotienten von 75 oder weniger auswies. Dieses Geld durfte jedoch nicht in irgendeiner Schule eingelöst werden: Die IV definierte, welche Institutionen die Berechtigung dazu hatten. So entstanden ab den 60er-Jahren entlang der IV-Behinderungskategorien zahlreiche Sonderschulen. Damit wurde ein Bildungssystem für Lernende mit einer Behinderung geschaffen, welches bezüglich Aufsicht, Qualitätsentwicklung und Finanzierung vollständig vom allgemeinen Bildungssystem abgekoppelt war.

Kurz nach der Jahrtausendwende erfolgte schließlich eine einschneidende Änderung: Das Schweizer Stimmvolk beschloss im Jahr 2004 eine umfassende Neugestaltung des Finanzausgleichs und der Aufgabenverteilung zwischen Bund und Kantonen. Für das Bildungswesen bedeutete dies, dass die Kantone ab 2008 vollumfänglich auch für die Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung zuständig waren. Während einer Übergangsfrist bis 2011 waren sie verpflichtet, die bisherigen Leistungen und Kosten unverändert zu übernehmen. In dieser Übergangszeit entwickelten die Kantone eigene konzeptuelle Vorstellungen, wie sie ihr sonderpädagogisches Angebot künftig gestalten und finanzieren möchten.

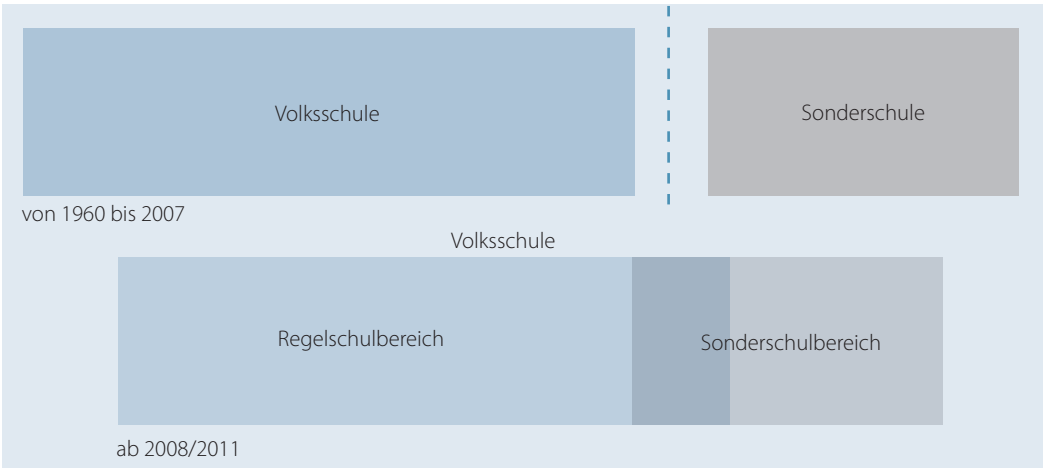


Abbildung 1: Systemwechsel in Bezug auf Finanzierung und Zuständigkeit im Bereich der Sonderschulung

Damit war der radikale Systemwechsel vollzogen: Das Versicherungsprinzip wurde vom Bildungsprinzip abgelöst. Während früher die Frage im Vordergrund stand, ob eine bestimmte Schädigung, eine bestimmte Diagnose nachgewiesen werden kann, stellte sich nun die Frage, welchen Bildungsbedarf ein Kind, ein Jugendlicher mit einer Beeinträchtigung aufweist. Weil die zweite Fragestellung komplexer ist, blieb das defizit-orientierte Denken in vielen Köpfen hängen – und zwar bis heute.

Dennoch: Der Systemwechsel führte dazu, dass die beiden Bildungssysteme „Allgemeine Schule“ und „Sonderschule“ näher zusammenrückten und sich zunehmend überlappten. Gesetzliche Vorgaben, die integrative Förderung gegenüber der separativen wenn immer möglich zu favorisieren, unterstützten die Entwicklung von inklusiven Settings zusätzlich. Bezüglich der Finanzierung insbesondere von sonderpädagogischen Leistungen im Zusammenhang mit komplexen Behinderungen ergaben sich jedoch neue Fragen: Für welche Leistungen sollen die Gemeinden, die Kommunen allein zuständig sein? In welchen Fällen soll der Kanton finanziell zur Kasse gebeten werden? Wer definiert diese Grenze – und nach welchen Kriterien?

2. Bedarfsstufen 1-3: Sozialindexierte kollektive Ressourcen bei moderatem sonderpädagogischem Bedarf

Die Tatsache, dass die Kantone nun vollumfänglich für die Bildung von Lernenden mit Behinderung zuständig waren, löste Befürchtungen aus: Es sollte nicht sein, dass ein Kind mit besonderem Bildungsbedarf im Kanton X auf ein völlig unterschiedliches Unterstützungsangebot trifft als im Kanton Y. Aus diesem Grund hat die Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) ein Konkordat ausarbeiten lassen – die „Interkantonale Vereinbarung über die Zusammenarbeit im Bereich der Sonderpädagogik“ (EDK, 2007). Heute orientieren sich die meisten Kantone an den Leitplanken dieses Regelwerks. Unter anderem beinhaltet es Vorgaben zur Terminologie, zum sonderpädagogischen Grundangebot sowie zum Abklärungsverfahren.

Die meisten Kantone haben sich dazu entschieden, die sonderpädagogische Unterstützung bei leichten bis moderaten Lern- oder Verhaltensproblemen nicht mehr individuumsbezogen zuzusprechen, sondern pauschal den Regelschulen zur Verfügung zu stellen. Einzelne verwenden Bedarfsstufenmodelle, um den Schulen Leitplanken zu geben, wie sie die Ressourcen einsetzen könnten. Damit verbunden sind Vorgaben, welche die Qualität der Umsetzung sichern helfen sollen. Beispielsweise kommt in mehreren Kantonen das Verfahren „Schulische Standortgespräche“ (VSA, 2016) verbindlich zum Einsatz. Diese Gesprächsform, die sich an der Internationalen Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF) orientiert, hilft einerseits den beteiligten

Lehrpersonen, Fachpersonen, Eltern und Lernenden, einen zielorientierten Austausch zu führen. Andererseits dienen die Protokolle des Schulischen Standortgesprächs auch der Schulleitungen als Grundlage für die Verteilung der kollektiven Förderressourcen. Diese werden den Schulen in Form von Fachpersonen-Pensen (Planstellen) gemäß der Anzahl der Lernenden zugewiesen. Im Kanton Zürich kommt zusätzlich ein Sozialindex zum Zug: Schulstandorte mit einer höheren sozialen Belastung erhalten bis zu einem Fünftel mehr Ressourcen als wenig belastete. Der Sozialindex berechnet sich aus den folgenden Faktoren (VSA, 2017):

- ▶ Anteil Lernende mit ausländischem Pass, wobei deutsche, österreichische und liechtensteinische Lernende nicht mitgezählt werden (→ Daten der kantonalen Bildungsstatistik der Bildungsdirektion)
- ▶ Anteil Sozialhilfeempfänger im Alter von 5 bis 14 Jahren (→ Daten der Schweizerischen Sozialhilfestatistik des Bundesamts für Statistik)
- ▶ Anteil Steuerpflichtige mit einem Einkommen unter einer definierten Schwelle, die in ihrer Steuererklärung für mindestens ein Kind einen Steuerabzug geltend machen (→ Daten des kantonalen Steueramts)

Entsprechend handelt es sich nicht um Daten, die direkt von der Schule – bezogen auf ihre aktuelle Schülerschaft – erhoben werden müssen. Dies hätte unter Umständen datenschutzrechtliche Implikationen und könnte unnötig stigmatisierend wirken. Vielmehr werden Daten verwendet, die ohnehin standardmäßig erhoben werden und mit geringem Aufwand für die jährlich aktualisierte Berechnung des Sozialindex hinzugezogen werden können. Gleichzeitig ist wichtig, dass die Datenquellen und Faktoren von den Beteiligten einigermaßen als objektiv, reliabel und valide erlebt werden.

Ausgenommen von diesem sozialindexierten Ressourcen-Pool ist das Angebot „Deutsch als Zweitsprache“. Dieses wird bedarfsgemäß festgelegt – abhängig davon, wie viele Lernende dem Unterricht aus sprachlichen Gründen noch nicht folgen können.

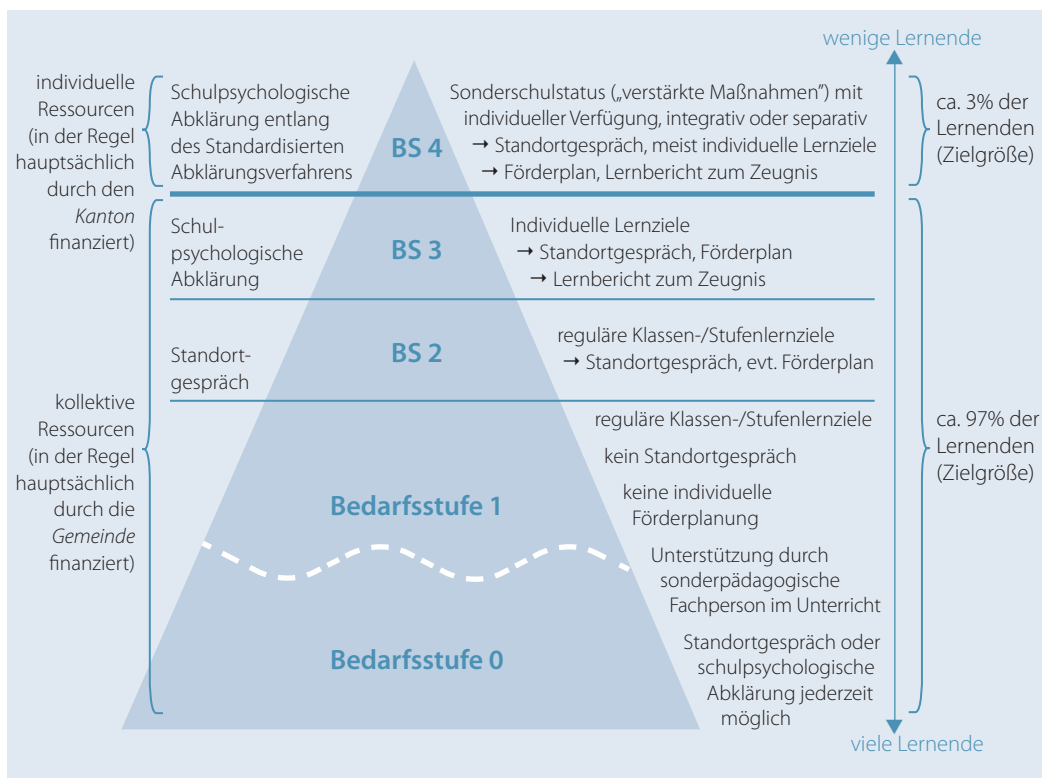


Abbildung 2: Bedarfsstufenmodell mit Unterscheidung von kollektiven Ressourcen (Stufen 0-3) und individuumsbezogenen Ressourcen (Stufe 4)

Zusammenfassend wird nochmals festgehalten, was zu beachten ist, wenn sonderpädagogische Kollektivressourcen durch einen Index modelliert werden:

- Die Daten sollen nicht von der Schule, sondern von übergeordneten Stellen (Gemeinde/ Kommune, Kanton/Bundesland oder Bund) erhoben werden.
- Es sind möglichst Daten zu verwenden, die ohnehin schon erhoben werden, und zwar regelmäßig, wenn immer möglich jährlich aktualisiert.
- Die Faktoren sollen nicht nur nach wissenschaftlichen Kriterien ausgewählt werden. Es ist von zentraler Bedeutung, dass sie von den Beteiligten als plausibel und nachvollziehbar erlebt werden. Nur so besteht die Chance, dass der Sozialindex als gerecht empfunden werden kann.

3. Bedarfsstufe 4: Standardisiertes Abklärungsverfahren zur Ermittlung eines individuell erhöhten Bedarfs

Wie zu Beginn dieses Beitrags ausgeführt wurde, war in früheren Jahren die Schweizerische Invalidenversicherung zuständig für die Finanzierung der Förderung von Kindern und Jugendlichen mit einer Behinderung. Wie bei jeder Versicherung genügte es, eine bestimmte Diagnose nachzuweisen (z.B. eine Höreinbuße über 30 Dezibel auf dem besseren Ohr oder eine intellektuelle Leistungsfähigkeit unter IQ 75). Das Problem dieser schädigungsorientierten Ressourcenzuteilung liegt auf der Hand: Zwei Lernende mit IQ 72 können einen sehr unterschiedlichen Förderbedarf aufweisen.

Aus diesem Grund wurde im bereits erwähnten Sonderpädagogikkonkordat (EDK, 2007) ein „Standardisiertes Abklärungsverfahren zur Ermittlung des individuellen Bedarfs“ (SAV) (EDK, 2014) vorgesehen. In einem aufwändigen Entwicklungsprozess unter Einbezug von Fachpersonen aus allen Landesteilen wurde dieses Verfahren erarbeitet. Es ist anzuwenden, wenn es sich bei einem Lernenden abzeichnet, dass mit den kollektiven sonderpädagogischen Ressourcen angemessene und faire Entwicklungs- und Bildungsziele nicht erreicht werden können. Die darüber hinaus notwendigen Ressourcen werden individuell für so genannte „verstärkte Maßnahmen“ eingesetzt – entweder inklusiv in der Regelschule oder im Rahmen einer Sonderschule.

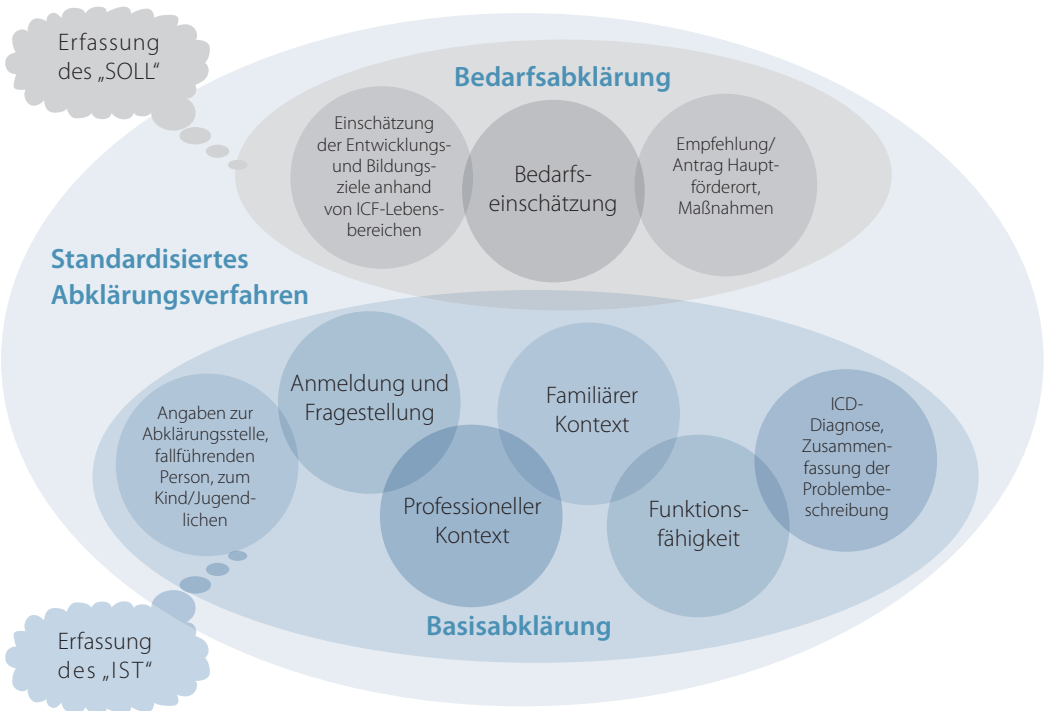


Abbildung 3: Modell und Arbeitsschritte des Standardisierten Abklärungsverfahrens zur Ermittlung des individuellen Bedarfs (SAV) (EDK, 2014, S. 15, leicht angepasst und ergänzt)

Die Konstruktion des „Standardisierten Abklärungsverfahrens“ SAV (EDK, 2014) beinhaltet eine Basis- und eine Bedarfsabklärung.

- In der Basisabklärung werden diagnostisch relevante Informationen bezüglich des Kindes resp. Jugendlichen und seiner Umwelt systematisch festgehalten. Die Funktionsfähigkeit (bezüglich Aktivitäten und Partizipation sowie bezüglich Körperfunktionen) wird anhand ausgewählter Items der Internationalen Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF) (WHO, 2001) eingeschätzt. Eine allfällige Diagnose wird durchaus festgehalten, hat jedoch im SAV nicht die Funktion der alleinigen Ressourcen-legitimation oder -auslösung. Sie ist lediglich Teil der Darstellung des „Ist“.
- In der Bedarfsabklärung wird aufgezeigt, welche Bildungs- und Entwicklungsziele in den nächsten ein bis zwei Jahren angestrebt werden. Mit Blick auf den „Gap“, der sich zwischen dem „Ist“ und diesem „Soll“ ergibt, wird der Bedarf umschrieben und eine Empfehlung gemacht, mit welchen Maßnahmen und in welchem Setting dieser Bedarf idealerweise abgedeckt werden kann.

Somit stellt das SAV kein Abklärungsverfahren dar, welches mit (vermeintlich objektiven, klar definierten) Schwellenwerten die Unterscheidung zwischen kollektiven sonderpädagogischen und individuell verstärkten Maßnahmen sichert. Es geht vielmehr um das Aufzeigen von behinderungsbedingten Entwicklungs- und Bildungshemmnissen und wünschbaren Vorgehensweisen, um diese möglichst auszugleichen. Diese Ausrichtung wird grundsätzlich von breiten Kreisen in der Schweiz als richtig erachtet. Das Problem besteht jedoch, dass die Kosten für diese „verstärkten Maßnahmen“ nicht ins Unermessliche steigen dürfen. Teilweise ist genau das passiert: Vor allem die so genannte „integrative Sonderschulung“ hat in einzelnen Kantonen beachtliche Zuwachsraten erfahren. Entsprechend wurden korrigierende Leitplanken notwendig.

4. Leitplanken, die eine angemessene und gerechte Ressourcenverteilung ermöglichen

Die folgenden Leitplanken werden als sinnvoll und notwendig erachtet, damit die Ressourcen für individuell verstärkte Maßnahmen (resp. Sonderschulmassnahmen) möglichst angemessen, nachvollziehbar und gerecht eingesetzt werden:

4.1. Einfordern von Abklärungen, die den Anforderungen des „Standardisierten Abklärungsverfahrens“ auch wirklich genügen

Das Standardisierte Abklärungsverfahren gibt eine feste Struktur vor. Diese ist konsequent einzufordern, weil nur so eine Vergleichbarkeit der Berichte gegeben ist. Zudem müssen sämtliche Elemente des Verfahrens – insbesondere eine nachvollziehbare Umschreibung der anzustrebenden Entwicklungs- und Bildungsziele – nicht nur „administrativ abgefüllt“, sondern inhaltlich-fachlich überzeugend umgesetzt sein. Erfahrungsgemäß sind die Berichte bezüglich der Basisabklärung (Funktionsfähigkeit, Umfeld, Diagnose) meist auf einem guten Stand. Die Beschreibung sinnvoller Bildungs- und Entwicklungsziele und die Ableitung des Bedarfs fallen jedoch vielen diagnostisch tätigen Fachpersonen noch etwas schwer. Ein Grund dafür ist sicherlich, dass dieser Fokus bisher nicht eingenommen werden musste, weil die Diagnose schwergewichtig die Massnahme bestimmte.

4.2. Einschätzung der Anträge durch eine fachkompetente Stelle

Anträge aus Abklärungsverfahren, die ausschließlich auf den Nachweis bestimmter Schwellenwerte ausgerichtet sind, können von einer Sachbearbeiterin oder einem Sachbearbeiter eingeschätzt und für den Entscheid vorbereitet werden. Das geht mit dem Standardisierten Abklärungsverfahren nicht: Die entsprechenden Berichte stellen eine fachliche Auslegeordnung dar; die Legitimation für die verstärkten Massnahmen ergeben

sich aus dem Spannungsfeld zwischen dem diagnostisch dargelegten „Ist“ und dem „Soll“. Aus diesem Grund können diese Berichte und Empfehlungen nur von einer Stelle sinnvoll beurteilt werden, die über eine hohe Fachkompetenz verfügt. Nur so können im Zweifelsfall substanzielle Rückfragen gestellt werden. Zudem ist auf diese Weise das Vier-Augen-Prinzip eingelöst.

4.3. Definition einer quantitativen Richtquote für verstärkte Maßnahmen

Von bildungspolitischer Seite ist eine Richtquote für verstärkte Maßnahmen resp. Sonder-schulmaßnahmen festzulegen, beispielsweise „rund 3 % der Schülerschaft“. Es ist wichtig, dass alle Beteiligten – namentlich auch die Schulleitungen und die Abklärungsstellen – eine Mitverantwortung tragen, um sich möglichst an dieser Richtquote zu orientieren. Es geht um eine gemeinsam verantwortete „Triage der Bedürftigkeit“. Kurzfristige Überschreitungen der Richtquote müssen möglich sein, wenn plausible Umstände dazu geführt haben. Gleichzeitig müssen in diesem Fall jedoch Vorkehrungen getroffen werden, um die Quote wieder auf den Richtwert zu senken. Wichtig ist der folgende Grundsatz: Es muss allen bewusst sein, dass bei einer anhaltend unkontrollierten Kostenentwicklung einschneidende administrative Kürzungen erfolgen werden. Diese erfolgen mit großer Wahrscheinlichkeit nicht bedarfsorientiert und führen zu Ungerechtigkeiten. Eine von allen Beteiligten verfolgte Richtquote ermöglicht es, die richtigen Fragen zu stellen und zu einem möglichst zielgerichteten und fairen Einsatz der zur Verfügung stehenden Ressourcen zu kommen.

Literatur

EDK, Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (2007): Interkantonale Vereinbarung über die Zusammenarbeit im Bereich der Sonderpädagogik (Sonderpädagogik-Konkordat). Abrufbar unter: https://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/sonderpaed/konkordat_d.pdf [10. 10. 2017].

EDK, Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (2014). Das Standardisierte Abklärungsverfahren (SAV). Abrufbar unter: <http://www.edk.ch/dyn/28060.php> [10. 10. 2017].

VSA, Volksschulamt der Bildungsdirektion des Kanton Zürich (2016). Das Schulische Standortgespräch. Abrufbar unter: https://vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/schulbetrieb_und_unterricht/sonderpaedagogisches0/ssg/formulare_ssg.html [10. 10. 2017].

VSA, Volksschulamt der Bildungsdirektion des Kanton Zürich (2017). Sozialindex. Abrufbar unter: https://vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/personelles/vollzeiteinheitenstellenplan/vze_unterricht.html [10. 10. 2017].

WHO, World Health Organization (2001). International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF). Abrufbar unter: <http://www.who.int/classifications/icf/en/> [10. 10. 2017].

Südtiroler Verhältnisse

Ressourcenzuteilung in einem inklusiven Schulsystem

Abstract

Die Teilhabe und Inklusion aller Schülerinnen und Schüler in der Schule kann nicht ohne zusätzliche Ressourcen erfolgen. Die Zuweisung dieser Ressourcen kann unterschiedlich sein. Für das Gelingen der Inklusion sind aber alle Beteiligten verantwortlich. Im folgenden Beitrag wird das Ressourcenzuteilungsmodell in Südtirol beschrieben und anschließend dargestellt, welche pädagogischen Rahmenbedingungen eine inklusive Schule benötigt. Die Fotos zur Veranschaulichung wurden der Autorin freundlicherweise von der Grundschule Welsberg zur Veröffentlichung zur Verfügung gestellt.

1. Ausgangslage

In Italien wurden bereits 1977 die Sonderschulen und Sonderklassen abgeschafft. Somit blicken wir in Südtirol auf 40 Jahre Integration zurück, haben 40 Jahre Erfahrung in diesem Bereich, mussten 40 Jahre Veränderungen mitmachen, blicken also auf 40 Jahre Entwicklung zurück und müssen sagen: Wir sind auf dem Weg zur Inklusion.

In Italien regelt ein Rahmengesetz aus dem Jahre 1992 alles, was Menschen mit einer Behinderung betrifft. Auf lokaler Ebene gibt es Programmabkommen, die Teilbereiche wie z.B. die Zusammenarbeit zwischen Schule und Gesundheits- und Sozialwesen definieren.

Durch die Autonomie der Provinz Bozen hat Südtirol Freiräume und kann vieles aufgrund der vielfältigen Bedürfnisse selbst bestimmen. Flexibilität und Teamfähigkeit sind die notwendigen Schlagworte sämtlicher Vereinbarungen, denn unter dem Aspekt Schule meint man in Südtirol eben drei unterschiedliche Schulsysteme staatlicher Art: die deutsche, die ladinische und die italienische Schule sowie drei unterschiedliche Berufsbildungssysteme des Landes, die deutsche, die italienische und die land-forst- und hauswirtschaftliche Berufsbildung. Dies bedeutet aber auch, dass mindestens drei Landesräte stets involviert sind.

Die einzelnen Schulsysteme sind aufgrund der jeweiligen Rahmenbedingungen sehr verschieden. So ist die italienische Schule auf die größeren Ballungszentren konzentriert, viele Schüler/innen mit Migrationshintergrund besuchen diese. Die deutsche Schule ist sehr verstreut, jede Gemeinde hat eine Grundschule und somit sind viele niederorganisierte Bergschulen vorhanden. Ladinische Schulen gibt es nur in den beiden ladinischen Tälern und die Schüler/innenzahl ist im Vergleich zu den anderen beiden Schulen eher klein.

2. Ressourcenzuweisung (Integrationslehrpersonen)

In Italien ist das Planstellenkontingent für Integrationslehrpersonen durch die Anzahl der eingeschriebenen Schüler/innen definiert. In Südtirol wird der Schlüssel von 1:100 angewandt, das heißt, für 100 eingeschriebene Schüler/innen steht im Kontingent ein/e Integrationslehrer/in zur Verfügung.

Südtirol hat ca. 516 000 Einwohner und davon sind mehr als 75 000 Schüler/innen, aufgeteilt auf die drei verschiedenen Bildungsdirektionen, also die deutsche, die italienische und die ladinische.

Dank der zentralen Verwaltung der Lehrer/innenstellen können die einzelnen Dienstposten auf die unterschiedlichen Schulstufen aufgeteilt werden und zwar nicht gemäß der Schüler/innenzahl sondern aufgrund des schulstufenübergreifenden Ausgleichs. So sind in der deutschen staatlichen Schule für das Schuljahr 2017/18 ca. 44 370 Schüler/innen eingeschrieben, was einen Anteil von 444 Integrationslehrpersonen bedeutet.

In weiterer Folge wird dieses Kontingent auf die drei Schulstufen, Grund-, Mittel- und Oberschule, aufgeteilt. Rund 60% der gesamten Ressourcen werden aufgrund der Beeinträchtigungen der einzelnen Schüler/innen zugewiesen, die restlichen 40% aufgrund der Komplexität der Schulen vergeben (Schulgröße, durchschnittliche Klassengröße, Kinder mit Entwicklungsstörungen im Verhalten, in der Sprache oder im Lernen). Dann werden die Stellen den einzelnen Schuldirektionen zugewiesen. Eine Direktion hat in der Regel mehrere Schulen unterschiedlicher Schulstufen, oder auch gleicher Schulstufe in verschiedenen Gemeinden, durchschnittlich führt sie 500 bis 1 000 Schüler/innen. Der Hauptanteil der Integrationslehrer/innenstellen gelangt an die Mittelschule (6.–8. Schuljahr), an die wohl schwierigste Schulstufe im Entwicklungsalter.

Es wird kein Unterschied gemacht, ob es sich um eine Schule in der Stadt, auf dem Land oder in den Bergen handelt.

Da die Erfahrung gezeigt hat, dass z. B. bei Schülerinnen und Schülern mit einer schweren Hörbeeinträchtigung die notwendigen Ressourcen nicht immer von der Schulführungskraft zur Verfügung gestellt werden, werden für diese Zielgruppe bei Bedarf in Zusammenarbeit mit den Expertinnen und Experten des Fachdienstes für Hörschädigung noch zusätzliche Stunden ad personam zugewiesen. Diese Entscheidung, die sich im ersten Augenblick dem Gedanken der Inklusion entgegensetzt, ist in unseren Augen gerechtfertigt, da wir in der deutschen Schule noch nicht mit Gebärdendolmetscher/innen arbeiten. Dieses Berufsbild wird derzeit in einer etwas abgeänderten Form erst entwickelt. Die deutsche Schule arbeitet bei Hörschädigung vor allem nach lautsprachlichen Methoden und somit ist die Integrationslehrperson zur Unterstützung angedacht.

Die so berechneten Integrationslehrer/innenstunden sind per Gesetz aufgrund der Schüler/innen mit einer Behinderung der Klasse zugewiesen, nicht direkt den einzelnen Schülerinnen und Schülern. Jede Schule kann relativ autonom, aber gut begründet, die zur Verfügung stehenden Ressourcen einsetzen.

Vor Beginn eines jeden Schuljahres, sobald die einzelnen Zuweisungen für das kommende Schuljahr erfolgen, behält sich das Schulamt stets noch ein Notkontingent zurück, damit unvorhergesehene Situationen ebenso begleitet werden können, z. B. Kinder mit Leukämie, Unfälle, Übersiedlungen, sonstiges Unvorhergesehenes.

Die einzelnen Schulführungskräfte (= Schuldirektorinnen/-direktoren) weisen allein oder mit ihren Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern die Integrationsstunden den einzelnen Klassen zu. Es besteht auch die Möglichkeit, diese Stellen in Regellehrer/innenstellen umzuwandeln oder umgekehrt, so kann z. B. bei einer nicht genehmigten Klassenteilung die Führungskraft doch eine Teilung mit ihren Ressourcen vornehmen. Der Stundenplan der Integrationslehrpersonen sollte dann vom Klassenrat, das sind alle Lehrer/innen dieser Klasse, erstellt werden.

Wenden sich Eltern an das Schulamt, weil sie der Meinung sind, dass der Klasse ihrer Tochter oder ihres Sohnes zu wenig Integrationsstunden zugewiesen wurden, dann wird auf jene Stunden hingewiesen, die für diese/n Schüler/in in der direkten Zuweisung ausgeschüttet wurden. Sollte die effektive Zuweisung an die Klasse dem auch nicht annähernd entsprechen, dann nimmt die/der zuständige Inspektor/in mit der Schulführungskraft Kontakt auf. Dabei geht es um die Offenlegung der Zuweisungen und dies wird begutachtet.

Hierzu ein Beispiel: Eine Schuldirektion mit 488 Schülerinnen und Schülern in der Grundschule, aufgeteilt auf 32 Klassen, bekommt für diese 4,54 Lehrer/innenstellen für Integration zugewiesen; 2,9 Stellen aufgrund der Schüler/innen mit Beeinträchtigung und

die restlichen Stunden aufgrund der Komplexität der Schule. An diesen Schulen sind acht Schüler/innen mit einer leichten Intelligenzminderung, mit Hörbeeinträchtigung, Autismus, Down Syndrom, mittelgradiger Intelligenzminderung, Stoffwechselkrankheit, Epilepsie, starker Sehbeeinträchtigung oder Hydrozephalus. Hinzu kommen noch 10 Schüler/innen mit starker Hyperaktivität oder Grenzbegabung nahe der Intelligenzminderung (V62.89 Grenzbereich der intellektuellen Leistungsfähigkeit) und 12 Schüler/innen mit Lern- oder Entwicklungsstörungen, verteilt auf fast alle Klassen. Schüler/innen mit Migrationshintergrund sind gar nicht aufgezählt, ebenso wenig jene, die in sehr schwierigen sozialen Situationen leben bzw. sehr begabt sind. Jenen Klassen, die von Schülerinnen und Schülern mit leichter Intelligenzminderung oder mit Hörschädigung besucht werden, wird mehr an Integrationsstunden zugewiesen, als die Schule für sie bekommen hat. Die anderen Schüler/innen mit Beeinträchtigung könnten auch einige Stunden an Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter für Integration (= Schulbegleiter/innen, Assistentinnen/Assistenten) zugewiesen bekommen haben. Vordergründig ist für die Schulführungskraft, dass mit den 4,54 Lehrerstellen vor allem die Schüler/innen mit Beeinträchtigung gut gefördert werden, auch jene mit starker Hyperaktivität bzw. Grenzbegabung. Dies bedeutet aber nicht, dass die Schüler/innen der anderen Klassen keine Unterstützung benötigen. Die Unterstützung kann auch durch die Lehrperson der Klasse oder durch eine Teamlehrperson erfolgen.

Ich bin davon überzeugt, dass das System der Zuweisung der Integrationslehrpersonen noch so ausgeklügelt sein kann, es wird niemals die Teilhabe, Förderung und Inklusion aller Schüler/innen garantieren, wenn nicht alle Beteiligten die Verantwortung hierfür *gemeinsam* übernehmen. Das sind die Lehrpersonen sowie die Führungskraft, aber auch die Mitarbeiter/innen für Integration¹, die Eltern, die Vertreter/innen der Gesundheitswesen, die Schüler/innen und sonstige Involvierte. Nur gemeinsam kann eine inklusive Schule für alle entwickelt und umgesetzt werden, die den gesellschaftlichen Bedingungen in einer globalisierten und vielfältigen Gesellschaft entspricht.

3. Änderungen in Gesellschaft und Schule

Die Gesellschaft hat sich in den letzten Jahrzehnten sehr stark und grundlegend verändert, keineswegs im Gleichschritt dazu ist dies der Schule gelungen. Damit meine ich nicht nur, dass die unterschiedlichen Angebote der Unterrichtsformen der Schule nicht unbedingt den Bedürfnissen der heutigen Zeit entsprechen, auch Konzepte und Ressourcenverteilung wären teilweise zu überdenken.

Die Autonomie der Schule gibt den Schulführungskräften und den Lehrpersonen sehr viele Möglichkeiten, die derzeit noch nicht voll ausgenutzt werden, so sieht z. B. die Organisation der Stundentafeln die Möglichkeit von flexiblen Stundenplänen, offenen Klassen und alternativen Lernorten vor.

In der Didaktik kann von der Lernbiografie und von den Erfahrungen der Schüler/innen ausgegangen werden, individuelle Lernwege können angedacht werden, ebenso differenzierte Maßnahmen und Wahlmöglichkeiten. Im Unterricht sollte die Klasse oder Gruppe als Ressource einfließen. Schüler/innen lernen auch von Mitschülerinnen und Mitschülern bzw. durch diese und die Vielfalt der Schüler/innen stellte eine Bereicherung für das kooperative Lernen dar.

¹ Mitarbeiter/innen für Integration sind keine Lehrpersonen; sie sind zuständig für die Pflege, für rehabilitative Maßnahmen und für die Förderung der persönlichen Autonomie. Sie werden zum Unterschied der Integrationslehrer/innen von einer interdisziplinären Kommission am Schulamt, bestehend aus Vertreterinnen und Vertretern des Gesundheitswesens, der Schulführungskräfte, Lehrpersonen, Mitarbeiterinnen/Mitarbeitern für Integration und Expertinnen/Experten der Inklusion der Schülerin bzw. dem Schüler zugewiesen und werden über einen eigenen feststehenden Stellenplan topf finanziert.

Durch die verschiedenen Unterrichtsmethoden werden unterschiedliche Lerntypen angesprochen, was eine Bereicherung und einen Vorteil für alle darstellt. Weiters sollte das reflektierende und dialogische Lernen unterstützt werden. Dementsprechend sollten die Lernangebote und die Begleitung durch die Lehrpersonen sein.

Aber auch in der Entwicklung der Schulen gibt es Möglichkeiten, die nur teilweise genutzt werden. Grundsätzlich ist heute nicht die/der Schüler/in mit Beeinträchtigung die Herausforderung, sondern es sind vor allem jene Schüler/innen, die Verhaltensauffälligkeiten zu Tage legen. Diese Gruppe von Schülerinnen und Schülern, die stark zunimmt, benötigt andere Rahmenbedingungen und sie müssen ernst genommen werden. Häufig benötigen sie individuelle Lernwege. Die Erfahrungen haben uns gezeigt, dass es Schulen mit anderen Unterrichtsmodellen, die vor allem durch selbständiges Arbeiten, durch Reflexion und durch Lernen von und mit Schülerinnen und Schülern gekennzeichnet sind, leichter schaffen, diese wohl auch schwierigen Jugendlichen aufzufangen.

3.1. Wie sollte Schule heute sein?

Schüler/innen sollten sich in der Schule wohlfühlen, sie ist ein Ort der Begegnung auf Augenhöhe, ein Ort der Wertschätzung und des gegenseitigen Respekts. Die Schule begleitet die Schüler/innen auf dem Weg des Heranwachsens, ein/e Europäer/in zu sein, die/der seine Wurzeln kennt, mit ihrer/seiner Heimat verbunden ist und sich in der nun weiteren Umgebung zurechtfindet.

Jeder hat Stärken, kann irgendetwas besonders gut und das wird gesehen und darf gezeigt werden. Jeder hat aber auch seine Schwächen und seine Defizite. Diese gilt es anzuerkennen. Der Glaube an die eigenen Fähigkeiten bewegt Welten und das Gefühl – ich bin in Ordnung, wie ich bin –, macht gelassen und verleiht eine innere Sicherheit, die auch dann trägt, wenn die Welt um einen herum einmal zerbricht.

Vielfalt ist Reichtum – eine wertvolle Erkenntnis – die sich aber kaum lehren lässt. (Watschinger, 2016)²

Vertrauen und Zutrauen haben ebenso ihre Bedeutung, sie sind häufig der Antrieb für Schüler/innen. Wenn Schule dies für alle Schüler/innen leisten will, dann muss aber das Verständnis von Schule überdacht werden, was bedeutet, dass die Lehrpersonen dies als Notwendigkeit erachten, es auch ins Leitbild der Schule einfließen zu lassen. Unterstützt werden kann die Schule durch die Berater/innen der Schulentwicklung und auch durch Weiterbildungsangebote.



3.2. Die Bedeutung der Schulführungskraft

Die Schulführungskraft ist Garant für inklusive Bildung. Sie garantiert die Ausübung des Rechtes der Schüler/innen auf Bildung. Es ist ihre Aufgabe die personellen Ressourcen bestmöglich einzusetzen. Sie ergreift zudem Maßnahmen zur Sicherung der Qualität der Bildungsprozesse und zur Optimierung der Rahmenbedingungen des Lernens (siehe Landesgesetz vom 29. Juni 2000, Nr. 12 Art. 13, Absatz 3, 4)³.

Es ist auch die Haltung der Schulführungskraft, die die Schule und das pädagogisch-didaktische Konzept stark prägt.

3.3. Die Bedeutung der Lehrperson

Die Lehrperson vermittelt nicht nur Wissen, sie führt nicht nur einen Bildungsauftrag aus, sie hat auch einen Erziehungsauftrag. Sie nimmt jede/n einzelne/n Schüler/in wahr und an. Wissend, dass Lernen aufgrund von Beziehung erfolgt, ist eine positive Beziehung zwischen ihr und den Schüler/innen von Vorteil. Sie begleitet die Schüler/innen in diesen Jahren und kann deren Entwicklung wesentlich beeinflussen. Wenn es der Lehrperson gelingt, den Unterricht interaktiv und vielfältig zu gestalten und vor allem Schüler/innen nicht nur zu fördern, sondern auch zu fordern, Möglichkeiten der didaktischen Autonomie zu nutzen und inklusiv zu arbeiten, dann wird sich Schule verändern.

Die Inklusion beginnt nicht im Klassenraum, sondern im Lehrerzimmer. Wichtig ist die Diskussion, der Austausch von Ansichten. Im Mittelpunkt sollten stets die Schüler/innen stehen, dabei darf aber das Umfeld nicht übersehen werden. Ein Start hierfür kann z. B. das Definieren von Minimalzielen sein, die jede/r Schüler/in erreichen sollte, um positiv ein Schuljahr abzuschließen sowie die Entwicklung von pädagogischen Maßnahmen, wenn es Schüler/innen gibt, die in Gefahr sind, diese Minimalziele nicht zu erreichen.

3.4. Die pädagogische Architektur

Auch die pädagogische Architektur hat ihre Bedeutung, so hat sich der heutige Schulbau wesentlich verändert. Schüler/innen benötigen neben den Klassenräumen viel Platz zum Arbeiten. Das sollte bei der Planung des Gebäudes bedacht werden. Gänge, Stiegen u. a. m. sind Lernwerkstätten.

Für Schüler/innen ist Bewegung sehr wichtig. Hierzu zählt auch das Aufsuchen eines geeigneten Arbeitsplatzes oder das Einnehmen von unterschiedlichen Körperhaltungen. Wie die Bilder (Seite 25) zeigen, hat sich so einiges verändert.

4. Abschluss

Wenn es uns gelingt, Schule gemeinsam zu gestalten und gemeinsam die Verantwortung dafür zu übernehmen, dann gehen wir auf die Bedürfnisse und Bedarfe aller Schüler/innen ein und haben eine Chance, niemand auf dem Weg zu verlieren. Damit wird eine Schule für alle zu einer bereichernden Gemeinschaft, die wohlwollend aber auch fordernd unterstützt.

Ich bin davon überzeugt, dass inklusive Schulen über zusätzliche Ressourcen verfügen müssen und dass diese flexibel und bedarfsgerecht eingesetzt werden sollten. Die Basis für eine „gute“ Schule ist aber der wertschätzende und respektvolle Umgang, die gemeinsame Verantwortung und ein reflektierendes Arbeiten an und Erarbeiten von Inhalten.

2 Film: Jeder ist ein Genie. Dieser Film wurde anlässlich einer Preisverleihung über die Schule gedreht. Es handelt sich um eine Aufzeichnung des Unterrichts in all seinen Formen. Durch den Film führt eine Sprecherin (Lehrperson der Schule), welche didaktisch pädagogische Aspekte vorstellt. Direktor Watschinger Josef ist die Schulführungskraft dieser Schule.

3 http://lexbrowser.provinz.bz.it/doc/de/lp-2000-12%c2%a7140/landesgesetz_vom_29_juni_2000_nr_12/art_13_rang_und_befugnisse_des_schuldirektors_und_der_schuldirektorin.aspx (Stand: 12.10.2017 12.40 Uhr)

Chancenausgleich durch sozialindexbasierte Mittelvergabe

Ein Modell für Österreich

Abstract

In diesem Beitrag wird ein vom Autor in den letzten Jahren entwickeltes Modell einer sozial-indizierten Mittelvergabe dargestellt. Hintergrund des Modells ist ein starker Kompositionseffekt im österreichischen Schulsystem, der dazu führt, dass sich die Bildungschancen von sozial benachteiligten Schülerinnen und Schülern weiter reduzieren, wenn sie gemeinsam mit anderen benachteiligten Kindern eine Schule besuchen, was häufig der Fall ist. Durch die sozialindizierte Mittelvergabe soll dieser Effekt zumindest abgeschwächt werden, indem sozial benachteiligte Schulen auf der Basis eines Indexwertes zusätzliche Ressourcen erhalten. Um einen effektiven Einsatz dieser zusätzlichen Mittel in der Schule zu gewährleisten, wird extern als inhaltliches Ziel die Ermöglichung eines guten Unterrichts vorgegeben. Die erforderlichen Zusatzmittel könnten teilweise durch Umschichtungen im Schulsystem bereitgestellt werden. Das Modell kann um weitere Komponenten erweitert werden.

1. Vorbemerkung

Der nachfolgende Text fasst Arbeiten des Autors zum Thema der sozialindexbasierten Finanzierung des österreichischen Schulsystems der letzten Jahre zusammen, ohne diese immer explizit auszuweisen. Primär Bezug genommen wird zu Bacher (2015a, 2015b). Ein erstes Modell (Bacher/Altrichter/Nagy, 2010) wurde im Anschluss an eine Studie über die Auswirkungen der Freigabe der Schulsprenkel in Linz 2008 (Zusammenfassung in Altrichter et al., 2011) publiziert. Im Nationalen Bildungsbericht 2012 (Bruneforth/Weber/Bacher, 2012) wurde ein einfacher Index zur Mittelvergabe entwickelt. Die Evaluierung der NMS (Eder et al., 2015), an der der Autor mitwirkte, bekräftigte die Forderung, die Mittel zielgerichtet einzusetzen, und gab Hinweise, welche Kriterien dafür von Nutzen sein könnten. Theoretisch anregend waren die Arbeiten von Levačić (2008) sowie von Ladd und Fiske (2010). In der Zwischenzeit hat die AK-Wien das Modell entscheidend weiterentwickelt und konkretisiert.

Insgesamt hat der Autor kontinuierlich seit 2010 an dem nachfolgend dargestellten Modell gearbeitet und dieses in zahlreichen Diskussionsveranstaltungen und Workshops vorgestellt. Er möchte sich an dieser Stelle für die positiven, aber auch kritischen Rückmeldungen herzlich bedanken. Sie haben wesentlich zur Schärfung der ursprünglich noch vagen Gedanken beigetragen. Für verbleibende Ungenauigkeiten ist selbstverständlich der Autor verantwortlich.

2. Ausgangslage

Die Schullaufbahn und der Bildungserfolg hängen in Österreich in einem starken Ausmaß von der sozialen Herkunft ab (Bruneforth/Weber/Bacher, 2012), wobei am Beginn der Bildungslaufbahn eines Kindes die Bildung der Eltern von Relevanz ist, während im weiteren Verlauf der Beruf und dann das Einkommen der Eltern wirksam werden. Hinzu kommt ein deutlich schwächerer Effekt des Migrationshintergrundes. Die soziale und migrantische Herkunft wirken über drei (bzw. zwei) Filter auf die Schullaufbahn eines Kindes ein:

- Filter 1: Eltern mit geringem sozialen Status und/oder Migrationshintergrund können ihre Kinder weniger in der Schule unterstützen, da sie über weniger dafür erforderliche Erfahrungen und Kompetenzen verfügen, ihnen die sozialen Netzwerke und/oder die erforderlichen finanziellen Mittel für Nachhilfe fehlen. Dieser Filter wird als primärer Ungleichheitseffekt bezeichnet. Er führt zu schlechteren Schulleistungen, da das österreichische Schulsystem mit seiner Halbtagesstruktur vor allem in der Volksschule und in den ersten Jahren der Sekundarstufe I die Unterstützung durch die Eltern voraussetzt.
- Filter 2: Eltern mit geringem sozialen Status und im weiteren Verlauf ihre Kinder entscheiden sich häufiger an den Schnittstellen des österreichischen Schulsystems – bei gleich guten Schulleistungen – für eine Schulform, z.B. für eine NMS anstelle einer AHS-Unterstufe, von der aus im Anschluss der Übertritt in eine Schulform mit einem formal höheren Abschluss (z. B. einer berufsbildenden höheren Schule oder einer AHS-Oberstufe) schwieriger ist. Dieser Effekt wird als sekundärer Ungleichheitseffekt bezeichnet. Beim Vorliegen eines Migrationshintergrunds ist er nicht beobachtbar (Bacher/Leitgöb/Weber, 2012), was eine Erklärung dafür ist, warum der Migrationseffekt schwächer ist als jener der sozialen Herkunft, wobei einschränkend darauf hingewiesen sei, dass innerhalb der unterschiedlichen Migrationsgruppen beträchtliche Unterschiede bestehen (z. B. Herzog-Punzenberger/Unterwurzacher, 2009).
- Filter 3: Sozial benachteiligte Kinder, damit sind im Folgenden Kinder gemeint, deren Eltern über einen geringen sozialen Status verfügen und/oder einen Migrationshintergrund aufweisen, besuchen häufig gemeinsam mit anderen sozial benachteiligten Kindern dieselbe Schule bzw. Klasse. Die Schule ist nicht in der Lage ausgleichend zu wirken. Die ohnedies geringeren Bildungschancen verschlechtern sich weiter deutlich. Dieser Effekt wird als Kompositionseffekt bezeichnet.

Tabelle 1 verdeutlicht den Kompositionseffekt an zwei Fallbeispielen. Das Risiko eines Abschlusses der Volksschule mit nicht ausreichenden Deutschkompetenzen nimmt zu, wenn mehr sozial benachteiligte Schüler/innen die Schule besuchen. Bei Fall A steigt das Risiko von 5 % auf 25 %, bei Fall B von 45 % auf 85 %, wenn sich der Anteil der sozial benachteiligten Kinder in der Schule erhöht.

Tabelle 1: Risiko des Erwerbs nicht ausreichender Deutschkompetenzen in Abhängigkeit von sozialen Schul- und Individualmerkmalen

	Risiko, die Volksschule mit geringen Deutschkenntnissen zu verlassen. Kind besucht Schule ...	
	... mit wenig sozial benachteiligten Kindern (Indexwert unter 115) ^{a)}	... mit vielen sozial benachteiligten Kindern (Indexwert über 135) ^{a)}
Fall A: Einheimische Schülerin mit mindestens einem Elternteil mit Matura und mit mittlerer beruflicher Position. Zu Hause wird Deutsch gesprochen.	Risiko geringer Deutschkenntnisse = ca. 5 %	Risiko geringer Deutschkenntnisse = ca. 25 %
Fall B: Türkische Schülerin, die zu Hause Türkisch spricht, deren Eltern eine geringe berufliche Position einnehmen und nur einen Pflichtschulabschluss besitzen.	Risiko geringer Deutschkenntnisse = ca. 45 %	Risiko geringer Deutschkenntnisse = ca. 85 %

Datenquelle: Bruneforth/Weber/Bacher (2012, S. 213)
a) Zur Interpretation der Indexwerte siehe später.

Die sozialindexfinanzierte Mittelvergabe setzt an diesem dritten, sehr starken Effekt an. Ihr Ziel ist es, dass sozial benachteiligte Schulen mehr Ressourcen für einen Ausgleich der sozialen Benachteiligungen auf der Grundlage eines objektiv nachvollziehbaren Verfahrens erhalten. Angenommen wird, dass eine bessere Ressourcenausstattung eine notwendige Voraussetzung für einen Chancenausgleich ist. Mehr zusätzliche Mittel alleine können diesen aber nicht gewährleisten, daher ist in dem Modell vorgesehen, dass die sozialindizierte Mittelvergabe mit schulischer Autonomie, extern vorgegebenen Zielkriterien und einer regelmäßigen Evaluierung verknüpft wird.

Bei der Zuweisung von Ressourcen an die Schulen wird derzeit in Österreich die soziale Zusammensetzung der Schule nicht explizit berücksichtigt. Die Zuweisung hängt von der Schulform, den Teilungsziffern und damit der Zahl der Klassen sowie von regionalen Gesichtspunkten und vom Zusatzbedarf für einzelne Schüler/innen (SpF, außerordentliche Schüler/innen) ab. Hinzu kommt ein bestimmter Ermessensspielraum der Schulaufsichtsorgane. Inwiefern trotz Fehlens einer Vorgabe die soziale Zusammensetzung realiter in die Mittelzuweisung einfließt, ist empirisch nicht bekannt. Von einer partiellen Berücksichtigung ist insofern auszugehen, da der festgestellte SpF-Bedarf mit sozialen Benachteiligungsmerkmalen korreliert (Feyerer, 2012). Das vorgeschlagene Modell berücksichtigt explizit die sozialen Benachteiligungen und strebt einen sozialen Ausgleich an.

3. Grundidee der sozialindizierten Mittelvergabe

Die Kernidee einer sozialindexbasierten Finanzierung des Bildungssystems besteht darin, dass für jede Schule ein Sozialindex berechnet wird, der Werte zwischen 100 und 100+x annehmen kann. Jede Schule erhält entsprechend ihrem Index x% mehr Ressourcen. Beträgt der Sozialindex einer Schule beispielsweise 120, dann erhält sie um 20% mehr Ressourcen für den Ausgleich von sozialen Benachteiligungen.

Der Wert von „x“ ist letztlich politisch zu definieren und gibt an, wie viel eine Gesellschaft bereit ist, für den sozialen Ausgleich auszugeben. Die Wissenschaft kann dabei insofern behilflich sein, dass sie empirisch Anhaltspunkte zur Ermittlung von „x“ bereitstellt. Dazu könnte z.B. eine Bedarfsanalyse in einer ausgewählten Stichprobe von sozial benachteiligten Schulen vorgenommen werden.

In Bruneforth, Weber und Bacher (2012) haben wir einen Index vorgeschlagen, der theoretisch bis 200 gehen kann, d. h., dass die Gesellschaft bereit ist, bei extremer Benachteiligung die Ressourcen zu verdoppeln. Der genannte Index von Bruneforth, Weber und Bacher für eine Schule berechnet sich als gewichtete Summe wie folgt:

$$SI_i = 100 \cdot \left(1 + \frac{(P1_i + P2_i + P3_i + P4_i)}{4} \right)$$

mit

P1: Anteil der Kinder mit Eltern mit maximal Pflichtschulabschluss

P2: Anteil der Kinder mit Eltern mit maximal einer beruflichen Position im unteren Quintil

P3: Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund

P4: Anteil der Kinder mit nichtdeutscher Alltagssprache

Beispiel: Für eine Schule mit einem Anteil von 30% Kindern mit Eltern mit maximal Pflichtschulabschluss, von 20% mit Eltern im unteren Quintil der beruflichen Positionen, mit 40% Migrationshintergrund und 20% Kindern mit einer nichtdeutschen Alltagssprache ergibt sich ein Indexwert von

$$SI_i = 100 \cdot \left(1 + \frac{(0,30 + 0,20 + 0,40 + 0,20)}{4} \right) = 100 \cdot (1 + 0,275) = 127,5$$

Die vier Indikatoren wurden ausgewählt, da sie als Ungleichheitsdimensionen den Schul- und Bildungserfolg in Österreich maßgeblich beeinflussen (z. B. Bruneforth/Weber/Bacher, 2012) und in den verwendeten Daten aus der Überprüfung der Bildungsstandards verfügbar sind. Die Berücksichtigung des Einkommens der Eltern, das neben der Bildung und dem Beruf die dritte zentrale in der Soziologie im Regelfall untersuchte Ungleichheitsvariable ist, war empirisch nicht möglich, ist aber theoretisch vorstellbar. Die Indikatoren korrelieren untereinander. Es wäre daher denkbar, weniger Indikatoren zu verwenden, wie dies beim AK-Chancenindex der Fall ist. Wichtig ist, dass ein Index eingesetzt wird, der einfach und objektiv berechenbar ist.

4. Weitere erforderliche Schritte

Neben der Berechnung eines Index und der Festlegung von „x“ sind weitere Entscheidungen hinsichtlich folgender Fragen erforderlich:

- ▶ Welche Arten von Ressourcen werden zugewiesen (Personaleinheiten, falls ja, welche und/oder Geld)?
- ▶ Wie sollen die Ressourcen eingesetzt werden? Soll die Verwendung völlig frei oder an Kriterien gebunden sein? Falls ja, welche Kriterien und wer definiert diese?
- ▶ Wie soll die angestrebte Zielerreichung evaluiert werden?

Das Modell geht bei der Beantwortung dieser Fragen von folgenden Grundsätzen aus (siehe dazu auch Übersicht 1):

1. Die Zuweisung der Mittel soll an bestimmte Kriterien gebunden sein, damit eine Leistungsverbesserung erwartet werden kann. Als zentral dafür wird ein „guter“ Unterricht gesehen, der durch folgende Merkmale gekennzeichnet ist (siehe z. B. Klieme/Pauli/Ruesser, 2009; Helmke/Schrader, 2008):
 - ▶ kognitive Aktivierung, die sich u. a. in herausfordernden Aufgaben zeigt;
 - ▶ unterstützendes Klima, womit u. a. eine positive Feedbackkultur gemeint ist;
 - ▶ gutes „Classroom-Management“, das Störung und Disziplinprobleme vermeidet und die Zeit optimal für das Lernen nutzbar macht.
2. Die Verwendung soll unter Berücksichtigung dieser Zielvorgaben autonom erfolgen. Daher wird Geld an die Schulen überwiesen, um größtmögliche Autonomie in der Mittelverwendung zu ermöglichen. Die Schulen erhalten ein Budget, entwickeln zuvor aber einen Plan, der eine Ist-Analyse enthält und spezifiziert, wie die extern vorgegebenen Ziele erreicht werden sollen. Dazu können die Schulen auf eine Beratungsstruktur zurückgreifen, an der sich Pädagogische Hochschulen und Universitäten beteiligen. Der Plan soll durch eine erweiterte Schulpartnerschaft, die sich aus Schulleitung, Lehrer/innen, Schüler/innen und Eltern sowie Schulerhaltern, Vertreterinnen und Vertretern von Unterstützungssystemen (z. B. Schulpsychologie, Schulsozialarbeiter) sowie Akteurinnen und Akteuren der Nahumwelt (im Volksschulbereich z. B. Sport- oder Kulturvereine, im NMS-Bereich z. B. potentielle Arbeitgeber/innen) zusammensetzt, genehmigt werden. Die erweiterte Schulpartnerschaft fördert Schuldemokratie und ermöglicht eine stärkere Einbindung des Nahumfeldes der Schule, was in der Fachliteratur (siehe z. B. Van Ackeren, 2008; OECD, 2012) als ein wichtiger Erfolgsfaktor von sozial benachteiligten Schulen erachtet wird.
3. Die Zielerreichung soll evaluiert werden. Dafür wird vorgeschlagen, dass regelmäßig intern evaluiert wird, wobei es zweckmäßig ist, Zwischenziele, wie z. B. die Verwendung anspruchsvoller Aufgaben, zu erfassen. In einem bestimmten Zeitabstand erfolgt zusätzlich eine externe Evaluierung. Hierfür kann die Überprüfung der Bildungsstandards genutzt werden. Es ist also keine zusätzliche externe Evaluierung erforderlich, die Ressourcen der Schulen binden würde.

Übersicht 1: Vorschläge für weitere Festlegungen

Art der Ressourcen	Bevorzugt Geld, das an die Schulen direkt überweisen wird, um den unterschiedlichen Problemlagen am besten gerecht zu werden und schulische Autonomie zu fördern.
Mittelverwendung	Schule entwickelt einen Plan, der von einer erweiterten Schulpartnerschaft genehmigt wird. Die Schule entscheidet autonom.
Erweiterte Schulpartnerschaft	Schulleitung, Lehrer/innen, Schüler/innen und Eltern sowie Schulerhalter, Vertreter/innen von Unterstützungssystemen (z.B. Schulpsychologie, Schulsozialarbeiter) sowie Akteurinnen und Akteure der Nahumwelt (im Volksschulbereich z.B. Sport- oder Kulturvereine, im NMS-Bereich z.B. potentielle Arbeitgeber/innen)
Mögliche Kriterien	Als Kriterien könnten die Merkmale für einen „guten“ Unterricht verwendet werden. Der Plan der Schule muss aufzeigen, wie diese Kriterien erreicht werden.
Definition der Kriterien	Durch Ministerium
Evaluation	Regelmäßig intern und extern. Die interne Evaluation untersucht die Erreichung von Zwischenzielen, wie mehr Unterrichtszeit, weniger Unterrichtsstörungen usw. Sie findet in kürzeren Abständen statt. Die externe Evaluierung kann durch die Bildungsstandards erfolgen.
Unterstützung / Beratung	Sowohl für die Entwicklung eines Plans als auch für seine Umsetzung steht ein externes Unterstützungssystem zur Verfügung.

Entnommen und leicht adaptiert aus Bacher (2015b, S. 147)

Durch das vorgeschlagene Modell würde somit schulische Autonomie gefördert werden, da die Schulen Zusatzmittel erhalten, über deren Verwendung sie weitgehend frei bestimmen können. Gleichzeitig würde durch die erweiterte Schulpartnerschaft die Schuldemokratie und die Einbindung in die Nahumwelt gefördert werden. Durch die Vorgabe von Kriterien für einen guten Unterricht schließlich entsteht eine Verpflichtung, die Mittel zur Verbesserung der Unterrichtsqualität einzusetzen. Ein konkretes Prozessmodell für die Umsetzung ist in Bacher (2015a) angeführt, wobei eine schrittweise Einführung sinnvoll ist, sodass Adaptionen vorgenommen werden können.

5. Beitrag zur Bildungsgerechtigkeit

In Bacher (2015b) wurde dargelegt, dass das Modell primär zum bildungspolitischen Ziel der Gewährleistung eines notwendigen Bildungsminimums, dass jede/r Schüler/in nach Ende der Pflichtschule über ein bestimmtes Ausmaß an Bildung für eine erfolgreiche Teilhabe am gesellschaftlichen Leben verfügen soll, getragen ist. Gerechtigkeitstheoretisch wird damit Bezug auf die Forderung nach Teilhabegerechtigkeit (Wigger, 2011) genommen. Teilhabegerechtigkeit ist wie Chancengleichheit als formales Bildungsziel in der österreichischen Bundesverfassung verankert. Das vorgeschlagene Modell kann auch zu mehr Chancengleichheit beitragen (Bacher 2015b).

Allgemeine Begründungen für Teilhabegerechtigkeit findet man z. B. bei Rawls (1979, S. 81, 282f.) oder bei Walzer (1998, S. 300). Mit Bezug auf die aktuelle Diskussion zur Bildungsgerechtigkeit begründet Giesinger (2007) die Forderung nach einem Bildungsminimum damit, dass das heute dominierende Konzept der Chancengleichheit moralisch nicht zu rechtfertigen ist. Es geht nämlich von der Annahme aus, dass es natürliche (angeborene) Begabungen gibt und Ungleichheiten aufgrund dieser natürlichen Anlagen legitim sind. Diese Grundannahme ist nach Giesinger (2007) moralisch nicht gerechtfertigt, da ein Kind

für fehlende Begabungen genauso wenig verantwortlich ist wie für die sozialen Verhältnisse, in denen es aufwächst. Er schlägt daher als Alternative Teilhabegerechtigkeit vor. Er spricht von einem Schwellenwertkonzept der Gerechtigkeit, das seiner Ansicht nach auch die Rechte der Eltern ausreichend berücksichtigt.

6. Finanzierung

Zur Abschätzung des Finanzierungsbedarfs bei Einführung des Modells wurden erste Modellrechnungen angestellt (Bacher, 2015b). Geht man von einem durchschnittlichen Sozialindex von ca. 115 aus und der vorgeschlagenen Normierung von 100 bis 200, so würde der jährliche Mittelbedarf bei 1,2 Mrd. Euro für alle Schulstufen und Schulformen betragen. Würde man sich mit einer Normierung von 100 bis 167, d. h., dass für ein sehr benachteiligtes Kind 67 % mehr Ressourcen zur Verfügung gestellt werden, begnügen, reduziert sich der Mittelbedarf auf 860 Millionen. Bei einer Normierung von 100 bis 133 beträgt er 450 Millionen Euro.

Aufgrund einer ersten Budgetanalyse (Bacher, 2015a) lässt sich begründet vermuten, dass ein beträchtlicher Anteil der erforderlichen Mittel im Schulsystem vorhanden ist. In den Volksschulen wären z. B. ca. 230 Millionen Euro für den sozialen Ausgleich gewinnbar, wenn das derzeitige Betreuungsverhältnis von 1 zu 12 (eine Lehrkraft auf 12 Schulkinder) auf 1 zu 15 angehoben wird.

Anzumerken ist abschließend, dass die zitierten Modellrechnungen mit Vorsicht zu betrachten sind, da viele Unsicherheiten bzgl. der Schulfinanzierung bestehen.

7. Berücksichtigung weiterer Faktoren

Das entwickelte sozialindizierte Modell der Schulfinanzierung lässt sich um weitere Faktoren in Richtung einer allgemeinen formelgebundenen Finanzierung des Schulsystems erweitern. Integriert werden können eine leistungsbezogene Komponente, der zur Folge Schulen bei überdurchschnittlichen Leistungen weitere Zusatzmittel erhalten, eine regionale Komponente, um z. B. kleine Volksschulen in ländlichen Gemeinden aufrechtzuerhalten, sowie eine inklusive Komponente, mit der ein Teil des sonderpädagogischen Bedarfs der Schule abgedeckt wird.

Das Budget B_i einer Schule i könnte sich dann wie folgt zusammensetzen:

$$B_i = B_S \cdot n_i + \left(\frac{Sl_i - 100}{100} \right) \cdot B_S \cdot n_i + \left(\frac{A_i}{E(A_i)} - 1 \right) \cdot B_S \cdot n_i + r_S \cdot B_S \cdot n_i + k_i \cdot b_{SPF} \cdot n_i$$

mit

- $B_S \cdot n_i$

Basisfinanzierung

B_S = Basisbetrag pro Schüler/in einer bestimmten Schulform

n_i = Zahl der Schüler/innen
- $\left(\frac{Sl_i - 100}{100} \right) \cdot B_S \cdot n_i$

Soziale Ausgleichskomponente

Sl_i = Sozialindex
- $\left(\frac{A_i}{E(A_i)} - 1 \right)$

Leistungskomponente

A_i = erreichtes Leistungsniveau

$E(A_i)$ = erwartetes Leistungsniveau (Komponente kann negativ werden. Es ist zu diskutieren, ob ein negativer Wert auf 0 gesetzt wird.)
- $r_S \cdot B_S \cdot n_i$

Regionalkomponente
- $k_i \cdot b_{SPF} \cdot n_i$

Inklusionskomponente

k_i = Durchschnittlicher Anteil der Kinder mit Förderbedarf

b_{SPF} = Budget für Förderbedarf für eine/n Schüler/in. Laut OECD (2000, S. 33) belaufen sich die Kosten auf das Zwei- bis Vierfache der Basisfinanzierung.

Bezüglich der Inklusionskomponente ist der Bedarf der Schule und der persönliche Betreuungsbedarf eines Kindes z.B. bei (schweren) Mehrfachbeeinträchtigungen zu unterscheiden. Das Modell bezieht sich auf den Bedarf der Schule, wobei wegen der partiellen Überschneidung mit dem Sozialindex (siehe oben) die Kostenrelation zur Basisfinanzierung im unteren Bereich angesetzt werden kann. Der individuelle Betreuungsbedarf bei (schwerer) Mehrfachbeeinträchtigung sollte durch ein individuelles Recht auf persönliche Assistenz erfasst und abgedeckt werden.

8. Fazit

Das dargestellte Modell der sozialindizierten Mittelvergabe sieht vor, dass sozial benachteiligte Schulen zusätzliche finanzielle Mittel für den Chancenausgleich erhalten. In Kombination mit vorgegebenen Zielkriterien, schulischer Autonomie bei der Zielerreichung und Mittelverwendung sowie mit einer regelmäßigen Evaluierung könnte dadurch ein Beitrag zu mehr Teilhabegerechtigkeit geleistet werden. Die zusätzlich erforderlichen Mittel könnten teilweise durch Umschichtung im Schulsystem gewonnen werden. Eine Erweiterung des Modells in Richtung einer formelgebundenen Finanzierung des Schulsystems ist möglich.

Literatur

- Altrichter, H., Bacher, J., Beham, M., Nagy, G. & Wetzelschütter, D. (2011): The Effects of a Free School Choice Policy on Parents' School Choice Behaviour. In: *Studies in Educational Evaluation*, 37 (4), S. 230–238.
- Bacher J. (2015a): Indexbasierte Finanzierung des österreichischen Schulsystems. In: *SchulVerwaltung*, 3 (4), S. 102–105.
- Bacher, J. (2015b). Mehr Bildungsgerechtigkeit durch sozialindexbasierte Finanzierung des österreichischen Bildungssystems? In: H. Seckauer, Chr. Stelzer-Orthofer & B. Keplinger (Hrsg.), *Das Vorgefundene und das Mögliche* (S. 142–156). Wien: Mandelbaum Verlag.
- Bacher, J., Altrichter, H. & Nagy, G. (2010): Ausgleich unterschiedlicher Rahmenbedingungen schulischer Arbeit durch eine indexbasierte Mittelverteilung. In: *Erziehung & Unterricht*, 160, S. 384–400.
- Bacher, J., Leitgöb, H. & Weber, Chr. (2012): Bildungsungleichheiten in Österreich. Vertiefende Analyse der PISA2009-Daten. In: F. Eder (Hrsg.), *PISA2009. Nationale Zusatzanalysen für Österreich* (S. 432–457). Münster: Waxmann.
- Bruneforth, M., Weber, Chr. & Bacher, J. (2012): Chancengleichheit und garantiertes Bildungsminimum in Österreich. In: B. Herzog-Punzenberger (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Band 2 Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 189–229). Graz: Leykam.
- Eder, F., Altrichter, H., Hofmann, F. & Weber Chr. (Hrsg.) (2015): *Evaluation der Neuen Mittelschule (NMS)*. Graz: Leykam.
- Feyerer, E. (2012): Der Umgang mit besonderen Bedürfnissen im Bildungswesen. In: *Zeitschrift für Inklusion*. 4/2012. Abrufbar unter: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/33/33> [27.8.2017].
- Giesinger, J. (2007): Was heißt Bildungsgerechtigkeit? In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 53 (3), S. 362–381.
- Helmke, A. & Schrader, F.-W. (2008): Merkmale der Unterrichtsqualität: Potenzial, Reichweite und Grenzen. Abrufbar unter: http://www.unterrichtsdiagnostik.info/media/files/publ/Helmke%20Schrader%20282008%29_Merkmale%20der%20Unterrichtsqualit%C3%A4t%20-%20Potenzial%20Reichweite%20und%20Grenzen%20SEMINAR%203-2008%20S.17-47.pdf [3.8.2014].
- Herzog-Punzenberger, B. & Unterwurzacher, A. (2009): Migration – Interkulturalität – Mehrsprachigkeit. Erste Befunde für das österreichische Bildungswesen. In: W. Specht (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 161–182). Graz: Leykam.
- Klieme, E., Pauli, C. & Ruesser, K. (2009): The Pythagoras Study: Investigating effects of teaching and learning in Swiss and German mathematics classrooms. In: T. Janik & T. Seidel (Eds.), *The Power of Video Studies in Investigating Teaching and Learning in the Classroom* (S. 137–160). Münster: Waxmann.
- Ladd, H. F. & Fiske, E. B. (2011): Weighted Student Funding in the Netherlands: A Model for the U.S.? In: *Journal of Policy Analysis and Management*, 30 (3), 470–498.
- Levačič, R., (2008): *Funding Schools by Formula*. In: N. C. Soguel & P. Jaccard (Eds.), *Governance and Performance of Education Systems* (S. 205–245). New York u.a.: Springer.
- OECD (2000): *Inclusive Education at Work*. Paris: OECD.
- OECD (2012): *Equity and Quality in Education. Supporting Disadvantaged Students and Schools*. Paris: OECD.
- Rawls, J. (1979): *Eine Theorie der Gerechtigkeit*. Frankfurt a. M.: Surhkamp.
- Van Akeren, I. (2008): Schulentwicklung in benachteiligten Regionen. Eine exemplarische Bestandsaufnahme von Forschungsbefunden und Steuerungsstrategien. In: W. Lohnfeld (Hrsg.), *Gute Schulen in schlechter Gesellschaft* (S. 47–58). Wiesbaden: VS Verlag.
- Walzer, M. (1998): *Sphären der Gerechtigkeit. Ein Plädoyer für Pluralität und Gleichheit*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Wigger, L. (2011): Was heißt Bildungsgerechtigkeit? In: Th. Meyer & U. Vorholt (Hrsg.), *Bildungsgerechtigkeit als politische Aufgabe* (S. 21–39). Bochum/Freiburg: projekt.verlag.

Indexbasierte Ressourcensteuerung in der Wiener Inklusionspädagogik

Überlegungen zur Kompensation von Benachteiligungen im Wiener Pflichtschulbereich

Abstract

Ein gerechtes Schulsystem ist ohne kompensatorischen Einsatz von vermehrten Ressourcen undenkbar. Unterschiede zwischen Bundesländern, Schularten, aber auch innerhalb einer Schulart sind in Österreich groß. Privatschulen tragen zu den Unterschieden im Pflichtschulbereich wesentlich bei. In Wien werden erste Modelle an indexbasierter Vergabe im inklusivpädagogischen Bereich angewendet. Frei verfügbare autonome Spielräume für eine bedarfsorientierte Mittelverteilung an Lehrer/innenplanstellen sind jedoch gering im Vergleich zu den festen zweckgebundenen Größen. Sicher aber ist, dass eine moderne Schulverwaltung ohne geeignete Datengrundlagen nicht zukunftsfähig ist. Der Auftrag an eine effizienzbasierende Stellenplanbewirtschaftung ist klar und wird künftig sozioökonomische Verhältnisse wesentlich stärker beachten müssen.

1. Ungleichheit

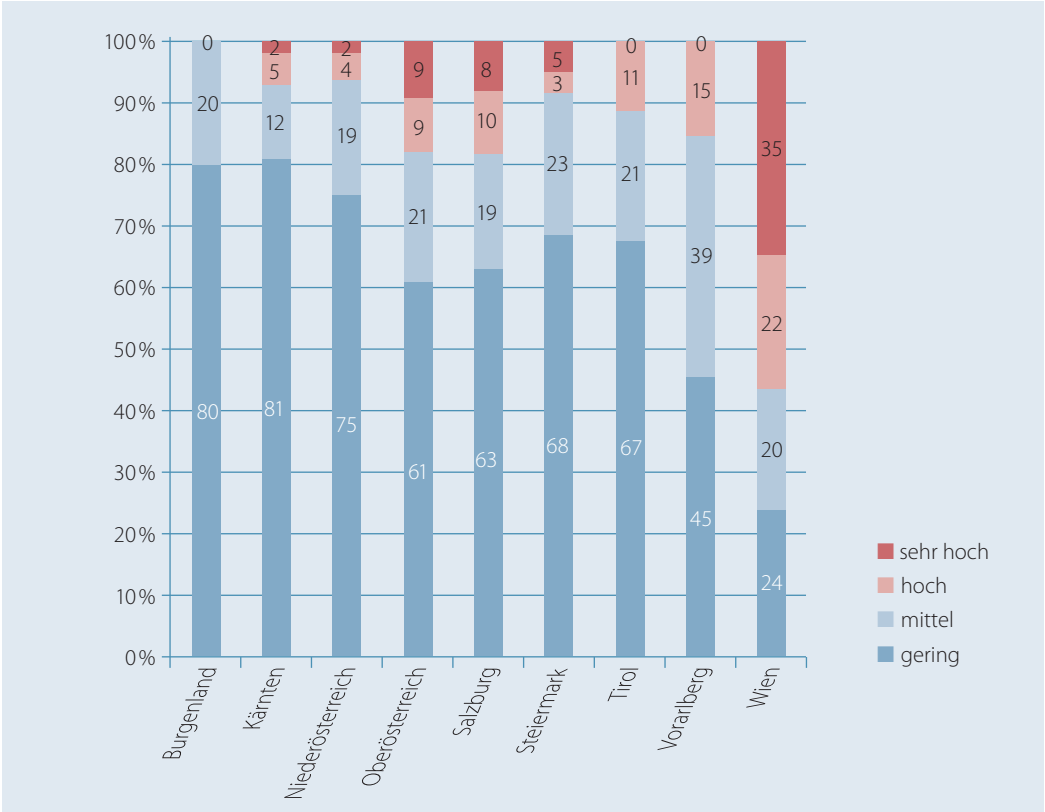
„Die soziale Herkunft ist die zentrale Ungleichheitsdimension. Sie wirkt sich durchgehend in der Bildungslaufbahn auf den Kompetenzerwerb und den Schulbesuch aus“ (Bruneforth, 2012, S. 200). Die viel erhobene Forderung nach einer Berücksichtigung der sozialen Verhältnisse in der Vergabe der Ressource Lehrerplanstelle ist daher evident. Der Zusammenhang zwischen erhöhter Dotation einer Einzelschule einerseits und erbrachten Lernerfolgen andererseits ist zwar empirisch kaum beweisbar, aber allgemein stark vermutet. Eine erhöhte Präsenz der Lehrperson steigert die Möglichkeiten für Teamteaching und eröffnet flexible Varianten. Aus Sicht der Lehrpersonen bringt dies deutliche Entlastung und entschärft schwierige Erziehungssituationen. Aus diesem Grund schätzen praktisch alle schulischen Akteurinnen/Akteure die Bedeutung von flexibel einsetzbaren Lehrer/innenstunden über die Grunddotations einer Klasse hinaus als besonders bedeutsam ein.

Die sozialen Veränderungsprozesse sind im Stadtraum Wien unübersehbar und Gegenstand ausführlicher Sozialraumanalysen (Gielge et al., 2010). Im Rahmen der Werkstattberichte der Magistratsabteilung 18 werden demografische Veränderungen beforscht, Rückschlüsse auf die Stadtentwicklung gezogen und detaillierte Grundlagen für die weitere Stadtentwicklung geschaffen (z. B. Lebhart, 2007). Für die Stadt sind die gewonnenen Erkenntnisse für die Planung einer geeigneten Infrastruktur wichtig. Zandonella und Hoser haben in einer internen Studie für den Stadtschulrat für Wien (Zandonella/Hoser, 2014) Herausforderungen für das Bildungswesen in Wien untersucht, schlagen explizit die Nutzung von geeigneten Daten vor (vgl. S. 77) und sehen die Zusammenarbeit mit Expertinnen und Experten aus dem Sozialbereich für Wiener Bildungseinrichtungen als notwendig.

Es lassen sich jedoch die Ergebnisse von Analysen in Stadträumen nicht direkt auf die konkreten Verhältnisse in Schulen übertragen. Die differenzierte Vielfalt schulischer Angebote spricht unterschiedliche Bevölkerungsgruppen an und der Zugang zu einer bestimmten Schule ist nicht gleichzusetzen mit der Wohnbevölkerung in der Umgebung. Nicht nur Privatschulen sind für Kinder aus höheren sozialen Schichten attraktiv, sondern

auch schulische Modelle mit ganztägiger Betreuung oder reformpädagogische Modelle. Die Schule in der Nachbarschaft ist somit kein Abbild der Wohnbevölkerung. Gesichert ist jedenfalls die Erkenntnis, dass in städtischen Räumen wesentlich mehr Kinder und Jugendliche Schulen mit einem hohen Gesamtindex an sozialer Benachteiligung besuchen. Auch wenn es in den Landesergebnisberichten zu den Bildungsstandards der 4. Schulstufe ausdrücklich nicht als Vergleichszahl zwischen Bundesländern analysiert wurde, die Datenlage ist eindeutig. In Wien besuchen 57 % aller Schüler/innen eine Schule mit einem hohen Index an sozialer Benachteiligung, in allen anderen Bundesländern liegt dieser Wert unter 20 %, wie Tab.1 zeigt:

Tab. 1: Anteil der Schüler/innen in Schulen mit unterschiedlichem Index der sozialen Benachteiligung (nach Landesergebnisberichten Bildungsstandards D 4. Schst., BIFIE, 2015, jeweils S. 29)



2. Bildungsferne Haushalte

Wie bereits oben angeführt, wurden im Frühjahr 2015 flächendeckend Bildungsstandards Deutsch in der 4. Schulstufe in Österreichs Volksschulen getestet. In allen Landesberichten findet sich die Feststellung: „Das Gesamtbild und die Tatsache, dass Kinder aus bildungsfernen Haushalten in Lesen um bis zu 3 Lernjahre hinter Kindern aus akademischen Haushalten zurückliegen, gelten [...]“ für alle Bundesländer (jeweiliger Landesergebnisbericht, S.88). In Wirklichkeit verbirgt sich hinter dieser nüchternen wissenschaftlichen Aussage ein sehr dramatischer Befund. Nach vier Schuljahren sind so manche Kinder leistungsmäßig bis zu drei Lernjahre zurück. „Es gibt einen starken Zusammenhang zwischen dem Bildungsabschluss der Eltern und den Kompetenzen ihrer Kinder im Fach Deutsch“ (Landesergebnisbericht Wien 2015, Deutsch, S.87), lautet die Schlussfolgerung. Nicht anders ist das Ergebnis aus der Testung der Bildungsstandards Mathematik auf der gleichen Schulstufe aus dem Jahr 2012: „Da die schulischen Leistungen der Schüler/innen aus bildungsfernen Familien mit niedrigem Sozialstatus oder Migrationshintergrund im Schnitt deutlich niedriger ausfallen als die anderer Schülergruppen, wird ein großer Anteil dieser Schüler/innen häufig als pädagogische Herausforderung erlebt“ (Landesergebnisbericht Wien 2012, Mathematik, S.87).

Der Einfluss sozioökonomischer Faktoren auf messbare Leistungen ist empirische Tatsache, die Unterschiede zwischen den Bundesländern sind groß. Wien hat jedenfalls laut den Bildungsstandards beim Index sozialer Benachteiligung mit Abstand die größten Herausforderungen zu bewältigen. Die pädagogische Fragestellung lautet: Kann es gelingen, ungleiche Voraussetzungen im Laufe der schulischen Ausbildung zu kompensieren? Viele Antworten zahlreicher Untersuchungen äußern massive Skepsis. „Keine Chance für Lisa Simpson“ bilanziert Ingolf Erler (2007) im Sammelband über die Ungleichheit im österreichischen Bildungssystem.

Die Kompensationswirkung von Fördermaßnahmen, zum Beispiel intensive Förderkurse über die Unterrichtszeit hinausgehend, ist nur wenig erforscht. Da aber sehr wichtige Einflussfaktoren im häuslichen Bereich (gesprochene Sprache, soziale Verhältnisse u. v. m.) kaum beeinflusst werden können, bleibt nur das Lernen in der Schule an 180 Unterrichtstagen, im besten aber nicht häufigsten Fall ganztätig, um für maximal effiziente Lernzeit zu sorgen. Dass sich Schule mit all den gesellschaftlichen Erwartungen sehr gefordert, aber auch mehrfach überfordert fühlt, wird häufig wohl nicht zu Unrecht geklagt.

3. Daten

Es gibt mehrere Datenquellen, die sozioökonomische Verhältnisse abbilden. Gielge (2010) kombiniert im Werkstattbericht der Magistratsabteilung 18 zur Beforschung der Veränderung von Stadträumen drei Merkmale zur Beschreibung der sozioökonomischen Situation, den Lebensunterhalt (arbeitslos oder erwerbstätig), den Bildungsstand (höchst-möglicher Abschluss Pflichtschule oder weniger, Sekundarschule, Fachhochschule, Universität) und die Stellung im Beruf (Arbeiteranteil etc.).

Indexbasierte Modelle werden auf nationaler Ebene u. a. in den Niederlanden, Großbritannien und Kanada sowie in Teilen der Schweiz, in Hamburg und in Nordrhein-Westfalen angewendet. In Österreich wird die Sozialindexierung seit etwa fünf Jahren, nicht zuletzt vor dem Hintergrund einer entsprechenden Empfehlung der OECD (2012), verstärkt diskutiert. Auf detaillierte Analysen im internationalen Kontext geht die IHS-Studie „Indikatoren bedarfsorientierter Mittelverteilung im österreichischen Pflichtschulwesen“ von Hermann Kuschej und Karin Schönpflug (2014) ein. Grundsätzlich existieren nach Kuschej & Schönpflug (2014) drei mögliche Datenquellen zur Indexbildung, wobei internationale Varianten viele Mischformen daraus bilden:

- ▶ Informationen aus Befragungen von Schülerinnen/Schülern und deren Eltern
- ▶ Sozialrauminformation aus offiziellen Statistiken
- ▶ Information aus Lernstandserhebungen

Die Interpretation allgemeiner statistischer Daten über Wohnraum und Wohnbezirk sind jedenfalls ungenügend, weil die schulische Angebotsvielfalt, von der Privatschule bis hin zur Anzahl der Gymnasien, massive Verzerrungen erzeugt. Zum jetzigen Zeitpunkt können ausschließlich aus den Bildungsstandards treffsicher schulspezifische Daten erhoben werden, um zielgenau die Schülerpopulation eines Einzelstandortes Schule mit Werten zu erfassen.

Im Zuge der fünf Jahre des Wiener Lesetests in den Jahren zwischen 2012 und 2016 standen zusätzlich parallel zu den anonymisierten Ergebnissen der Bildungsstandards sowohl personalisierte Schülerleistungsdaten als auch Informationen der zu Hause am häufigsten gesprochenen Sprache zur Verfügung. Die Analysen zu den Bildungsstandards in Wien deckten sich weitgehend mit jenen der Lesetests, wenngleich das jährliche Intervall des Lesetests ein hoher Vorteil für die Aktualität der Daten gewesen war. Offen bleibt jedoch die Frage, ob es denn überhaupt erlaubt ist, mit Daten aus den Bildungsstandards weitgreifende Analysen zu erstellen und ressourcensteuernd zu wirken.

4. Ressourcenzuteilung in Wien

Jede Verteilung von Ressourcen beinhaltet immanent die Frage nach einem gerechten Verteilungsschlüssel. In den Stellenplanrichtlinien haben die Bundesländer mit dem Bund eine „§15a-Vereinbarung“ im Zuge der Finanzausgleichsgesetze getroffen. Große Bereiche der Dotierung mit Lehrer/innenplanstellen ist durch feste Kenngrößen vorgegeben, ausgehend von den Klassenschüler/innenhöchstzahlen und festgelegten Quoten zwischen Schüler/innenzahl und Lehrer/innenzahl je nach Schulart. Erweiterungen zum Stellenplangerüst bilden zweckgewidmete Mittel für beispielsweise Sprachförderkurse oder Teamstunden für Neue Mittelschulen. Ein notwendiger Spielraum für Flexibilität kann daher ausschließlich durch Bildung höherer Klassenschüler/innenzahlen und Senkung der Zahl der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf erreicht werden. Somit bleibt nur ein kleiner Teil an Manövriermasse in Wien übrig, deutlich unter 2 %, der für eine indexbasierte Ressourcensteuerung zurzeit zur Verfügung steht.

Im Wesentlichen ist dieser verschiebbare Teil an Lehrerplanstellen im Bereich der Inklusions- und Sonderpädagogik zu finden, unter dem Titel Lernstörung (Lernbehinderung oder Lernbeeinträchtigung). Auch nach der Umsetzung des Bildungsreformpakets 2017 (Bildungsreformgesetz, ausgegeben am 15.9.2017) ist künftig dauerhaft gesichert, dass sämtliche sonderpädagogische und inklusionspädagogische Maßnahmen von der pädagogischen Leitung zu koordinieren und zu veranlassen sind. Im Wortlaut des Gesetzestextes lautet das wie folgt: „Bereitstellung und Koordination sonder- und inklusionspädagogischer Maßnahmen für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem und anderem Förderbedarf in allgemeinen Schulen, einschließlich der Betreuung von für diese Schülerinnen und Schüler zusätzlich eingesetzten Lehrpersonen, [...]“ (Bildungsdirektionen-Einrichtungsgesetz §19, Abs. 3, Punkt 2). Die Einrichtung von Bildungsdirektionen stärkt daher die Einführung und Etablierung indexbasierter Ressourcenvergabe im Bereich der Inklusions- und Sonderpädagogik, eben weil diese Ressourcen nicht einfach nach dem Gießkannenprinzip an die einzelnen Standorte übergeben werden, sondern als wesentliche Aufgabe im Rahmen der Pädagogischen Leitung der Bildungsdirektion für ganz Wien gesteuert werden. Das wird eine wichtige Arbeit des Bereichs Inklusions- und Sonderpädagogik sein, die mit Hilfe der neu eingerichteten Pädagogischen Beratungszentren noch ein Stück besser als bisher gelöst werden wird.

Das Framing, was unter dem Begriff Lernstörung zu verstehen ist, bleibt unabgeschlossen und immer ein Spiegel jener Metapher, die von den Akteurinnen und Akteuren verwendet wird (Corazza, 2017). In Summe muss laut internationalen Leistungstests PIRLS und PISA davon ausgegangen werden, dass rund ein Fünftel aller Schüler/innen die in den Lehrplänen gestellten Erwartungen bzw. geforderten Leistungen nicht erfüllen können. Wie viele aus dieser Gruppe unter den sonderpädagogischen Förderbedarf fallen, ist eine sehr offene und emotional geführte Debatte. In Wien wurde jedenfalls festgestellt, dass über die Bezirksgrenzen hinweg verschiedene Entscheidungen über die Zuerkennung des sonderpädagogischen Förderbedarfs getroffen wurden – eine Behinderung ist dabei selbstverständlich immer vorausgesetzt. Problematischerweise ist die Zahl der Kinder und Jugendlichen mit einer Behinderung, die im Sinne des Schulpflichtgesetzes für die Anerkennung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs als Begründung ausreichen würde, ungleich höher als die tatsächliche Anzahl der ausgestellten Bescheide. Diese Differenz ist in der Tat ein schwerwiegendes Problem in allen Entscheidungen zum sonderpädagogischen Förderbedarf.

Allgemein wurde in Wien, vermutlich nicht untypisch zu anderen Regionen, beobachtet, je höher das sozioökonomische Kapital eines Bezirkes ist, umso höher ist der Erwartungsdruck an die Schüler/innen. Das bedeutet, bei gleicher Begabungslage ist die Wahrscheinlichkeit, einen sonderpädagogischen Förderbedarf in Schulen mit geringerer sozialer Benachteiligung zu erhalten, etwas höher. In leistungsstarken Klassen fällt das

unterdurchschnittlich begabte Kind verstärkt auf und erhielt bislang etwas häufiger einen sonderpädagogischen Förderbedarf. Was somit bedeutet, dass Lehrer/innenplanstellen für Lernstörung entgegen der Erwartung verringert den Bezirken mit hoher Benachteiligung zugeordnet wurden. Auf Grund dieser Erkenntnis wurden in Wien alle Verfahren neu geregelt, in maximaler Weise objektiviert nach den Grundsätzen der Validität, Objektivität und Reliabilität und von regionalen Einflüssen entkoppelt.

Es mag nun die Leserin/den Leser nachhaltig verwundern, dass sonderpädagogische Verfahren in Österreich in verschiedenen Regionen bis dato zu verschiedenen Ergebnissen kommen. Geht man davon aus, dass rund 20% der österreichischen Schüler/innen die Bildungsziele nicht erfolgreich bewältigen und nur durch individuelle bezugsnormorientierte Strategien eine positive Beurteilung (vgl. Corazza, 2017) erreichen können, ist die Gruppe, in der sich Lernstörung zeigen, in der Tat viel größer als letztlich mit sonderpädagogischem Bescheid erfasst wird. All diese Erfahrungen haben dazu geführt, dass seit 2015 in Wien zentral normierte standardisierte Testinstrumente zur Feststellung von Lernstörungen zum Einsatz kommen. Basierend auf weiteren ärztlichen und schulpsychologischen Gutachten werden alle Entscheidungsfindungen den sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich Lernstörung betreffend auf Ebene des Landesschulrats durch Zentralisierung der Verfahren gleichbehandelt.

Die Zahl der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf ist de facto mit den Stellenplanrichtlinien auf den Wert 2,7% begrenzt worden. Trotz anhaltender Diskussionen ist dieser Wert seit Einführung der Integration im Jahre 1995 nie verändert und ist somit zu einer fixen Größe geworden. Im Umkehrschluss bedeutet das aber auch, dass die Verfahren keine größere Zahl an Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf ergeben sollen. In Wien wurde daher die Zahl der Kinder mit Lernstörungen, die zugleich auch einen sonderpädagogischen Förderbedarf haben, als Richtzahl mit 2,2% an der Gesamtschüler/innenpopulation verortet. Durch Senkung der absoluten Zahl – im Jahre 2011 waren es noch 2,97% der Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf auf Grund einer Lernstörung zur Gesamtschüler/innenzahl – werden somit in Wien etwas mehr als 150 Lehrer/innenplanstellen zur Disposition freigegeben, die für einen indexbasierten Einsatz zur Verfügung stehen.

5. Konkrete Berechnung für die Mittelverteilung an Bezirke in Wien

Es gibt viele Möglichkeiten der Berechnung (vgl. Kuschej & Schönpflug, 2014), aber eine möglichst einfache hat sich am besten bewährt. Daher wurden in Wien zwei Datensätze aus den Bildungsstandards entnommen, der sozioökonomische Status und der Migrationshintergrund (Migrationsstatus), auch geordnet nach dem Bezirk. Der sozioökonomische Status (Sozialstatus) in diesen Berechnungen ergibt sich aus dem Anteil der Kinder aus dem unteren sozialen Viertel. Der Migrationsanteil ist wie auch der Sozialstatus in den einzelnen Schulberichten ausgewiesen. Beide Faktoren korrelieren in Wiener Schulen miteinander und verstärken sich daher in den Effekten. Nach stadtschulratsinternen Berechnungen mit Echtdaten von Wiener Volksschulen sind diese Zusammenhänge hoch signifikant mit einem R zwischen 0,711 und 0,922 auf den einzelnen Schulstandort bezogen (Hinweis: $R=1$ wäre eine totale Übereinstimmung, die aber nur mit gleichen Datensätzen erreichbar wäre).

Um eine handhabbare und praktische Form der Ermittlung des regionalen „Belastungsfaktors“ – sprich Bezirksförderwert – zu ermöglichen, genügt die Kenntnis der Schüler/innenzahl der Primarschüler/innen (in allererster Linie sind das Volksschüler/innen) an allen öffentlichen Schulen. Die Zahl der Volksschüler/innen der öffentlichen Schulen in einer Region, einem Gemeindebezirk, ergibt die jeweilige regionale Gesamtschüler/innenzahl als Prozentanteil und als Prozentwert.

Da praktisch sämtliche lernbeeinträchtigte Jugendliche eine NMS oder Sonderschule nach der Volksschulzeit weiterbesuchen, genügt zur Ermittlung der sozioökonomischen Herausforderungen eines Bezirks ausschließlich die Primarschüler/innenzahl. In Wien liegt die durchschnittliche Übertrittsrate in eine AHS bei deutlich über 50%, in manchen Bezirken über 90%, da wären sonst sämtliche Werte aus Statistiken verzerrt.

Um verschiedene Größen mit unterschiedlichen Werten untereinander zu vergleichen, ist es notwendig, eine einheitlich transformierte Skala zu verwenden. Die Abweichungen vom Mittelwert beim Migrationsstatus und dem Sozialstatus werden mittels eines professionellen Datenverarbeitungsprogrammes wie SPSS auf eine Z-Skala transformiert. Ein Wert auf einer Z-Skala ist ein Maß innerhalb einer Gesamtverteilung. Der Mittelwert aller Z-Werte ist immer null, die Standardabweichung ist mit 1 festgelegt. Das bedeutet konkret, 68% aller Schulen haben einen Z-Wert zwischen -1 und +1. Ein negativer Z-Wert zeigt wenig bis keine Herausforderungen aus sozioökonomischen Gründen an, ein positiver Z-Wert viele.

Für einfache Berechnungen werden die Z-Werte für den Sozialstatus und den Migrationsstatus als gleichwertig festgelegt. Das zu berechnende Fördervolumen pro Bezirk stellt das Endergebnis dar, nach welchem Förderressourcen indexbasiert zugeteilt werden.

Der Berechnungsvorgang stellt sich folgendermaßen dar:

1. Datenerhebung Gesamtschüler/innenzahl und Zahl der Schüler/innen pro Bezirk (Primarstufe)
2. Berechnung des Mittelwerts des Sozialstatus für jeden Bezirk (sowohl näherungsweise als auch exakte Berechnungsmodelle sind erlaubt.)
3. Berechnung des Mittelwerts des Migrationsstatus für jeden Bezirk (sowohl näherungsweise als auch exakte Berechnungsmodelle sind erlaubt.)
4. Berechnung Z-Wert Sozialstatus für jeden Bezirk
5. Berechnung Z-Wert Migrationsstatus für jeden Bezirk
6. Berechnung Mittelwert der beiden Z-Werte für jeden Bezirk
7. Berechnung spezifischer Bezirksförderwert: Der niedrigste Z-Mittelwert nach Punkt 6 beträgt minus 1,4 (Berechnung hier nicht angeführt). Um diesen Wert erhöht sich jeder Bezirksförderwert, sonst gäbe es negative Zahlen in begünstigten Bezirken. Weiters wird jedem Bezirksförderwert der Wert 1 zugegeben, sodass auch der begünstigste Bezirk zumindest 1% Fördervolumen erhält. Das Ergebnis des Mittelwert Z (das arithmetische Mittel aus dem ZWert Mig und ZWert Soz) wird addiert. Beispiel Bezirk A: $1,4 + 1 + 1,17 = 3,57$. Beispiel Bezirk C: $1,4 + 1 + (-0,59) = 1,81$.
8. Fördervolumen: Wichtig ist die anteilmäßige Berechnung des Fördervolumens an der Gesamtzahl der Schüler/innen, heruntergebrochen auf den Bezirk.
Zunächst wird der Anteil am Gesamttopf berechnet: Bezirksförderwert mal Anzahl der Schüler/innen im Bezirk dividiert durch Gesamtschüler/innenzahl ergibt einen Fördervolumensanteil. Beispiel: Bezirk A: $3,57 \cdot 2\,680 / 66\,499 = 0,144$ (2 680 Schüler/innen im Bezirk, Gesamtschüler/innenzahl 66 499). Dieser Fördervolumensanteil ist prozentuell am gesamten Fördervolumen (in Wien: Summe aller Fördervolumensanteile der einzelnen Bezirke 2,52961 – Berechnung hier nicht ausgeführt) auszurichten und ergibt 5,69%.
Beispiel: Bezirk A: $0,144 / 2,52961 \cdot 100 = 5,69$

In Tabelle 2 wurden drei reale Wiener Bezirke ausgewählt, um die Ergebnisse zu veranschaulichen.

Tab. 2: Ressourcenvergabe nach indiziertem Ressourcenmodell in drei Wiener Bezirken

	Bezirk A	Bezirk B	Bezirk C
Schüler/innenzahl absolut / in % der Gesamtschüler/innenzahl	2 680 / 4,0%	1 027 / 1,5%	7 570 / 11,4%
Migrationsstatus	58,9	66,6	33,09
Z-Wert Migrationsstatus	1,10	1,65	- 0,71
Schichtanteil am unteren Viertel	45,3	50,5	21,6
Z-Wert unteres Viertel	1,25	1,62	- 0,47
Gemittelter Z-Wert	1,17	1,64	- 0,59
Bezirksförderwert	3,57	4,04	1,81
Fördervolumen Bezirk in % am Gesamtanteil	5,69%	2,47%	8,15 %

Interpretation der Ergebnisse:

Bezirk A ist mittelgroß, 4 % der Wiener Schüler/innen besuchen eine öffentliche Schule in A. 58,9 % haben einen Migrationsstatus, transformiert in Z ergibt das eine klar überdurchschnittliche „Belastung“ über der Standardabweichung im Wiener Vergleich. 45,3 % gehören dem unteren sozialen Viertel an, auch das ist für Wiener Verhältnisse eine klare überdurchschnittliche Belastung, erkennbar am Z-Wert „+1,25“. Der Bezirksförderwert ist ein reales Maß für den Förderbedarf. Somit erhält der Bezirk A bei 4 % der Schüler/innenanzahl in Summe 5,69 % an den verfügbaren Förderressourcen.

Bezirk B hat eine kleine Schüler/innenzahl, aber noch schwierigere Bedingungen als Bezirk A. Daher erhält B bei 1,5 % der Schüler/innenanzahl 2,47 % der Förderressourcen. Bezirk C ist ein großer Flächenbezirk mit geringen Belastungen, erkennbar am negativen Z-Wert. 11,5 % der Schüler/innen ergeben hier nur 8,15 % der verfügbaren Förderressourcen.

An diesen drei realen Wiener Bezirken ist gut zu erkennen, dass eine indexbasierte Ressourcenzuteilung keine schwierige Angelegenheit ist, sofern man über valide Ausgangsdaten verfügt, flexible und ungebundene Ressourcen zur Verteilung besitzt und der Wille zum Transfer von realen Lehrer/innenplanstellen über die Bezirksgrenzen hinaus besteht. Generell wäre natürlich zu hinterfragen, ob eine indexbasierte Ressourcenzuteilung mit den Bundesländergrenzen enden kann und nicht gleich auch für Gesamtösterreich über alle Schularten hinweg zu überlegen wäre. Hier sei vor allem an die zum Teil schwierige Situation auch beispielsweise in den berufsbildenden mittleren Schulen und Berufsschulen gedacht, die eine äußerst heterogene Schüler/innengruppe aufweisen und nicht nach regionalspezifischen Blickwinkel beurteilt werden können.

Indexbasierte Ressourcensteuerung benötigt ein Gesamtbudget, das auch autonom gestaltbare Freiräume jenseits des notwendigen Basiskontingents enthält. Letztlich entscheidet der Umfang der freien Planstellen und die Verfügbarkeit von geeigneten Daten, ob eine indexbasierte Ressourcensteuerung überhaupt angewendet werden kann. Handelt es sich nur um geringfügige einstellige Prozentsätze, die verschoben und neu aufgeteilt werden können, so wäre die Absicht der Indexbasierung verfehlt. Dann ist es wohl besser, vor allem wenn keine sozioökonomischen Daten aus den Bildungsstandards herangezogen werden können, in traditioneller Form die Lehrer/innenstunden den Schulen zu übermitteln. Letztlich ist der transparente Umgang mit Daten eine unbedingt notwendige Voraussetzung um Akzeptanz für neue Formen der Verteilung zu schaffen. Damit haben traditionell angloamerikanische und skandinavische Länder keine Probleme, in Mitteleuropa ist dies jedoch unüblich. Daten über den sozialen Raum, in dem sich Schule bewegt, erreichen nicht die Öffentlichkeit. Eine sehr sensible Vorgangsweise ist auf jeden Fall angebracht, um unerwünschte Begleiteffekte auszuschalten.

6. Resümee

Indexbasierte Ressourcensteuerung? Das ist möglich und in kleinen Bereichen bereits jetzt in Wien umgesetzt. Aber wie eingangs angesprochen, das darf und kann nicht eine Sache sein, die an den Bundesländergrenzen und an den Schularten Halt macht. Formelfinanzierung hat auf jeden Fall mit anderen Maßnahmen einherzugehen, fordern Kuschej und Schönpflug (2014, S. 3). „Es sollten nicht nur Fragen der Kompetenzverteilung, sondern auch andere flankierende Maßnahmen wie frühkindliche Sprachförderung, Spracherwerb für Migrantinnen und Migranten, Spezialisierung von Schulen u. v. m. mitgedacht werden.“

Literatur

- BIFIE (Hrsg.) (2015): Landesergebnisberichte Bildungsstandards Deutsch, 4. Schst. Abrufbar unter: <https://www.bifie.at/standardueberpruefung-deutsch-4-schulstufe-2015/> [20. 10. 2017].
- Bruneforth, M., Weber, Ch. & Bacher, J. (2012): Chancengleichheit und garantiertes Bildungsminimum in Österreich. In: Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen, (S. 189–228). Salzburg: BIFIE Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens.
- Corazza, R. (2017): Framing „Nicht genügend“. In: Erziehung und Unterricht 167 (3/4), S. 368–374.
- Gielge, J. et al. (2010): Soziale Veränderungsprozesse im Stadtraum. Werkstattbericht Nr. 104. Wien: MA 18 Eigenverlag.
- Erlar, I. (2007): Keine Chance für Lisa Simpson? Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Wien: Verlag Mandelbaum.
- Kuschej, H. & Schönpflug, K. (2014): Indikatoren bedarfsorientierter Mittelverteilung im österreichischen Pflichtschulwesen – Materialien zu Wirtschaft und Gesellschaft Nr. 128. Institut für höhere Studien & Kammer für Arbeiter und Angestellte für Wien. Wien. Abrufbar unter: http://media.arbeiterkammer.at/wien/MWUG_Ausgabe_128.pdf [24. 10. 2017].
- Lebhart, G. et al. (2007): Kleinräumige Bevölkerungsprognose für Wien 2005 bis 2035. Werkstattbericht Nr. 86. Wien: MA 18 Eigenverlag.
- OECD (2012): Equity and Quality in Education. Supporting Disadvantaged Students and Schools. Paris. Abrufbar unter: www.oecd.org/education/school/50293148.pdf [24. 10. 2017].
- Zandonella, M. & Hoser, B. (2014): Herausforderungen für das Bildungswesen in Wien. SORA – Institute for Social Research an Consulting. Nicht veröffentlichte Studie. Wien.

Varianten der Ressourcenzuteilung in inklusiven Modellregionen

Ein Arbeitspapier als Grundlage zur Entwicklung konkreter Modelle

Abstract

„Nicht die Kinder brauchen einen SpF. Den SpF braucht nur das System.“ – so der Kommentar eines Interviewpartners aus dem Projekt QSP (Specht/Seel/Stanzel-Tischler/Wohlhart, 2007). Die Zuerkennung eines Sonderpädagogischen Förderbedarfs (SpF) an einzelne Schüler/innen ist zentraler Teil eines Steuerungsmechanismus der Allokation von (personellen) Ressourcen für die Förderung. In der vorliegenden Skizze werden Alternativen zu dieser etikettierenden und stigmatisierenden Form der Ressourcensteuerung anhand folgender Fragestellungen diskutiert: Lässt sich der SpF in dieser Funktion vollständig oder teilweise ersetzen? Welche Funktion kann eine indexbasierte systemische Finanzierung von Förderung haben? Sollen Ressourcen einfach zugewiesen werden oder braucht es eine Steuerung durch Expertinnen bzw. Experten? Ein Mischmodell von indexbasierter Allokation und Expertensteuerung wird vorgestellt.

Anmerkung: Dieser Text wurde bereits im Sommer 2014 geschrieben. Er diente als Arbeitspapier für die Einrichtung von Inklusiven Modellregionen. Um die Bezüge anschließender Arbeiten offenzulegen, erfolgt nun nachträglich die Publikation des leicht adaptierten Textes.

1. Das Problem Sonderpädagogischer Förderbedarf (SpF)

Um personelle Ressourcen für die schulische Förderung von Schülerinnen/Schülern mit Behinderungen zu bekommen, muss im Allgemeinen bescheidmäßig ein Sonderpädagogischer Förderbedarf (SpF) festgestellt werden. Diese Zuweisung von SpF ist aus mehreren Gründen problematisch:

- ▶ In Fällen manifester Beeinträchtigung, z. B. bei Körperbehinderung, Blindheit, Gehörlosigkeit oder mehrfacher Behinderung ist die Feststellung einfach. Es existiert aber eine große Grauzone in den Förderbereichen Lernen, Sprache und Verhalten – Feyerer (2013) spricht von etwa 80 % aller Schüler/innen mit SpF in diesem Bereich. Hier besteht ein breiter Ermessensspielraum, der regional und institutionell unterschiedlich genutzt wird.
- ▶ In vielen Fällen bezieht sich die Unterstützung nicht auf einzelne Kinder, sie versucht das System inklusiver zu gestalten. So dient das Zweilehrer/innen-System in inklusiven Klassen nicht primär der Einzelförderung, es erhöht die Kapazität für die Bewältigung von Heterogenität. Auch im Förderbereich Emotionale und soziale Entwicklung wird vorwiegend mit dem gesamten Erziehungssystem gearbeitet, nicht mit dem einzelnen Kind.
- ▶ Wenn auch in der Praxis die Ressourcenvergabe zum Teil bereits anders gehandhabt wird: Für eine intensive präventive Förderung, d. h. eine Förderung mit der Absicht, SpF zu vermeiden, besteht keine gesetzliche Grundlage.
- ▶ Viele Bereiche der Förderung und Unterstützung, z. B. persönliche Assistenz, Ausstattung mit Hilfsmitteln und Medien, Schulraumgestaltung, etc. sind weitgehend unabhängig von der Zuerkennung von SpF.
- ▶ Die Zuerkennung von SpF beinhaltet keinen Rechtsanspruch auf qualifizierte personelle Ressourcen. Wenn in der aktuellen Praxis 4 % der Schüler/innen ein SpF zugesprochen wird und Mittel nur für 2,7 % (Feyerer, 2013) bereitgestellt werden, ist es schon rein rechnerisch unmöglich, allen Betroffenen personelle Ressourcen zu garantieren. Aufgrund Fachkräftemangels werden zudem teilweise zu wenig qualifizierte Kräfte eingesetzt.

- Die Zuerkennung von SpF verändert die Bildungslaufbahn der Schüler/innen. Zum einen ist ein voll berechtigender Abschluss der Pflichtschule nicht möglich. Zum anderen stigmatisiert der SpF durch statische Zuweisung zu einer Kategorie des Förderbedarfs, deren deklassierende Wirkung in vielen Fällen zu einer weiteren Bildungsbeeinträchtigung führt.

Der Sonderpädagogische Förderbedarf, der in das österreichische Schulsystem als zentrales Mittel der Ressourcensteuerung im Bereich des Nachteilsausgleichs bei vorhandener Behinderung eingeführt wurde, weist somit einige gravierende Schwächen auf:

- Er ist unpräzise definiert, da in einem kontinuierlichen Leistungsspektrum eine willkürliche Grenzlinie gezogen wird.
- Er richtet sich ausschließlich an das Individuum, auch wenn ein Großteil inklusiver Maßnahmen systemisch ist.
- Er schließt die für individuelle Bildungschancen höchst bedeutsame und aus volkswirtschaftlicher Betrachtung zentrale Prävention nicht mit ein.
- Er bezieht sich nur auf einen Aspekt der Mittelzuteilung, nämlich die Ausstattung mit zusätzlichem Lehrer/innenpersonal.
- Er wird zuerkannt, ohne dass damit qualifizierte Förderung garantiert wäre, und er weist Schüler/innen einer meist durch die gesamte Schullaufbahn aufrecht erhaltenen statischen Kategorie zu, die stigmatisierende Wirkung hat.

Der zweite Teil der eingangs zitierten Aussage „Nicht die Kinder brauchen einen SpF. Den SpF braucht nur das System“, darf aber nicht außer Acht gelassen werden. Auch wenn der individuell vergebene SpF als Steuerungsinstrument problematisch ist, muss klargestellt werden, dass es unzweifelhaft nötig ist, für Schüler/innen mit Behinderungen mehr als die durchschnittlichen Ressourcen ins System zu bringen.

2. Vollständiger Ersatz des SpFs oder Eingrenzung des SpFs?

Ausgehend von der derzeitigen Vergabep Praxis eröffnen sich zwei Alternativen:

1. Vollständiger Ersatz des SpFs durch eine alternative Ressourcensteuerung
2. Begrenzung des SpFs auf jene Behinderungen, die eine umfassende und langfristige pädagogische Begleitung in allen Bereichen des Lernens erfordern und teilweiser Ersatz durch eine alternative Ressourcensteuerung.

Ein vollständiger Ersatz würde eine Etikettierung und die damit verbundene Stigmatisierung gänzlich vermeiden. Die Konsequenz wäre, dass die erforderlichen Ressourcen dem System zur Verfügung gestellt würden, nicht dem Individuum. Präventive Förderung würde erleichtert, da die Ressourcen nicht an bestimmte Kinder gebunden sind. Andererseits stellt sich die Frage, ob bei einer rein systembezogenen Vergabe Ressourcen für die Förderung jene/r Schüler/innen garantiert werden können, die der oben genannten Gruppe angehören. Ein Steuerungs- und Evaluationssystem müsste sicherstellen, dass die gewährten Mittel tatsächlich widmungsgemäß eingesetzt werden.

Ein teilweiser Ersatz der individuellen Zuerkennung von SpF könnte eine Fördergarantie für Schüler/innen mit manifesten Behinderungen sichern. Nach den von Feyerer (2013) genannten Zahlen wären dies etwa 20 % der Schüler/innen, denen derzeit SpF zuerkannt wird. Im verbleibenden Bereich würde eine alternative systembezogene Mittelvergabe erfolgen. Mit dieser Kombination könnten, bei entsprechender Dotierung, ausreichend Mittel für systemische Maßnahmen bereitgestellt werden. Anliegen der Prävention, die sich vor allem auf lern- und verhaltensbezogene Programme richten, wären realisierbar. Es verbleibt der Aspekt der Stigmatisierung, der sich allerdings dahingehend relativiert, dass eine Körper- oder Sinnesbehinderung ebenso wie eine Mehrfachbehinderung unter

allen Umständen ein Merkmal ist, das immer biografisch relevant bleibt und aufgrund der Behindertengesetzgebung zu einem gesellschaftlichen Status führt, der von der betroffenen Personengruppe aktiv angestrebt wird.

Im Projekt QSP wurde von Expertinnen/Experten eine Förderpyramide (Specht/Seel/Stanzel-Tischler/Wohlhart, 2007) erarbeitet, an deren Spitze jene Schüler/innen stehen, die bei einem beschränkten Einsatz des SpFs nach wie vor in diese Kategorie fielen, der breite Bereich besonderer (sonderpädagogischer) Förderung und systemischer Maßnahmen würde aber keinen SpF voraussetzen.

3. Alternativen für die systembezogene Ressourcenvergabe

Derzeit werden folgende Wege diskutiert, um die Steuerung von Ressourcen für die Förderung zu realisieren:

1. **Indexbasierte Steuerung:** Einer bestimmten Schule oder einer bestimmten Region werden aufgrund von sozialräumlichen Bedingungen oder aufgrund der Gegebenheiten in der konkreten Schüler/innenpopulation mehr oder weniger Mittel zugewiesen.
2. **Steuerung durch Expertinnen/Experten:** Die Arbeit an Schulen wird von Expertinnen/Experten beobachtet und evaluiert. Die Expertinnen/Experten entscheiden über die Notwendigkeit des Mitteleinsatzes, evaluieren deren Ergebnisse und verteilen ggf. Mittel neu.
3. **Mischmodell,** bei dem eine Basisausstattung indexbasiert vergeben wird, ein Teil der Mittel aber durch Expertinnen/Experten zugewiesen werden kann.

3.1. Indexbasierte Steuerung

Die derzeit vieldiskutierte indexbasierte Steuerung hat den Vorteil, dass bei Vorliegen eines einfach zu handhabenden Index (z. B. nach dem Vorschlag von Bacher/Altrichter/Nagy, 2010) in einem unaufwändigen Verfahren zusätzliche Mittel vergeben werden können. Die Gefahr von negativen Regelkreisläufen ist gering, da z. B. ein guter Erfolg präventiver Maßnahmen nicht zum Verlust von Ressourcen führt. Zudem ist das Verfahren transparent und gut argumentierbar. Der von Bacher et al. (2010) vorgeschlagene – aus Schulbildung und Einkommen der Eltern sowie der im Elternhaus verwendeten Sprache gebildete – Index trifft auch Kernbereiche der Sonderpädagogik. Vor allem die Schüler/innenpopulation, die dem Förderbereich „Lernen“ zuzuordnen ist, korreliert stark mit diesen familiären Bedingungen. Dieser Zusammenhang ist schon seit langem bekannt, er wird z. B. schon in Wolfgang Jantzens Soziologie der Sonderschule (1981) ausführlich behandelt. Es muss allerdings angemerkt werden, dass z. B. Körper- und Sinnesbehinderungen, aber auch manche Verhaltensproblematiken durch diesen Index nicht ausreichend abgebildet sind. Das spricht wiederum für eine partielle Beibehaltung des SpFs neben einer indexbezogenen Ressourcenberechnung. Einige weitere Problemfelder bedürfen einer näheren Betrachtung:

- ▶ Die Wirksamkeit von Personalressourcen ist nicht linear. D.h. eine Zuerkennung von wenigen Prozenten eines Lehrer/innendienstpostens wirkt sich vermutlich gar nicht aus. Zwischen stundenweiser Zuteilung und einem vollen Dienstposten besteht nicht nur ein quantitativer, sondern auch ein qualitativer Unterschied. Dies ist besonders dann der Fall, wenn ein konkretes Setting, z. B. ein Zweilehrer/innenmodell in einer inklusiven Klasse, realisiert werden soll.
- ▶ Die Verwertungsmöglichkeiten von Ressourcen hängen stark von der Schulgröße ab. Bei einer Zuteilung von wenigen zusätzlichen Lehrer/innenstunden an Kleinschulen im ländlichen Raum muss mit einer Steigerung des administrativen Aufwandes und tendenziell geringer Effizienz gerechnet werden.

- ▶ Wenn Ressourcen an eine Schule vergeben werden, muss ausreichend Steuerungskompetenz an der Schule vorhanden sein, damit ein zweckdienlicher Einsatz der Ressourcen auch gesichert werden kann. Dies setzt z. B. eine kompetente Beantwortung von Fragen wie diesen voraus: Wann ist eine konzentrierte individuelle Förderung möglich und sinnvoll? Werden Indikatoren für präventive Maßnahmen richtig erkannt? Welche Ressourcen müssen für stabile Doppelbesetzungen bereitgestellt werden? Erfolgt die Zuteilung innerhalb der Schule statisch oder wird sie in Krisen- und Belastungssituationen bedarfsbezogen verändert?
- ▶ Die Indexberechnung ermittelt die Quantität gewährter Ressourcen, nicht aber deren Qualität. Zunächst sollte gesichert sein, dass ausgebildete Pädagoginnen und Pädagogen mit einem Schwerpunkt/einer Spezialisierung in Inklusiver Pädagogik eingesetzt werden, allerdings erfordern spezielle Anliegen wie z. B. eine systemische Intervention bei Verhaltenskrisen andere Qualifikationen als eine Förderung z. B. von Lesevorläuferfähigkeiten.

Allgemein sollte auch angemerkt werden, dass eine rein inputorientierte Ressourcensteuerung Ressourcen auch dann statisch bindet, wenn sie nicht gebraucht werden.

3.2. Steuerung durch Expertinnen und Experten

Das im Projekt QSP (Specht et al., 2007) erarbeitete Modell einer bedarfsbezogenen dynamischen Ressourcensteuerung geht davon aus, dass die statische Zuordnung von Ressourcen nicht ausreicht. Sie erlaubt keine Konzentration der Mittel im Falle von Krisen und herausfordernden Situationen, sie bietet ungünstige Voraussetzungen für kurz- und mittelfristige intensive Fördermaßnahmen, sie passt sich nicht an neue Gegebenheiten an.

Das Modell geht davon aus, dass ein interdisziplinäres Team auf regionaler Ebene verfügbare Ressourcen dynamisch einsetzt. Die Basis für die Vergabe von Ressourcen sind Förderkonzepte, die gemeinsam mit Schulstandorten erarbeitet, mit Mitteln ausgestattet und in regelmäßigen Abständen evaluiert werden. Das Team versorgt Schulen mit passend qualifizierten Personalressourcen und zieht diese ggf. auch wieder ab. Die Bandbreite der Interventionen reicht von Beratung und Fortbildung über inklusive Schulentwicklung bis zu Krisenintervention und intensiven individuellen Förderprogrammen.

Auch dieses Modell der Ressourcensteuerung weist Schwachstellen auf.

- ▶ Die Qualifikation der interdisziplinären Teams von Expertinnen/Experten muss sehr hoch sein. Neben fachlicher Kompetenz in der Bandbreite inklusiver Fragestellungen sind Beratungs- und Kriseninterventionskompetenz, System- und Vernetzungswissen, Leitungs-, Organisations- Management- und Schulentwicklungskompetenz erforderlich. Es ist zu befürchten, dass sich diese Kompetenzbündelung in vielen Regionen nicht bereitstellen lässt und dann auch schwer kontinuierlich aufrechtzuerhalten ist.
- ▶ Die Mitwirkung an der Ressourcensteuerung kann nur dann realisiert werden, wenn dieses Team entweder volle Personalhoheit über die zusätzlich eingesetzten Personalressourcen oder auf der Ebene der Schulverwaltung Mitspracherecht über die Dienstzuteilung hat. Ob dies realisierbar, aber auch ob es z. B. im Hinblick auf die Kontinuität der Teamarbeit an Schulen überhaupt wünschenswert ist, muss infrage gestellt werden.
- ▶ Kontinuierliche Planung, Koordination, Installation und Evaluation sind mit erheblichem administrativem Aufwand verbunden. Dieser Aufwand muss mit möglichen Ressourceneinsparungen durch Effizienzsteigerung gegengerechnet werden.

Dieses Modell hat allerdings den Reiz, dass Schulen nicht nur Ressourcenquantitäten zugeteilt bekommen, sondern dass sie durch kompetente Unterstützung auch entlastet werden. Der Ausbau von Supportsystemen, ohne die administrative Belastung von Schulen und Lehrerinnen/Lehrern zu steigern, scheint ein zentrales Thema für die Weiterentwicklung der inklusiven Kapazität der österreichischen Schulen zu sein.

3.3. Mischmodell (einschließlich SpF)

Da keines der vorgestellten Modelle die Erfordernisse vollständig abdeckt, sollte die Möglichkeit einer intelligenten Kombination beider Ansätze diskutiert werden. Zusätzlich findet in dieses Modell, wie weiter oben diskutiert, eine eingegrenzte Vergabe von SpF Eingang.

- ▶ Regionen (und nicht einzelne Schulen) erhalten indexbasiert zusätzliche Personalressourcen für Diversität und Inklusion. Diese umfassen Ressourcen für die Anliegen der Inklusion, für die sprachliche Förderung im Kontext Mehrsprachigkeit und allgemeine Fördermittel des Schulsystems. Die Steuerung erfolgt durch das zuständige Pädagogische Beratungszentrum.
- ▶ Für Schulen wird ein Indexwert ausgehend vom Sozialraum und von der konkreten Schüler/innenpopulation berechnet und auf dieser Basis werden Fördermittel beantragt.
- ▶ Aufgrund einer eingegrenzten Definition des SpF (s. o.) werden einer definierten Schüler/innengruppe individuell garantierte Mittel zuerkannt. Diese Ressourcen gehen in die Vergabe statischer Ressourcen an Schulen zusätzlich ein.
- ▶ Ein Team von Expertinnen/Experten am zuständigen Pädagogischen Beratungszentrum erarbeitet unter Berücksichtigung notwendiger Qualifikationen, struktureller Gegebenheiten am Standort sowie sinnvoller Ressourcenverwendung ein transparentes Zuteilungsmodell. Diese Ressourcen werden den Schulen (oder Schulverbänden) für jeweils ein Schuljahr statisch zugewiesen.
- ▶ Das Team von Expertinnen/Experten berät auf Anforderung Schulen hinsichtlich des systemischen und kindbezogenen Einsatzes der Ressourcen und evaluiert den Einsatz stichprobenartig.
- ▶ Darüber hinaus bleibt ein Teil der Ressourcen beim Pädagogischen Beratungszentrum. Mit diesen Mitteln realisiert das Zentrum kurz- und mittelfristige Programme, berät Schulen, arbeitet an inklusiver Schulentwicklung mit und evaluiert Programme.
- ▶ Mittel- und langfristig arbeitet das Zentrum an einer Weiterentwicklung der Region in Richtung Inklusion. Ein wichtiges Ziel dabei ist die Weiterentwicklung der Standorte hinsichtlich der Effizienz des Ressourceneinsatzes, z.B. durch Bildung von Kompetenzzentren, langfristige Personalentwicklung und Zusammenarbeit mit anderen Institutionen.

Erstellung eines Rechenmodells

Das zuletzt genannte Modell könnte den Erfordernissen einer adäquaten Ressourcenzuteilung unter Reduktion von Stigmatisierung entsprechen. Um ein solches Modell zu realisieren, müssen allerdings erst Grundlagen erarbeitet werden.

- ▶ In die Berechnung regional verfügbarer Personalressourcen für Diversität und Inklusion gehen viele Variable ein, so z.B. die vom Bund für diverse Förderanliegen bereitgestellten Mittel, deren Verteilung auf Landesebene, die Berechnungsschlüssel für Dienstposten pro Schüler/innenzahl u. v. m. Eine wesentliche Aufgabe besteht darin, eine umfassende transparente Erhebung dieser Variablen durchzuführen (Analyse des Ist-Stands).
- ▶ Auf dieser Basis müssen parametrisierte Rechenmodelle erstellt werden, deren Ergebnisse von Expertinnen/Experten auf Plausibilität und Akzeptanz zu prüfen sein werden.
- ▶ Schließlich müssen die rechtlichen Rahmenbedingungen hinsichtlich Personalhoheit, SpF-Vergabe, Beurteilung ohne ASO-Lehrplan, Dienstrecht u. v. m. geklärt werden.
- ▶ Die Erstellung eines transparenten Modells wäre eine Aufgabe für ein begleitendes bundesweites Forschungsprojekt.

Literatur

Bacher, J., Altrichter, H. & Nagy, G. (2010): Ausgleich unterschiedlicher Rahmenbedingungen schulischer Arbeit durch eine indexbasierte Mittelverteilung. In: *Erziehung & Unterricht* 160 (3/4), S. 384-400. Abrufbar unter: http://www.jku.at/soz/content/e94921/e95831/e96904/e96916/E&U_3-4_2010_Bacheretal_ger.pdf [12. 10.2017].

Feyerer, E. (2013): Inklusive Regionen in Österreich. Bildungspolitische Rahmenbedingungen zur Umsetzung der UN-Konvention Innsbruck: bidok. Abrufbar unter: <http://bidok.uibk.ac.at/library/feyerer-regionen.html> [12. 10.2017].

Jantzen, W. (Hrsg.) (1981): *Soziologie der Sonderschule. Analyse einer Institution*. Weinheim und Basel: Beltz.

Specht, W., Seel, A., Stanzel-Tischler, E., Wohlhart, D. & die Mitglieder der Arbeitsgruppen des QSP-Projekts (2007): *Strategien für die Weiterentwicklung von Qualität in der Sonderpädagogik Graz. bifie-Report 09/07*.

Indexbasierte Ressourcensteuerung in inklusiven Modellregionen?

Verschiedene Berechnungsmodelle

Abstract

Die Entwicklung einer neuen Strategie der Ressourcenvergabe im Rahmen der Implementierung von Modellregionen (Gasteiger-Klicpera & Wohlhart, 2015) hat zum Ziel, unter möglicher Vermeidung von Etikettierung einzelner Kinder vorhandene Ressourcen effizienter und treffsicherer zu nutzen. Der vorliegende Beitrag diskutiert den zumindest teilweisen Ersatz des Sonderpädagogischen Förderbedarfs (SpF) durch indexbasierte Verfahren zur Ressourcenvergabe. Die verschiedenen diskutierten und verglichenen Rechenmodelle korrelieren gut miteinander, erweisen sich allerdings nicht bis auf die Ebene einzelner Schulen als treffsicher. Sowohl die Erfordernisse von Schulen in Ballungszentren, als auch sehr kleinen Schulen, werden unzureichend erfasst. Daraus lässt sich eine Präferenz für ein regional indexbasiertes und lokal expertengesteuertes Mischmodell ableiten, das allerdings nicht ohne individuelle Abklärung auskommt.

1. Ausgangslage

Ein inklusives Bildungssystem muss allen Diversitätsbereichen gerecht werden. Vor allem in den Diversitätsbereichen soziökonomischer Status, Migration und individuelle Fähigkeiten von Behinderung bis Begabung benötigen Bildungseinrichtungen dafür erhöhte Ressourcen. Ausgehend von der Skizze eines Mischmodells für die Ressourcensteuerung (siehe Wohlhart, in dieser Publikation), das auf der einen Seite eine eingeschränkte Vergabe von SpF für Schüler/innen mit manifesten Behinderungen vorsieht, die ergänzt wird durch eine indexbasierte Vergabe von Ressourcen für den Bereich Prävention und Förderung, stellt sich die Frage nach einem geeigneten Berechnungsmodell für diesen Finanzierungstopf.

2. Vorliegende Berechnungsmodelle für Sozialindizes

Es ist naheliegend, auf bereits vorhandene (österreichische) Ansätze für die Indexberechnung zurückzugreifen. Bacher, Altrichter und Nagy schlagen einen Index vor, der aus der Schulbildung der Eltern, dem monatlichen Nettohaushaltseinkommen und der zu Hause vorwiegend gesprochenen Sprache gebildet wird (Bacher et al., 2010, S. 389). Bruneforth, Weber und Bacher (2012) ermitteln einen Sozialindex (ISB) aus den flächendeckenden Bildungsstandardüberprüfungen. Dieser stützt sich auf vier Indikatoren: Anteil Kinder mit Eltern mit maximal Pflichtschulabschluss, Anteil der Kinder von Migrantinnen/Migranten, Anteil der Kinder ohne deutsche Muttersprache und Anteil der Kinder aus dem unteren Quintil der Verteilung des Berufsstatus (HISEI). Er wird zur Berechnung eines „fairen Vergleichs“ der BiSt-Ergebnisse von Standorten unter Berücksichtigung der genannten Rahmenbedingungen verwendet (Itzlinger-Bruneforth, Bruneforth, Robitzsch & Freunberger, 2016). Die Reliabilität dieses aus vorhandenen Daten generierbaren Index kann nachgewiesen werden (vgl. Pham, Freunberger, Robitzsch, Itzlinger-Bruneforth & Bruneforth, 2016), diese Einschätzung gilt aber nicht für jede Schule, vor allem nicht für Schulen mit geringer Schülerzahl (Itzlinger-Bruneforth et al., 2016, S. 116). Zu einem ähnlichen Ergebnis kommen Schüchner und Schnell (2016) bei ihrem Berechnungsmodell eines Sozialindex für Schulen, mit dem ab einer Population von etwa 200 Schüler/innen hinreichend genaue Aussagen über die soziale Benachteiligung getroffen werden können.

3. Einbezug des Sonderpädagogischen Förderbedarfs?

Allen diesen Indexberechnungen ist gemeinsam, dass die individuelle Ressourcenvergabe aufgrund eines SpFs nicht miterfasst ist. Bei den BiSt-basierten Berechnungen existiert allerdings die Möglichkeit, die Anzahl von Schülerinnen/Schülern zu ermitteln, die aufgrund eines SpF von der Teilnahme an BiSt-Überprüfungen ausgeschlossen waren. Es lag daher nahe, diese Ausschlussdaten für eine Ausweitung des Index auf die Gruppe der Schüler/innen mit Lernproblemen zu verwenden. Der Reiz dieser Datengrundlage liegt darin, dass hier keine regionalen Daten (wie z.B. Gemeindestatistiken) verwendet werden, sondern die konkreten Populationsdaten der Schule. Dieses Vorhaben erscheint im gegebenen Kontext nach näherer Betrachtung dennoch nicht vielversprechend. Zunächst ist anzumerken, dass die BiSt-Daten zwar regional konkreter sind, sich aber auf Schüler/innen beziehen, die die Schule bereits verlassen haben. Veränderungen der Population durch Transition können vor allem bei kleineren Schulen durchaus zu anderen Belastungssituationen führen. Ein weiterer Grund, die Ausschlussdaten nicht für die Berechnung von Ressourcen heranzuziehen, liegt in der möglichen systemischen Folgewirkung. Der Ausschluss selbst ist aus pädagogischen Gründen keineswegs wünschenswert. Eine Teilhabe von Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen sowie jenen mit einer nichtdeutschen Muttersprache an – adäquat konstruierten – Bildungsstandardüberprüfungen ist aus pädagogischer Sicht anzustreben. Eine Indexkonstruktion auf der Basis von Ausschlussdaten führt zu der aus der SpF-Vergabe bekannten paradoxen Situation, dass der Ausschluss aufrechterhalten wird, um zu Ressourcen zu kommen, die gerade für jene Kinder gebraucht werden, die ausgeschlossen werden.

4. Ressourcensteuerung in einem Mischmodell

Beim in der Arbeitsgruppe Ressourcensteuerung vereinbarten Mischmodell (vgl. Wohllhart, in diesem Band), das eine regionale Steuerungsebene miteinschließt, verliert die konkrete Population einer Schule als Basis der Ressourcenvergabe an Bedeutung. Die Aufgabe einer indexbasierten Steuerung reicht im Mischmodell nur bis zur Ebene der Region – wobei die Ausdehnung der Region in Übereinstimmung mit dem Rechenmodell der AK (Schüchner & Schnell, 2016) eine Population von mindestens 200 Schülerinnen/Schülern umfasst. Im Allgemeinen ist es auch eine größere Anzahl von Schülerinnen und Schülern, für die eine regionale Steuerungsfunktion z.B. in Form eines Pädagogischen Beratungszentrums verfügbar ist.

Ein Rechenmodell, das geeignete Ressourcen verfügbar macht, könnte auf Bundesebene ansetzen und muss jedenfalls bis zur Region reichen. Sinnvoll für inklusive Modellregionen erscheint eine Erstreckung von der Landesebene bis zur Regionalebene, da die Verteilung der Mittel auf die Bundesländer im Zuge des Finanzausgleichs mittelfristig fixiert ist, darüber hinaus auch bereits ökonomische und strukturelle Belastungen auf Länderebene berücksichtigt, also eine Art „Indexbasierung“ auf Makroebene realisiert. Die Mittelverteilung auf Landesebene hingegen ist kurzfristiger steuerbar. Auf Standortebene kann für die Ermittlung der individuellen Fähigkeiten ergänzend ein standardisiertes Abklärungsverfahren (SAV) herangezogen werden. Als Bezugsgröße für die Ressourcensteuerung würde das Ergebnis des SAVs zwar individuell ermittelt, aber nicht einzelnen Schülerinnen/Schülern zugeschrieben, um die Etikettierung so gering wie möglich zu halten. Aus den gewichteten regionalen Mitteln und den in einem schulischen Vereinbarungsgespräch (SVG) unter Einbezug der SAV-Ergebnisse gewonnenen Befunde kann ein Unterstützungsbedarf für den Standort ermittelt werden (vgl. Abb. 1). Das Verteilungsmodell orientiert sich an folgenden Eckpunkten:

- **Verteilung auf die Bildungsregionen:** Diese Verteilung sollte in den Bundesländern mit Modellregionen einen Schlüssel für die Mittelzuwendung an die einzelnen Bildungsregionen ergeben.

- **Verteilung auf die Pädagogischen Beratungszentren:** Eine weitere Subverteilung gibt den Akteurinnen/Akteuren in der Bildungsregion Anhaltspunkte für die Ressourcenzuteilung an Pädagogische Beratungszentren.
- **Verteilung auf Cluster mit Schüler/innenzahl > 200:** Als Unterstützung der Beratungszentren bei der konkreten Verteilung von Mitteln an Schulen kann eine weitere Verteilungsrechnung erstellt werden, die allerdings durch pädagogische Erwägung hinsichtlich der faktischen Belastungssituation ergänzt werden muss.
- **Verteilung auf einzelne Standorte:** Auf unterster Ebene, in den konkreten Standorten, werden die Ressourcen unter Berücksichtigung der individuellen Abklärungen (SAV) und der Ergebnisse der schulischen Vereinbarungsgespräche (SVG) von den Verantwortlichen (PBZ und/oder PSI) zugewiesen.



Abb. 1: Ressourcensteuerung in einem Mischmodell

5. Weitere Ansätze zur Indexberechnung

Als Berechnungsgrundlage für die regionale Verteilung kann eines der oben genannten Verfahren herangezogen werden. Im Rahmen des Entwicklungsprojekts zur Ressourcensteuerung wurden prototypisch weitere Varianten berechnet. Unter diesen ist vor allem ein Berechnungsmodell von Arbeitsgruppenmitgliedern zu erwähnen, da damit aufgrund der intimen Kenntnis der pädagogischen Situation an den einzelnen Standorten die Plausibilität der Verteilungsfunktion überprüft werden kann. Wie weit dieses Berechnungsmodell der Arbeitsgruppe mit anderen Berechnungsansätzen korreliert, wurde stichprobenartig untersucht.

Einer der Vergleichsansätze griff auf die allgemein verfügbaren Daten der Erwerbsstatistik (Statistik Austria, 2017) zurück. Verfügbar sind ausgewählte Indikatoren aus den Bereichen Demografie, Erwerbstätigkeit, Bildung, Haushalte und Familien bzw. Unternehmen und Arbeitsstätten auf Gemeindeebene. Die abgestimmte Erwerbsstatistik ist eine Vollerhebung zum Stichtag 31.10. jeden Jahres, die mittels Auswertung von Verwaltungs- und Registerdaten durchgeführt wird. Die Ergebnisse liegen jeweils 2 Jahre nach dem Stichtag vor. Der Reiz dieses Datensatzes ist seine offene Verfügbarkeit, einer seiner Nachteile, dass er nur auf Gemeindeebene und nicht auf Schulebene verfügbar ist, was in Orten mit mehreren Schulen bzw. Städten mit einer Vielzahl von Schulstandorten sowie einem größeren Einzugsgebiet die Treffsicherheit deutlich vermindert. Folgende Indikatoren werden in den diskutierten Berechnungsverfahren verwendet:

Modellrechnung der BZIB-Arbeitsgruppe (ungewichtet):

- ▶ nichtdeutsche Erstsprache
- ▶ Teilnahme am DAZ-Unterricht
- ▶ Geburtsland nicht AT, DE, CH
- ▶ Eltern sind Bezieher von Sozialhilfe

Index sozialer Belastung (ISB) (ungewichtet):

- ▶ Migrationshintergrund
- ▶ nichtdeutsche Muttersprache
- ▶ Eltern mit max. Pflichtschulabschluss
- ▶ HISEI im unteren Quintil

Erwerbsstatistik (ungewichtet):

- ▶ Anteil ausländischer Staatsangehöriger
- ▶ Anteil der Personen 15 Jahre und älter mit Sekundarabschluss
- ▶ Arbeitslosenquote (15 Jahre und älter) und Auspendler/innenanteil stehen noch zur Verfügung, tragen aber nichts bei

Ein Vergleich der aus den Daten der Erwerbsstatistik gewonnenen regionalen Verteilung in der untersuchten Region mit dem Index sozialer Belastung (Bruneforth et al., 2012) und dem von der Arbeitsgruppe berechneten Belastungsindex führt in erster Näherung zu folgenden Ergebnissen:

Vergleicht man den ISB mit dem Index aus der Erwerbsstatistik, so wird sichtbar, dass die Korrelation vorhanden, aber relativ gering ist (Abb. 2). Auffällig sind dabei v. a. zwei Dinge. Einerseits gibt es im rechten oberen Bereich (hohe Belastung) einige große Standorte, die in Bezug auf ihre soziale Belastung deutlich von der allgemeinen Trendlinie abweichen – es handelt sich dabei um Standorte in vergleichsweise großen Ballungsräumen (Bezirkshauptstädten). Andererseits sind im unteren Bereich der Abbildung mehrere Klein- und Kleinststandorte erkennbar, die ebenso deutlich vom allgemeinen Trend abweichen. Dies weist deutlich auf zwei Aspekte hin, die bei einer indexbasierten Ressourcenvergabe zu berücksichtigen sind und gegen eine „automatisierte“ Zuweisung nach einem wie (immer gearteten) Index und für ein Mischmodell sprechen, in dem solche statistischen Ausreißer mit entsprechender Kenntnis der Sachlage ausgeglichen werden können.

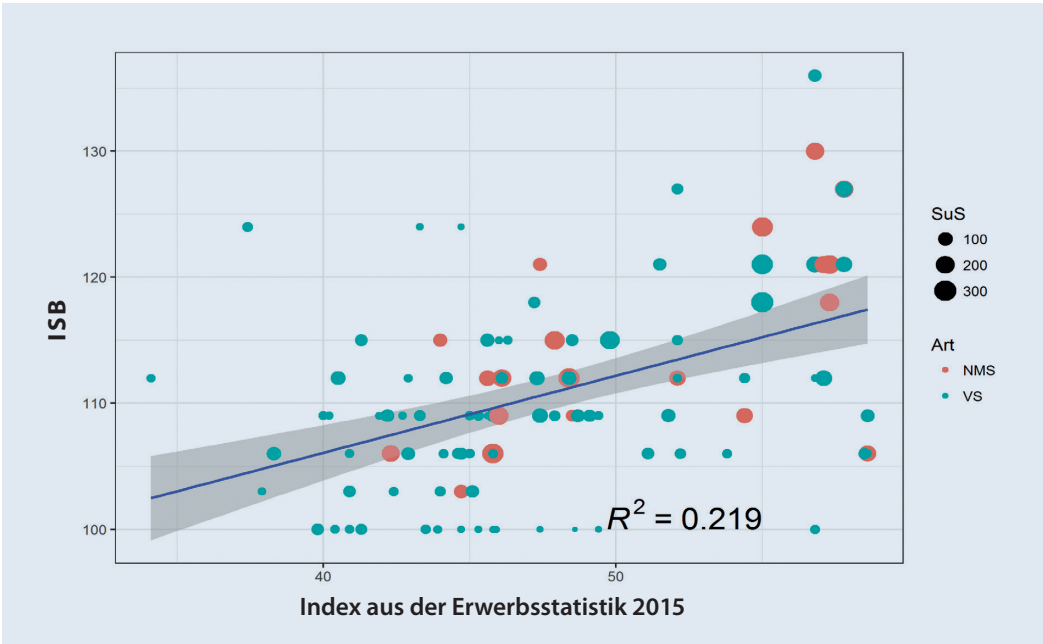


Abb. 2: Vergleich des Index sozialer Belastung mit der Erwerbsstatistik (SuS = Schulgröße, ausgedrückt als Gesamtschüler/innenzahl des Standorts)

Der Vergleich des Berechnungsmodells der AG mit der Erwerbsstatistik zeigt eine höhere Korrelation (Abb. 3). Ein Grund dafür ist die Verwendung ähnlicher Datenbasen, zumal in beiden Indizes (auch) Strukturdaten zur Wohnbevölkerung (wenngleich aus unterschiedlichen Quellen) zum Einsatz kommen. Auch hier sind die größeren Schulstandorte in regionalen Ballungsräumen mit ihrer höheren sozialen Belastung als von der allgemeinen Trendlinie abweichend erkennbar.

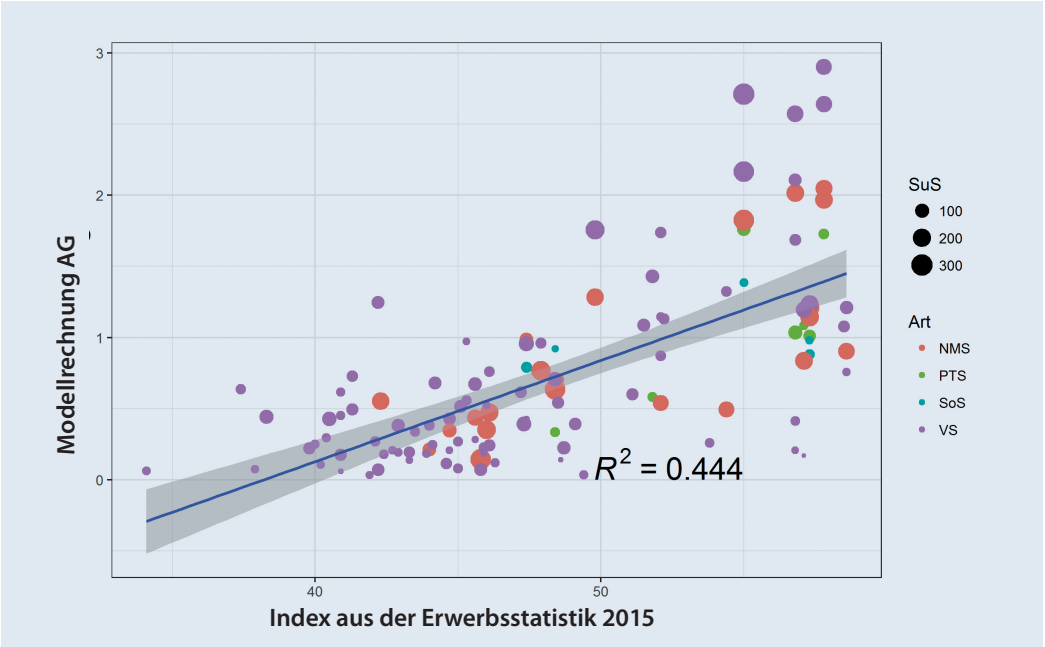


Abb. 3: Vergleich der Modellrechnung der Arbeitsgruppe mit der Erwerbsstatistik

Schließlich zeigt ein Vergleich zwischen dem ISB und dem Berechnungsmodell der AG einen vergleichbar hohen Zusammenhang (Abb. 4). Auch in diesem Fall gibt es Schulstandorte, die deutlich von der allgemeinen Regressionsgeraden abweichen. Einerseits sind dies die bereits bekannten größeren Schulen in regionalen Ballungsräumen, andererseits streuen hier die Standorte auch im unteren Bereich der Belastung um den allgemeinen Trend.

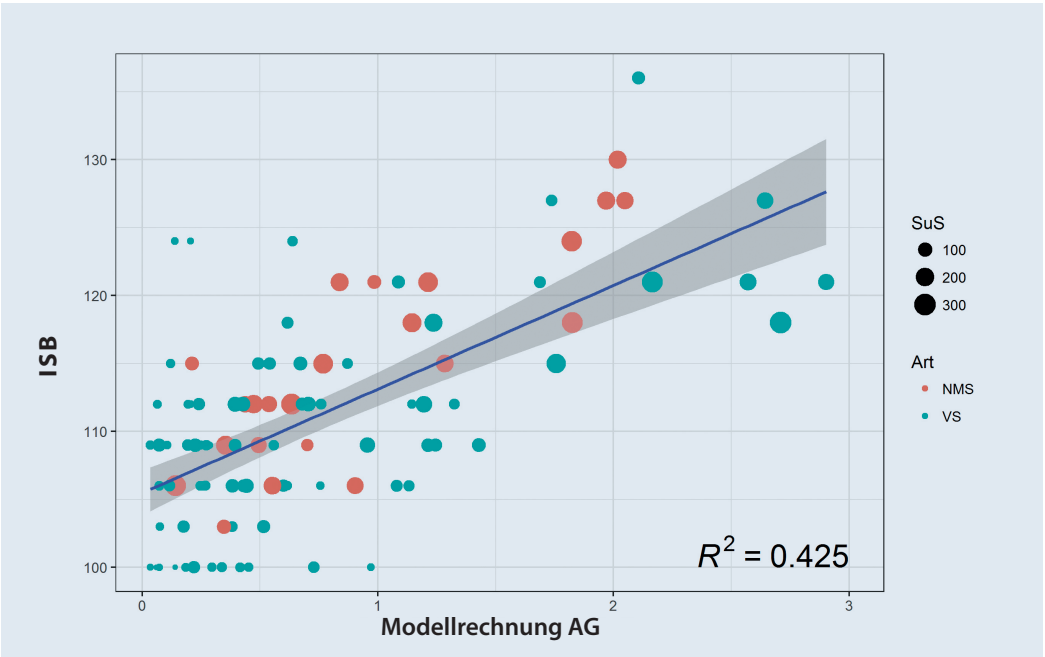


Abb. 4: Vergleich der Modellrechnung der Arbeitsgruppe mit dem Index sozialer Belastung (ISB)

In allen Vergleichen wird sichtbar, dass zum Teil große Abweichungen vom allgemeinen Trend vor allem in Ballungszentren und teilweise auch bei den Klein- und Kleinststandorten erkennbar sind. Diese Abweichungen bedeuten, dass die verglichenen Berechnungsmodelle zu unterschiedlichen Einstufungen führen. Bei jedem der drei angestellten Vergleiche gibt es Schulen, für die in jeder Form der Indexberechnung die annähernd gleiche fiktive Mittelzuweisung resultieren würde. Allerdings gibt es aber auch viele Standorte, bei denen je nach verwendetem Berechnungsmodell teilweise erheblich unterschiedliche Ressourcenzuweisungen resultieren würden, da die Korrelation zwischen den drei untersuchten Modellen eben nicht perfekt ist. Die angestrebte Objektivität und Bedarfsangemessenheit der indexbasierten Ressourcenzuweisung ist also nur für einen Teil der Standorte gegeben. Etliche andere Standorte – nämlich jene, die mehr oder weniger von den in Abbildungen 2 bis 4 dargestellten Regressionslinien abweichen – würden je nach gewähltem Berechnungsmodell entweder bevorzugt oder zusätzlich benachteiligt werden und ihre Ressourcen wären nicht nur – wie angestrebt – von ihrer sozialen Belastung abhängig, sondern auch vom gewählten Modell zur Ermittlung eines Index.

Daraus kann in erster Näherung geschlossen werden, dass das diskutierte Mischmodell mit ergänzender Expertensteuerung besser geeignet ist, regionale Belastungen zu erfassen, als ein ausschließlich aus regionalen Daten erfasster Sozialindex.

Literatur

- Bacher, J., Altrichter, H. & Nagy, G. (2010): Ausgleich unterschiedlicher Rahmenbedingungen schulischer Arbeit durch eine indexbasierte Mittelverteilung. In: *Erziehung & Unterricht* 160, S. 384–400. Abrufbar unter: http://www.jku.at/soz/content/e94921/e95831/e96904/e96916/E&U_3-4_2010_Bacheretal_ger.pdf [20.10.2017].
- Bruneforth, M., Weber, Chr. & Bacher, J. (2012): Chancengleichheit und garantiertes Bildungsminimum in Österreich. In: B. Herzog-Punzenberger (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012*. Band 2. Graz: Leykam, S. 189–228. Abrufbar unter: https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/05/NBB2012_Band2_Kapitel05_20121217.pdf [20.10.2017].
- Gasteiger-Klicpera, B. & Wohlhart, D. (2015): Das Provokative Essay: Inklusive Regionen. Ein Konzept zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im Bildungssystem. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, [S.I.], München: Reinhardt, S. 185–191.
- Itzlinger-Bruneforth, U., Bruneforth, M., Robitzsch, A. & Freunberger, R. (2016): Fairer Vergleich und Sozialindex in österreichischen Bildungsstandardüberprüfungen. In: B. Groot-Wilken, K. Isaac, J-P. & Schräpler (Hrsg.), *Sozialindices für Schulen. Hintergründe, Methoden und Anwendung*. Münster: Waxmann, S. 97–118.
- Pham, G., Freunberger, R., Robitzsch, A., Itzlinger-Bruneforth, U. & Bruneforth, M. (2016): Reliabilität und Stabilität des Index der sozialen Benachteiligung und Kompositionseffekt der Schulen. In: *Zeitschrift für Bildungsforschung* zbf. Heft 2, 2016. Wiesbaden: Springer Fachmedien. DOI 10.1007/s35834-016-0164-1.
- Schüchner, V. & Schnell, Ph. (2016): Schulen gerecht finanzieren: AK Chancen-Index-Modell. Wien: Arbeiterkammer. Abrufbar unter https://media.arbeiterkammer.at/wien/PDF/studien/bildung/AK-Info_Chancen-Index.pdf [20.10.2017].
- Statistik Austria (2017): Gemeindeergebnisse der Abgestimmten Erwerbsstatistik und Arbeitsstättenzählung ab 2011 (Gebietsstand jeweils zum Stichtag 31.10.) Abrufbar unter: http://data.statistik.gv.at/web/meta.jsp?dataset=OGDEXT_AEST_GEMTAB_1 [20.10.2017].

(Indexbasierte) Ressourcenzuteilung in Vorarlberg

Bisherige Praxis und Überlegungen zur Weiterentwicklung

Abstract

In diesem Beitrag wird die Praxis des bisherigen Ressourceneinsatzes im Bundesland Vorarlberg beschrieben. Zentrale Ausgangspunkte für weitere Überlegungen einer zukünftigen Ressourcenzuteilung für Schulen mit besonderen Herausforderungen sind Erfahrungen und Evaluationen diverser Programme wie z. B. QUIMS (Zürich)¹, Schule macht sich stark (Bremen)², Bonus-Programm (Berlin)³. Für die zukünftige Ressourcensteuerung im Bundesland Vorarlberg werden Chancengerechtigkeit und Bildungserfolg die wesentlichen Parameter sein.

1. Zum Ressourceneinsatz

Die Zuteilung der Ressourcen an die Schulen in Vorarlberg berücksichtigt einerseits in gewissen Bereichen die spezielle Situation des Schulstandortes, in besonderer Weise jedoch vor allem die Bedürfnisse einzelner Schüler/innen. Des Weiteren gibt es spezielle „Stundenpools“, um auf Besonderheiten (z. B. Härtefälle, Krisen) rasch reagieren zu können.

Bei der Ressourcenzuteilung der Bundesmittel sowie der ca. 500 zusätzlich vom Land Vorarlberg finanzierten Lehrerdienstposten wird auf die spezielle Situation der Schule Bedacht genommen. So fließen in die Ressourcenzuteilung Faktoren wie Klassengröße, Mehrstufenklassen an Kleinschulen, Muttersprache der Schüler/innen, Verhältnis von Klassengröße zur Anzahl von Kindern mit nicht deutscher Muttersprache und Anzahl der außerordentlichen Schüler/innen ein. Ebenfalls an der Schulsituation orientiert sich die Zuteilung der Ressourcen für spezifische Lernförderung und Sprachheilunterricht.

Auf die Situation einzelner Schüler/innen nimmt die Zuweisung von Ressourcen für „Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf“ und „Schüler/innen mit erhöhtem Betreuungsbedarf“ (Schüler/innen mit Körperbehinderungen oder Autismusspektrumsstörung) Bedacht. Schüler/innen mit Sinnesbehinderungen erhalten zusätzlich Unterstützung durch mobile Lehrer/innen mit Spezialkenntnissen.

Zur Unterstützung von „Schülerinnen und Schülern mit besonderen sozial-emotionalen Bedürfnissen“ in Krisensituationen (Trennung der Eltern, Tod, Krankheit, ...) gibt es die Möglichkeit, temporär um zusätzliche Ressourcen des Spezialpools anzusuchen. Die Möglichkeit, sich individuell auch außerhalb des Klassenzimmers mit den Bedürfnissen von Schülerinnen und Schülern auseinanderzusetzen, soll die Entwicklung einer tragfähigen Schüler/innen-Lehrer/innen-Beziehung unterstützen. Eine Situationsbeschreibung und eine reflektierte Rückmeldung sind Elemente der Qualitätssicherung durch die Bewilligungskommission.

Der „Erschwerenispool“ war ursprünglich zur Unterstützung für die besondere Schulsituation sogenannter „Brennpunktschulen“ gedacht, wurde aber im Wesentlichen für herausfordernde Klassensituationen oder zur Unterstützung von Integrationsmaßnahmen für besondere Kinder und Jugendliche relativ unabhängig von der Situation des Schulstandortes genutzt.

1 siehe auch https://vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/schulbetrieb_und_unterricht/qualitaet_multikulturelle_schulen_quims.html [15. 10. 2017]

2 siehe auch https://www.bildung.bremen.de/sixcms/media.php/13/l80_16.pdf [15. 10. 2017]

3 Siehe auch <https://www.berlin.de/sen/bildung/unterstuetzung/bonus-programm/> [15. 10. 2017]

Neben den oben beschriebenen Ressourcen in Form von zusätzlichen Unterrichtsstunden werden den Schulen auch mobile Krisenbegleitlehrer/innen und Beratungslehrer/innen zur Verfügung gestellt. Der Einsatz von Krisenbegleitlehrerinnen bzw. -lehrern erfolgt situationsbezogen, die Zuteilung der Ressourcen der Beratungslehrer/innen erfolgt auf Basis der bisherigen Erfahrungen in der Arbeit mit dem Schulstandort. Schulsozialarbeit, die seit 16 Jahren durch das Land Vorarlberg an inzwischen 24 Standorten finanziert und seit kurzem mit fünf Planstellen des BMB unterstützt wird, wird an den Schulen installiert, deren Antrag nach Konzepterstellung und unterstützenden Stellungnahmen des Schulerhalters, der Kinder- und Jugendhilfe und der Beratungslehrer/innen durch einen Lenkungsausschuss bewilligt wird.

Eine weitere Form der Unterstützung für Schulen sind Stunden zur administrativen Entlastung. Als Vorleistung finanziert das Land Vorarlberg administrative Entlastungsstunden für Schulleiter/innen, mit denen diese in Kooperation mit dem Schulerhalter Schulsekretariate einrichten können. Diese Ressourcenzuteilung richtet sich ausschließlich nach der Schulgröße.

1.1. Warum braucht es etwas anderes oder gar noch mehr?

Bisherige Konzepte der Ressourcenzuteilung fokussieren einerseits auf die individuelle Situation von Schülerinnen bzw. Schülern, basieren teilweise auf der subjektiven Einschätzung der Akteurinnen und Akteure, werden von außenstehenden Expertinnen bzw. Experten vorgenommen oder gelangen, insbesondere wenn neue zusätzliche Ressourcen ins Feld kommen, nach dem Motto „First come, first serve“ an die Standorte. Zudem lösen diese Ressourcen nur bedingt systematische Veränderungsprozesse aus. Die bisherige Ressourcenzuteilung benötigt eine ergänzende Sichtweise. Eine sozioökonomische Betrachtung der Rahmenbedingungen von Schule und eine individuelle Standortanalyse verbunden mit klaren Zielvorgaben kann diese Ergänzung darstellen.

2. Überlegungen zu einer Neubewertung der bisherigen Ressourcensteuerung auf Basis von Sozialindizes

Das Land Vorarlberg fördert eine Vielzahl von Maßnahmen auf allen Ebenen des Bildungssystems mit dem Ziel, allen Kindern und Jugendlichen gleichermaßen die bestmögliche Bildung und damit optimale Zukunftschancen zu bieten. Bildung ist einer der zentralen Bereiche für eine positive gesellschaftliche und wirtschaftliche Entwicklung. Bildung ist der Schlüssel zum Erfolg.

Zur Weiterentwicklung der Schulen der Sekundarstufe I hat die Vorarlberger Landesregierung das Forschungsprojekt „Schule der 10- bis 14-Jährigen“ in Auftrag gegeben. Ziel dieses Projektes ist es, die Organisation der Sekundarstufe I wissenschaftlich zu fundieren und bildungspolitische Entscheidungen über die Weiterentwicklung der Schulen auf Basis empirischer Daten und der Ergebnisse aus Gruppen von Expertinnen und Experten zu treffen (vgl. Böheim-Galehr/Engleitner, 2014, S. 7).

Um Chancenungleichheiten zu reduzieren, sind besonders jene Schulen in den Fokus zu rücken, die aufgrund ihrer sozioökonomischen Zusammenstellungen in schwierigen Lagen sind. Auftrag der Arbeitsgruppe *Unterstützung für Schulen mit besonderen Herausforderungen* zur Umsetzung der Empfehlungen aus dem Forschungsprojekt ist es, die unterschiedlichsten Einflussfaktoren auf diese Schulstandorte zu erheben, darzustellen und Maßnahmen bzw. Interventionsprogramme zu erarbeiten, um diese Schulen in ihrer Schul- und Unterrichtsentwicklung zu unterstützen.

Manitius/Dobbelstein (2017) stellen in ihrer Publikation *Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen* folgende Übersicht dar:

Bezeichnung	Kennzeichen	Beispielquellen ⁴
<i>Failing schools</i>	Gravierende Leistungsdefizite und Führungsprobleme / Interne Merkmale: fehlende Kompetenzen bei Lehr- und Leitungspersonal, Arbeitsmoral und Teamgeist defizitär / Externe Merkmale: Armut, soziale Segregation, städtisches Setting	Murphy/Meyers, 2007
<i>Besonders belastete Schule</i>	Komplexes Zusammenwirken dysfunktionaler Beziehungen in der Schule, erkennbar z.B. durch Führungsprobleme, mangelnde Zusammenarbeit im Kollegium, Defizite im Klassenmanagement und Unterricht, Fluktuation im Kollegium	Huber/Mujis, 2012
<i>Schule in kritischer Lage</i>	Problematische Zusammensetzung der Schülerschaft (sozial schwach, häufig Migrationshintergrund, geringe Lernbereitschaft), resigniertes Kollegium, hoher Ausfall von Unterricht, unzureichendes Führungsverhalten, identifizierter Entwicklungsbedarf durch die Schulinspektion, schwache Ergebnisse in Vergleichsarbeiten, hohe Fehlquote von Schülerinnen/Schülern, hohe Delinquenz, viele Schulabgänge ohne Abschluss	Arnz, 2012
<i>Schule in schwieriger Lage</i>	Hoher Anteil an Schülerinnen/Schülern mit belastetem sozioökonomischen Hintergrund	Herrmann, 2013
<i>Schule in weniger begünstigter Lage</i>	Ungünstige Kontextbedingungen wie einen hohen Anteil an sozial benachteiligten Schülerinnen/Schülern aus bildungsfernen Elternhäusern mit und ohne Migrationshintergrund / Auswirkung dieser Kontextbedingungen auf Schulleistung: schlechtes Abschneiden in Vergleichsarbeiten, höhere Anteile an Abgängerinnen/Abgängern ohne Abschluss, schlechter schulischer Ruf und schwache Positionen in Schulkonkurrenzen	Racherbäumer et al., 2013
<i>Schule in Krisenlage</i>	Vorliegende Beziehungskrisen: Führung und Personalentwicklung beeinträchtigt, Angst und Misstrauen beherrschen den Schulalltag mit langfristiger Auswirkung auf die Unterrichtsqualität (unzureichende schulische Performanz)	Strittmatter, 2013
<i>Schwache Schule</i>	Unterschreiten einer bestimmten Schulqualitätsnorm, definiert über den Schulqualitätsrahmen und identifiziert über die Schulinspektion	Schwank/Sommer, 2013
<i>Schule mit Entwicklungsbedarf</i>	Über die Schulinspektion identifizierte schwache Ergebnisse in Schulleistungsuntersuchungen, gravierende Mängel im Schulmanagement, schwache Bewertungen hinsichtlich der Unterrichtsqualität	Schmittke, 2012
<i>Schule in herausfordernder Lage</i>	Spezifische Problemlagen, die zumeist multifaktoriell bedingt und komplex miteinander verwoben sind. Bestimmte Kernprobleme treten an diesen Schulen häufig auf und sind über innerschulische wie außerschulische Faktoren auszumachen, z.B. unzureichendes Führungshandeln, unzureichende Unterrichtsqualität, unzureichende Kooperation der Lehrpersonen, defizitäre Schulentwicklungskompetenz, Bildungsferne der Elternhäuser	Manitius/Groot- Wilken, 2017
<i>Disadvantaged schools</i>	Fehlendes oder unpassendes Eingehen auf Bedarfe von Schülerinnen/Schülern, fehlende Unterstützung für Lehrkollegien, defizitäres Schulmanagement, fehlende systemische Unterstützungsmaßnahmen, mangelnde Schulentwicklungskompetenz	OECD, 2012

Abbildung 1: Überblick zu den Verständnisweisen von Schulen in herausfordernder Lage (Manitius/Dobbelstein, 2017, S. 11)

Mit unterschiedlichen Bezeichnungen für diese Herausforderungen wird versucht mit der Benennung bereits die zentralen Merkmale zu erfassen. Als Grundlage für ihre Arbeit orientierte sich die Arbeitsgruppe an den Definitionen von *Schulen in wenig begünstigter Lage* nach Rachenbäumer et. al und *Schulen in herausfordernder Lage* nach Manitius und Groot-Wilken (vgl. Manitius/Dobbelstein, 2017). Damit werden sowohl externe als auch

4 alle Quellenangaben in der Tabelle zit. nach Manitius/Dobbelstein (2017)

interne Parameter herangezogen, um die Standorte zu analysieren und daraus abgeleitet standortbezogene Unterstützungskonzepte zu entwerfen. Schulen sind gefordert, einerseits mit den Herausforderungen des direkten sozialen Umfeldes (wie z.B. städtisches Setting, soziale Minderheiten, niedriger sozioökonomischer Status der Familien, usw.) umzugehen und dabei die Herausforderungen in der Schule selbst (wie z.B. persönliche und strukturelle Schwächen im Schulmanagement, selektive Schülerzusammensetzung, schwache Schulleistungsergebnisse, Qualität des Unterrichts, usw.) nicht auszublenden (vgl. Huber, 2017, S. 42ff.).

„Schulen in weniger begünstigter Lage“ und „Schulen in herausfordernder Lage“ zeigen eine Kumulation sogenannter Risikofaktoren. In diesen Schulen finden sich größtenteils Schüler/innen aus bildungsfernen und einkommensschwachen Familien mit und ohne Migrationshintergrund. Die Herausforderungen entstehen also zum überwiegenden Teil durch den Schulstandort und seine direkte Umgebung. Denn diese Schulen befinden sich in sozial segregierten, benachteiligten Stadtteilen, die unter anderem durch einen überdurchschnittlich hohen Anteil von Sozialhilfeempfängerinnen und -empfängern, eine überdurchschnittlich hohe Arbeitslosenquote und eine geringe soziale Mobilität der Einwohner/innen im Stadtteil gekennzeichnet sind (vgl. Racherbäumer, 2017, S. 125). Im innerschulischen Setting sind Lehrpersonen und Schulleitungen mit den meist unterdurchschnittlichen Leistungen der Schüler/innen konfrontiert. Alle erwähnten Erschwernisse zeigen im Detail auf, wie stark die Herausforderungen doch immer wieder ineinandergreifen, miteinander verknüpft sind oder sich daraus ergeben. Es handelt sich um ein komplexes Wirkungsgefüge, in dem die zahlreich angeführten Faktoren zusammenspielen, damit von einer Schule mit besonderen Herausforderungen gesprochen werden kann (vgl. bm:uk, 2013, S. 10).

Eine gezielte Ressourcenzuweisung im Bildungssystem erfordert aufgrund der vielfältigen und standortbezogenen Bedingungen eine genaue Betrachtung der Ausgangslage vor Ort. So muss berücksichtigt werden, unter welchen Bedingungen und mit welcher Schülerschaft eine Schule tatsächlich arbeitet. Über einen schulbezogenen Sozialindex kann erfasst werden, mit welcher Summe an Erschwernissen eine Schule konfrontiert ist. Mit dieser Analyse kann dann ein gezielter Einsatz von Sach-, Finanz- und Personalmitteln überlegt und umgesetzt werden.

In Abbildung 2 sind die Indikatoren von unterschiedlichen Ländern/Kommunen zur Festlegung eines schulbezogenen Sozialindex dargestellt.

	Hamburg	Dortmund	Kanton Zürich	Kanton Bern	Linz	Toronto	Niederlande	England	Australien
Einkommen									
Soziale Bedürftigkeit									
Arbeitslosigkeit									
Migration									
Bildungsstand									
andere									

Abbildung 2: Überblick zu den Indikatoren zur Festlegung eines schulbezogenen Sozialindex (Kuschej/Schönplug, 2014, S. 4)

Zur Erstellung einer sozialindexbasierten Landkarte werden alle verfügbaren Daten zur soziodemographischen Situation und deren Zuordnungsmöglichkeiten zu den Schulsprengeln gesichtet und daraus eine Auswahl getroffen. Datengestützte Merkmale werden den Kategorien *ökonomische Situation* (Mindestsicherung, Wohnbeihilfe, usw.), *familiärer Bildungshintergrund* (Ausbildungsabschlüsse), *Migration* (Geburtsland und Staatsbürgerschaft) und *Maßnahmen der Kinder- und Jugendhilfe* zugeordnet. Diese geografische Darstellung aller Merkmale und der zusammengefassten Kategorien soll eine Orientierung der sozialräumlichen Gegebenheiten bieten.

Diese standortspezifischen Rahmenbedingungen werden durch die „Sprengeltreue“ gegebenenfalls weiter verstärkt. Welcher Prozentsatz aller Schüler/innen eines Schulsprengels tatsächlich die Sprengelschule besuchen, hat maßgeblichen Einfluss auf die Herausforderungen des jeweiligen Schulstandortes.

Schulsprengel als Instrument zur Steuerung von Schülerströmen wurden in den letzten Jahren zunehmend aufgeweicht, um Elternwünschen nach speziellen Schulen entgegenzukommen.

Verschärft wird diese Segregation im Übergang in die Sekundarstufe I. Die Unterstufe der AHS und die Schwerpunktklassen für Musik und Sport der Neuen Mittelschulen eröffnen den Eltern Alternativen zur Sprengelschule. In den Regelklassen der NMS-Standorte variiert die Sprengeltreue zwischen 35 % und 98 %.

Darüber hinaus werden auch die von der Schule direkt erhebbaren, die eigene Zusammensetzung an Schülerinnen/Schülern betreffenden Daten (Anzahl der Schüler/innen mit nicht deutscher Erstsprache, außerordentliche Schüler/innen, Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, usw.) einbezogen.

Wurden also bislang für eine Ressourcenzuteilung fast ausschließlich schulinterne Daten verwendet, soll nun auch die sozioökonomische Situation des Schulsprengels mit Berücksichtigung finden, denn: **Ressourcensteuerung braucht eine klare Zielsetzung**

Auf der Basis der Erfahrungen und Evaluationen diverser Programme, wie z.B. QUIMS (Zürich), Schule macht sich stark (Bremen), Bonus-Programm (Berlin), ist eine klare Zielsetzung ein zentraler Ausgangspunkt für alle Veränderungen. *Chancengerechtigkeit und Bildungserfolg* sind die wesentlichen Parameter für die zukünftige Ressourcensteuerung im Land.

3. Interventionen brauchen eine fundierte Analyse

Die weitere Ausarbeitung des Konzepts für eine indexbasierte Ressourcensteuerung erfolgt unter den Prämissen, dass

- ▶ eine auf den Sozialindex bezogene Ressourcenzuteilung, die ausschließlich auf einem Berechnungsmodell basiert, der Situation der Schulen nicht gerecht werden kann,
- ▶ eine Beschränkung der zusätzlichen Ressourcen auf ein Mehr desselben (Stunden für die Arbeit mit Schülerinnen/Schülern, Unterstützung durch Beratung) nicht zielführend ist,
- ▶ sich die zusätzlich oder anders eingesetzten Ressourcen auch auf die Rahmenbedingungen von Schulleitung auswirken müssen (z.B. Ressourcen für ein Schulleitungsteam, administrative Entlastung in Abhängigkeit der besonderen Herausforderungen, usw.),
- ▶ die Ressourcenzuteilung für diese Standorte in ein Gesamtkonzept der Schul- und Unterrichtsentwicklung eingebunden sein
- ▶ und dieser Einbindung eine umfassende Analyse mit Instrumenten der Selbst- und Fremdevaluation vorangehen muss,
- ▶ diese Entwicklung in den SQA-Ablauf (Schulqualität Allgemeinbildung) integriert wird und
- ▶ von einem multiprofessionellen Team sowie der Schulaufsicht intensiv begleitet wird.

Im Zusammenspiel mit anderen Initiativen (Fokus Unterricht, Treffpunkt lernende Schulen, Grundkompetenzen absichern) sollen Impulse für eine standortbezogene Schul- und Unterrichtsentwicklung gesetzt werden. Mit Ende des Schuljahres 2017/18 soll das Konzept zur sozialindexbasierten Ressourcensteuerung fertiggestellt sein und nach den entsprechenden Beschlüssen in den Gremien zur Umsetzung gelangen.

Literatur

Böheim-Galehr, G. & Engleitner, J. (Hrsg.) (2014): Schule der 10-14-Jährigen in Vorarlberg. Entwicklungen, Bildungshaltungen und Bildungserwartungen. Projektbericht Band 1. Innsbruck: Studien Verlag.

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (bm:uk) (2013): Chancengerechtigkeit und Qualität in der Bildung. Förderung benachteiligter Schüler/innen und Schulen.

Huber, S.G. (2017): Besonders belastete Schulen: Merkmale, Dynamiken und Entwicklungsmöglichkeiten. Ein internationaler Überblick. In: V. Manitius & P. Dobbstein (Hrsg.), Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen, (S. 36–62). Münster: Waxmann.

Kuschej, H. & Schönplug, K. (2014): Indikatoren bedarfsorientierter Mittelverteilung im österreichischen Pflichtschulwesen. Institut für Höhere Studien. Wien. Abrufbar unter: <http://www.ihs.ac.at/> [20. 10. 2017].

Manitius, V. & Dobbstein, P. (2017): Die doppelte Herausforderung: Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen unterstützen. In: V. Manitius & P. Dobbstein (Hrsg.): Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen, (S. 9–14). Münster: Waxmann.

Racherbäumer, K. (2017): Rekonstruktionen zu Bedeutung und Funktionen der Lehrer-Schüler-Beziehung aus Sicht von Lehrerinnen und Lehrern an Schulen in sozial benachteiligter Lage. In: V. Manitius & P. Dobbstein (Hrsg.), Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen, (S. 123–139). Münster: Waxmann.

Autorinnen und Autoren

Dr. Johann Bacher ist Professor für Soziologie und empirische Sozialforschung an der Johannes Kepler Universität (JKU) in Linz. Er leitet derzeit das Institut für Soziologie und die Abteilung für Empirische Sozialforschung der JKU und ist darüber hinaus wissenschaftlicher Leiter des Instituts für Berufs- und Erwachsenenbildungsforschung (IBE). Seine Forschungsschwerpunkte sind die Methoden der empirischen Sozialforschung, Bildungsungleichheiten sowie die Soziologie der Kindheit und des Abweichenden Verhaltens. Kontakt: johann.bacher@jku.at
Web: <http://www.jku.at/soz/>

Dr. Rupert Corazza ist seit 2012 Landesschulinspektor für Inklusion und Sonderpädagogik in Wien. Beruflicher Werdegang: Lehramtsstudium an der Pädagogischen Akademie, Studium der Philosophie und Pädagogik an der Universität Wien. Zahlreiche Tätigkeiten im schul- und bildungsnahen Bereich, langjährige Unterrichtstätigkeit an Wiener Schulen, Schulversuchsreferent im Unterrichtsministerium, Mitarbeiter im Büro der Amtsführenden Präsidentin im Stadtschulrat für Wien, Bezirksschulinspektor. Forschungsschwerpunkte: Inklusiv- und Sonderpädagogik, Leseforschung, empirische Bildungsforschung, philosophische Grundlagenforschung, politische Bildung. Kontakt: rupert.corazza@ssr-wien.gv.at
Web: <https://lehrerweb.wien/service/sonderpaedagogik/17-inspektionsbezirk/>

Dr. Ewald Feyerer ist Sonderpädagoge und Soziologe. Er leitet das Institut Inklusive Pädagogik und das Bundeszentrum Inklusive Bildung und Sonderpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich. Seine Arbeitsschwerpunkte sind inklusive Lehrer/innenbildung, inklusive Schulentwicklung, inklusive Pädagogik und Didaktik. Kontakt: ewald.feyerer@ph-ooe.at
Web: www.bzib.at

Christian Kompatscher, MA ist Pflichtschulinspektor, hat einige Jahre mit erwachsenen Menschen mit geistiger Beeinträchtigung und psychischer Erkrankung gearbeitet. Nach zehn Jahren Unterricht in Integrationsklassen und Leitung einer städtischen Hauptschule hat er im Jahr 2007 in der Pflichtschulabteilung Nord/Vorarlberg die Bereiche Sonderpädagogik sowie Schulentwicklung und Qualitätsmanagement übernommen. Seit Dezember 2016 nimmt er die Aufgaben des Landesschulinspektors für Sonderpädagogik und inklusive Bildung wahr. Kontakt: christian.kompatscher@lsr-vbg.gv.at

Dr. Peter Lienhard-Tuggener ist Professor an der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik (HfH) in Zürich. Tätigkeitsschwerpunkte sind die Evaluation und Steuerung von sonderpädagogischen Angeboten, Fragen der Förderplanung und des Nachteilsausgleichs sowie ethische Fragen der Sonderpädagogik. Kontakt: peter.lienhard@hfh.ch
Web: <http://peterlienhard.ch>

Bernadette Pajnik, BEd ist gelernte Volksschullehrerin und hat direkt nach ihrer Ausbildung mehrere Jahre an der PAEDAKOOP-Privatschule Schlins verhaltensauffällige Kinder und Jugendliche unterrichtet. Seit einem Jahr studiert sie berufsbegleitend den Masterstudiengang „Schulentwicklung“ an der PH Weingarten und unterrichtet seit diesem Schuljahr an der Primarschule in Trogen. Kontakt: bernadette.pajnik@trogen.ch
Web: <http://cis.vobs.at/cis-vorarlberg/sonderpaedagogik/kids-inklusion-diversitaet-sonderpaedagogik>

Dr. Veronika Pfeifer ist Psychopädagogin am Deutschen Schulamt, tätig an der Fachstelle für Inklusion. Sie unterrichtete viele Jahre an der Mittelschule, hatte einen Lehrstuhl für Mathematik und Naturwissenschaften, später absolvierte sie den Spezialisierungslehrgang und war als Integrationslehrperson tätig. Nach 20 Jahren Unterricht wechselte sie 1998 in das Deutsche Schulamt über.

Kontakt: Veronika.Pfeifer@provinz.bz.it

Web: www.provinz.bz.it/Schulamt/

Mag. Erich Svecnik ist Leiter des Departments Evaluation, Bildungsforschung & Berichterstattung am Bundesinstitut BIFIE in Graz und unter anderem mit der formativen Evaluation der Inklusiven Modellregionen betraut. Nach dem Studium der Psychologie begann er 1992 seine Tätigkeit im Bereich der Evaluation im Bildungswesen am Zentrum für Schulentwicklung. Daneben ist er als Universitätslektor für Inferenzstatistik und empirische Forschungsmethoden an der Karl-Franzens-Universität Graz tätig.

Kontakt: e.svecnik@bifie.at

Web: <https://www.bifie.at/ueber-bifie/kontakte/details/Erich-Svecnik>

Mag. Alexandra Werner ist Sonderpädagogin und hat einige Jahre an der Sonderschule und in der Integration an Volksschulen unterrichtet. Nach dem Studium der Erziehungswissenschaften an der Universität Innsbruck hat sie begonnen, als sonderpädagogische Beraterin für den Bereich der Integration und Inklusion an den Pflichtschulen Vorarlbergs zu arbeiten. Seit 2016 ist sie Leiterin des Kompetenzzentrums für Inklusion, Diversität und Sonderpädagogik im Bezirk Feldkirch.

Kontakt: alex.werner@aon.at

Web: <http://cis.vobs.at/cis-vorarlberg/>

Dr. Wimberger Richard ist Mitarbeiter am Bundeszentrum Inklusiver Bildung und Sonderpädagogik an der Pädagogischen Hochschule OÖ in Linz, Arbeitsschwerpunkt Indexbasierte Ressourcenzuteilung. Zudem Arbeit am Forschungsprojekt Ethikcurriculum in der Primarstufe und Lehrer an der Europaschule Linz.

Kontakt: richard.wimberger@ph-ooe.at

Web: www.bzib.at

David Wohlhart, BEd ist Sonderpädagoge, hat in allgemeinen Sonderschulen, im Landesinstitut für Hörgeschädigtenbildung, in Integrationsklassen an der Volksschule und der Hauptschule gearbeitet, am Pädagogischen Institut die Fortbildung für Integrationslehrer/innen aufgebaut und ist derzeit an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Graz in der Aus-, Fort- und Weiterbildung sowie der Schulentwicklung tätig. Er ist Autor von Mathematikschulbüchern für die Volksschule und die Sekundarstufe I und produziert Lernsoftware zu Lehrwerken.

Kontakt: david.wohlhart@kphgraz.at

Web: www.kphgraz.at

INKLUSION KONKRET – INKLUSION DOKUMENTATION

Schriftenreihe des Bundeszentrums für Inklusive Bildung und Sonderpädagogik

Ziel der Schriftenreihe ist es, theoretisch begründete Impulse für die Entwicklung inklusiver Schulen zu geben. Während die Publikationsreihe „Inklusion Konkret“ eher (schul) praktisch ausgerichtet ist, werden in der Reihe „Inklusion Dokumentation“ Schwerpunktthemen mit dem Fokus auf Wissenschaft, Forschung und Entwicklung aufbereitet.



Bisher erschienen:

Band 1: INKLUSION KONKRET

Gestaltung inklusiven Unterrichts

Wie kann inklusiver Unterricht erfolgreich gestaltet werden? In Band 1 finden Sie dazu u. a. grundsätzliche Überlegungen zur Gestaltung eines kompetenzorientierten Unterrichts sowie Praxisbeispiele für die Fächer Bewegung & Sport, Mathematik, Geschichte und Sozialkunde.

Band 2: INKLUSION KONKRET

Assistenz und Bildung

Was genau ist denn Pädagogische Assistenz und wie kann diese effektiv in Bildungseinrichtungen eingesetzt werden? In Band 2 finden Sie dazu Antworten aus der Wissenschaft und Praxis aus dem In- und Ausland.

Band 3: INKLUSION DOKUMENTATION

Flexible und bedarfsgerechte Ressourcenzuteilung für inklusive Schulen

Wie können Ressourcen so zugeteilt werden, dass möglichst wenige Schüler/innen mit einem SpF-Bescheid stigmatisiert werden müssen, die Schulen aber trotzdem genügend Lehrer/innen für notwendige Fördermaßnahmen haben? In Band 3 sind die theoretischen Inputs aus dem In- und Ausland sowie konkrete Rechenmodelle aus der Entwicklungsarbeit in den inklusiven Modellregionen umfassend dargestellt.

Band 4: INKLUSION KONKRET

Zum gemeinsamen Unterricht aller

Können wirklich alle Schüler/innen gemeinsam unterrichtet werden oder gibt es nicht doch Grenzen der Inklusion? Band 4 liefert dazu Argumente und Praxisbeispiele.

Bezugsadresse: BZiB, Kaplanhofstraße 40, 4020 Linz
office@bzib.at

