

bifie

report

Individuelle Förderung im System Schule

Strategien für die Weiterentwicklung von Qualität
in der Sonderpädagogik

*Werner Specht
Andrea Seel
Elisabeth Stanzel-Tischler
David Wohlhart
und die Mitglieder der Arbeitsgruppen
des Projekts QSP*

Graz, September 2007

Impressum:

Medieninhaber und Herausgeber:

bifie bundesinstitut für bildungsforschung,
innovation und entwicklung des bildungswesens

Layout:
Stenner, Graz

Vervielfältigung:
Kopierstelle des bifie Graz-Klagenfurt

ISBN: 978-3-85031-094-9

Alle Rechte vorbehalten
© bifie, Bundesinstitut für Bildungsforschung,
Innovation und Entwicklung des Bildungswesens
Graz, 2007

Individuelle Förderung im System Schule

Strategien für die Weiterentwicklung von Qualität
in der Sonderpädagogik

Werner Specht

Andrea Seel

Elisabeth Stanzel-Tischler

David Wohlhart

*und die Mitglieder der Arbeitsgruppen
des Projekts QSP*

Qsp

Qualität in der Sonderpädagogik

Graz, September 2007

bifie bundesinstitut für bildungsforschung,
innovation und entwicklung des bildungswesens

kph GRAZ
KIRCHLICHE PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE

bm:uk Bundesministerium für
Unterricht, Kunst und Kultur

Inhaltsübersicht

1	Vorwort	5
2	Hintergrund, Philosophie und Geschichte des Projekts	8
3	Kurzzusammenfassung des empirischen Teils und der Schlussfolgerungen der Projektgruppe	11
3.1	Zentrale Ergebnisse	11
3.2	Fokusthemen: Schlussfolgerungen und Empfehlungen des QSP-Kernteams	18
4	Die Arbeitsgruppenphase	27
4.1	Rezeption der Ergebnisse der empirischen Projektphase	27
4.2	Zusammensetzung der Arbeitsgruppen.....	27
4.3	Aufträge an die Arbeitsgruppen und Arbeitsprozess	28
4.3.1	<i>Inhaltliche Aufträge und Vorgaben für die Gestaltung des Arbeitsprozesses</i>	29
4.3.2	<i>Der Arbeitsverlauf</i>	29
5	Ergebnisse der Arbeitsgruppen	31
5.1	Integration mit Qualität: Standards für die integrative Förderung von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Bedürfnissen.....	32
5.1.1	<i>Schulqualität durch inklusive Pädagogik: Empirische Befunde</i>	32
5.1.2	<i>Zunehmende Umsetzungsprobleme</i>	35
5.1.3	<i>Qualitätsstandards für Integrationsklassen: Prinzipien und Funktionen</i>	37
5.1.4	<i>Die Standards im Einzelnen</i>	38
5.1.5	<i>Leitlinien für die Entwicklung von Qualitätsstandards für Sonderschulen</i>	41
5.2	Individuelle Förderpläne als Instrument der Qualitätssicherung im Unterricht	42
5.2.1	<i>Unterrichts- und Ressourcensteuerung als Funktion individueller Förderpläne</i>	43
5.2.2	<i>Förderbegriff sowie Definition, Zielgruppe und zentrale Inhalte individueller Förderpläne</i>	44
5.2.3	<i>Erstellung und Umsetzung individueller Förderpläne: Voraussetzungen und Vorgangsweisen</i>	47
5.2.4	<i>Ansatzpunkte zur Überwindung gegenwärtiger Probleme und Hindernisse in der Arbeit mit individuellen Förderplänen</i>	49
5.2.4.1	Chancen und Grenzen der Förderplanarbeit aus der Sicht von Lehrpersonen	50
5.2.4.2	Gegenwärtige Praxis der Förderplanarbeit	51
5.2.4.3	Ansatzpunkte für Verbesserungsmaßnahmen	52
5.3	Ein flexibles System für die schulische Förderung	55
5.3.1	<i>Der Vorschlag für ein flexibles Fördersystem im Überblick</i>	55
5.3.2	<i>Ausgangslage, Rückbezug auf die Ergebnisse der ExpertInnenbefragung</i>	56
5.3.2.1	Ressourcen für die Förderung werden inputorientiert vergeben	56
5.3.2.2	Die verfügbaren Ressourcen entsprechen nicht dem tatsächlichen Bedarf	57

5.3.2.3	Ressourcen werden zu spät vergeben - Prävention ist kaum möglich	57
5.3.2.4	Fördermaßnahmen sind kaum systemisch miteinander vernetzt	58
5.3.2.5	Sonderpädagogischer Förderbedarf und Ressourcensteuerung ...	58
5.3.2.6	Sonderpädagogische Zentren als Ressourcendreh scheiben und Qualitätsagenturen.....	59
5.3.3	<i>Empfehlungen aus der Studie: Die Fokusthemen</i>	59
5.3.4	<i>Schwerpunktsetzungen der Gruppenphase des QSP-Projekts</i>	60
5.3.4.1	Reorganisation des SPF-Verfahrens und Ressourcenflexibilisierung als gemeinsames Thema	60
5.3.4.2	Sonderpädagogische Zentren als Orte der Ressourcendistribution und Qualitätsagenturen als „Nebenprodukt“	61
5.3.4.3	Individuelle Förderpläne in ihrer Funktion als Prozessstandards.....	61
5.3.5	<i>Notwendige Erweiterungen des schulischen Fördersystems</i>	61
5.3.5.1	Existierende nieder- und höherschwellige Fördermaßnahmen ...	62
5.3.5.2	Präventive Förderung und „besonderer Förderbedarf“	62
5.3.5.3	Systemische Verankerung der Förderung	63
5.3.5.4	Das Modell „Fördergarantie im System Schule“	64
5.3.6	<i>Ein Modell für eine flexible Ressourcenvergabe</i>	67
5.3.6.1	Einrichtung regionaler ExpertInnenteams	67
5.3.6.2	Ressourcenzuteilung durch das regionale ExpertInnenteam	69
5.3.6.3	Gestuftes durchlässiges Fördermodell.....	70
5.3.7	<i>Anforderungen an das Verfahren für die Zuerkennung des SPF</i>	70
5.3.8	<i>Förderpläne, Fördervereinbarungen und Qualitätssicherung</i>	72
5.3.9	<i>Überblick über verfügbare Ressourcen - ein Desiderat</i>	74
5.3.10	<i>Sonderpädagogische Zentren als pädagogische Förderzentren</i>	74
5.3.11	<i>Zusammenfassung</i>	76
5.4	Maßnahmen zu Veränderungen im professionellen Selbstverständnis der LehrerInnen	77
5.4.1	<i>Ergebnisse der ExpertInnenbefragung</i>	77
5.4.2	<i>„Veränderung im Berufsverständnis“ als Arbeitsgruppenthema</i>	78
5.4.3	<i>Entwicklung und Bekanntmachung eines Berufsbildes für PflichtschullehrerInnen</i>	78
5.4.3.1	Neue Anforderungen an die Profession	78
5.4.3.2	Berufsbild für LehrerInnen	80
5.4.4	<i>Maßnahmen in der Ausbildung von LehrerInnen</i>	81
5.4.5	<i>Maßnahmen für im Dienst stehende Lehrerinnen und Lehrer</i>	83
5.4.6	<i>Veränderungen im Selbstverständnis von LehrerInnen – ein Auftrag auf allen Ebenen</i>	84
6	Zusammenfassung	85
7	Literatur	94

1 Vorwort

Bei den Darstellungen in dieser Publikation handelt es sich um die Endergebnisse des Projekts „Qualität in der Sonderpädagogik“, das in den Jahren 2004-2006 mit Unterstützung des Bundesministeriums von einer Projektgruppe des Zentrums für Schulentwicklung (heute: Bifie) und der Pädagogischen Akademie der Diözese Graz-Seckau (heute KPH Graz) durchgeführt wurde.

Im ersten Teil werden bereits publizierte Ergebnisse des Projekts noch einmal aufgegriffen und zusammengefasst. Den Hauptteil des Berichts machen jedoch die Ergebnisse der Beratungen von fünf Arbeitsgruppen aus, die im vierten Quartal 2006 in drei mehrtägigen Arbeitsklausuren erarbeitet worden sind.

Diese Ergebnisse standen Ende 2006 in der Form von Präsentationen und damit verbundenen Textfragmenten zur Verfügung. Diese Dokumente wurden für die vorliegende Publikation von den Mitgliedern der Projekt-Kerngruppe in eine in sich konsistente Textversion übergeführt. Die Fragestellungen und die Arbeitsweisen der Arbeitsgruppen sind in Kapitel 4 genauer beschrieben.

Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die inhaltlich für die in Kapitel 5 dargestellten Ergebnisse verantwortlich zeichnen, sind im Folgenden – geordnet nach den Arbeitsgruppen, in denen sie mitarbeiteten – namentlich aufgeführt. Es ist den Mitgliedern des Kernprojekts ein besonderes Anliegen, allen Teilnehmerinnen und Teilnehmern an dieser Projektphase für die engagierte Arbeit und die Qualität der erarbeiteten Ergebnisse sehr herzlich zu danken!

Arbeitsgruppe 1: Qualitätsstandards für den Unterricht in Integrationsklassen

Peter Debenjak, Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des Bildungswesens, Klagenfurt

Irmtraud Fian, GÖD/Bundessektion PflichtschullehrerInnen, Wien

Michaela Hanny, Pädagogisches Institut des Bundes für Niederösterreich, Baden

Sabine Haucinger, Integrationsberatungsstelle des LSR für Steiermark

Doris Hofer-Saxinger, Bezirksschulrat Linz-Land

Irene Moser, Pädagogisches Institut des Bundes in Salzburg

Peter Much, Pädagogisches Institut des Bundes in der Steiermark

Judith Pannos, Integrationsberatungsstelle des SSR für Wien

Arbeitsgruppe 2: Individuelle Förderpläne als Instrument der Unterrichtsplanung, Evaluierung und Qualitätssicherung

Martha Albl-Wolf, Bezirksschulrat Gmünd

Georg Berger, Sonderpädagogisches Zentrum für Hörbeeinträchtigte in Kärnten

Andrea Holzinger, Pädagogische Akademie des Bundes in der Steiermark

Silvia Kopp, Sonderpädagogisches Zentrum Landesinstitut für Hörgeschädigtenbildung, Graz

Reinhard Mathes, Pädagogische Akademie des Bundes in Kärnten

Claudia Seidler, Sonderpädagogisches Zentrum beim Bezirksschulrat Wolfsberg

Arbeitsgruppe 3: Reorganisation des SPF-Verfahrens in Richtung stärkerer Berücksichtigung förderdiagnostischer Prinzipien, Partizipation und Transparenz

Franz Grill, Landesschulrat für Niederösterreich

Monika Kazianka, Sonderpädagogisches Zentrum für Verhaltenspädagogik, Klagenfurt

Anneliese Pitzer, Kinderdorf St. Isidor, Leonding

Manfred Resch, Verein Integration Salzburg, St. Veit/Pongau

Christine Seifner, Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, Abt. I/8, Wien

Franz Spiesberger, Nikolaus Lenau Schule, Gmunden

Franziska Zohner-Kienesberger, Nikolaus Lenau Schule, Gmunden

Josef Zollneritsch, Schulpsychologie-Bildungsberatung beim LSR für Steiermark

Arbeitsgruppe 4: Flexibilisierung der Ressourcenvergabe - Ermöglichung präventiver Fördermaßnahmen

Lucie Bauer, Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, Abt. I/8, Wien

Eva Bernat, Sonderpädagogisches Zentrum - Sprachheilschule, Graz

Robert Novakovits, Landesschulrat für Burgenland

Wilfried Prammer, Sonderpädagogisches Zentrum Urfahr-Umgebung

Eva Prammer-Semmler, Pädagogische Akademie des Bundes in Oberösterreich

Dominika Raditsch, Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, Abt. I/8, Wien

Willibald Schabauer, Bezirksschulrat Wiener Neustadt/Land

Dagmar Zöhrer, Landesschulrat für Kärnten

Arbeitsgruppe 5: Maßnahmen zu Veränderungen im professionellen Selbstverständnis von (Sonder-)PädagogInnen

Erik Frank, Pädagogische Akademie des Bundes in Kärnten

Brigitte Mörwald, Integrationsberatungsstelle des SSR für Wien

Marianne Neissl, Pädagogische Akademie der Diözese Linz

Katharina Rosenberger, Zentrum für Sprachheilpädagogik, Wien

Ulrike Schober, Evangelische Volksschule, Salzburg

Elisabeth Seyfried, Pädagogische Akademie der Diözese Linz

Sonja Tuschel, Pädagogische Akademie des Bundes in Wien

Yvonne Vergörer, Verein „Gemeinsam Leben - Gemeinsam Lernen - Integration Wien“

Franz Winter, Pädagogische Akademie der Diözese St. Pölten, Krems

Erstfassungen des Textes wurden von folgenden Personen gegengelesen, die zum Teil wertvolle Anregungen für Ergänzungen und Verbesserungen gaben:

Doris Hofer-Saxinger und Irene Moser (Arbeitsgruppe 1),

Andrea Holzinger und Silvia Kopp (Arbeitsgruppe 2),

Lucie Bauer, Anneliese Pitzer, Wilfried Prammer und Eva Prammer-Semmler (Arbeitsgruppen 3 und 4)

Katharina Rosenberger (Arbeitsgruppe 5).

Wir danken diesen Kolleginnen und Kollegen besonders herzlich für ihre Rückmeldungen und Anmerkungen.

Schließlich sei dem Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, im Speziellen Frau Mag. Lucie Bauer, für die ideelle und materielle Unterstützung gedankt, die dem Projekt von dieser Seite zuteil wurde. Diese Unterstützung ermöglichte einen intensiven Arbeitsprozess, der in dieser Form nicht alltäglich ist und von allen Beteiligten anlässlich einer Projektrückschau im März 2007 ausdrücklich positiv gewürdigt wurde.

Graz, im September 2007

2 Hintergrund, Philosophie und Geschichte des Projekts

In den seit dem Jahr 2000 laufenden Arbeiten zur Entwicklung und Implementation von Bildungsstandards für das österreichische Schulwesen blieb der Bereich der Sonderpädagogik bisher weitgehend ausgespart. In Übersichtsdarstellungen zur Entwicklung der Bildungsstandards in Österreich (Lucyshyn 2006, Schluga 2006) finden sich keine Hinweise auf einen möglichen Einbezug der Sonderpädagogik, was sich wohl daraus ergibt, dass diese Diskussion fast ausschließlich um Leistungsstandards geführt wurde (Specht 2006a, Neuweg 2007).

Auf die Problematik des Aussparens der Sonderpädagogik aus der Standarddiskussion wies die zur Sicherung und Steigerung der Bildungsqualität eingesetzte „Zukunftskommission“ in ihrem Abschlussbericht hin. Einheitliche Ergebnisstandards werden im sonderpädagogischen Bereich für die Bewertung der Leistungen von SchülerInnen und Schulen aufgrund der teilweise völlig unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der SchülerInnen als nicht angemessen erachtet. Es wird aber vorgeschlagen, dass an Stelle von Ergebnisstandards Struktur- und Prozessstandards sonderpädagogischer Förderung definiert werden sollen. Schule und Unterricht sollen so gestaltet werden, dass SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf „(a) ein größtmögliches Ausmaß an Förderung zur Entwicklung ihrer individuellen Fähigkeiten und Voraussetzungen erfahren, und (b) ein Maximum an Integrationschancen in die soziale Umwelt und in die Gesellschaft erhalten“ (Haider et al. 2005, S. 49).

Als Voraussetzung für die Entwicklung von Standards im Bereich der Sonderpädagogik sah die Zukunftskommission eine umfassende fokussierte Evaluation der integrativen Einrichtungen und Sonderschulen. Ausgehend von einer soliden Datenbasis sollten der Änderungsbedarf im Bereich der gesetzlichen und finanziellen Rahmenbedingungen benannt, Vorgaben für die organisatorische Ausgestaltung sonderpädagogischer Angebote formuliert, und pädagogische Anforderungen und Voraussetzungen an die Unterrichtsgestaltung präzisiert werden. Insbesondere sollten im Rahmen einer solchen Evaluation die Effektivität des gegenwärtigen Ressourceneinsatzes überprüft und Vorschläge für bildungspolitische, schulorganisatorische und pädagogische Maßnahmen zur Verbesserung der Bildungs- und Lebenschancen behinderter Kinder und Jugendlicher entwickelt werden.

Auch von Seiten der im Unterrichtsministerium für Sonderpädagogik zuständigen Abteilung wurde in einem Diskussionspapier aus dem Jahre 2002 (vgl. Specht et al. 2006, S. 69-75) darauf hingewiesen, dass im sonderpädagogischen Bereich vor allem auf Prozess- und Strukturstandards fokussiert werden sollte, wobei dies von zwei Seiten her argumentiert wurde: Einerseits kann bei Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf nicht von vergleichbaren Lernvoraussetzungen bei allen SchülerInnen einer Altersgruppe ausgegangen werden und andererseits

weisen auch die Grundlagen einer Überprüfung von Leistungsstandards, die Lehrpläne, im Bereich der Sonderpädagogik einen deutlich stärker orientierenden Rahmencharakter auf als jene für die allgemeinen Schulen. Darüber hinaus zeichnete sich der Trend ab, dass sonderpädagogische Lehrpläne zunehmend von individuellen Förderplänen ergänzt werden, wodurch eine Festlegung von generellen Leistungsstandards für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf letztlich kaum noch zweckmäßig und machbar erschien. Deshalb sollte im Bereich der Sonderpädagogik anstelle eines einheitlichen Maßstabs für Schülerleistungen eine Ausformulierung, Umsetzung und konsequente Kontrolle von Struktur- und Prozessstandards treten.

Im Frühjahr 2004 konstituierte sich eine Projektgruppe („QSP-Kernteam“) aus Angehörigen des Zentrums für Schulentwicklung in Graz¹ und der Pädagogischen Akademie der Diözese Graz-Seckau² mit der Zielsetzung, im Rahmen des Projekts „QSP - Qualität in der Sonderpädagogik“ eine „Landkarte“ der Stärken, Schwächen und Entwicklungspotentiale des sonderpädagogischen Bereichs zu erstellen und in der Folge Vorschläge für Veränderungen und Verbesserungsmaßnahmen zu erarbeiten. Das Projekt QSP wurde vom Zentrum für Schulentwicklung und der Pädagogischen Akademie initiiert, die Projektgruppe folgte keinen Aufträgen und Vorgaben. Finanziell unterstützt wurde QSP vom Bildungsministerium, insbesondere von der für Sonderpädagogik zuständigen Abteilung I/8. Es war von vornherein klar, dass die Projektergebnisse als Meinung von Expertinnen und Experten zu verstehen sind, die sich nicht mit den Positionen des Bildungsministeriums decken muss. Das Projekt war in zwei Phasen konzipiert:³

1. Ein empirischer Teil des Projekts verfolgte das Ziel einer Bestandsaufnahme der Sonderpädagogik in Österreich. Es sollten jene Faktoren herausgearbeitet werden, die die Qualität der Sonderpädagogik gegenwärtig fördern bzw. hemmen, um damit Ansatzpunkte für die Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung in diesem Bereich zu gewinnen. Im Zeitraum zwischen Ende 2004 und Anfang 2006 wurden folgende Maßnahmen gesetzt:

(a) *Durchführung und Auswertung einer Befragung von Expertinnen und Experten im Bereich der Sonderpädagogik.* Insgesamt 160 Personen - LehrerInnen und SchulleiterInnen an integrativen Standorten und Sonderschulen, WissenschaftlerInnen, VertreterInnen der Bildungsverwaltung und Schulaufsicht, Angehörige von Aus- und Fortbildungseinrichtungen für Lehrkräfte, SchulpsychologInnen, EltervertreterInnen, VertreterInnen von Initiativgruppen und außerschulischer Einrichtungen für behinderte Menschen - beantworteten einen umfangreichen Fragebogen zur Einschätzung der Situation der Sonderpädagogik. Dabei sollten vor allem auch Ansatzpunkte für Verbesserungsmaßnahmen im sonderpädagogischen Bereich benannt werden (vgl. Specht et al. 2006, S. 77-91).

(b) *Längsschnittliche Analyse schulstatistischer Daten der Schuljahre 1994/95 bis*

¹ Werner Specht (Projektleitung), Lisa Gross-Pirchegger (01 2005 bis 09 2006) und Elisabeth Stanzel-Tischler

² Andrea Seel und David Wohlhart

³ Vgl. dazu auch die Präsentation von Werner Specht über Zielsetzungen und Verlauf des Arbeitsprozesses bei der Ergebnispräsentation in Salzburg im Dezember 2006 http://qsp.or.at/downloads/Einfuehrung_Specht.pdf [13. April 2007]

2002/03 hinsichtlich zentraler Indikatoren für die Sonderpädagogik.

(c) Analyse von Daten der in der Steiermark durchgeführten Studie „Schule BEWUSST“ (Specht 2006b, Specht & Grabensberger 2007) aus dem Blickwinkel der Sonderpädagogik: Ca. 3900 Jugendliche von 3. Klassen an 69 Hauptschulen wurden zur Schul- und Unterrichtsqualität befragt. Unter den 177 untersuchten Klassen befanden sich auch 56 Klassen, in denen SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) unterrichtet wurden. Daraus ergab sich die Möglichkeit, Klassen ohne SPF-SchülerInnen und Integrationsklassen miteinander zu vergleichen.

Die empirischen Befunde und die Schlussfolgerungen des QSP-Kernteams wurden bei einem Symposium im Mai 2006 in Graz vorgestellt und schriftlich als ZSE-Report Nr. 70 veröffentlicht (Specht et al. 2006). Weitere Publikationen (Specht 2006c, Wohlhart et al. 2006) sowie die Einrichtung einer Homepage⁴ sollten zur Verbreitung und Diskussion der Ergebnisse der ersten Projektphase beitragen. Eine Kurzzusammenfassung der Befunde und Schlussfolgerungen wird im folgenden Kapitel dieses Berichts dargestellt.

2. Im Anschluss an die Präsentation der Ergebnisse beim Symposium in Graz bildeten sich im Juni 2006 Arbeitsgruppen, die in einer zweiten, konzeptiv orientierten Projektphase, ausgehend von den vorgelegten Befunden, Arbeitsbereiche definierten, für die bis Ende des Jahres umsetzungsorientierte Verbesserungsvorschläge erarbeitet werden sollten. Die Vorgangsweise in dieser Projektphase wird im Kapitel 4, S. 27ff. beschrieben.

⁴ http://qsp.or.at/index_a.html [13. April 2007]

3 Kurzzusammenfassung des empirischen Teils und der Schlussfolgerungen der Projektgruppe

Die Hauptergebnisse des empirischen Teils des Projekts QSP sind in Specht et al. (2006) sowie auf der Projekthomepage⁵ dargestellt. Im Folgenden werden die zentralen Ergebnisse (Abschnitt 3.1) sowie die Schlussfolgerungen des QSP-Kernteams (Abschnitt 3.2, S. 18ff.) zusammengefasst.

3.1 ZENTRALE ERGEBNISSE

1. *Quantitative Entwicklung des integrativen Unterrichts*

Nach der gesetzlichen Überführung der Integration in das Regelschulwesen 1993 an der Grundschule und 1997 auf der Sekundarstufe I hat der Anteil der Kinder mit SPF, die in Regelklassen integriert wurden, zunächst kontinuierlich zugenommen und erreichte 2002/03 an der Grundschule 56,6%, auf der Sekundarstufe I 51,5%. Seit dem Jahr 2000 flachen die Zuwachskurven deutlich ab. Die Stagnation der Integrationsbewegung ist zum einen durch das aufsteigende Inkrafttreten der Integrationsklassen zu erklären: Im Jahr 2000 erreichte die erste Generation der „Regel“-Integrationsklassen die 8. Schulstufe. Dass es in der Volksschule seit 2000 praktisch überhaupt keine Zuwächse bei der Integrationsquote mehr gibt, kann damit allerdings nicht erklärt werden. Auch kann nicht von einer Art natürlichen Sättigungsgrad bei 50-60% integrierter Kinder ausgegangen werden, da die Entwicklungen in den einzelnen Bundesländern (mit Ausnahme von Wien) sehr ähnlich verlaufen wie auf Bundesebene – allerdings auf sehr unterschiedlichen Niveaus: Im Grundschulbereich stagniert die Steiermark bei rd. 83%, Vorarlberg dagegen bei rd. 43% integrierten SPF-Kindern.

2. *Quantitative Entwicklung des Sonderpädagogischen Förderbedarfs*

Für die 0. - 8. Schulstufe ist die SPF-Quote zwischen den Schuljahren 1994/95 und 2002/03 kontinuierlich, aber nicht dramatisch von 2,97% auf 3,43% angestiegen. Für die Grundschule und die Sekundarstufe I zeigt sich aber eine gegenläufige Entwicklung: Während in der Grundschule die SPF-Quote zunächst zurückgeht und dann seit 1997/98 auf einem Wert von rd. 2,80% konstant bleibt, findet sich im Bereich der Sekundarstufe I ein kontinuierlicher Anstieg des Anteils von SPF-SchülerInnen auf 3,99%.

Im Querschnittsvergleich zeigt sich für das Schuljahr 2002/03, dass der Anteil der

⁵ http://qsp.or.at/downloads/qsp_ausgangspunkte_gesamt.pdf [13. April 2007]

SPF-SchülerInnen in der Grundschule von 1,8% (0. Schulstufe) auf 3,7% (4. Schulstufe) kontinuierlich ansteigt. In der Sekundarstufe I kommt es dann zwischen 5. und 8. Schulstufe noch einmal zu einem Anstieg um etwa 0,5 Prozentpunkte – was möglicherweise mit der längeren Verweildauer von SPF-SchülerInnen in der Sekundarstufe I zusammenhängt.

Diese Entwicklung spiegelt gleichzeitig Sinnhaftes und Problematisches bei der Zuerkennung von SPF wider. Ganz offensichtlich werden in den ersten Grundschuljahren viele Kinder noch beobachtet, bevor sie offiziell einen SPF zugewiesen bekommen. Dies ist pädagogisch sinnvoll, da frühzeitige Etikettierungen vermieden werden. Problematisch ist diese Entwicklung jedoch, weil sonderpädagogische Ressourcen an die formelle SPF-Zuerkennung gebunden sind und in der Folge diese Stundenkontingente den Kindern in einer Lebensphase, in der individualisierte Fördermaßnahmen und Präventionsprogramme im heterogenen Lernkontext besonders wichtig wären, nicht zugänglich sind. Die Ressourcen kommen überproportional den Hauptschulen zugute und werden dort vermutlich zu einem nicht geringen Teil auch für Aufgaben verwendet, die nicht genuin sonderpädagogischer Natur sind.

3. Einheit oder Vielfalt in der Sonderpädagogik? – Unterschiedliche Entwicklungen in den Bundesländern

Sowohl der Anteil der SchülerInnen mit SPF (im Schuljahr 2002/03 lag für die 0. bis 8. Schulstufe der Bundesdurchschnitt bei 3,43%, der Wert für Wien bei 4,71% und der Wert für Tirol bei 2,81%), die Entwicklung der SPF-Quoten im Zeitverlauf als auch die Integrationsquote stellen sich heute bundesländerspezifisch sehr unterschiedlich dar. Daraus und aus vielen anderen Unterschieden wird deutlich, wie sehr auch in einem relativ zentralisierten Schulwesen regionale Präferenzen und Traditionen hervortreten, wenn die Bundesgesetze hinreichend große Spielräume der Ausgestaltung lassen. Problematisch ist in Zusammenhang mit den regionalen Variationen, dass die ihnen zu Grunde liegenden Rahmen- und Wertentscheidungen in den wenigsten Fällen expliziert werden und sich so der Eindruck einer gewissen Beliebigkeit im Hinblick auf die Vorstellungen über Qualität in der Sonderpädagogik ergibt.

4. Einschätzungen des Erfolgs der Integrationspädagogik

Das antagonistische Verhältnis der 80er und frühen 90er Jahre zwischen VertreterInnen der „klassischen“ Sonderpädagogik und einer von betroffenen Eltern und engagierten Lehrpersonen getragenen „Integrationsbewegung“ ist aus der gegenwärtigen pädagogischen Diskussion weitgehend verschwunden. Insbesondere im Primarbereich ist heute die Einrichtung von Integrationsklassen selbstverständlich geübte und kaum mehr hinterfragte Praxis. Dies zeigen – bei allen regionalen Unterschieden – auch die statistischen Daten: Selbst in Bundesländern mit weniger dynamischer Entwicklung der Integrationsquoten besuchen heute um oder über 50% der SPF-Kinder eine Grundschulklasse.

Hinsichtlich der grundsätzlichen Beurteilung des Wertes integrativer Förderung von SPF-SchülerInnen gibt es unter den Expertinnen und Experten der Sonderpädagogik in Österreich heute kaum noch Dissens. Jeweils rd. 80% stimmen völlig oder eher

doch den Aussagen zu, dass integrativer Unterricht zu einer Qualitätssteigerung der sonderpädagogischen Förderung beigetragen bzw. sich die Förderung der Kinder in Integrationsklassen im Allgemeinen bewährt habe. Die Auseinandersetzungen der 80er Jahre um das *Prinzip* des integrativen Unterrichts haben sich eindeutig zu dessen Gunsten entschieden.

5. *Kontroverse Themen*

Die Diskussion über die prinzipielle Sinnhaftigkeit und den pädagogischen Wert des gemeinsamen Unterrichts von behinderten und nicht behinderten Kindern ist entschieden; die Auseinandersetzung über die Grenzen der Integration und die institutionelle Verortung der Sonderpädagogik dagegen nicht.

Die Frage, ob *alle* SchülerInnen mit SPF grundsätzlich in Klassen der allgemeinen Schulen integrierbar sind, spaltet die Befragten in zwei fast genau gleich große Fraktionen, wobei die Dissens- und Konfliktlinien entlang der folgenden Themenbereiche verlaufen: Gemeinsamer Unterricht für die Förderung *aller* SPF-SchülerInnen oder Beschränkung auf *bestimmte Gruppen*? Gibt es Formen der Behinderung oder Beeinträchtigung, die den „Schonraum“ in der kleinen Gruppe und spezifische Intensivbetreuung erfordern? Und wenn ja: Welche SchülerInnen betrifft das und wie lassen sie sich qualitativ und quantitativ eingrenzen? Und: Liegt in der Verfügbarkeit unterschiedlicher institutioneller Betreuungsformen für SPF-Kinder nicht gerade ein besonderes Qualitätsmerkmal des österreichischen Schulsystems?

Jeweils knapp 60% der Befragten halten die Förderung von Kindern in Sonderschulklassen nach wie vor für eine sinnvolle Form sonderpädagogischer Betreuung und sehen das parallele Bestehen von integrativen und aussondernden Betreuungsformen als einen Vorzug, der es ermöglicht, Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlichen Formen der Beeinträchtigung optimal gerecht zu werden.

6. *Die Qualität des integrativen Unterrichts*

Der in den 90er Jahren vorhandene Nimbus des engen Zusammenhangs zwischen Integration und Unterrichts- bzw. Schulqualität (vgl. Specht 1996a, 1997; Feyerer 1998) ist in den letzten Jahren – gerade im Bereich der Hauptschulen – tendenziell verloren gegangen. Zwar wird die These vom qualitätsfördernden Effekt der Integration auch im Rahmen der QSP-Befragung häufig vertreten, doch finden sich in den Antworten der Befragten noch häufiger Hinweise auf Qualitätsprobleme der integrativen Praxis. Deren Ursachen werden zu einem Teil in mangelnder Integrationsbereitschaft oder -kompetenz an den Standorten, zu einem größeren Teil aber in (regional unterschiedlich) defizienten Rahmenbedingungen, problematischem Ressourcenmanagement sowie ungünstigen strukturellen Bedingungen vor allem im Hauptschulbereich gesehen.

Ein aktueller Vergleich von Hauptschulklassen ohne SPF-SchülerInnen und Integrationsklassen im Rahmen der „Schule BEWUSST“-Studie zeigt, dass

- SchülerInnen in Integrationsklassen die Qualität ihrer schulischen Umwelt auf mehreren der erhobenen Dimensionen positiver bewerteten als in Klassen ohne SPF-Kinder, auf keiner Dimension aber problematischer;
- der qualitätsfördernde Effekt der Integration deutlich aber nur in „echten“ Integrationsklassen mit mehr als drei SPF-SchülerInnen zu Tage tritt, in Klassen mit Einzelintegration (1-3 SPF-SchülerInnen) dagegen nur schwach und insignifikant;
- die Effekte unabhängig vom regionalen Umfeld sind, d.h. sie treten in den wenig problembelasteten Schulen ländlicher Gemeinden ebenso auf wie in Hauptschulen des großstädtischen Ballungsgebiets – wenn auch auf unterschiedlichem Ausgangsniveau.

Die an Integrationsklassen signifikant positiver ausgeprägten Dimensionen sind *Räumliche Umwelt und Gebäudeökologie, Qualität der Schule als Lern- und Lebensraum, Klassenführung durch die Lehrpersonen sowie Förderorientierung und Individualisierung des Unterrichts*. Keine Unterschiede zwischen Klassen mit und ohne SPF-Kinder finden sich auf Dimensionen, wo sie in Anbetracht der kritischen Diskussion dieses Themas vielleicht hätten vermutet werden können: *Strukturiertheit des Unterrichts, normabweichendes Verhalten der Schüler, Aggressivität, Gewalttendenzen und Vandalismus*.

Die Ergebnisse der „Schule BEWUSST“-Studie deuten darauf hin, dass die Problem- aspekte des integrativen Unterrichts im Sekundarbereich sowohl in der öffentlichen Diskussion als auch in der Wahrnehmung des Fachpublikums möglicherweise doch eher überzeichnet werden.

7. Qualitätsförderung durch Veränderungen im Schulrecht

Zur verbal zu beantwortenden Frage nach möglichen qualitätsfördernden Veränderungen im Bereich der rechtlichen Grundlagen der Sonderpädagogik äußerten sich im Rahmen der QSP-Befragung gut zwei Drittel der Befragten. Nur von wenigen wurde dabei zumindest grundsätzliche Zustimmung zu den gegenwärtigen Rechtsgrundlagen der Sonderpädagogik bekundet. Der überwiegende Teil äußerte Kritik an der bestehenden Situation bzw. regte Veränderungen an.

Die Veränderungsvorschläge fordern besonders *Präzisierungen und auch die bundesweite Vereinheitlichung* von Regelungen - vor allem bezüglich Klassenschülerhöchstzahlen, Höchstzahlen der Kinder/Jugendlichen mit SPF in Integrationsklassen, Gewährleistung des Einsatzes qualifizierter Lehrpersonen, TherapeutInnen und Betreuungspersonen sowie Sicherstellung ausreichender Finanzierung des sonderpädagogischen Bereichs. *Wünsche in Richtung Deregulierung oder Flexibilisierung* vorhandener Bestimmungen stehen dem gegenüber im Hintergrund. Die Fortführung der Integration nach der 8. Schulstufe wird vereinzelt durch die Übernahme des an der Polytechnischen Schule laufenden Schulversuchs zum gemeinsamen Unterricht behinderter und nicht behinderter Kinder in das Regelschulwesen, häufiger aber durch eine Ausweitung der Möglichkeit des integrativen Unterrichts auf verschiedene andere Schularten der Sekundarstufe II verlangt. Auch auf die besondere Relevanz der beruflichen Bildung für SPF-SchülerInnen wird hingewiesen.

Die Zielperspektive der Befragten liegt in einer verbesserten Pädagogik: Der Wunsch nach besserer Förderung und mehr Angeboten für die Kinder/Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf steht im Vordergrund. Die im Einzelnen unterbreiteten Veränderungsvorschläge sind allerdings teilweise widersprüchlich und können auch wegen ihrer Kontextgebundenheit nicht für sich allein bewertet werden.

8. Ressourcen und Qualität

Bei der Fragestellung nach Zusammenhängen zwischen materieller und personeller Ausstattung und Qualitätsproblemen äußerte sich nur ein kleiner Teil der Befragten zur materiellen Situation. Wesentlich sind dabei die Forderung nach behindertengerechter Architektur und der Vorschlag eines - durch das jeweilige Sonderpädagogische Zentrum verwalteten - flexibel einsetzbaren Ressourcenpools.

Die meisten Aussagen bezogen sich auf den Bereich der Personalressourcen. Das Berechnungsmodell für personelle Ressourcen, das bundesweit von einem Anteil von 2,7% von SchülerInnen mit SPF ausgeht, erscheint vielen Befragten als nicht adäquat, die Mittel durch die Deckelung als nicht ausreichend. Die Diskrepanz zwischen der Deckelung der sonderpädagogischen Maßnahmen durch ein bundesweites Kontingent und der Zuschreibung der Ressourcen an den einzelnen Schüler/die einzelne Schülerin via SPF-Feststellung trat deutlich zutage.

Als ein Ansatz zur Steigerung der Effizienz bei gleichzeitiger Kostenreduktion wird der Einsatz von Nicht-Lehrer-Personal für unterstützende Tätigkeiten gesehen. Als wesentlicher Faktor für das Gelingen von Integration wird Teamarbeit, insbesondere das Zwei-LehrerInnen-Modell in Integrationsklassen, erachtet.

Auch nach Möglichkeiten der Umschichtung bzw. Einsparung von Mitteln wurde explizit gefragt. Der Großteil der diesbezüglichen Meinungsäußerungen ist sehr allgemeiner Natur und geht dahin, dass im Bereich der Bildung und besonders im Bereich der Sonderpädagogik nicht gespart werden dürfe. Die konkret unterbreiteten Vorschläge beziehen sich vor allem auf strukturelle Kosten: Die Parallelität von Integration und Sonderschule erscheint nicht immer sachlich gerechtfertigt und auch auf die Diskrepanz zwischen der grundlegenden Forderung nach Integration vor Ort und der besseren Bündelungsmöglichkeit von Ressourcen in voll ausgestatteten Integrationsschulen wird hingewiesen.

9. Die Frage der Standards für die Sonderpädagogik

Auf die Frage, ob - und wenn ja - welche *Produkt-, Prozess- und Strukturstandards* für den sonderpädagogischen Bereich formuliert werden sollten, nahmen etwa zwei Drittel der Befragten Stellung. Von diesen sprachen sich etwa ein Drittel für die Formulierung von Standards für Lernergebnisse (*Produktstandards*) und mehr als zwei Drittel für verbindliche Anforderungen an Unterrichtsgestaltung und Schulführung (*Prozessstandards*) im sonderpädagogischen Bereich aus.

Produktstandards werden mit Hinweis auf die Vielfalt der SPF-Kinder und die Gefah-

ren der Übergewichtung kognitiver Leistungen bzw. einer Testorientierung von ihren Kritikern als nicht zielführend und sinnvoll erachtet. Manche ExpertInnen fordern aber Produktstandards als Standards im Sinne von Förderplänen oder Standards für allgemeine Bildungsbereiche. Grundkonsens besteht darüber, dass Kinder mit SPF unterschiedlichste Voraussetzungen und Entwicklungspotentiale mitbringen und Individualisierung und Differenzierung daher notwendig sind. Allerdings wird das von den einen als Begründung für die Ablehnung von Standards vorgetragen, während es die anderen als die Bedingung ihrer Befürwortung bzw. als Standard selbst sehen.

Ähnlich auch bei den *Prozessstandards*: Während sich Gegner auf die Methodenfreiheit von Lehrpersonen, im Lehrplan ohnehin festgeschriebene Anforderungen an Unterrichtsgestaltung sowie eine entsprechend gute Ausbildung berufen, weisen Befürworter von Prozessstandards auf die Gefahr praktizierter Beliebigkeit und Zufälligkeit in den Bereichen Unterricht und Betreuung hin und fordern klare Vorgaben im Sinne von Qualitätskriterien und -kontrolle für die Bereiche Unterrichtsgestaltung, integrative Methodik, innere Differenzierung, offene schülerzentrierte Unterrichtsformen sowie kooperatives Arbeiten im Team. Auch Fragen der Förderung werden thematisiert: Neben individuellen Förderplänen spricht man sich für ressourcenorientierte Arbeit und professionelle Diagnostik aus.

Als *sonstige qualitätssichernde Maßnahmen* spricht knapp die Hälfte der Befragten *personale Kompetenzen* und deren Förderung durch Maßnahmen der Aus- und Fortbildung an. Überforderungen sollten durch Einsatz ausgebildeter und erfahrener LehrerInnen vermieden werden. Auch die Erhöhung personeller Ressourcen, die finanzielle Abgeltung des Mehraufwands sowie eine Reduktion der Klassenschülerzahl in Integrationsklassen, aber auch eine entsprechende materielle und räumliche Ausstattung wurden gewünscht. Ebenfalls gefordert werden *Qualitätskontrollen* sowie *Netzwerke und Unterstützungssysteme*.

Rund ein Viertel der Äußerungen spricht *gesellschafts- und bildungspolitische Fragen* als Voraussetzung für eine qualitätsvolle Arbeit im Sonderpädagogischen Bereich an. Im schulischen Kontext wird an eine höhere Wertschätzung der SonderpädagogInnen, im gesellschaftlichen Kontext an eine positive Darstellung der Schulen durch Öffentlichkeitsarbeit gedacht.

10. Mehr Qualität durch neue Lehrpläne?

Zur Frage, ob Lehrplanreformen zu Qualitätsverbesserungen im Bereich der Sonderpädagogik beitragen können, äußerte sich gut die Hälfte aller Befragten. In rund 20% der Stellungnahmen wird *kein dringender Reformbedarf* im Bereich der Lehrpläne gesehen. Als Erklärung dafür verweisen die ExpertInnen teilweise auf den Rahmencharakter der Lehrpläne, zum anderen Teil stellten sie aber auch fest, dass sich Probleme nicht aus den Lehrplänen selbst, sondern aus deren Umsetzung bzw. Nichtumsetzung ergeben. Ebenfalls rd. 20% sprachen allgemein *Defizite und Probleme* in Verbindung mit Lehrplänen an und knapp 60% schlugen konkrete *Verbesserungsmaßnahmen* vor.

Kritik geübt wird gehäuft an der unterschiedlichen Gliederung der Schulstufen in den Lehrplänen von Sonderschulen und allgemeinen Schulen. Weiters auch an der Zuordnung von Lerninhalten zu bestimmten Lehrplanstufen der Sonderschullehrpläne. Diese Inkompatibilitäten werden als Erschwernis für einen integrativen Unterricht gesehen. Darüber hinaus finden sich in den lehrplankritischen Stellungnahmen teilweise widersprüchliche Aussagen: Die gegenwärtigen Lehrpläne werden von den einen als mit zu großen Ermessensspielräumen behaftet, von den anderen als zu wenig offen angesehen.

Bei den Vorschlägen zur Verbesserung von Lehrplänen wurde am häufigsten die Einführung eines *gemeinsamen* Lehrplans für *alle* SchülerInnen eines Jahrgangs oder eine Angleichung der Sonderschullehrpläne an die Lehrpläne der allgemeinen Schulen vorgeschlagen. Auch die Forderung nach individualisierten Curricula bzw. nach individualisiertem Unterricht wurde wiederholt aufgestellt - teilweise verbunden mit dem Wunsch nach einem einheitlichen Lehrplan für alle Kinder. Individuellen Förderplänen wird in diesem Zusammenhang die Aufgabe der Anpassung eines allgemeinen, inklusiven Lehrplans an die Förderbedürfnisse des einzelnen Kindes zugeschrieben.

Zu den Fachlehrplänen fanden sich nur wenige Aussagen, wobei vor allem die mangelnde Fremdsprachenausbildung im ASO-Lehrplan beklagt wurde. Finnland und Schleswig-Holstein wurden als mögliche Vorbilder für Veränderungen im Bereich der Lehrpläne angeführt.

Ablehnende Stellungnahmen zu Reformen der Lehrpläne kamen vorwiegend von ExpertInnen, die eine Lehrtätigkeit an einer Schule ausübten oder im Bereich der Bildungsverwaltung tätig waren. Reformvorschläge oder Kritik an bestehenden Lehrplänen brachten gehäuft Personen in nicht genuin schulischen Funktionen ein. Die Gruppe, die Veränderungen im Bereich der Lehrpläne wünscht, befürwortet im Vergleich zu Personen, die Lehrplanreformen als nicht notwendig erachten, eher ein inklusives Schulsystem.

11. Probleme der Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs

Der große Spielraum für unterschiedliche Interpretationen des SPF-Begriffs - vielfach herrscht keine Einigkeit darüber, unter welchen Umständen bzw. für welche Kinder SPF auszusprechen ist - wird vor allem im Hinblick auf die ressourcensteuernde Funktion des SPF als problematisch und mit der Gefahr einer missbräuchlichen Ressourcenlukrierung verbunden gesehen.

Viele Befragte lehnen die Feststellung des SPF überhaupt ab und fordern eine Zuteilung von Förderressourcen, ohne dies an Defiziten von Kindern fest machen zu müssen. Dies vor allem, da die Gesamtheit der sonderpädagogischen Ressourcen ohnehin durch Kontingente reglementiert ist, die nicht auf den individuellen Bedarf Rücksicht nehmen. Alternative Ansätze (Inklusion, generelle Integration, Ressourcenvergabe nach Integrationsleistung) werden zwar in den Äußerungen genannt, es wird aber eher ein allgemeines Unbehagen am Status quo beschrieben als konkrete alternative Wege.

Zum SPF-Feststellungsverfahren gibt es sowohl Zustimmung als auch Kritik. Letztere richtet sich vor allem gegen die punktuelle Feststellung, den mangelnden systematischen Einbezug der Vorgeschichte des Kindes sowie die Voreingenommenheit von Gutachtern und die Intransparenz des Verfahrens. Die Klassifikationsfunktion der SPF-Feststellung dominiert gegenüber der zukünftige Förderungsstrategien leitenden Funktion. Mehrfach wurde der Wunsch nach Fortschreibung des Gutachtens in einen individuellen Förderplan geäußert, was sachlogisch nahe liegt, in der Praxis aber selten statt zu finden scheint. Die auf das Gutachten folgende Beratungstätigkeit in Bezug auf Schulwahl und Fördermöglichkeiten wird vielfach (insbesondere aus Elternsicht) als nicht ausgewogen und zu wenig informativ empfunden. Gelegentlich wird objektive Beratung durch Instanzen außerhalb des Schulsystems gewünscht. Eine nicht ganz nachvollziehbare Praxis scheint die unmittelbare Koppelung der Zuweisung eines Sonderschullehrplans an die Vergabe des sonderpädagogischen Förderbedarfs, obwohl das Gesetz dies nicht zwingend vorsieht.

Dass trotz aller Kritik an der Feststellung des SPF von einigen Befragten das Verfahren für korrekt befunden wird, deutet auf untersuchenswerte positive regionale Praxen hin.

3.2 FOKUSTHEMEN: SCHLUSSFOLGERUNGEN UND EMPFEHLUNGEN DES QSP-KERNTEAMS

Die auf Basis der empirischen Befunde und Diskussionen vom QSP-Kernteam gezogenen Schlussfolgerungen und Empfehlungen wurden als „Fokusthemen“ in sieben Punkten gebündelt.⁶ Es handelt sich hier um Thesen, die eher Rahmencharakter haben und noch der Ausarbeitung und Ausdifferenzierung bedürfen. Diese Ausarbeitung erfolgte für einen Teil der Thesen im Rahmen der Arbeitsgruppenphase, die in diesem Band dokumentiert ist (s. Kapitel 5, S. 31ff.). Für die folgende Darstellung der Fokusthemen wurde die den Thesen zugrunde liegende Ausgangslage zusammengefasst, die Thesen selbst wurden aber vollständig in den Text übernommen.

1. Integrativer Unterricht als Regelvariante sonderpädagogischer Förderung (Fokus 1)

Die Situationsanalyse zeigt, dass der Anspruch eines *flächendeckenden sonderpädagogischen Parallelangebots* – und damit die Wahlfreiheit der Eltern zwischen Sonderschulen und Integration in die allgemeinen Schulen – eine nicht aufrecht zu erhaltende *Fiktion* ist. Ein solches Angebot würde jeden vernünftigen ökonomischen Rahmen für den sonderpädagogischen Sektor sprengen. Die regionalen Unterschiede im Hinblick auf die Versorgung mit Sonderschulen bzw. Integrationsstandorten sind aber mit den Postulaten Einheit, nationale Vergleichbarkeit und Durchlässigkeit des Schulwesens schwer vereinbar.

⁶ Vgl. http://qsp.or.at/downloads/qsp_fokus_gesamt.pdf [17. April 2007] sowie Specht et al. (2006), S. 49-68.

These:

Eine grundsätzliche Lösung dieser Problematik kann nur in einer Neustrukturierung der schulischen Sonderpädagogik gesehen werden. Diese könnte die folgenden, wesentlichen Elemente umfassen:

- Die bisherige Parallelstruktur wird aufgegeben und eine der beiden institutionellen Betreuungsformen als die *Regelvariante* definiert. Entsprechend den derzeitigen gesetzlichen Vorgaben, der vorherrschenden ExpertInnenmeinung und des Standes der wissenschaftlichen Diskussion sollte diese Regelvariante in der Form der *integrativen Beschulung* angeboten werden.
- Da nichtsdestoweniger die von vielen Expertinnen und Experten geäußerte Auffassung, dass der integrative Unterricht nicht für jeden Schüler/jede Schülerin die Ideallösung darstellt, schwerlich widerlegbar ist, sollten segregative Formen des Unterrichts dann möglich sein, wenn den Förderbedürfnissen der Kinder in Form der integrativen Beschulung nicht entsprochen werden kann.
- Auch diese Sonderformen eines segregativen Unterrichts sind nicht als eigenständige organisatorische Einheiten (Sonderschulen) zu führen, sondern im Rahmen der allgemeinen Schulen umzusetzen, um die Rückkehr in eine normalisierte Schulumwelt allen SchülerInnen möglichst barrierefrei zu ermöglichen.

Eine Realisierung dieses Modells würde jedoch sorgfältige Planungen in Bezug auf Auswahl, Anzahl und Lokalisierung der Schulstandorte voraussetzen, die neben ihrer Funktion als Integrationsschule auch die Möglichkeit zur (möglichst zeitlich befristeten) Betreuung von Schülerinnen und Schülern in segregativen Settings bieten.

2. Flexibilisierung der Ressourcenvergabe für die sonderpädagogische Förderung (Fokus 2)

Die Steuerung des Einsatzes von Personalressourcen über die Feststellung eines ausschließlich am Kind festgemachten SPF nach dem „Rucksackprinzip“ führt zu einem *späten Einsetzen der Fördermaßnahmen*, da erst nach positivem Abschluss des Verfahrens Lehrerstunden bereitgestellt werden. Spezielle, über die allgemeine Förderung durch die Lehrpersonen der allgemeinen Schule hinausgehende, präventive Fördermaßnahmen für SPF-gefährdete Kinder sind aus dem Ressourcenpool der Sonderpädagogik nicht finanzierbar. Gegenwärtig ist es, um Ressourcen aquirieren zu können, notwendig, einem Kind SPF zuzuerkennen. Die Förderressourcen sind jedoch nicht direkt mit dem Förderbedürfnis des Kindes verknüpft. Dies kommt einerseits in *unterschiedlichen Landesgesetzen* zum Ausdruck, die einen engeren oder weiteren Spielraum für die Ressourcenzuweisung ermöglichen, vor allem aber in einer bundesweiten *Kontingenzierung*, die von 2,7% SPF-Kindern pro Altersjahrgang ausgeht. Hier wird ein prinzipieller Widerspruch zwischen den Mechanismen der individuellen SPF-Feststellung und der kontingentierten Zuteilung sichtbar.

These:

Unter der Voraussetzung, dass sonderpädagogische Förderung für notwendig erachtet wird, ist es angesichts der verorteten Systembrüche nahe liegend, eine neue Stra-

ategie der Verteilung sonderpädagogischer Ressourcen auszuarbeiten. Dabei sollten die folgenden Prinzipien leitend sein:

- Die Ressourcen müssen auf Bundes-, Landes- und regionaler Ebene planbar sein. D.h. es dürfen keine unvorhersehbaren, finanziell und personell nicht bewältigbaren Ressourcenschwankungen auftreten.
- Die Stigmatisierung von Kindern sollte so gering wie möglich gehalten werden.
- Präventive Förderung und Förderung in Zweifelsfällen sollte in gewissen Grenzen möglich sein.
- Die Strategie sollte berücksichtigen, dass in vielen Fällen Förderung über bestimmte Zeitspannen (nicht immer nur über ein Schuljahr) erforderlich ist (zeitliche Flexibilisierung), und dass das Ausmaß der Fördernotwendigkeiten stark unterschiedlich sein kann (flexible Quantität).
- Andererseits muss berücksichtigt werden, dass Einrichtungen wie eine Integrationsklasse eine gewisse Stabilität der personellen Besetzung und damit Kontinuität brauchen, auch wenn sich die Fördernotwendigkeiten verschieben.

Vieles deutet darauf hin, dass eine *regionale* Verteilung von Fördermitteln ohne personengebundene Ressourcenzuweisung, aber verbunden mit einer Form des Output-Monitorings zur Qualitätssicherung, die pädagogisch, vielleicht aber auch ökonomisch günstigste Form der Ressourcenvergabe darstellt. Diese wäre am besten gegeben, wenn die Schule, unterstützt (und kontrolliert) durch regionale und/oder überregionale Sonderpädagogische Zentren, niederschwellig über Fördermaßnahmen entscheiden könnte. Um den Erfordernissen des Output-Monitorings und der Qualitätssicherung zu entsprechen, werden geeignete diagnostische Verfahren und evaluierbare Förderpläne als Prozessstandard zu etablieren sein.

3. *Sonderpädagogische Zentren als Orte der Ressourcendistribution und als Qualitätsagenturen (Fokus 3)*

Um eine bedarfsorientierte Förderstrategie, die weitgehend autonom funktioniert, umsetzen zu können, wären regionale Agenturen erforderlich, die den optimalen Einsatz materieller und personeller Ressourcen in der Region planen, zuweisen und evaluieren. Die Einrichtung der Sonderpädagogischen Zentren (SPZ) bietet sich dafür an. Gegenwärtig werden SPZ von ihrer personellen und materiellen Ausstattung her allerdings nicht immer als jene *Kompetenzzentren* erlebt, die sie eigentlich sein sollten. Zudem wird im Rahmen der Befragung der Expertinnen und Experten die gegenwärtige Organisationsform der SPZ als Sonderschule mehrfach abgelehnt, da *Rollenkonflikte* zwischen den beiden Funktionen „Unterstützung der Integrationschulen“ und „Leitung der Sonderschule“ vermutet werden.

These:

- Die Funktionen von Sonderpädagogischen Zentren und Sonderschulen sollten grundsätzlich entkoppelt werden. SPZ sollen regionale Anlaufstellen für alle Eltern/Erziehungsberechtigte sein, die für Kinder/Jugendliche mit Behinderungen

oder sonstigen sonderpädagogischen Förderbedürfnissen Beratung in Fragen der Bildung und Betreuung ihrer Kinder suchen und dabei unabhängigen, fachlichen Rat erwarten. Die Vernetzung mit Beratungs-, Betreuungs- und Fördereinrichtungen des vorschulischen Bereichs bzw. mit Institutionen zur Unterstützung der Eingliederung der jungen Erwachsenen in das Berufsleben ist anzustreben, weiters die Zusammenarbeit mit allen in der Region tätigen Beratungs-, Therapie- und Betreuungseinrichtungen.

- SPZ sollen die Schlüsselposition in der *Bereitstellung und Verteilung* der über die Mindestausstattung von Integrationsklassen hinausgehenden *Personal- und Sachressourcen* einnehmen. Aufbau und Verwaltung eines regionalen Pools von geeigneten Unterrichtsmitteln, Vermittlung der damit verbundenen Methodenkompetenz, Informations- und Beratungsleistungen für LehrerInnen und Betreuungspersonen in Klassen mit förderbedürftigen Kindern sind in diesem Kontext Aufgaben des SPZ. Auch die gezielte Vernetzung von an Kindergärten und Schulen der Region verfügbaren Kompetenzen soll vom SPZ geleistet werden.
- Regionale SPZ vermitteln zwischen dem sonderpädagogischen Ressourcen- und Unterstützungsbedarf einzelner Schulen und den Personal- und Sachressourcen an überregionalen SPZ auf Landesebene.
- Darüber hinaus soll es Aufgabe des SPZ sein, gemeinsam mit den das Kind unterrichtenden Lehrpersonen und - wenn notwendig auch unter Einbindung externer ExpertInnen - die *Effektivität des Ressourceneinsatzes* zur Umsetzung der individuellen Förderpläne zu überprüfen (*SPZ als Qualitätssicherungsagenturen*). Dies setzt die Erstellung maßnahmenorientierter Fördergutachten (vgl. Fokus 4) und überprüfbarer individueller Förderpläne (vgl. Fokus 5) voraus.
- *Wegfallen* würde in einem wie hier beschriebenen „SPZ-neu“ die Mitwirkung von SPZ-MitarbeiterInnen an der Erstellung der förderdiagnostischen Gutachten. Allenfalls könnte von hier aus das Gutachtergremium koordiniert werden. Die Festlegung der optimalen Fördermaßnahmen für ein Kind soll von der Mittelzuweisung bzw. der Kontrolle des Mitteleinsatzes unabhängig sein.
- Mit der Veränderung der Aufgabenbereiche der regionalen SPZ müssen auch Überlegungen verknüpft werden, unter welchen Voraussetzungen der *personellen und materiellen Ausstattung* bzw. der *Organisation und Finanzierung* die „SPZ-neu“ in der Lage sind, ihre erweiterten Aufgabenstellungen zu erfüllen.
- Die Loslösung der regionalen SPZ von den (Allgemeinen) Sonderschulen und ihre Etablierung als eigenständige Institutionen ist Voraussetzung für ihr Funktionieren als Qualitätsagenturen.
- Das SPZ untersteht der Dienstaufsicht durch die regionale Schulaufsicht. Für die im Einzugsgebiet liegenden Gemeinden, für Behindertenverbände sowie ElternvertreterInnen sollten Mitwirkungs- bzw. Kontrollrechte vorgesehen werden.

4. Objektiviertes Verfahren zur Feststellung von Fördernotwendigkeiten (Fokus 4)

Die gegenwärtig praktizierte Vorgangsweise bei der Feststellung des SPF und die Funktion des SPF bei der Ressourcenzuweisung (die zumindest eingeschränkt werden soll – vgl. S. 19), ruft bei vielen der befragten Expertinnen und Experten Kritik hervor. Insbesondere wird bemängelt, dass sonderpädagogische Förderung an das Vorhandensein einer Behinderung gebunden ist, die nationalen Vorgaben für die Durchführung des Verfahrens von einer Vielzahl regionaler Erlässe und Verordnungen überlagert werden und das SPF-Feststellungsverfahren nicht den Geboten der Objektivität, Transparenz und Vergleichbarkeit entspricht. Es stellt sich die Frage, ob es in einem nationalen Schulwesen wünschenswert ist, in genuin pädagogischen Fragen wie der Feststellung des SPF unterschiedliche – in der Praxis generierte – Vorgehensweisen ohne einheitliche Verfahrensstandards und Entscheidungsregeln nebeneinander bestehen zu lassen. Von demokratiepolitischer Relevanz wird diese Frage angesichts der Tatsache, dass das Resultat der gegenwärtigen Praxis regional unterschiedliche Bildungschancen sind.

These:

- Das gegenwärtige SPF-Feststellungsverfahren soll in ein bundesweit einheitliches und transparentes Verfahren zur maßnahmenorientierten Feststellung der sonderpädagogischen Fördernotwendigkeiten für eine Schülerin/einen Schüler übergeführt werden. Die im Gutachten als notwendig erachteten Fördermaßnahmen bilden die Basis für die durch das Sonderpädagogische Zentrum erfolgende Zuweisung von Förderressourcen an jene Schule, an der das Kind betreut wird (vgl. S. 19 und S. 20).
- Alleiniger Ausgangs- und Orientierungspunkt der diagnostischen Analyse und der zu empfehlenden Fördermaßnahmen soll der Gesichtspunkt sein, dass ein Kind/Jugendlicher den aktuellen Anforderungen des Unterrichts nur mit *Unterstützung durch sonderpädagogische Maßnahmen* entsprechen kann. Der Bogen des „Nicht-Entsprechen-Könnens“ des Kindes/Jugendlichen kann sich dabei von mittelfristigen Lernschwierigkeiten bzw. das Lernen beeinträchtigenden Verhaltensschwierigkeiten bis hin zu dauernden Beeinträchtigungen durch Behinderung spannen. Für die Planung kurzfristiger bzw. präventiver Fördermaßnahmen sollte die Schule verantwortlich sein und ein formelles Gutachterverfahren nicht eingeleitet werden müssen.
- Die Einleitung des Gutachterverfahrens soll sowohl von den Eltern/Erziehungsberechtigten des Kindes als auch von der Schule durch einen Antrag an das regionale SPZ in Gang gebracht werden können.
- Die Erstellung des Fördergutachtens sollte durch eine Kommission aus ExpertInnen erfolgen, die vom regionalen SPZ koordiniert werden könnte (vgl. Fokus 3). Dieser Kommission sollte zwingend eine vom SPZ unabhängige sonderpädagogische Fachkraft und die Lehrperson des Kindes, im Bedarfsfall auch eine Vertreterin/ein Vertreter des schulpsychologischen und des schulärztlichen Dienstes und weitere ExpertInnen angehören. Anzustreben ist ein ganzheitliches und mehrstu-

figes Verfahren zur Kind-Umfeld-Diagnose.

- Die im förderdiagnostischen Gutachten festgelegten Fördermaßnahmen bilden die Basis des individuellen Förderplans eines Kindes, der an der Schule verpflichtend weiter zu führen, regelmäßig zu evaluieren und anzupassen ist (s. unten).

Welche rechtlichen Grundlagen für ein derartiges förderdiagnostisches Verfahren als Strukturstandards festzulegen sind und an welchen Prozessvorgaben sich das Verfahren orientieren soll, wird zu erarbeiten sein.

5. *Individuelle Förderpläne – Prozessstandards für die sonderpädagogische Förderung (Fokus 5)*

Obwohl individuelle Förderpläne (IFP) nicht explizit Thema der QSP-Befragung waren, weisen mehr als ein Viertel aller Befragten in verschiedenen Kontexten auf deren Bedeutung für die sonderpädagogische Arbeit hin. Sehr unterschiedlich werden dabei der Status dieser Förderpläne und ihr Zusammenhang mit der Standards-Thematik gesehen. Vereinzelt werden Standards mit Hinweis auf die Notwendigkeit der Arbeit mit IFP abgelehnt bzw. sollen Standards durch IFP ersetzt werden. Eine nicht unbeträchtliche Anzahl von Befragten kann sich auch die Arbeit mit IFP als wesentliches Element sonderpädagogischer Standards vorstellen. Daneben gibt es aber auch die Vorstellung, individuelle Förderpläne sollten den ASO-Lehrplan ersetzen. Gegenwärtig ist die Verpflichtung zur Erstellung von und zur Arbeit mit IFP regional unterschiedlich geregelt und es ergibt sich der Eindruck einer starken Diagnose- und Dokumentationslastigkeit der Förderplanung. Hinweise auf den Prozesscharakter individueller Förderplanung finden sich im Vergleich dazu deutlich seltener.

These:

Die Analyse der Ergebnisse der ExpertInnenbefragung zeigt, dass der Arbeit mit individuellen Förderplänen ein besonders wichtiges Potential zur Erhöhung der Qualität sonderpädagogischer Förderung zuerkannt wird. Auch angesichts der unzureichenden Abstimmung der Lehrpläne der allgemeinen Schulen und jener der Sonderschulen liegt es nahe, individuelle Förderplanung als zentralen Prozessstandard sonderpädagogischer Förderung zu definieren, mit dem Lehrpersonen dazu verpflichtet werden, für jedes einzelne Kind konkrete Fördermaßnahmen zu erarbeiten und sich in ihrer Arbeit an diesen zu orientieren.

Die allgemeine These bedarf jedoch der Konkretisierung, wobei es insbesondere um zwei Fragen geht:

- Welche Minimalforderungen sollten an individuelle Förderpläne gestellt werden?
- Inwieweit und in welcher Weise sollten die folgenden darin enthaltenen Prozess- und Produktkomponenten definiert/standardisiert werden?
 - Pädagogische Zielbestimmung

- Problem- und potentialbezogene Informationssammlung und Diagnostik
- Klärung von Zeitperspektiven
- Didaktische, pädagogische und therapeutische Maßnahmen und Förderangebote
- Teamstrukturen und Zuständigkeiten
- Benötigte Materialien, Ausstattungsgegenstände, Personalressourcen
- Systematische begleitende Reflexion des Förderprozesses, der Erfolge und Hemmnisse sowie der Veränderung der Förderpraxis
- Zielüberprüfung, ...

Von besonderem Interesse erscheint dabei die Frage, wie eine Praxis der individuellen Förderplanung gewährleistet werden kann, die sich von mechanistischen und/oder primär diagnostischen Verfahren und Rezepten löst, und stattdessen dynamischen Entwicklungskonzepten folgt, die Rückkoppelungsschleifen, nicht geradlinige Verläufe sowie Änderungen und Plankorrekturen als wesentliche Bestimmungsmerkmale betrachten.

6. *Optimale Nutzung von Ressourcen und Förderpotentialen in voll ausgebauten Integrationsklassen (Fokus 6)*

Die hohe, prinzipielle Akzeptanz des integrativen Unterrichts wird in den Stellungnahmen zur QSP-Befragung mit vielen „Wenn und Aber“ verbunden. Betont werden sowohl das *Förderpotential* für behinderte und auch für nicht behinderte SchülerInnen als auch das *Innovationspotential* für die Veränderung von Schule und Unterricht. Relativiert wird die positive Beurteilung jedoch dadurch, dass im integrativen Unterricht in erster Linie eben ein *Potential* gesehen wird. *Erforderliche äußere Rahmenbedingungen* für die Realisierung dieses Potentials sind nach Auffassung der Befragten insbesondere die Doppelbesetzung der Integrationsklassen mit Klassen- und Integrationslehrer, eine günstige Klassenzusammensetzung im Sinne echter Heterogenität, vor allem aber eine entsprechende Qualifikation der Lehrkräfte. Als besonders betroffen vom Fehlen förderlicher Rahmenbedingungen werden die Hauptschulen gesehen, wobei speziell auf die Problematik von Einzelintegration und Stützlehrersystem hingewiesen wird.

Hier wird ein Problem benannt, das die Integrationsbewegung seit ihrem Beginn begleitet - nämlich die Frage, wie pädagogisch sinnvoll und fruchtbar die Integration einzelner Kinder mit stundenweiser Stützlehrerbegleitung sein kann. Die empirische Evidenz aus der Schulversuchszeit und die neueren Untersuchungen in der Steiermark sprechen hier eine recht deutliche Sprache: Der Einsatz von StützlehrInnen in Klassen mit Einzelintegration ist für die unterstützenden Lehrkräfte meist unbefriedigend, weil ihr Unterricht nicht eigentlich integrativ, sondern gerade wieder spezialisierend und segregierend ist.

Einige QSP-ExpertInnen sehen die Problematik der Einzelintegration auch unter *ökonomischen Gesichtspunkten*: Die Konzentration der sonderpädagogischen Förderung an gut ausgestatteten integrativen Schwerpunktschulen sei nicht nur pädagogisch effektiver, sondern auch kostengünstiger als Stützlehrerbetreuung im Rahmen der Einzelintegration. Das wichtigste Argument für die Einzelintegration ist die wohn-

ortnahe Betreuung – ein Gesichtspunkt, der für die Grundstufe gewichtiger erscheint als für den Bereich der Sekundarstufe.

These:

- Von einer Konzentration der sonderpädagogischen Betreuung in Integrationsklassen mit durchgehendem Zwei-Lehrer-Einsatz könnte eine wesentliche Steigerung der Betreuungseffizienz und der Unterrichtsqualität bei gleichzeitiger Senkung oder zumindest Konstanz der Kosten erwartet werden. Eine möglichst weitgehende Konzentration sollte daher angestrebt, die Führung von Einzelintegrationsklassen - insbesondere an städtischen Schulen - möglichst vollständig unterbunden werden.
- Dabei sollte gewährleistet werden, dass eine sonderpädagogisch ausgebildete Lehrkraft die Klasse gemeinsam mit der Klassenlehrerin/dem Klassenlehrer bzw. den FachlehrerInnen unterrichtet.

Zu klären ist die Frage, welche rechtlichen, organisatorischen und personalpolitischen Implikationen mit einer solchen Veränderung verbunden sind, und es sind Vorschläge zu entwickeln, wie allfällige Probleme in diesem Zusammenhang zu lösen sind. Gleichzeitig sollten Richtlinien darüber erarbeitet werden, unter welchen Voraussetzungen Ausnahmen von der Konzentrationsregel möglich sein sollen.

7. Mindeststandards für materielle und personelle Ausstattung (Fokus 7)

In den Stellungnahmen der Befragten finden sich wiederholt Forderungen nach adäquater materieller und personeller Ausstattung von Sonderschulen und Integrationsklassen: Barrierefreie Architektur, geeignete Räumlichkeiten für Differenzierungs- und Therapiemaßnahmen, zweckmäßige Unterrichtsmaterialien, vor allem aber eine Erhöhung des Einsatzes von Lehrpersonen und deren bessere Qualifizierung sowie der Einsatz von TherapeutInnen und Betreuungspersonen werden gewünscht.

Unbehagen besteht auch darüber, dass die personelle wie die materielle Ausstattung eines Schulstandortes von seiner geographischen Situierung abhängt und diesbezüglich große Spielräume bestehen. Die Ausstattung im Pflichtschulbereich - und damit auch der regionalen SPZ - ist Sache der hinsichtlich Finanzkraft und Investitionsprioritäten unterschiedlich orientierten Gemeinden. Festlegungen über Schülerhöchstzahlen sowie der Einsatz zusätzlichen Lehrpersonals für Integration fallen in die Regelungskompetenz der Bundesländer, die unterschiedliche Grenzen und Verbindlichkeitsgrade festgelegt haben. Und beim Einsatz zusätzlicher Lehrkräfte wird teilweise - besonders an Hauptschulen - weniger dem Förderbedarf der SchülerInnen, als dem Beschäftigungsbedarf der Lehrpersonen oder den institutionellen Interessen der Schulen Rechnung getragen.

Thesen

- Unabhängig davon, ob nun das Parallelsystem von Sonderschulen und Integration aufrecht erhalten wird oder nicht (vgl. Fokus 1), ob voll ausgebaute Integri-

onsklassen als Leitmodell sonderpädagogischer Förderung anerkannt werden oder nicht (vgl. Fokus 6) und nach welchen grundsätzlichen Prinzipien die Ressourcenvergabe erfolgt (vgl. Fokus 2), sind *bundesweit einheitliche Mindeststandards für die materielle und personelle Grundausrüstung* von Schulen bzw. Klassen, in denen Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf unterrichtet werden, notwendig. Diese sollten insbesondere regeln:

- maximale Klassenschülerzahlen in Integrationsklassen,
- maximale Anzahl von Kindern mit SPF pro Integrationsklasse.

Verbindlich sollte zudem festgelegt werden, dass Lehrpersonen ohne qualifizierte sonderpädagogische Ausbildung nicht als zusätzliche Lehrkräfte in Integrationsklassen eingesetzt werden können.

Die Fixierung dieser Mindeststandards könnte über entsprechende Konkretisierungen und Veränderungen der Rahmenvorgaben des Schulorganisationsgesetzes oder - unter Wahrung der Rechte der Bundesländer zur Ausführungsgesetzgebung im Bereich der äußeren Organisation der Pflichtschulen - über eine im Verhandlungsweg erzielte Vereinbarung aller Bundesländer erreicht werden.

- Wiewohl die ExpertInnen für Klassenschülerhöchstzahlen, die Anzahl der in einer Klasse zu integrierenden Kinder/Jugendlichen und die Bedingungen des zusätzlichen Personaleinsatzes eher einheitliche und auch zahlenmäßig klare Vorgaben (und weniger die Erweiterung von Handlungsspielräumen) wünschen, wird darauf zu achten sein, dass *den Schulen* ein genügend großer Gestaltungsspielraum erhalten bleibt, um auf konkrete Gegebenheiten am Standort adäquat reagieren zu können. Mit diesem Gestaltungsspielraum muss aber ein System der Qualitätskontrolle verbunden sein. „Soll-“ und „Kann-Regelungen“ auf übergeordneten Verwaltungsebenen müssen dagegen vermieden werden.
- Der *barrierefreie Zugang zu allen Schulen* ist eine Forderung, für deren Umsetzung in einer Gesellschaft, die eine „Gleichbehandlung behinderter und nichtbehinderter Menschen in allen Bereichen des täglichen Lebens“ (Artikel 7 BV-G) anstrebt, die öffentliche Hand jedenfalls Sorge tragen muss.
- Welche materielle und personelle Grundausrüstung an den *einzelnen integrativen Schulstandorten* direkt vorhanden sein muss („Grundressourcen“ im freien Verfügungsbereich der Schule, wobei auch Mittel für die präventive Förderung mitbedacht werden müssen), welche Personalressourcen und Unterrichtsmittel an *regionalen SPZ* anzulagern sind und welche spezifischen Ressourcen nur an *überregionalen, behinderungsspezifischen SPZ* zur Verfügung stehen müssen, wäre im Einzelnen zu diskutieren (vgl. dazu auch Fokus 3).

4 Die Arbeitsgruppenphase

4.1 REZEPTION DER ERGEBNISSE DER EMPIRISCHEN PROJEKTPHASE

Zur Vorstellung der Ergebnisse des empirischen Teils des QSP-Projekts sowie zur Planung des weiteren handlungs- und umsetzungsorientierten Vorgehens wurde Anfang Mai 2006 das Symposium „Qualität in der Sonderpädagogik“ veranstaltet. Dazu wurden neben VertreterInnen der Schulverwaltung und -aufsicht alle jene Personen nach Graz eingeladen, die im Rahmen der ExpertInnenbefragung Interesse an weiteren Informationen bzw. an einer Mitarbeit in Projektgruppen zu Themenbereichen der Sonderpädagogik bekundet hatten. Rund 80 Personen folgten der Einladung. Herr Peter Walther-Müller von der Schweizerischen Zentralstelle für Heilpädagogik in Luzern hielt ein Einleitungsreferat zum Thema „Standards in der Sonderpädagogik“.

Das Symposium und die dort vorgestellten Schlussfolgerungen aus den Forschungsergebnissen riefen bei den TeilnehmerInnen teils Zustimmung und Anerkennung, teils aber auch Kritik hervor. Letztere bezog sich inhaltlich insbesondere auf den im Rahmen des Fokusthemas 1 unterbreiteten Vorschlag, die Parallelstruktur von Sonderschulen und Integration aufzugeben und integrative Beschulung als Regelvariante zu installieren.

4.2 ZUSAMMENSETZUNG DER ARBEITSGRUPPEN

Am Ende des Symposiums erging an die Anwesenden die Einladung, sich an Arbeitsgruppen zur Weiterführung der vorgestellten Themenbereiche zu beteiligen und ergänzend auch weitere Arbeitsthemen vorzuschlagen. Ende Juni 2006 trafen sich 26 ExpertInnen und das QSP-Kernteam zu einer Arbeitstagung in Graz.

Beim Juni-Treffen wurden den TagungsteilnehmerInnen mögliche Ansatzpunkte zur Bearbeitung der vorliegenden Themenfelder in Form von Fragestellungen präsentiert. Dann fand ein Gruppenbildungsprozess statt, in dem eine möglichst heterogene Zusammensetzung der Arbeitsgruppen angestrebt wurde: In jeder Gruppe sollten sonderpädagogische Fachexpertise, Wissen aus praktischer Erfahrung in Schulen und als Betroffene bzw. als deren VertreterInnen, Kenntnisse der Schulverwaltung, des Schulrechts und der Bildungsökonomie sowie Moderations- und Leitungskompetenz vertreten sein.

Unter Berücksichtigung dieser Vorgaben bildeten sich Arbeitsgruppen zu fünf Themenbereichen. Die Gruppenmitglieder legten auch gleich die im Folgenden ange-

fürten Bezeichnungen für ihre Arbeitsgruppen fest⁷:

- Qualitätsstandards für den Unterricht in Integrationsklassen (Arbeitsgruppe 1)
- Individuelle Förderpläne als Instrument der Unterrichtsplanung, Evaluierung und Qualitätssicherung (Arbeitsgruppe 2)
- Reorganisation des SPF-Verfahrens in Richtung stärkerer Berücksichtigung förderdiagnostischer Prinzipien, Partizipation und Transparenz (Arbeitsgruppe 3)
- Flexibilisierung der Ressourcenvergabe – Ermöglichung präventiver Fördermaßnahmen (Arbeitsgruppe 4)
- Maßnahmen zur Veränderung im professionellen Selbstverständnis von (Sonder-)PädagogInnen (Arbeitsgruppe 5)

In ihrer ersten Gruppensitzung einigten sich die Mitglieder über die Zielsetzung ihrer Arbeitsgruppe, ergänzten bzw. modifizierten die vom QSP-Kernteam vorgeschlagenen Fragestellungen und überlegten, ob bzw. in welcher Form die Arbeitsgruppe erweitert werden könnte, um eine gute Arbeitsfähigkeit zu erreichen. Als zusätzliche Arbeitsgruppenmitglieder wurden am häufigsten PraktikerInnen und JuristInnen gewünscht. PraktikerInnen wurden über den Sommer teils von den Arbeitsgruppenmitgliedern selbst, teils vom QSP-Kernteam kontaktiert und zur Mitarbeit gewonnen. Dem Wunsch nach ständiger Einbindung von JuristInnen konnte nicht entsprochen werden, doch nahmen an einer der folgenden Arbeitstagungen die Schul- und DienstrechtsexpertInnen des Unterrichtsministeriums teil.

4.3 AUFTRÄGE AN DIE ARBEITSGRUPPEN UND ARBEITSPROZESS

Der Arbeitszeitraum der QSP-Gruppen sollte sich über die Monate September, Oktober und November erstrecken und in einer gemeinsamen Präsentation der Arbeitsergebnisse im Dezember 2006 sowie in einer gemeinsamen Publikation ihren Abschluss finden. Die Gruppen sollten grundsätzlich selbstorganisiert tätig sein, vom QSP-Kernteam wurde die Organisation von drei gruppenübergreifenden zwei- bis dreitägigen Arbeitsphasen angeboten. Diese hatten den Zweck, die Arbeitsschritte der einzelnen Gruppen zusammenzuführen und themenübergreifende Querverbindungen zu diskutieren. Das QSP-Kernteam übernahm Service-Funktionen wie die Organisation und Moderation der gemeinsamen Arbeitstreffen, die Herstellung von Kontakten und die Beschaffung notwendiger Materialien. Darüber hinaus wurden den Arbeitsgruppen vom Kernteam Rückmeldungen zu ihren Zwischenergebnissen erstattet. Die Aufenthalts- und Reisekosten der gemeinsamen Arbeitstreffen finanzierte das Bildungsministerium über Projektmittel.

⁷ Da die Empfehlungen von Strukturveränderungen bei einem Teil der SymposionsteilnehmerInnen auf starke Widerstände gestoßen waren, erschien es wenig sinnvoll, von ExpertInnen differenzierte Umsetzungsvorschläge für Themen erarbeiten zu lassen, für sich keine Konsensbereitschaft abzeichnete.

4.3.1 Inhaltliche Aufträge und Vorgaben für die Gestaltung des Arbeitsprozesses

Ziel und Endprodukt des Arbeitsgruppenprozesses sollte eine Veröffentlichung sein, die von der Beschreibung der gegenwärtigen Situation und ihrer Probleme ausgehend zu einer möglichst konkret dargelegten umsetzungsorientierten Veränderungsstrategie hinführt. Die Erarbeitungen sollten grundsätzlich an den Fragen orientiert sein, wie sich die Situation behinderter oder beeinträchtigter SchülerInnen im österreichischen Schulsystem verbessern lässt und wie ein auf Förderung, Individualisierung und Chancengleichheit basierendes Schulwesen gestaltet werden sollte. An den möglichst konkret ausgeführten Arbeitsprodukten sollte sich ein Umsetzungsprozess orientieren können. Dabei sollten nicht nur pädagogische, sondern auch bildungspolitische, ökonomische und administrative Argumentationsstränge aufgegriffen werden.

Gruppensprecherinnen koordinierten die Gruppenaktivitäten und stellten die Kontinuität im Arbeitsprozess sicher, übernahmen die Dokumentation bzw. Verschriftlichung der Arbeitsprodukte und hielten die Verbindungen zum QSP-Kernteam und zu anderen Arbeitsgruppen aufrecht. Als Kommunikationsplattform wurde eine Mailingliste eingerichtet, wodurch die Transparenz des Gesamtprozesses gewährleistet werden konnte.

4.3.2 Der Arbeitsverlauf

Die gemeinsamen Arbeitsphasen der QSP-Gruppen fanden vom 14. - 15. September 2006 in Söchau/Steiermark, vom 23. - 24. Oktober 2006 in Traunkirchen/OÖ und vom 26. - 28. November 2006 in Stockerau nahe Wien statt. Die Arbeitsergebnisse wurden am 15. Dezember 2006 in Salzburg der Fachöffentlichkeit präsentiert.

Allen QSP-Treffen war gemeinsam, dass mit großem Engagement und großer Begeisterung am Projektvorhaben gearbeitet wurde. Die Möglichkeit, an einem Arbeitsprozess teilnehmen zu können, der von der gemeinsamen Zielsetzung getragen wurde, für Kinder mit Behinderung und spezifischen Förderbedürfnissen ein qualitativ hochwertiges Bildungsangebot sicher zu stellen, wurde von allen am Projekt Beteiligten als positive Herausforderung gesehen. Bis spät in die Nacht hinein gehende Plenardiskussionen und Gruppensitzungen in den Pausen waren „Arbeitsalltag“. Dabei war das Arbeitsklima trotz, oder vielleicht auch gerade wegen der unterschiedlichen Herkunft der Gruppenmitglieder aus Schulen, Interessensvertretungen, Einrichtungen der LehrerInnenbildung sowie der Bildungsverwaltung und Schulaufsicht von großer Offenheit, Respekt und Toleranz gekennzeichnet.

Zur Schlusspräsentation der QSP-Arbeitsgruppen in *Salzburg* waren VertreterInnen der Schulaufsicht, LehrerInnen und SchulleiterInnen, in der Aus- und Weiterbildung von LehrerInnen tätige Personen sowie WissenschaftlerInnen eingeladen. Nach einem Rückblick auf den Projektverlauf wurden die Arbeitsergebnisse dargestellt.⁸ In der abschließenden Diskussion zeigte sich größtenteils Zustimmung zu den Vorschlägen. Es

⁸ Vgl. http://qsp.or.at/index_a.html [20. April 2007]

wurde aber auch darauf hingewiesen, dass die Frage der Gestaltung der Sonderpädagogischen Zentren und die Thematik der Qualitätssicherung für die Sonderschulen noch bearbeitet werden sollten.

Die Mitglieder der QSP-Arbeitsgruppen und das Kernteam haben sich im März 2007 in einer letzten gemeinsamen Arbeitssitzung darauf verständigt, dass das QSP-Kernteam die in unterschiedlicher Form und Ausdifferenziertheit vorliegenden Ergebnisse in einen Endbericht bringen sollte. In die Erstellung dieses Berichts wurden auch die Arbeitsgruppen eingebunden: Die Entwurfversionen der folgenden Abschnitte wurden von VertreterInnen aus den Arbeitsgruppen gegengelesen und die Endfassung den Arbeitsgruppenmitgliedern zur Autorisierung vorgelegt.

5 Ergebnisse der Arbeitsgruppen

Die im Folgenden vorgestellten Ergebnisse der Arbeitsgruppenphase sind in Anbetracht des engen zeitlichen Rahmens und der Komplexität der in Angriff genommenen Fragestellungen erstaunlich substanziell. Sie greifen wesentliche Problemfelder sonderpädagogischer Arbeit auf und unterbreiten Vorschläge, deren Ausarbeitung und Umsetzung zu einer Verbesserung der gesamten Förderkompetenz des österreichischen Schulsystems beitragen kann. Dies vorausgeschickt, muss allerdings festgehalten werden, dass die Ergebnisse keineswegs als monolithisches, in allen Aspekten durchdachtes Gesamtkonzept gelten können. Sie sind hinsichtlich ihrer inhaltlichen Konsistenz und ihrer Darstellungsweise kompromissbehaftete, punktuelle Diskussionsergebnisse. Die Rezeption der Ergebnisse sollte daher unter Berücksichtigung der folgenden Randbedingungen erfolgen:

- (a) Die Expertise der TeilnehmerInnen war vornehmlich auf die konkrete pädagogische Arbeit in der Förderung, deren Organisation und Verwaltung, sowie die Aus-, Fort- und Weiterbildung von LehrerInnen fokussiert. Rechtliche, wirtschaftliche oder politische Konsequenzen der pädagogisch motivierten Verbesserungsvorschläge konnten daher bestenfalls angeschnitten, keinesfalls aber erschöpfend behandelt werden.
- (b) Trotz des regelmäßigen Bemühens um eine Zusammenschau der Arbeitsgruppenergebnisse in Plenarphasen und bilateralen Treffen zwischen Arbeitsgruppen war es nicht möglich, thematische Überschneidungen einerseits und unterschiedliche Sichtweisen und Schwerpunktsetzungen andererseits vollständig aus dem Weg zu räumen. So weisen die Beiträge Redundanzen auf, die aus Sicht des Kernteams zumindest in einigen Fällen zu einem differenzierteren Gesamtbild beitragen, so z.B. in der Frage der individuellen Förderpläne, die einmal aus pädagogischer Sicht, ein anderes Mal aus ihrer Funktion für die Qualitätssicherung betrachtet wird. Aber auch im Hinblick auf die verwendete Terminologie und deren Bedeutungsgehalt verbleiben im Text nicht aufgelöste Spannungsfelder. So wird die vorgeschlagene niederschwellige Zwischenstufe für intensive Förderung von Kindern ohne SPF von einer Arbeitsgruppe als „besonderer Förderbedarf“, von einer anderen mit Ausrichtung auf das primäre Ziel dieser Zwischenstufe als „Stufe präventiver Förderung“ bezeichnet. Die redaktionelle Bearbeitung war um Klarheit der Darstellung bemüht, ohne diese Differenzen einzuebennen.
- (c) Die inhaltlichen Ausgangspunkte der Arbeitsgruppen waren höchst unterschiedlich. Während sich die Arbeitsgruppen 1 bis 4 inhaltlich auf eine Problemanalyse und thematisch fokussierte Empfehlungen aus der ersten Phase des QSP-Projekts, der QSP-ExpertInnenbefragung, stützen konnten, war das Thema der Arbeitsgruppe 5 „Maßnahmen zur Veränderung im professionellen Selbstverständnis von (Sonder)PädagogInnen“ weder Thema der Befragung noch Gegen-

stand eines Fokusthemas der ersten Phase. Die Fragestellung erhob sich vielmehr als Querschnittsmaterie in der Diskussion der ExpertInnenbefragung; sie wurde für zentral genug erachtet, eine Arbeitsgruppe damit zu beauftragen. Diese Arbeitsgruppe musste sich folglich ihre inhaltlichen Vorgaben selbst erarbeiten, was in der gegebenen Zeit kaum zu bewerkstelligen war.

- (d) Wie bereits weiter oben ausgeführt, stellen die bearbeiteten Problemfelder eine Auswahl aus einem breiteren Themenkatalog dar. Kontroversielle Fokusthemen, wie die Frage eines Leitmodells sonderpädagogischer Förderung und die Präferenz für voll ausgebaute Integrationsstandorte gegenüber Einzelförderung wurden vorerst ausgespart, harren aber noch einer weiteren Bearbeitung. Zudem fand sich für das Thema „Sonderpädagogische Zentren als Orte der Ressourcendistribution und als Qualitätsagenturen“ keine ausreichende Anzahl von InteressentInnen für die Bearbeitung. Aus dem Prozess heraus lässt sich aber ableiten, dass eine Neuausrichtung der Sonderpädagogischen Zentren hin zu Förderzentren von zentraler Bedeutung für die Umsetzung der meisten unterbreiteten Vorschläge sein wird. Im Text finden sich Hinweise auf diese und andere offen gebliebene Themen, deren Bearbeitung noch aussteht. Insofern können die Ergebnisse des QSP-Prozesses nur als vorläufige betrachtet werden.

Schließlich sollte betont werden, dass die unterbreiteten Vorschläge bis auf wenige Ausnahmen nicht innerhalb des bestehenden Systems und den bestehenden gesetzlichen Rahmenbedingungen adaptierbar sind. Sie erfordern Systemänderungen, die nur in einem demokratischen Willensbildungsprozess Realität werden können. Die Vorschläge verstehen sich als pädagogisch motivierte Beiträge und Richtungsweisungen zu diesem Willensbildungsprozess zum Wohle der Kinder und Jugendlichen, für die das Schulsystem besonders sein muss.

5.1 INTEGRATION MIT QUALITÄT: STANDARDS FÜR DIE INTEGRATIVE FÖRDERUNG VON SCHÜLERINNEN UND SCHÜLERN MIT BESONDEREN BEDÜRFNISSEN

5.1.1 Schulqualität durch inklusive Pädagogik: Empirische Befunde

Wir verfügen über wenig Evidenz darüber, dass die Ängste, Bedenken und Befürchtungen, die vor 20 Jahren im Zusammenhang mit den Schulversuchen zur Integration behinderter Schülerinnen und Schüler in das Regelschulwesen vielfältig geäußert wurden, substantielle Entsprechung in der schulischen Realität gefunden hätten. Weder für eine generelle Überforderung der Lehrerinnen und Lehrer noch für eine übermäßige Belastung der integrierten Kinder finden sich in Erfahrungsberichten und empirischen Studien erkennbare Anzeichen. Auch das Schlagwort einer „Nivellierung nach unten“ in einem heterogenen Klassenkontext wurde zwar oft bemüht, lässt sich aber bis heute nicht verifizieren.

Eher ist das Gegenteil der Fall. Die österreichischen Untersuchungen deuten darauf hin, dass sorgfältig geplanter und durchgeführter gemeinsamer Unterricht nicht nur

ein hohes Förderpotential für Kinder mit Behinderungen hat, sondern die Qualitätsentwicklung von Schule und Unterricht insgesamt unterstützt.

- Bereits in einer großen Untersuchung in den frühen Neunzigerjahren, im Rahmen derer 788 Lehrerinnen und Lehrer aus 332 Integrationsklassen (damals noch im Schulversuch) befragt wurden, zeigte sich, dass die Lehrkräfte – damals zum allergrößten Teil aus dem Volksschulbereich – sich der neuen Aufgabe überwiegend gewachsen fühlten, dass für sie aus der Arbeit mit den SchülerInnen (trotz hoher Belastung) ein hohes Maß an Zufriedenheit und professioneller Bereicherung resultierte, und dass die Gesamteinstellung zum gemeinsamen Unterricht auch auf dem Hintergrund mehrjähriger praktischer Erfahrungen bei den Fachlehrkräften, als auch bei den Sonderpädagogen überwiegend sehr positiv blieb (Specht 1993).
- Auch die Evaluation der Schulversuche im Hauptschulbereich, die neben Sichtweisen und Erfahrungen von Lehrkräften auch die von SchülerInnen und von Eltern behinderter und nichtbehinderter Kinder mit einbezog, erbrachte überwiegend vorteilhafte Ergebnisse (s. zusammenfassend Specht 1997a). Insbesondere zeigte sich, dass die SchülerInnen an Integrationsklassen ein schülerzentrierteres Schul- und Lernklima wahrnahmen und mit mehr Freude in die Schule gingen, ohne dass wesentliche Elemente der Qualität des Fachunterrichts dabei beeinträchtigt wurden. Die Eltern der nichtbehinderten Kinder unterstützten den integrativen Unterricht, und die Eltern der SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf zeigten sich hochzufrieden mit der Förderung ihrer Kinder in den Integrationsklassen. Feyerers Studie zeigte zudem, dass der Unterricht in integrativen Klassen nicht mit Leistungseinbußen der nichtbehinderten SchülerInnen erkauft wird (Feyerer 1997).

Allerdings wurde bereits damals deutlich, dass die Qualität der Integration in der Hauptschule problem- und störungsanfälliger ist als an Volksschulen, und dass sie, wenn nicht positive Rahmenbedingungen und entsprechende Lehrereinstellungen und –kompetenzen gegeben sind, auch zu weniger vorteilhaften Ergebnissen führen kann (Joppich 1997, Lach-Rabl & Mathes 1997).

- Die Ergebnisse einer großen bundesweiten Studie zur Evaluation der Schulautonomie in Österreich im Sekundarbereich (Specht 1997b, Bachmann et al. 1997) erbrachten als „Nebenprodukt“ auch einige wichtige Erkenntnisse zur Integration: Es zeigte sich nämlich, dass Hauptschulen, die Integrationsklassen führen, häufiger als andere aktive, innovationsorientierte Unterrichts- und Schulentwicklungsarbeit leisten. Veränderungen der Lehr- und Lernformen in Richtung Individualisierung und Schülerorientierung, die Beteiligung von Lehrpersonen und SchülerInnen am Entwicklungsprozess der Schule, sowie intensive Zusammenarbeit der Schulpartner waren wichtige beobachtbare Merkmale integrativer Schulen. Zwar lassen sich daraus keine kausalen Schlussfolgerungen ziehen; es kann aber angenommen werden, dass eine inklusive Schulentwicklung pädagogische Synergien entfalten kann, die der Qualität von Schulen insgesamt förderlich sind.
- Eine neuere Studie deutet in eine ähnliche Richtung, auch wenn sie wiederum

ihren Fokus auf dem unterrichtlichen Geschehen und dem Sozialklima *in der Klasse* hatte. Im Rahmen der Studie „Schule BEWUSST“ in der Steiermark (Specht 2006b), in die 177 Hauptschulklassen – darunter 55 Integrationsklassen – der 7. Schulstufe einbezogen waren, zeigte sich als klares Ergebnis, dass SchülerInnen in Integrationsklassen, im Vergleich mit nicht-integrativen Regelklassen

- ihre schulische Umwelt – und zwar sowohl die materiellen als auch die sozialen Aspekte – als besonders schülerfreundlich wahrnahmen;
- die Klassenführung als stärker schülerorientiert und den Unterricht als anregender und interessanter empfanden;
- den Unterricht besonders stark als individualisierend und auf Förderung angelegt wahrnahmen.

Dagegen traten problematische Aspekte wie Störungen, Aggressionen oder Vandalismus an Integrationsklassen nicht häufiger auf als im Durchschnitt der untersuchten Klassen.

Die Studie enthält allerdings gleichzeitig eine wichtige Differenzierung dieses Ergebnisses: Die genannten positiven Aspekte traten nur in Integrationsklassen auf, in denen im größten Teil der Zeit zwei Lehrkräfte im Team Teaching (bei 5-7 I-SchülerInnen) unterrichteten. Klassen mit Einzelintegration und (stundenweiser) Stützlehrerbegleitung unterschieden sich nicht positiv vom Durchschnitt.

- In eine ganz ähnliche Richtung weisen auch Ergebnisse der ExpertInnenbefragung im Rahmen des QSP-Projekts. Auch hier wird von vielen Befragten betont, dass mit dem gemeinsamen Unterricht nicht nur eine beträchtliche Qualitätssteigerung der sonderpädagogischen Förderung von SPF-SchülerInnen, sondern in vielen Fällen auch grundlegendere Veränderungen der Unterrichtskultur einhergegangen seien. So wird hervorgehoben, dass der gemeinsame Unterricht dort, wo er praktiziert wird, häufig zu einer Verbesserung der Schul- und Unterrichtsqualität insgesamt führe, weil mehr Gewicht auf Individualisierung und Differenzierung im Unterricht gelegt und die Teamorientierung der Lehrkräfte gefördert werde.

Zusammenfassend lässt sich sagen: Der Ansatz des gemeinsamen Unterrichts von behinderten und nichtbehinderten SchülerInnen hat sich nicht nur als spezifische Form der Förderung für Kinder mit Beeinträchtigungen bewährt, wie über 80% der QSP-Sachverständigen konzедieren. Fast genauso wichtig ist, dass sich im Rahmen der Integration tendenziell wichtige Merkmale der Kultur des Lehrens und Lernens zu wandeln beginnen: Lehrerinnen und Lehrer unterschiedlicher Ausbildungsschwerpunkte arbeiten in enger Kooperation miteinander, individuelle Förderung gewinnt an Bedeutung gegenüber Selektion und Separation, der Gestaltung pädagogischer Lernumwelten wird mehr Beachtung geschenkt, Vielfalt und Heterogenität werden als Chance für kooperatives Lernen begriffen und nicht nur als Hindernis für konventionelle Unterrichtsformen, die Leistungsbeurteilung folgt stärker den individuellen Lernfortschritten und den Kriterien der Lernzielerreichung als der sozialen Bezugsnorm.

5.1.2 Zunehmende Umsetzungsprobleme

Ungeachtet der oben dargestellten positiven Befunde ist in den letzten Jahren aber auch deutlicher geworden, dass die bloße Gemeinsamkeit unterschiedlicher Schülerinnen und Schüler unter einem (Lern-)Dach beileibe keine hinreichende Bedingung dafür ist, dass die „neue Lernkultur“ immer Wirklichkeit wird. Der Unterricht in heterogenen Klassen ist anspruchsvoll und kann leicht scheitern, wenn bestimmte Voraussetzungen nicht erfüllt sind. Um positive Entwicklungen einzuleiten und zu sichern, bedarf es mindestens dreier solcher Voraussetzungen:

- (a) Der *Bereitschaft* der Lehrkräfte zur Veränderung konventioneller Formen des Unterrichts,
- (b) der *Kompetenz* der Lehrenden im Hinblick auf die Gestaltung unterschiedlicher, situationsangepasster Lernarrangements,
- (c) aber auch bestimmter *Rahmenbedingungen*, unter denen sowohl Bereitschaft als auch Kompetenz sich entfalten können.

Dies gilt ganz besonders für die Sekundarstufe I. Eine deutliche Tendenz der Antworten der QSP-ExpertInnen geht dahin,

- dass die Praxis der Integration an Volksschulen im Allgemeinen als positiv und gewinnbringend angesehen wird,
- dass aber an den Hauptschulen vielfach Bedingungen wahrgenommen werden, die einem förderlichen Unterricht für behinderte und für nichtbehinderte Kinder nur begrenzt dienlich sind.

In vielen Fällen ist die zurückhaltende Beurteilung des gemeinsamen Unterrichts und die Bevorzugung der Sonderschule als Ort der sonderpädagogischen Förderung durch einen Teil der Expertinnen und Experten nicht prinzipieller Natur, sondern bezieht sich darauf, dass wichtige Rahmenbedingungen an vielen Hauptschulen nicht so gestaltet sind, dass die oben skizzierten Stärken des gemeinsamen Unterrichts voll zur Geltung kommen können. Speziell für die Hauptschulen wird konstatiert, dass es sehr große Unterschiede in der Qualität der Umsetzung der Integration zwischen einzelnen Standorten gibt, wobei durch eine zunehmende Zahl an Beispielen unzureichender Praxis eine Beschädigung des Vertrauens der Eltern in Sinnhaftigkeit und pädagogischen Wert der Integration insgesamt befürchtet wird.

Kritische Faktoren für den gemeinsamen Unterricht

Im Einzelnen werden vor allem in den folgenden Bereichen Qualitätsrisiken geortet, von denen insbesondere die Hauptschulen betroffen sind:

- *Zu große bzw. ungünstig zusammengesetzte Klassen:* Die wichtigste und am häufigsten vorkommende Problematik wird darin gesehen, dass Integrationsklassen häufig eine ungünstige Zusammensetzung aufweisen, die nicht der normalen Heterogenität der Schülerpopulation entspricht. Häufig komme es in I-Klassen zu einer Konzentration von SchülerInnen mit besonderen Bedürfnissen (aber ohne formellen SPF) wie Verhaltensauffälligkeiten, soziale Benachteiligungen, Migranten mit mangelnden Deutschkenntnissen usw., was zu einer Überlastung

sowohl der Kinder als auch der Lehrkräfte führe. SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf könnten unter solchen Bedingungen nicht angemessen gefördert werden.

- *Einzelintegration*: Ein weiteres Problempotential wird in der Einzelintegration gesehen, wobei einzelne Kinder mit SPF stundenweise von StützlehrerInnen betreut werden. In vielen Fällen hat die Praxis der Einzelintegration offenbar ungünstige Auswirkungen: Die behinderten SchülerInnen werden nicht hinreichend betreut und gefördert, die Fachlehrkräfte sind mit der Mitbetreuung von SPF-Kindern in Stunden ohne StützlehrerInnen häufig überfordert, was dann letztlich auch auf Kosten der Qualität des allgemeinen Unterrichts und damit zu Lasten auch der nichtbehinderten SchülerInnen geht.
- *Unzureichend qualifizierte Lehrkräfte*: Gefährdet ist die Qualität der Integration ferner durch die Tendenz, Lehrkräfte in Integrationsklassen zu beschäftigen, die über keinerlei sonderpädagogische Qualifikation verfügen. Von QSP-ExpertInnen wird mehrfach berichtet, dass – wiederum speziell an Hauptschulen – die Begleitlehrerstunden auf Personen ohne jegliche sonderpädagogische Ausbildung aufgeteilt werden.
- *Leistungsgruppen*: Eine weitere Problematik liegt in der Führung von Leistungsgruppen an Integrationsklassen. Abgesehen davon, dass Lerngruppen mit äußerer Differenzierung keine idealen integrativen Kontexte darstellen, scheint es auch nicht selten Praxis zu sein, SchülerInnen mit Behinderungen (nicht nur solche mit Lernschwächen) in der 3. Leistungsgruppe mit zu unterrichten, wo sich unterrichtliche und erzieherische Problemfälle kumulieren. Es liegt auf der Hand, dass 3. Leistungsgruppen keine idealen sozialen Lernfelder zur Förderung von SPF-SchülerInnen darstellen.
- *Unzureichende soziale Konstanz*: Ein typisches Hauptschulproblem im Zusammenhang mit dem integrativen Unterricht ist auch ein Mangel an sozialer Konstanz durch zu große Lehrerteams oder durch Aufteilung der Begleitlehrerstunden unter mehreren Lehrpersonen. Viele Kinder mit besonderen Bedürfnissen können unter solchen Bedingungen nicht optimal gefördert werden, da sie stabile personale Beziehungen benötigen. Außerdem erschweren große Lehrerteams die Abstimmung des Unterrichts und der erzieherischen Bemühungen (Teambildung), die für integrative Klassen von besonderer Bedeutung sind.
- *Qualitätssicherung*: Schließlich wird von mehreren Befragten die Erfahrung und Beobachtung geteilt, dass der Qualitätssicherung des Unterrichts und der sonderpädagogischen Förderung an Integrationsklassen an vielen Standorten zu wenig Augenmerk gewidmet werde.

Zusammenfassend finden sich in den Ergebnissen der ExpertInnenbefragung viele Hinweise auf Qualitätsprobleme der integrativen Praxis, die insbesondere die Förderung der SPF-SchülerInnen betreffen, aber auch den Unterricht insgesamt in Mitleidenschaft ziehen. Die Ursachen dieser Probleme werden zu einem Teil in mangelnder Bereitschaft oder Kompetenz an den Standorten gesehen, zu einem größeren Teil aber in (regional unterschiedlich)

- defizienten Rahmenbedingungen (z. B. „zu wenig Unterstützung für einzelintegrierte Kinder in viel zu großen Klassen“ oder „zu viele Kinder mit besonderen Bedürfnissen“),
- problematischem Ressourcenmanagement („Aus unserer Erfahrung werden oftmals zusätzliche Ressourcen ... gar nicht für Integration, sondern für zusätzliche Angebote der Schulen ... verwendet“),
- sowie ungünstigen strukturellen Bedingungen vor allem im Hauptschulbereich gesehen. Hier sei „die I-Klasse meist die ‚Restposten-Klasse‘ für alle schwachen Kinder“. Es komme zu einer Ballung von Problemen durch „Kinder mit psychischen Problemen bzw. mit massiven Verhaltensstörungen in Integrationsklassen.“

5.1.3 Qualitätsstandards für Integrationsklassen: Prinzipien und Funktionen

Um die Qualität des integrativen Unterrichts zu sichern, d.h. optimale Förderung der SchülerInnen mit besonderen Bedürfnissen bei gleichzeitiger Nutzung des allgemeinen Qualitätspotentials heterogener Lerngruppen zu gewährleisten, empfiehlt die Arbeitsgruppe die Vorgabe von verbindlichen Standards an allen Integrationsstandorten.

Diese Standards setzen keine Normen für den Unterricht selbst und regulieren auch nicht das Verhalten und die Arbeitsleistungen der Lehrkräfte. Allgemein verbindliche Normen für die Unterrichtsgestaltung sind nach dem Stand der Unterrichtsforschung nicht praktikabel, da ein Hauptmerkmal guten Unterrichts - und dies gilt auch für Integrationsklassen - gerade seine Variabilität und Situationsangepasstheit ist, die als solche nicht als Standard fassbar ist. Auch die Leistungen der LehrerInnen sollen nicht verbindlich reguliert werden, da es der Attraktivität der Integration als schulischem Arbeitsfeld abträglich wäre, wenn Integrationslehrkräften einseitige Verpflichtungen auferlegt würden.

Die im Folgenden präzisierten Standards versuchen vielmehr, Rahmenbedingungen zu definieren, die eine hohe Qualität integrativen Unterrichts *wahrscheinlicher* machen, weil sie dafür wichtige Voraussetzungen schaffen. Diese Voraussetzungen sind:

- Ein möglichst hohes Ausmaß sozialer Kontinuität und Stabilität in den Lerngruppen,
- eine möglichst ausgewogene Heterogenität der Zusammensetzung der Lerngruppen,
- eine möglichst hohe fachliche und sonderpädagogische Qualifikation der Lehrkräfte,
- die Unterstützung der integrativen Arbeit im Kontext der Schule als Ganzes sowie
- wirksame Mechanismen der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung.

Die Vorstellung der Arbeitsgruppe ist, dass diese Standards per Erlass durch das Bildungsministerium verordnet werden und damit allgemeine Verbindlichkeit erlangen. Verbindlichkeit bedeutet allerdings nicht, dass die Standards in jedem Einzelfall eingehalten werden *müssen*. Damit würde man, wie noch zu zeigen sein wird, den individuellen Verhältnissen an den Einzelstandorten nicht gerecht werden, die oft auch situationsspezifische Lösungen erfordern. Es handelt sich vielmehr um Sollensbestimmungen, deren Nichteinhaltung aber der expliziten Rechtfertigung bedarf und eine Pflicht zur Rechenschaftslegung impliziert.

Die Standards sind unterteilt in solche, die sich auf die *Klasse als Unterrichtseinheit* beziehen, Standards, die die *Schule als Organisation* und als unterstützenden Kontext adressieren, sowie Standards für das *regionale Bildungsmanagement* und seine Aufgabe des Ressourcenmanagements und der Qualitätskontrolle.

5.1.4 Die Standards im Einzelnen

1. Klassenebene

Soziale Kontinuität: Soziale Konstanz und Kontinuität sind generell wichtige Qualitätsmerkmale pädagogischer Umwelten. Überschaubare und verlässliche soziale Bezüge erleichtern den Aufbau von Gefühlen der Sicherheit, der Zugehörigkeit und auch der Verantwortlichkeit. Dies gilt in besonderem Maße für Schülerinnen und Schüler, die durch Behinderungen oder Beeinträchtigungen auf spezifische Förderung und besonderen Schutz aus ihrer Umwelt angewiesen sind.

Ein Mangel an sozialer Kontinuität kann vor allem im fach- und leistungsdifferenzierten System der Hauptschulen zum Problem werden. Daher soll speziell in Integrationsklassen an Hauptschulen die verbindliche Berücksichtigung der folgenden Prinzipien gewährleistet werden:

- (a) Die Unterrichtszeit des Klassenvorstands in der I-Klasse sollte mindestens einer halben Lehrverpflichtung entsprechen.

Um dies zu gewährleisten, ist im Zweifelsfall die Klassenvorstandsfunktion an den Sonderpädagogen bzw. die Sonderpädagogin zu übertragen.

- (b) Der Unterricht in Integrationsklassen soll nach Möglichkeit binnendifferenziert (und nicht in Leistungsgruppen) erfolgen.

Wo dies nicht möglich ist, sollen Kinder mit besonderen Bedürfnissen, die nach dem Lehrplan einer Sonderschule unterrichtet werden, *nicht* der dritten Leistungsgruppe zugewiesen werden.

- (c) Das LehrerInnenteam der Klasse soll klein gehalten werden und nach Möglichkeit 8 Personen nicht überschreiten.

Um dies zu gewährleisten, ist auch fachfremder Unterricht zu tolerieren, sofern gesichert werden kann, dass damit keine starken Einbußen in der fachlichen Qualität des Unterrichts verbunden sind.

Über standortbedingte Abweichungen von diesen Standards für soziale Kontinuität ist die zuständige Schulaufsichtsperson zu unterrichten, wobei die Gründe für die Abweichung im Einzelnen darzulegen sind.

Heterogenität: Erfolgreiche Integrationsarbeit erfordert per definitionem eine möglichst breite Heterogenität der Zusammensetzung von Lerngruppen, in denen Integration stattfindet. Damit unter anderem wirksames Peer Learning erfolgen kann, müssen SchülerInnen unterschiedlicher sozialer Herkunft, Interessen und Begabungen gemeinsam unterrichtet werden. Ist dieses Prinzip an vielen städtischen Hauptschulen mit hohen Abwanderungsquoten zur AHS ohnehin gefährdet, kann es auch schulintern durch zusätzliche Homogenisierungsmaßnahmen verletzt werden. Daher soll die Heterogenität der Integrationsklassen durch die folgenden Standards gesichert werden:

- (a) Als Richtlinie für die Klassenzusammensetzung gilt, dass die Schülerschaft in Integrationsklassen in etwa repräsentativ für den gesamten Schülerjahrgang an der Schule sein sollte.
- (b) Insbesondere ist eine Überrepräsentation erzieherisch schwieriger, verhaltensauffälliger oder lernschwacher Kinder, für die keine zusätzlichen sonderpädagogischen Ressourcen ausgewiesen sind, in Integrationsklassen zu vermeiden.

Abweichungen von diesem Heterogenitätsgebot sind nicht eindeutig überprüfbar, da das Kriterium nicht eindeutig ist. Die Einhaltung der Heterogenitätsstandards soll daher durch zwei Maßnahmen transparent gehalten werden:

- Die Schulleitung hat die Kriterien der Zusammensetzung der Klasse auf Antrag des Klassenvorstands oder der Klassenelternvertretung offen zu legen.
- Liegen für die Klassenelternvertretung oder den Klassenvorstand Hinweise dafür vor, dass die Heterogenitätsstandards bei der Klassenbildung verletzt worden sind, muss die zuständige Schulaufsicht auf Antrag die Standardkonformität überprüfen.

Qualifizierte sonderpädagogische Förderung: Kinder mit besonderen Bedürfnissen müssen in Integrationsklassen jene Angebote und Möglichkeiten sonderpädagogischer Förderung vorfinden und in Anspruch nehmen können, die ihnen auch in einer Sonderschule zur Verfügung stehen würden. Eine qualifizierte sonderpädagogische Förderung der SchülerInnen mit besonderen Bedürfnissen in Integrationsklassen soll dadurch gewährleistet werden, dass

- (a) eine Sonderschullehrerin oder ein Sonderschullehrer mit einer gesamten Unterrichtsverpflichtung in der Integrationsklasse unterrichtet;
- (b) allenfalls zusätzlich eingesetzte LehrerInnen (z. B. Begleitlehrkräfte in Unterrichtsstunden, in denen keine SonderpädagogInnen zur Verfügung stehen) über eine sonderpädagogische Zusatzausbildung verfügen.

Über standortbedingte Abweichungen von diesen Standards für die qualifizierte sonderpädagogische Förderung ist die zuständige Schulaufsichtsperson zu unterrichten, wobei die Gründe für die Abweichung im Einzelnen darzulegen sind.

Schulebene

Integrativer Unterricht kann seine Qualität nur dann wirksam entfalten, wenn die Integrationsklassen konstitutiver Teil des Schulganzen sind und von der Schulgemeinschaft überzeugt mitgetragen werden. Bereits in den Untersuchungen zur Evaluation der Schulversuche in den 90er Jahren zeigte sich, dass die „Integration der Integration“, die Unterstützung des gemeinsamen Unterrichts im Rahmen der Schulgemeinschaft, eine wesentliche Bedingung des Erfolgs ist (Specht 1993, Huemer & Gradauer 1997). Führen die integrativen Klassen im Rahmen der Schule ein wenig akzeptiertes „Inseldasein“, zeigen sich häufiger Unzufriedenheit und Belastung bei den Lehrerinnen und Lehrern, was für die Unterrichtsqualität nicht folgenlos bleiben dürfte. Zur Qualitätssicherung durch die Schule gehört schließlich, dass diese Rahmenbedingungen für den gemeinsamen Unterricht bereitstellt, die ein Höchstmaß an Förderung aller Kinder und die Berücksichtigung der besonderen Bedürfnisse der IntegrationsschülerInnen gewährleisten.

Die Schule sichert die Qualität des gemeinsamen Unterrichts durch folgende Maßnahmen für eine bestmögliche Förderung:

- (a) In das standortspezifische Förderkonzept der Schule (dessen Entwicklung bereits durch den sog. Fördererlass verbindlich gemacht wurde), wird die Förderung der SchülerInnen mit besonderen Bedürfnissen explizit mit einbezogen.

Das Förderkonzept ist Bestandteil des Schulprogramms, besitzt für alle Lehrkräfte Verbindlichkeitscharakter und wird laufend evaluiert. Über die Ergebnisse der Evaluation ist dem Schulforum zu berichten.

- (b) Die sonderpädagogischen Ressourcen sind am Standort so zu bündeln, dass damit maximale Wirksamkeit erzielt werden kann. Dies geschieht insbesondere dadurch, dass Stützlehrerklassen und Einzelintegration nur in begründeten Ausnahmefällen eingerichtet werden. Insbesondere sollen an einem Standort nicht mehrere Klassen mit Einzelintegration in einem Jahrgang geführt, sondern die Ressourcen in Integrationsklassen mit durchgängiger Besetzung mit zwei Lehrkräften gebündelt werden.

Regionale Ebene

Auf regionaler Ebene haben Standards insbesondere die Funktion, die Qualität an den Standorten zu überprüfen und zu sichern sowie Ressourcen bedarfsadäquat und transparent zuzuweisen. Gerade in diesem Zusammenhang käme einer neuen Form von Sonderpädagogischen Zentren als Qualitätsagenturen besondere Bedeutung zu. Da die Entwicklung dieser Zentren vermutlich ein längerfristiger Prozess sein wird, die Standards selbst aber möglichst kurzfristig in Kraft treten sollten, sind die folgenden beiden Aufgaben durch die bestehende Schulaufsicht in Zusammenarbeit mit den bestehenden SPZ zu übernehmen:

- (a) Die Ressourcenzuteilung an die Standorte erfolgt durch ein Team von Expertinnen und Experten in Kooperation mit Schulaufsicht bedarfsgerecht, transparent, nachvollziehbar und unter Berücksichtigung der standortbezogenen Erfordernis-

se. Die Bündelung der Ressourcen an einzelnen Standorten (Integrationsklassen) hat dabei Vorrang vor wohnortnaher Einzelintegration!

- (b) Die Qualität der Praxis an den Integrationsstandorten wird durch regelmäßige Inspektionen extern evaluiert. ExpertInnenteams (BSI, SPZ-LeiterIn, Schulpsychologie u.a.) überprüfen die Einhaltung der Qualitätsstandards auf Schul- und Klassenebene.
- (c) Um die diesbezüglichen Aktivitäten zu dokumentieren, erstellt das regionale Bildungsmanagement (derzeit noch LSI/BSI) einen jährlichen Bericht zur Qualitätsentwicklung sonderpädagogischer Förderung in der Region unter besonderer Berücksichtigung der Bewährung der Qualitätsstandards für die Integration von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Bedürfnissen.

5.1.5 Leitlinien für die Entwicklung von Qualitätsstandards für Sonderschulen

Für den Bereich der Sonderschule sind im Rahmen der ExpertInnenbefragung kaum Einzelfaktoren genannt worden, die die Qualität der Betreuung von Kindern und Jugendlichen mit SPF gefährden oder behindern. Aus dem Kreis jener Befragten, die die Notwendigkeit der Sonderschulen als Einrichtungen zur Förderung von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Bedürfnissen betonen, gibt es kaum Stimmen, die eine verstärkte Qualitätssicherung in diesem Bereich fordern. Auf der anderen Seite sind es für die Kritiker der Sonderschulen eher *strukturelle* Gesichtspunkte, die der Erfüllung des Auftrags entgegenstehen, SchülerInnen mit besonderen Bedürfnissen optimal zu fördern:

- Der fehlende Außenbezug begünstige Tendenzen der Ghattobildung, führe zur Unterschätzung der Leistungsfähigkeit der SchülerInnen, zu unangemessen niedrigen Kompetenz- und Leistungserwartungen und einer Unterforderung der Schülerinnen und Schüler.
- Die strukturell bedingte Homogenität der Schülerschaft an Sonderschulen bedinge die Unmöglichkeit, Fördereffekte zu nutzen, die aus der Vielfalt einer gemischten Schülerpopulation erwachsen, wie etwa Modelllernen, Peer Teaching, arbeitsteiliger Projektunterricht u.a.m.

Qualitätssicherung an Sonderschulen kann daher nicht an Rahmenbedingungen ansetzen, sondern muss die Prozesse in den Blick nehmen, für die aus denselben Gründen, die oben im Zusammenhang mit Integrationsstandards genannt worden sind, klar überprüfbare Standards kaum formulierbar sind.

Qualitätssicherung an Sonderschulen stellt sich vielmehr als Spezialfall jener Anforderungen an Schulentwicklung und Qualitätsarbeit dar, die heute zunehmend an *alle* Schulen gestellt werden: Entwicklung verbindlicher Leitbilder und Schulprogramme, verpflichtende Selbstreflexion und Selbstevaluation, ergebnisorientierte Schulentwicklung, externe Evaluation.

Die inhaltlichen Dimensionen dieser Anforderungen können nicht als extern vorgegebene Standards formuliert werden, sondern sind aus der Praxis heraus zu entwi-

ckeln. Einige Leitlinien können hierfür abschließend aber genannt werden:

- Die Schaffung von Verbindlichkeit für hohe, anspruchsvolle und herausfordernde Zielsetzungen des Unterrichts und der individuellen Förderung;
- höchstmögliche Transparenz (im Sinne von Evaluierbarkeit) der pädagogischen Entscheidungen und Methoden, individuelle Förderplanung;
- systematische Selbstreflexion durch Einholen von Feedback von Eltern, Kolleginnen und Kollegen (Peer Review, Hospitationen), Vorgesetzten (Mitarbeitergespräch, Leistungsvereinbarungen), der Schulaufsicht und abnehmenden Einrichtungen;
- schulinterne Standards für Fortbildung und Rechenschaftslegung, die an den konkreten Bedürfnissen der SchülerInnen und den entsprechenden institutionellen Aufgaben orientiert sind;
- die bewusste Schaffung von Außenbezügen durch Öffnung der Schule, schulfremde Hospitationen, externe Evaluation.

5.2 INDIVIDUELLE FÖRDERPLÄNE ALS INSTRUMENT DER QUALITÄTSSICHERUNG IM UNTERRICHT

Die Arbeit mit individuellen Förderplänen ist im Bereich der Sonderpädagogik auf Bundesebene seit 1996 im Lehrplan der Sonderschule für schwerstbehinderte Kinder vorgesehen.⁹ Punkt 6 „Unterrichtsplanung“ legt dort fest:

„... Jeder Lehrer und jede Lehrerin hat ... von einer individuellen Planung für die einzelnen Schüler auszugehen. Die Grundlage für die Erstellung derartiger Förderpläne ergibt sich aus den jeweiligen Entwicklungs- und Lernvoraussetzungen der Schüler. Eine Konkretisierung und Umsetzung der Erfahrungs- und Lernbereiche einschließlich der Lerninhalte der einzelnen Gegenstände ist im Rahmen der individuellen Förderpläne vorzunehmen. ...“

Und Punkt 9 „Lehrpläneinsatz in anderen Schularten“ gibt vor:

„... Die vorhandenen Unterschiede zwischen dem vorliegenden Lehrplan und den Lehrplänen anderer Schularten erfordern eine auf die spezielle Bildungssituation der einzelnen Schüler abgestimmte Planung, Auswahl und Koordination, die auch im individuellen Förderplan ihren Niederschlag findet. ...“

Alle anderen sonderpädagogischen Lehrpläne enthalten keine Vorgaben über den Einsatz von IFP. Im Unterrichtsministerium wird gegenwärtig aber an der Erstellung neuer Lehrpläne für die allgemeine Sonderschule, die Sonderschule für blinde Kinder und die Sonderschule für gehörlose Kinder gearbeitet. In diesen - voraussichtlich mit dem Schuljahr 2008/09 in Kraft tretenden - Lehrplänen wird die Arbeit mit individuellen Förderplänen verpflichtend vorgesehen sein.¹⁰

Auf Länderebene wurden für den ASO-Bereich in Oberösterreich und Salzburg 2001, in Tirol 2003, in Kärnten 2004 und in der Steiermark 2005 im Wege von Erlässen und schriftlichen Richtlinien die Arbeit mit IFP für Kinder mit sonderpädagogischem

⁹ Vgl. <http://www.cisonline.at/fileadmin/kategorien/S-Lehrplan.pdf> [31.7.2007]

¹⁰ Auskunft Lucie Bauer, bmukk, Abteilung I/8; Stand: 29. 5. 2007

Förderbedarf verpflichtend eingeführt. Im Burgenland und in Wien gibt es ohne schriftliche Anweisungen eine starke Forderung der Schulaufsicht nach der Anwendung von Förderplänen, in Vorarlberg und Niederösterreich ist deren Einsatz den LehrerInnen frei gestellt (Hauer & Feyerer 2006, S. 41-52).

5.2.1 Unterrichts- und Ressourcensteuerung als Funktion individueller Förderpläne

Die Befragung von Expertinnen und Experten im Rahmen des empirischen Teils des QSP-Projekts (Specht et al. 2006, S. 23-48) zeigt, dass auch bei im Feld der Sonderpädagogik tätigen Personen der Begriff „Individueller Förderplan“ nicht einheitlich verstanden und verwendet wird. Individuelle Förderpläne werden jedoch unter verschiedenen Gesichtspunkten als relevante Instrumente der Qualitätssicherung im sonderpädagogischen Bereich angesehen: So thematisiert ein Fünftel der Befragten die IFP in Verbindung mit Überlegungen zur Einführung von Standards im Bereich der Sonderpädagogik. Dabei werden Standards mit Hinweis auf die Notwendigkeit der Arbeit mit IFP abgelehnt oder aber als durch IFP ersetzbar angesehen. Eine nicht unbeträchtliche Anzahl von Befragten sieht die Arbeit mit Förderplänen als einen relevanten Standard für die sonderpädagogische Arbeit (vgl. S. 15). Auch in Verbindung mit den Lehrplänen wird auf IFP eingegangen und wiederholt die Forderung nach individualisierten Curricula bzw. individualisiertem Unterricht aufgestellt. Individuellen Förderplänen wird in diesem Zusammenhang insbesondere die Aufgabe der Anpassung eines allgemeinen, inklusiven Lehrplans an die Förderbedürfnisse des einzelnen Kindes zugeschrieben (vgl. S. 16). Weiters wird vorgeschlagen, die zur Feststellung des SPF eingeholten sonderpädagogischen Gutachten in IFP fortzuschreiben, und sie damit nicht nur für eine Statusentscheidung zu nutzen, sondern sie zur Ausgangsbasis der Fördermaßnahmen zu machen. Voraussetzung dafür wäre allerdings die Einführung eines standardisierten, förderdiagnostisch orientierten SPF-Feststellungsverfahrens (vgl. S. 17).

In den vom QSP-Kernteam gezogenen Schlussfolgerungen und Empfehlungen (s. vorne Abschnitt 3.2, S. 18ff.) kommt den IFP zentrale Bedeutung zu. IFP werden unter zwei Blickwinkeln gesehen: Zum einen stellen sie ein Instrument der Planung, Dokumentation und Überprüfung von Zielen bzw. Etappen im Bildungs- und Entwicklungsprozess eines Kindes dar. Zum anderen sollen IFP gleichzeitig aber auch eine zentrale Rolle bei der Verteilung und Kontrolle der sonderpädagogischen Ressourcen spielen. Im Spannungsfeld dieser unterschiedlichen, letztlich aber einander ergänzenden Funktionen individueller Förderpläne wurden die folgenden, auf beide Gesichtspunkte individueller Förderpläne bezogenen Fragestellungen¹¹ zum Ausgangspunkt der Überlegungen:

- (a) Wie sind IFP genau definiert? Welchen Zweck erfüllen sie? Was wollen wir damit erreichen?

¹¹ Diese sind festgehalten im „Protokoll zu möglichen Fragestellungen für die fünf Arbeitsgruppen sowie zu den Ergebnissen der ersten Arbeitsgruppensitzung am 27. Juni 2006“ vom 4. Juli 2006.

- (b) Wie muss ein IFP inhaltlich und formal gestaltet sein, um eine laufende, systematische Reflexion der Zielsetzungen zu gewährleisten?
- (c) Wie sollen der schulische bzw. außerschulische ExpertInnenkreis und die Eltern bei der Entwicklung und Umsetzung des IFP zusammenwirken?
- (d) In welchem Verhältnis stehen die IFP zu den Lehrplänen?
- (e) Inwiefern kann der IFP Basis dafür sein, die Effektivität des Einsatzes der Förderressourcen zu überprüfen?
- (f) Welche Rolle spielen Förderpläne auf dem Weg zu einer Förderkultur für alle Kinder?
- (g) Wer überprüft, wie IFP erstellt, umgesetzt werden, was sie erbracht haben? Welche Rolle spielen hier Sonderpädagogische Zentren als Qualitätsagenturen?
- (h) In welcher Relation stehen die Prinzipien Empowerment und Förderung? Stehen sie in Spannung oder in Ergänzung zueinander?
- (i) Welche Rolle spielen individuelle Förderpläne im Zusammenhang mit der Leistungsbeurteilung?

Im konkreten Arbeitsprozess der Gruppe standen dann allerdings pädagogische Fragestellungen der Erstellung und des Einsatzes der IFP als Instrument der Förderung einzelner Kinder deutlich im Vordergrund. Überlegungen zu strukturellen Funktionen von Förderplänen – etwa im Zusammenhang mit Ressourcenplanung und Qualitätssicherung – traten dagegen deutlich zurück. Die Funktionen der individuellen Förderplanung und die Anforderungen an IFP in einem System der Sonderpädagogik, in dem Ressourcen nicht mehr einmalig einem Kind zugeordnet werden, sondern die Mittel stärker und flexibler im Verfügungsbereich der einzelnen Schulen liegen, wurde auch von den Arbeitsgruppen 3 und 4 diskutiert und werden in Zusammenhang mit den Arbeitsergebnissen dieser Gruppen dargestellt (vgl. Abschnitt 5.3.8, S. 72 ff.).

5.2.2 Förderbegriff sowie Definition, Zielgruppe und zentrale Inhalte individueller Förderpläne

Die individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler ist ein zentraler Auftrag der österreichischen Schule. Gemäß § 17 Abs. 1 Schulunterrichtsgesetz idF BGBl. I Nr. 20/2006 hat die Lehrperson im Unterricht

„...entsprechend dem Lehrplan der betreffenden Schulart ... unter Berücksichtigung der Entwicklung der Schüler und der äußeren Gegebenheiten den Lehrstoff des Unterrichtsgegenstandes dem Stand der Wissenschaft entsprechend zu vermitteln, eine gemeinsame Bildungswirkung aller Unterrichtsgegenstände anzustreben, den Unterricht anschaulich und gegenwartsbezogen zu gestalten, die Schüler zur Selbsttätigkeit und zur Mitarbeit in der Gemeinschaft anzuleiten, **jeden Schüler nach Möglichkeit zu den seinen Anlagen entsprechenden besten Leistungen zu führen**, durch geeignete Methoden und durch zweckmäßigen Einsatz von Unterrichtsmitteln den Ertrag des Unterrichtes als Grundlage weiterer Bildung zu sichern und durch entsprechende Übungen zu festigen.“

Schulische Förderung kann in verschiedener Form stattfinden: Die Gestaltung der

Lernumgebung sowie der Lehr- und Lernprozesse in Form differenzierter Angebote für selbstreguliertes Lernen stellen ebenso Fördermaßnahmen dar wie der „klassische“ Förderunterricht (§ 8 lit. g Schulorganisationsgesetz). Letzterer soll bestehende Leistungsdefizite kompensieren bzw. SchülerInnen auf einen Wechsel von einer Sonderschule in eine allgemeine Schule oder in der Hauptschule auf einen Wechsel in eine höhere Leistungsgruppe vorbereiten. Weiters besteht die Möglichkeit der Förderung nach bestimmten Förderkonzepten, z. B. in Legastheniekursen, im Sprachheilunterricht oder in Sprachförderkursen für wegen mangelnder Sprachkenntnisse außerordentlich aufgenommene SchülerInnen. Im breiten Spektrum der Fördermaßnahmen stellt die Arbeit mit individuellen Förderplänen gegenwärtig eine spezifische Form der Unterstützung von SchülerInnen mit SPF dar.

Förderung als unterstützendes und bereicherndes Angebot zu sehen und nicht an einer vorwiegend an Defiziten orientierten Sichtweise des Förderbegriffs festzuhalten, stellt für die Arbeitsgruppe 2 ein wichtiges Anliegen dar. Der „klassische“ Förderunterricht - oft im Anschluss an den regulären Unterricht für eine kleine Gruppe leistungsschwacher Kinder angeboten - wird von den SchülerInnen teilweise als Strafmaßnahme erlebt, jedenfalls aber mit Versagenserlebnissen assoziiert (vgl. z. B. LSR für Salzburg 2004). Auch das Frühwarnsystem gemäß § 19 Abs. 3a Schulunterrichtsgesetz wird mit seinen Fördermaßnahmen erst bei einem drohenden „Nicht genügend“, also in einer stark defizitären und für die SchülerInnen prekären Situation, wirksam und vermittelt damit Förderung als eine letzte Möglichkeit zur Kompensation von Leistungsdefiziten. Ein positiver, wenn auch nicht individualisierter Zugang zur Förderung findet sich im gegenwärtigen schulischen Kontext etwa in Form der unverbindlichen Übung „Interessen- und Begabungsförderung“¹², die nicht Defizite ausgleichen will, sondern Beiträge zur Weiterentwicklung der SchülerInnen anbietet. Auch im Rundschreiben zum verpflichtenden standortbezogenen Förderkonzept¹³ wird - neben der Möglichkeit der Förderung im Rahmen von Freigegenständen, unverbindlichen Übungen und im Förderunterricht nach den verschiedenen Lehrplänen - nachdrücklich auf die Notwendigkeit der individuellen Förderung und Forderung der Schülerinnen und Schüler durch Differenzierung und Individualisierung im laufenden Unterricht als grundlegenden pädagogischen Auftrag der Schule hingewiesen.

Aus dem Blickwinkel eines grundsätzlich positiv definierten Förderverständnisses benötigt jeder einzelne Mensch unabhängig von seinem Leistungsstatus Förderung, da diese der Weiterentwicklung des Individuums dient. Ist ein solches Förderverständnis gut verankert, kann mit dem im Förderbegriff gleichzeitig auch beinhalteten Aspekt des „Nachteilsausgleiches“ wertneutraler umgegangen werden: Mit diesem,

¹² Die unverbindliche Übung „Interessen- und Begabungsförderung“ ermöglicht den Schülerinnen und Schülern zusätzliche Lernaktivitäten, durch die sie ihre persönlichen Interessen und individuellen Begabungen entwickeln können. Dabei werden Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie Kenntnisse in besonderer Weise entfaltet, erweitert und vertieft. Das Ziel dieser unverbindlichen Übung ist es, bedeutsame Persönlichkeitsdimensionen zu fördern, um zu einer harmonischen Persönlichkeitsentwicklung beizutragen und Einseitigkeiten zu vermeiden. (Vgl. http://www.bmukk.gv.at/medienpool/3944/VS9T_Begab.pdf) [Stand: 8. 5. 2007]

¹³ Rundschreiben Nr. 11/2005, BMBWK-36.300/0068-BMBWK/2005 http://www.bmukk.gv.at/ministerium/rs/2005_11.xml [Stand: 21. 5. 2007]

dem deutschen Sozialrecht entstammenden Begriff ist gemeint, dass behinderten Menschen Hilfestellungen zum Ausgleich behinderungsbedingter Nachteile oder Mehraufwendungen gewährt werden sollen. Im Bereich der Schule und des Unterrichts sind unter Nachteilsausgleich spezifische, in der Behinderung begründete Fördermaßnahmen für ein Kind zu verstehen. Diese können von der Umgestaltung der Räumlichkeiten oder der Anpassung von Unterrichtsmaterialien über die Festlegung spezifischer Zielsetzungen und methodisch-didaktischer Maßnahmen im Unterricht bis hin zu Modifikationen der Methoden und Kriterien der Leistungsfeststellung und -beurteilung gehen.

Auf der Basis dieses positiven Förderverständnisses ist die individuelle Förderplanung

- die diagnosegeleitete, geplante Begleitung der Lernprozesse eines Kindes/Jugendlichen.
- Sie folgt einem dynamischen Entwicklungskonzept, das von Beginn an Planungs- und Rückkoppelungsschleifen vorsieht,
- geht von den individuellen Stärken des Kindes/Jugendlichen aus und
- knüpft am aktuellen Niveau von Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten des Kindes an und
- setzt sich zum Ziel, lebensrelevante Kompetenzen aufzubauen.

Alle Kinder und Jugendlichen in den österreichischen Schulen haben ein Recht auf individuelle Unterstützung und Förderung und wären im Idealfall nach jeweils einem spezifischen, gemeinsam mit ihnen erstellten Förder- bzw. Entwicklungsplan zu unterrichten. In der gegenwärtigen Praxis erscheint diese Forderung als noch nicht durchsetzbar. Deshalb soll das Instrument „Individueller Förderplan“ bis auf weiteres zwei Zielgruppen vorbehalten bleiben: Kindern/Jugendlichen, für die sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt wurde, sowie Kindern/Jugendlichen mit „besonderem Förderbedarf“ (entsprechend der Stufe 2 des Modells Fördergarantie im System Schule, S. 66f.).

Die zentralen Bestandteile eines individuellen Förderplans für diese beiden Gruppen von Kindern/Jugendlichen sind:

- Darstellung der Lernausgangslage;
- Darstellung der auf einen bestimmten zeitlichen Horizont bezogenen Förderziele;
- Darstellung der geplanten Fördermaßnahmen;
- Prozessbeobachtungen;
- Begründungen für etwaige „Planungsschleifen“, d. h. für die aufgrund der Prozessbeobachtung erfolgenden Neudefinitionen von Förderzielen und -maßnahmen innerhalb des definierten Betrachtungszeitraums;
- Arbeitsprodukte des Kindes, die eine Überprüfung der Lernprozesse bzw. der Zielerreichung ermöglichen.

5.2.3 Erstellung und Umsetzung individueller Förderpläne: Voraussetzungen und Vorgangsweisen

Um an einer Schule einen IFP für ein Kind erstellen zu können, ist eine diagnostische Grundlage notwendig, auf der der Förderplan aufbauen kann. Diese diagnostische Basis soll die anamnestischen Daten sowie die Befunde einer Kind-Umfeld-Analyse¹⁴ umfassen. Wird ein Förderplan für ein Kind mit SPF erstellt, so ist weiters das für das Kind erstellte sonderpädagogische Gutachten zu berücksichtigen. Darüber hinaus können psychologische, medizinische und sonstige Gutachten wesentliche Informationen für die Förderplanung enthalten.¹⁵ Die diagnostischen Maßnahmen bei der Erstellung der Gutachten im Rahmen der Feststellung des SPF bzw. im Rahmen einer Abklärung besonderer Förderbedürfnisse dürfen aber keinesfalls isolierte Stuserhebungen sein, sondern sollen in ein Fördergutachten zusammengeführt werden, auf welchem der individuelle Förderplan aufbauen kann. Damit der Datenschutz gewahrt bleibt, werden die Gutachten selbst nicht als Bestandteile eines Förderplans gesehen, sondern sind von diesem getrennt zu verwalten.

Die Erstellung eines IFP erfolgt für Kinder/Jugendliche mit SPF durch die Sonderpädagogin/den Sonderpädagogen, die/der mit dem Kind/Jugendlichen arbeitet, in Kooperation mit allen übrigen Lehrpersonen der Klasse. Im Bedarfsfall soll eine Unterstützung durch das Team des regionalen sonderpädagogischen Zentrums möglich sein. Bei SchülerInnen mit besonderem Förderbedarf fällt die Aufgabe der IFP-Erstellung der klassenführenden Lehrperson bzw. jener Fachlehrperson zu, in deren Bereich die Fördermaßnahmen schwerpunktmäßig fallen. Die Lehrperson muss dabei mit den entsprechenden ExpertInnen zusammen arbeiten.

Um einen IFP erstellen und dann auch umsetzen zu können, bedarf es bestimmter Voraussetzungen auf Seite der LehrerInnen: Einerseits müssen die Lehrpersonen bestimmte Haltungen dem Kind gegenüber einnehmen und andererseits auch über die entsprechenden Kompetenzen zur Förderplanarbeit verfügen. Als wünschenswerte, die Arbeit mit Förderplänen unterstützende Haltungen sind anzusehen:

- Orientierung am Entwicklungsprofil des Kindes,
- respektvoller, wertschätzender Umgang mit dem Kind,
- Empathie und Klarheit im Kontakt zum Kind,
- dem Kind Sicherheit bieten und Vertrauen entgegenbringen,
- Fördermaßnahmen an den Stärken des Kindes ansetzen,
- Fehler als Lernchance sehen und „Lernumwege“ des Kindes respektieren,
- die Leistungen des Kindes würdigen,
- das Kind nicht bestrafen sowie
- intraindividuelle Maßstäbe in der Beurteilung des Kindes einsetzen.

¹⁴ Vgl. dazu Carle (2001) und Knauer (2005)

¹⁵ Zur Erstellung der Gutachten im Rahmen des SPF-Feststellungsverfahrens vgl. Abschnitt 5.3.7, S. 70ff.

Notwendige Kompetenzvoraussetzungen bei Lehrpersonen sind Wissensgrundlagen über Entwicklungsverläufe und über die Bedingungen des Gelingens von Lernprozessen - insbesondere über Wahrnehmungs- und Verarbeitungsstrategien und den Umgang mit Lernblockaden. Diagnostische Kompetenzen stellen eine weitere zentrale Fähigkeit dar. Dabei geht es nicht nur darum, Instrumentarien kompetent handhaben zu können. Wichtig sind auch Interpretationskompetenz sowie ein ausreichendes didaktisches Repertoire zur Initiierung, Unterstützung und Begleitung individueller Lernprozesse. Fähigkeiten zur „Pädagnostik“ (Kretschmann 2004) zielen darauf ab, dass Lehrpersonen Lernfortschritte kontinuierlich abbilden und prozessorientiert analysieren können und dabei auch in der Lage sind, die Motivations- und Gefühlslagen des Kindes/Jugendlichen zu erkennen und umfeldbezogene Faktoren in die Überlegungen einzubeziehen. Teamfähigkeit und Kommunikationskompetenz sind weitere Voraussetzungen für eine produktive Arbeit im LehrerInnenteam einer Klasse oder in einem interdisziplinären Förderteam.

Die Festlegung der konkreten im IFP festgeschriebenen Förderziele und Fördermaßnahmen ist nicht allein Aufgabe der Sonderpädagogin/des Sonderpädagogen bzw. der übrigen mit dem Kind/Jugendlichen arbeitenden Lehrpersonen. Auch die Personen der außerschulischen Unterstützungskreise sowie die Eltern und nicht zuletzt das Kind/der Jugendliche selbst sind in diesen Prozess einzubeziehen.¹⁶ Besonders Förderziele und -maßnahmen im Bereich des Verhaltens und der basalen Prozesse der Wahrnehmung, Motorik und Kommunikation bedürfen unbedingt der Zusammenarbeit zwischen Schule und dem außerschulischen Umfeld des Kindes/Jugendlichen.

Gelingt es nicht, Eltern und Personen des außerschulischen Unterstützungskreises in den Prozess der Festlegung von Förderzielen und -maßnahmen einzubinden, sind diese über die Inhalte des IFP zumindest zu informieren. Gegenwärtig sind Förderpläne oft „Geheimpapiere“. Es ist anzustreben, dass die schulischen Förderziele und Förderwege auch für die Eltern, das Kind selbst und gegebenenfalls auch für andere das Kind unterstützende Personen (z. B. TherapeutInnen, Betreuungspersonen) transparent sind. In diesem Zusammenhang ist auf einen sensiblen Umgang mit der im IFP verwendeten Sprache zu achten. Eine kompetenzorientierte Förderplanung muss auf eine defizitorientierte Sprache verzichten.

Die konkrete Förderplanung an der Schule beginnt mit der Beobachtung und dem Dokumentieren der Stärken des Kindes durch die Lehrpersonen. Darauf folgen unter Einbeziehung der Informationen aus dem Fördergutachten das Beobachten und das Festhalten der Förderbedürfnisse. Dafür den Lehrpersonen Beobachtungsstrategien in Form eines Leitfadens anzubieten, wird als sinnvoll erachtet. Die Unterstützung eines mechanistischen Vorgehens mittels Checklisten ist dagegen eher abzulehnen.

Die notwendigen Überlegungen bei der Erarbeitung der einzelnen Fördermaßnahmen lassen sich folgendermaßen zusammenfassen: Welche Informationen liefert die

¹⁶ Mögliche Vorgangsweisen zur Auffindung von Förderzielen und auch Fördermaßnahmen stellen die Persönliche Zukunftsplanung (Doose 2004) sowie MAP - Making Action Plan, Planning Alternative Tomorrows With Hope (PATH) und Circle of Friends (vgl. dazu Boban & Hinz 1999) dar.

vorhandene diagnostische Basis? Wie können die Stärken des Kindes am besten genutzt werden? Wie muss die Lernumgebung gestaltet sein, damit die Fördermaßnahmen wirksam werden können? Welche methodisch didaktischen Vorgehensweisen empfehlen sich? Welche Unterrichtsmittel werden benötigt um die Fördermaßnahmen umsetzen zu können?

An der Umsetzung der Fördermaßnahmen mitzuwirken, ist für alle Lehrpersonen, die das Kind/den Jugendlichen unterrichten, verbindlich. Um die dafür notwendige Motivation und Compliance bei den LehrerInnen sicherzustellen, erscheint es notwendig, dass der sonderpädagogischen Förderung ein entsprechender Stellenwert im Schulprogramm bzw. im Förderkonzept der Schule zugestanden wird. Weiters soll durch die Einbindung aller Lehrpersonen in die Festlegung der Förderziele und -maßnahmen sowie durch eine gemeinsame, in regelmäßigen Abständen erfolgende Reflexion der Förderarbeit die Bereitschaft erhöht werden, sich auch als Nicht-Sonderpädagogin/Nicht-Sonderpädagoge für die Förderung eines Kindes/Jugendlichen mit SPF bzw. „besonderen Förderbedürfnissen“ zu engagieren.

Im Zuge der Förderplanarbeit entstandene Produkte einer Schülerin/eines Schülers sind, wenn möglich vom ihr/ihm selbst ausgewählt, für ein Portfolio zu verwenden. Dieses Portfolio sollte das Kind/der Jugendliche am Ende des Schuljahres als „Kommentierte direkte Leistungsvorlage“ erhalten. Eine Dokumentation der Leistungen des Kindes ist auch mittels Darstellung über Lernzielkataloge sinnvoll. Auch Kombinationen beider Formen der Leistungsbeurteilung sind vorstellbar. Grundsätzlich sind bis zum Ende der Pflichtschulzeit bzw. bis zum Schulwechsel an einer schulischen Nahtstelle alternative Formen der Leistungsbeurteilung Ziffernnotenzeugnissen vorzuziehen.¹⁷

5.2.4 Ansatzpunkte zur Überwindung gegenwärtiger Probleme und Hindernisse in der Arbeit mit individuellen Förderplänen

Im Rahmen eines Teilprojektes der Qualitätsinitiative im sonderpädagogischen Bereich wurde im Auftrag des Bildungsministeriums erhoben, welcher Stellenwert gegenwärtig den individuellen Förderplänen in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen zukommt, die nach dem Lehrplan für die Allgemeine Sonderschule unterrichtet werden (Hauer & Feyerer 2006). In diesem Projekt wurden - nach einer Analyse des Einsatzes von Förderplänen in Europa sowie in den USA und Kanada - die Sichtweisen von österreichischen Schulbehörden und LehrerInnen erfasst und auch 50 in der Praxis verwendete IFP analysiert. Im Folgenden werden zusammenfassend einige zentrale Ergebnisse dieser Untersuchung dargestellt, die aufzeigen, wie LehrerInnen gegenwärtig Chancen und Grenzen der Förderplanarbeit bewerten bzw. wie sie Förderpläne handhaben. Schließlich werden Ansatzpunkte für Verbesserungsmaßnahmen

¹⁷ An Volks- und Sonderschulen sind alternative Formen der Leistungsbeurteilung wie z. B. Verbale Beurteilung oder die Kommentierte direkte Leistungsvorlage gegenwärtig als Schulversuch an bis zu 25% der Klassen an öffentlichen Schulen im Bundesgebiet möglich (§ 78a SchUG). Auf der 1. und 2. Schulstufe kann auf Beschluss des Klassenforums hin zusätzlich zu den Ziffernnoten eine verbale Beschreibung erfolgen (§ 18 Abs. 2 SchUG).

men vorgeschlagen.

5.2.4.1 Chancen und Grenzen der Förderplanarbeit aus der Sicht von Lehrpersonen

Nur etwa die Hälfte der rd. 650 Stellung nehmenden LehrerInnen, die in Integrationsklassen an Volks- und Hauptschulen oder in allgemeinen Sonderschulen Kinder/Jugendliche nach dem ASO-Lehrplan unterrichten, erachten IFP für sehr wichtig oder wichtig. Dagegen sieht die Schulaufsicht in den IFP ein „Kernstück der sonderpädagogischen Arbeit“ (Hauer & Feyerer 2006, S. 56). Daraus lässt sich ableiten, dass es bisher nicht gelungen ist, alle jene Lehrpersonen, die IFP gegenwärtig schon einsetzen oder einsetzen sollten, von der Zweckmäßigkeit der Arbeit mit diesem Instrumentarium zu überzeugen.

Ein wesentlicher Aspekt, der die Förderplanarbeit für die LehrerInnen problematisch erscheinen lässt, ist der damit verbundene Arbeitsaufwand. Überwiegend schätzen die LehrerInnen diesen als hoch ein. Das Dienstalder und damit die Unterrichtserfahrung sowie die Verpflichtung zur Förderplanarbeit stehen in keinem Zusammenhang mit dieser Einschätzung (Hauer & Feyerer 2006, S. 95ff.). Und auch bei der Frage nach hemmenden Faktoren der Förderplanarbeit wird in der Vielfalt der Antworten auf die Arbeitsbelastung durch die IFP hingewiesen. Am relativ häufigsten wird aber thematisiert, dass im Unterrichtsgeschehen einer Klasse zu wenig Zeit für die am IFP orientierte individuelle Arbeit mit den sehr unterschiedlichen Kindern vorhanden sei. Darüber hinaus werden mehrfach folgende Problemlagen angesprochen: Fehlende Informationen über die formale Gestaltung von IFP, mangelnde diagnostische Kenntnisse und Probleme in der methodisch-didaktischen Umsetzung von Fördermaßnahmen, Widerstreit zwischen Klassenunterricht und individueller Förderung sowie Probleme in der Zusammenarbeit mit KollegInnen und Eltern. Als hilfreich für die Bewältigung ihrer gegenwärtigen Situation sehen LehrerInnen vielfach folgende Unterstützungsmaßnahmen: Materialangebote (Mustervorlagen, Literatur) zur förderdiagnostischen Arbeit, Weiterbildungsangebote, insbesondere die Vermittlung diagnostischen Wissens, Möglichkeiten, sich mit KollegInnen (IntegrationslehrerInnen anderer Schulen) auszutauschen, kompetente Beratung und Begleitung der Arbeit und mehr Zeitkontingente für die im Rahmen der Förderplanarbeit notwendigen Tätigkeiten (Hauer & Feyerer 2006, S. 104-111).

Ein weiterer Problempunkt der Förderplanarbeit wird von 57% der Lehrpersonen im Spannungsfeld zwischen dem Auftrag zur individuellen Förderung eines Kindes und der Notwendigkeit der Leistungsbeurteilung nach den Zielen der jeweiligen Schulstufe des ASO-Lehrplans gesehen. Dieser gegenwärtig nicht auflösbaren Widersprüchlichkeit begegnen die LehrerInnen überwiegend damit, dass sie sich bei großzügiger Auslegung des Lehrplans am Kind bzw. seinem Lernfortschritt orientieren - was bis zum Ignorieren des Lehrplans gehen kann (Hauer & Feyerer 2006, S. 100-102).

Auch die Situation in der auf die IFP bezogenen Aus- und Fortbildung wird von den LehrerInnen kritisch gesehen: Bundesweit zeigen sich nur 23% der Lehrpersonen mit der gegenwärtigen Aus- und Fortbildung zufrieden. Selbst in Bundesländern mit

starken Fortbildungsaktivitäten wie z. B. in Tirol, äußerte sich nicht einmal die Hälfte aller LehrerInnen positiv. Fortbildungswünsche der Lehrpersonen beziehen sich insbesondere auf die Erweiterung ihrer diagnostischen Kompetenzen und auf methodisch didaktische Hilfen bei der Planung individueller Fördermaßnahmen (Hauer & Feyerer 2006, S. 69-72).

5.2.4.2 Gegenwärtige Praxis der Förderplanarbeit

Bei der Erstellung der Förderpläne gehen die LehrerInnen gegenwärtig wenig partizipativ vor. Am ehesten wird den KollegInnen an der Schule ein Mitwirkungsrecht zugestanden (rd. 80%). Eltern werden nur von etwa einem Drittel der LehrerInnen, und TherapeutInnen nicht einmal von einem Viertel als potentielle PartnerInnen bei der Erstellung von IFP gesehen. Um die 60% der LehrerInnen berichteten, dass sie tatsächlich KollegInnen in die Erstellung eines IFP mit einbezogen haben. Und je nach Schulart erarbeiten nur zwischen 16% (ASO) und 20% (VS, HS) den IFP gemeinsam mit den Eltern des zu fördernden Kindes/Jugendlichen. Eine Einbeziehung des Schülers/der Schülerin sehen nur gut 10% der Lehrpersonen als eine Option, in der Praxis findet sie entsprechend selten statt. Knapp ein Viertel der LehrerInnen gab an, den IFP alleine zu erstellen. Möglichkeiten der Einsichtnahme in den IFP werden von rd. 90 % der LehrerInnen ihrer Schulleitung und - in etwas geringerem Ausmaß - auch den KollegInnen zugestanden. Tatsächlich Einsicht genommen haben zwischen rd. 50% und 60% der SchulleiterInnen und KollegInnen. Und nur knapp die Hälfte der Lehrpersonen meint, dass den Eltern, und etwa ein Viertel, dass TherapeutInnen Einblick in die IFP zu gewähren sei. Je nach Schulart gaben zwischen 17% (VS) und 27% (HS) der Lehrpersonen an, niemand außer ihnen selbst habe in ihre Förderpläne Einsicht genommen (Hauer & Feyerer, S. 76-77).

Ist ein Förderplan erstellt und wechselt das Kind dann die Schule, ist es nach wie vor nicht selbstverständlich, dass der IFP an die neue Lehrerin/den neuen Lehrer weitergeleitet wird. Knapp die Hälfte der von einer solchen Situation betroffenen Lehrpersonen erhielt den IFP des neu hinzugekommenen Kindes/Jugendlichen, 7% erhielten ihn erst nach Anforderung und 11% bekamen ihn auch nach einer Aufforderung zur Übermittlung nicht. Die restlichen Lehrpersonen unternahmen nichts, um den IFP des Kindes zu beschaffen und erstellten selbst einen neuen (Hauer & Feyerer, S. 88).

Eine Analyse von 50 von den befragten Lehrpersonen übermittelten IFP hinsichtlich des Aufbaus und der enthaltenen Elemente zeigt deutliche Abweichungen von den Vorgaben der Schulbehörden bzw. Forderungen von Wissenschaftlern (Hauer & Feyerer, S. 113-141): So geht etwa teilweise aus den IFP nicht hervor, wer sie erstellt hat. Nicht in allen IFP sind die persönlichen Daten der Kinder enthalten. Es fehlen großteils anamnestische Daten und bei einem Viertel der Förderpläne auch eine Darstellung der Lernausgangslage. Nicht alle IFP enthalten Förderziele. Eine Gliederung der Ziele nach Zeiträumen findet kaum statt. Unter dem Titel „Fördermaßnahmen“ finden sich allerdings teilweise die zuvor nicht formulierten Zielsetzungen. Nur in der Hälfte der betrachteten IFP finden sich Fördermaßnahmen dezidiert als solche. Insgesamt enthalten nur 16 der 50 Förderpläne sowohl eine Darstellung der Lernaus-

gangslage als auch Förderziele und Maßnahmen. In keinem einzigen Förderplan sind exemplarische Schülerleistungen und Hinweise auf eine Verknüpfung schulischer und außerschulischer Fördermaßnahmen enthalten.

5.2.4.3 Ansatzpunkte für Verbesserungsmaßnahmen

Der Blick auf die gegenwärtige Förderplanpraxis sowie die Haltungen und Bewertungen der LehrerInnen in Verbindung mit individuellen Förderplänen zeigt, dass in diesen Bereichen ein großes Entwicklungsfeld für die Zukunft liegt. Verbesserungsmaßnahmen für die bestehenden Problembereiche finden sich in den folgenden Ansatzpunkten:

(a) Erstellung und Bekanntgabe einheitlicher Grundsätze für die Förderplanarbeit

Insgesamt mehr Klarheit, Akzeptanz und Verbindlichkeit in Bezug auf IFP könnte in der Lehrerschaft dadurch geschaffen werden, dass für die Förderplanarbeit an den Schulen bundesweit einheitliche Grundsätze erarbeitet und vorgegeben werden. Diese Standardisierung sollte sich auf folgende Aspekte beziehen: Formale Gestaltung des IFP, Zuständigkeiten, Arbeit in Netzwerken, Aktualisierung, Umsetzung und Handhabung sowie Transparenz des IFP innerhalb und außerhalb der Schule (Eltern, TherapeutInnen, Betreuungspersonen).

Ein österreichweit *einheitlicher formaler Gestaltungsrahmen* für Förderpläne könnte dazu beitragen, dass in allen IFP die zentralen Förderplanelemente tatsächlich auch enthalten sind - was gegenwärtig nicht der Fall ist. Auch die Weiterarbeit mit einem von einer anderen Lehrperson erstellten IFP könnte durch die Standardisierung der Förderplanarbeit unterstützt und erleichtert werden. Und nicht zuletzt wäre darin auch ein Beitrag zur Schaffung bundesweit gleicher Rahmenbedingungen der täglichen Unterrichtsarbeit für alle in die Förderplanarbeit involvierten LehrerInnen zu sehen.

Zur Gestaltung der Förderpläne ist noch anzumerken, dass genügend Raum für differenzierte Eintragungen der Lehrpersonen vorzusehen ist. Da die Förderplanarbeit kontinuierlich erfolgen soll und die Beobachtungen des Förderprozesses schriftlich im Förderplan festzuhalten sind, muss bei der formalen Gestaltung der IFP darauf geachtet werden, dass diesen Notwendigkeiten entsprochen wird. Die Prozessbeobachtungen sind die Grundlage für das Setzen neuer Förderziele. Durch sie werden „Planungsschleifen“ begründet, die zu einer Modifizierung von Förderzielen und Förderwegen führen.

Wichtig erscheint es weiters, Klarheit darüber zu geben, wie häufig Förderpläne während eines Unterrichtsjahres mindestens aktualisiert werden sollten. Für die Protokollierung der Besprechungen des Förderteams sollte im Förderplan Raum vorgesehen werden, um auch auf diese Weise die Zusammenarbeit im LehrerInnenteam zu stimulieren und die Arbeit mit dem IFP nicht als alleinige Aufgabe der SonderpädagogInnen wahrzunehmen.

Als wünschenswert wird angesehen, dass Fragen des Datenschutzes in Verbindung

mit dem individuellen Förderplan (z. B. Recht auf Einsichtnahme in IFP und Gutachten, Weitergabe von Förderplänen an abnehmende Schulen) geklärt und diesbezüglich bundesweit verbindliche Richtlinien in Kraft gesetzt werden.

(b) Auflösung des Spannungsfeldes zwischen individueller Förderung und Leistungsbeurteilung anhand von Stufenlehrplänen

Gegenwärtig orientieren sich die in IFP festgelegten Förderziele an den Lernzielen von *Stufenlehrplänen*, wobei davon ausgegangen wird, dass die Anforderungen einer Schulstufe grundsätzlich in einem Schuljahr zu bewältigen sind.¹⁸ Damit werden für das Erreichen der Lernziele automatisch Zeitvorgaben festgelegt, da die am Ende jeden Schuljahres erfolgende Leistungsbeurteilung auf eine bestimmte Schulstufe Bezug nehmen muss. Dieses Vorgehen steht im Widerspruch zur Orientierung am Entwicklungsfortschritt des Kindes und entspricht weder dem Individualisierungsanspruch einer zeitgemäßen Pädagogik noch den Grundsätzen einer am Kind ausgerichteten Förderkultur. Es erscheint daher zweckmäßig darauf hinzuwirken, dass die an Schulstufen orientierten Lehrpläne durch nicht an Schulstufen gebundene Lernzielkataloge ersetzt werden. Eine Orientierung der Leistungsbeurteilung am Kind ist erreichbar, wenn die Lernfortschritte des Kindes gemessen und bewertet werden, also als Bezugspunkt eine Individualnorm und nicht die Sachnorm Lehrplan gesehen wird. Am Ende der Pflichtschulzeit könnte mittels standardisierter Leistungsfeststellung über weitere Fördermaßnahmen bzw. über die Notwendigkeit selektiver Maßnahmen entschieden werden.

(c) LehrerInnenbildung

Auch in der *Ausbildung* sowie in der *Fort- und Weiterbildung* von Lehrpersonen erscheinen Veränderungen notwendig, damit eine prozessorientierte Förderdiagnostik und -planung erfolgreich umgesetzt werden kann. Beobachtungs- und Diagnosekompetenzen, Methodenkompetenzen, um Lernprozesse individualisiert und differenziert planen und gestalten zu können, sowie auch Kooperations- und Beratungskompetenzen sind zu vermitteln. Dies muss sich in den Curricula der LehrerInnenbildung und in den inhaltlichen Schwerpunktsetzungen im Bereich der Fort- und Weiterbildung niederschlagen.

(d) LehrerInnendienstrecht

Die Frage „*Mehrwert oder nur Mehrarbeit durch IFP?*“ ist eine zentrale Thematik im Zusammenhang mit dem Einsatz individueller Förderpläne und den häufig damit verbundenen aufwändigeren Konzepten der Leistungsfeststellung und -beurteilung. Um IFP auch bei Lehrerinnen und Lehrern zu einem „Kernstück der sonderpädagogischen Arbeit“ (Hauer & Feyerer 2006, S. 56) werden zu lassen, wie dies die Schul-

¹⁸ Eine Abweichung vom Prinzip „Stufenlehrplan“ stellt der Lehrplan der Sonderschule für schwerstbehinderte Kinder dar, wo auf jahrgangsbezogene Lehrplanstufen völlig verzichtet wird. Eine Aufweichung der Stufenlehrpläne findet sich in den Lehrplänen der Volksschule und der Allgemeinen Sonderschule für die Grundstufe I. Auch hier werden die Lernziele nicht mehr jahrgangsgebunden, sondern zusammengefasst für jeweils die gesamte Grundstufe I festgelegt. Kollisionen mit Vorschriften der Leistungsbeurteilung ergeben sich hier nicht, da alle SchülerInnen der 1. Schulstufe zum Aufsteigen in die 2. Stufe berechtigt sind (§ 25 Abs. 4 SchUG).

aufsicht bereits wahrnimmt, ist es neben umfassenden Maßnahmen im Bereich der Aus- und Weiterbildung auch notwendig, im LehrerInnendienstrecht Veränderungen vorzusehen. Die LehrerInnen sollen in die Lage versetzt werden, nicht nur profunde individuelle Förderpläne erstellen zu können, sie sollen diese auch im Unterricht in Integrations- und Sonderschulklassen qualitativ umsetzen können. Wenn die persönliche Motivation, sich für diesen neuen Aufgabenbereich im Rahmen der Sonderpädagogik zu engagieren, positiv beeinflusst werden soll, wird es notwendig sein, auf die gegenwärtigen Problemlagen der LehrerInnen mit der Förderplanarbeit zu reagieren und es wird auch das geltende *LehrerInnendienstrecht* den durch die Arbeit mit IFP entstehenden Neuerungen angepasst werden müssen.

(e) Forschungs- und Entwicklungsarbeit

In Verbindung mit den IFP ist weiterer Forschungs- und Entwicklungsbedarf gegeben. Arbeitsschwerpunkte stellen dabei die Entwicklung von Standards für die Gestaltung von und die Arbeit mit individuellen Förderplänen sowie der Bereich der Förderdiagnostik dar. Auch Hauer und Feyerer (2006, S. 145ff.) formulieren Empfehlungen für eine nachhaltige Verankerung der Förderplanarbeit. Dabei wird bezüglich der für die verschiedenen Entwicklungsfelder im einzelnen unterbreiteten Vorschläge darauf hingewiesen, dass diese erst ausdifferenziert und auf ihre Umsetzbarkeit hin überprüft werden müssen. Als vorrangige Entwicklungsfelder werden angesehen: Formale Kriterien der IFP, Partizipation/Kooperation, pädagogische Umsetzung der IFP, Qualitätssicherung, Aus-, Fort- und Weiterbildung, Unterstützungsnetzwerke, Definition von Erläsen und „Mehrwert“ für LehrerInnen.

Eine Standortbestimmung der Förderdiagnostik in Österreich - ähnlich wie sie in der Schweiz für den Bereich der Basisstufe von Brunner, Fluri & Stadler (2006), ergänzt durch ein kommentiertes Verzeichnis diagnostischer Verfahren, erstellt wurde - könnte den Ausgangspunkt für weiterführende Entwicklungsarbeit im Bereich einer prozessorientierten, pädagogisch wirksamen und gleichzeitig auch für LehrerInnen in der Unterrichtspraxis umsetzbaren Förderdiagnostik darstellen.

Schließlich wäre auch das Postulat zu überprüfen, dass durch gezielte präventive Förderung - sei es unter Einsatz von individuellen Förderplänen oder durch Fördervereinbarungen - das Ausmaß der formellen SPF-Zuerkennung reduziert werden kann (vgl. S. 64). Hiefür bietet sich die Schuleingangsphase als Beobachtungsfeld an. Im Bereich der (Sonder-)Pädagogik des Schuleingangsbereichs muss die Notwendigkeit spezifischer sonderpädagogischer Fördermaßnahmen möglichst frühzeitig erkannt werden, um die betroffenen Kinder entsprechend unterstützen zu können. Bei drohender Behinderung bzw. bei kurz- und mittelfristigen Beeinträchtigungen eines Kindes (besondere Förderbedürfnisse im Sinne der Stufe 2 des Förderkonzepts, vgl. S. 66) müssen notwendige individuelle oder auch strukturelle Präventions- und Unterstützungsmaßnahmen gesetzt werden. Die Auswirkungen diagnosegeleiteter, gezielter Maßnahmen für Kinder mit besonderen Förderbedürfnissen könnten im Bereich der Schuleingangsstufe, wo Individualisierung des Unterrichts sowie zeitliche Flexibilität des Lernens für alle SchülerInnen anzustreben sind, analysiert und auch unter dem Aspekt der Verhinderung von SPF bewertet werden.

5.3 EIN FLEXIBLES SYSTEM FÜR DIE SCHULISCHE FÖRDERUNG

Die Arbeitsgruppen 3 und 4, die sich mit den Themen „Flexibilisierung der Ressourcenvergabe für die sonderpädagogische Förderung“ und „Objektiviertes Verfahren zur Feststellung von Fördernotwendigkeiten“ auseinandergesetzt haben, präsentieren in diesem Abschnitt einen gemeinsamen Vorschlag für die Reorganisation der Fördermaßnahmen innerhalb des Schulsystems.

5.3.1 Der Vorschlag für ein flexibles Fördersystem im Überblick

Die Förderung von Schülerinnen und Schülern im österreichischen Bildungssystem stützt sich auf zwei gesetzlich verankerte Systeme: auf den in die Lehrpläne integrierten Grundsatz der Differenzierung und Individualisierung der Bildungsarbeit und auf die Förderung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf.

Im bmbwk-Rundschreiben 11/2005 „Besser Fördern“ werden die niederschweligen Maßnahmen beschrieben, die jede Schule setzen kann, um das Lernklima zu verbessern und einzelne SchülerInnen mit Lernproblemen, mangelndem Verständnis der Unterrichtssprache oder auffälligen Begabungen besonders zu fördern.

§ 8 Schulpflichtgesetz ermöglicht über die Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs die Förderung von SchülerInnen im allgemeinen Schulsystem, die ohne diese höherschwellige Maßnahme die Lehrplanziele der jeweiligen Schulart aufgrund ihrer Behinderung nicht erfüllen können.

Die QSP-Arbeitsgruppen sprechen sich für die Einrichtung einer niederschweligen Zwischenstufe bei Vorliegen eines *besonderen Förderbedarfs* sowie zum Zweck *präventiver Förderung* aus. In diesen Fällen wäre das Verfahren zur Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs mit seinen Konsequenzen für die Bildungslaufbahn ein zu schwer wiegender Einschnitt, der zudem für präventive Maßnahmen nicht schnell und flexibel genug eingesetzt werden könnte. Andererseits sind aber kurz- und mittelfristig personelle Ressourcen für diese Förderanliegen erforderlich, die im Rahmen der allgemeinen Förderanliegen der Schule nicht zur Verfügung stehen.

Daher müssen für diesen Bereich auf flexible Weise Ressourcen verfügbar gestellt werden, die Schulen auf der Basis von zeitgebundenen *Fördervereinbarungen* zugeteilt werden. Diese zwischen der Schule und der Schulbehörde abgeschlossenen Fördervereinbarungen sind als verbindliche *Prozessstandards* zu sehen, die evaluierbare Förderziele und Maßnahmen zur Erreichung dieser Ziele beschreiben. Fördermaßnahmen können sich auf einzelne SchülerInnen, aber auch auf Klassen und Schulen beziehen, wenn eine systemische Unterstützung erforderlich ist. Fördervereinbarungen werden sowohl für die Stufe der Prävention und der besonderen Förderanliegen, als auch für die Stufe der Förderung bei sonderpädagogischem Förderbedarf abgeschlossen. Im letztgenannten Fall sind sie Teil der individuellen Förderpläne.

Zuständig für die Vergabe von Ressourcen sowie für die Unterstützung bei der Erstellung von Förderplänen und für die Beratung bei der Umsetzung derselben ist ein *regionales Förderzentrum*, das im Auftrag des Bezirksschulrates dazu beiträgt, die all-

gemeine Förderkompetenz des Schulsystems zu erhöhen.
Dieser Vorschlag der Arbeitsgruppen wird im Folgenden detailliert vorgestellt.

5.3.2 Ausgangslage, Rückbezug auf die Ergebnisse der ExpertInnenbefragung

5.3.2.1 Ressourcen für die Förderung werden inputorientiert vergeben

Die Ressourcensteuerung im österreichischen Bildungssystem erfolgt auch nach Jahren des Bemühens um eine Erweiterung der Schulautonomie zentral und ausschließlich inputorientiert (vgl. Altrichter 1999). Personelle Ressourcen werden den Schulen im Pflichtschulbereich nach den in den Stellenplanrichtlinien des Unterrichtsministeriums bundesweit festgelegten Quoten (beruhend auf statischen Parametern wie Anzahl der SchülerInnen in den verschiedenen Schularten des APS-Bereichs, Klassenteilungszahlen, Schulart und Stundentafeln der Lehrpläne) zugeteilt. Diese enthalten auch die Planstellen für den sonderpädagogischen Bereich (für SchülerInnen in Sonderschulen und in Integrationsklassen der Volksschule, der Sekundarstufe I und der Polytechnischen Schule). Auch diese Ressourcen werden nach einem einheitlichen Schema vergeben, das auf der Annahme beruht, dass 2,7% der Schülerpopulation sonderpädagogische Förderung benötigen. Diese Strategie der Ressourcenallokation weist in ihrer systemsteuernden Funktion und im Hinblick auf die Qualität sonderpädagogischer Förderung wesentliche Mängel auf:

- Sie reagiert nicht auf den realen Bedarf an Förderung, der von SchülerIn zu SchülerIn variiert;
- sie ist statisch – die Zuteilung erfolgt auf der Grundlage der im Finanzausgleich für 5 Jahre vereinbarten APS-Planstellen – während der tatsächliche Bedarf zu- oder abnimmt;
- Outputkriterien wie die Effizienz der Förderung spielen für die Allokation keine oder sogar eine „kontraproduktive“ Rolle, da bei großem Fördererfolg die Ressourcen abgezogen werden;
- sie erlaubt kaum präventive, niederschwellige Förderung, da ohne bescheidmäßige Zuerkennung des sonderpädagogischen Förderbedarfs keine Ressourcen vergeben werden;
- ihre Wirkung ist punktuell auf die Förderung einzelner SchülerInnen und nicht auf die Verbesserung der Förderkompetenzen des Schulsystems insgesamt ausgerichtet.

Der in der Arbeitsgruppenphase des QSP-Projekts erstellte und hier vorgestellte Vorschlag für eine Reorganisation der Ressourcenvergabe zielt darauf ab, ein Fördersystem herauszubilden und zu unterstützen, das überschaubar, überprüfbar und effizient ist, dem jeweiligen individuellen oder systemischen Bedarf gerecht wird, präventive Förderung ermöglicht und das auf diese Weise SchülerInnen die ihnen zustehende Förderung garantiert.

5.3.2.2 *Die verfügbaren Ressourcen entsprechen nicht dem tatsächlichen Bedarf*

Die eingangs angesprochenen Problematiken spiegeln sich in der QSP-ExpertInnenbefragung wieder. ExpertInnen kritisieren, dass eine kontingentierte Vergabe von Ressourcen den tatsächlichen Fördernotwendigkeiten nicht entspreche. Beispielhaft wird dies so dargestellt: „Die Schulbehörde sollte verpflichtend für die erforderlichen Rahmenbedingungen der Integration sorgen. Dabei müssen die notwendigen Ressourcen individuell auf die Schüler abgestimmt werden. Konkret heißt das, dass man nicht mehr sagen kann, pro Schüler gibt es höchstens so und so viele Stunden. Es muss die Möglichkeit geben, genügend Personal einzusetzen.“ Diese oft geäußerte Forderung nach bedarfsgerechtem Ressourceneinsatz entspringt einerseits der aus der Analyse der Schulstatistik erhärtbaren Tatsache, dass der tatsächliche Prozentsatz der Kinder mit SPF mit 3,43% im Jahr 2003 – Tendenz steigend – deutlich über der Berechnungsgrundlage von 2,7% liegt und somit ein objektiver Ressourcenmangel feststellbar ist, andererseits dem Ungenügen an der Tatsache, dass für ein schwer behindertes Kind, das umfassende Förderung benötigt, dem Prinzip nach dieselben Ressourcen bereitgestellt werden wie für ein Kind, das in einzelnen Lernbereichen individuelle Unterstützung braucht. Diese „Gleichverteilung“ wird besonders in Integrations- oder StützlehrerInnenklassen als problematisch erlebt, da die geringe Anzahl der zu fördernden SchülerInnen keinen Ausgleich ermöglicht.

5.3.2.3 *Ressourcen werden zu spät vergeben - Prävention ist kaum möglich*

Aber auch wenn die zur Verfügung stehenden Ressourcen als ausreichend beurteilt und nach den tatsächlichen Fördernotwendigkeiten vergeben würden, so bliebe doch die grundsätzliche Problematik aufrecht, dass zunächst der sonderpädagogische Förderbedarf ermittelt und festgestellt werden muss, bevor umfassende Förderung einsetzen kann. In der ExpertInnenbefragung bildet sich diese Systemschwäche sehr deutlich ab. Neben inklusionspädagogischen Einwänden, wie die mit der SPF-Feststellung verbundene Stigmatisierung oder die durch den formalen Akt bedingte Verkürzung der prozesshaften Förderdiagnostik zu einer Statusfeststellung, richtet sich die Kritik vor allem gegen die mangelnde präventive Ausrichtung des Systems. Während aus wissenschaftlichen Studien hinlänglich bekannt ist, dass die Wirksamkeit von Förderung umso größer ist, je früher sie einsetzt, darf in Österreich qualifizierte sonderpädagogische Arbeit erst beginnen, wenn alle anderen Unterstützungssysteme bereits ihre mangelnde Wirksamkeit bewiesen haben, das Kind also bereits in den „negativen Kreislauf von schulischen Misserfolgen“ (Specht et al. 2006, S. 57) eingewöhnt ist. Dass die sonderpädagogische Förderung im österreichischen Schulsystem nicht präventiv ausgerichtet ist, zeigt sich wiederum in der Analyse der Schulstatistik, die z.B. für das Jahr 2003 in der Grundschule einen Anteil von 2,85% SchülerInnen mit SPF ausweist, in der Mittelstufe jedoch 3,99%, also fast um die Hälfte mehr. Noch deutlicher wird das Defizit an Prävention, wenn man einzelne Schulstufen betrachtet. So liegt der Anteil an SchülerInnen mit SPF in der Vorschulstufe und der ersten Volksschulklasse etwa bei 2%, in den letzten beiden Lernjahren der Mittelstufe (7./8. Schulstufe) hingegen bei mehr als 4%. Viele ExpertInnen fordern demzufolge eine Entkopplung der Feststellung des sonderpädagogischen För-

derbedarfs von der Möglichkeit sonderpädagogischer Förderung selbst – dies vor allem bei SchülerInnen, deren Bildungskarriere bereits durch Risikofaktoren und Auffälligkeiten gekennzeichnet ist, die sich aber noch nicht in einem sonderpädagogischen Förderbedarf manifestiert haben.

5.3.2.4 Fördermaßnahmen sind kaum systemisch miteinander vernetzt

Neben der expliziten sonderpädagogischen Förderung aufgrund eines festgestellten sonderpädagogischen Förderbedarfs existieren parallele Systeme mit dem Anliegen, SchülerInnen mit besonderen Bedürfnissen im Bildungs- und Erziehungsprozess unterstützend zur Seite zu stehen. Die ExpertInnenbefragung nennt hier vor allem den Sprachheilunterricht und die Arbeit mit verhaltensauffälligen SchülerInnen. Obwohl die Förderung in diesen Bereichen vorwiegend von SonderpädagogInnen durchgeführt wird und auch die Mittel für diese Tätigkeit aus dem für die Förderung von Kindern mit SPF bereitgestellten Kontingent kommen, ist – bis auf Einzelfälle – die Feststellung des SPF dafür nicht erforderlich. Präventive, kurz- oder mittelfristige Interventionen können in diesen Bereichen somit niederschwellig gesetzt werden. ExpertInnen stellen aufgrund dieses Befundes die kritische Frage, warum dies nicht auch in anderen Bereichen der Förderung möglich ist, aber auch, inwiefern die Verwendung von Mitteln aus dem für SchülerInnen mit SPF reservierten und ohnehin zu knapp bemessenen Ressourcen-Kontingent die garantierte Förderung dieser Gruppe gefährdet. Darüber hinaus verfügt das Schulsystem über weitere der Differenzierung und Individualisierung gewidmete Einrichtungen wie den Förderunterricht, die Unterstützung bei Lese-Rechtschreib-Schwäche oder Dyskalkulie, die Förderung von hochbegabten SchülerInnen – allgemeiner die Maßnahmen innerhalb des von den Schulen zu erstellenden standortbezogenen Förderkonzepts. Da diese Einrichtungen in zum Teil überschneidenden Arbeitsfeldern weitgehend unkoordiniert parallel arbeiten, entstand im Rahmen der ExpertInnenbefragung der Wunsch, eine systemische Sichtweise zu entwickeln, die „zusammenhanglos gewordene Mittel und Werkzeuge der Erziehung“ (Seguin, zit. in Feuser 1995) in ein übergreifendes Fördersystem einbringt und vernetzt.

5.3.2.5 Sonderpädagogischer Förderbedarf und Ressourcensteuerung

Aus einer systemischen Betrachtung der schulischen Fördereinrichtungen stellt sich die Frage, welche Bedeutung dem sonderpädagogischen Förderbedarf, seiner Feststellung und Zuerkennung sowie seiner Funktion hinsichtlich der Ressourcenallokation zukommt. Viele ExpertInnen sprechen sich für eine vollständige Abschaffung des SPF-Verfahrens aus: „Den SPF braucht nur das System. Kinder brauchen LehrerInnen, die fähig sind, Lernstands- und Lernprozessanalysen zu machen und genügend Personal, das jedem Kind ein adäquates Lernangebot stellt.“ Sie bevorzugen – im Einklang mit einer Studie der European Agency (Meijer 1999) – eine Ressourcenzuteilung an das System der Fördereinrichtungen, nicht an das einzelne Kind: „Weg von kindbezogenen Ressourcenverteilungen zu systembezogenen Zuweisungen“ (Specht et al. 2006, S. 57). Andere kritisieren die Definition des SPF, die weite – aber

nicht immer zum Wohl des Kindes, vielmehr für personalpolitische Maßnahmen genutzte – Ermessensspielräume öffnet, das uneinheitliche, vielfach nur punktuelle und zum Teil intransparente Verfahren der Feststellung, die sehr unterschiedliche Qualifikation der GutachterInnen sowie den zum Teil mangelnden Einbezug der Eltern. Die Feststellung des SPF wird auch regional auf offensichtlich erheblich unterschiedliche Weise gehandhabt. So lag 2003 der Anteil der SchülerInnen mit SPF in Tirol bei ca. 2,8%, in Wien aber bei 4,7%. Wäre diese Diskrepanz vielleicht noch mit der unterschiedlichen Bevölkerungsstruktur in ländlichen oder städtischen Gebieten erklärbar, lassen sich die hohen 3,9% in Vorarlberg und die niedrigen 3,0% im Burgenland so nicht erklären. Bei einer angenommenen Gleichverteilung von Fördernotwendigkeiten in der Schülerpopulation der Bundesländer werden hier deutliche Unterschiede in der Interpretation und Handhabung des Instruments SPF sichtbar. Dies veranlasst ExpertInnen zur Forderung, eine Diskussion über die Notwendigkeit und Sinnhaftigkeit des SPF zu führen, auf jeden Fall aber Mindeststandards für das Feststellungsverfahren zu erarbeiten.

5.3.2.6 Sonderpädagogische Zentren als Ressourcendreh Scheiben und Qualitätsagenturen

An vielen Stellen der ExpertInnenbefragung wird darauf verwiesen, dass der Paradigmenwechsel von der Sonderbeschulung zur Etablierung von Integration im allgemeinen Schulsystem zwar – in regional unterschiedlichem Ausmaß – formal vollzogen, die für die erfolgreiche Realisierung erforderliche Weiterentwicklung der pädagogischen Arbeit und der administrativen Handhabung aber vielfach ausgeblieben ist. Im Hinblick auf die bedarfsgerechte Verteilung der Ressourcen kommt hier vor allem den Sonderpädagogischen Zentren eine Schlüsselfunktion zu. Ihnen obliegt die Aufgabe, in ihrem Zuständigkeitsbereich die Arbeit von Sonderpädagogen zu koordinieren und die effiziente Nutzung von Ressourcen zu überwachen. Dafür fehlt es aber sowohl an einem klaren Auftrag, den entsprechenden Befugnissen als auch den dafür verfügbaren personellen Ressourcen. Auch die Kopplung von Leitungsaufgaben einer Sonderschule mit der Zuständigkeit für die regionale Integrationsarbeit sorgt für Diskrepanzen und Rollenkonflikte. Insgesamt kann festgestellt werden, dass kein adäquates qualitätssicherndes Monitoring für die Förderanliegen des österreichischen Schulsystems, die dafür eingesetzten Ressourcen und die damit erzielten Erfolge vorliegt. Durch das Geflecht aus Bundes- und Länderkompetenzen sowie regionalen Steuerungsautonomien gestaltet es sich sogar schwierig, die insgesamt dafür eingesetzten Ressourcen genau zu beziffern. Viele ExpertInnen sprechen sich daher für eine Neudefinition der Rolle, der Aufgaben und der Arbeitsweise von Sonderpädagogischen Zentren aus.

5.3.3 Empfehlungen aus der Studie: Die Fokusthemen

Die Befunde der ExpertInnenbefragung wurden in den Fokusthemen des QSP-Kernteam aufgegriffen und in Form von Entwicklungsnotwendigkeiten formuliert (vgl. Abschnitt 3.2, S. 18ff.). Hier werden nun die Kurzdarstellung jener Fokusthemen im Originalwortlaut (vgl. Specht et al. 2006, S. 51f.) herausgegriffen, die für die

Ressourcensteuerung von Bedeutung sind, auch wenn sich die Schwerpunkte in der Arbeitsgruppenphase zum Teil verschoben haben.

Flexibilisierung der Ressourcenvergabe für die sonderpädagogische Förderung

„Die Steuerung des Einsatzes von Personalressourcen über die Feststellung eines ausschließlich am Kind festgemachten Förderbedarfs (SPF) führt - besonders in Zweifelsfällen - zu einem zu späten Einsetzen besonderer Förderung und erlaubt in der Regel keine präventiven Maßnahmen. Wünschenswert wäre eine am Bedarf der Schulen orientierte, regional koordinierte Aufteilung von Förderressourcen. Deren Verwendung sollte in der autonomen Entscheidung der Schulen liegen, aber über verbindliche Formen der Rechenschaftslegung und des Output-Monitorings (Individuelle Förderpläne!) qualitätsgesichert werden.“

Sonderpädagogische Zentren als Orte der Ressourcendistribution und als Qualitätsagenturen

„Um eine bedarfsorientierte Förderstrategie, die weitgehend autonom funktioniert, umsetzen zu können, bedarf es regionaler Agenturen, die den optimalen Einsatz materieller und personeller Ressourcen in der Region planen, zuweisen und evaluieren. Die Einrichtung der Sonderpädagogischen Zentren bietet sich dafür an. Allerdings sollte die Funktion einer Qualitätsagentur konsequent von den Aufgaben einer Schulleitung entkoppelt werden.“

Objektiviertes Verfahren zur Feststellung von Fördernotwendigkeiten

„Anstelle der Feststellung des SPF (dessen zentrale Funktion der Ressourcenzuweisung zumindest eingeschränkt wird) sollte ein diagnostisches Verfahren treten, das besser als bisher in der Lage ist, Fördernotwendigkeiten auf objektivierbare Weise zu erheben und überprüfbar zu machen. Die Ergebnisse dieses Verfahrens stellen die diagnostische Grundlage der individuellen Förderplanung der Lehrkräfte dar. Die Richtlinien für ein solches Verfahren sollten bundesweit einheitlich sein, die Partizipation von Betroffenen und die Qualifikation der handelnden Personen müssen gesichert werden.“

Individuelle Förderpläne - Prozessstandards für die sonderpädagogische Förderung

„Das Verfahren zur Feststellung von Fördernotwendigkeiten muss in Förderpläne einmünden, die das pädagogische Handeln der Lehrkräfte steuern und den Erfolg von Fördermaßnahmen überprüfbar machen. Individuelle Förderpläne sollten als Prozessstandards sonderpädagogischer Förderung Verbindlichkeit erhalten. Sie dürfen nicht nur den Charakter einer Dokumentation aufweisen, sondern müssen laufend evaluiert und an die jeweiligen Erfordernisse angepasst werden.“

5.3.4 Schwerpunktsetzungen der Gruppenphase des QSP-Projekts

5.3.4.1 Reorganisation des SPF-Verfahrens und Ressourcenflexibilisierung als gemeinsames Thema

Im Anschluss an die Präsentation der Ergebnisse der Studie und der Fokusthemen bildeten sich Arbeitsgruppen aus dem Kreis der befragten ExpertInnen. Zu Beginn

der Gruppenphase des QSP-Projekts definierten die TeilnehmerInnen auf der Grundlage der Fokusthemen die Arbeitsbereiche, die sie in Angriff zu nehmen gedachten. Es zeigte sich im Zuge der Ausarbeitung, dass die Arbeitsgruppe 3 „Reorganisation des SPF-Verfahrens“ und die Arbeitsgruppe 4 „Ressourcenflexibilisierung“ thematische Überschneidungen in wesentlichen Bereichen aufwiesen. Es war nicht möglich, eine flexible Ressourcenvergabe zu diskutieren, ohne den Stellenwert des SPF-Verfahrens und seine Funktion als Schlüssel zur Ressourcenzuteilung klar gestellt zu haben. Andererseits konnte auch das Verfahren zur Feststellung des SPF nicht unabhängig von seiner Stellung innerhalb des Schemas der Ressourcenvergabe präzisiert werden. Die Folge daraus war, dass die Arbeitsgruppen viele Aspekte des Themas gemeinsam erarbeiteten und präsentierten. Auch hier werden die Arbeitsergebnisse im Zusammenhang dargestellt, ohne die jeweiligen Beiträge der Arbeitsgruppen im Einzelnen auszuweisen.

5.3.4.2 Sonderpädagogische Zentren als Orte der Ressourcendistribution und Qualitätsagenturen als „Nebenprodukt“

Das Fokusthema „Sonderpädagogische Zentren als Orte der Ressourcendistribution und Qualitätsagenturen“ konnte im Rahmen der Arbeitsgruppenphase nicht aufgegriffen werden. Die zentrale Bedeutung der Neuorganisation der Sonderpädagogischen Zentren in der oben angemerkten Funktion zeigte sich aber darin, dass alle Arbeitsgruppen als Nebenprodukte Beiträge zu einer Neudefinition der Aufgaben des SPZ verfassten, die mehr oder weniger grundlegend für ihre eigenen Themen waren. Dies gilt vor allem für die Arbeitsgruppe 4, die sich mit der Ressourcendistribution befasste. In Abschnitt 5.3.10, S. 74f. wird eine Zusammenfassung dieser Beiträge versucht.

5.3.4.3 Individuelle Förderpläne in ihrer Funktion als Prozessstandards

Wenn auch das Thema „Individuelle Förderpläne“ der Arbeitsgruppe 2 vorbehalten war, treten im Kontext der Überprüfbarkeit des Ressourceneinsatzes und der Qualitätssicherungen Überschneidungen auf, die durch die Überlegungen der Arbeitsgruppe 2 nicht vollständig abgedeckt sind, da sich diese vorwiegend mit pädagogischen und weniger mit administrativ/systemsteuernden Aspekten des Themas befasste (vgl. Abschnitt 5.2, S. 42ff.). Dies gilt vor allem für die Funktion der Förderpläne als Werkzeug, um Prozessstandards für die sonderpädagogische Förderung zu etablieren. Da diese Funktion im Kontext der Ressourcensteuerung von Bedeutung ist, wird in Abschnitt 5.3.8, S. 72f., versucht, Anforderungen an Förderpläne aus dieser Sicht in ergänzender Form darzustellen.

5.3.5 Notwendige Erweiterungen des schulischen Fördersystems

Im österreichischen Schulsystem existiert bereits ein breites Spektrum von Fördermöglichkeiten. Die Diskussionsphase in den Arbeitsgruppen zeigte, dass dieses An-

gebot aber in seinem ganzen Umfang nur wenigen bewusst ist, es regional unterschiedlich zugänglich ist bzw. genutzt wird und dass es in sich wenig Homogenität und keine übergreifende Steuerung aufweist.

5.3.5.1 Existierende nieder- und höherschwellige Fördermaßnahmen

In grober Annäherung gibt es zwei große Komponenten, auf denen Fördermaßnahmen innerhalb des Schulsystems beruhen: Eine niederschwellige, die den allgemeinen Auftrag zur individuellen Förderung von SchülerInnen umfasst, der im Rundschreiben „Besser fördern“ im Jahr 2005 präzisiert und in der Verpflichtung von Schulen zur Erstellung eines standortbezogenen Förderkonzepts zusammengefasst wurde. Weiters eine höherschwellige, nämlich Förderung, die aufgrund des festgestellten sonderpädagogischen Förderbedarfs möglich wird.

- (a) „Besser Fördern“: Das bmbwk-Rundschreiben Nr. 11/2005 „Besser Fördern“ thematisiert die individualisierte und differenzierte Unterrichtsgestaltung, den Förderunterricht in einzelnen Gegenständen, Sprachunterricht für SchülerInnen mit nichtdeutscher Muttersprache, die Förderung von begabten SchülerInnen, Maßnahmen an den schulischen Nahtstellen, die Schaffung eines förderlichen Lernklimas auf Schul- und Klassenebene sowie das Frühwarnsystem bei drohender negativer Beurteilung. Diese Maßnahmen sind regional auszuarbeiten und in einem standortbezogenen Förderkonzept festzuhalten. Ihre Umsetzung ist von den Schulen selbst zu evaluieren. Auch innerhalb dieses niederschweligen Bereichs anzusiedeln sind spezielle Fördermodelle, wie die schulische Behandlung von Lese-Rechtschreibschwäche auf der gesetzlichen Grundlage des Erlasses GZ 33.543/26-V/4(V/8)/2001, der Sprachheilunterricht, Kurse nach § 25 SchOG (therapeutische und funktionelle Übungen sowie Kurse zur Überprüfung des SPF) und die Förderung durch BeratungslehrerInnen.
- (b) *Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs*: Fördermaßnahmen aufgrund eines festgestellten SPF beruhen auf § 8 des Schulpflichtgesetzes, in dem der SPF und das Verfahren seiner Feststellung definiert sowie das Elternwahlrecht bezüglich der Schulform festgehalten ist, in der ein Schüler/eine Schülerin mit SPF unterrichtet werden soll. Die Fördermaßnahmen umfassen im Allgemeinen die Einstufung in den Lehrplan einer Sonderschule zumindest in einem Gegenstand sowie die zumindest partielle Förderung durch eine Sonderpädagogin/einen Sonderpädagogen. Die Feststellung eines SPF hat im Allgemeinen eine Veränderung der Bildungslaufbahn eines Schülers/einer Schülerin zur Folge, z. B. hinsichtlich der erreichbaren Bildungshöhe. Eine Aufhebung des SPF ist zwar möglich, wird aber selten praktiziert. Die Feststellung des SPF ist daher als höherschwellige, langfristige Maßnahme zu betrachten.

5.3.5.2 Präventive Förderung und „besonderer Förderbedarf“

Zwischen den oben genannten Ansätzen klafft eine Lücke. Der sonderpädagogische Förderbedarf ist ein träges Instrument, das nur im Falle offensichtlich vorliegender

Behinderung rechtzeitig zum Einsatz kommt. In den meisten Fällen, in denen die Maßnahmen nach dem Fördererlass nicht ausreichen, kann und soll dennoch nicht sofort der SPF ausgesprochen werden. Die Arbeitsgruppen haben sich zum Ziel gesetzt, eine kurz- oder mittelfristig wirksame, niederschwellige aber intensive und qualifizierte Förderung mit dem wesentlichen Ziel der Prävention zu etablieren.¹⁹ Hochbegabte SchülerInnen oder Kinder und Jugendliche mit anderen Erstsprachen als Deutsch, die ebenfalls umfassendere und spezifisch qualifizierte Förderung benötigen, finden in diesem mittleren Bereich schulischer Fördermaßnahmen ebenso Unterstützung wie von Behinderung bedrohte SchülerInnen und SchülerInnen mit kurz- und mittelfristigen Lern- und Erziehungsproblematiken.

5.3.5.3 Systemische Verankerung der Förderung

Neben der oben ausgeführten Absicht, eine gut ausgestattete und pädagogisch abgesicherte präventive Maßnahmen-schiene einzurichten, erscheint es zur Verbesserung der Qualität der Fördermaßnahmen erforderlich, derzeit getrennt von einander existierende Elemente des Schulsystems, die auf verschiedene Weise der Förderung von SchülerInnen dienen, in ein übersichtliches und transparentes System zu integrieren, das zur Erreichung folgender Ziele beitragen soll:

- *Übersichtlichkeit und Transparenz der zur Verfügung stehenden Fördermaßnahmen für SchülerInnen, Eltern und LehrerInnen:* Allein die systematische Zusammenstellung des Leistungsspektrums schulischer Fördermöglichkeiten erleichtert den Einsatz jeweils adäquater Maßnahmen im Einzelfall.
- *Bundesweite Vereinheitlichung des Leistungsumfangs des Systems Schule in Bezug auf die Förderangebote:* Wie das Rundschreiben „Besser Fördern“ eine einheitliche Linie in eine durch regionale Besonderheiten zerklüftete Förderlandschaft bringen will, versucht auch der vorliegende Entwurf in einem noch umfassenderen Sinn ein für alle Bundesländer verbindliches Leitmodell zu etablieren.
- *Abgestuftes, bedarfsadäquates System der Förderung mit nieder- und höherschweligen Komponenten:* Durch den niederschweligen Zugang zu umfassender Förderung soll - bei Aufrechterhaltung sowohl der bisherigen niederschweligen Förderung als allgemeines Prinzip des österreichischen Schulsystems als auch der garantierten höherschweligen Förderung von behinderten SchülerInnen – im Fall von Risikofaktoren und kurz- bis mittelfristigen Lern- und Erziehungsproblematiken, aber auch im Fall von Hochbegabungen, eine adäquate und bedarfsgerechte Systemreaktion ermöglicht werden.
- *Beschleunigung der Reaktionszeit des Systems auf festgestellte Fördernotwendigkeiten:* Durch den Entfall eines SPF-Feststellungsverfahrens und durch weitgehend regional autonome Steuerung im Bereich der präventiven Maßnahmen kann kurzfristig und dynamisch auf Fördernotwendigkeiten reagiert werden, ohne Ressourcen auf Dauer zu binden.

¹⁹ Das Unterrichtsministerium hat diesen Vorschlag der QSP-Arbeitsgruppen aufgegriffen und arbeitet derzeit daran, ein neues Modell für die Ressourcenzuteilung für diese mittlere Stufe der Förderung bei „besonderem Förderbedarf“ zu entwickeln (Lucie Bauer, telefonisch, 18.5.07).

- *Etablierung von wirksamer präventiver Förderung als wesentlicher, aber bisher kaum realisierter Systemkomponente:* Präventive Maßnahmen beschränken sich derzeit auf die Schaffung eines förderlichen Lernklimas, Differenzierungs- und Individualisierungsmaßnahmen, den Förderunterricht und die Erstellung eines standortbezogenen Förderkonzepts. Wenn diese Basis auch von größter Bedeutung ist, reicht sie doch für eine umfassende Prävention nicht aus. Besonders die Schuleingangsstufe bedarf erweiterter präventiver Möglichkeiten.
- *Verringerung der Anzahl der SchülerInnen mit SPF:* Es wird angenommen, dass durch frühzeitige Förderung und durch temporäre Fördermöglichkeiten, die nicht an Gutachten gebunden sind, die Anzahl der SchülerInnen mit SPF gesenkt werden kann.
- *Absicherung einer bedarfsgerechten Förderung für SchülerInnen mit Behinderung:* Die Schule hat zu gewährleisten, dass SchülerInnen mit Behinderung die Förderung und Unterstützung für den individuell notwendigen Zeitraum zukommt.

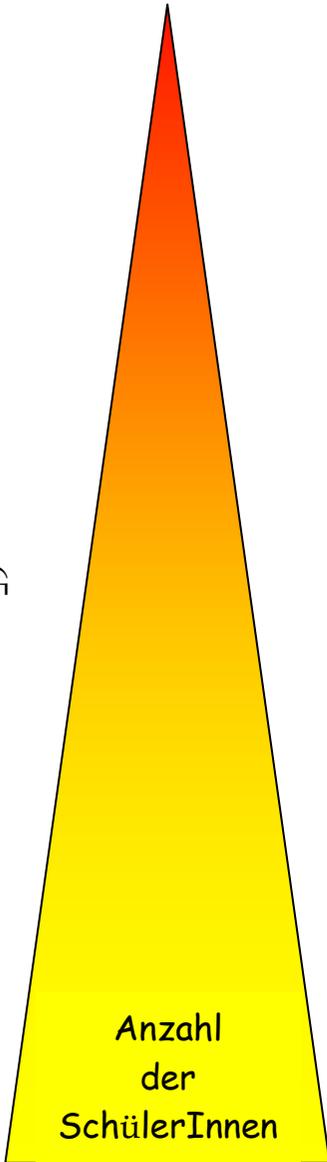
5.3.5.4 Das Modell „Fördergarantie im System Schule“

Stufe 1 „Individuelle Förderung“²⁰: Die Basisstufe des Fördersystems fasst jene Maßnahmen zusammen, die im Rundschreiben „Besser Fördern“ beschrieben sind. Diese Maßnahmen setzen ein, wenn vorübergehende Lernschwierigkeiten, Lerndefizite oder auch besondere Fähigkeiten und Begabungen individuell berücksichtigt werden müssen. Die dafür notwendigen Ressourcen sind jene, die auch bisher für den Förderunterricht vorgesehen sind. Darüber hinaus ist die Förderung von SchülerInnen ein grundlegender pädagogischer Auftrag der österreichischen Schule und elementares Prinzip jedes Unterrichts. Im Gegensatz zur derzeitigen Handhabung sollen aus diesem Bereich höher mit Einheiten dotierte, meist kursartig organisierte Maßnahmen ausgelagert werden, wie der Sprachheilunterricht, die Förderung bei Legasthenie oder Dyskalkulie, die Förderung durch BeratungslehrerInnen, der Deutschunterricht für SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch und die Förderung von hochbegabten SchülerInnen. Diese SchülerInnen werden auch jetzt – allerdings meist im Rahmen von regionalen Ressourcenumschichtungen – gefördert. Diese Fördermaßnahmen ordnen wir aber aufgrund ihres mittelfristigen Charakters der neu zu schaffenden Stufe 2 des Fördersystems zu.

²⁰ Um eine Verständigung während der Bearbeitung zu gewährleisten, wurden von den Arbeitsgruppen den einzelnen, im Anschluss vorgestellten Stufen Namen zugeordnet. Diese Namen verstehen sich als vorläufige Arbeitsbegriffe.

Fördergarantie im System Schule

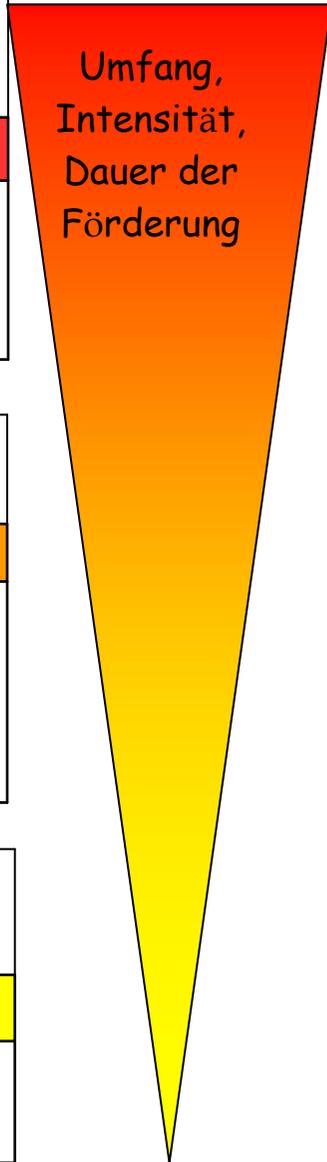
65



3) Sonderpädagogischer Förderbedarf (SPF)				
Zielgruppe	Verfahren	Maßnahmen	Finanzierung	Förderkonzept
Kinder mit psychischer und/oder physischer Behinderung gem. § 8 SchPflG	Feststellungsverfahren, Bescheid-erstellung	Beobachtungszeitraum, Lehrplanzuordnung, Festlegung des Schulstandortes	SPF-Ressourcen	individueller Förderplan

2) Förderpädagogische Unterstützung im Sinne der Prävention („Besonderer Förderbedarf“)				
Zielgruppe	Verfahren	Maßnahmen	Finanzierung	Förderkonzept
Kinder mit Lernschwächen, LRS, Rechenschwäche, Verhaltensauffälligkeit, Sprachstörungen, Hochbegabung	Kein Verfahren, jedoch „Förderdiagnostischer Bericht“	Förderpädagogische Maßnahmen während eines vereinbarten Zeitraumes	Ressourcenverteilung auf der Grundlage des Fördertopfes	„Fördervereinbarung“

1) Individuelle Förderung (bmbwk-Rundschreiben 11/2005 "Besser Fördern")				
Zielgruppe	Verfahren	Maßnahmen	Finanzierung	Förderkonzept
Kinder mit vorübergehenden Lernschwierigkeiten	Lernstandsdiagnostik	Förderunterricht, Individualisierung, Differenzierung	wie bisher	verpflichtendes standortbezogenes Förderkonzept



Stufe 2 „Förderpädagogische Unterstützung im Sinne der Prävention“: Diese setzt ein, wenn kurz- oder mittelfristig zusätzliche pädagogische Fördermaßnahmen im Sinne eines „besonderen Förderbedarfs“ notwendig sind. Für die förderpädagogische Unterstützung im Sinne der Prävention ist nach diesem Modell kein Verfahren zur Feststellung des SPF notwendig. Grundlage der Unterstützung ist eine Fördervereinbarung, die für einen definierten Zeitraum abgeschlossen wird. Für die Förderung können sonderpädagogische Ressourcen verwendet werden, die vom Sonderpädagogischen Zentrum bedarfsgerecht zugeteilt werden. In diesem Zusammenhang ist es Aufgabe des SPZ, Beratung und Unterstützung zu bieten. Dabei stellt das SPZ zur Unterstützung mobile ExpertInnen zur Verfügung, die bei der Erstellung der Fördervereinbarung behilflich und die für umfassendere (sonder)pädagogische Maßnahmen zuständig sind. Die Vorgangsweise, die erforderlich ist, um eine „besondere Förderung“ in Anspruch zu nehmen, wird im Detail im nächsten Abschnitt dargestellt.

Stufe 3 „Sonderpädagogischer Förderbedarf“: Am oberen Ende der Maßnahmenskala steht wie bisher der sonderpädagogische Förderbedarf. Wie in § 8 Schulpflichtgesetz definiert, ist SPF dann festzustellen, wenn eine Schülerin/ein Schüler aufgrund einer physischen oder psychischen Behinderung in ihren/seinen Entwicklungs- und Bildungsmöglichkeiten so stark beeinträchtigt ist, dass sie/er ohne zusätzliche sonderpädagogische Förderung die Lehrplanziele der allgemeinen Schule nicht erreichen kann. Grundlage für die Feststellung des SPF ist das gesetzlich vorgeschriebene Verfahren, für das weiter unten Mindeststandards definiert werden.²¹ Unter der Annahme, dass mit den auf der Stufe 2 erfolgten Maßnahmen vielfach das Auslangen gefunden werden kann, sollte dadurch die Anzahl der SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf verringert werden bzw. den Anteil von 2,7% nicht übersteigen.

Ein wesentliches Element des Modells ist die *Fördergarantie*. Dies meint im Kontext der Ressourcenallokation, dass bei nachweislich vorhandenem besonderem Förderbedarf auch die für individuelle Förderung notwendigen bzw. vereinbarten Ressourcen und erforderlichen Maßnahmen bereitgestellt werden. Die Förderung erfolgt auf der Basis von verbindlichen Fördervereinbarungen, die im Rahmen eines festgelegten Verfahrens auf transparente Weise zustande kommen und einer nach außen hin dokumentierten Qualitätssicherung unterliegen. Auf diese Weise kann Eltern und SchülerInnen der Stellenwert von Fördermaßnahmen deutlich gemacht, den im System Beschäftigten eine klare Aufgabendefinition und berufliche Kontinuität zugesichert sowie gleichzeitig eine bisher fehlende Komponente der Systemsteuerung und des Systemmonitorings installiert werden.

²¹ In den Arbeitsgruppen wurde zunächst eine vollständige Abschaffung des Verfahrens zur Feststellung des SPF im Verein mit einer Zuteilung von Ressourcen an die Schule und nicht an das zu fördernde Kind diskutiert. Die Entscheidung, das Verfahren beizubehalten, wurde getroffen, weil einerseits bei vorliegender umfassender Beeinträchtigung die Kontinuität und Stabilität der für ein Kind verfügbaren Ressourcen gewährleistet werden muss, andererseits die Konsequenzen der Zuerkennung des SPF für die Bildungslaufbahn so umfangreich sind, dass ein formales Verfahren mit Einspruchsrecht der Eltern stattfinden muss.

5.3.6 Ein Modell für eine flexible Ressourcenvergabe

Ein effizienter Einsatz von Mitteln zur Förderung lässt sich nur in genauer Kenntnis der lokalen Bedingungen, der individuellen sowie systemischen Erfordernisse und der verfügbaren Ressourcen bewerkstelligen. Eine nach einem statischen Verteilungsprinzip geregelte Vergabe von Ressourcen kann kaum den Unterstützungsbedarf einzelner Schulen oder SchülerInnen abbilden. Dafür ist die genaue Kenntnis des jeweiligen Systems erforderlich. Daher muss die globale, inputorientierte top-down Vergabe von Mitteln zumindest teilweise durch bottom-up gesteuerte, outputorientierte Verfahren zur Zuweisung notwendiger Ressourcen ergänzt werden. Die im Folgenden dargestellte Strategie ist vor allem für den neu zu schaffenden Bereich der „förderpädagogischen Unterstützung im Sinne der Prävention“ und des „besonderen Förderbedarfs“ unumgänglich notwendig, umfasst aber auch die Bereiche der schon gegenwärtig durchgeführten individuellen Förderung und des sonderpädagogischen Förderbedarfs.

Eine Analyse des derzeitigen Systems der Ressourcenvergabe zeigt, dass

- wie eingangs festgestellt die Ressourcenvergabe rein inputorientiert funktioniert, d.h. Ressourcen nach Kenngrößen wie Schülerzahl oder Stundentafel, nicht aber nach dem tatsächlichen Bedarf zugeordnet werden;
- die Parallelsysteme Sonderschule und Integration auf ungleiche Weise mit Ressourcen versehen werden, da die Zuordnung nach Lehrplananforderungen und Stundentafeln nur für Sonderschulklassen in vollem Umfang durchgeführt wird, nicht jedoch für alle Integrationsklassen;
- Maßnahmen zur Flexibilisierung - z. B. die Verwendung der Ressourcen aufgrund des SPF zur Stützung des Systems und nicht nur einzelner SchülerInnen - durch die gesetzliche Lage nicht ausgeschlossen sind, aber wenig wahrgenommen werden;
- ein wirkungsvoller Ansatz zur Flexibilisierung der Ressourcensteuerung alle für die Förderung verfügbaren Ressourcenquellen (sonderpädagogische Ressourcen aufgrund der SPF-Feststellung, Mittel für den Förderunterricht, für Programme wie Deutsch für Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache ...) sowohl an Sonderschulen als auch an allgemeinen Schulen betrachten und in die Steuerung mit einbeziehen muss.

5.3.6.1 Einrichtung regionaler ExpertInnenteams

Um eine flexible Ressourcensteuerung zu realisieren, die auf regionale, standortspezifische und individuelle Gegebenheiten Bedacht nimmt, muss ein regionales ExpertInnenteam eingerichtet werden, das diese Ressourcensteuerung vornimmt, evaluiert

und ggf. modifiziert.²²

Dieses Team von Expertinnen und Experten ist folgendermaßen definiert:

- Das Team ist organisatorisch dem zuständigen regionalen SPZ zugeordnet. Dafür sind neue dienstrechtliche Regelungen erforderlich.
- Das Team berät und begleitet Schulen bei der Planung und Durchführung unterstützender Maßnahmen.
- Es verfügt über Ressourcen, die es flexibel je nach Unterstützungsbedarf einzelnen Schulen oder Klassen zeitlich begrenzt zuordnen kann.
- Es evaluiert zusammen mit den Schulen und LehrerInnen die vereinbarten Maßnahmen.
- Es führt die Beratung von Eltern hinsichtlich Schullaufbahn und geeigneter Fördermaßnahmen durch. Dies ist derzeit die Aufgabe der Bezirksschulinspektorin/des Bezirksschulinspektors (§ 8a (2) SchPflG), eine neue gesetzliche Regelung ist erforderlich.
- Sofern sich die im Rahmen des besonderen Förderbedarfs/der Prävention durchgeführten Maßnahmen nach einem angemessenen Zeitraum als nicht erfolgreich erweisen, leitet das Team ein Verfahren zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs ein.
- Das Kernteam besteht aus folgenden Mitgliedern: BezirksschulinspektorIn (Leitung des Teams), SPZ-LeiterIn, SchulpsychologIn, MitarbeiterInnen des SPZ. Wesentliche Aufgabe des Kernteams ist die Bedarfsfeststellung sowie die Koordination von Fördermaßnahmen.
- Das erweiterte Team, das vom Kernteam bei Bedarf einberufen wird, besteht zusätzlich aus den betroffenen LeiterInnen und LehrerInnen der Schulen und Klassen, in denen Fördermaßnahmen gesetzt werden, den betroffenen Eltern (bzw. ElternvertreterInnen), der Schülervertretung sowie aus ExpertInnen, die für spezifische Förderanliegen beigezogen werden (z.B. LogopädInnen, BeratungslehrerInnen, ÄrztInnen, VertreterInnen der Jugendwohlfahrt ...).
- Die Mitglieder des Teams arbeiten auf der Basis klarer dienstrechtlicher Regelungen, die ihnen einen ihrem Arbeitsbereich entsprechenden Status zuschreiben. Auch dafür ist eine neue gesetzliche Regelung erforderlich.

Ein solches Team kann durch seine schulnahe Arbeit und durch unmittelbare Beratung und Hilfestellung in den jeweiligen schulischen Kontexten die Wirksamkeit und

²² Die Studie „Individuelle Förderpläne für Schüler/innen mit ASO-Lehrplan“ (vgl. Hauer & Feyerer 2006, 30f.) zeigt als Ergebnis internationaler Vergleiche zur Förderplanarbeit, dass dort auf begleitende Arbeit durch Förderpläne zurückgegriffen wird, wo Teams an der Planung und Reflexion von Fördermaßnahmen beteiligt sind. Dies lässt den Schluss zu, dass offensichtlich die Möglichkeit des Austausches und die Möglichkeit der Beratung als hilfreich in der begleitenden Förderung von SchülerInnen akzeptiert und angenommen werden. Gleichermäßen liegt der Schluss nahe, dass ein höheres Maß an Verbindlichkeit für die Maßnahmen entsteht, wenn diese im Team vereinbart und evaluiert werden.

Nachhaltigkeit der gesetzten Maßnahmen erhöhen. Zudem ist erst durch den Einsatz einer schulnahen Instanz eine andere Kultur der Ressourceneinforderung und -vergabe realisierbar, die darauf abzielt, dass Unterstützung – vor allem im präventiven Bereich – die anfänglich notwendige Intensität schrittweise zurücknimmt und durch Kompetenztransfer und Übergabe in die Eigenverantwortung die Qualität der Förderung vor Ort verbessert. Nur durch ständige Begleitung und Evaluation kann gesichert werden, dass zugewiesene Ressourcen auch wieder freigegeben werden.

5.3.6.2 Ressourcenzuteilung durch das regionale ExpertInnenteam

Wie kann nun eine Schule oder eine Klasse erweiterte Fördermöglichkeiten und unterstützende Maßnahmen im Bereich der Prävention und des „besonderen Förderbedarfs“ erhalten?

- Zunächst stellt die Schule einen Antrag auf Beratung und Begleitung von SchülerInnen an das regionale ExpertInnenteam. Der Antrag enthält eine Darstellung aller bereits aufgrund des standortbezogenen Förderkonzepts gesetzten Maßnahmen, der Erfolge, die mit der Förderung bisher erzielt werden konnten, und der nach wie vor bestehenden Probleme.
- Ein Mitglied des ExpertInnenteams stellt zusammen mit der Klassenlehrerin/dem Klassenlehrer diagnostisch den Ist-Stand fest, wobei die konkreten Bedingungen vor Ort Berücksichtigung finden. Die Diagnose enthält die Beschreibung organisatorischer Rahmenbedingungen, die Unterstützungsqualität der gesamten Schule sowie der Qualität der verfügbaren methodisch-didaktischen Umgebungen und Angebote hinsichtlich des Förderziels; sie beschreibt den aktuellen Entwicklungsstand des betreffenden Kindes/Jugendlichen und die Problemlage hinsichtlich der als notwendig erachteten Unterstützung.
- Aufgrund der Beschreibung des Ist-Standes werden im Rahmen einer Förderdiagnose gemeinsam mit der Lehrperson unterstützende Maßnahmen entwickelt und in einer Fördervereinbarung festgeschrieben. Dabei sind nicht nur Interventionen bezogen auf die einzelne Schülerin/den einzelnen Schüler zu beschreiben, sondern auch Maßnahmen, die auf eine Veränderung von organisatorischen, methodischen und didaktischen Rahmenbedingungen abzielen. Der Förderkontrakt wird unter Einbezug des Schulleiters/der Schulleiterin und der Eltern unterzeichnet. Er gilt als verbindliche Vereinbarung der Schule mit dem regionalen ExpertInnenteam und mit der vorgesetzten Dienstbehörde (Bezirksschulrat).
- Sind für die Abklärung der Fördermöglichkeiten weitere ExpertInnen erforderlich, so werden diese im Rahmen des erweiterten Teams angefordert. Auch Eltern haben die Möglichkeit, in den erweiterten Teams mitzuarbeiten.
- Sind für die vereinbarten Fördermaßnahmen über die Beratungsleistung des ExpertInnenteams hinausgehende Ressourcen erforderlich, die der Schule nicht zur Verfügung stehen, so entscheidet das regionale ExpertInnenteam über das Ausmaß und die Zeitdauer einer Zuweisung.
- Das ExpertInnenteam steht der Schule bzw. der Lehrperson während des Ver-

laufs der unterstützenden Maßnahme beratend zur Seite.

- Die Evaluation des Erfolgs der gesetzten Maßnahmen erfolgt in den zuständigen ExpertInnenteams. Aufgrund der Evaluation wird über den Verlauf der weiteren Förderung entschieden, sofern weitere Unterstützung erforderlich ist.

5.3.6.3 Gestuftes durchlässiges Fördermodell

Das Ergebnis des oben geschilderten Abklärungsprozesses wird sich jeweils von Fall zu Fall unterscheiden:

- Werden Maßnahmen der Differenzierung und Individualisierung im Unterrichts, der Verbesserung des Lernklimas, gezielter Förderunterricht, spezifische LehrerInnenfortbildung grundsätzlich als ausreichend erachtet, kommt es zu keiner Ressourcenzuteilung und die Förderung erfolgt unter allfälliger zusätzlicher pädagogischer Beratung im Rahmen der individuellen Förderung (*Stufe 1 des Fördermodells*).
- Bevor eine Zuteilung von zusätzlichen Ressourcen für besonderen Förderbedarf erfolgt, muss sichergestellt werden, dass auf der Stufe der individuellen Förderung bereits alle Fördermöglichkeiten ausgeschöpft wurden, die der Schule z. B. im Rahmen des Förderunterrichts bzw. des standortbezogenen Förderkonzeptes zur Verfügung stehen.²³ Ist jedoch ein besonderer Förderbedarf gegeben, so wird eine Fördervereinbarung abgeschlossen und die Schule erhält bedarfsbezogen und zeitlich befristet weitere Ressourcen zur Förderung (*Stufe 2 des Fördermodells*).
- Stellt sich indessen heraus, dass die Fördernotwendigkeiten so umfassend sind, dass die Feststellung eines SPF angemessen erscheint, so ist ein diesbezügliches Verfahren einzuleiten (*Stufe 3 des Fördermodells*).

5.3.7 Anforderungen an das Verfahren für die Zuerkennung des SPF

Das Verfahren für die Feststellung des SPF, das nach wie vor eine Schlüsselfunktion für die umfassende sonderpädagogische Förderung - vor allem aber für den Unterricht nach anderen Lehrplänen - hat, erfährt durch die oben skizzierte Strategie der dynamischen Vergabe von Ressourcen eine Veränderung in Bezug auf seine Handhabung, aber auch hinsichtlich seiner Stellung im Kontext der „Fördergarantie im System Schule“.

Zunächst verändert sich der Kreis der mit dem Verfahren befassten Personen. Das regionale ExpertInnenteam – bei Bedarf auch in seiner erweiterten Form - erscheint aufgrund seiner Zusammensetzung und der Qualifikation der Mitglieder am besten dafür geeignet, dieses Verfahren im Auftrag des Bezirksschulrates durchzuführen.

²³ „Ausschöpfen“ bedeutet hier aber nicht, wie derzeit üblich, dass zunächst niederschwellige Maßnahmen gesetzt werden müssen, obwohl deren Scheitern voraussagbar ist. Wenn umfangreichere Maßnahmen erforderlich sind, dann sollen diese im Sinn der Prävention auch zeitnah eingesetzt werden.

In Regionen, wo bereits jetzt ein solches Team mit dieser Aufgabe betraut ist, erscheint die Zufriedenheit mit dem Verfahren in der QSP-ExpertInnenbefragung am größten.

Die Stellung des Verfahrens innerhalb des Fördersystems ändert sich insofern, als das Ergebnis nicht wie jetzt ausschließlich ein Bescheid ist, der einer Schülerin/einem Schüler sonderpädagogischen Förderbedarf attestiert. Vielmehr kann das Ergebnis auch eine Fördervereinbarung – wie oben beschrieben – ohne Zuerkennung eines SPF sein, wenn das ExpertInnenteam die auf dieser Stufe einsetzbaren Fördermaßnahmen für ausreichend erachtet. In jedem Fall muss aber das Ergebnis auch die Grundlagen eines Förderplans und eine Fördervereinbarung enthalten: Konkrete und überprüfbare individuelle und systembezogene Ziele und Maßnahmen zur Förderung müssen beschrieben und Kriterien und Zeiträume für die Erreichung dieser Ziele ausgewiesen werden.

Aus dieser Sicht ergeben sich weitere Anforderungen an das Verfahren zur Feststellung des SPF, die sich weitgehend mit den Schlussfolgerungen aus der QSP-ExpertInnenbefragung decken. Um dem Anspruch einer Fördergarantie gerecht zu werden, müssen diese Anforderungen in Form von Mindeststandards formuliert werden, die bundesweit eingefordert werden können.

- *Förderdiagnostisches Vorgehen* muss sich unmittelbar an den Bedürfnissen des Kindes als Person in seiner Gesamtsituation orientieren. Förderdiagnostik beurteilt und beeinflusst langfristig Lern- und Erziehungsprozesse; eine Orientierung an kurzfristig ermittelten Statusfeststellungen und einzelnen punktuellen Überprüfungsprodukten reicht nicht aus. Um zu einer qualifizierten Einschätzung zu gelangen, die auch Perspektiven für die Förderung eröffnet, ist ein breites Spektrum an Beobachtungsergebnissen erforderlich, in die auch Erfahrungen aus anderen Bereichen einfließen, in denen sich das Kind bewegt. Dafür ist es immer notwendig, Personen einzubeziehen, die mit dem Kind befasst sind, vor allem aber dessen Eltern. Förderdiagnostik ist immer ein kommunikativer und kooperativer Prozess. Einzelne Testverfahren haben hier bestenfalls ergänzende Funktion.
- Um die Gesamtheit des Lern- und Entwicklungsstandes sowie Persönlichkeits- und Sozialisationsparameter zu erfassen, ist eine *umfassende Kind-Umfeld-Analyse* (Sander 1993) durchzuführen, in der zumindest die Bereiche Wahrnehmung, Sprache und Kommunikationsfähigkeit, Kognition, Lernentwicklung und Lernstand, das sozial emotionale Verhalten, das Selbstkonzept, das Lern- und Arbeitsverhalten, die außerschulischen und schulischen Lebensbedingungen sowie der körperliche und motorische Entwicklungsstand näher betrachtet werden müssen. Leitmedium für die Ermittlung dieser Profile ist die strukturierte Beobachtung unter Maßgabe der Orientierung an didaktischen Strukturen und Entwicklungsskalen.
- Diese Verfahren erfordern eine *hohe Qualifikation* und einen durch langfristige Anwendung erworbenen Erfahrungsschatz der GutachterInnen. Voraussetzung dafür ist eine *laufende Fort- und Weiterbildung* der Teammitglieder sowie der Einbezug externer ExpertInnen – so dies erforderlich ist – in das erweiterte Regionalteam. Die Qualität des Verfahrens muss laufend durch interne Evaluation und

durch Evaluation der Zielerreichung der vorgeschlagenen Fördermaßnahmen abgesichert werden.

- Um dem Anspruch einer Förderdiagnostik gerecht zu werden, muss die Ermittlung des Lern- und Entwicklungsstands Ausgangspunkt für die Erstellung von Förderplänen sein. Aus diesem Grund ist eine *enge Zusammenarbeit der GutachterInnen mit den Lehrpersonen* anzustreben, die – ggf. mit Unterstützung des ExpertInnenteams – für die Erstellung der Förderpläne zuständig sind.
- Von großer Bedeutung für den Erfolg der Förderung ist die *laufende Anpassung der Maßnahmen* an die Lern- und Entwicklungsfortschritte des Kindes. Dies ist nur möglich, wenn der diagnostische Prozess sich nicht auf ein einmaliges Gutachten beschränkt. Vielmehr sollten vorliegende Diagnosen in regelmäßigen Abständen aktualisiert und für die Modifikation von Förderplänen herangezogen werden. Diese Aufgabe sollte vom regionalen ExpertInnenteam in Zusammenarbeit mit den GutachterInnen und Lehrpersonen wahrgenommen werden.
- Dieses Monitoring bezieht sich aber in keinem Fall nur auf ein explizit zu förderndes Kind, sondern immer *auch auf das Gesamtsystem*, in dem das Kind lebt und lernt. Gemeint sind damit selbstverständlich nicht nur Integrationsklassen, sondern auch Sonderschulen. So sind z.B. Änderungen des didaktischen Angebots, Modifikation der methodischen Umsetzung, Veränderungsvorschläge für die Verbesserung des Lernklimas, des sozialen Umfelds sowie konkrete Fortbildungsmaßnahmen für die Lehrpersonen ein mindestens ebenso wichtiger Teil der Förderdiagnostik wie Maßnahmen, die das Kind unmittelbar betreffen.

5.3.8 Förderpläne, Fördervereinbarungen und Qualitätssicherung

In den vorangegangenen Abschnitten war vielfach die Rede von Werkzeugen und Instrumenten zur administrativ-organisatorischen sowie pädagogischen Handhabung von Fördernotwendigkeiten auf den drei Stufen des Fördersystems: Förderdiagnostisches Gutachten, individuelle Förderpläne und Fördervereinbarungen. Diese Instrumente sollen hier noch einmal im Kontext einer Fördergarantie, der Ressourcensteuerung sowie der Evaluation und Qualitätssicherung dargestellt werden.

Das Doppelprinzip des dargelegten Modells zur Ressourcenflexibilisierung ist, dass Ressourcen bei Bedarf im Rahmen des weiter oben beschriebenen Verfahrens vergeben werden können, und dass diese Ressourcen dann garantiert zur Verfügung stehen. Bedarf ist in diesem Modell allerdings keine statische Größe, die durch inputorientierte strukturelle Komponenten festgelegt ist. Bedarf ist abhängig vom Unterstützungsbedarf eines Schülers/einer Schülerin, vom Unterstützungsbedarf der Schule und der Klasse, von den zu erreichenden Förderzielen und den dafür eingesetzten Maßnahmen. Der so definierte Bedarf ist Änderungen unterworfen, die bedingt sind durch Erreichung oder auch Nichterreichung der Förderziele, durch Änderungen im System, Entwicklungsschübe, Lernspurts oder Verzögerungen sowie durch neu auftretende Bedürfnisse.

(a) *Förderpläne*: Um diese Änderungen systematisch zu erfassen und die sich daraus

ergebenden Fördermaßnahmen und -methoden entsprechend zu adaptieren, ist ein Instrumentarium erforderlich, das verbindlich für alle Beteiligten ist und das im Rahmen eines standardisierten Verfahrens angewendet wird. Dieses Instrument ist der individuelle Förderplan, der in das bestehende klassen- und standortbezogene Förderkonzept integriert wird. Die existierende Praxis des Einsatzes von Förderplänen (vgl. Hauer & Feyerer 2006) genügt aber den hier erhobenen Ansprüchen nicht. Während Förderpläne derzeit vorwiegend dokumentatorischen Charakter haben und daher in der Praxis größtenteils als rein additives (und damit wenig hilfreiches) Element erlebt werden, das keine systemimmanente Funktion aufweist, nimmt der individuelle Förderplan und die Fördervereinbarung im vorgestellten Modell eine zentrale Rolle ein. Ohne explizit ausgewiesene, erreichbare und überprüfbare Förderziele auf individueller und Systemebene werden keine Ressourcen zugeteilt. Auch die regelmäßige Überprüfung und Neujustierung der Förderziele und der damit verbundenen Maßnahmen findet auf der Basis des Förderplans statt (vgl. Abschnitt 5.2.3, S. 47ff.).

(b) *Fördervereinbarungen*: Auch auf Stufe 2 („Besonderer Förderbedarf“) wäre neben der Optimierung der klassen- und schulbezogenen Förderkonzepte häufig die Anwendung individueller Förderpläne zweckmäßig (vgl. Abschnitt 5.2.2, S. 44ff.). Allerdings ist hier zu bedenken, dass es für SchülerInnen ohne SPF derzeit keine Rechtsgrundlage für die Anwendung eines IFP gibt. (Auf der Stufe 2 finden wir vor allem jene SchülerInnen, die durch SprachheillehrerInnen, Beratungs- und BetreuungslehrerInnen usw. individuell unterstützt werden.) In jedem Fall ist aber auf Stufe 2 eine Fördervereinbarung abzuschließen, die zumindest folgende Elemente enthalten muss:

- Beschreibung der bisher erfolgten Maßnahmen durch die Schule: Welche Ziele wurden definiert und welche Maßnahmen wurden in welcher Form gesetzt? Welche Erfolge haben sich bereits eingestellt? Welche Probleme bestehen nach wie vor?
- Abklärung des Ist-Stands bezogen auf die individuellen Kompetenzen des Schülers/der Schülerin sowie die vorliegenden Lernarrangements und systemische Parameter wie z. B. die Klassenzusammensetzung;
- klar festgelegte Förderziele unter Angabe eines zeitlichen Rahmens und Indikatoren für die Erreichung der Ziele und der Teilziele;
- geplante Maßnahmen auf methodisch-didaktischer Ebene, mittels personeller Unterstützung, auf Ebene der Schule, der Schulpartnerschaft, mit den Eltern ...
- Angaben zur Evaluation der Teilziele und zur Erreichung des Gesamtziels.

Eine solche Fördervereinbarung, die zwischen dem ExpertInnenteam und der Schule geschlossen wird, eröffnet den Zugang zu Ressourcen für den vereinbarten Zeitrahmen. Die Fördervereinbarung ist für alle Mitglieder des erweiterten Teams, insbesondere auch für die Eltern einsehbar.

Unter dem Aspekt der Fördergarantie ist durch individuelle Förderpläne und

Fördervereinbarungen gesichert, dass Förderung immer zielorientiert und auf für die Partner transparente Weise erfolgt, sowie dass die erforderlichen Ressourcen im vereinbarten Ausmaß an den Schulen verfügbar sind.

Unter dem Aspekt der Qualitätssicherung ist damit ein Prozessesstandard realisierbar, der in den wesentlichen Punkten operationalisierbare Elemente enthält und auf diese Weise eine bessere Systemsteuerung und -kontrolle ermöglicht.

5.3.9 Überblick über verfügbare Ressourcen - ein Desiderat

Das vorgestellte dreistufige Modell „Fördergarantie im System Schule“ geht davon aus, dass ein kalkulierbares Kontingent an Förderressourcen zur Verfügung steht, das dann aufgrund von Fördernotwendigkeiten regional gesteuert zur Anwendung kommt. Diese Ressourcen setzen sich zusammen aus den zur Verfügung stehenden Mitteln für die Förderung von Kindern mit SPF (Stufe 3), den Mitteln für Förderunterricht und muttersprachlichen Zusatzunterricht (Stufe 1) sowie aus den zum Teil bereits jetzt aufgewendeten - jedoch nicht präzise ausgewiesenen - Ressourcen für Prävention und besonderen Förderbedarf (Stufe 2). Aufgrund der regionalen, föderalistischen Ausprägung des österreichischen Schulsystems ist diese Gesamtschau derzeit nicht verfügbar und konnte auch von der Arbeitsgruppe nicht geleistet werden. Diesbezüglich müsste eine entsprechende Erhebung durch das Unterrichtsministerium erfolgen. Erst auf dieser Basis lassen sich begründete Forderungen nach erhöhten Kontingenten stellen. In jedem Fall muss die Flexibilisierung der Ressourcenvergabe auch die an Sonderschulen vergebenen Mittel mit einbeziehen.

Anzunehmen ist allerdings, dass die Kosten des dreistufigen Modells über dem jetzt für Förderung aufgewendeten Kostenrahmen liegen, da bereits jetzt - wie oben ausgeführt - das Kontingent für die Förderung bei vorliegendem SPF niedriger veranschlagt ist als der tatsächlich ausgewiesene Prozentsatz. Wenn auch zu erwarten ist, dass durch die präventive Förderung der Prozentsatz höherschwelliger Förderung aufgrund von SPF sinkt, so wird dies vermutlich höchstens dazu führen, dass die dafür gegenwärtig bereitgestellten Mittel nicht angehoben werden müssen. Die derzeit kaum erfasste präventive Förderung ist auf jeden Fall additiv in Rechnung zu stellen.

5.3.10 Sonderpädagogische Zentren als pädagogische Förderzentren

Eine wesentliche Rolle sowohl bei der Erhebung von Fördernotwendigkeiten sowie bei der flexiblen Zuteilung von Ressourcen kommt den Sonderpädagogischen Zentren zu. Dieses Thema wurde von keiner Arbeitsgruppe explizit behandelt. Trotzdem finden sich in den Arbeitsergebnissen Anforderungen, die für eine Neuorganisation der SPZ konstituierend sein müssen, damit die erforderlichen Aufgaben erfüllt werden können. An dieser Stelle wird kurz dargestellt, welche Parameter aus dieser Sicht bei einer Neuorganisation berücksichtigt werden müssten.

- Zentral erscheint die Forderung, dass die im Gesetz definierte Doppelfunktion

der Leiterin/des Leiters eines Sonderpädagogischen Zentrums - nämlich die Schulleitung einer Sonderschule und die Verantwortung für die Unterstützung von Integrationsschulen - aufgegeben wird. Einerseits erscheinen die neuen Aufgaben der Koordination, Ressourcensteuerung und Evaluation als zu umfangreich, als dass sie neben der Tätigkeit der Leitung einer Schule erledigt werden könnten, und andererseits können Interessenskonflikte daraus erwachsen, dass die Sonderschule im Hinblick auf die Ressourcenverteilung keine Sonderstellung genießen und wie alle anderen Schulen im Einzugsbereich des SPZ nach den gleichen objektiven Kriterien behandelt werden soll.

- Eine Aufgabe, die Sonderpädagogische Zentren zum Teil auch bisher wahrgenommen haben, nimmt aus der Sicht des propagierten Modells viel breiteren Raum ein, nämlich die Beratung und Unterstützung der Schulstandorte in ihrem Einzugsbereich. Das SPZ stellt ExpertInnenteams bereit, die Schulen vor Ort bei der Feststellung von Fördernotwendigkeiten, bei der Konzeption von Maßnahmen und bei deren Qualitätssicherung unterstützen. Die Einrichtung und dauerhafte Absicherung dieser Teams, die erforderlichen Qualifikationsmaßnahmen, die Sicherung des Zugriffs auf einen erweiterten ExpertInnenkreis durch Vernetzung mit überregionalen SPZ und außerschulischen Einrichtungen wird eine wesentliche Komponente eines SPZ in der Funktion als Vernetzungs- und Qualitätsagentur ausmachen.
- Neu oder zumindest bedeutend erweitert ist auch die Funktion des SPZ als Ressourcendrehscheibe. Das SPZ koordiniert den Ressourceneinsatz auf der Basis von Fördervereinbarungen bzw. individuellen Förderplänen, teilt personelle und materielle Ressourcen an Schulen zu, überprüft und evaluiert zusammen mit diesen den effizienten Einsatz der Ressourcen und verteilt sie neu, wenn sich die Fördernotwendigkeiten ändern. Diese Funktion ist derzeit nur in der Aufgabenbeschreibung der Bezirksschulinspektorin/des Bezirksschulinspektors beinhaltet, sie sollte künftig durch das interdisziplinäre ExpertInnenteam wahrgenommen werden.
- Verbunden mit der Aufgabe der Ressourcenverteilung ist auch die Wahrnehmung der Qualitätssicherung. Entscheidend für das Funktionieren der dynamischen Ressourcenallokation ist, dass der Einsatz regelmäßig evaluiert und der neuen Situation angepasst wird. Nur auf diese Weise können Ressourcen auch wieder für andere Aufgaben verfügbar gemacht werden – und auf Dauer eine neue Kultur der Ressourcenanforderung etabliert werden, die nicht ständig mehr als benötigt anfordert und einmal allozierte Ressourcen nie wieder freigibt.
- Darüber hinaus muss es Aufgabe des Sonderpädagogischen Zentrums sein, die Förderkompetenz in der ganzen Region weiter zu entwickeln. Dies umfasst Maßnahmen der Fort- und Weiterbildung, die Mitwirkung an der Weiterentwicklung von Schulen in Richtung Inklusion, die Bildung von Schwerpunktschulen und die Teamentwicklung an diesen Schulen, die Einrichtung und Betreuung mobiler Dienste sowie die Herstellung von Kooperationen mit anderen Fördereinrichtungen. Diese Aufgaben werden auch derzeit von SPZ wahrgenommen, allerdings in bedeutend geringerem Umfang.

Problematisch ist der Name der Einrichtung. Die Bezeichnung *Sonderpädagogisches Zentrum* sollte abgelöst werden durch *Förderzentrum*. Dies vor allem im Hinblick darauf, dass die Fördermaßnahmen, die von diesem Zentrum koordiniert werden, nicht mehr ausschließlich sonderpädagogische sind. Vor allem die Bereiche Begabungsförderung, aber auch die Förderung von SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch, vielmehr aber noch die Beratung hinsichtlich methodisch-didaktischer Strategien und hinsichtlich des Förderunterrichts hat mit sonderpädagogischen Anliegen nur am Rande zu tun. Ein Förderzentrum könnte – vorausgesetzt, die inhaltliche Arbeit wandelte sich entsprechend – mit wesentlich höherer Akzeptanz bei Schulen, LehrerInnen und Eltern rechnen als die gegenwärtigen SPZ.

Ein auf dieser Grundlage neu definiertes Förderzentrum hat Schlüsselfunktion für die Erweiterung der Leistungsfähigkeit des Schulsystems im Umgang mit besonderen Bedürfnissen.

5.3.11 Zusammenfassung

Die Arbeitsgruppen 3 und 4 schlagen ein dreistufiges Modell der Förderung im Rahmen des Schulsystems vor. Stufe 1 umfasst Fördermaßnahmen, die jede Schule setzen kann, vom Förderunterricht bis zur Schulentwicklung in Richtung Inklusion. Stufe 2 ist als neue Systemkomponente zu sehen: Sie trifft auf SchülerInnen zu, die umfassendere Förderung benötigen, als dies auf Stufe 1 möglich ist. Mit der Einrichtung dieser Stufe sollen vor allem präventive Maßnahmen gesetzt werden, die gegenwärtig aufgrund ihres Umfangs und Ressourcenbedarfs nur nach Feststellung eines SPF ermöglicht werden können. Stufe 3 beschreibt wie bisher die Förderung aufgrund des sonderpädagogischen Förderbedarfs, wobei davon ausgegangen wird, dass dieser aufgrund der erweiterten Möglichkeit gezielter Präventivmaßnahmen auf der Stufe 2 seltener erforderlich sein wird. Die Ressourcenverteilung nimmt ein ExpertInnenteam des Sonderpädagogischen Zentrums aufgrund des in Fördervereinbarungen und Förderplänen explizit definierten Ziel- und Maßnahmenkatalogs in zeitlich befristeter Form vor. Die Erreichung der Förderziele wird durch Evaluation abgesichert. Ferner beschreiben die Ergebnisse der Arbeitsphase Anforderungen an das Verfahren zur Feststellung des SPF, die Handhabung von Förderplänen und Fördervereinbarungen sowie Kriterien zur Neudefinition von Förderzentren, die mit einer bedeutend erweiterten Aufgabendefinition an die Stelle der Sonderpädagogischen Zentren treten sollen.

Wenn auch der Vorschlag in vielen Punkten weiter auszuarbeiten und zu präzisieren wäre, sind wir der Meinung, dass die Umsetzung dieses Vorschlags die Leistungsfähigkeit des Fördersystems innerhalb des Schulsystems deutlich verbessern würde.

5.4 MAßNAHMEN ZU VERÄNDERUNGEN IM PROFESSIONELLEN SELBSTVERSTÄNDNIS DER LEHRERINNEN

Sowohl bei der Auswertung der ExpertInnenbefragung als auch bei der Analyse der Ergebnisse der Arbeitsgruppenprotokolle des QSP-Symposiums im Mai 2006 zeigte sich, dass die Frage der Qualität in der Sonderpädagogik in verschiedensten Kontexten immer auch die Frage des Berufsverständnisses von Lehrerinnen und Lehrern tangiert.

5.4.1 Ergebnisse der ExpertInnenbefragung

Besonders offenkundig wurde dies in den Antworten der ExpertInnen zur Frage nach Prozess-Standards und personalen Ressourcen in der Sonderpädagogik: Herkömmlicher Frontalunterricht könne nicht adäquat auf die Komplexität der im heterogenen Lernumfeld stattfindenden Prozesse reagieren. Individualisierung, innere Differenzierung und offene, schülerInnenzentrierte Lernformen seien erforderlich. Die Arbeit mit individuellen Förderplänen und professionelle Diagnostik werden ebenso gefordert wie eine ressourcenorientierte Vorgangsweise. Hervorgehoben wird die Bedeutung kooperativen Arbeitens im Team. Teamfähigkeit von Seiten der LehrerInnen, kommunikative Infrastrukturen an den Schulen, Kontinuität in der Teambesetzung sowie klare Beschreibungen von Verantwortungsbereichen werden dabei als notwendige Bedingungen geortet.

Das Unterrichten von Kindern mit SPF sollte selbstverständlicher Teil des Berufsbildes von LehrerInnen aller Schularten sein, aber noch immer herrschten „Unwissenheit, Unsicherheit, Unerfahrenheit und Ängste“ vor. Inklusive Schul- und Unterrichtskulturen müssten aufgebaut werden. Integration sollte an den Schulen thematisiert und ein gemeinsames Verständnis, wie Integration funktionieren kann, entwickelt werden. Intensive Aufklärungsarbeit und Sensibilisierungskampagnen seien notwendig, um die „positiven Aspekte der Integration zu verdeutlichen und vor allem die Vorteile für die anderen SchülerInnen hervorzuheben“.

Die Förderung personaler Kompetenzen durch Maßnahmen der Aus-, Fort- und Weiterbildung wird dabei von einem nicht unbeträchtlichen Teil der Befragten als qualitätssichernde Maßnahme in der Sonderpädagogik gesehen. Integrativer Unterricht wird als Standard bzw. Basiscurriculum für die Ausbildung von PädagogInnen gefordert. Manche Befragte können sich auch eine sonderpädagogische Bildung für alle Pflichtschul-Lehramtsstudierenden vorstellen.

Zudem wird auf gesellschafts- und bildungspolitischer Ebene mehr Akzeptanz sonderpädagogischer Arbeit, sowohl im schulischen Kontext (mehr Wertschätzung der SonderpädagogInnen) als auch im gesellschaftlichen Kontext (positive Darstellung des Lehrberufs und der Schulen durch Öffentlichkeitsarbeit) gefordert. Stützsysteme für die berufliche Arbeit von Lehrkräften werden im Sinne professioneller Supervisi-

on, aber auch kollegialer Hospitation angedacht und weisen in Richtung einer Stärkung der Eigenkompetenzen. Andererseits wird bei Stützsystemen auch an externe Beratung und ExpertInnendelegation gedacht.

5.4.2 „Veränderung im Berufsverständnis“ als Arbeitsgruppenthema

Auch die inhaltsanalytische Auswertung der Arbeitsgruppenergebnisse vom QSP-Symposium erbrachte, dass alle Arbeitsgruppen Fragen des Berufsbildes thematisierten. Im Besonderen ging es dabei um unterschiedliche Qualifikationen und dienstrechtliche Regelungen von Volks-, Haupt- und SonderschullehrerInnen, um das spezifische Tätigkeitsprofil von SonderschullehrerInnen und deren institutionelle Verortung, sowie um wahrgenommenen Veränderungsbedarf in Bezug auf Aus-, Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen. Für die weitere Arbeit wurde der Bereich „Maßnahmen zur Veränderung im Berufsverständnis von (Sonder-)PädagogInnen“ daher als neues, zusätzliches Themenfeld (Arbeitsgruppe 5) installiert. Die Überlegungen dieser Gruppe, die sich überwiegend aus LehrerbildnerInnen zusammensetzte, bezogen sich schwerpunktmäßig auf folgende Bereiche: Entwicklung und Bekanntmachung eines erweiterten Berufsbildes für PflichtschullehrerInnen aller Schularten (VS, HS, SO, PTS) unter Berücksichtigung der spezifischen Aufgabenbereiche von SonderschullehrerInnen, Maßnahmen in der LehrerInnenausbildung sowie begleitende bzw. unterstützende Maßnahmen für im Dienst stehende LehrerInnen.

5.4.3 Entwicklung und Bekanntmachung eines Berufsbildes für PflichtschullehrerInnen

5.4.3.1 Neue Anforderungen an die Profession

Die Anforderungen an den Lehrberuf haben sich in den letzten Jahren geändert. In allen Schulformen sind Lehrpersonen mit einer zunehmenden Heterogenität der Schülerschaft konfrontiert. Dies erfordert eine hohe Förderkultur und entsprechende Kompetenzen bei den LehrerInnen, beispielsweise im Bereich der pädagogischen Förderdiagnostik. Teamarbeit, Arbeit in Mehrstufenklassen und ganztägigen Schulformen, nähere und weitere Umfeldarbeit, Begleitung von Übergängen (Transition), aber auch die Prävention von problematischen Entwicklungen bei Kindern und Jugendlichen werden als neue Aufgaben an den Lehrberuf herangetragen. Auf Schulebene müssen sich LehrerInnen stärker als bisher mit Fragen der Dokumentation, Evaluation und Qualitätsentwicklung von Unterricht befassen und an Schulentwicklungsprozessen mitwirken. Viele nicht klar definierte Anforderungen an die Schule führen zudem zu einer belastenden Arbeitssituation und ungünstigen Auswirkungen auf das Image des gesamten Berufsstandes.

Für *SonderschullehrerInnen* hat sich darüber hinaus durch die gesetzliche Einführung der Integration in Österreich eine deutliche Erweiterung des Berufsfeldes ergeben. Zum Berufsfeld der Sonderschule ist jenes des integrativen Unterrichts hinzugetre-

ten. Entsprechend vielfältig sind die Anforderungen: SonderschullehrerInnen arbeiten als Klassen- oder SpartenlehrerInnen an Sonderschulen oder als Integrations- oder StützlehrerInnen in Integrationsklassen an Volks- und Hauptschulen sowie an polytechnischen Schulen, an allgemein- und berufsbildenden höheren Schulen. Sie arbeiten zudem im Bereich der Berufsorientierung und führen Beratungs- und Gutachterstätigkeit im Rahmen der Sonderpädagogischen Zentren durch.

Für *PflichtschullehrerInnen* in Österreich ergibt sich daraus folgende grundlegende Forderung: Der wirksame Umgang mit Heterogenität soll grundsätzlich eine Aufgabe für alle LehrerInnen sein. Für den Bereich des „klassischen“ Förderunterrichts soll vorrangig der/die LehrerIn der jeweiligen Schulart, für den behindertenspezifischen Bereich und die sonderpädagogische Förderung der/die SonderschullehrerIn verantwortlich sein. Bei SchülerInnen, die spezielle Angebote zur Unterstützung im Bildungsprozess brauchen, soll es zur Kooperation auch im Sinne einer Beratung, eines Kompetenztransfers und einer koordinierten Betreuung zwischen Volks- bzw. HauptschullehrerIn und SonderschullehrerIn kommen.

Dies erfordert von LehrerInnen aller Schularten eine „Kompetenz zur Integration“, die insbesondere folgende Punkte umfasst:

- Eine generelle Bereitschaft zur integrativen Arbeit und zur Auseinandersetzung mit Heterogenität;
- die Bereitschaft zur (schulartenübergreifenden) Teamarbeit im Sinne einer gemeinsamen Planung, Durchführung, Evaluierung und Reflexion des Unterrichts;
- die Fähigkeit, Unterricht abwechslungsreich sowie situations- und adressatengerecht zu gestalten und Maßnahmen der Differenzierung und Individualisierung zu setzen;
- Kompetenzen in den Bereichen Beobachtung, Lernstandsdiagnostik, Förderpädagogik;
- Mitarbeit und Mitverantwortung bei der Erstellung von individuellen Förderplänen;
- Bereitschaft zur Kooperation mit schulischen und außerschulischen Beratungs- und Unterstützungseinrichtungen sowie zur Vernetzung aller Personen, die mit den SchülerInnen zu tun haben;
- die Planung und Durchführung von Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung für den gemeinsamen Unterricht aller SchülerInnen sowie
- die Bereitschaft zur Supervision der gemeinsamen Tätigkeit und zur Fort- und Weiterbildung.

Für SonderschullehrerInnen ergeben sich unter anderem folgende zusätzliche Aufgabenbereiche:

- Durchführung von Förderdiagnosen, Erstellen individueller Förderpläne, Umsetzung der förderpädagogischen Maßnahmen im Sinne individueller Lernprozessbegleitung;

- Umsetzung einer fachspezifischen Didaktik und Methodik für den Bereich Lernbehinderung;
- Umsetzung einer fachspezifischen Didaktik und Methodik für die erforderlichen behinderungsspezifischen Bereiche;
- Organisation und Einsatz therapeutischer Hilfsmittel;
- Gutachtenerstellung und Förderberatung;
- differenzierte und den Bedürfnissen gerecht werdende Berufsorientierung und -vorbereitung;
- Vernetzung, Beratung, Koordination und Integration der Fördermaßnahmen und -interventionen im jeweiligen Team.

Von SonderschullehrerInnen wird zudem eine hohe Bereitschaft zum Erwerb und zur Erhaltung von Flexibilität, die sich aus dem vielfältigen Arbeitsbereich ergibt, erwartet. Kontinuierliche Arbeit am beruflichen Selbstverständnis im Rahmen von Reflexion und Kooperation sind dabei ebenso notwendig wie die Bereitschaft zur vertiefenden Fort- und Weiterbildung in den erforderlichen behinderungsspezifischen Bereichen.

5.4.3.2 Berufsbild für LehrerInnen

Unter Berücksichtigung der aktuellen und künftigen Aufgaben von Schule sollten Anforderungen an den Lehrberuf neu formuliert, Aufgabenbereiche bestimmt und die dazu erforderlichen Kompetenzen skizziert werden. Die Diskussion um ein Berufsbild von LehrerInnen sollte auf breiter Basis geführt werden und alle Ebenen involvieren (z. B. Schulbehörden, Schulaufsicht, Wirtschaft, Gewerkschaft, LehrerInnenbildung). Dabei sollten bereits vorhandene, in verschiedenen Kontexten entstandene Versuche, Anforderungen an den Lehrberuf zu definieren, Berücksichtigung finden. Zu denken wäre an

- LehrerInnenleitbilder, wie das der Deutschen Kultusministerkonferenz und der Bildungs- und LehrerInnengewerkschaft (2000) oder des Dachverbands Schweizer Lehrerinnen und Lehrer (1999),
- Landesregeln, z. B. LCH-Landesregeln des Dachverbands Schweizer Lehrerinnen und Lehrer (1999),
- Kompetenzkataloge wie beispielsweise die „Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications“ der European Commission (o. J.),
- Standards, z. B. INTASC Standards, Interstate New Teachers Assessment and Support Consortium (2003)
- oder den derzeit in Österreich diskutierten Domänenansatz der Arbeitsgruppe EPIK (Entwicklung von Professionalität im internationalen Kontext, Schratz et al. 2007).

Ziel wäre ein Konsens relevanter Gruppen über allgemeine professionelle Anforder-

derungen sowie konkrete fachliche, fachdidaktische, pädagogische, personale und soziale Kompetenzen von LehrerInnen im Sinne des oben skizzierten Berufsverständnisses. Im Sinne klassischer Disseminationsstrategien müsste eine Bekanntmachung eines derartigen Berufs-/Leitbildes zunächst auf verschiedenen Ebenen beispielsweise durch Dienstbehörden (z. B. Einbeziehung in den Dienstvertrag, Bekanntmachung durch Erlass, Lehrplan), Gewerkschaft, LehrerInnenvereine, Personalvertretung, Schulen und/oder im Rahmen von LehrerInnenbildung erfolgen. Zudem könnte das erweiterte Berufsbild eine Grundlage für die (Weiter-) Entwicklung von Standards und Curricula für eine kompetenzorientierte Aus-, Fort- und Weiterbildung von LehrerInnen darstellen und als Orientierungsgrundlage für die Berufswahl dienen.

5.4.4 Maßnahmen in der Ausbildung von LehrerInnen

Die mit der Einführung der Integration in Österreich verbundene Erweiterung des Berufsfeldes von SonderschullehrerInnen sowie die damit einhergehende Neudefinition des Rollenbildes aller LehrerInnen und die mit dem Berufsbild verbundenen Anforderungen müssen in der Ausbildung der Studiengänge an den künftigen Pädagogischen Hochschulen Berücksichtigung finden. In studiengangübergreifenden Basismodulen sollen Basiswissen und Basiskompetenzen, den integrativen Unterricht betreffend, erworben werden. Niedermair, Tuschel & Feyerer (2006, S. 23) schlagen beispielsweise folgende Inhalte für ein „Integrationspädagogisches Fundamentumsstudium“ vor:

- Paradigmenwechsel
- Kritische Auseinandersetzung und Reflexion der eigenen Haltungen und Denkonstruktionen zum Thema Behinderung
- Rechtliche Grundlagen
- Überblick über die verschiedenen Behinderungsarten und die daraus folgenden methodischen Konsequenzen für den Unterricht
- Grundlagen zur pädagogischen Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Lern- und Verhaltensschwierigkeiten (z. B. Lese- und Rechtschreibschwäche, Dyskalkulie, ADHS)
- Differenzierung und Individualisierung
- Förderdiagnostik, individueller Förderplan
- Feststellung des Sonderpädagogischen Förderbedarfs
- Sonderpädagogische Zentren
- Soziales Lernen
- Interkulturelles Lernen
- Genderpädagogik
- Schulentwicklung und Qualitätsmanagement

Diese Inhalte sollten vor allem auch bei den Übergangscurricula für Studierende, die vom Diplomstudium auf das Bachelorstudium optieren, Berücksichtigung finden. Neben der Curriculumgestaltung sollte das neue Berufsbild in einer entsprechenden Studienorganisation ihren Niederschlag finden. So sollten Praktika im Rahmen der Schulpraktischen Studien in integrativen Schulformen als studiengangübergreifendes Teamteaching organisiert werden.

Um einstellungs- und handlungswirksam zu werden, muss sich LehrerInnen-ausbildung selbst an den Prinzipien einer integrativen/inklusiven Pädagogik orientieren. Studierende sollen in möglichst vielen Seminaren und Projekten die Möglichkeit erhalten, eigene Interessen zu verfolgen, verschiedene Lernwege zu beschreiten, auf unterschiedliche Weise zu einem gemeinsamen Ganzen beizutragen und diesen Prozess zu dokumentieren, zu reflektieren und zu evaluieren. Dies fordert von den Lehrenden an der Pädagogischen Hochschule hohe Methodenkompetenz in der Gestaltung ihrer Lehrveranstaltungen. Die im Hochschulgesetz vorgesehene Modularisierung, die der Erreichung von zertifizierbaren Teilkompetenzen dient, stellt dazu eine förderliche strukturelle Rahmenbedingung dar. Themenorientierte studiengangs- und fachübergreifende Module erfordern Teamarbeit auf Seiten der LehrerbildnerInnen, ermöglichen eine Zusammenschau und ein Zusammenwirken der Fächer im Hinblick auf die angestrebten Kompetenzbereiche und fördern die Fähigkeit der Studierenden zu vernetztem Denken und kooperativem Handeln. Die Organisation der Module in zusammenhängenden größeren zeitlichen Einheiten schafft Zeitgefäße für eine intensive projekt- und fallorientierte, forschende Auseinandersetzung mit berufsrelevanten Inhalten im Team. Von besonderer Bedeutung erscheint dabei die partnerschaftliche Übernahme von Verantwortung für Gruppenprozesse.

Soll Teamteaching zwischen Volks- (oder auch Haupt-) und SonderschullehrerInnen funktionieren, müssen beide Berufsgruppen aber auch über ein klar abgegrenztes Wissen verfügen und unterschiedliche Kompetenzen mitbringen. Neben der Vermittlung grundlegender humanwissenschaftlicher, fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Inhalte und Kompetenzen benötigen Studierende des Sonderschullehrer-amtes daher auch spezifische Ausbildungsinhalte (vgl. Niedermair, Tuschel & Feyrer 2006, S. 19-20).

Das Lehrpersonal an Pädagogischen Hochschulen und die AusbildungslehrerInnen sollten zu MultiplikatorInnen des neuen Berufsverständnisses werden. Rahmenbedingungen für Forschung, die sich mit Fragen einer inklusiven/integrativen Pädagogik und des damit verbundenen veränderten Berufsverständnisses von LehrerInnen befasst, sollten geschaffen und entsprechende Schul- und Hochschulentwicklungsprozesse gefördert werden. Hochschulentwicklung und der eigene Studienverlauf könnten für Studierende zu einem Erprobungsfeld transformativen Handelns im Bereich Schulentwicklung werden. Die Entwicklung der Pädagogischen Hochschulen hin zu offenen Häusern, in denen unterschiedlichste Aktivitäten und Projekte und (internationale) Veranstaltungen in Zusammenarbeit mit der lokalen Umgebung und mit Partnerinstitutionen jeweils unter aktiver Mitwirkung der Studierenden stattfinden, könnte dazu beitragen, das Klima einer inklusiven Umgebung für Studierende spürbar und erlebbar zu machen.

Nicht zuletzt sollten LehrerInnenbildungseinrichtungen in Hinblick auf ihren Beitrag zur Entwicklung eines entsprechenden Berufsverständnisses bei angehenden LehrerInnen evaluiert werden. Neben klassischen Lehrveranstaltungsevaluationen müsste der Blick dabei stärker als bisher auf die gesamte Ausbildungskonzeption und ihre Wirkung auf die Kompetenzentwicklung der Studierenden im Sinne von Einstellungen und Haltungen, Wissen, Können und Fähigkeiten gelenkt werden.

5.4.5 Maßnahmen für im Dienst stehende Lehrerinnen und Lehrer

Das neue Berufsverständnis von Lehrerinnen und Lehrern und die damit verbundenen Visionen, Haltungen und fachlichen, fachdidaktischen, pädagogischen, personalen und sozialen Kompetenzen sind im Sinne des Professionalisierungskontinuums im Rahmen von Fort- und Weiterbildungsangeboten weiterzuentwickeln. Neben Angeboten zur Begleitung des Berufseinstiegs (zum Beispiel zur Reflexion berufspraktischer Erfahrungen in den ersten Berufsjahren) sind vor allem Lerngelegenheiten für im Dienst stehende Lehrpersonen aller Schularten anzubieten. Mit Blick auf Nachhaltigkeit und Wirksamkeit sollte das traditionelle Kurssystem in der Fortbildung durch längerfristige Angebote mit Zielvereinbarungen, Lernpartnerschaften und Coaching weiterentwickelt werden. Fort- und Weiterbildung sollte im Dienstrecht nach Kriterien der Wirksamkeit verankert und durch Anreizsysteme unterstützt werden (vgl. Grossenbacher & Oberdorfer 2006, S. 41). Sie sollte das Ziel der Professionalisierung im Sinne der Entwicklung eines Standesbewusstseins verfolgen, das sich in bewusster Verantwortungsübernahme bemerkbar macht, aber auch Grenzen der eigenen Zuständigkeit kennt.

Für SonderschullehrerInnen bräuchte es zudem verstärkte Angebote zu sonder- und integrationspädagogischen Themen. Die von Hauer & Feyerer (2006) durchgeführte Studie verweist darauf, dass die Entwicklung von Förderplänen sowie die Diagnose und Umsetzung von Fördermaßnahmen eine stärkere Prioritätensetzung erfahren sollte. Sonderpädagogische Zentren sollten mehr als bisher zu Drehscheiben für Unterstützung im fachlichen und sozio-emotionalen Bereich werden. Professioneller Austausch könnte auch durch die Einrichtung von Plattformen und fachspezifischen Foren (zum Beispiel regionale und überregionale Arbeitsgruppen, Kongresse, virtuelle Plattformen, Publikationsmedien) gefördert werden.

Auch für SchulleiterInnen und Schulaufsicht sollten Fort- und Weiterbildungsangebote gemacht werden. Von beiden Gruppen wird erwartet, dass sie MultiplikatorInnen für das veränderte Berufsverständnis werden, indem sie ihrerseits entsprechende Veranstaltungen für LehrerInnen initiieren und unterstützen. Entsprechende Rahmenbedingungen an Schulen sollten geschaffen, Entwicklungsprozesse initiiert und begleitet sowie gesetzte Maßnahmen dokumentiert und evaluiert werden. Dabei sollten auch Evaluationen durch externe ExpertInnen ermöglicht werden. Nicht zuletzt sollte kontinuierlich an dem sich verändernden Berufsbild in Form von Reflexion und Kooperation gearbeitet werden.

5.4.6 Veränderungen im Selbstverständnis von LehrerInnen - ein Auftrag auf allen Ebenen

Veränderungen im Berufsverständnis von Lehrerinnen und Lehrern betreffen zunächst primär die Ebene der Lehrperson sowie die Ebene der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrpersonen. Diese Ebenen wurden in den vorangegangenen Kapiteln vorrangig behandelt. Beide Ansätze bergen in sich die Gefahr, Veränderung ausschließlich an Personen festzumachen. Daneben braucht es aber auch Systemstrukturen, die die Veränderung des Berufsverständnisses von LehrerInnen unterstützen. Mit anderen Worten: Die Entwicklung von Professionalität erfordert neben individuellen Lernprozessen auch „höherstufige“ Entwicklungsprozesse des gesamten Systems (Schratz et al. 2007, S. 71).

Wesentliche strukturelle Fragen, die von der Arbeitsgruppe aus Zeitgründen nicht bearbeitet werden konnten sind:

- Die Forderung nach neuen formellen Berufsbezeichnungen/Diensttiteln (vgl. dazu auch Niedermair, Tuschel & Feyerer 2006, S. 14-15),
- die dienstrechtliche Gleichstellung von LehrerInnen bezüglich Lehrverpflichtung, finanzieller Abgeltung usw.
- sowie die Frage von Rekrutierungsstrategien (z. B. den Einsatz qualifizierten Lehrpersonals entsprechend der erworbenen lehramtlichen Qualifikation, den Einsatz von LehrerInnen mit Behinderung oder Migrationshintergrund).

Durchaus interessante zusätzliche Maßnahmen auf Ebene der Schule und des Bildungssystems werden im Positionspapier der Pädagogischen Kommission des Dachverbands der Schweizer Lehrerinnen und Lehrer über den erfolgreichen Umgang mit Heterogenität gemacht (vgl. Grossenbacher & Oberdorfer 2006, S. 41-43). Dazu zählen

- ein institutionalisierter Entwicklungs-Evaluations-Zyklus,
- ein größerer Gestaltungsspielraum für Schulen bezüglich der Zusammensetzung der Lerngruppen oder der zeitlichen Organisation des Schulbetriebs, was wiederum Globalbudgets und gesicherte Anstellungsbedingungen des Lehrpersonals erforderlich macht,
- Ressourcenpools und Zeitgefäße für professionelle Lerngemeinschaften (Kollegien, Fachgruppen, Projektgruppen),
- Festlegung von individueller und kollektiver Weiterbildung durch Standort- und Perspektivengespräche.

Auf Ebene des Bildungssystems werden klare bildungspolitische Zielformulierungen, Schul(struktur)entwicklung, Systemausstattung, Qualitätsentwicklung und Support für Schulen, Monitoring sowie zielorientierte Zusammenarbeit mit anderen Politikbereichen gefordert. Maßnahmen auf diesen Ebenen wären auch für das österreichische Bildungswesen zu präzisieren.

6 Zusammenfassung

Das Projekt QSP

Das QSP-Projekt war in verschiedener Hinsicht ein Experiment, das in eher ungewöhnlicher Weise sehr unterschiedliche Elemente miteinander verband:

- *Forschung und Entwicklung:* Das Projekt folgte konsequent einer entwicklungsorientierten Philosophie von Evaluation. Eine empirische Bestandsaufnahme von Stärken und Schwächen des sonderpädagogischen Sektors wurde zum Ausgangspunkt von Überlegungen und Vorschlägen gemacht, die gegenwärtige Situation zu verbessern.
- *Pädagogik und Politik:* Die Arbeit der Projektgruppe und der mit ihr zusammenarbeitenden Arbeitsgruppen war konsequent an pädagogischen Fragestellungen orientiert. Im Vordergrund stand *ausschließlich* die Perspektive, wie die Situation von Kindern mit besonderem Förderbedarf in unserem Schulwesen verbessert, und wie generell das Prinzip der Förderung gegenüber dem der Auslese gestärkt werden kann. Dennoch richteten sich die Aussagen und Vorschläge nicht unmittelbar an die Praxis, sondern eher an die Steuerungsebenen. Es ging darum zu zeigen und deutlich zu machen, in welcher Weise die (politisch gestaltbaren) Rahmenbedingungen für eine bessere (Sonder-)Pädagogik verändert werden können.
- *Statistik und Lebenswelt:* Forschungsmethodisch wurde in QSP versucht, quantitative und qualitative Ansätze so miteinander zu verbinden, dass statistisch gesicherte Aussagen mit Zustandsbeschreibungen aus der subjektiven Sicht von Praktikerinnen und Praktikern angereichert und illustriert werden konnten. So ergab sich aus der empirischen Phase ein vielgestaltiges und ökologisch valides Bild der Stärken und Schwächen der Sonderpädagogik in Österreich, das eine solide Basis für die Erarbeitung von Strategien der Verbesserung und Optimierung bot.
- *Wissenschaft und Praxis:* Im QSP-Projekt kam es zu einer fruchtbaren Zusammenarbeit von Personen unterschiedlicher professioneller Provenienz. Im Kernteam arbeiteten WissenschaftlerInnen eines klassischen Evaluationsinstituts mit wissenschaftlich orientierten Personen einer LehrerInnenbildungseinrichtung zusammen. Diese Konstellation wurde in der zweiten Phase erweitert durch die Mitarbeit von Vertreterinnen und Vertretern der Schulpraxis, der Bildungsverwaltung, der Schulaufsicht, der LehrerInnenbildung und der Behindertenarbeit. In einer Atmosphäre gegenseitiger Achtung und Wertschätzung konnten diese unterschiedlichen Professionen ihr Wissen und ihre Erfahrungen in die gemeinsame Arbeit einbringen und den Prozess und seine Ergebnisse bereichern. Das Ergebnis ist ein Produkt, entstanden aus intensiver Reflexion, aber auch mit der „Bodenhaftung“, die eine Folge der Mitarbeit von Menschen ist, die sich immer um das konkret Machbare bemühen müssen.
- *Konflikt und Kooperation:* Ansätze grundlegenderer Veränderungen stoßen naturgemäß nicht nur auf Zustimmung und Begeisterung, sondern müssen sich den

kritischen Fragen und Gegenpositionen jener stellen, die Grund haben, bestehende Verhältnisse zu verteidigen. Die weit reichenden Konsequenzen, die das QSP-Kernteam aus den Ergebnissen der empirischen Phase gezogen hat (Fokusthemen), sind, jedenfalls dort, wo die konventionellen sonderpädagogischen Schulstrukturen in Zweifel gezogen worden sind, auf den harten – fast könnte man sagen: erbitterten – Widerstand von VertreterInnen aus Sondereinrichtungen gestoßen, die naturgemäß die positiven Aspekte ihrer eigenen Ansätze verteidigten. Aus einer antagonistischen Konfliktsituation entwickelte sich aber im Laufe der Zeit ein eher pragmatisches Kooperationsverhältnis in pädagogisch relevanten Sachfragen, die angesichts unlösbarer Strukturdebatten konkretisiert wurden.

Einschränkungen bei den Projektzielen

Die Vielfalt der in das Projekt – insbesondere in seiner 2. Phase – mit einbezogenen Perspektiven und Personen hat letztlich allerdings auch zu gewissen Einengungen im Hinblick auf die avisierten Problemlösungsvorschläge geführt, da die Abstimmungsprobleme innerhalb des engen zeitlichen Rahmens der Arbeitsgruppenphase nicht völlig zu bewältigen waren. Am Beginn des Prozesses standen eine ambitionierte Systemanalyse und ein relativ weit gespanntes Netz an Vorstellungen und Gedanken darüber, in welcher Weise die Sonderpädagogik ihre Effizienz und ihr Förderpotential erhöhen könnte. Die Vorstellung war, dass die sieben Fokusthemen des ersten Projektberichts in der Folgezeit durch praxis- und politikorientierte Arbeitsgruppen vertieft und konkretisiert werden, und damit in die Nähe der Entscheidungsreife gebracht werden könnten.

Dies ist nur für zwei der ursprünglich avisierten Bereiche wirklich gelungen:

Qualitätsstandards für den integrativen Unterricht

Im Abschnitt 5.1 wird der konkrete Versuch unternommen, Qualitätsstandards für den integrativen Unterricht zu formulieren, die im Falle der Umsetzung eine schlechende Entwicklung stoppen könnten, die durch die Gefahr eines Verfalls pädagogischer Qualitätsnormen im gemeinsamen Unterricht gekennzeichnet ist. Diese Entwicklung drohte das lange Zeit sehr erfolgreiche österreichische Modell der Integration von behinderten Schülerinnen und Schülern zu desavouieren. Die Anforderungen an die Qualifikation der Lehrkräfte, an die Zusammensetzung des LehrerInnen-teams, an die Unterstützung und Qualitätssicherung durch die Schulgemeinschaft, und an die Supervision und Evaluation durch Schulaufsicht und Sonderpädagogische Zentren sollten die Qualität des integrativen Unterrichts wieder auf ein Niveau zurückführen, das diesen in den Neunziger Jahren zu einem, auch international anerkannten, Erfolgsmodell gemacht hat. Viele Untersuchungen der damaligen Zeit zeigen, dass der Unterricht in Klassen mit behinderten und nichtbehinderten Kindern im Sinne einer guten Förderung aller Schülerinnen und Schüler äußerst erfolgreich sein kann, wenn ein Minimum an Qualifikation und Engagementbereitschaft bei den Lehrkräften der Klasse und bei den Verantwortlichen der Schule gegeben ist. Die Qualitätsstandards versuchen, diese Minimalvoraussetzungen zu sichern und gleichzeitig die Orte der Verantwortung für ihre Einhaltung zu definieren.

Die Grundprinzipien hinter diesen Qualitätsstandards sind,

- dass nur hinreichend sonderpädagogisch qualifizierte Lehrkräfte an Integrationsklassen unterrichten sollen;
- dass durch ein möglichst klein gehaltenes LehrerInnenteam auch an Hauptschulen eine hohe soziale Konstanz und pädagogische Kontinuität gewährleistet werden soll, die die Beziehungen zwischen Lehrkräften und SchülerInnen im Unterricht fördert und stärkt;
- dass die Schulgemeinschaft insgesamt Mitverantwortung (im Sinne der Wahrnehmung von Funktionen der Qualitätssicherung) für eine gute Gestaltung des gemeinsamen Unterrichts übernimmt;
- und dass schließlich eine institutionalisierte Außensicht durch Schulaufsicht und Sonderpädagogische Zentren über die Einhaltung dieser Qualitätsstandards wacht.

Wichtig dabei ist, dass die Standards nicht schematisch „verordnet“ werden sollen, sondern dass standortbedingte Abweichungen dann toleriert werden können, *wenn* die Bedingungen vor Ort eine vollständige Umsetzung nicht erlauben. Die zentrale Forderung ist jedoch, dass es für den Fall solcher Abweichungen eine Rechenschaftspflicht geben sollte.

Flexibles System für die schulische Förderung

Ein zweiter konkret ausgearbeiteter Vorschlag zur Verbesserung der augenblicklichen Situation sonderpädagogischer Förderung folgte aus einer Situationsdiagnose der ursprünglichen Befragung von Expertinnen und Experten: Die zentrale, inputorientierte Steuerung sonderpädagogischer Ressourcen nach fixen Quoten, die die formelle Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs zur Voraussetzung hat,

- reagiert zu wenig auf den realen Bedarf an Förderung, der von SchülerIn zu SchülerIn variiert;
- ist zu statisch und erfolgt auf der Grundlage langfristiger Planungen, während der tatsächliche Bedarf in Wirklichkeit ständig variiert;
- ist wenig effizienzorientiert und „bestraft“ großen Fördererfolg im Zweifelsfall mit Ressourcenentzug für die Schule;
- erlaubt kaum präventive Förderung, da ohne bescheidmäßige Zuerkennung des sonderpädagogischen Förderbedarfs keine Ressourcen vergeben werden;
- ist ausschließlich punktuell auf die Förderung einzelner SchülerInnen und nicht auf die Verbesserung der Förderkompetenzen des Schulsystems insgesamt ausgerichtet.

Hier wird zur Verbesserung der Situation von den Arbeitsgruppen ein Modell für eine „Fördergarantie im System Schule“ vorgeschlagen, durch die die bisherige Form der Ressourcenzuteilung auf der Basis schematischer Kontingentierungen oder bescheidmäßiger Zuschreibungen von SPF ersetzt werden soll. Im Mittelpunkt steht dabei ein dreistufiges Klassifikationsschema zur Bestimmung von Fördernotwendig-

keiten und -intensitäten:

Stufe 1 „Individuelle Förderung“: Die Basisstufe des Fördersystems umfasst jene Maßnahmen, die im Rundschreiben „Besser Fördern“ genannt werden. Diese setzen ein, wenn vorübergehende Lernschwierigkeiten, Lerndefizite oder auch besondere Fähigkeiten und Begabungen individuell berücksichtigt werden müssen. Die dafür notwendigen Ressourcen entsprechen jenen, die auch bisher für den Förderunterricht vorgesehen sind.

Stufe 2 „Förderpädagogische Unterstützung im Sinne der Prävention“: Diese zweite Stufe setzt ein, wenn kurz- oder mittelfristig zusätzliche pädagogische Fördermaßnahmen im Sinne eines „besonderen Förderbedarfs“ notwendig sind. Für die förderpädagogische Unterstützung im Sinne der Prävention ist nach diesem Modell kein Verfahren zur Feststellung des SPF notwendig. Grundlage der Unterstützung ist eine Fördervereinbarung, die für einen definierten Zeitraum abgeschlossen wird. Für die Förderung können sonderpädagogische Ressourcen verwendet werden, die vom Sonderpädagogischen Zentrum bedarfsgerecht zugeteilt werden.

Stufe 3 „Sonderpädagogischer Förderbedarf“: Am oberen Ende der Maßnahmenskala steht wie bisher der sonderpädagogische Förderbedarf. Grundlage für die Feststellung des SPF ist das gesetzlich vorgeschriebene Verfahren, für das nunmehr bundesweit einheitliche und verbindliche Mindeststandards definiert werden sollen.

Von zentraler Bedeutung ist, dass die Ressourcen für die Stufen 2 und 3 nicht schematisch aufgrund zentraler Regelungen, sondern bedarfsorientiert aufgrund von Fördervereinbarungen zwischen der Schule und dem zuständigen Sonderpädagogischen Zentrum zugewiesen werden. Der konkrete Bedarf wird durch eine ExpertInnengruppe festgestellt, seine Verwendung und Umsetzung wird laufend ergebnisorientiert evaluiert.

Neu an diesem Vorschlag sind vor allem drei Aspekte:

- Der eine ist, dass Förderressourcen konkret auf jeden Individualfall abgestimmt werden, wobei aber nicht nur dyadische Beziehungen zwischen LehrerInnen und SchülerInnen zu Grunde gelegt werden, sondern auch das systemische Umfeld.
- Ein zweiter Punkt ist, dass Fördernotwendigkeiten nicht nur mit Ressourcen bedacht, sondern dass die Maßnahmen und ihre Wirkungen auch evaluiert, und die Ressourcen mit den Ergebnissen der Evaluation in Einklang gebracht werden.
- Einer der wichtigsten Punkte ist schließlich, dass hier die professionelle Verantwortung der LehrerInnen und SchulleiterInnen für die ihnen in Verantwortung zugewiesenen Kinder und Jugendlichen ernst genommen wird: Was Kinder an Förderung benötigen, wird zuerst in der konkreten Praxis bestimmt, und erst dann mit dem Verfügbaren in Einklang gebracht.

Die Vorschläge zur Flexibilisierung der sonderpädagogischen Ressourcen könnten ein Meilenstein für die Entwicklung der Sonderpädagogik in Österreich werden, wenn es gelingt, folgende Elemente im System besser zu verankern bzw. zu stärken:

- Das Prinzip der individuellen Förderplanung, mit dem nicht nur eine systemati-

sche, auf fachlichen Planungen beruhende Förderung in die Praxis umgesetzt, sondern auch die kontinuierliche Überprüfung und Evaluation von pädagogischen Fördermaßnahmen ermöglicht wird.

- Die Institutionalisierung von Pädagogischen Zentren, an denen Kompetenzen sowohl für Unterstützung als auch für die Evaluationsfunktionen im Hinblick auf wirksame Fördermechanismen angelagert werden.
- Ein wirksames, schulnahes Bildungscontrolling, das dazu beiträgt, im Rahmen des gesamten Systems gleichzeitig Bewusstsein für die Bedeutung individualisierter und systemischer Förderung, aber auch Kostenbewusstsein zu schaffen.
- Übereinkünfte und standardisierte Verfahren über die Bundesländer hinweg, die zu mehr Gerechtigkeit und Vergleichbarkeit im Hinblick auf die eingesetzten Förderressourcen führen könnten.

Diese Entwicklungen haben andere zur Voraussetzung, die im Rahmen des QSP-Prozesses ebenfalls behandelt, aber noch nicht zu einem insgesamt befriedigenden Stadium der Umsetzbarkeit gebracht werden konnten. Die Gründe dafür sind vielfältig. Einer der Wichtigsten ist, dass viele der nötigen Veränderungen eben gerade nicht einfach „umgesetzt“ werden können, weil sie in erster Linie in den Köpfen der Betroffenen sich vollziehen müssen, was nicht einfach durch bildungspolitische Maßnahmen zu bewerkstelligen ist; umgekehrt erfordern Versuche systemischer Veränderungen manchmal, dass von der „reinen Lehre“ der idealen Pädagogik Abstriche gemacht werden müssen, weil diese nicht in universalistische *und überprüfbare* Regelungen transformierbar sind. Dieser schwierige Pfad zwischen bildungspolitisch Machbarem und pädagogisch Wünschbarem ist in der Arbeit aller Gruppen immer wieder schmerzlich spürbar geworden.

Verbindlichkeit individueller Förderplanung

Der Abschnitt 5.2 beispielsweise beschäftigt sich mit dem Stellenwert individueller Förderplanung als zentralem Element einer förderorientierten Schule. Beschrieben und analysiert werden dabei die wichtigsten pädagogischen Prinzipien, die die Förderplanarbeit bestimmen sollten, damit ein möglichst hoher Fördererfolg das Ergebnis ist.

So überzeugend die *pädagogische* Argumentation der Arbeitsgruppe ist, die für dieses Kapitel verantwortlich zeichnet, bleibt letztendlich doch die in unserem Kontext entscheidende Frage offen, wie der IFP zu einem *verbindlichen* Element sonderpädagogischer Förderung in Österreich werden könnte, das für alle Lehrerinnen und Lehrer von Kindern mit besonderem Förderbedarf verpflichtenden Charakter hat. Gerade hier erscheint die Kluft zwischen möglichen gesetzlich-administrativen Vorgaben und dem, was damit erreicht werden kann, besonders prekär:

- Individuelle Förderung wird von den Autoren sehr stark als ein offener Prozess behandelt, der nicht schematisierbar oder standardisierbar ist, sondern einzig den Linien folgt, die durch die Entwicklungsdynamik des einzelnen Schülers/der einzelnen Schülerin vorgegeben sind. Dieser eher idiosynkratische Prozess-

charakter individueller Förderplanung, der den realen pädagogischen Verhältnissen vermutlich tatsächlich angemessener ist als ein rezeptologischer Schematismus, bringt gleichzeitig Probleme für die Realisierung eines zweiten Aspekts des IFP, der dem ersten zwar untergeordnet, aber beispielsweise im Konzept der flexiblen Zuweisung von Förderressourcen nichtsdestoweniger von großer Bedeutung ist: Dieses Konzept verlangt nach einem zentralen Mechanismus der Evaluation bzw. der Rechenschaftslegung über den Ressourceneinsatz, für den Überprüfungen anhand des Fortgangs und des Erfolgs der individuellen Förderplanung den vermutlich geeignetsten Ansatzpunkt bilden. Soll der IFP seine Evaluationsfunktion angemessen erfüllen, bedarf er selbst eines stärkeren Maßes an Standardisierung, insbesondere, was die kontinuierliche Überprüfung der Relation von Ressourceneinsatz und Fördererfolg (im Sinne der Outputorientierung) anbetrifft.

- Gerade die letztere Forderung steht aber auch noch in Konflikt zu einem anderen Aspekt, der besonders in der Untersuchung von Hauer & Feyerer (2006) zum Ausdruck kommt: Ein großer Teil der Lehrerschaft steht der Anforderung, für SchülerInnen mit besonderen Bedürfnissen Förderpläne zu führen und die eigenen Förderbemühungen kontinuierlich zu überprüfen und zu adaptieren, zurückhaltend bis kritisch gegenüber. Dem erhöhten Aufwand, so wird gegewöhnt, steht vergleichsweise wenig professioneller Gewinn gegenüber. Lehrerinnen und Lehrer sind häufig der Auffassung, dass systematische Planung und evaluative Rückkoppelung den intuitiven Zugang zu den Kindern behindert. In Förderplänen werden eher „technische“ oder bürokratische Anforderungen gesehen, die dem spontanen pädagogischen Handeln im Sinne des Eingehens auf das Kind entgegenstehen. Auch hier wird häufig der „Prozesscharakter“ individueller Förderung betont, die gerade nicht längerfristig planbar und formalisierbar sei.

Ein Konzept, in dem der IFP eine zentrale strategische Rolle spielt, wird diese Resentiments und Widerstände in der Lehrerschaft überwinden müssen. Dies kann nur gelingen, wenn die Vorteile, die LehrerInnen aus der Praxis individueller Förderplanung ziehen können, stärker transparent werden. Dies wiederum hat zur Voraussetzung, dass die LehrerInnenbildung in diesen Bereichen nicht nur die pädagogischen Prinzipien darlegt, sondern – für die Hand der „durchschnittlichen“ Lehrperson auch schlichte Verfahrensrezepte für eine diagnoseorientierte Förderung und eine evidenzbasierte Evaluation des eigenen Handelns liefert. Hier ist vor allem auch eine bundesländerübergreifende Zusammenarbeit gefordert, um die Anforderungen in diesen Bereichen zu vereinheitlichen.

Veränderungen im professionellen Selbstverständnis der LehrerInnen

Mit einer vergleichbaren Problematik wie bei der Behandlung des IFP haben wir es im Kapitel 5.4 „Maßnahmen zu Veränderungen im professionellen Selbstverständnis der LehrerInnen“ zu tun. Am Beginn der Arbeit in den Gruppen fand sich ein sehr breiter Konsens darüber, dass eine wichtige Voraussetzung für eine Verbesserung der sonderpädagogischen Betreuung von Schülerinnen und Schülern mit besonderem Förderbedarf in einer Veränderung der Berufsauffassung der Lehrpersonen lie-

ge. Im gesamten Pflichtschulbereich, aber auch darüber hinaus, müsse das Bewusstsein dafür geschärft werden, dass die Arbeit in heterogenen Lerngruppen, und eben auch jene mit behinderten und von Behinderung bedrohten Kindern konstitutiver Bestandteil der Berufstätigkeit der Lehrkräfte sei, der sie sich nicht entziehen dürften. Daneben müsse die Stellung der Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen als ExpertInnen für die Förderung von Kindern mit Beeinträchtigungen gestärkt und ihre berufliche Identität insbesondere im Kontext des integrativen Unterrichts gestärkt und unterstützt werden.

Die Arbeitsgruppe, die sich zu diesem Thema konstituierte, leistete dann auch sowohl eine überzeugende Analyse der derzeitigen, veränderungsbedürftigen Situation als auch eine Darlegung der wichtigsten Eckpunkte dieser notwendigen Veränderungen, indem sie ein aktualisiertes Aufgabenprofil für Lehrkräfte erarbeitete und dabei insbesondere auch die Rolle der SonderpädagogInnen in diesem Gesamtkonzept hervorhob.

Bei der Frage, wie diese neuen Berufsleitbilder in die Realität umgesetzt werden könnten, stießen die Autorinnen und Autoren aber auf ähnliche Probleme wie die IFP-Gruppe: Wie kann man neue Anforderungen an den Lehrberuf in der Praxis verbindlich machen, wenn das Bewusstsein für deren Bedeutung und Notwendigkeit in der entsprechenden Profession noch unterentwickelt, zumindest aber sehr unterschiedlich ausgeprägt ist? Wie kann man überhaupt Leitbilder und professionelle Anforderungsprofile überzeugend kommunizieren und mit einem gewissen Verpflichtungscharakter versehen, wenn es dafür in der betroffenen Profession selbst kaum Traditionen gibt?

Die Arbeitsgruppe gab darauf vor allem zwei Antworten: Zum einen wies sie den Weg über neue Formen und Inhalte der beruflichen Aus- und Weiterbildung für Lehrerinnen und Lehrer, zum anderen jenen über eine kommunikative Schiene der „Bekanntmachung“ durch LehrInnenbildungseinrichtungen, offizielle Kanäle und Berufsverbände. Die Hauptfrage allerdings, wie etwa die Berufsverbände, Gewerkschaften, LehrerInnenorganisationen für die Unterstützung neuer Berufsbilder gewonnen werden können, die zunächst eben auch ein höheres Maß an Commitment bzw. Verpflichtungen mit sich bringen, bleibt im Bericht der Gruppe weitgehend offen. Mögliche Wege über neue dienstrechtliche Regelungen werden zwar angedeutet, im Wesentlichen haben die Vorschläge aber vor allem appellativen Charakter. Ein anderer möglicher Weg – nämlich jener über die konsequente Veränderung des Schulsystems in Richtung einer gemeinsamen Schule für alle, die die Erfordernis für eine Verpflichtung zur Arbeit mit SchülerInnen unterschiedlicher Begabungen und sozialer Herkunft unabweisbar machen würde, wird im Bericht der Arbeitsgruppe – wohl aufgrund unterschiedlicher Auffassungen in der Gruppe selbst – nicht weiter verfolgt.

All dies schmälert den Wert des Versuchs nicht, den realen Veränderungen des Berufsfeldes der LehrerInnen entsprechenden Kompetenz- und Bewusstseinsveränderungen Wege zu ebnet. Aber auch hier zeigt sich in aller Deutlichkeit die oben angesprochene Problematik der Balancierung von pädagogischen Zielen und strukturellen Maßnahmen.

Ausblick

Am Ende dieser Arbeit stehen zwei Arten von Konsequenzen – die eine inhaltlicher, die andere methodischer Natur.

Inhaltlich wird es notwendig sein, im Anschluss und in Fortsetzung des QSP-Prozesses vor allem zwei Fragen weiter führend und vertiefend zu behandeln, die für das Gesamtkonzept „Qualität in der Sonderpädagogik“ von herausragender Bedeutung sind. Beide betreffen die Problematik, das Konzept der flexiblen Fördergarantie, wie es in Abschnitt 5.3 dieses Berichts behandelt worden ist, noch stärker evaluativ rückzubinden und dadurch Missbrauch und unkontrollierten Ressourcenaufwand zu minimieren.

- Zum einen muss das Konzept der individuellen Förderplanung so weiter differenziert werden, dass es tatsächlich flächendeckend eingesetzt werden kann, ohne dass der Eindruck zusätzlicher Belastung und einseitiger Beanspruchung der Lehrerinnen und Lehrer dominiert. Das Konzept muss letztlich so pragmatisch umgesetzt werden können, dass es in der täglichen pädagogischen Arbeit als Unterstützung begriffen wird, vor allem aber, dass dadurch erfahrbar gemacht wird, dass transparente Rechenschaftslegung die Voraussetzung für eine bedarfsadäquate Ressourcenzuteilung darstellt.
- Der zweite zentrale Punkt ist die Weiterentwicklung des Konzepts der Sonderpädagogischen Zentren als Orte der Unterstützung, Ressourcenverwaltung und des Controllings. Aus heutiger Sicht könnte das SPZ-Konzept weiter gedacht werden als eine Einrichtung, in der alle Arten von pädagogisch (nicht nur *sonderpädagogisch*) relevanten Ressourcen, die nicht dauerhaft an jeder Schule angelagert sein müssen, *regional* verwaltet und zugeteilt werden. Im Rahmen eines Konzeptes einer Gemeinsamen Schule der 6-14jährigen wären das etwa nicht nur Förderressourcen für den integrativen Unterricht, sondern auch materielle und personelle Unterstützungsleistungen für schulübergreifende Aufgaben wie (inter-)kulturelle Bildung, Schulsozialarbeit, psychologische Beratung, Gewaltprävention, politische Bildung, Gesundheitserziehung u.a.m.

Methodisch lassen sich aus dem QSP-Prozess einige Einsichten gewinnen, die in zukünftigen Projekten ähnlicher Zurichtung Berücksichtigung finden sollten:

- Die Abfolge von empirisch-wissenschaftlicher Evaluation, reformpolitischen Schlussfolgerungen und der Erarbeitung praktisch-politischer Umsetzungskonzepte hat sich prinzipiell als sinnvoll und sehr fruchtbar erwiesen, auch wenn sie selbstverständlich an eine gute Kooperation sowohl im wissenschaftlichen, als auch im praxisorientierten Team gebunden ist, die im vorliegenden Fall uneingeschränkt gegeben war.
- Ein wichtiger einschränkender Faktor im Prozess war, wie fast immer, die Relation zwischen inhaltlichen Aufgabenstellungen und verfügbarer Bearbeitungszeit. Vor allem der Prozess zur Erarbeitung der praktischen Umsetzungsvorschläge (Arbeitsgruppenphase) war deutlich zu anspruchsvoll dimensioniert. Drei Zweitages-Klausuren reichen auch bei intensivster Arbeit nicht aus, um bei komplexen Problemstellungen zu in sich einigermaßen geschlossenen, anspruchsvollen

Texten zu kommen, die einen Implementationsprozess befriedigend vorstrukturieren können. Hinzu kommt, dass die Abstimmung und Orchestrierung von vier bis fünf Arbeitsgruppen selbst ein aufwendiger Prozess ist, der nicht ganz befriedigend geleistet werden konnte. Wie so oft, wäre auch hier weniger (inhaltliches Programm) möglicherweise mehr (Ausarbeitungsqualität) gewesen.

- Ein letzter wichtiger Punkt ist noch die Zusammensetzung der Arbeitsgruppen. Prinzipiell erwies sich die Konzeption einer engen Zusammenarbeit zwischen WissenschaftlerInnen, PraktikerInnen und Angehörigen der Bildungsverwaltung zur Erarbeitung von Reformstrategien als äußerst fruchtbar. Diese Zusammenarbeit unterschiedlicher Professionen kann auch verhindern helfen, dass etwaige aus dem Prozess resultierende Veränderungen im System als von außen „übergestülpt“ empfunden werden. Allerdings waren in den Arbeitsgruppen einige spezifische Kompetenzbereiche deutlich unterrepräsentiert, die für eine an die Systemsteuerung adressierte Reformkonzeption in höherem Maße erforderlich gewesen wären, als sie tatsächlich zur Verfügung standen. Ein solcher Mangel an verfügbaren Kompetenzen war vor allem im Bereich rechtlicher, ökonomischer und politischer Fragen zuweilen schmerzlich spürbar. Kompetenzen dieser Art sind in Projekten wie QSP nicht durch temporäre Beratungen überbrückbar, wie dies im Laufe des Arbeitsgruppenprozesses der Fall war. Eine feste Integration von JuristInnen und ÖkonomInnen (neben PädagogInnen und ErziehungswissenschaftlerInnen) in derartige Projekte ist unerlässlich und sollte in Zukunft unbedingt realisiert werden.

7 Literatur

- Altrichter, H. (1999). *Veränderungen der Systemsteuerung im Bildungswesen – Länderbericht Österreich*. http://www.qis.at/qn/userfile/ha_laenderbericht.pdf [Stand 2007 06 23]
- Bachmann, H., Iby, M., Kern, A., Osinger, D., Radnitzky, E., Specht, W. (1996). *Auf dem Weg zu einer besseren Schule. Evaluation der Schulautonomie in Österreich, Auswirkungen der 14. SchOG-Novelle*. Bildungsforschung des Bundesministeriums für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten, Band 11. Innsbruck-Wien: Österr. Studienverlag.
- Boban, I. & Hinz, A. (1999). *Persönliche Zukunftskonferenzen. Unterstützung für individuelle Lebenswege*. <http://bidok.uibk.ac.at/library/beh4-99-konferenz.html#id2787788> [Stand 2007 05 09]
- Brunner, H., Fluri, S. und Stadler Ch. (2006). *Pädagogische Diagnostik in der Basistufe. Positionspapier im Auftrag der EDK-Ost*. Internet: http://www.edk-ost.sg.ch/home/projekte/grundstufe_basisstufe/berichte/positionspapiere.Par.003.File.tmp/Positionspapier%20Brunner.pdf [Stand 2007 08 01]
- Carle, U. (2001). *Kind-Umfeld-Analyse als Werkzeug für die Unterrichtsplanung*. <http://www.grundschulpaedagogik.uni-bremen.de/archiv/Carle/1999/analyse.pdf> [Stand 2007 05 08]
- Dachverband Schweizer Lehrerinnen und Lehrer: *LCH-Berufsleitbild & LCH Standesregeln*. Internet: http://www.lch.ch/docs/portrait/LCH_Berufsleitbild.pdf [Stand 2007 04 30]
- Deutsche Kultusministerkonferenz und Bildungs- und Lehrgewerkschaft (2000). *Aufgaben von Lehrerinnen & Lehrern heute – Fachleute für das Lernen*. Internet: <http://www.kmk.org/doc/publ/erklaerung.pdf> [Stand 2007 04 30]
- Doose, S. (2004). "I want my dream!" Persönliche Zukunftsplanung. Neue Perspektiven und Methoden einer individuellen Hilfeplanung mit Menschen mit Behinderungen. <http://bidok.uibk.ac.at/library/doose-zukunftsplanung.html#id3045064> [Stand 2007 05 09]
- European Commission (o. J.). *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*. Internet: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf [Stand 2007 04 30]
- Feuser, G. (1995). *Behinderte Kinder und Jugendliche zwischen Integration und Aussonderung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

- Feyerer, E. (1998). *Behindern Behinderte? Integrativer Unterricht auf der Sekundarstufe I*. Innsbruck-Wien: Studienverlag.
- Grossenbacher, S. & Oberdorfer, G. (2006). Vom erfolgreichen Umgang mit Heterogenität. Positionspapier der Pädagogischen Kommission des LCH. *journal für schulentwicklung*, 2, 37-44.
- Haider, G., Eder, F., Specht, W., Spiel, CH. & Wimmer, M. (2005). *Abschlussbericht der Zukunftskommission an Frau Bundesministerin Elisabeth Gehrler*. Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur.
http://archiv.bmbwk.gv.at/medienpool/12421/zk_endbericht_neu.pdf [Stand 2007 04 12]
- Hauer, K. & Feyerer, E. (2006). *Individuelle Förderpläne für Schüler/innen mit ASO-Lehrplan*. Internet:
http://www.cisonline.at/fileadmin/kategorien/Endbericht_IFP-Studie_8.11.2006.doc [Stand 2007 05 03].
- Huemer, B. & Gradauer, E. (1997). „Integration – eine curriculare Fabel!?“ Fallstudie zur Integration behinderter Kinder an der HS Wendstattgasse, Wien. In Specht, W. (Hrsg.), *Fallstudien zur Integration behinderter Schüler in der Sekundarstufe I. Bd.1 Hauptschulklassen ohne Leistungsgruppensystem im großstädtischen Bereich* (S. 63-111). ZSE Report, Nr. 23. Zentrum für Schulentwicklung, Abt. II: Graz.
- Interstate New Teachers Assessment and Support Consortium (2003). *INTASC-Standards*. Internet:
http://www.stif2.mhn.de/CMS/Praxisamt/documents/INTASCdt.swf?POPUP_ENABLED=true [Stand 2007 04 30]
- Joppich, E. (1997). „Sie sind einfach da, aber mein Kind hat kaum eine Beziehung zu anderen Kindern“. Fallstudie zur Integration an der HS Loosdorf, Modell „Kooperative Klasse“. In Specht, W. (Hrsg.), *Fallstudien zur Integration behinderter Schüler in der Sekundarstufe I. Bd.3 Hauptschulklassen mit Leistungsgruppensystem* (S. 23-63). ZSE Report, Nr. 25. Graz: Zentrum für Schulentwicklung, Abt. II.
- Knauer, S. (2005): *Verstehen und Fördern: Von der Diagnostik zum pädagogischen Handeln*. Deutsche Kinder und Jugendstiftung, Berlin.
- Kretschmann, R. (2004). „Pädagnostik“ - Optimierung pädagogischer Angebote durch differenzierte Lernstanddiagnosen unter Berücksichtigung mathematischer Kompetenzen. Internet:
<http://home.arcor.de/rudolf.kretschmann/Aufs/Aufs%20Diagnostik/P%E4dagogistik%20Mathematik.pdf> [Stand 2007 05 08].
- Lach-Rabl, F. & Mathes, R. (1997). Fallstudie zur Integration behinderter Kinder an der Hauptschule Lesachtal. In Specht, W. (Hrsg.), *Fallstudien zur Integration behinderter Schüler in der Sekundarstufe I. Bd.3 Hauptschulklassen mit Leistungsgruppensystem* (S. 65-103). ZSE Report, Nr. 25. Graz: Zentrum für Schulentwicklung, Abt. II.
- LSR für Salzburg (2004) [Hrg.]. *Förderunterricht an Pflichtschulen*. Internet:

- <http://www.land.salzburg.at/landesschulrat/service/apsdaten/foerderunterricht2005.pdf> [Stand 2007 05 08].
- Lucyshyn, J. (2006). *Implementation von Bildungsstandards in Österreich. Arbeitsbericht*. Salzburg: Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des Bildungswesens. Internet:
http://www.bifie.at/images/stories/Eigene/BIST/Arbeitsbericht_Bildungsstandards_14_02_2006.pdf [Stand 2007 04 12].
- Meijer, C. (Ed.) (1999). *The Financing of Special Needs Education: A Seventeen-Country Study of the Relationship between Financing of Special Needs Education and Inclusion*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Neuweg, G.-H. (2007). Chancen und Risiken der Implementation von Bildungsstandards im österreichischen Schulwesen. In: Hackl, B. & Pechar, H. (Hrsg.), *Bildungspolitische Aufklärung. Festschrift für Karl Heinz Gruber*. Innsbruck, Wien: Studien Verlag (im Druck).
- Niedermair, C., Tuschel, S. & Feyerer, E. (2006). Berufsfeld Sonder- und Integrationspädagogik. Positionspapier zur Aus- und Weiterbildung an den zukünftigen Pädagogischen Hochschulen. Internet:
http://www.cisonline.at/fileadmin/kategorien/Positionspapier_Lehrerinnenbildung_30.11.06.pdf [Stand 2007 04 30].
- Sander, A. (1993). Kind-Umfeld-Diagnose: Ökologischer Ansatz in der Diagnostik. In: Pädagogisches Landesinstitut Brandenburg (Hrsg.): *Kinder mit Förderbedarf: Neue Wege in der sonderpädagogischen Diagnostik*. PLIB Fachserie Lernort Schule. Heft 2. Ludwigsfelde 1993, 23-36.
- Schluga, A. (2006). *Die Implementierung der österreichischen Bildungsstandards*. Diplomarbeit. Leopold-Franzens-Universität Innsbruck. Internet:
http://www.tibs.at/th/DA_Bildungsstandards_studia.pdf [Stand 2007 04 12].
- Schratz, M., Forthuber, P., Pahr, G., Paseka, A., Seel, A. & Schrittmesser, I. (2007). Domänen von Lehrer/innen/professionalität. Entwicklung von Professionalität im internationalen Kontext (EPIK). *journal für lehrerInnenbildung* 2, 70-80.
- Specht W. (1993). *Evaluation der Schulversuche zum gemeinsamen Unterricht behinderter und nichtbehinderter Kinder. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Lehrerinnen und Lehrern im Schulversuch (Endbericht)*. Graz: Zentrum für Schulversuche und Schulentwicklung, Abt. II.
- Specht, W. (1996). Integration, Autonomie und Schulentwicklung an Hauptschulen. Motive, Erwartungen, Befunde. *Erziehung und Unterricht*, 146 (10), S. 726-741.
- Specht W. (1997a): Jedes Kind ist Mittelpunkt. Ergebnisse und Gedanken aus der Evaluation der Schulversuche zur Integration behinderter Schüler in der Sekundarstufe I. *Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft*, 20, (4), 9-30.
- Specht, W. (1997b): *Autonomie und Innovationsklima an Schulen. Rezeption und Wirkung*

gen der Schulautonomie an Hauptschulen und allgemeinbildenden höheren Schulen. Forschungsberichte, Reihe II/27. Graz: Zentrum für Schulentwicklung, Abt. II.

Specht, W. (2006a). Von den Mühen der Ebene. Entwicklung und Implementation von Bildungsstandards in Österreich. In F. Eder, A. Gastager & F. Hofmann (Hrsg.), *Qualität durch Standards? Beiträge zum Schwerpunktthema der 67. Tagung der AEPF* (S. 13-37). Münster: Waxmann.

Specht W. (2006b): *Schule BEWUSST: Bewertung des Unterrichts an Schulen der Steiermark. Projektbeschreibung und Allgemeine Ergebnisse*. Graz: Zentrum für Schulentwicklung, Abt. Evaluation und Schulforschung.

Specht, W. (2006c). Qualität in der Sonderpädagogik (QSP). Ansatz und ausgewählte Ergebnisse eines Forschungsprojekts. *Unser Weg*, 61, (3), 106-111.

Specht, W. & Grabensberger, E. (2007). Datenorientierte Schulentwicklung. Erfahrungen aus dem Pilotprojekt „Schule BEWUSST“ in der Steiermark. *Unser Weg*, 62, (3), 83-94.

Specht, W., Gross-Pirchegger, L., Seel, A., Stanzel-Tischler, E. & Wohllhart, D. (2006). *Qualität in der Sonderpädagogik: Ein Forschungs- und Entwicklungsprojekt. Forschungsansatz, Ergebnisse, Schlussfolgerungen*. ZSE-Report Nr. 70. Graz: Zentrum für Schulentwicklung.

Wohllhart, D., Gross-Pirchegger, L., Seel, A., Stanzel-Tischler, E. & Specht, W. (2006). Qualität in der Sonderpädagogik. In M. Heinrich & U. Greiner (Hrsg.): *Schauen, was rauskommt*. Österreichische Beiträge zur Bildungsforschung, Band 3. Wien: LIT.