



Monika T. Wicki
Minna R. K. Törmänen
(Hrsg.)

Bildung für alle stärken – Improve Education for All

Ein Handbuch für die evidenzbasierte Entwicklung
inklusive Schulen - A Handbook for Evidence-Based
Development of Inclusive Schools

Wicki / Törmänen

**Bildung für alle stärken –
Improve Education for All**

Monika T. Wicki
Minna R. K. Törmänen
(Hrsg.)

Bildung für alle stärken – Improve Education for All

Ein Handbuch für die evidenzbasierte
Entwicklung inklusiver Schulen –
A Handbook for Evidence-Based
Development of Inclusive Schools

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2025

k

Die Vorarbeiten zu dieser Publikation wurden im Rahmen des Scientific Exchanges «Evidenzbasierte Entwicklung inklusiver Schulen (EIS)» durch den Schweizerischen Nationalfonds SNF Grant Nr. IZSEZO_221572 ermöglicht.

Die Publikation wurde durch den HfH Open Access Publikationsfonds unterstützt.

Impressum

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek. Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2025. Verlag Julius Klinkhardt.

Julius Klinkhardt GmbH & Co. KG, Ramsauer Weg 5, 83670 Bad Heilbrunn, vertrieb@klinkhardt.de.

Coverabbildung: © Pavla Zakova, Adobe Stock.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2025. Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt.

Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-NC-ND 4.0 International
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

ISBN 978-3-7815-6167-0 digital

doi.org/10.35468/6167

ISBN 978-3-7815-2707-2 print

Inhaltsverzeichnis

<i>Mel Ainscow</i>	
Foreword	9

1 Introduction

<i>Monika T. Wicki und Minna Törmänen</i>	
Einleitung	15
<i>Monika T. Wicki and Minna Törmänen</i>	
Introduction	25

2 Evidence

<i>Michel Knigge</i>	
Notions about evidence use in school research – a sketch to start an integration of perspectives	37
<i>Jessica Löser und Kerstin Rabenstein</i>	
The relevance of qualitative research approaches in inclusive education	45
<i>Simone Tuena-Küpper</i>	
Ganzheitliche Entscheidungsfindungen in inklusiven Schulentwicklungsprozessen: Triangulation der Evidenzbasierung in der Pädagogik	57

3 System Development

<i>Kerstin Merz-Atalik</i>	
Transformationsstrategien zu inklusiven Bildungssystemen – Hinderliche und begünstigende Faktoren für den Prozess.....	69
<i>Andrea B. Erzinger</i>	
Large-Scale Assessments und Forschung zu schulischer Integration	84

Michael Schurig

Indikatoren inklusiver Schulqualität für die interne Schulentwicklung 94

4 Organizational development

Monika T. Wicki

Der Einsatz von Ressourcen 107

Raisa Carpelan and Tapio Lahtero

Leading education for inclusion 119

Priska Hagmann-von Arx, Hannu Savolainen und Pierre-Carl Link

Evidenzbasierte sonderpädagogische Praxis als Baustein inklusiver
Schulen – Eine Chance in Hinblick auf Prävention und Intervention
im Bereich Verhalten 129

Minna Törmänen und Monika T. Wicki

Multiprofessional collaboration in inclusive school 142

5 Personnel and child development

Birgit Paju

Inclusive teaching requires staff collaboration and a sense
of community throughout the school 157

Susan Christina Annamaria Burkhardt

Der gesunde Umgang mit (kindlichen) Emotionen 164

Simona Altmeyer, Ramona Eberli und Katharina Antognini

Evidenz- und videobasiertes Coaching MyTeachingPartner™
zur wirkungsvollen, gemeinsamen Gestaltung inklusiven Unterrichts 175

Monika T. Wicki und Ariane Bühler

Evaluation befähigungsorientierter Förderplanung – ein Baustein
zur Erfassung der Effektivität des Bildungssystems 188

Minna Törmänen

Students' academic achievements and developmental outcomes
in inclusive education 203

6 Pedagogy and Didactics

<i>Robert Langnickel, Priska Hagmann-von Arx, Tijs Bolz und Pierre-Carl Link</i> Classroom Management bei Verhaltensproblemen in der Schule	221
<i>Barbara Gasteiger-Klicpera und Lisa Paleczek</i> Enhancing inclusion in the education system through school and lesson development: the concept of Inclusive Inquiry	236
<i>Monika T. Wicki und Cornelia Müller Bösch</i> Wirksame Didaktik – guter Unterricht.....	248
<i>Markus Gebhardt und Nikola Ebenbeck</i> Lernen rückmelden und als Feedback nutzen: Wirkungsvoller fördern mit der digitalen Lernverlaufsdiagnostik Levumi	263
<i>Jessica Löser and Kerstin Rabenstein</i> The development of teaching, instructions, pedagogy and didactics in inclusive schools. Ideas from a practice-theoretical and/or ethnographical perspective	276
Authors	287

Monika T. Wicki

Der Einsatz von Ressourcen

Zusammenfassung

Schulleitende haben die verantwortungsvolle Aufgabe, die zur Verfügung stehenden Ressourcen zu planen, umzusetzen und zu überprüfen, ob der Einsatz der Ressourcen effektiv erfolgt. Ein flexibler, bedarfsorientierter Ressourceneinsatz innerhalb der Schulen gilt als wichtige Voraussetzung für eine gelingende Umsetzung der Inklusion (Preuß, 2018, S.79).

In einer explorativen Studie wurde untersucht, wie Schulleitende bei der Planung und Verteilung von heil- und sonderpädagogischen Ressourcen vorgehen, welche administrativen Instrumente dabei zum Einsatz kommen und welche Erfahrungen damit gemacht werden. Die Ergebnisse zeigen, dass organisatorische Freiheiten, Wissen über den effektiven Einsatz der Ressourcen, hohe Pensen der Lehrpersonen sowie eine systematische und bedarfsorientierte Verteilung der Ressourcen nach Unterrichtsbesuchen und des Einbezugs von Förderplänen als hilfreich erachtet werden.

Abstract

School principals have the responsible task of planning, implementing, and reviewing the use of available resources to ensure their effective application. Flexible, needs-based resource allocation within schools is considered a crucial prerequisite for the successful implementation of inclusion (Preuß, 2018, p.79). An exploratory study examined how principals approach the planning and distribution of special education resources in schools, the administrative tools used, and the experiences made in this process. The results indicate that organizational flexibility, knowledge of effective resource utilization, high workloads of teachers, and systematic, needs-based distribution of resources based on assessment procedures or support plans following classroom visits are considered as helpful.

Advance Organizer

Objective and Overview

The article “Personnel Planning” by Monika T. Wicki addresses effective resource planning and allocation within schools, particularly in the area of special educational services. It examines how school leaders approach strategic planning, which administrative tools they use, and the challenges they face.

Key Themes and Concepts:

1. Importance and Challenges of Resource Planning:
 - a) Efficient allocation of resources is crucial for adequately supporting special educational needs. This includes the needs-based allocation of teachers and specialized staff.
2. Administrative Tools and Methods:
 - a) Various approaches to resource distribution are practiced, ranging from individual-based assignments to system-oriented methods that aim for a fairer distribution.
3. Quality Components and Effective Structures:
 - a) Key aspects of personnel development in inclusive schools include basic provisions, co-teaching, and dedicated collaboration time.
4. Challenges and Practical Solutions:
 - a) Challenges such as staff shortages and coordinating workload preferences require innovative solutions and flexible planning.
5. Evaluation and Quality Assurance Processes:
 - a) Quality assurance through regular reviews and adjustments of resource allocation to respond to changing needs are recommended.

Connection to Prior Knowledge and Context

The topic of personnel planning in schools, with a particular focus on inclusion and special education support, builds on existing knowledge of school administration and resource management. Teachers and school leaders already familiar with the organization and planning of school resources can enhance their understanding through specific strategies for effectively supporting students with special educational needs. Systematic and targeted resource allocation not only helps improve inclusive educational offerings but also contributes to the overall quality of the school learning environment. By linking administrative processes with educational goals, efficient structures are created that enable optimal support for all students.

Einleitung

Schulen sind komplexe Systeme, in denen eine Vielzahl von Menschen miteinander interagiert. Kommunikation und Kooperation finden auf mehreren Ebenen statt, und unterschiedliche Zielsetzungen werden im Rahmen des Bildungs- und Erziehungsauftrags gleichzeitig verfolgt (Fend, 2009). Die Bildungsziele, der Lehrplan, die strukturellen, finanziellen, materiellen und personellen Ressourcen, aber auch der regional-soziale Kontext, in dem sich die Schule befindet, oder Support-Systeme wie Frühe Förderung und sozialpädagogische Angebote, haben einen Einfluss auf Unterricht und Schulbetrieb. Unterricht und Schulbetrieb wiederum sind zentral für die Qualität der Schulen, die Qualitätsentwicklung (Hattie, 2013) und die Lernprozesse sowie das Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler (Ditton, 2017).

In inklusiven Schulen werden spezifische Ressourcen für die Unterstützung und Begleitung von Schülerinnen und Schülern mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen bereitgestellt. Als Ressourcen werden nach Wirtz (2020) im Bereich der Organisationsentwicklung materielle Rahmenbedingungen, aber auch Barrierefreiheit, räumliche Flexibilität oder Differenzierungsmaterial genannt. Bezüglich Personalentwicklung werden die Grundversorgung mit Lehrkräften, fest eingerichtete Kooperations- und Teamzeiten betont und die Bündelung der Ressourcen angesprochen. Klassengröße und Klassenzusammensetzung sind Faktoren, die im Rahmen der Unterrichtsentwicklung als Ressourcen relevant sind (Wirtz, 2020). Die spezifischen Angebote zur besonderen Unterstützung der Lernenden sind wiederum sehr vielschichtig. Es bestehen einfache und verstärkte, integrative und separierende sowie stationäre und externe Angebote, mit jeweils fließenden Übergängen. Ein wichtiger Übergang findet statt, wenn im regulären Unterricht zusätzliche Unterstützung und Hilfe aufgrund besonderer pädagogischer Bedürfnisse gewährleistet werden soll. Oft handelt es sich hier um leichtere Formen schulischer Lernschwierigkeiten. Die betroffenen Kinder haben nicht notwendigerweise eine individuelle Diagnose oder einen ausgewiesenen und attestierten sonderpädagogischen Förderbedarf, dennoch wird die besondere Förderung und Unterstützung oft von spezialisierten Fachpersonen geleistet, die an der Schule angestellt sind. Eine zweite Schwelle zeigt sich, wenn Ressourcen in Form von Massnahmen mittels spezifischen Abklärungsverfahren zugewiesen werden (Luder et al., 2016).

Die besondere Unterstützung wird für Schülerinnen und Schüler mit und ohne spezifischem Abklärungsverfahren durch unterschiedliche Lehr- und Fachpersonen sowie über zahlreiche Massnahmen geleistet. Diese Vielfalt stellt an die Erhebung des Ressourceneinsatzes enorme Herausforderungen, insbesondere dann, wenn die Ergebnisse zwischen Schulen, Gemeinden oder Ländern vergleichbar sein sollen. Im Folgenden wird auf die materiellen Rahmenbedingungen und die Grundversorgung mit Lehrkräften eingegangen. Danach werden weitere Bausteine

eines effektiven Einsatzes der Ressourcen sowie der Prozess der Personalplanung diskutiert.

Materielle Rahmenbedingungen und Grundversorgung mit Lehrkräften

Werden die materiellen Rahmenbedingungen angesprochen, so kann gefragt werden, wie die Finanzierung erfolgt (pauschal, individuell), wie viel Geld bzw. Personal eingesetzt wird und auch, wofür die beteiligten Personen ihre Arbeitszeit nutzen.

Formen der Finanzierung

Ressourcen können pauschal oder individuell bereitgestellt werden (Banks et al., 2015). Werden sie individuell bereitgestellt, so werden sie den Lernenden oder deren Eltern auf Grund der Ermittlung des individuellen Bedarfs der Schülerinnen und Schüler direkt zugeteilt. Der Bedarf wird oft mit einem spezifischen Abklärungsverfahren festgestellt. Durch diesen Prozess werden die Schülerinnen und Schüler kategorisiert, denn es wird ein besonderer Bedarf ausgewiesen. Somit findet eine Stigmatisierung der betroffenen Personen statt (Topping & Maloney, 2005). Dieses Modell ist oft zu finden in Systemen, in denen ein hoher Anteil von Schülerinnen und Schülern in separierenden Formen unterrichtet wird. So scheint es inklusive Praktiken zu hindern und separierende Formen zu stärken. Auch kann es vorkommen, dass ein spezifischer Bedarf ausgewiesen wird, um grundsätzlich mehr Ressourcen für den Unterricht zu bekommen (Winter & O'Raw, 2006).

International betrachtet werden Ressourcen häufiger pauschal den Gemeinden, Regionen oder Schulen zugesprochen. Diese Form der Finanzierung ist stärker auf die Institutionen ausgerichtet als auf das individuelle Kind. Durch sie erhalten die Schulen mehr Flexibilität, gleichzeitig kann sie aber zu Trägheit im System führen, denn die Schule erhält die Ressourcen unabhängig davon, was genau damit gemacht wird (Meijer, 1999). Auch ist es schwierig, deren Wirkung festzustellen, also ob die Gelder tatsächlich bei den Schülerinnen und Schülern mit spezifischem Bildungsbedarf ankommen und diese ausreichend unterstützt werden (Riddell, Tisdal & Kane, 2006). Weiter besteht die Gefahr, dass Schulen, die fixe Pauschalen erhalten, dazu tendieren, Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen gar nicht aufzunehmen, da diese das Budget stärker belasten könnten als die anderen Schülerinnen und Schüler (Crawford, Sibieta & Vignoles, 2011).

Beide Finanzierungsformen haben Vor- und Nachteile. Die pauschale Ressourcierung eröffnet aber die Möglichkeit, mit einem flexiblen, an den Bedarfen orientierten Ressourceneinsatz innerhalb der Schule Inklusionsprozesse zu unterstützen.

Die den Schulen zuzuweisenden Ressourcen werden indexbasiert ermittelt. Die schulinterne Zuweisung der pauschal gesprochenen Ressourcen ist jedoch „extrem voraussetzungsreich“ (IfBQ, 2016, S. 52) und verlangt von den Schulleitungen und Lehrpersonen mehr Absprachen und Flexibilität. Für eine allfällige Nachsteuerung sollte ein Reservepool mit einem Umfang von etwa 10 Prozent der den Schulen schülerbezogen zugewiesenen Stellen und Geldern geschaffen werden.

Würden die zusätzlichen Ressourcen für sonderpädagogische Betreuung nicht mehr den Kindern mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen wie ein Rucksack mitgegeben, sondern anhand einer indexbasierten Mittelzuweisung den Schulen zur autonomen Verwendung zugewiesen, könnte man sich, so Feyerer und Wimberger (2017), bei rund 80% aller jetzigen Schülerinnen und Schüler mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen das Abklärungsverfahren ersparen.

Werden in Regelschulen Ressourcen hauptsächlich pauschal zugewiesen, bedarf es aber eines kontinuierlichen Monitorings der Lernfortschritte der Schülerinnen und Schüler durch die Lehrpersonen in Zusammenarbeit mit heil- und sonderpädagogischen Fachpersonen, um sicherzustellen, dass die Ressourcen auch dort ankommen, wo sie benötigt werden.

Die Grundversorgung mit Lehrkräften

Um über die Grundversorgung mit Lehrkräften in inklusiven Schulen sprechen zu können, muss vergleichbar erfasst werden, wie viele Lehrkräfte in den Schulen für die besondere Unterstützung eingesetzt werden. Wie die Lehrkräfte für sonderpädagogische Angebote eingesetzt werden, können die Schulen im Rahmen der gesetzlichen Vorgaben selbst entscheiden. Die Vielfalt der sonderpädagogischen Angebote stellt daher besondere Herausforderungen an das Erfassen des Umfangs der spezifischen Ressourcen sowie der Nutzung derselben. Die Kosten für sonderpädagogische Angebote in der obligatorischen Schule können zurzeit national und international kaum verglichen werden, weil die Behörden auf den verschiedenen Ebenen den Bereich Sonderpädagogik und die spezifischen Angebote in ihren Rechnungen unterschiedlich verbuchen (Kronenberg, 2021).

Um eine Methode zu entwickeln, mit welcher der Einsatz der Ressourcen für heil- und sonderpädagogische Angebote in Schulen vergleichbar erfasst werden kann, wurde ein Forschungsprojekt mit mehreren Teilprojekten durchgeführt (Ladner, 2021; Fahrner, 2021; Foellmi, 2021; Steiger, 2021; Schmid, 2022). Im Anschluss an diese Arbeiten wurde als national (und international) vergleichbarer Indikator für das Ausmass der eingesetzten Ressourcen die Anzahl Schülerinnen und Schüler pro Vollzeitstelle einer Lehrperson bzw. Förderlehrperson in einer Gemeinde bzw. Schule definiert. Dieser Indikator wurde in zwei weiteren Projekten erhoben.

Im Rahmen des Field Trial der Überprüfung der Grundkompetenzen 2023 wurden 172 Schulleitungen bezüglich des Einsatzes heilpädagogischer Fachpersonen im ersten Zyklus (1.-4. Schuljahr) befragt (Herzing & Röhlke, 2023). Die

Antworten von 107 Schulleitenden zeigen: Im Mittel werden im ersten Zyklus in der Schweiz rund 190 Schülerinnen und Schüler pro Vollzeitstelle einer Förderlehrperson unterrichtet.

Eine Vollerhebung in einem deutschsprachigen Kanton (Wicki, 2024) ergab über alle Schulstufen hinweg in 72 Gemeinden 139 Schülerinnen und Schüler pro Vollzeitstelle einer Förderlehrperson ($SD = 87.77$). Werden alle sonder- und heilpädagogischen Fachpersonen sowie Therapeutinnen und Therapeuten mitberücksichtigt, so werden in diesem Kanton über alle Schuljahre hinweg durchschnittlich rund 114 Schülerinnen und Schüler durch eine Vollzeiteinheit dieser Fachpersonen unterrichtet ($SD = 6.69$). Die Unterschiede zwischen den Schulen und den Gemeinden sind jedoch bezüglich des Umfangs der eingesetzten Ressourcen sehr gross. Es gibt eine Gemeinde, in denen auf eine Vollzeitstelle von heil- und sonderpädagogischen Fachpersonen lediglich 56 Schülerinnen und Schüler kommen, und auf der anderen Seite gibt es eine Gemeinde, in der 467 Schülerinnen und Schüler durch eine Vollzeitstelle heil- und sonderpädagogischer Fachpersonen unterstützt werden. Es wurde ein positiver Zusammenhang vermutet zwischen der Anzahl fremdsprachiger Schülerinnen und Schüler und dem Einsatz heil- und sonderpädagogischer Fachpersonen. Der Anteil Schülerinnen und Schüler, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, beträgt im Durchschnitt 23% ($SD = 15.2$). Die Annahme konnte anhand einer Korrelationsanalyse jedoch nicht bestätigt werden. Die Pearson-Produkt-Moment-Korrelation ist nicht signifikant ($p = .668$) (ebd.).

Wie setzen die Lehrpersonen ihre Arbeitszeit ein?

Im Rahmen eines weiteren Projektes wurde in fünf Deutschschweizer Kantonen (Bern, Graubünden, St. Gallen, Schwyz und Zürich) anhand eines Onlinefragebogens erhoben, wie Förderlehrpersonen in Volksschulen ihre Arbeitszeit einsetzen. Der Fragebogen wurde von $N = 113$ Lehrpersonen ausgefüllt. Es wurde der Frage nachgegangen, inwieweit sich anhand der Arbeitszeitverteilung der Förderlehrpersonen unterschiedliche Tätigkeitsprofile identifizieren lassen. Mit Hilfe einer Clusteranalyse konnten drei Typen von Tätigkeitsprofilen von Förderlehrpersonen identifiziert werden. Die Gruppen betätigen sich alle hauptsächlich im operativen Kern. Dieser umfasst die Vor- und Nachbereitung des Unterrichts sowie den Unterricht selbst. Der Unterricht kann durch die Förderlehrperson in der Klasse oder in einer kleinen Lerngruppe bzw. mit einzelnen Schülerinnen und Schülern durchgeführt werden. Die Clusteranalysen zeigten, dass eine Gruppe von Förderlehrpersonen eher in der Klasse tätig ist, eine andere Gruppe eher in kleinen, separativen Lerngruppen, und die dritte Gruppe ist, neben dem Unterricht, auch oft in Beratung und Diagnostik tätig. Die Ergebnisse der Studie geben Hinweise darauf, dass je nach Ressourcenverteilung an den Schulen unterschiedliche Tätigkeitsprofile von Förderlehrpersonen resultieren (Wicki & Rauber, 2024).

Wie können die Förderlehrpersonen ihre Arbeitszeit am besten einsetzen? Auf eine heilpädagogische und therapeutische Fachperson kommen im Durchschnitt rund 140 Schülerinnen und Schüler (Wicki, 2024). Das heisst, eine heilpädagogische Fachperson hat durchschnittlich mit sechs bis acht Klassen zu tun, je nach Klassengrösse. Werden also zusätzliche Ressourcen für heilpädagogische Fachpersonen gesprochen, ist es sinnvoll, in den Klassen des gleichen Jahrgangs bspw. in den Hauptfächern inhaltlich parallel zu arbeiten. So kann die Vor- und Nachbereitung sowie die Evaluation des Unterrichts innerhalb der Teams in Zusammenarbeit mit den heil- und sonderpädagogischen Fachpersonen erfolgen (Wirtz, 2020, S. 419).

Klassengrösse und Klassenzusammensetzung

Auch die Klassengrösse kann einen positiven Effekt auf die Qualität des Unterrichts haben (von Saldern, 2011). Hattie wies jedoch darauf hin, dass die Klassengrösse und die äussere Differenzierung (Kleinklasse oder Sonderschule) nur sehr geringe Auswirkungen auf die Lernerfolge der Schülerinnen und Schüler haben (Hattie, 2009, S. 33). Von Saldern zieht den Schluss, dass die Klassengrösse nur in Wechselwirkung mit anderen Variablen (bspw. Unterrichtsqualität) ihre Wirkung entfalten könne (von Saldern, 2011, S. 135). Für das Festlegen der Klassengrösse wesentlich ist aber die Zusammensetzung der Klasse.

Vor dem Hintergrund der Debatte über integrative Bildung untersuchten Balestra, Eugster und Liebert (2022), basierend auf umfangreichen Daten des Kantons St. Gallen, die Auswirkungen von Schülerinnen und Schülern mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen auf Gleichaltrige. Sie konnten zeigen: Je mehr Gleichaltrige mit besonderen Bedürfnissen in einer Klasse unterrichtet werden, desto geringer ist die Leistung der Schülerinnen und Schüler und die Wahrscheinlichkeit, dass sie eine nachobligatorische Ausbildung absolvieren. Balestra et al. (2022) beobachteten negative Effekte, wenn mehr als 15-20% Schülerinnen und Schüler mit hohen besonderen pädagogischen Bedürfnissen in einer Klasse unterrichtet werden, oder, äquivalent dazu, mehr als 3-4 Schülerinnen und Schüler in einer Klasse von 20 Kindern. Schüler und Schülerinnen mit besonderen Bedürfnissen und solche, die am unteren Ende der Leistungsverteilung lernen, leiden am meisten unter einer höheren Anzahl Schülerinnen und Schüler mit besonderen Bedürfnissen in einer Klasse (Balestra et al., 2022).

Trotz dieser negativen Effekte bei hoher Anzahl Schülerinnen und Schülern mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen sprechen sich Balestra et al. (2022) gegen eine getrennte Beschulung (bspw. in Kleinklassen) aus: Die Segregation führt zu einer starken Verringerung der Testergebnisse für Schülerinnen und Schüler mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen, aber nur zu einem moderaten Anstieg der Testergebnisse der anderen Schülerinnen und Schüler. Der Verlust bei den Schülerinnen und Schülern mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen wird

nicht durch den Gewinn für die anderen Schüler und Schülerinnen kompensiert. Segregierte Klassenräume sind zudem in der Praxis mit mehr Ressourcen (Personal) ausgestattet als integrative Klassenzimmer, die Kosten sind also höher.

Balestra et al. (2022) empfehlen den Schulen einen guten Informationsaustausch und ein frühzeitiges Screening mit dem Ziel, die Klassenzusammensetzung bewusst so zu gestalten, dass Schülerinnen und Schüler mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen gleichmässig auf alle Klassen verteilt werden.

Balestra et al. (2022) stellen fest, dass die Klassengrösse in Abhängigkeit der Anzahl Schülerinnen und Schüler mit besonderen Bedürfnissen festgelegt werden sollte. Eine Klassengrösse von bis zu 24 Schülerinnen und Schülern erachten sie nur dann als sinnvoll, wenn keine Schülerinnen und Schüler mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen in der Klasse sind. Werden in einer Klasse 4-5 Schülerinnen und Schüler mit besonderen Unterstützungsbedürfnissen unterrichtet, sollte die Klasse nicht mehr als 20 Schülerinnen und Schüler umfassen.

Prozesse der Personalplanung

In inklusiven Schulen haben Schulleitende die verantwortungsvolle Aufgabe, den Einsatz der zur Verfügung stehenden Ressourcen zu planen, umzusetzen und zu überprüfen, ob der Einsatz effektiv war. Wie gehen Schulleitende bei der Planung vor? Welche Herausforderungen erleben sie bei der Planung? Und wie kann der Planungsprozess verbessert werden? Diesen drei Fragen wurde im Jahr 2022 in einem weiteren Projekt in Zürich nachgegangen. Es wurden leitfadengestützte Experteninterviews mit neun Schulleitungen aus drei Kantonen geführt und mit strukturierten Inhaltsanalysen ausgewertet (Heyer, 2023).

Die Ressourcen werden im Anschluss an Unterrichtsbesuche und nach dem Festhalten der Pensenwünsche der Lehrpersonen verteilt. Gemäss Aussagen der Schulleitenden ist es wichtig, dass für die Unterrichtsbesuche transparente Kriterien festgelegt werden, anhand welcher der Bedarf an Ressourcen bestimmt wird. Zur Verteilung der kollektiven Ressourcen werden vier unterschiedliche Vorgehensweisen genannt: 1. Individuumsbezogene Zuweisung (der Bedarf wird durch die Schulleitung festgestellt), 2. Ressourcenpaket für heilpädagogische Fachpersonen (den Fachpersonen werden Ressourcen zugeteilt und diese ermitteln den spezifischen Bedarf in den Klassen), 3. Klassisches Giesskannenprinzip (jede Klasse erhält den gleichen Anteil an Ressourcen), 4. Systemorientiertes Giesskannenprinzip (jede Klasse erhält einen Grundanteil der kollektiven Ressourcen, bedarfsorientiert werden die restlichen Ressourcen zugewiesen) (Heyer, 2023).

Das systemorientierte Giesskannenprinzip bringt zahlreiche Vorteile. Es erlaubt dank der Bedarfsorientierung eine gezielte und damit ökonomische Vorgehensweise auf der Grundlage einer systemorientierten Sichtweise. Gleichzeitig gewähr-

leistet dieses Vorgehen eine Kontinuität im Team, da die Förderlehrpersonen den Klassen fest zugeteilt werden.

Die individuellen Ressourcen werden bezogen auf das Individuum verteilt, wobei meist keine Richtquoten (Lienhard-Tuggener, 2017) festgelegt werden. Werden Richtquoten festgelegt, so müssen diese, gemäss Aussagen der Schulleitungen, im Lehrkollegium gut akzeptiert sein. Zudem wünschen sich die Schulleitungen bezüglich der Verteilung der individuellen Ressourcen mehr Gestaltungsmöglichkeiten, um flexibler auf veränderten Bedarf reagieren zu können (Heyer, 2023). Für die Nachsteuerung versuchen die Schulleitenden jeweils einen gewissen Teil der kollektiven Ressourcen zurückzubehalten oder während des Schuljahres umzuverteilen, indem der Stundenplan der Förderlehrpersonen quartalsweise neu ausgehandelt wird. Diese Form kann möglicherweise von Vorteil sein, setzt aber eine grosse Flexibilität der Teams voraus, während gleichzeitig darauf geachtet werden muss, dass eine gewisse Kontinuität im Förderprozess erhalten bleibt (Heyer, 2023).

Diskussion

Ressourcen und deren Einsatz sind für die Entwicklung inklusiver Schulen relevant. Sollen die Ressourcen effektiv und effizient eingesetzt werden, so gilt es, sich mit der Art und Weise der Finanzierungsmechanismen sowie der Menge und Qualität der zur Verfügung stehenden Ressourcen auseinanderzusetzen, aber auch, sich Wissen über die Effektivität verschiedener heil- und sonderpädagogischer Massnahmen anzueignen.

In Rückblick auf die genannten Studien kann festgestellt werden, dass pauschale Finanzierungssysteme Inklusionsprozesse unterstützen können, die Umsetzung aber sehr anspruchsvoll ist und durch ein kontinuierliches Monitoring der Lernfortschritte begleitet werden muss. Um einschätzen zu können, wie viele Ressourcen für eine gute Grundversorgung mit Lehrkräften nötig sind, kann es hilfreich sein, sich einen Überblick über die Menge der eingesetzten Ressourcen im Vergleich zu anderen Schulen mit ähnlichen Ausgangslagen zu verschaffen. Beim Einsatz und bei der Allokation der Ressourcen wiederum ist es gut, der Klassenzusammensetzung genügend Beachtung zu schenken und verbindliche Austauschgefässe festzulegen.

Basierend auf den Interviews und der Fachliteratur wurde ein Vorschlag zur Verteilung der heil- und sonderpädagogischen Ressourcen an inklusiven Schulen erarbeitet. Dabei soll nach der Planungsphase eine Überprüfungsphase durchgeführt werden:

1. Zuweisung der kollektiven Ressourcen an die einzelnen Klassen nach dem Giesskannenprinzip. Ziel ist es, präventiv zu wirken und Schülerinnen und Schüler mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen frühzeitig zu unterstützen.

2. Belastung in den Klassen einschätzen. Hier können auch die Förderpläne berücksichtigt werden. Mögliche Faktoren, die einbezogen werden können, sind Nachteilsausgleich, Lernzielbefreiung, Mehrsprachigkeit, Schulische Standortgespräche (SSGs), Einteilung in die Bedarfsstufen verstärkter Massnahmen. Die Einschätzungen in den Klassen erfolgen durch die Lehrperson und sonstige Beteiligte. Die Schulleitung gleicht die individuellen Einschätzungen ab mit dem Ziel, eine transparente Bedarfseinschätzung der Klassen zu erreichen. Um eine Überbeanspruchung an Ressourcen zu vermeiden, wird empfohlen, Richtquoten festzulegen.
3. Ein Kompetenzprofil der Klassen erstellen. Mögliche Faktoren, die berücksichtigt werden können, sind Einschätzungen zu Sozialkompetenz, Arbeitshaltung und Selbstständigkeit im Klassenverband. Die Einschätzung erfolgt durch die Klassenlehrperson, durch heil- und sonderpädagogische Fachpersonen und sonstige Beteiligte mit dem Ziel, eine systemische Sichtweise zu erhalten.
4. Kompetenzprofile der Lehrpersonen erstellen. Die Schulleitung erstellt Kompetenzprofile, um die systemische Sichtweise zu stärken. Als Faktoren können Berufserfahrung, Fachexpertise (Weiterbildungen) oder Studienschwerpunkte berücksichtigt werden.
5. Ressourcen verteilen. Klassengrößen anpassen, wenn Schülerinnen und Schüler mit Unterstützungsbedarf in der Klasse sind, und in die Überprüfungsphase übergehen.

Literatur

- Balestra, S., Eugster, B., & Liebert, H. (2022). Peers with Special Needs: Effects and Policies. *The Review of Economics and Statistics*, 104(3), 602–618. https://doi.org/10.1162/rest_a_00960
- Banks, J., Frawley, D., & McCoy, S. (2015). Achieving inclusion? Effective resourcing of students with special educational needs. *International Journal of Inclusive Education Leadership Review*, 19(9), Article 9. <https://doi.org/doi:10.1080/13603116.2015.1018344>
- Crawford, C., Sibieta, L., & Vignoles, A. (2011). *Crawford, C., Sibieta, L., & Vignoles, A. (2011). Special Educational Needs Funding Systems: Role of Incentives. Short Policy Report No. 11/04. Bristol: Online: Department for Education. http://www.bristol.ac.uk/media-library/sites/cubec/migrated/documents/pr4.pdf*
- Ditton, H. (2017). Zum Wirkungszusammenhang der schulischen Handlungsebenen. In U. Steffens, K. Maag-Merki, & H. Fend (Eds.), *Schulgestaltung. Aktuelle Befunde und Perspektiven der Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung* (pp. 59–84). Waxmann.
- Fahrer, D. (2022). Organisation heil- und sonderpädagogischer Angebote im Kanton Bern. Deskriptive Untersuchung zum Ressourceneinsatz im Kanton Bern. Masterarbeit. Zürich: Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik. <https://zenodo.org/record/7330066#.Y3844H2ZPb0>
- Fend, H. (2009). Die sozialen und individuellen Funktionen von Bildungssystemen: Enkulturation, Qualifikation, Allokation und Integration. In C. Hof, T. Fuhr, W. Wittenbruch, S. Hellekamps, W. Plöger, & P. Gonon (Eds.), *Handbuch Erziehungswissenschaft* (Vol. 2, pp. 43–55). Ferdinand Schöningh.

- Ferrier, F., Long, M., Moore, D., Scharpley, C., & Sigafoos, J. (2007). *Investigating the Feasibility of Portable Funding for Students with Disabilities*. Monash University, Centre for the Economics of Education and Training.
- Feyerer, E., & Wimberger, R. (2017). Indexbasierte Ressourcenzuteilung für inklusive Schulen. Entwicklung neuer Zuteilungsmodelle im Zusammenhang mit der Umsetzung inklusiver Modellregionen. In Feyerer, E., Prammer, W. & Wimberger, R. (Hrsg.), *Flexible und bedarfsgerechte Ressourcenzuteilung für inklusive Schulen* (Vol. 3, pp. 9–15). BZIB. https://ph-ooe.at/fileadmin/Daten_PHOOE/Inklusive_Paedagogik_neu/BIZB/Downloads-Dokumente/Band3gesamt.pdf
- Foellmi, S. (2022). *Erhebung des Ressourceneinsatzes für (einfache) sonderpädagogische Angebote in Regelschulen im Kanton Schwyz*. Masterarbeit. Zürich: Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik. <https://zenodo.org/record/7330048#.Y385On2ZPb0>
- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Herzing, J. M. E., & Röhlke, L. (2023). *ÜGK / COFO / VECOF 2024 (HarmoS 4) Field Trial, School Principal Questionnaire: Technical Report. Version 1-0*. University of Bern, Interfaculty Centre for Educational Research. DOI:10.48350/183644
- Heyer, M. (2023). *Planung des Einsatzes von heilpädagogischen Ressourcen. Eine qualitative Untersuchung zu Planungsvoorgehen in der Praxis*. Masterarbeit. Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik.
- IfBQ, (Ed.). (2016). *Jahresbericht Schulinspektion. Schuljahr 2014/2015*. Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung. IfBQ. <https://www.hamburg.de/contentblob/7122152/e5be-8002a0e53e494a2ec21352f3dd0d/data/pdf-jahresbericht-2014-2015.pdf>
- Kronenberg, B. (2021). *Sonderpädagogik in der Schweiz. Bericht im Auftrag des Staatssekretariats für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI) und der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) im Rahmen des Bildungsmonitorings*. SBFI und EDK. https://edudoc.ch/record/221116/files/Sonderpaedagogik_Schweiz.pdf
- Ladner, L. (2022). *Grundlagen zur Erhebung des Ressourceneinsatzes sonderpädagogischer Angebote der Regelschule*. Masterarbeit. Zürich: Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik. <https://zenodo.org/record/6199959>
- Lienhard-Tuggener, P. (2017). Sozialindexiertes Grundangebot und individualsbezogene Ressourcen. Erfolge und Knacknüsse bei der Implementierung eines Mischmodells in Schweizer Kantonen. In E. Feyerer, W. Prammer, & R. Wimberger (Eds.), *Flexible und bedarfsgerechte Ressourcenzuteilung für inklusive Schulen* (pp. 16–21). Bundeszentrum inklusive Bildung & Sonderpädagogik.
- Luder, R., Kunz, A., Bless, G., Jossi, A., Paccaud, A., Moretti, M., & Felkendorff, K. (2016). Integrative Förderung in der Schweiz – IFCH. *Schweizerische Zeitschrift Für Heilpädagogik*, 22(2), 27–34.
- Meijer, C. (1999). *Financing special needs education*. European Agency.
- Riddell, S., Tisdal, K., & Kane, J. (2006). *Literature Review of Educational Provision for Pupils with Additional Support Needs. Final Report*. Scottish Executive Social Research. <http://www.scotland.gov.uk/Resource/Doc/152146/0040954.pdf>
- Schmid, P. (2022). *Sonderpädagogische Massnahmen im Kanton St. Gallen*. Masterarbeit. Zürich: Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik. <https://zenodo.org/record/7669692#.ZBMJIfaZPb0>
- Steiger, J. (2022). *Regulatorische Rahmenbedingungen und der Ressourceneinsatz sonderpädagogischer Angebote an Regelschulen im Kanton Zürich*. Masterarbeit. Zürich: Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik. <https://zenodo.org/record/7330081#.Y385E32ZPb0>
- Topping, K., & Maloney, S. (2005). *The Routledge/Falmer Reader in Inclusive Education*. Routledge/Falmer.
- von Saldern, M. (2011). *Klassengröße. Über ein vernachlässigtes Merkmal*. Books on Demand GmbH.
- Wicki, M. T. (2024). *Analysen von Daten zu Fragen der Sonderpädagogik der Fachstelle für Statistik Kanton St. Gallen*. Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik.
- Wicki, M. T., & Rauber, J. (2024). Tätigkeitsprofile von Förderlehrpersonen – *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 14. <https://link.springer.com/article/10.1007/s35834-024-00416-x>

- Winter, E., & O'Raw, P. (2006). *Literature Review of the Principles and Practices Relating to Inclusive Education for Children with Special Educational Needs*. National Council für Special Education.
- Wirtz, K. (2020). *Qualitätsbausteine schulischer Inklusion. Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung an inklusiven Schulen aus der Sicht unterschiedlicher Beteiligter*. Klinkhardt.
- Wolter, S. C., Lüthi, S., & Zumbühl, M. (2020). *Effizienz im Schweizer Bildungssystem. Expertenbericht*. (Fachportal Pädagogik; p. 92 S.). Universität. <https://edudoc.ch/record/209200>

Author

Wicki, Monika T. is Professor for Special Needs Educational Governance at the University of Teacher Education in Special Needs in Zurich.