

Sonderpädagogische Förderung in Europa

THEMATISCHE PUBLIKATION



Sonderpädagogische Förderung in Europa

THEMATISCHE PUBLIKATION

Januar 2003

Europäische Agentur für Entwicklungen in der Sonderpädagogischen Förderung

In Zusammenarbeit mit

EURYDICE

Das Informationsnetz zum Bildungswesen in Europa

Europäische Agentur für Entwicklungen in der Sonderpädagogischen Förderung

Dieser Bericht wurde von der Europäischen Agentur in Zusammenarbeit mit den nationalen Informationsstellen von Eurydike erstellt. Die Veröffentlichung erfolgte mit Unterstützung der Generaldirektion Bildung und Kultur der Europäischen Kommission.

Auszugsweiser Nachdruck ist unter Angabe eines eindeutigen Quellenhinweises gestattet. Der Bericht steht in digitalisierter und bearbeitbarer Fassung in 12 Sprachen zur Verfügung, um optimalen Informationszugang zu gewährleisten.

Die elektronische Fassung ist von der Webseite der Europäischen Agentur abrufbar:
www.european-agency.org

Herausgeber: Cor Meijer, Victoria Soriano, Amanda Watkins

ISBN: 87-90591-80-1

2003

Europäische Agentur für Entwicklungen in der Sonderpädagogischen Förderung

Østre Stationsvej 33

DK – 5000 Odense C Denmark

Tel: +45 64 41 00

secretariat@european-agency.org

Web: <http://www.european-agency.org>

Büro in Brüssel:

3, Avenue Palmerston

B- 1000 Brussels

Tel: +32 2 280 33 59

brussels.office@european-agency.org

Inhalt

Vorwort	4
Einleitung	5
1.1 Gemeinsame Merkmale inklusiver Bildungspolitik und Unterrichtspraxis	8
1.2 Definitionen von sonderpädagogischem Förderungsbedarf.....	9
1.3 Maßnahmen für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf	10
1.4 Sonderschulen	12
1.5 Weitere Themen im Zusammenhang mit sonderpädagogischer Förderung und Integration/Inklusion	14
1.6 Gemeinsame Trends in Europa	17
1.7 Schlussfolgerung	20
2 Finanzierung der sonderpädagogischen Förderung	22
2.1 Unterschiedliche Finanzierungsmodelle.....	22
2.2 Finanzierungssysteme	25
2.3 Wirksame Mechanismen für Aufsicht, Evaluierung und Rechenschaftspflicht	28
2.4 Schlussfolgerung	30
3 Lehrkräfte und sonderpädagogische Förderung	32
3.1 Integration/Inklusion und Teacher Support.....	32
3.2 Sonderpädagogische Ausbildung der Lehrkräfte	37
3.3 Sonderpädagogisches Aufbaustudium.....	41
3.4 Schlussfolgerung	45
4 Informations- und Kommunikationstechnologie in der sonderpädagogischen Förderung ..	47
4.1 IKT und politische Strategien in der sonderpädagogischen Förderung.....	47
4.2 Spezialisierte Unterstützungsnetze für den Einsatz von IKT in der sonderpädagogischen Förderung	49
4.3 IKT in der sonderpädagogischen Aus-, Fort- und Weiterbildung	56
4.4 IKT - Einsatz in der sonderpädagogischen Förderung	57
4.5 Schlussfolgerung	60
5 Frühförderung	61
5.1 Angebote für Kleinkinder und Übergang zur vorschulischen Bildung	62
5.2 Frühförderteams	64
5.3 Finanzielle Unterstützung der Familien.....	65
5.4 Schlussfolgerung	67
6 Abschließende Bemerkungen	68
6.1 Kernaussagen.....	68
6.2 Weitere Information	69
Annex 1 Nationale Koordinatoren der Europäischen Agentur	71
Annex 2 Eurydice Nationale Informationsstellen	73

Vorwort

Dieses Dokument wurde von der Europäischen Agentur unter Verwendung von Beiträgen der nationalen Informationsstellen von Eurydice erstellt. Die Kooperation zwischen der Europäischen Agentur und Eurydice geht zurück bis ins Jahr 1999, als die Europäische Agentur angefragt wurde, im Rahmen der Erstellung der *Schlüsselzahlen zum Bildungswesen in Europa 1999/2000* Informationen für Kapitel H (Sonderpädagogische Förderung) bereitzustellen. Die neueste Ausgabe dieser Schlüsselzahlen (2002) enthält Indikatoren, die ebenfalls in enger Zusammenarbeit zwischen der Europäischen Agentur und Eurydice erarbeitet wurden.

Nur durch die effektive Kooperation zwischen diesen beiden Netzwerken - Eurydice und Europäische Agentur - wurde die Veröffentlichung dieser thematischen Publikation *Sonderpädagogische Förderung in Europa* möglich.

Unser besonderer Dank richtet sich an die nationalen Koordinatorinnen und Koordinatoren der Europäischen Agentur. Sie haben durch ihre Unterstützung und ihre Zusammenarbeit wesentlich zum Gelingen dieser Publikation beigetragen. Dank gilt auch den nationalen Informationsstellen von Eurydice, vor allem für die Beiträge aus Belgien (deutschsprachige Gemeinschaft), Zypern, der Tschechischen Republik, Liechtenstein, Litauen, Polen und der Slowakei.



Jorgen Greve
Direktor

Einleitung

Die Veröffentlichung *Sonderpädagogische Förderung in Europa* bietet eine Zusammenfassung der in diesem Bereich relevanten Informationen. Diese wurden von den nationalen Koordinatorinnen und Koordinatoren der Europäischen Agentur für die folgenden fünf Kernbereiche der *sonderpädagogischen Förderung* zusammengetragen:

- Inklusive Bildungspolitik und Unterrichtspraxis
- Finanzierung der sonderpädagogischen Förderung
- Lehrkräfte und sonderpädagogische Förderung
- Informations- und Kommunikationstechnologie in der sonderpädagogischer Förderung
- Frühförderung

Auf der Grundlage nationaler Berichte zu bestimmten Themenkomplexen wurden per Fragebogen ermittelte Informationen zusammengestellt und in einigen Fällen durch Beispiele aus der Praxis der Mitglieder der Europäischen Agentur ergänzt. Das Dokument wurde von der Europäischen Agentur bearbeitet und durch Beiträge der nationalen Informationsstellen von Eurydice in den Ländern ergänzt, die nicht in der Europäischen Agentur vertreten sind. Beiträge und Kommentare aller nationalen Informationsstellen von Eurydice wurden mit einbezogen.

Kernziel dieses Berichts ist es, bereits existierende Informationen zu den genannten fünf Bereichen auch für weitere Länder zur Verfügung zu stellen. Bereits verfügbare Materialien aus den Mitgliedsstaaten der Europäischen Agentur wurden den nationalen Informationsstellen von Eurydice zur Verfügung gestellt, um diese in ihrer Arbeit zu unterstützen.

Ein besonderer Dank gilt den nationalen Informationsstellen in Belgien (deutschsprachige Gemeinschaft), Zypern, der Tschechischen Republik, Liechtenstein, Polen und der Slowakei für ihre Beiträge zu dieser Publikation.

Dieses Dokument bietet einen Überblick über die fünf Kernthemen in den verschiedenen Ländern. Viele Informationen werden in tabellarischer Form präsentiert. Diese Methode scheint am besten geeignet, um deskriptive Informationen zusammenzufassen, sollte jedoch nicht als Mittel für einen Ländervergleich betrachtet werden. Diese Publikation betrachtet die sonderpädagogische Förderung nicht aus der Sicht einer speziellen Definition oder Philosophie. Es existiert auch in den verschiedenen Ländern keine einheitliche Interpretation von Begriffen wie Beeinträchtigung, sonderpädagogischer Förderbedarf oder Behinderung. Definitionen und Kategorien von sonderpädagogischem Förderbedarf unterscheiden sich von Land zu Land. Alle Definitionen und Perspektiven, die bei der Umsetzung von sonderpädagogischer Förderung in den fünf Kernbereichen angesprochen werden, finden hier Berücksichtigung.

Kapitel 1 setzt sich auseinander mit *sonderpädagogischer Förderung in Europa: Inklusive Bildungspolitik und Unterrichtspraxis*. Aufgeführt werden grundlegende Merkmale inklusiver Bildungspolitik und Unterrichtspraxis in den verschiedenen Ländern, Definitionen von sonderpädagogischem Förderbedarf bzw. Behinderung, die in den einzelnen Ländern verwendet werden, verschiedene Arten von Fördermaßnahmen für Schüler und Schülerinnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die Rolle der Sonderschulen, weitere Themen im Zusammenhang mit sonderpädagogischen Maßnahmen und Integration/Inklusion sowie gemeinsame Trends in Europa.

Kapitel 2 gibt einen Überblick über die *Finanzierung der sonderpädagogischen Förderung* in den verschiedenen Ländern. Hier werden die existierenden Finanzierungsmodelle und –systeme behandelt, es wird auf ihre Effizienz und Effektivität

eingegangen sowie auf strategisches Verhalten in Bezug auf diese Systeme und auf die Rechenschaftspflicht.

Kapitel 3 befasst sich mit *Lehrkräften und sonderpädagogischer Förderung*. Es schließt den Bereich der Inklusion/Integration und die Unterstützung der Lehrkräfte im Unterricht mit ein, sowie die Aus-, Fort- und Weiterbildung auf dem Gebiet der sonderpädagogischen Förderung.

Kapitel 4 beschäftigt sich mit *Informations- und Kommunikationstechnologie (IKT) in der sonderpädagogischen Förderung* in den verschiedenen Ländern. Es setzt sich auseinander mit bildungspolitischen Strategien im Hinblick auf IKT in der sonderpädagogischen Förderung, spezialisierten Unterstützungsnetzen, der Aus-, Fort- und Weiterbildung sowie dem praktischen IKT-Einsatz in der sonderpädagogischen Förderung.

Kapitel 5 umfasst die *Frühförderung* einschließlich der Maßnahmen für Kleinkinder, den Übergang zur vorschulischen Bildung, die Rahmenbedingungen für Frühförder teams und die finanzielle Unterstützung der Familien.

Die wesentlichen Aussagen, die sich aus den Kernthemen ergeben, werden am Ende des Dokuments noch einmal zusammengefasst.

Dieser Bericht wurde von der Europäischen Agentur in Zusammenarbeit mit den nationalen Informationsstellen von Eurydice erstellt. Die Veröffentlichung erfolgte mit Unterstützung der Generaldirektion Bildung und Kultur der Europäischen Kommission.

Auszugsweiser Nachdruck ist unter Angabe eines eindeutigen Quellenhinweises gestattet. Der Bericht steht in digitalisierter und bearbeitbarer Fassung in 12 Sprachen zur Verfügung, um optimalen Informationszugang zu gewährleisten. Die elektronische Fassung ist von der Webseite der Europäischen Agentur abrufbar: www.european-agency.org

Herausgeber: Cor Meijer, Victoria Soriano, Amanda Watkins

ISBN: 87-90591-77-1

Januar 2003

Europäische Agentur für Entwicklungen in der Sonderpädagogischen Förderung

Teglgaardsparken 100

DK - 5500 Middelfart

Tel: +45 64 41 00 20

Fax: +45 64 41 23 03

E-mail: adm@european-agency.org

Web: <http://www.european-agency.org>

Büro in Brüssel:

Europäische Agentur für Entwicklungen in der Sonderpädagogischen Förderung

3, Avenue Palmerston

B- 1000 Brussels

Tel: +32 2 280 33 59

Fax: +32 2 280 17 88

E-mail: brussels.office@european-agency.org

1 Sonderpädagogische Förderung in Europa: Inklusive Bildungspolitik und Unterrichtspraxis

1.1 Gemeinsame Merkmale inklusiver Bildungspolitik und Unterrichtspraxis

Innerhalb der EU und den Beitrittsländern herrscht in der Bildungspolitik zurzeit die Tendenz, die Integration/Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) in Regelschulen anzustreben und Lehrkräften in unterschiedlichem Umfang in Form von zusätzlichen Mitarbeitern, Materialien, Fort- und Weiterbildung in der Schule und Ausstattung Unterstützung zukommen zu lassen.

Die Länder können anhand ihrer Politik der Integration/Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in drei Gruppen eingeordnet werden:

- Die erste Gruppe (*one-track* approach – Einheitssystem) schließt die Länder mit ein, deren bildungspolitische Strategien und Praxis eine Integration/Inklusion fast aller Schülerinnen und Schüler in regulären Schulen anstrebt. Dies wird durch eine große Spannweite an sonderpädagogischer Unterstützung verwirklicht, die vor allem den Regelschulen zur Verfügung gestellt wird. Diesen Ansatz findet man in Spanien, Griechenland, Italien, Portugal, Schweden, Island, Norwegen und Zypern vor.
- Die Länder der zweiten Gruppe (*multi-track* approach - Kombinationssystem) verfolgen mehrere verschiedene Inklusionsansätze nebeneinander. Sie bieten neben den beiden Systemen Regelschule und Sonderschule vielfältige sonderpädagogische Unterstützung an. Dänemark, Frankreich, Irland, Luxemburg, Österreich, Finnland, Großbritannien, Lettland, Liechtenstein, die Tschechische Republik, Estland, Litauen, Polen, Slowakei und Slowenien gehören in diese Gruppe.
- In den Ländern der dritten Gruppe (*two-track* approach – zweigleisiges System) gibt es zwei getrennte Bildungssysteme. Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf werden üblicherweise in Sonderschulen oder Sonderklassen unterrichtet. Generell wird eine große Mehrheit der Schülerinnen und Schüler, die offiziell als sonderpädagogisch förderungsbedürftig registriert sind, nicht nach dem regulären Lehrplan ihrer nicht-behinderten Mitschüler und Mitschülerinnen unterrichtet. Für diese beiden Systeme gelten (oder galten zumindest noch bis vor kurzem) verschiedene rechtliche Regelungen, d. h. andere Gesetze für die reguläre Schulbildung als für die Sonderschulbildung. In der Schweiz und in Belgien besteht ein gut ausgebautes Sonderschulsystem. In der Schweiz ist die Situation allerdings komplizierter: es existiert eine unterschiedliche Gesetzgebung für Sonderschulen zum einen und Sonderklassen zum anderen (die sonderpädagogische Unterstützung in Regelklassen zählt zu den letzteren). Und zugleich gibt es ein ziemlich gut ausgebautes System sonderpädagogischer Unterstützung in Regelklassen – das aber vom jeweiligen Kanton abhängt.

Aufgrund der neusten politischen Veränderungen ist es zuweilen schwierig, ein Land anhand der Art seiner Inklusionspolitik einzuordnen. Zum Beispiel wurden Deutschland und die Niederlande in jüngerer Zeit in das zweigleisige System (*two-track*) eingeordnet, bewegen sich aber nun in Richtung eines Kombinationssystems (*multi-track*).

Natürlich variiert auch der Entwicklungsstand der Länder in Bezug auf ihre Inklusionspolitik sehr. In Schweden, Dänemark, Italien und Norwegen hat sich bereits in einer früheren Phase eine klare inklusive Bildungspolitik entwickelt und wurde umgesetzt. In diesen Ländern wurden schon vor einigen Jahren legislative Entscheidungen größerer Tragweite getroffen: größere Veränderungen haben dann dort in den letzten Jahren nicht mehr stattgefunden. Die meisten anderen Länder haben dagegen große Veränderungen ihrer

einschlägigen Gesetzgebung vorgenommen. Auf einige davon wird im weiteren Text eingegangen:

- Schon in den 80er Jahren haben einige Länder die Rolle ihres Sonderschulsystems neu definiert: Es sollte von nun an als Ressource für die Regelschulen dienen. Mehrere Staaten gehen heute in diese Richtung, wie z.B. Deutschland, Finnland, Griechenland, Portugal, die Niederlande und die Tschechische Republik.
- Das Elternwahlrecht ist im Rahmen gesetzlicher Veränderungen in Österreich, den Niederlanden, dem Vereinigten Königreich und Litauen ein Kernpunkt geworden.
- Die Dezentralisierung der Zuständigkeit für die sonderpädagogische Förderung ist ein Thema der Gesetzgebung in Finnland (Kommunen), im Vereinigten Königreich, in den Niederlanden (Schulcluster), der Tschechischen Republik und Litauen. Im Vereinigten Königreich werden Schulen zunehmend durch die lokale Schulbehörde so bevollmächtigt, dass sie ihre eigenen Entscheidungen darüber treffen können, wie sie am besten ihr Budget verteilen, um die Bedürfnisse aller Schülerinnen und Schüler, einschließlich der Schülerinnen und Schüler mit besonders großem sonderpädagogischem Förderbedarf befriedigen zu können.
- Die Änderung in der Finanzierung der sonderpädagogischen Förderung ist eine wichtige Innovation in den Niederlanden.
- In der Schweiz wird die Finanzierung der sonderpädagogischen Förderung auf politischer Ebene diskutiert: es wurde vorgeschlagen, die sonderpädagogische Förderung gänzlich in die Zuständigkeit der Kantone zu legen (bisher ist die Konföderation zuständig).
- Rechtsvorschriften hinsichtlich der sonderpädagogischen Förderung an weiterführenden Schulen werden derzeit (bzw. wurden vor kurzem) in den Niederlanden, in Österreich und in Spanien entwickelt.

1.2 Definitionen von sonderpädagogischem Förderungsbedarf

Wie erwartet, unterscheiden sich die Definitionen und Kategorien von sonderpädagogischem Förderbedarf und Behinderung von Land zu Land. Manche Länder definieren nur eine Art bzw. zwei Arten von sonderpädagogischem Förderbedarf (zum Beispiel Dänemark). Andere teilen Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in mehr als 10 Kategorien ein (Polen). Die meisten Länder unterscheiden 6 bis 10 Arten von sonderpädagogischem Förderbedarf. In Liechtenstein werden keine verschiedenen Arten von sonderpädagogischem Förderbedarf unterschieden, sondern nur die Art der Unterstützung definiert.

Diese Unterschiede zwischen den Ländern stehen in engem Zusammenhang mit administrativen, finanziellen und verfahrenstechnischen Regelungen. Sie spiegeln nicht etwa Unterschiede im Vorkommen und den Arten des sonderpädagogischen Förderbedarfs zwischen diesen Ländern wider.

In fast jedem Land steht die Konzeption bzw. die Auffassung von sonderpädagogischem Förderbedarf auf der politischen Tagesordnung. Immer mehr Menschen sind überzeugt, dass der medizinische Ansatz des Konzepts „Behinderung“ durch einen stärker pädagogisch ausgerichteten Ansatz abgelöst werden sollte: Der Schwerpunkt liegt nun auf den Konsequenzen der Beeinträchtigung für die Bildung. Gleichzeitig jedoch ist es klar, dass dieser Ansatz sehr komplex ist und viele Staaten derzeit mit der praktischen Umsetzung dieser Philosophie kämpfen. Dennoch wird über dieses Thema, die Beschreibung von Beeinträchtigungen im Sinne von Konsequenzen für die Bildung, in fast allen europäischen Ländern diskutiert.

In Bezug auf diese Diskussion wird in immer mehr Ländern die Feststellung des Förderbedarfs von Schülerinnen und Schülern zur Umsetzung einer angemessenen Bildung genutzt. Dies findet meistens im Rahmen von sonderpädagogischen Förderplänen statt (in diesem Bereich werden in den verschiedenen Ländern unterschiedliche Begriffe verwendet, z.B. *Individual Educational Plan*).

1.3 Maßnahmen für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf

Ein Ländervergleich, insbesondere hinsichtlich quantitativer Indikatoren, erweist sich im Bereich der sonderpädagogischen Förderung und Integration/Inklusion als sehr komplex. Das ist besonders dann der Fall, wenn manche Länder relativ genaue Daten liefern und andere globale Schätzungen. Manche Länder können wegen dem dezentralen Charakter ihrer Bildungssysteme keine exakten Zahlen liefern. Dies trifft zum Beispiel für Schweden, Finnland und Dänemark zu. In anderen Ländern wird die Zahl der Schülerinnen und Schüler, die in segregierenden Settings unterrichtet werden, nur auf der Basis geschätzt, dass Kinder und Jugendliche normalerweise am Regelschulsystem teilnehmen. Da jedoch in bestimmten Regionen oder Schulen auch andere Lösungen angeboten werden können als Regelschulunterricht, kann der Prozentanteil der Schülerinnen und Schüler in Sonderschulen auf unter 0,5% geschätzt werden. Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über die generelle Situation in Bezug auf die Art der Maßnahmen für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf.

Table 1.1 *Maßnahmen für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf¹*

	Zahl der Schülerinnen und Schüler im Schulpflichtalter	Prozent der Schülerinnen und Schüler mit SPF	Prozent der Schülerinnen und Schüler in segregierenden Settings ²	Bezugsjahr
Österreich	848,126	3.2%	1.6%	2000/2001
Belgien (DE)	9,427	2.7%	2.3%	2000/2001
Belgien (F)	680,360	4.0%	4.0%	2000/2001
Belgien (NL) ³	822,666	5.0%	4.9%	2000/2001
Zypern	N/A	5.6%	0.7%	2000/2001
Tschechische Republik	1,146,607	9.8%	5.0%	2000/2001
Dänemark	670,000	11.9%	1.5%	2000/2001
Estland	205,367	12.5%	3.4%	2000/2001
Finnland	583,945	17.8%	3.7%	1999
Frankreich	9,709,000	3.1%	2.6%	1999/2000/2001

¹ Detailliertere Information hinsichtlich der Statistiken in verschiedenen Ländern, findet man in dem Bereich National Overviews auf der Webseite der Europäischen Agentur: www.european-agency.org

² Die Begriffe 'segregierende Settings bzw. Maßnahmen' bezieht sich in diesem Text auf Sonderschulen und auf ganztägigen (oder fast ganztägigen) Unterricht in Sonderklassen.

³ In der flämischen Gemeinschaft gibt es besondere Bildungsprogramme, um den Unterricht in Regelschulen zu unterstützen (z.B. für Schüler/innen aus unterprivilegierten Familien, Flüchtlingskinder etc.). Die Schulen erhalten dafür zusätzliche und zweckgebundene Mittel. Die Zahl der Kinder dieser Zielgruppe wurde bei den Zahlen der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf nicht miteingerechnet. Diese Zahlen beziehen sich nur auf Schülerinnen und Schüler mit Geistes- oder Körperbehinderungen, Seh- oder Hörschädigungen, schweren Lernstörungen sowie emotionalen oder Verhaltensstörungen.

Europäische Agentur für Entwicklungen in der Sonderpädagogischen Förderung

Deutschland	9,159,068	5.3%	4.6%	2000/2001
Griechenland	1,439,411	0.9%	< 0.5%	1999/2000
Ungarn	1,191,750	4.1%	3.7%	1999/2000
Island	42,320	15.0%	0.9%	2000/2001
Irland	575,559	4.2%	1.2%	1999/2000
Italien	8,867,824	1.5%	< 0.5%	2001
Lettland	294,607	3.7%	3.6%	2000/2001
Liechtenstein	3,813	2.3%	1.8%	2001/2002
Litauen	583,858	9.4%	1.1%	2001/2002
Luxemburg	57,295	≈ 2.6%	≈ 1.0%	2001/2002
Niederlande ⁴	2,200,000	2.1%	1.8%	1999/2000/2001
Norwegen	601,826	5.6%	0.5%	2001
Polen	4,410,516	3.5%	2.0%	2000/2001
Portugal	1,365,830	5.8%	< 0.5%	2000/2001
Slowakei	762,111	4.0%	3.4%	2001/2002
Slowenien	189,342	4.7%	(:)	2000
Spanien	4,541,489	3.7%	0.4%	1999/2000
Schweden	1,062,735	2.0%	1.3%	2001
Schweiz ⁵	807,101	6.0%	6.0%	1999/2000
Ver. Königreich	9,994,159	3.2%	1.1%	1999/2000

Quelle: Europäische Agentur und Eurydice-Netzwerk

Wie erwartet, unterscheiden sich die Zahlen von Land zu Land beträchtlich. Manche Länder verzeichnen insgesamt etwa 1% aller Schülerinnen und Schüler als Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf (z.B. Griechenland), andere verzeichnen mehr als 10% (Estland, Finnland, Island und Dänemark). Dieser Unterschied im Prozentsatz der als Kinder mit SPF gemeldeten Kinder spiegelt Unterschiede in der Gesetzgebung, bei den Feststellungsverfahren, Finanzierungsvereinbarungen und Angeboten wider. Sie spiegeln natürlich *nicht Unterschiede in dem Vorkommen von sonderpädagogischem Förderungsbedarf* zwischen den Ländern wider.

Es stehen auch Informationen zur Verfügung hinsichtlich der Prozentzahl der Schülerinnen und Schüler in segregierenden Settings (Sonderschulen und Sonderklassen). Obwohl im Allgemeinen davon ausgegangen kann, dass diese Daten relativ zuverlässig sind für den momentanen Wissensstand, sollte betont werden, dass diese Prozentsätze der Schülerinnen und Schüler in segregierenden Settings auf *unterschiedlichen Altersgruppen* basieren (da das Pflichtschulalter in den einzelnen Ländern variiert). Betrachtet man alle Länder zusammen, so erhalten ca. 2% aller Schülerinnen und Schüler in Europa ihre Bildung in Sonderschulen oder in (Vollzeit-)Sonderklassen.

Table 1.2 *Prozentsatz der Schülerinnen und Schüler mit SPF in segregierenden Settings⁶*

< 1%	1–2%	2–4%	> 4%
Zypern	Österreich Dänemark	Belgien (DE)	Belgien (F)

⁴ Die Prozentzahl der Niederlande ist im Vergleich zu vor einigen Jahren stark zurückgegangen. Gründe dafür sind Änderungen der Rechts- und Verwaltungsvorschriften: manche Sonderschularten gehören jetzt zum Regelschulsystem.

⁵ Statistiken auf nationaler Ebene erlauben keine Differenzierung von Schülern mit SPF in inklusiven und segregierenden Settings (viele Schüler/innen mit SPF in Regelschulen werden nicht einzeln als Schüler/innen mit SPF gezählt).

⁶ Siehe Fußnote 2.

Griechenland	Irland	Estland	Belgien (NL)
Island	Liechtenstein	Finnland	Tschechische Republik
Italien	Litauen	Frankreich	Deutschland
Norwegen	Luxemburg	Ungarn	Schweiz
Portugal	Niederlande ⁷	Lettland	
Spanien	Schweden	Polen	
	Vereinigtes Königreich	Slowakei	

Manche Länder beschulen weniger als 1% aller Schülerinnen und Schüler in Sonderschulen oder Sonderklassen, andere bis zu 6% (Schweiz). Im Gegensatz zu Südeuropa und den skandinavischen Ländern scheinen besonders die nordwesteuropäischen Länder Schülerinnen und Schüler mit SPF häufiger in segregierenden Settings unterzubringen. Aber auch hier können die Unterschiede nicht unbedingt auf spezifische Faktoren auf der Ebene der bildungspolitischen Strategien oder Praxis zurückgeführt werden, auch wenn sie möglicherweise mit demografischen Merkmalen im Zusammenhang stehen. In der Studie *Integration in Europa: Angebote für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf* (Europäische Agentur für Entwicklungen in der Sonderpädagogischen Förderung, Middelfart, 1998)⁸ wurde eine hohe Korrelation zwischen den Prozentsätzen von Schülerinnen und Schülern in segregierenden Settings und der Bevölkerungsdichte der Länder gefunden. Die Korrelation zwischen den beiden Variablen war relativ hoch: 0,60 (bei N = 15), wobei eine signifikante Korrelation bereits bei 0,05 besteht. In statistischen Begriffen sind 36% der Varianz des Prozentsatzes der in segregierenden Settings beschulten Schülerinnen und Schüler durch die Bevölkerungsdichte zu erklären.

Diese relative hohe Korrelation könnte aus der Tatsache herrühren, dass in Ländern mit einer niedrigen Bevölkerungsdichte eine Aussonderung der Schülerinnen und Schüler in segregierende Settings klare Nachteile hat. Erstens würde in diesen Ländern eine Beschulung in segregierenden Settings zeitraubende Schülertransporte erfordern, da die Schülerinnen und Schüler in andere Dörfer oder Städte gebracht werden müssen. Zweitens gibt es negative soziale Konsequenzen: die Kinder werden aus ihrer sozialen Umgebung herausgerissen und haben weniger Zeit für ihre Freunde in ihrer eigenen Nachbarschaft. Des Weiteren sind segregierende Settings in Gebieten mit wenigen Einwohnern nicht sehr kosteneffektiv. In Ländern mit hoher Einwohnerdichte hat die Beschulung in segregierenden Settings weniger negative Konsequenzen: die Entfernungen sind kleiner, negative soziale Effekte sind ziemlich begrenzt und diese Art der Beschulung dürfte dann auch kosteneffektiver sein.

Unterschiede beim Lernort von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf spiegeln natürlich mehr als nur Unterschiede in der Bevölkerungsdichte wider. Manche Länder schauen auf eine lange Geschichte inklusiver Bildungspolitik und Praxis zurück, während andere erst kürzlich damit begonnen haben, inklusive bildungspolitische Strategien zu entwickeln. Es sollte jedoch anerkannt werden, dass eher triviale Faktoren (eben beispielsweise die Bevölkerungsdichte) auch eine wichtige Rolle spielen können.

1.4 Sonderschulen

Die Umwandlung von Sonderschulen in Förderzentren ist ein starker gemeinsamer Trend in Europa. Die meisten Länder berichten, dass sie die Entwicklung eines Netzwerks von Förderzentren planen, gerade entwickeln oder in ihrem Land schon entwickelt haben. Diese Zentren haben unterschiedliche Bezeichnungen und nehmen unterschiedliche Aufgaben wahr.

⁷ Siehe Fußnote 4.

⁸ Diesen Berechnungen lag eine andere Zusammensetzung von Ländern zugrunde als in der vorliegenden Studie.

Manche Länder nennen sie Kompetenzzentren, andere Expertenzentren oder Förderzentren. Generell werden nehmen sie die folgenden Aufgaben wahr:

- Fort- und Weiterbildung für Lehrkräfte und andere Fachleute;
- Entwicklung und Verbreitung von Unterrichtsmaterial und -methoden;
- Unterstützung der Regelschulen und der Eltern;
- Unterstützung einzelner Schülerinnen und Schüler (über eine kurze Zeit/einen Teil der Zeit);
- Unterstützung für den Übergang in die Arbeitswelt.

Manche dieser Zentren sind auf nationaler Ebene aktiv, und zwar vor allem in Bezug auf bestimmte Zielgruppen (sie sind insbesondere zuständig für mildere Formen sonderpädagogischen Förderbedarfs); andere haben einen breiteren und eher regional ausgerichteten Aufgabenbereich.

Manche Länder haben schon etwas Erfahrung mit Förderzentren gesammelt (z.B. Österreich, Norwegen, Dänemark, Schweden und Finnland); andere sind gerade dabei, ein solches System umzusetzen (Zypern, die Niederlande, Deutschland, Griechenland, Portugal und die Tschechische Republik). In manchen Ländern sind die Sonderschulen dazu verpflichtet, mit den Regelschulen in ihrem Einzugsbereich zu kooperieren (Spanien), oder die Sonderschulen bieten Regelschulen ambulante oder sonstige Dienste an (Belgien, die Niederlande, Griechenland, Vereinigtes Königreich).

Die Rolle der Sonderschulen in bezug auf Integration/Inklusion ist natürlich eng mit dem Bildungssystem des jeweiligen Landes verbunden. In Ländern, in denen es fast keine Sonderschulen gibt, wie z.B. Norwegen und Italien, ist ihre Rolle von der Struktur her eher bescheiden (in Norwegen werden 20 der bisherigen staatlichen Sonderschulen zu regionalen oder nationalen Förderzentren umdefiniert). In Zypern, fordert das Gesetz für sonderpädagogische Förderung von 1999, dass neue Sonderschulen nur in der Nähe von Regelschulen gebaut werden dürfen, um Kontakte und vernetztes Arbeiten zu ermöglichen, und wo möglich, Integration/Inklusion zu verwirklichen.

In Ländern mit einem relativ stark ausgebauten sonderpädagogischem Förderungssystem sind Sonderschulen aktiver in den Prozess der Integration/Inklusion miteingebunden. In diesen Ländern ist die Kooperation zwischen den Regel- und Sonderschulen der Schlüssel zum Erfolg. Jedoch werden in diesen Ländern Stimmen laut, dass die Sonderschulen durch den Prozess der Integration/Inklusion bedroht sind (z.B. Belgien, Niederlande und Frankreich). Dies ist mehr oder minder eine direkte Konsequenz eines ziemlich stark ausgebauten Sonderschulsystems: einerseits ist die Kooperation der Sonderschulen im Prozess in Richtung auf Integration/Inklusion notwendig; andererseits stellt der Integrations-/Inklusionsprozess selbst eine direkte Gefahr für sie dar. Gleichzeitig ist es in diesen Ländern schwierig, Integration/Inklusion zu erreichen, da die Regelschulen es mehr oder weniger gewohnt sind, ihre Probleme auf andere Teile des Schulsystems, nämlich die Sonderschulen, abzuwälzen. Außerdem betrachten sich Sonderschullehrkräfte und andere Fachleute im Sonderschulsystem als Experten auf dem Gebiet der sonderpädagogischen Förderung und sind davon überzeugt, dass sie den Bedarf decken, und stellen daher das Konzept der Integration/Inklusion in Frage. Es ist extrem schwierig einen solchen Status quo zu verändern.

Diese Umwandlung in Förderzentren impliziert natürlich auch große Konsequenzen für die sonderpädagogische Förderung. Kurz gesagt, verwandeln sich schülerbasierte aufbauende Bildungsinstitutionen in unterstützende Förderzentren für Lehrkräfte, Eltern und andere. Ihre neue Aufgabe ist es, Unterstützung für Regelschulen zu bieten, Materialien und Methoden zu entwickeln, Information zu sammeln und diese den Eltern und Lehrkräften anzubieten, die notwendige Verbindung zwischen Bildungseinrichtungen und anderen Einrichtungen zu pflegen und beim Übergang von der Schule in den Beruf Unterstützung zu leisten. In

manchen Fällen bieten Sonderschullehrkräfte und Sonderschulen zeitlich begrenzte Hilfe für einzelne Schülerinnen und Schüler oder kleine Schülergruppen.

1.5 Weitere Themen im Zusammenhang mit sonderpädagogischer Förderung und Integration/Inklusion

1.5.1 Sonderpädagogische Förderpläne

In den meisten Ländern werden für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf sonderpädagogische Förderpläne aufgestellt. Ein solcher Förderplan enthält Information darüber, wie ein Regelschullehrplan angepasst werden kann und wie die notwendigen zusätzlichen Ressourcen, Ziele und die Evaluierung des gewählten Bildungsansatzes aussehen müssen. Anpassungen können unterschiedliche Formen annehmen und in manchen Fällen können sie für bestimmte Kategorien von Schülerinnen und Schülern sogar bedeuten, dass bestimmte Fächer des Regelschullehrplans gestrichen werden.

Bei den neuesten Beiträgen zu einer inklusiven Bildung wird die Tatsache betont, dass Integration/Inklusion in erster Linie eine Frage der Schulreform und nicht eine Frage des Lernortes ist. Integration/Inklusion beginnt mit dem Recht aller Schülerinnen und Schüler auf Bildung im Regelschulwesen. Manche Länder (z.B. Italien) haben dies klar und deutlich zum Ausdruck gebracht. Sie haben ihren Bildungsansatz dahingehend verändert, dass mehr Förderangebote in der Regelschule zur Verfügung stehen. Die unterschiedlichen Ansätze der einzelnen Länder hängen natürlich eng mit der aktuellen Situation der sonderpädagogischen Förderung in diesen Ländern zusammen.

Die Länder, die darauf abzielen, sonderpädagogische Förderung in Regelschulen anzubieten, betonen die Ansicht, dass ein Rahmenlehrplan für alle Schülerinnen und Schüler gelten sollte. Einige spezielle Anpassungen dieses Lehrplans werden natürlich notwendig sein. Dies findet meistens in Form eines sonderpädagogischen Förderplans statt, der für eine einzelne Schülerin oder einen einzelnen Schüler erstellt wird. Aus den Länderbeschreibungen geht hervor, dass in fast allen Ländern sonderpädagogische Förderpläne eine wichtige Rolle für die inklusive sonderpädagogische Förderung spielen. Es ist einer der aktuellen Trends innerhalb von Europa, einen solchen personenbezogenen Förderplan einzusetzen, um den Förderbedarf einer Schülerinnen oder eines Schülers und die jeweils verfolgten Ziele und eingesetzten Mittel zu spezifizieren und den Grad und die Art der Anpassungen des regulären Lehrplans detailliert aufzuführen, damit der Fortschritt der betroffenen Schülerinnen und Schüler evaluiert werden kann. Dieser Förderplan kann auch als eine Art „Vertrag“ zwischen den verschiedenen „Akteuren“ (Eltern, Lehrkräften und anderen Fachleuten) dienen.

1.5.2 Weiterführende Schulen (Sekundarbereich)

Ein weiteres Thema im Bereich sonderpädagogischer Förderung und Lehrplan ist das Angebot sonderpädagogischer Förderung im Sekundarbereich. Wie in vielen Länderberichten gezeigt, entwickelt sich die Integration/Inklusion in der Grundschule generell gut, aber im Sekundarbereich tauchen ernste Schwierigkeiten auf. Es ist wohl bekannt, dass eine wachsende Fächerspezialisierung und die sich von der Grundschule unterscheidende Organisation der weiterführenden Schulen ernste Schwierigkeiten für die Integration/Inklusion im Sekundarbereich mit sich bringen. Es wurde auch berichtet, dass die „Kluft“ zwischen Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und ihren Mitschülerinnen und Mitschülern mit dem Alter generell zunimmt.

Es sollte betont werden, dass die meisten Länder „zustimmten“, dass das Thema Integration/Inklusion im Sekundarbereich ein Thema von zentralem Interesse sein sollte.

Spezielle Problembereiche sind die unzureichende Lehrerfortbildung und die im Vergleich zur Grundschule weniger positive Einstellung der Lehrkräfte.

1.5.3 *Einstellung der Lehrkräfte*

In Bezug auf die Einstellung der Lehrkräfte wird oft erwähnt, dass sie stark von ihrer Erfahrung (mit Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf), ihrer Ausbildung, der vorhandenen Unterstützung und anderen Umständen, wie z.B. Klassengröße und Arbeitsaufwand abhängig ist. Insbesondere in weiterführenden Schulen sind die Lehrkräfte weniger bereit, Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Unterricht in ihrer Klasse mit einzubeziehen (v.a. wenn sie starke seelisch-emotionale oder Verhaltensprobleme haben).

1.5.4 *Rolle der Eltern*

Die meisten Länder berichten, dass die Eltern im Allgemeinen eine positive Einstellung zur inklusiven Bildung haben; das gleiche gilt für die Einstellung der Gesellschaft. Die Einstellungen der Eltern werden natürlich zum größten Teil durch persönliche Erfahrung bestimmt, wie z.B. aus dem Bericht aus Österreich und Griechenland deutlich wird. Positive Erfahrungen mit Integration/Inklusion sind in Ländern, in denen die Fördermöglichkeiten auf Sonderschulen konzentriert sind und in Regelschulen nicht vorhanden sind, eher selten. Wenn jedoch Regelschulen diese Angebote vorhalten können, entwickeln die Eltern bald eine positive Einstellung zur inklusiven Bildung (Pijl, Meijer, Hegarty, 1997).⁹ Auch die Medien können in diesem Bereich eine wichtige Rolle spielen (wie die Erfahrung aus Zypern zeigt).

In Ländern mit einem eher segregierenden Schulsystem nimmt der Druck der Eltern in Richtung auf Integration/Inklusion zu (z.B. in Belgien, Frankreich, den Niederlanden, Deutschland und in der Schweiz). Positive Einstellungen von Eltern werden auch von den Ländern berichtet, in denen eine inklusive Bildung die normale Praxis darstellt (z.B. Zypern, Griechenland, Spanien, Portugal, Norwegen, Schweden). Gleichzeitig berichten die Länder, dass die Eltern (und ihre Kinder) bei umfänglicherem Förderbedarf manchmal eine sonderpädagogische Förderung in segregierenden Settings bevorzugen. Das ist z.B. in Norwegen und Schweden der Fall, wo Eltern von gehörlosen Kindern wollen, dass ihre Kinder die Möglichkeit haben, mit ihren Mitschülerinnen und -schülern in Gebärdensprache zu kommunizieren. Dies ist auch in Finnland bei umfänglicherem sonderpädagogischen Förderbedarf der Fall. In Spanien und Portugal befürworten manche die Unterbringung in Sonderklassen und Sonderschulen. Manche Eltern und Lehrkräfte glauben, dass die Sonderschulen mehr einschlägige Ressourcen, Kompetenzen und Wissen besitzen als die Regelschulen, insbesondere im Bereich der weiterführenden Schulen und für Kinder mit umfänglicherem Förderbedarf (einschließlich Verhaltensauffälligkeiten und Verhaltensstörungen).

Das Elternwahlrecht ist ein wichtiges Thema in Österreich, der Tschechischen Republik, Litauen, den Niederlanden und dem Vereinigten Königreich. In diesen Ländern gehen die Eltern generell davon aus, dass sie das Recht haben, ihre Präferenz für die Schule, an die sie ihr Kind schicken wollen, zu äußern. In anderen Ländern scheint die Rolle der Eltern eher bescheiden zu sein. In der Slowakei z.B. liegt, obwohl die elterliche Meinung eingeholt werden muss, die Entscheidung über die Zuweisung einer Schülerin oder eines Schülers an eine Sonderschule in der Befugnis des Schulleiters der Sonderschule.

In Belgien (flämische Gemeinschaft) wurde im Juni 2002 ein neues Dekret über Chancengleichheit in der Bildung vom Parlament beschlossen. Diese neue Rechtsvorschrift betont das Recht von Eltern und Kindern, an einer Schule ihrer Wahl eingeschrieben zu

⁹ Pijl, S.J., Meijer, C.J.W., Hegarty, S. (Hrg.) (1997) *Inclusive Education, A Global Agenda*, London: Routledge.

werden. Es ist darin klar definiert, aus welchen Gründen Schulen Schülerinnen oder Schüler ablehnen dürfen. Innerhalb dieses allgemeinen Rahmens gelten spezifische Regeln für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Die Zuweisung einer Schülerin oder eines Schülers mit SPF an eine andere (Regel- oder Sonder-) Schule bedarf der Beschreibung der Unterstützungsmöglichkeiten durch die Schule und darf erst nach Beratung mit den jeweiligen Eltern sowie der Konsultation der schulischen Beratungsstelle und unter Berücksichtigung der vorhandenen Ressourcen geschehen. Im Fall der Ablehnung oder Umschulung müssen die Schulen eine schriftliche Erklärung an die Eltern und den Vorsitzenden einer kommunalen oder regionalen Plattform (in der auch die Eltern vertreten sind) abgeben. Die Eltern mit einem Kind mit SPF können in keinem Fall dazu gezwungen werden, ihr Kind in einer Sonderschule anzumelden.

Manche Länder wie Frankreich, weisen auf die Auswirkungen der Dezentralisierung auf die Einstellung der Eltern hin: man geht davon aus, dass sich der Einfluss der Eltern auf lokaler und regionaler Ebene besser entwickeln kann und ein enger Kontakt mit den verantwortlichen Behörden positive Veränderungen bewirken kann. In Schweden scheinen Entscheidungen über die notwendige Unterstützung für einzelne Schülerinnen und Schüler auf lokaler Ebene, in Kooperation mit Eltern und Lehrkräften, getroffen zu werden. In der Konsequenz wurde beschlossen, dass die lokalen Behörden bestimmte Zuständigkeiten und Teile des Entscheidungsprozesses an örtliche Gremien, in denen hauptsächlich Eltern vertreten sind, abgeben.

1.5.5 *Barrieren*

Viele Faktoren können als Barrieren für eine inklusive Bildung gesehen werden. Einige wenige Länder verweisen auf die Wichtigkeit eines geeigneten Finanzierungssystems. Sie erklären, dass ihr Finanzierungssystem eine inklusive Bildungspraxis nicht fördert. Kapitel 2 Abschnitt 2.1 beleuchtet dieses Thema im Detail (S. 22 ff).

Nicht nur das Finanzierungssystem kann den Integrations-/Inklusionsprozess behindern. Auch das Vorhandensein eines stark ausgebauten Sonderschulsystems ist eine Barriere für Integration/Inklusion. Wie bereits erwähnt, fühlen sich Sonderschulen und Sonderschullehrkräfte möglicherweise durch den Integrations-/Inklusionsprozess in Ländern mit einem relativ umfangreichen segregierenden Schulsystem „bedroht“. Sie fürchten um ihre Position und Stellung. Dieser ist verstärkt der Fall, wenn die Wirtschaftslage angespannt ist und ihre Arbeitsstellen tatsächlich in Gefahr sind. In solchen Situationen scheint es kompliziert, über Integration/Inklusion auf der Basis von bildungsrelevanten oder normativen Argumenten zu diskutieren. Andere als wesentlich erwähnte Faktoren beziehen sich auf das Vorhandensein von ausreichenden Fördermitteln innerhalb der Regelschulen. Wenn entsprechendes Wissen, Fähigkeiten, Einstellungen und Materialien in den Regelschulen nicht vorhanden sind, wird es schwierig sein, die Integration/Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf umzusetzen. Eine adäquate Lehrerbildung (Erstausbildung sowie Fort- und Weiterbildung) ist eine wesentliche Voraussetzung für inklusive Bildung.

Manche Länder, wie Frankreich, betrachten die Klassenfrequenz in Regelschulen als negativen Faktor für die Integration/Inklusion. Diese Länder weisen darauf hin, dass es für die Lehrkräfte extrem schwierig ist, Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf mit einzubeziehen, wenn ihre Arbeitsbelastung schon ziemlich hoch ist.

1.5.6 *Schülerinnen und Schüler*

Es wurden außerdem Faktoren auf Schülerebene erwähnt. So wurde von den Ländern hervorgehoben, dass in manchen Fällen (gehörlose Schülerinnen und Schüler sowie Schülerinnen und Schüler mit starken emotionalen und/oder Verhaltensstörungen) ein

inklusive Unterricht eine wirkliche Herausforderung ist. Dies trifft insbesondere in weiterführenden Schulen zu.

1.6 Gemeinsame Trends in Europa

Wie sieht der gemeinsame Trend in Europa aus? Wurden im Bereich der sonderpädagogischen Förderung Fortschritte erzielt? Was sind die hauptsächlichsten Herausforderungen für die Zukunft? Im Folgenden wird kurz auf die wichtigsten Entwicklungen der letzten zehn Jahre eingegangen.

1.6.1 Trends und Entwicklungen

1. In Ländern mit einem deutlichen zweigleisigen System (*two-track*) der sonderpädagogischen Förderung (gut ausgebautes Sonderschulsystem neben der Regelschule) bildet sich ein Kontinuum an Diensten zwischen den beiden Systemen heraus. Außerdem wird die Aufgabe der Sonderschulen mehr und mehr dahingehend definiert, dass sie den Regelschulen als Ressource dienen sollen.
2. In vielen Ländern wurden bei den Rechtsvorschriften Fortschritte in Richtung auf eine inklusive Bildung erreicht. Dies trifft besonders für die Länder mit einem gut ausgebautem segregierenden sonderpädagogischen Fördersystem zu. Diese haben neue gesetzliche Rahmenregelungen geschaffen, die sich auf SPF in Regelschulen beziehen.
3. Ein paar Länder haben geplant, ihr Finanzierungssystem zu ändern, um eine inklusivere Bildung zu erreichen. In anderen Ländern gibt es ein wachsendes Bewusstsein dafür, dass ein geeignetes Finanzierungssystem von Bedeutung ist.
4. In den letzten Jahren ist das Elternwahlrecht in einigen Ländern zum zentralen Thema geworden. Hier wird versucht, eine inklusivere Bildung zu erreichen, indem man den Eltern zunehmend die Möglichkeit gibt, Beschulungsort ihres Kindes zu wählen.
5. Die Umwandlung von Sonderschulen in Förderzentren wurde in den meisten Ländern fortgesetzt. In anderen Ländern wird mit der Umsetzung dieses Modells gerade erst begonnen.
6. Dem sonderpädagogischen Förderplan für die einzelne Schülerin oder den einzelnen Schüler kommt in der Praxis der sonderpädagogischen Förderung in den europäischen Ländern ein hoher Stellenwert zu. In diesem Bereich sind positive Entwicklungen zu verzeichnen.
7. Die Länder bemühen sich, von einem eher psychologisch-medizinisch orientierten Paradigma zu einem mehr pädagogischen bzw. ganzheitlich ausgerichteten Paradigma hin zu bewegen. Momentan findet dies allerdings hauptsächlich in Form von sich verändernden Konzepten und Sichtweisen statt. Diese neuen Sichtweisen müssen in der Praxis der sonderpädagogischen Förderung noch weiter umgesetzt werden.

1.6.2 Herausforderungen

1. Die Spannung zwischen dem Druck in Richtung besserer Ergebnisse der Schulen einerseits und der Position von schwächeren Schülerinnen und Schülern auf der andern Seite nimmt zu. Die Aufmerksamkeit der Gesellschaft hinsichtlich der Ergebnisse des

Bildungsprozesses nimmt gleichfalls zu. Eines der deutlichsten Beispiele dafür ist England, wo die Veröffentlichung der Schülerergebnisse (nach Schulen) am Ende bestimmter Abschnitte der Schullaufbahn, einschließlich der Ergebnisse der öffentlichen Prüfungen am Ende der Regelschulzeit (16+), viel Aufmerksamkeit erregt und zu Auseinandersetzungen geführt hat. Die Ergebnisse werden durch die Medien in Form von Ranking-Tabellen publiziert.

In diesem Zusammenhang überrascht es nicht, dass die Gesellschaft generell in stärkerem Maße nach Ergebnissen und Leistung verlangt. Daher werden Marketinggedanken in die Bildung hineingetragen und die Eltern verhalten sich allmählich wie Kunden. Die Schulen werden "rechenschaftspflichtig" gemacht für die Ergebnisse, die sie erzielen. Es zeigt sich eine steigende Tendenz, Schulen aufgrund ihrer Ergebnisse zu evaluieren. Es sollte betont werden, dass diese Entwicklung Gefahren für schwächere Schülerinnen und Schüler und ihre Eltern birgt. Erstens könnten Eltern mit Kindern, für die kein Förderbedarf ermittelt wurde, dazu neigen, eine Schule auszuwählen, in der der Lernprozess effizient ist und nicht durch lernbehinderte oder andere Schülerinnen und Schüler, die zusätzliche Aufmerksamkeit brauchen, gestört wird. Ganz allgemein wollen Eltern die beste Schule für ihr Kind.

Zweitens bevorzugen Schulen die Schülerinnen und Schüler, die zu besseren Ergebnissen beitragen. Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf tragen nicht nur zu mehr Varianz innerhalb der Klasse bei, sondern auch zu niedrigeren Durchschnittsergebnissen. Diese beiden Faktoren sind eine unmittelbare Gefährdung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Dies trifft innerhalb eines Kontextes der freien Schulwahl und in Abwesenheit einer Verpflichtung von Schulen, alle Schülerinnen und Schüler ihres Einzugsbereichs aufzunehmen, besonders zu. Folglich stehen sich der Wunsch, bessere Ergebnisse zu erzielen, und der Wunsch, Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf einzubeziehen, diametral entgegen. Dieses Dilemma bedarf ernsthafter Aufmerksamkeit. Einige Länder haben auf dieses Dilemma bereits hingewiesen, und es kann erwartet werden, dass andere in naher Zukunft folgen werden. Es ist ein deutliches Spannungsfeld, das angegangen werden muss, um die Position schwächerer Schülerinnen und Schüler zu schützen.

2. Die Position von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf innerhalb der Regelschulen und die Qualität der unterstützenden Dienste, die ihnen angeboten werden, sollte in Europa systematischer beobachtet werden. Es müssen Überwachungs- und Evaluierungsverfahren entwickelt werden, und generell muss man sich im Rahmen von sonderpädagogischer Förderung mit dem Thema „Rechenschaftspflicht“ befassen. Dies ist im aktuellen Kontext der wachsenden Dezentralisierung in den meisten Ländern besonders wichtig. Ein systematisches Bewertungsverfahren sollte entwickelt werden, um diese Entwicklungen und die Ergebnisse zu überwachen. Überwachung und Evaluierung sind wichtige Elemente, um im Bildungswesen sowie auch ganz besonders in der sonderpädagogischen Förderung der „Rechenschaftspflicht“ nachzukommen. Dies würde zum einen der zunehmenden Notwendigkeit entsprechen, öffentliche Mittel effizient und effektiv zu nutzen. Zum anderen, und dies trifft auch im Kontext der Integration/Inklusion zu, müssen Nutzer von Bildungseinrichtungen (insbesondere Schülerinnen und Schüler mit SPF und ihre Eltern) überzeugt sein, dass die ihnen angebotenen Maßnahmen von guter Qualität sind: Formen der (externen) Überwachung, Kontrolle und Evaluierung sind daher notwendig.

Und genau hier kann es zu Spannungen kommen. Einige Länder berichten, dass eine Entwicklung in Richtung auf Integration/Inklusion einen Abbau von Etikettierung und diagnostischen Verfahren voraussetzt. Besonders zu beachten ist in diesem Zusammenhang, dass die Mittel soweit wie möglich für den eigentlichen Bildungsprozess

ausgegeben werden (Unterricht, Unterstützungsdienste usw.) anstatt für Diagnosen, Feststellungsverfahren, Tests und Rechtsstreitigkeiten. Es ist jedoch außerordentlich wichtig, die Entwicklung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu kontinuierlich zu verfolgen und zu evaluieren, z.B. um die Angebote besser auf ihre Bedürfnisse abzustimmen. Des Weiteren müssen die Eltern darüber informiert werden, wie ihr Kind vorankommt.

3. Integration/Inklusion im Bereich der weiterführenden Schulen ist ebenfalls ein nicht unproblematischer Bereich. Die Ausweitung der Möglichkeiten im Rahmen der Aus-, Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte und das Erreichen positiver Einstellungen sind die Herausforderungen für die Zukunft.
4. Eine "grobe" Schätzung der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in europäischen Ländern zeigt, dass ca. 2% aller Schülerinnen und Schüler in segregierenden Settings unterrichtet werden. Es ist nicht möglich, eine klare Einschätzung bezüglich einer Weiterentwicklung segregierender oder inklusiver Angebote in den europäischen Ländern zu geben bzw. eindeutige Aussagen über eine Umverteilung zu machen. Allerdings hat sich in den letzten Jahren in Ländern mit einem relativ gut ausgebautem Sonderschulsystem bzw. segregierenden Settings gezeigt, dass die Prozentsätze der Schülerinnen und Schüler, die in Sonderschulen unterrichtet werden, weiter gestiegen sind. Obwohl keine genauen Zahlen vorliegen, kann gesagt werden, dass in den letzten zehn Jahren auf europäischer Ebene nicht viel Fortschritt in Richtung auf Integration/Inklusion erreicht wurde. Ganz im Gegenteil scheinen die zuverlässigsten Schätzungen eine leichte Zunahme der segregierenden Beschulung zu verzeichnen. Bei manchen Ländern muss noch abgewartet werden, dass sie ihre Bildungspolitik in die Praxis umsetzen. Generell gibt es jedoch Anlass zu Optimismus, besonders in den Ländern, die einen starken Anstieg bei der Zahl der Schülerinnen und Schüler in segregierenden Settings zu verzeichnen hatten und jetzt vielversprechende Maßnahmen umsetzen.
5. Ein zentrales Thema im Bereich der sonderpädagogischen Förderung ist die Zuständigkeit. In den meisten Ländern liegt die Zuständigkeit für die sonderpädagogische Förderung beim Bildungsministerium oder anderen Bildungsbehörden. In einigen anderen Ländern sind auch andere Ministerien involviert. Frankreich und Portugal sind deutliche Beispiele von Ländern, in denen die Zuständigkeit für Bildungsangebote für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf zwischen verschiedenen Ministerien aufgeteilt ist.

In manchen Ländern ist diese Teilung der Zuständigkeit sehr wahrscheinlich historisch gewachsen und daher stark verankert. Jedoch hat eine solche Aufteilung der Zuständigkeit den klaren Nachteil, dass unterschiedliche Ansätze in Bezug auf innovative Bildung ganz allgemein und Integration/Inklusion im Besonderen entstehen können. Während in der sonderpädagogischen Förderung der Übergang von einem medizinischen Paradigma zu moderneren Paradigmen (z.B. das pädagogische und ganzheitliche Paradigma in der Diagnostik sowie auch in den Formen der Maßnahmen) sich innerhalb des Kontexts der Bildung leichter vollziehen kann, dürfte das in anderen Ministerien anders sein. Außerdem scheint es, dass der Prozess der Beobachtung, Informationssammlung und Evaluation bezogen auf sonderpädagogische Förderangebote (z.B. bezogen auf die Maßnahme und den Anteil der zu fördernden Schülerinnen und Schüler) in den Ländern relativ kompliziert sind, in denen in Bezug auf Zuständigkeit und Verwaltung eine gewisse Dualität herrscht.

Obwohl in den meisten Ländern die alleinige Zuständigkeit für die sonderpädagogische Förderung bei den Bildungsministerien liegt, zeigt sich eine deutliche und weitverbreitete Tendenz in Richtung Dezentralisierung. Eine Dezentralisierung der Zuständigkeiten scheint in vielen Ländern eine wichtige Rolle zu spielen, wie beispielsweise im Vereinigten Königreich, der Tschechischen Republik und den Niederlanden. In England gibt es eine zunehmende Verlagerung der Ressourcen und Entscheidungsprozesse hin zu denen, die am dichtesten am Kind am nächsten stehen. Es ist erwiesen, dass dies aufgrund der größeren Flexibilität für die meisten Schülerinnen und Schüler, die diese Art der Unterstützung brauchen, von Vorteil ist. In den 90er Jahren ist in Finnland aufgrund einer Schulverwaltungsreform zugunsten einer Delegation der Entscheidungsbefugnisse an die Gemeinden die Zahl der Sonderschulen zurückgegangen. Lokale Kräfte können die Organisation der sonderpädagogischen Förderung einfacher beeinflussen.

In anderen skandinavischen Ländern (Schweden, Dänemark und Norwegen) ist die sonderpädagogische Förderung ebenfalls eng mit der Dezentralisierung verknüpft. In diesen Ländern gibt es ein Gesetz, das den Gemeinden die Zuständigkeit dafür auferlegt, alle Schülerinnen und Schüler, die ihren Wohnsitz in dieser Gemeinde haben, unabhängig von deren Fähigkeiten mit Bildung zu versorgen.

Der französische Bericht zeigt eine starke Entwicklung in Richtung Dezentralisierung innerhalb Frankreichs auf. Diese Tendenz ermöglicht eine bessere Anpassung an die lokalen und regionalen Bedingungen. Förderliche Entwicklungen können im lokalen oder regionalen Kontext beschleunigt werden. Der Druck von Elternseite ist unter Umständen ein zusätzlicher förderlicher Faktor.

Es gibt ein klares Bedürfnis, nationale Politik an unterschiedliche regionale Bedingungen anzupassen. Ferner besteht der Wunsch nach einer klaren und engen Kommunikation mit den Verantwortlichen. Es scheint, dass die Dezentralisierung in der Tat in diesem Zusammenhang ein zentraler Punkt ist und lokale bzw. regionale Zuständigkeit die inklusive Praxis sehr wohl bereichern.

1.7 Schlussfolgerung

Dies war eine kurze Übersicht über die zentralen Punkte, die mit Weiterentwicklung inklusiver Bildungspolitik und -Praxis in Europa zusammenhängen. Die Kernpunkte des Kapitels werden im Folgenden noch einmal kurz zusammengefasst:

- **Inklusive Bildungspolitik:** Die Länder können anhand ihrer Politik der Integration/Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in drei verschiedene Gruppen eingeordnet werden:
 - (a) Die erste Gruppe (*one-track* approach – Einheitssystem) beinhaltet die Länder, die bildungspolitische Strategien und eine entsprechende Praxis entfalten, die auf die Integration/Inklusion aller Schülerinnen und Schüler in die Regelschule abzielt. Diese Art der Integration/Inklusion wird durch eine breite Palette an Unterstützungsdiensten für die Regelschulen unterstützt.
 - (b) Die Länder, die zur zweiten Gruppe gehören (*multi-track* approach - Kombinationssystem) haben vielfältige Integrations-/Inklusionsansätze entwickelt. Sie bieten eine große Spannweite an verschiedenen Diensten innerhalb der zwei Systeme - Regelschule und Sonderschule - an.
 - (c) In der dritten Gruppe (*two-track* approach – zweigleisiges System) gibt es zwei deutlich getrennte Bildungssysteme. Schülerinnen und Schüler mit SPF werden

normalerweise in Sonderschulen oder Sonderklassen unterrichtet. Generell wird die große Mehrheit der Schülerinnen und Schüler, die als förderungsbedürftig festgestellt sind, nicht zusammen mit nichtbehinderten Mitschülern nach dem Regelschullehrplan unterrichtet.

- **Definitionen und Kategorien:** Die Definitionen und Kategorien von sonderpädagogischem Förderbedarf und Behinderung sind in den verschiedenen Ländern unterschiedlich. Manche Länder definieren nur zwei Arten von sonderpädagogischem Förderbedarf. Andere teilen Schülerinnen und Schüler mit SPF in mehr als zehn Kategorien ein. Die meisten Länder unterscheiden sechs bis zehn verschiedene Arten von sonderpädagogischem Förderbedarf.
- **Angebote für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf:** im Bereich der sonderpädagogischen Förderung und inklusiven Bildung sind quantitative Indikatoren sehr komplex. Der Prozentsatz an Kindern und Jugendlichen, die als Schülerinnen und Schüler mit SPF ausgewiesen sind, variiert sehr stark. Manche Länder benennen ca. 1%, andere hingegen mehr als 10% aller Schülerinnen und Schüler als Schülerinnen und Schüler mit SPF. Diese prozentualen Unterschiede der als mit SPF ausgewiesenen Schülerinnen und Schüler zwischen den Ländern spiegeln Unterschiede bei den diagnostischen Verfahren, Finanzierungsregelungen und den einschlägigen Angeboten wider. Sie bedeuten natürlich nicht etwa, dass es zwischen den einzelnen Ländern Unterschiede der Häufung von sonderpädagogischem Förderbedarf gibt. Betrachtet man alle Länder zusammen, so werden in Europa ca. 2,1% aller Schülerinnen und Schüler entweder in Sonderschulen oder in (Vollzeit-)Sonderklassen unterrichtet.
- **Sonderschulen:** Die Umwandlung von Sonderschulen in Förderzentren ist ein starker gemeinsamer Trend in Europa. Fast alle Länder berichten, dass sie ein Netzwerk an Förderzentren zu entwickeln planen, entwickeln oder schon entwickelt haben. Diese Situation hat weitreichende Konsequenzen für den Sonderschulbereich. Dieser muss sich, kurz gesagt, von einer schülerbasierten Bildungseinrichtung in eine unterstützende Struktur bzw. zu Ressourcenzentren für Lehrkräfte, Eltern und andere wandeln.
- **Weitere Punkte:** die meisten Länder setzen für Schülerinnen und Schüler mit SPF einen individuellen sonderpädagogischen Förderplan ein. Aus den Länderberichten lässt sich ablesen, dass in fast allen Ländern die Aufstellung eines individuellen Förderplans bei der sonderpädagogischen Förderung innerhalb von Regelschulen eine wichtige Rolle spielt. Der Förderplan dient sowohl dazu, zu beschreiben, welche Anpassungen am regulären Lehrplan vorgenommen werden müssen, als auch als Werkzeug, um den Fortschritt der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu evaluieren. Der Förderplan kann auch als „Vertrag“ zwischen den „Akteuren“ (Eltern, Lehrkräften und sonstigen Fachleuten) dienen.

2 Finanzierung der sonderpädagogischen Förderung

Die Finanzierung ist ein wichtiges Element für eine inklusive Bildungspolitik. Wenn ein Land die Integration/Inklusion befürwortet, müssen die Gesetzgebung und finanziellen Regelungen an dieses Ziel angepasst werden. Wenn diese Regelungen nicht mit den formulierten Zielen in Einklang stehen, sind die Chancen, diese Zielsetzung zu erreichen vermutlich gering. In diesem Sinne kann die Finanzierung ein entscheidender Faktor zur Verwirklichung einer inklusiven Bildung sein. Die Länderbeschreibungen zeigen ganz deutlich, dass das Finanzierungssystem Integrations-/Inklusionsprozesse möglicherweise verhindern kann.

In manchen Ländern ist die Finanzierung nicht an die Schülerinnen und Schüler gebunden, sondern an ihren Lernort. In der Praxis heißt dies, dass eine Zuweisung an Sonderschulen belohnt wird. Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Regelschulen zu behalten oder sie von Sonderschulen an Regelschulen zu versetzen, wird nicht ausreichend ermutigt. Infolgedessen werden durch ein solches System Anreize für die Segregation geschaffen, während die Integration/Inklusion eher unattraktiv gemacht wird.

Ein segregierendes System impliziert außerdem, dass der Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf durch Sonderschullehrkräfte und Fachkräfte erfolgt. Diese Aufteilung hat einige negative Konsequenzen: die erforderliche Hilfe ist an ein sonderschulisches Umfeld gebunden, was zur Folge hat, dass mehr und mehr Schülerinnen und Schüler Sonderschulen zugewiesen werden. In diesem Fall ist die Sonderschule eine attraktive Alternative, da sie alle notwendigen unterstützenden Dienste anbietet.

2.1 Unterschiedliche Finanzierungsmodelle

Wenn Finanzierungsregelungen diskutiert werden, müssen verschiedene Aspekte bedacht werden. Die Finanzierungssysteme beeinflussen die Flexibilität der Schulen, sonderpädagogische Förderung anbieten zu können; sie fordern eventuell formale Identifikationsverfahren, schaffen möglicherweise mehr Bürokratie, werfen Fragen der Rechenschaftspflicht und (Kosten-)Kontrolle auf, tangieren die Position der Eltern und bewirken möglicherweise, dass Entscheidungsprozesse dezentralisiert werden müssen. Bei jeder Art der Finanzierung sonderpädagogischer Angebote werden bestimmte positive Ergebnisse erwartet. So ist zum Beispiel eine Finanzierung in Form von Pauschalbeträgen flexibler und vermeidet bürokratische Prozeduren, während schülergebundene Modelle den Eltern Macht verleihen, die Rechenschaftspflicht stimuliert und einen gleichberechtigten Zugang zu einer jeweils geeigneten Bildung fördert.

Neue Finanzierungssysteme werden immer ein Kompromiss zwischen all diesen Aspekten sein. Einige davon sollen im folgenden Abschnitt untersucht werden.

2.1.1 *Finanzierungsmodelle: Parameter*

Jedes existierende oder neu entwickelte Finanzierungsmodell kann durch festgelegte Parameter beschrieben werden. Hier werden für unsere Analyse hauptsächlich zwei Parameter verwendet: Empfänger der Mittel und Finanzierungsbedingungen (oder –indikatoren).

1. EMPFÄNGER DER FINANZIERUNG

Dieser Parameter ist für die Diskussion über Integration/Inklusion von Bedeutung. Im Prinzip können Mittel auf zwei Arten vergeben werden. Im ersten Fall werden sie an die Kunden des Bildungssystems, nämlich die Schülerinnen und Schüler und/oder deren Eltern ausgezahlt.

Auch die Schulen können Finanzmittel erhalten. Hier gibt es zwei Möglichkeiten: die Mittel gehen entweder an die Sonderschulen oder an die Regelschulen. Eine weitere Möglichkeit besteht darin, die Mittel an Schulcluster oder regionale Einrichtungen wie Ressourcenzentren zu vergeben. Und schließlich kann die Vergabe der Mittel an die Gemeinden oder Regionen delegiert werden.

2. INDIKATOREN FÜR DIE FINANZIERUNG

Üblicherweise werden drei Hauptkategorien von Indikatoren unterschieden: *input*, *throughput* und *output*.

- (a) Eine *Input*-Finanzierung findet statt, wenn die Finanzierung beispielsweise auf dem identifizierten Bedarf der Empfängerebenen basiert, wie z.B. auf der Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in einer Schule, Gemeinde oder Region. Ein *Input* kann auch die Quote der Zuweisungen an die Sonderschulen sein, niedrige Leistungsquoten, die Zahl der Schülerinnen und Schüler aus benachteiligten Familien usw. Der zentrale Punkt ist dabei, dass die Finanzierung auf dem (ausgedrückten oder gemessenen) Bedarf beruht.
- (b) Das zweite Modell, die *Throughput*-Finanzierung, gründet auf den Funktionen oder Aufgaben, die durchgeführt oder entwickelt werden müssen. Es bezieht sich nicht auf den Bedarf, sondern eher auf die Dienste, die von der Schule, Gemeinde oder Region angeboten werden. Die Mittel werden unter der Bedingung vergeben, dass bestimmte Dienste entwickelt oder weiter angeboten werden. Schulen, Gemeinden oder Regionen werden gleich behandelt: die Mittel basieren auf den gesamten Einschulungszahlen oder anderen Bevölkerungskennziffern. In dieses Modell können natürlich auch bestimmte Bedingungen einer *Output*-Finanzierung aufgenommen werden, aber die Finanzierung selbst hängt weder von den Ergebnissen (dem *Output*) noch vom Bedarf (*input*) ab. Kontrolle und Rechenschaftspflicht können hier, wie in anderen Finanzierungsmodellen auch, eine wichtige Rolle spielen.
- (c) In der dritten Option werden Mittel auf der Grundlage von *Outputs* (Ergebnissen) vergeben: z.B. die Zahl der den Sonderschulen zugewiesenen Schülerinnen und Schüler (je niedriger die Zahl, desto weniger Mittel) oder die Leistungsquoten (Mehrwert: je höher die Leistungen, desto mehr Mittel). *Outputs* können, wie bereits gesagt, auf verschiedenen Aggregationsebenen definiert werden.

Es ist klar, dass diese drei Modelle äußerst verschiedene Anreize enthalten. In einem bedarfsbasierten *Input*-System werden Anreize dafür geschaffen, dass Bedarf formuliert wird. Ein auf *Output* basiertes System fördert die Verwirklichung der gewünschten Ergebnisse. Und ein *Throughput*-System versucht, Dienste zu generieren, anstatt Ergebnisse oder Investitionen zu verstärken. Die drei Modelle haben möglicherweise auch Nachteile und führen zu unerwartetem oder erwartetem strategischem Verhalten. Beispielsweise kann ein *Output*-Modell die Überweisung von Schülerinnen und Schülern mit niedriger Erwartung bei Leistungsergebnissen an andere Teile des Systems verstärken. Auf der anderen Seite kann die *Input*-Finanzierung auf der Grundlage niedriger Leistung niedrige Leistung an sich fördern: dann sind mehr Mittel zu erwarten. Letztlich kann die *Throughput*-Finanzierung zu Untätigkeit und Trägheit führen, da unabhängig davon, ob etwas getan wird oder nicht, Mittel zur Verfügung stehen.

Kombinationen der verschiedenen Indikatoren sind möglich, beispielsweise *Throughput*-Finanzierung kombiniert mit *Output*kontrolle (d.h. Ergebniskontrolle). Niedrige *Outputs* können dann als Korrekturmechanismus für das *Throughout*-Budget des folgenden Zeitraums

eingesetzt werden. Die folgenden Abschnitte analysieren die Finanzierungssysteme in verschiedenen Ländern, wobei die zwei vorgestellten Parameter und die Vor- und Nachteile dieser Systeme als Rahmen dienen.

2.2 Finanzierungssysteme

In den europäischen Ländern können verschiedene Modelle der Finanzierung von sonderpädagogischer Förderung unterschieden werden. Es ist jedoch unmöglich, die an der Studie teilnehmenden Länder in klar abgegrenzte Kategorien einzuordnen: in den meisten Ländern werden für unterschiedliche Schülergruppen mit SPF verschiedene Finanzierungsmodelle eingesetzt. Zusätzlich werden in den stark dezentralisierten Ländern von den regionalen Behörden unterschiedliche Finanzierungsmodelle eingesetzt. In einigen Ländern (z.B. Frankreich und Portugal) sind verschiedene Ministerien an der Bildung von Schülerinnen und Schülern mit SPF beteiligt, was eben auch zu unterschiedlichen Finanzierungsansätzen für die sonderpädagogische Förderung führen kann. Und schließlich, da inklusive Dienste normalerweise anders finanziert werden als sonderpädagogische Angebote in segregierenden Settings, ist es unmöglich die Länder anhand einer einfachen Formel oder eines einzigen Finanzierungssystems einzuordnen.

Folglich betrachten wir die verschiedenen Finanzierungsmodelle nicht auf der Grundlage von Ländervergleichen, sondern vergleichen die Modelle. Im Folgenden werden die Länder zusammen mit verschiedenen Finanzierungsmodellen aufgeführt: dies sollte nicht als Versuch gewertet werden, das zentrale Finanzierungsmodell des jeweiligen Landes hervorzuheben, sondern eher als eine Beschreibung der Länder, in denen das jeweilige Modell vorzufinden ist.

Das erste Modell findet man zur Zeit in Ländern mit einer eher hohen Zahl von Schülerinnen und Schülern in segregierenden Settings, in denen die Sonderschulen durch die zentrale Regierung aufgrund der Zahl von Schülerinnen und Schülern mit SPF und des Grads ihrer Beeinträchtigung finanziert werden. Dieses Modell ist typischerweise als bedarfsbasiertes Finanzierungsmodell auf der Ebene der Sonderschulen zu beschreiben. In Bezug auf den hier verwendeten theoretischen Rahmen ist dieses Modell ein *Input*-Modell: die Finanzierung beruht auf dem Grad des Bedarfs. Die Regierungen finanzieren die Sonderschulen auf der Grundlage ihres Bedarfs. Der Indikator für "Bedarf" ist in diesem Fall die Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Die Entscheidung darüber wird meistens durch regionale oder schulische Kommissionen getroffen.

Länder, die mit dieser Art von *input*basierter Finanzierung auf der Ebene der (Sonder-) Schulen arbeiten, sind: Österreich, Belgien, Frankreich, Deutschland, Irland, die Niederlande und die Schweiz. Länder mit einem eher geringen Prozentsatz von Schülerinnen und Schülern in Sonderschulen oder Sonderklassen benutzen unter Umständen auch ein zentrales bedarfsbasiertes Modell für die Finanzierung von Sonderschulen. Daher wird in Zypern, Luxemburg, Liechtenstein, Spanien und (zumindest einem kleinen Teil von) Schweden das Sonderschulsystem durch die Zentralregierung finanziert, basierend auf der Zahl der Schülerinnen und Schülern und ihren Beeinträchtigungen.

In dem zweiten Modell weist die Regierung den Gemeinden Mittel in Form von Pauschalen zu (mit der Möglichkeit der Anpassung bei sozioökonomischen Unterschieden), und die Gemeinden sind für die Verteilung der Mittel auf den nachgeordneten Ebenen zuständig. Der erste Schritt kann als *Throughput*-Modell beschrieben werden: die Mittel werden unabhängig von der Zahl der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den betreffenden Gemeinden diesen Gemeinden zugewiesen.

Für den zweiten Schritt können bedarfsorientierte Indikatoren benutzt werden, aber auch andere Arten der Mittelvergabe. Länder, die sich stark auf diese Art der dezentralisierten Finanzierung der sonderpädagogischen Förderung konzentrieren, sind Dänemark, Finnland, Griechenland, Island, Norwegen und Schweden. Hier entscheiden die Gemeinden, wie die Mittel für sonderpädagogische Förderung eingesetzt werden sollen und in welchem Umfang der vorhandene Bedarf finanziell unterstützt werden soll. In Dänemark, Island, Norwegen und

Schweden funktioniert das Finanzierungssystem nach dem folgenden Prinzip: je mehr Mittel die Gemeinden für segregierende Angebote ausgeben (also für Sonderschulen oder Sonderklassen) desto weniger Mittel stehen für inklusive Angebote zur Verfügung. In Litauen planen die Politiker, ein solches System in naher Zukunft einzuführen.

In den Ländern mit diesem Model (z.B. Dänemark und Norwegen), spielen die Förderzentren der Mittelverteilung eine wesentliche Rolle.

Wie bereits hervorgehoben, können verschiedene Indikatoren und Verfahren für die Zuweisung der Mittel von den Gemeinden an die Schulen eingesetzt werden: in manchen Ländern werden auch *Throughput*-Modelle auch in dieser Phase eingesetzt. Zum Beispiel weisen manche Gemeinden in Schweden Mittel für die sonderpädagogische Förderung an die Schulen zu - und zwar unabhängig vom Bedarf dieser Schulen. Meistens jedoch wird auch in dieser Phase ein Bedarfsindikator verwendet.

Im dritten Modell wird die Finanzierung nicht an die Gemeinden delegiert, sondern an eine höhere Aggregationsebene, wie z.B. Regionen, Provinzen, Bezirke, Präfekturen, Schulcluster usw. Sonderpädagogische Förderung wird indirekt durch die Zentralregierung über andere Ebenen finanziert, die die Hauptverantwortung für die sonderpädagogischen Angebote tragen. Dieses Modell wird beispielsweise in Dänemark (für die schwersten Formen sonderpädagogischen Förderbedarfs), Frankreich (für inklusive Dienste), Griechenland, der Tschechischen Republik, der Slowakei, Polen und Italien eingesetzt. In den Niederlanden wurde es vor kurzem für mildere Formen des sonderpädagogischen Förderbedarfs eingeführt: die Mittel, die für diese Schülerinnen und Schüler bestimmt sind, werden auf der Basis eines *Throughput*-Modells an Schulcluster vergeben. Hier erhalten Schulcluster aus Regelschulen und Sonderschulen unabhängig von der Zahl der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf Mittel für sonderpädagogische Angebote.

Im Vereinigten Königreich sind in erster Linie die lokalen Bildungsbehörden zuständig, um über die Höhe der Finanzierung zur Deckung des sonderpädagogischen Förderbedarfs zu entscheiden.

In manchen Ländern sind die Mittel an die Schülerinnen und Schüler gebunden: das Budget für die sonderpädagogische Förderung basiert auf der Art der Beeinträchtigung. Die Eltern können im Prinzip über den Lernort ihres Kindes entscheiden. Dies kann als *Input*- oder bedarfsorientiertes Modell auf der Schülerebene beschrieben werden: je mehr Bedarf eine Schülerin oder ein Schüler hat, desto mehr Mittel stehen ihm zu.

Dieses Modell des schülergebunden Budgets ist anzutreffen in Österreich (für mit SPF anerkannte Schülerinnen und Schüler), im Vereinigten Königreich (für ein Teil der Finanzierung innerhalb des Feststellungsverfahrens), in Frankreich (*SEA*-Verfahren), in der Tschechischen Republik und in Luxemburg. Dieses System soll demnächst in den Niederlanden für die schwersten Formen des Bedarfs eingeführt werden. In Belgien (flämische Gemeinschaft) vergibt das Ministerium für Soziales im Rahmen eines Modellversuchs persönliche Unterstützungsbudgets. In den wenigen Fällen, in denen dieses Modell angewandt wird, wird das Geld von den Eltern genutzt, um die notwendige zusätzliche Unterstützung für ihr Kind in der Regelschule zu bezahlen.

In einigen wenigen Ländern basiert zumindest ein Teil der Finanzierung der sonderpädagogischen Förderung auf der Vermutung, dass Schülerinnen und Schüler mit milderen Formen sonderpädagogischen Bedarfs gleichmäßig über alle Schulen verteilt sind. Andere Länder glauben, dass jede Regelschule eine gewisse Menge an sonderpädagogischer Finanzierung braucht, um diese Schülerinnen und Schüler adäquat zu unterrichten: in diesen Fällen besteht die Finanzierung von Regelschulen aus einem festen Budget für die sonderpädagogische Förderung - unabhängig von der Zahl der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf an diesen Schulen. Dieses Modell – oder zumindest dieser Teil des Finanzierungsmodells für sonderpädagogische Förderung – kann als *Throughput*-Finanzierungssystem auf der Schulebene charakterisiert werden. Solche Ansätze

für die Finanzierung von milderen Formen von SPF sind z.B. zu finden in: Österreich (festes Budget, basierend auf die Gesamtzahl der Schülerinnen und Schüler in einer Schule), Dänemark (einige Gemeinden) und Schweden (einige Gemeinden). Zur Zeit wird dieses *Throughput*-Modell in den Niederlanden für die Finanzierung von sonderpädagogischem Förderbedarf (für die milderen Formen) auf der Ebene der Schulcluster eingesetzt. In Belgien (flämische Gemeinschaft) wird im Schuljahr 2002/2003 in den regulären Grundschulen zusätzlich eine auf der Schülerzahl basierende Finanzierung für die Koordinierung der sonderpädagogischen Förderungeingeführt.

Die Beschreibungen der Finanzierung der sonderpädagogischen Förderung in den Mitgliedsländern zeigt, dass bei den Finanzierungsmodellen eine beträchtliche Entwicklung zu verzeichnen ist. In manchen Ländern sind große Veränderungen zu erwarten oder wurden vor kurzem eingeführt:

- In den Niederlanden wird sich die Finanzierung für Angebote für mildere und für stärkere Formen von sonderpädagogischem Bedarf drastisch ändern. Das *input*-basierte Modell auf der Schulebene (die Sonderschule wird auf der Grundlage der Schülerzahl finanziert) wird durch ein *Throughput*-Modell für mildere Formen des sonderpädagogischen Bedarfs (durch die Finanzierung von Schulclustern, die bereits umgesetzt wurde) und ein *Input*-Modell auf der Schülerebene (das schülergebundene Budget) ersetzt.
- In Litauen wird zurzeit über ein neues Finanzierungsmodell diskutiert. In diesem Modell werden die Mittel über das "*Throughput*"-Modell verteilt, das zurzeit in einigen skandinavischen Ländern verwendet wird.
- In Liechtenstein wurde das Finanzierungssystem kürzlich geändert: die Kosten für sonderpädagogische Angebote werden jetzt je zur Hälfte vom Zentralstaat und den Gemeinden getragen. Dadurch konnte der Widerstand gegen eine inklusive Bildung auf Seiten der Gemeinden zum Teil abgebaut werden.
- In der Tschechischen Republik entscheiden die regionalen Behörden über die Finanzierung für einzelne integrierte Schülerinnen und Schüler. Die tatsächliche Höhe der Finanzierung hängt von einem Gutachten über den Bedarf der jeweiligen Schülerin bzw. des jeweiligen Schülers ab. Jedoch wird für die Schülerinnen und Schüler im Allgemeinen ein geringerer Betrag eingesetzt, als sie in einer Sonderschule erhalten würden.
- In Österreich wird das schülergebundene Budget für die ungewollte Zunahme an Etikettierung und der Budgets für sonderpädagogische Förderung verantwortlich gemacht sowie als Hindernis dafür, mehr für Prävention zu tun.
- In Deutschland konzentriert sich die Debatte auf das Thema Dezentralisierung und Schulautonomie. Die Ansichten gehen zunehmend dahin, dass Dezentralisierung inklusive Praxis fördern könnte und dass mehr Zuständigkeit auf den unteren Ebenen des Bildungssystems das politische Ziel einer zunehmenden Integration/Inklusion positiv beeinflussen könnte.
- In Irland hat vor kurzem der Minister für Bildung und Wissenschaft eine wichtige Aussage zum automatischen Anspruch von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Regelschulen auf Mittel für Unterrichtsunterstützung und Betreuung gemacht. Dies wird als Bestätigung des Engagements der Regierung betrachtet, die maximale Einbeziehung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Regelschulen zu fördern.
- In Belgien (flämische Gemeinschaft) wird zurzeit ebenfalls über das Finanzierungssystem diskutiert. In Zukunft sind neue politische Maßnahmen zu erwarten.

- In der Schweiz wird eine Veränderung bei der Finanzierung von schweren Formen des SPF auf der politischen Ebene diskutiert. Die Zuständigkeit für die Finanzierung würde komplett an die Bildungsbehörden übergehen (bisher lag sie in Händen von Bildungsbehörden und sozialen Diensten, z.B. Sozialversicherungen), was auch zu einer Dezentralisierung der Finanzierung führen würde. Eine einzige Finanzierungsstelle für Bildungsangelegenheiten wird zwar begrüßt, doch bestehen Bedenken, ob das derzeitige hohe Finanzierungsniveau im Rahmen des neuen Systems aufrechterhalten werden kann.

2.3 Wirksame Mechanismen für Aufsicht, Evaluierung und Rechenschaftspflicht

Manche Länder erwähnen, dass das Finanzierungssystem für die wachsende Zahl von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf verantwortlich ist (z.B. Österreich); andere (z.B. Belgien, Deutschland, Litauen und die Niederlande) betrachten das Finanzierungssystem als Hindernis für mehr inklusive Bildungspraxis. In Liechtenstein wurde das Finanzierungssystem geändert, um eine inklusivere Bildung zu fördern und negatives strategisches Verhalten zu vermeiden.

Das *erste eindeutige Ergebnis* dieser Studie ist, dass in Ländern, deren Finanzierungssystem als direktes *Input*-Finanzierungsmodell für Sonderschulen bezeichnet werden kann (je mehr Schülerinnen und Schüler in Sonderschulen, desto mehr Mittel), die meisten negativen Stimmen laut werden. Länder wie beispielsweise Österreich, die Niederlande, Belgien (französische Gemeinschaft und flämische Gemeinschaft) und Frankreich weisen auf unterschiedliche Formen von strategischem Verhalten (von Seiten der Eltern, Lehrkräfte oder anderen Akteuren) im Bildungsbereich hin. Diese Formen von strategischem Verhaltens könnten zu weniger Integration/Inklusion, mehr Etikettierung und höheren Kosten führen. Ein großer Teil der Mittel wird für nichtbildungsrelevante Angelegenheiten ausgegeben, wie z.B. Rechtsstreitigkeiten, diagnostische Verfahren usw. Es ist nicht überraschend, dass diese Länder zu der Ländergruppe gehören, die einen relativ hohen Prozentsatz an Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in segregierenden Settings aufweisen.

Einige dieser Länder berichten daher auch, dass sich ihr Finanzierungssystem negativ auf ihre inklusive Bildungspolitik auswirkt! Für manche Länder (beispielsweise die Niederlande) ist dieses Ergebnis der Hauptgrund, grundlegende Änderungen an ihrem Finanzierungssystem für die sonderpädagogische Förderung vorzunehmen.

Andere Länder berichten auch über Formen strategischen Verhaltens. Diese können wie folgt zusammengefasst werden:

- Die Eltern wollen für ihr Kind mit SPF möglichst viele Mittel.
- Außerdem wollen die Sonderschulen und die Regelschulen auch möglichst viele Mittel.
- Die Schulen wollen im Allgemeinen die Mittel, nicht aber die schwierigen Schülerinnen und Schüler.

Das zweite Ergebnis ist, dass Länder mit einem stark dezentralisiertem Bildungssystem, in dem für die Organisation der sonderpädagogischen Förderung hauptsächlich die Gemeinden zuständig sind, im Allgemeinen über positive Auswirkungen ihrer Systeme berichten. Länder wie Island, Norwegen, Schweden, Finnland und Dänemark erwähnen fast keine negativen Nebenwirkungen ihres Systems und sind generell sehr zufrieden mit ihren Finanzierungssystemen. Systeme, in denen die Gemeinden ihre Finanzierungsentscheidungen anhand von Informationen von Förder- oder Beratungszentren treffen und die Zuweisung von mehr Mitteln an segregierende Settings die Höhe der Finanzierung für Regelschulen beeinflusst, scheinen sehr effektiv für die Umsetzung von Integration/Inklusion zu sein.

Diese stark dezentralisierten Länder heben jedoch als negativen Aspekt hervor, dass es sehr große regionale Unterschiede geben kann, was zur Folge hat, dass sich die Bedingungen für Eltern mit Kindern mit SPF regional stark unterscheiden können.

Allgemein wird Dezentralisierung als eine wichtige Grundvoraussetzung für Integration/Inklusion betrachtet. Länder wie Schweden, Frankreich und Norwegen stellen das mehr oder minder ausdrücklich fest. Mit genau diesem Argument wird auch die Diskussion für mehr Dezentralisierung in Deutschland geführt.

Schülergebundene Budgetierung, wie sie in Österreich praktiziert wird, scheint aber auch einige klare Nachteile zu haben. Zuweilen bemühen sich Regelschulen eifrig darum, diese Schülerinnen und Schüler (und ihre Budgets) aufzunehmen, um existierende Klassen in kleinere aufteilen zu können. Es ist jedoch wahrscheinlich, dass sie die Schülerinnen und Schüler (und deren Budgets) bevorzugen, die nicht zu viel zusätzliche Arbeit bringen. Außerdem werden Eltern immer versuchen, das Beste für ihr Kind herauszuholen und infolgedessen versuchen, einen möglichst hohen Förderbetrag zu bekommen.

Dieses schülergebundene Budgetsystem ist bei Schülerinnen und Schülern mit mildereren Formen sonderpädagogischen Förderbedarfs mit Sicherheit nicht empfehlenswert. In der Praxis braucht man eindeutig definierte Kriterien, wenn die Mittel an die Schülerinnen und Schüler gebunden sind. Wenn es nicht möglich ist, solche zu entwickeln, sollten keine schülergebundenen Budgets verwendet werden. Es ist generell wünschenswert, dass die Mittel für die sonderpädagogische Förderung an sich (in einem inklusiven Setting) verwendet werden, anstatt für bürokratische Verfahren wie beispielsweise Diagnose, Kategorisierung, Berufungsverfahren und andere Rechtsstreitigkeiten.

Es ist auch interessant, dass einige Länder berichten, dass die Effizienz ihres Systems ziemlich hoch ist (keine Verschwendung von Ressourcen), und dass manche dieser Länder dies dadurch erklären, dass die Kosten für Gutachten, Diagnostik und Rechtsstreits aus einer anderen Quelle als dem Bildungsbudget bezahlt werden. Es ist allerdings etwas naiv, diese Kosten als außerhalb des Finanzierungssystems stehend anzusehen. Diese Kosten sollten selbstverständlich bei der Evaluierung des Finanzierungssystems im Rahmen der sonderpädagogischen Förderung auch berücksichtigt werden. Die Tatsache, dass diese Länder sie nicht als ihrem Bildungsbudget zugehörig betrachten, bedeutet nicht notwendigerweise, dass ihre Verfahren effizient sind.

In Bezug auf die Rechenschaftspflicht sollte darauf hingewiesen werden, dass es in keinem der Mitgliedsländer üblich ist, dass Schulen berichten müssen, was sie mit ihrem Budget für sonderpädagogische Förderung erreicht haben. Auch wenn in manchen Ländern recht häufig Inspektionen durchgeführt werden, beziehen sie sich hauptsächlich auf die Anstrengungen der Schulen im Bereich der Unterrichtsorganisation und auf pädagogische Fragen, aber fast nie auf das Ergebnis dieser Anstrengungen. Der Schwerpunkt liegt hauptsächlich auf den Maßnahmen: es wird betrachtet, welche Maßnahmen durchgeführt wurden und wie sie durchgeführt wurden, nicht aber betrachtet werden die die erzielten Ergebnisse.

Die Evaluations- und Überwachungsverfahren in den Ländern sollten also - auch im Rahmen der sonderpädagogischen Förderung) - verbessert werden. Zum einen muss für einen effizienten und effektiven Einsatz öffentlicher Mittel gesorgt werden. Zum anderen muss den Kunden des Bildungssystems (Schülerinnen und Schüler mit SPF und ihre Eltern) deutlich vor Augen geführt werden, dass Bildung innerhalb regulärer Settings (einschließlich aller zusätzlicher Einrichtungen und Unterstützungsmöglichkeiten) von ausreichend hoher Qualität sind. Die zweckgebundene Vergabe von sonderpädagogischen Fördermitteln und der Einsatz von Kontroll-, Überwachungs- und Evaluationsmethoden scheinen unverzichtbare Elemente eines adäquaten Finanzierungssystems im Bereich der sonderpädagogischen Förderung zu bilden.

2.4 Schlussfolgerung

Dieses Kapitel bietet eine kurze Analyse der Finanzierungsmodelle, die in verschiedenen europäischen Ländern eingesetzt werden. Folgende Elemente scheinen in der Praxis gut zu funktionieren:

- Im ersten Schritt des Mittelzuweisungsprozesses sollten die Regionen gleich behandelt werden, wobei allerdings bei unterschiedlicher sozioökonomischer Zusammensetzung eine Anpassung vorgenommen werden sollte. Es gibt keine Hinweise dafür, dass sich das Vorkommen von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf regional unterscheidet, wenn eventuelle sozioökonomische Unterschiede bereits berücksichtigt wurden. Die Mittel können daher einfach anhand der Zahl der Schülerinnen und Schüler in der Grundschule oder anderen Bevölkerungsindikatoren zugewiesen werden.
- Die lokale oder regionale Organisation entscheidet, wie die Mittel ausgegeben werden sollen und ermittelt bestimmte Schülerinnen und Schüler, die sonderpädagogisch gefördert werden sollen. Vorzugsweise sollte diese lokale Organisation auch über unabhängige Experten auf dem Gebiet der sonderpädagogischen Förderung verfügen und in der Lage sein, Strategien und Dienste der sonderpädagogischen Förderung für die, die sie benötigen, umzusetzen und zu unterhalten. Außerdem kann eine Kontrolle über den Einsatz der bereitgestellten Finanzierung leicht ausgeübt werden, wenn Mitarbeiter dieser lokalen Organisation die Regelschulen regelmäßig besuchen.
- Ein fester, kleiner Teil des Budgets könnte allen Schulen unabhängig vom Bedarf zugewiesen werden (aufgrund der Annahme, dass alle Schulen über ein Minimum an Einrichtungen für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf verfügen müssen), während ein weiterer (flexibler und größerer) Teil des Budgets auf der Basis einer unabhängigen Einschätzung des Bedarfs auf die verschiedenen Schulen verteilt werden könnte. Dies scheint ein vielversprechendes Finanzierungsmodell zu sein, insbesondere wenn einige Elemente einer *Output*-Finanzierung miteinbezogen werden. Ein schlechter *Output* könnte dann zu einer Korrektur des Budgets für den nächsten Zeitraum führen. Ein gewisser Grad an Stabilität des Budgets über die Jahre ist allerdings auch wichtig.
- Integration/Inklusion scheint in einem dezentralen Modell im Vergleich zu einem zentralen Ansatz einfacher zu erreichen. In einem zentral vorgeschriebenen Bildungsplan wird u.U. zuviel Wert auf organisatorische Eigenschaften des jeweiligen Modells gelegt, ohne dass eine inklusive Bildungspraxis tatsächlich realisiert wird. Mit einiger Autonomie ausgestattete lokale Organisationen sind für eine Veränderung des Systems möglicherweise besser gerüstet. Daher ist das dezentrale Modell wahrscheinlich kosteneffektiver und bietet weniger Gelegenheit für unerwünschte Formen von strategischem Verhalten. Trotzdem muss die zentrale Regierung eindeutig festlegen, welche Ziele erreicht werden müssen. Die Entscheidungen darüber, wie diese Ziele erreicht werden, bleiben dann den lokalen Organisationen überlassen.
- Ein wichtiger Punkt in einem dezentralen System ist die Frage der Rechenschaftspflicht. Generell haben die Kunden des Bildungssystems und Steuerzahler ein Recht, zu erfahren, wie die Steuermittel ausgegeben wurden und was damit erreicht wurde. Daher stellen Überwachungs-, Inspektions- und Evaluierungsverfahren unverzichtbare Elemente eines Finanzierungssystems dar. Die Notwendigkeit der Überwachung und Evaluierung ist in

einem dezentralen Modell noch größer als in einem zentralen Modell. Die unabhängige Evaluierung der Qualität der Bildung für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf ist daher ein integraler Bestandteil eines solchen Modells.

3 Lehrkräfte und sonderpädagogische Förderung

3.1 Integration/Inklusion und Teacher Support¹⁰

Die Lehrkräfte spielen bei der Inklusion/Integration von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Regelschulen eine wichtige Rolle. Sie sind für alle Schülerinnen und Schüler in ihrer Klasse verantwortlich. Unterstützung (Teacher Support) erhalten sie bei Bedarf meist von an der Regelschule tätigen Sonderschullehrkräften, die innerhalb oder außerhalb des Klassenverbandes tätig werden.

Es lassen sich klar zwei Gruppen von Ländern unterscheiden: In der einen wird die Unterstützung von einem qualifizierten Mitglied des Kollegiums geleistet, in der anderen erfolgt sie durch eine schulexterne Fachkraft. Im zweiten Fall spielen Sonderschulen durch ihre Lehrkräfte eine Schlüsselrolle bei der Unterstützung von an Regelschulen integrierten Schülerinnen und Schülern und ihren Lehrkräften. Diese Situation entspricht der Tendenz, dass die Sonderschulen zunehmend als Förderzentren fungieren. In manchen Ländern (z.B. Schweden) existieren beide Arten der Unterstützung.

Die Unterstützung richtet sich an Schülerinnen und Schüler und Lehrkräfte, das Hauptaugenmerk aber liegt immer auf dem einzelnen Kind, auch wenn manche Länder angeben die Priorität läge bei der Arbeit mit den Lehrkräften. Es zeichnet sich zwar eine Tendenz zur stärkeren Ausrichtung auf die Lehrkräfte ab, doch hat sie sich noch nicht allgemein durchgesetzt.

Die Unterstützung der Schüler wird an den Schulen sehr flexibel umgesetzt und richtet sich nach den vorhandenen Ressourcen und dem Bedarf der Schülerinnen und Schüler. Unterstützung wird innerhalb und außerhalb des Klassenverbandes angeboten. Die Unterstützung der Lehrkräfte findet hauptsächlich in den folgenden Formen statt:

- Information,
- Auswahl der Unterrichtsmaterialien,
- Ausarbeitung von sonderpädagogischen Förderplänen sowie,
- Organisation von Fortbildungen.

Externe Dienste außerhalb der Regelschule können ebenfalls eingreifen und verschiedene Arten der Unterstützung für Schüler, Lehrer und Eltern anbieten. Dies können Sonderschulen, lokale, regionale oder nationale Förderzentren, lokale pädagogische Unterstützungsteams oder Schulverbände sein.

Dies trifft auf die Situation hinsichtlich der Integration/Inklusion in den meisten Ländern zu. Am Prozess der Förderung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Zusammenarbeit mit den Regelschullehrkräften sind jedoch auch andere Dienste beteiligt. Dazu gehören vor allem Gesundheitsdienste (medizinisches Personal und verschiedene Therapeuten) und Sozialdienste sowie Freiwilligenorganisationen. Der Umfang der Unterstützung variiert stark von Land zu Land, und das Maß, in dem nicht pädagogische Dienste hinzugezogen werden, ist unterschiedlich.

Die nachfolgende Tabelle fasst die Information über Angebote von verschiedenen Formen der sonderpädagogischen Unterstützung von Lehrkräften in unterschiedlichen Ländern zusammen. Erfasst sind sowohl verschiedene Arten von professionellen Diensten, die für die Förderung in Regelklassen zuständig sind, als auch unterschiedliche Organisationen und Institutionen mit denen die Förderfachkräfte in Verbindung stehen.

➤ ¹⁰ Teacher Support: Unterstützung von Lehrkräften, im Sinne von Unterstützung in der Unterrichtsarbeit, sowie in Form von Aus-, Fort- und Weiterbildung

Tabelle 3.1 Unterschiedliche Formen von Teacher Support

Land	Art der Fachkräfte und Dienste
Österreich	Unterstützung erfolgt hauptsächlich durch Sonderschullehrkräfte aus Sonderschulen oder mobile Dienste. Sie unterstützen sowohl Lehrkräfte als auch Schülerinnen und Schüler. Klassen- und Sonderschullehrkräfte arbeiten als Team zusammen und teilen sich die Planung und Organisation der Förderarbeit. Fachkräfte von mobilen Diensten können zeitlich begrenzt direkte Hilfe für integrierte Schüler mit bestimmten Behinderungen anbieten.
Belgien	Unterstützung wird hauptsächlich von Sonderschullehrkräften von Sonderschulen und von Schülerberatungszentren angeboten. Sie bieten Information, Rat und Unterstützung für Lehrkräfte. Es gibt auch in manchen Regelschulkollegien Förderlehrkräfte. Sie unterstützen hauptsächlich Schüler mit zeitweiligen Schwierigkeiten, aber zunehmend bieten sie auch direkte Unterstützung für die Lehrkräfte und die Schule und versuchen Unterstützungsdienste, Arbeitsmethoden und Bildungsprogramme zu koordinieren.
Zypern	Die Unterstützung erfolgt durch Sonderschullehrkräfte, die ganz oder teilweise der Schule zugeteilt sind, sowie durch Fachkräfte, z.B. Logopäden, die für jede Schule in einem bestimmten zeitlichen Rahmen zur Verfügung stehen. Außerhalb der Schule wird bei Bedarf von den folgenden Einrichtungen Unterstützung geleistet: zentrale Dienste, z.B. Aufsichtsbehörden, Koordinatoren für sonderpädagogische Förderung, pädagogische- und psychologische Experten oder Gesundheits- und Sozialdienste.
Tschechische Republik	Unterstützung leisten hauptsächlich Sonderschullehrkräfte oder andere Fachleute, wie beispielsweise Psychologen. Sie bieten Rat und Unterstützung für Lehrkräfte, Eltern und direkte Hilfe für die integrierten Schülerinnen und Schüler. Außerdem werden, je nach Bedarf der Schülerinnen und Schüler, sonderpädagogische oder pädagogisch-psychologischer Beratungsstellen aktiv. Diese Fachstellen haben die Aufgabe, den Förderbedarf festzustellen und entsprechende Maßnahmen vorzuschlagen und bereitzustellen sowie in enger Zusammenarbeit mit Lehrkräften, Eltern und Schülerinnen und Schülern (je nach deren Beeinträchtigungen und Fähigkeiten zur aktiven Beteiligung) sonderpädagogische Förderpläne aufzustellen.
Dänemark	Unterstützung bieten hauptsächlich an den Schulen angestellte Sonderschullehrkräfte. Sie gestalten einen Teil des Unterrichts im Klassenverband in Kooperation mit der Lehrkraft. "Gruppenunterricht" außerhalb der Klasse ist eine weitere Möglichkeit, wenn Schülerinnen und Schüler Unterstützung in mehr als einem Fach benötigen. Lokale pädagogisch-psychologische Dienste sind dafür zuständig, in enger Zusammenarbeit mit der Regelschule die Art der Unterstützung zu bestimmen, vorzuschlagen und zu begleiten.
England and Wales	In allen Schulen fungiert eine Lehrkraft als Koordinator für sonderpädagogischen Förderbedarf mit einem breit gefächerte Aufgabenspektrum, das im Special Educational Needs Code of Practices (DfES, 2001) festgelegt ist. Es beinhaltet die Überwachung der Maßnahmen und der Fortschritte der Schülerinnen und Schüler, Kontakte mit Eltern und externen Agenturen sowie Unterstützung der Kollegen. Unterstützung bieten auch externe Agenturen – spezialisierte Förderdienste (von Bildungsministerium und Gesundheitsbehörde), Kollegen in anderen Schulen und weiteres Personal der örtlichen Bildungsbehörden. Zunehmend entwickeln mobile Fachkräfte mit den Lehrkräften Unterrichtsansätze und Strategien innerhalb der Schule anstatt direkt mit den Schülern zu arbeiten.

Europäische Agentur für Entwicklungen in der Sonderpädagogischen Förderung

Land	Art der Fachkräfte und Dienste
Finnland	Unterstützung bietet hauptsächlich eine von der Schule beschäftigte Sonderschullehrkraft. Je nach den Vorgaben der lokalen Bildungsbehörden können auch eine Beratungslehrkraft, ein Schulsozialarbeiter oder eine Schulkrankenschwester die Lehrkräfte, die Schülerinnen und Schüler, oder die Schule allgemein unterstützen. Ein Team, bestehend aus dem Schüler/der Schülerin, den Eltern, allen beteiligten Lehrkräften und sonstigen Fachkräften erarbeitet, bei Bedarf einen sonderpädagogischen Förderplan und sorgt für seine Umsetzung in der Regelschule. Es gibt auch eine "Schüler Unterstützungsgruppe", der alle Fachkräfte und der Schulleiter angehören. Sie soll gute Unterrichtsbedingungen und angemessene Fortschritte gewährleisten.
Frankreich	Unterstützung bieten hauptsächlich Fachkräfte aus verschiedenen Diensten. Sie unterstützen integrierte Schüler kurz- oder langfristig. Sie helfen auch den Lehrkräften und Schulmitarbeitern. Sonderschullehrkräfte aus einschlägigen Netzwerken bieten ebenfalls Unterstützung für Schülerinnen und Schüler mit temporären oder permanenten Lernstörungen.
Deutschland	Unterstützung wird im Wesentlichen durch eine Sonderschule (Sonderpädagoge) und/oder den sozialen Dienst gewährt. Die Unterstützung umfasst verschiedene Maßnahmen, darunter präventive Maßnahmen, gemeinsame Unterrichtsaktivitäten in Regelschulen, Kooperation zwischen Sonder- und Regelschulen usw. An Regelschulen können auch Förderlehrkräfte beschäftigt werden. Meist sind dies Lehrkräfte, die auf Sprach- oder Verhaltensstörungen spezialisiert sind. Sie arbeiten hauptsächlich mit Schülerinnen und Schülern, je nach deren Bedarf innerhalb oder außerhalb der Klasse.
Griechenland	Unterstützung bietet hauptsächlich eine Sonderschullehrkraft von einer Sonderschule. Ihre Aufgabe besteht darin, Schülerinnen und Schülern direkt zu helfen, die Lehrkräfte beim Einsatz der verschiedenen Lehrmaterialien zu unterstützen und den Lehrplan zu differenzieren, andere Schüler zu informieren und gute Kooperation zwischen der Schule und der Familie zu sichern.
Island	Unterstützung bietet hauptsächlich eine an der Schule beschäftigte Förderlehrkraft. Andere Formen der Unterstützung werden durch Sonderschullehrkräfte, Psychologen und anderen Experten der Gemeinde angeboten. Sie bieten allgemeine Beratung hinsichtlich des Lehrplans und des Unterrichts in den Hauptfächern; Orientierung für die Schülerinnen und Schüler und psychologische Beratung. Ihr Hauptziel ist es die Lehrkräfte und Schulleiter in ihrer laufenden Arbeit und bei Verbesserungsmaßnahmen zu unterstützen.
Irland	Unterstützung kann durch eine Sonderschullehrkraft oder eine Lehrkraft für sonderpädagogische Aufgaben geleistet werden. Sie beschäftigen sich mit Schülern bei denen Lernschwierigkeiten festgestellt wurden. Unterstützung kann auch durch eine an der Schule beschäftigte Förderlehrkraft erfolgen. Diese arbeitet hauptsächlich mit Schülerinnen und Schülern mit Lese- und Rechenschwächen. Alle Grundschulen und Schulen des Sekundarbereichs I verfügen über eine solche Lehrkraft. Eine weitere Form der Unterstützung bieten die Lehrkräfte des mobilen Lehrerdienstes (Bildungsministerium). Sie arbeiten mit einzelnen Schülerinnen und Schülern innerhalb und außerhalb des Klassenverbands und beraten Lehrkräfte in Bezug auf Unterrichtsansätze, Methoden, Programme und Ressourcen. Sie bieten auch Unterstützung für Eltern. Der psychologische Dienst des Ministeriums für Bildung und Wissenschaft bietet Diagnostik- und Beratungsdienste für Regelschulen, wobei das Hauptaugenmerk auf Schülerinnen und Schüler mit emotionalen Problemen oder Verhaltensstörungen und Lernschwierigkeiten liegt.

Land	Art der Fachkräfte und Dienste
Italien	Unterstützung bieten hauptsächlich an der Schule beschäftigte Sonderschullehrkräfte. Sie übernehmen reguläre Unterrichtsaufgaben und erteilen in der Regelschule mit Zustimmung der Eltern Förderunterricht. Förderlehrkräfte teilen beteiligen sich an den Aufgaben der regulären Lehrkräfte bei der Arbeit mit allen Schülern. Die Implementierung eines sonderpädagogischen Förderplans ist eine ihrer Hauptaufgaben. Sie unterstützen auch Schülerinnen und Schüler innerhalb des Klassenverbands; Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen dürfen nicht aus der Klasse herausgenommen werden, wenn es nicht absolut notwendig ist.
Liechtenstein	Unterstützung bietet hauptsächlich eine Sonderschullehrkraft von einer Sonderschule. Sie arbeitet hauptsächlich mit Schülerinnen und Schülern, unterstützt aber auch den Lehrkräfte und Eltern.
Litauen	Unterstützung leisten hauptsächlich Sonderschullehrkräfte, Schulpsychologen, Logopäden oder Sozialpädagogen von Sonderschulen oder pädagogisch-psychologischen Diensten. Sonderschullehrkräfte bieten den Lehrkräften Informationen und praktische Unterstützung: Ausarbeitung von sonderpädagogischen Förderplänen, Auswahl von Unterrichtsmaterial usw. Auch an der Schule beschäftigte Förderlehrkräfte, Logopäden und Schulpsychologen können unterstützend eingreifen. Diese Fachkräfte stehen hauptsächlich in Regelschulen in Großstädten zur Verfügung, in ländlichen Gebieten fehlt nach wie vor Fachpersonal. Pädagogisch-psychologische Dienste auf lokaler und nationaler Ebene begutachten Schülerinnen und Schüler beraten im Hinblick auf die inklusive/integrative Beschulung.
Luxemburg	Unterstützung bieten hauptsächlich sonderpädagogische Fachkräfte der SREA (Ambulanter sonderpädagogischer Dienst). Sie sind Fachleute im Bereich Pädagogik und Rehabilitation und teilen sich mit den regulären Lehrkräften Aufgaben bei der direkten Förderung von Schülerinnen und Schülern. Für die Organisation der Klasse sind immer die Lehrkräfte zuständig.
Niederlande	Unterstützung bieten hauptsächlich Sonderschullehrkräfte von einer Sonderschule. Sie arbeiten mit den Lehrkräften bei der Erstellung von Förderplänen, der Entwicklung und Bereitstellung von Zusatzmaterialien, der Arbeit mit einzelnen Schülerinnen und Schülern und der Kontaktaufnahme mit den Eltern zusammen. Unterstützung kann auch durch Regelschulen geleistet werden, die über Erfahrung in Inklusion/Integration verfügen. Schwerpunkte sind Informationen für Lehrkräfte, Diagnostik, und Bereitstellung von Unterrichtsmaterialien. Als Förderlehrkraft kann auch ein Mitglied des Regelschulkollegiums fungieren, das Hilfe und Beratung für Schülerinnen und Schüler bietet.
Norwegen	Unterstützung bieten hauptsächlich an der Schule beschäftigte Sonderschullehrkräfte. Sie gestalten den Unterricht ganz oder teilweise in Zusammenarbeit mit der Lehrkraft. Unterstützung kann auch durch eine Assistenzlehrkraft geleistet werden. Alle drei arbeiten eng zusammen. Die lokalen pädagogisch-psychologischen Dienste sind zuständig für die Beratung der Schule und der Eltern in Bezug auf Inhalt und Organisation der individuellen Beschulung. Sie sind hauptsächlich verantwortlich für die Beratung der Lehrkräfte hinsichtlich ihrer laufenden Arbeit.
Polen	Lehrkräfte, die mit behinderten Schülerinnen und Schülern arbeiten, erhalten Unterstützung von dem Nationalen Zentrum für psychologische und pädagogische Unterstützung und Beratung oder von den regionalen Zentren für Unterrichtsmethodik. Diese Zentren bieten Fortbildungen für Lehrkräfte an. Regelschulen müssen psychologische und pädagogische Unterstützung und Beratung für Schüler, Eltern und Lehrkräfte bieten, indem sie z. B. Förderklassen organisieren.

Land	Art der Fachkräfte und Dienste
Portugal	Unterstützung bieten hauptsächlich Sonderschullehrkräfte oder andere Fachkräfte von lokalen Unterstützungsteams bzw. der Schule selbst. Die letztere Lösung hat in der nationalen Bildungspolitik Vorrang. Ziel ist die Bildung koordinierter Teams, die die Lehrkräfte beraten. Sie kooperieren mit dem Schulleiter und der Schule um die notwendige pädagogische Unterstützung zu organisieren; sie kooperieren mit den Lehrkräften bei der flexiblen Gestaltung des Lehrplans, fördern die Differenzierung pädagogischer Methoden und -strategien; unterstützen Schülerinnen und Schüler und Lehrkräfte und tragen zur Innovation im Bildungswesen bei.
Spanien	Unterstützung bieten hauptsächlich an der Schule beschäftigte Förderlehrkräfte. Sie arbeiten in Grundschulen und Schulen des Sekundarbereichs und haben für Schülerinnen und Lehrkräfte eine wichtige Rolle bei der gemeinsamen Planung der Lehrplandifferenzierung und ihrer Umsetzung. Sie unterstützen auch die Familien und arbeiten mit anderen Fachleuten zusammen. Eine weitere Form der Unterstützung sind die Stützlehrkräfte für Lernhilfe, die an allen Grundschulen zur Verfügung stehen. Hilfe bieten auch lokale psychologische und pädagogische Unterstützungsteams. Sie sind verantwortlich für die Begutachtung der Schülerinnen und Schüler, die Beratung der Lehrkräfte und Schulmitarbeiter in Bezug auf notwendige Maßnahmen, die Beobachtung der Fortschritte der Schülerinnen und Schüler sowie die Einbeziehung der Familien.
Schweden	Unterstützung bietet hauptsächlich eine an der Schule beschäftigte Sonderschullehrkraft. Für die Bereitstellung Finanzierung der Unterstützung für die Schulen sind die Gemeinden zuständig. Bei Bedarf kann durch das Schwedische Institut für sonderpädagogische Förderung, auf nationaler Ebene Unterstützung bei der Entwicklung von Kompetenzen in den Gemeinden geleistet werden.
Schweiz	Unterstützung bieten hauptsächlich Förderlehrkräfte, Sonderschullehrkräfte oder Fachkräfte aus Sonderschulen oder Regelschulen (leichte Formen von SPF). Sie bieten Unterstützung für integrierte Schülerinnen und Schüler und ihre Lehrkräfte.

3.2 Sonderpädagogische Ausbildung der Lehrkräfte

Die Lehrkräfte werden von allen Ländern als hauptverantwortliche Fachleute für die Ausbildung der Schüler betrachtet. Dies bedeutet, dass sie über entsprechendes Wissen und entsprechende Fähigkeiten verfügen müssen, um die unterschiedlichen Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler befriedigen zu können. Die Art der Ausbildung die zukünftigen Lehrkräfte in ihrer sonderpädagogischen Ausbildung angeboten wird, verdient daher große Beachtung.

Alle Länder weisen darauf hin, dass Lehrkräfte während ihrer Ausbildung in irgendeiner Form Pflichtveranstaltungen über die Arbeit mit Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf absolvieren. Dies ist als positiver Faktor im Hinblick auf die Verantwortung der Lehrkräfte für die individuellen Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler zu sehen. Es gibt zukünftigen Lehrkräften eine breitere Informationsbasis und zumindest eine Art Grundwissen über die Vielfältigkeit der Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler, denen sie später begegnen werden. Dennoch, vermitteln die Daten den Eindruck, dass diese Ausbildung oft zu generell, vage oder unzureichend ist und nur in begrenztem Umfang durch praktische Erfahrungen ergänzt wird. Deshalb wird sie den späteren beruflichen Erfordernissen der Lehrkräfte möglicherweise nicht gerecht.

Dauer, Inhalt und Organisation der obligatorischen sonderpädagogischen Ausbildung sind sehr unterschiedlich. Es ist offensichtlich, dass die Lehrerausbildung die große Bandbreite des

Bedarfs der Lehrkräfte nicht abdecken kann. Ebenso offensichtlich ist jedoch, dass die Unterschiede in den Inhalten in der Ausbildung zum Teil die Unterschiede in der Integrations-/Inklusionspolitik der Länder widerspiegeln. Die Lehrerausbildung in sonderpädagogischer Förderung kann in drei unterschiedlichen Formen erfolgen:

- Bereitstellung allgemeiner Informationen, was in allen Ländern der Fall ist, aber für zukünftige Lehrkräfte nur begrenzt nützlich erscheint;
- Bereitstellung von Fachveranstaltungen in manchen Ländern; dies scheint zur Vermittlung von Kenntnissen in sonderpädagogischer Förderung besser geeignet zu sein, auch Inhalte und Dauer in den einzelnen Ländern sehr unterschiedlich sind;
- Einbeziehung der Thematik in alle Fachstudienbereiche; diese Lösung wird von den Niederlanden, Norwegen, England und Wales angegeben.

In einigen Ländern (der Tschechischen Republik, Finnland, Deutschland, Slowakei und Spanien) wird eine eigene sonderpädagogische Lehrerausbildung angeboten.

In vielen Ländern wird sonderpädagogische Förderung auch als eines von mehreren Wahlfächern angeboten.

Die folgende Tabelle fasst die Angebote im Bereich sonderpädagogischer Förderung für Lehrkräfte in ihrer Ausbildung in verschiedenen Ländern zusammen. Der Schwerpunkt liegt dabei auf die Ausbildung künftiger Regelschullehrkräfte an Grundschulen und im Sekundarbereich I.

Tabelle 3.2 Sonderpädagogische Grundausbildung der Lehrkräfte, Dauer und zentrale Aspekte

Land	Dauer und zentrale Aspekte
Österreich	Der Umfang der Studieninhalte aus dem Bereich der sonderpädagogischen Förderung in der Lehrerausbildung wird in den autonomen Lehrplänen der verschiedenen pädagogischen Akademien in den neun Bundesländern festgelegt. Er bewegt sich zwischen einigen Seminaren pro Woche und besonderen Projekten und freiwilligen Zusatzangeboten aus dem gesamten Spektrum der inklusiven/integrativen Pädagogik. In den meisten Akademien werden auch praktische Erfahrungen im Unterricht in integrierten Klassen und Co-Teaching vermittelt.
Belgien	Die Lehrerausbildung beinhaltet die Vermittlung allgemeiner Informationen und Grundkenntnisse über sonderpädagogische Förderung. Die praktische Ausbildung erfolgt im letzten Jahr. Am Ende der Ausbildung wird erwartet, dass die Lehrkräfte die notwendigen Kompetenzen besitzen, um in einer Sonderschule zu arbeiten oder mit Schülern umzugehen die in Regelschulen integriert sind.
Zypern	Die Lehrerausbildung erfolgt in einem vierjährigen Universitätsstudium. Es beinhaltet ein Pflicht- und ein freiwilliges Modul zur sonderpädagogischen Förderung, in dem als Ergänzung zu den anderen Ausbildungsinhalten Grundwissen über sonderpädagogische Förderung und Unterrichtsansätze vermittelt werden. Die Teilnahme an diesen Lehrveranstaltungen und Seminaren wird empfohlen.

Europäische Agentur für Entwicklungen in der Sonderpädagogischen Förderung

Land	Dauer und zentrale Aspekte
Tschechische Republik	In der Grundschullehrer-Ausbildung erhalten alle künftigen Lehrkräfte eine Grundausbildung in sonderpädagogischer Förderung, die je nach Universität 2 bis 3 Vorlesungsstunden für eine Dauer von 1 bis 2 Semestern umfasst. In der Ausbildung werden allgemeine Kenntnisse über Behinderungen vermittelt. Lehrkräfte für den Sekundarbereich erhalten nur an wenigen Universitäten eine Grundausbildung in sonderpädagogischer Förderung, die dann der für Grundschullehrkräfte entspricht. Ein 10-semesteriges sonderpädagogisches Fachstudium wird ebenfalls angeboten. Es vermittelt professionelle Kompetenzen im Bereich der sonderpädagogischer Förderung. Die Absolventen übernehmen als Lehrkräfte auch Klassen.
Dänemark	Die Ausbildung der Lehrkräfte entspricht einer 40-stündigen Veranstaltung. Diese ist normalerweise freiwillig. Ziel ist es, sowohl Fachkenntnisse auf dem Gebiet des sonderpädagogischen Förderbedarfs zu erwerben, als auch daraus rührende Schwierigkeiten zu verhindern und zu beheben.
England and Wales	Der Ausbildungsplan für Lehrkräfte enthält Kompetenzelemente aus dem Bereich der sonderpädagogischen Förderung. In den Vorgaben des Ministeriums für die Anforderungen an qualifizierte Lehrkräfte (Standards for Qualified Teacher Status) sind Mindestanforderungen für die Ausbildung in sonderpädagogischer Förderung festgelegt. Diese beinhalten Kenntnisse über die allgemeinen Verfahren zur Ermittlung, Feststellung und den Umgang mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Regelschule.
Finnland	Lehrkräfte für die vorschulische Bildung und Grundschulen erhalten je nach Universität eine Ausbildung im Umfang von 1½–2 Studienwochen. Sie umfasst Vorlesungen, praktische Arbeit und Besuche an Schulen. Bei den künftigen Lehrkräften für den Sekundarbereich I umfasst die sonderpädagogische Ausbildung eine Studienwoche, hauptsächlich in Form von Vorlesungen. Ein freiwilliges Angebot beinhaltet je nach Universität 15 Studienwochen für Vorschul- und Grundschullehrkräfte und 1-2 Studienwochen für Lehrkräfte im Sekundarbereich I. An manchen Universitäten kann sonderpädagogische Förderung als Hauptfach der Lehrerausbildung gewählt werden, die dann direkt zu einem fachspezifischen Abschluss führt.
Frankreich	Die einschlägigen Ausbildungsmodule umfassen 42 Stunden. Es werden Kenntnisse über die Unterrichtsarbeit mit Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen, Krankheiten oder anderen Problemen vermittelt.
Deutschland	Zukünftigen Lehrkräften haben zwei Möglichkeiten: (1) Ein Sonderpädagogikstudium in Form eines 9-semesterigen Grundstudiums von 4,5 Jahren an einer Universität und einer zweijährigen Theorie-Praxis Ausbildung an einer Schule, oder (2) in Form eines Aufbaustudiums nach der regulären Lehrerausbildung. Kompetenzelemente aus dem Bereich der sonderpädagogischen Förderung sowie die Spezialisierung nach zwei ausgewählten Fachrichtungen gehören zu den Inhalten. Elemente sonderpädagogischer Förderung sind auch Teil der allgemeinen Lehrerausbildung
Griechenland	Die Ausbildung beinhaltet Kurse in sonderpädagogischer Förderung und Lernstörungen sowie Besuche in Sonderschulen. Es gibt keine zentralen Vorgaben des Ministeriums zu den Ausbildungsinhalten, da die Universitäten bezüglich der Studienpläne unabhängig sind. An der Universität Thessalien/belegt// in Volos wurde ein neuer Fachbereich zur Ausbildung von Sonderschullehrkräften eingerichtet.
Island	Die Ausbildung entspricht einem 30-stündigen Kurs in einem Studienjahr.
Irland	Die Ausbildung beinhaltet ein 30-stündiges allgemeines Modul und ein mindestens zweiwöchiges Praktikum in einem sonderpädagogischem Setting. Im Mittelpunkt stehen

Europäische Agentur für Entwicklungen in der Sonderpädagogischen Förderung

	Beobachtung und Diagnostik.
Italien	In der Ausbildung werden allen Lehrkräften allgemeine Kenntnisse über sonderpädagogische Förderung vermittelt.

Land	Dauer und zentrale Aspekte
Litauen	Die Lehrerausbildung an pädagogischen Hochschulen beinhaltet 2-4 Anrechnungspunkte in sonderpädagogischer Förderung. Schüler mit einem Abschluss des Sekundarbereichs II können direkt ein Universitätsstudium im Fach sonderpädagogische Förderung aufnehmen, das zum Abschluss <i>Bachelor</i> führt und nach einem weiteren Studienabschnitt mit dem akademischen Grad <i>Master</i> abgeschlossen wird.
Luxemburg	In der Ausbildung werden allen Lehrkräften für die vorschulische Bildung und den Primarbereich Kenntnisse in sonderpädagogischer Förderung vermittelt. Sie beinhaltet eine einjährige praktische Ausbildung Jahr im zweiten Ausbildungsjahr.
Niederlande	Sonderpädagogischer Förderbedarf wird während des ganzen regulären Studiums thematisiert. Die Ausbildung beinhaltet eine Einführung in die Arbeit mit Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf.
Norwegen	Die sonderpädagogische Ausbildung ist ein halbes Jahr lang, in die regulären pädagogischen Fächer eingebunden. Alle Lehrkräfte besuchen Einführungsveranstaltungen über sonderpädagogische Förderung und Unterstützungsdienste.
Portugal	Die Ausbildung entspricht einem einjährigen, 60-stündigen Kurs und vermittelt allgemeine Kenntnisse über unterschiedliche Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler, sonderpädagogische Förderung, Anpassung von Lehrplänen und Elternarbeit.
Slowakei	Die Lehrerausbildung erfolgt in einem 10-semesterigen Studium (Vollzeit oder Teilzeit), in dem die Qualifikation zur Berufsausübung erworben wird. Eine sonderpädagogische Lehrerausbildung wird als grundständiges Studium angeboten. Die Studierenden müssen eine Aufnahmeprüfung bestehen.
Spanien	Zwei Möglichkeiten werden für zukünftige Lehrkräfte angeboten: (1) eine dreijährige Fachausbildung in sonderpädagogischer Förderung, oder (2) die reguläre Lehrerausbildung, in der alle Lehrkräfte insgesamt 80 Stunden im Bereich Lernschwierigkeiten und sonderpädagogischer Förderbedarf belegen müssen. Jede Universität kann unter Berücksichtigung der genannten Mindestzahl an Stunden ihren eigenen Studienplan aufstellen. Dies beinhaltet sowohl wissenschaftliche und theoretische Themen als auch Unterrichtspraxis.
Schweden	Die sonderpädagogischer Förderung ist ein vorrangiger Bereich in der Ausbildung der Lehrkräfte und Bestandteil der regulären Lehrerausbildung. Zusätzlich können die Studierenden spezielle Kurse wählen. Länge und Inhalt dieser Kurse sind (wie in allen Kursen) je nach Hochschuleinrichtung unterschiedlich.
Schweiz	Die Lehrerausbildung muss neben anderen Elementen pädagogische Veranstaltungen beinhalten, in denen auch Aspekte der sonderpädagogischen Förderung behandelt werden. Künftige Lehrkräfte müssen ein 3-jähriges Studium auf Stufe 5 der internationalen Standardklassifikation des Bildungswesens absolvieren. Die Einzelheiten sind in den verschiedenen Bildungseinrichtungen unterschiedlich.

3.3 Sonderpädagogisches Aufbaustudium

Das Aufbaustudium betrifft die Lehrkräfte, die innerhalb von Regelschulen mit Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf arbeiten möchten.

Es findet normalerweise nach der Lehrerausbildung statt. In Ländern wie beispielsweise Belgien, Frankreich oder Italien können Lehrkräfte direkt nach ihrer Ausbildung ein Aufbaustudium beginnen. In anderen Ländern müssen sie jedoch zuvor an einer Regelschule unterrichtet haben, und in den meisten Fällen ist die Dauer dieser Tätigkeit festgelegt. In Österreich, Dänemark, Deutschland und den Niederlanden sind beide Situationen möglich.

Das Aufbaustudium ist nur in wenigen Ländern Pflicht; in den meisten wird es als Option angeboten, aber in den meisten Fällen wird es stark empfohlen. In Ländern in denen das Aufbaustudium Pflicht ist, deckt es hauptsächlich eine spezifische Ausbildung in Zusammenhang mit verschiedenen Behinderungen, d.h. Seh- oder Hörschädigungen ab. In den restlichen Ländern, müssen Lehrkräfte in der Praxis – und sie werden dazu auch ermutigt – eine vertiefende Ausbildung machen, um Stellen zu er- oder behalten bzw. befördert zu werden. Ein weiteres Element muss ebenfalls berücksichtigt werden: ein besseres Gehalt oder professionelles Profil wie es von Sonderschullehrkräften z. B. in Belgien (französische und flämische Gemeinschaft), Frankreich, Deutschland, Griechenland oder den Niederlanden praktiziert wird, gibt den Lehrkräften einen zusätzlichen Anreiz, die Zusatzausbildung aufzunehmen.

Die Dauer des freiwilligen und obligatorischen Aufbaustudiums variiert sehr. Es kann sich um eine einjährige Zusatzausbildung im Hinblick auf eine bestimmte Behinderung handeln, aber auch um ein breiter angelegtes Fachstudium, das 2 bis 4 Jahre dauert (in beiden Fällen erwerben die Absolventen einen Studienabschluss).

Hinsichtlich der Frage, ob die einschlägigen Studien allgemein oder auf bestimmte Behinderungen ausgerichtet sind, ist zu sagen, dass die meisten Länder beide Optionen anbieten. In Deutschland und Luxemburg scheint die Ausbildung am stärksten spezialisiert zu sein.

Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über die Situation hinsichtlich des Aufbaustudiums in den verschiedenen Ländern. Aufgeführt sind folgende Merkmale: vorgeschriebene Berufserfahrung und Dauer, Basis (obligatorisch oder freiwillig) und Dauer sowie eine kurze Beschreibung der Studieninhalte.

Tabelle 3.3 Aufbaustudium für Lehrkräfte

Land	Voraussetzungen und Rahmenbedingungen für das Aufbaustudium
Österreich	Berufserfahrung wird nicht immer vorausgesetzt. Das Aufbaustudium ist nicht verpflichtend, aber Lehrkräfte mit Zusatzqualifikationen in sonderpädagogischer Förderung werden bei der Einstellung bevorzugt. Das Aufbaustudium beinhaltet spezifische Qualifikationen die notwendig sind, um mit Schülerinnen und Schülern mit Seh- oder Hörschädigung, Körperbehinderung, Sprachstörung oder schweren Verhaltensstörungen und mit Kindern in Krankenhäusern zu arbeiten.
Belgien	Berufserfahrung wird nicht vorausgesetzt. Das Aufbaustudium ist freiwillig und dauert ein bis zwei Jahre bzw. umfasst 240 Stunden allgemeine Ausbildung und 420 Stunden Schulpraxis (über mehrere Jahre verteilt). Vermittelt werden allgemeine Kenntnisse über Lehrmethoden, Anpassungen des Lehrplans und fachspezifische Kenntnisse über bestimmte Behinderungen (visuelle, auditive, geistige Beeinträchtigungen usw.) und Techniken, z.B. Gebärdensprache. Auch wenn es nicht obligatorisch ist, erwarten die meisten Sonderschulen, dass ihre Mitarbeiter in ihren ersten Berufsjahren eine solche Ausbildung absolvieren.
Zypern	Berufserfahrung wird nicht vorausgesetzt. In Zypern wird kein Aufbaustudium angeboten (Studierende die sich spezialisieren möchten, können Ausbildungsgänge

Europäische Agentur für Entwicklungen in der Sonderpädagogischen Förderung

	außerhalb Zyperns belegen). Alle pädagogischen Fachkräfte werden jedoch ermutigt, an lokalen freiwilligen Seminaren und Kursen zur sonderpädagogischen Förderung teilzunehmen (diese führen nicht zu einem weiteren Studienabschluss).
--	--

Europäische Agentur für Entwicklungen in der Sonderpädagogischen Förderung

Land	Voraussetzungen und Rahmenbedingungen für das Aufbaustudium
Tschechische Republik	Berufserfahrung wird nicht vorausgesetzt. Das Aufbaustudium ist Pflicht und dauert zwei bis drei Jahre. Es umfasst allgemeine und spezifische Fächer und eine Spezialausbildung für eine von der Lehrkraft gewählte Behinderungsart, z. B. Lernbehinderungen, sprachliche Beeinträchtigungen usw.
Dänemark	Berufserfahrung wird vorausgesetzt: 2 Jahre Tätigkeit an einer Schule für Diplomstudien und 5 Jahre für Masterstudien. Für kurze Bildungsgänge wird keine Berufserfahrung vorausgesetzt. Sie sind freiwillig und haben eine Dauer von 40 Stunden bis 11/2 Jahren. Die Ausbildung beinhaltet allgemeine und spezifische Themen im Bereich der sonderpädagogischen Förderung.
England and Wales	Ein Jahr Berufserfahrung ist Voraussetzung für die Zulassung zum Aufbaustudium. Die Zusatzausbildung ist Pflicht für Sonderschullehrkräfte für gehörlose und sehgeschädigte Schülerinnen und Schüler. Ansonsten ist die Weiterbildung im Bereich der sonderpädagogischen Förderung freiwillig. Trotzdem besuchen viele Fachkräfte in diesem Bereich akkreditierte Kurse, in denen ein akademischer Grad oder anerkannter Abschluss erworben werden kann (z. B. im Fachbereich autistische Störungen oder Lernstörungen). Fast alle nehmen an kurzen, nicht-akkreditierten Kursen und Ausbildungsveranstaltungen teil.
Finnland	Berufserfahrung wird nicht vorausgesetzt, gilt aber als Auswahlkriterium bei der Zulassung von Studierenden. Das Aufbaustudium ist Pflicht und dauert 1 bis 1½ Jahre (35 Studienwochen). Es betrifft alle Lehrkräfte von der vorschulischen Bildung bis zum Sekundarbereich II. Es beinhaltet eine Fachausbildung für Sonderschullehrkräfte, die mit Schülerinnen und Schülern mit Seh- oder Hörschädigung, Körperbehinderung oder geistiger Behinderung arbeiten. Außerdem wird eine obligatorische allgemeine Ausbildung für Förderlehrkräfte angeboten.
Frankreich	Berufserfahrung wird nicht vorausgesetzt, aber für Lehrkräfte empfohlen, die den Befähigungsnachweis für den Unterricht in sonderpädagogischen und inklusiven/integrativen Einrichtungen erwerben möchten. Das zweijährige Aufbaustudium ist freiwillig. Die Studierenden können eine von sieben Behinderungsarten als Spezialfach wählen. Sie erhalten eine allgemeine und auf bestimmte Behinderungsarten ausgerichtete Ausbildung mit theoretischen und praktischen Elementen.
Deutschland	Zwei Jahre Berufserfahrung werden vorausgesetzt. Das Aufbaustudium besteht aus zwei Jahren Pflichtstudienzeit. Es beinhaltet eine Fachspezialisierung in zwei Hauptfächern, z. B. Lernschwierigkeiten und geistige Behinderungen; Sehschädigung und Verhaltensstörungen usw.
Griechenland	Fünf Jahre Berufserfahrung sind Voraussetzung. Das Aufbaustudium ist Pflicht, dauert 2 Jahre und wendet sich an Grundschullehrkräfte, die eine Zulassungsprüfung bestehen müssen. Ausbildungsinhalt ist u. a. der Umgang mit Lernschwierigkeiten. Eine Fachausbildung im Umgang mit visuellen oder auditiven Beeinträchtigungen oder Körperbehinderungen wird als Wahlfach angeboten. Lehrkräfte für den Sekundarbereich können an einem 40-stündigen Ausbildungskurs teilnehmen, in dem allgemeine Kenntnisse über die sonderpädagogische Förderung vermittelt werden.
Island	Zwei Jahre Berufserfahrung sind Voraussetzung. Das Aufbaustudium ist freiwillig und dauert ein bis zwei Jahre. Es vermittelt allgemeine Kenntnisse über Lernschwierigkeiten und die Anpassung der nationalen Lehrpläne. Weitere freiwillige Fortbildungsmöglichkeiten werden in bestimmten Bereichen, z. B. Seh- und Hörschädigungen, angeboten.

Europäische Agentur für Entwicklungen in der Sonderpädagogischen Förderung

Land	Voraussetzungen und Rahmenbedingungen für das Aufbaustudium
Irland	Zwei bis drei Jahre Berufserfahrung sind Voraussetzung. Das Aufbaustudium ist freiwillig und dauert ein Jahr. Es vermittelt eine allgemeine Ausbildung für Lehrkräfte für sonderpädagogische Aufgaben und den Unterricht in Sonderklassen. Neben einer allgemeinen Ausbildung im Bereich Lernschwierigkeiten existiert eine Spezialausbildung für mobile Lehrkräfte und die Arbeit mit hörgeschädigten Schülerinnen und Schülern. Außerdem ist ein einjähriger Ausbildungsgang für den Unterricht in Sonderklassen und Lehrkräfte für sonderpädagogische Aufgaben im Sekundarbereich geplant.
Italien	Berufserfahrung wird nicht vorausgesetzt. Sonderschullehrkräfte sind verpflichtet, einen einjährigen Kurs an einer Universität zu absolvieren, der spezifische theoretische Themen und eine praktische Ausbildung beinhaltet. Die theoretische Ausbildung wird an der Universität durchgeführt, die praktische Ausbildung findet in lokalen Schulen statt. Ein freiwilliges Zusatzsemester wird für Lehrkräfte, die mit gehörlosen oder blinden Schülerinnen und Schülern arbeiten, und andere Spezialisierungen angeboten.
Litauen	Berufserfahrung wird nicht immer vorausgesetzt. Eine universitäre Fachausbildung hinsichtlich spezifischer Behinderungen ist vorhanden. Alle Lehrkräfte können eine berufsbegleitende Weiterbildung in sonderpädagogischer Förderung absolvieren .
Luxemburg	Berufserfahrung wird nicht immer vorausgesetzt. Das Aufbaustudium ist freiwillig und dauert ein Jahr. Es beinhaltet eine obligatorische Spezialausbildung für eine bestimmte Behinderungsart.
Niederlande	Berufserfahrung wird empfohlen, aber nicht vorausgesetzt. Das Aufbaustudium ist freiwillig, dauert zwei Jahre (Teilzeit) und umfasst eine theoretische und praktische Ausbildung zu unterschiedlichen Behinderungsarten und Aufgaben in der sonderpädagogischen Förderung. In der Praxis ist das Aufbaustudium für Lehrkräfte an Sonderschulen Pflicht; sie haben ein etwas höheres Gehalt und werden auf dem Arbeitsmarkt als qualifizierter betrachtet.
Norwegen	Das Aufbaustudium ist freiwillig und dauert ein bis vier Jahre (Vollzeit oder Teilzeit). Es richtet sich an Grundschullehrkräfte und Lehrkräfte im Sekundarbereich. Es beinhaltet eine allgemeine und spezifische Ausbildung in sonderpädagogischer Förderungsarbeit, Prävention und Beratung.
Polen	Berufserfahrung wird nicht vorausgesetzt. Das Aufbaustudium kann in unterschiedlicher Form absolviert werden, u. a. als fünfjähriger Master-Studiengang für Lehrkräfte in der sonderpädagogischen Förderung oder als 3-semesteriges postgraduales Studium für Lehrkräfte mit Master-Abschluss, das hauptsächlich auf die Vorbereitung auf die Unterrichtspraxis abzielt. Als dritte Option wird ein zweisemestriges Aufbaustudium für Lehrkräfte mit Master-Abschluss (mit praktischer Ausbildung) angeboten, die an Schulen arbeiten oder arbeiten möchten, in denen Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen teilweise oder vollständig integriert sind.
Portugal	Zwei Jahre Berufserfahrung sind Voraussetzung. Das Aufbaustudium ist Pflicht, dauert zwei Jahre und beinhaltet eine allgemeine, spezifische und praktische Ausbildung. Es werden verschiedene Spezialisierungsfächer angeboten. Es ist für alle Sonderschullehrkräfte Pflicht.
Slowakei	Berufserfahrung wird nicht vorausgesetzt. In einem Aufnahmeverfahren wird über die Zulassung zu dem viersemestrigen Aufbaustudium (Voll- oder Teilzeit) entschieden. Lehrkräfte an Sonderschulen erhalten eine Spezialausbildung für die verschiedenen Behinderungsarten einschließlich pädagogischer und didaktischer Kompetenzen. Das gilt auch für Lehrkräfte, die an Regelschulen mit integrierten Schülerinnen und Schülern arbeiten.

Spanien	Berufserfahrung wird nicht vorausgesetzt, da das Aufbaustudium als Teil der Ausbildung absolviert werden kann. Das Aufbaustudium richtet sich an Grundschullehrkräfte, die in sonderpädagogischen Einrichtungen oder in Regelschulen arbeiten. Es ist obligatorisch und dauert drei Jahre. Es vermittelt eine allgemeine Ausbildung zu Lernstörungen und Behinderungen. Außerdem wird eine Spezialisierung für Lehrkräfte von hörgeschädigten Schülerinnen und Schülern angeboten.
Schweden	Berufserfahrung wird nicht vorausgesetzt. Sonderpädagogische Förderung ist Teil der Lehrerbildung. Das Aufbaustudium beinhaltet praktische Kompetenzen für die Unterrichtsarbeit mit Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und Strategien für Förderlehrkräfte. Berufsbegleitende Weiterbildung ist Pflicht für alle Lehrkräfte.
Schweiz	Berufserfahrung wird nicht vorausgesetzt. Das Aufbaustudium ist Pflicht und dauert zwei Jahre in Vollzeit (oder länger in Teilzeit). Eine Spezialisierung oder eine Zusatzausbildung wird empfohlen, insbesondere in Bezug auf Seh- und Hörschädigungen.

Anzumerken ist außerdem, dass alle Länder eine, meist freiwillige, berufsbegleitende Weiterbildung für Lehrkräfte anbieten. Diese findet in Schulen, Förderzentren oder Ausbildungseinrichtungen statt. Die Weiterbildungsveranstaltungen werden sehr flexibel gestaltet und unterscheiden sich von Land zu Land erheblich. Es handelt sich um die am häufigsten genutzte und nützlichste Form der Unterstützung von Lehrkräften, die mit an Regelschulen integrierten Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf arbeiten.

3.4 Schlussfolgerung

Dieses Kapitel gibt einen allgemeinen Überblick über Teacher Support und Aus- und Weiterbildung für Lehrkräfte, die mit Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf arbeiten. Von besonderer Bedeutung sind hier folgende Themen:

➤ *Inklusion/Integration und Teacher Support*

- (a) Die Lehrkräfte sind für alle Schülerinnen und Schüler in ihren Klassen zuständig, einschließlich derjenigen mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Bei Bedarf wird Unterstützung hauptsächlich durch Sonderschullehrkräfte innerhalb der Regelschulen geleistet. Diese können an der Schule beschäftigt oder von externen Institutionen (z.B. Sonderschulen) kommen. Zusätzlich zu den Sonderschullehrkräften, unterstützen in manchen Ländern Förderlehrkräfte und andere Fachkräfte die Schülerinnen und Schüler mit Lernschwierigkeiten.
- (b) Die Unterstützung findet immer noch hauptsächlich in Form direkter Arbeit mit einzelnen Kindern statt. Direkte Unterstützung für Lehrkräfte ist immer noch eher ein Trend als eine verbreitete Praxis, auch wenn diese als wichtiges Ziel anerkannt wird. Die Lehrkräfte werden in folgenden Bereichen unterstützt: Informationen über die individuellen Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler, Auswahl von Lehr- und Lernmaterialien, Erstellung von sonderpädagogischen Förderplänen sowie Organisation von Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen.

➤ *Lehrerbildung in sonderpädagogischer Förderung:*

- (a) Alle Lehrkräfte müssen im Rahmen ihrer regulären Ausbildung Pflichtveranstaltungen in sonderpädagogischer Förderung absolvieren. Diese sind

jedoch oft zu generell, vage oder unzureichend und werden nur in begrenztem Umfang durch praktische Erfahrungen ergänzt, die den zukünftigen Anforderungen an die Lehrkräfte entsprechen.

- (b) Lehrkräfte, die mit Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf arbeiten möchten, müssen ein Aufbaustudium absolvieren, meistens nach ihrer regulären Ausbildung. In den meisten der befragten Länder ist das Aufbaustudium freiwillig, wird aber ausdrücklich empfohlen.
- (c) Manche Länder betrachten das Aufbaustudium als Teil der berufsbegleitenden Fort- und Weiterbildung. Es wird hauptsächlich auf freiwilliger Basis angeboten. Die berufsbegleitende Weiterbildung zeichnet sich vor allem durch Flexibilität aus und scheint für Lehrkräfte, die mit Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf arbeiten, eines der nützlichsten Instrumente zu sein.

4 Informations- und Kommunikationstechnologie in der sonderpädagogischen Förderung

Der Einsatz von Informations- und Kommunikationstechnologie (IKT) steht derzeit ganz vorne auf der politischen Tagesordnung fast aller europäischen Staaten sowie der Europäischen Union selbst. Im *eEurope-Aktionsplan* der Europäischen Union (2000) werden die notwendigen Schritte auf dem Weg zur Informationsgesellschaft umrissen. Dabei wird die entscheidende Rolle der Bildung bei der Realisierung der Informationsgesellschaft ausdrücklich betont. Die OECD-Studie *Learning to change: ICT in schools* (Veränderung lernen: IKT in der Schule) (2001) zeigt deutlich, wie die IKT künftig die Schule und die Bildungserfahrungen der Schülerinnen und Schüler in aller Welt verändern wird.

Der Einsatz von IKT in sonderpädagogischer Förderung wird jedoch in diesen hochrangigen Programmen nicht immer berücksichtigt. Der Zugang zu angemessenen IKT-Lösungen für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf, ihre Familien und Lehrkräfte ist oft problematisch. Wenn alle Schülerinnen und Schüler in Europa Zugang zu angemessener IKT für erhalten sollen, sind deshalb spezielle Strategien und Maßnahmen erforderlich.

Das Ziel dieses Kapitels ist es, Hintergrundinformation über die Situation in den Ländern zu liefern, Trends beim IKT-Einsatz in der sonderpädagogischen Förderung aufzuzeigen sowie zentralen Probleme und mögliche Implikationen in verschiedenen Bereichen der Bildungspolitik und Praxis zu beschreiben.

4.1 IKT und politische Strategien in der sonderpädagogischen Förderung

Bei politischen Strategien im Bereich der IKT handelt es sich im Allgemeinen um spezielle, auf nationaler Ebene formulierte Grundsätze, Absichten, Mittel, Ziele und Zeitpläne für den IKT-Einsatz in der sonderpädagogischen Förderung. Kurz- und langfristige Ziele der nationalen Strategien im Hinblick auf IKT im Bildungswesen bestimmen die Infrastruktur der für Lehrkräfte und Schüler verfügbaren Hardware und Software. Die politischen Strategien wirken sich auch unmittelbar auf den Zugang der Lehrkräfte zu Ausbildung, Unterstützung und Informationen in Bezug auf IKT aus. Die verschiedenen Fragestellungen, auf die sich IKT-Strategien auf nationaler Ebene beziehen, betreffen offenbar fünf Bereiche:

1. Infrastruktur (Hardware, Software und Internet Zugang)
2. Unterstützung beim Einsatz in der Praxis
3. Ausbildung
4. Zusammenarbeit / Forschung
5. Evaluation.

Verschiedene Aspekte werden teilweise unterschiedlich gewichtet und betont. In der folgenden Tabelle werden die verschiedenen Elemente für jedes Land beschrieben.

Tabelle 4.1 IKT in der Bildungspolitik der europäischen Länder

Element der Bildungspolitik für die IKT	Länder
Allgemein – nicht spezifisch für sonderpädagogische Förderung – IKT-Strategien mit Aussagen über Zielsetzung in den fünf Bereichen	Österreich, Belgien, Zypern (wird entwickelt), Tschechische Republik, Dänemark, Finnland, Frankreich, Deutschland, Griechenland, Island, Irland, Italien, Luxemburg, Niederlande, Norwegen, Polen, Portugal, Spanien, Schweden, Vereinigtes Königreich
Die allgemeine IKT Politik beinhaltet Aussagen über Chancengleichheit in Bildung für alle in Bezug auf und durch die Nutzung von IKT	Belgien (Flämische Gemeinde), Dänemark, Finnland, Island, Norwegen, Schweden
Als Element der Bildungspolitik ist IKT Teil des Lehrplans für alle Schülerinnen und Schüler, auch diejenigen mit SPF	Österreich, Belgien (Flämische Gemeinde), Zypern (gilt nur für Sekundarbereich II und Sonderschulen), Tschechische Republik, Frankreich, Island, Irland, Norwegen, Polen, Schweden, Vereinigtes Königreich
Für die Umsetzung der Bildungspolitik sind unterschiedliche Stellen zuständig	Österreich, Belgien, Dänemark, Finnland, Frankreich, Deutschland, Griechenland, Island, Irland, Italien, Luxemburg, Niederlande, Norwegen, Portugal, Spanien, Schweden, Schweiz, Vereinigtes Königreich
Die allgemeine IKT-Strategie wird in irgendeiner Form evaluiert	Österreich, Belgien (Flämische Gemeinschaft), Dänemark, Finnland, Griechenland, Irland, Niederlande, Norwegen, Portugal, Spanien (auf regionaler Ebene), Schweden, Schweiz, Vereinigtes Königreich
IKT ist ein eigenes Element innerhalb der nationalen Politik und Gesetzgebung bezüglich Behinderungen und sonderpädagogischer Förderung	Zypern, Portugal, Slowakei
durch ausgewählte Projekte auf nationaler Ebene werden politische Aspekte implementiert und evaluiert	Tschechische Republik, Litauen, Norwegen
Politische Maßnahmen haben direkten Einfluss auf Fortbildungsangebote für Lehrkräfte, deren Unterstützung und Information über IKT	Österreich, Belgien, Zypern, Tschechische Republik, Dänemark, Finnland, Frankreich, Deutschland, Griechenland, Island, Irland, Italien, Luxemburg, Niederlande, Norwegen, Portugal, Spanien, Schweden, Schweiz, Vereinigtes Königreich

Die meisten Länder sind sich einig, dass die Barrierefreiheit im Bereich der IKT Ungleichheiten in der Bildung reduzieren kann und ein wirksames Instrument zur Förderung der Integration/Inklusion sein kann. Unzureichender oder eingeschränkter Zugang zu IKT kann jedoch unter Umständen die Benachteiligung einiger Schüler, darunter auch derjenigen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, noch verstärken. Die „digitale Kluft“, die sich im Bildungswesen eines Landes potenziell entwickeln kann (OECD, 2001) ist im sonderpädagogischen Bereich möglicherweise besonders ausgeprägt. Aus den Beiträgen lässt sich ersehen, dass die Rolle der politischen Entscheidungsträger im IKT-Bereich folgendermaßen aussehen sollte::

- Förderung der Grund- und Fachausbildung von Lehrkräften im Einsatz von IKT

- Gewährleistung angemessener Hardware- und Software-Infrastrukturen für alle Schülerinnen und Schüler
- Förderung von Forschung, Innovation und Informations- und Erfahrungsaustausch
- Sensibilisierung der am Bildungssystem Beteiligten und der Gesellschaft im Allgemeinen für den Nutzen der IKT in der sonderpädagogischen Förderung.

Diese Ziele lassen sich durch allgemeine oder spezifische politische Strategien, Projekte oder Programme erreichen.

Man kann argumentieren, dass politische Strategien und Programme neu ausgerichtet werden müssen. Bisher lag der Schwerpunkt auf der Bereitstellung der Mittel (Infrastruktur in Form von Ausrüstung und Fachkompetenz), um einen effektiven Einsatz von IKT im sonderpädagogischen Lernumfeld zu ermöglichen. Mehr Länder scheinen jetzt zu prüfen, ob es nicht sinnvoll ist, den Schwerpunkt auf Ziel und Zweck des IKT-Einsatzes in der sonderpädagogischen Förderung und nicht nur die Mittel dazu zu verlagern. Dieser neue Schwerpunkt würde dazu beitragen, Informationen für die Diskussion über die Entwicklung einer geeigneten Infrastruktur zu liefern, vor allem aber die Aufmerksamkeit auf die Frage lenken, warum und wie IKT in verschiedenen pädagogischen Umfeldern in der bestmöglichen Weise genutzt werden kann.

Eine solche Schwerpunktsverlagerung wäre bedeutsam, weil sie dazu beitragen würde, die Aufmerksamkeit auf den ICT-Einsatz in verschiedenen Lernumfeldern statt nur auf verschiedene Lernarten zu lenken. Eine wirkliche Einbindung von IKT in die Lehrpläne für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf kann nur gelingen, wenn das ganze Potenzial von IKT als Lernmittel erkannt wird. Dazu sind vermutlich speziellere politische Vorgaben erforderlich als diese in den verschiedenen Ländern aktuell anzutreffen sind.

4.2 Spezialisierte Unterstützungsnetze für den Einsatz von IKT in der sonderpädagogischen Förderung

Es gibt eine Reihe unterschiedlicher Möglichkeiten zur Unterstützung des IKT-Einsatzes in der sonderpädagogischen Förderung in den verschiedenen Ländern: Dienste, Zentren, Ressourcen und Menschen. Diese werden nicht nur durch politische Entscheidungsgremien beeinflusst, sondern auch durch die einschlägige Praxis und die bestehenden Dienste in den Ländern.

In der folgenden Tabelle werden die vorhandenen Angebote im Bereich der sonderpädagogischen Förderung beschrieben.

Tabelle 4.2 Spezialisierte Unterstützungsnetze für den Einsatz von IKT in der sonderpädagogischen Förderung

Form der Unterstützung	Länder
Nationale Fachinstitute für IKT in der Bildung	Island, Irland, Norwegen, Schweden, Schweiz, Vereinigtes Königreich
Unterstützungsdienste, die direkt mit Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern im Bereich sonderpädagogische Förderung arbeiten	Belgien (Flämische Gemeinschaft), Dänemark, Schweden, Vereinigtes Königreich
Spezielle Förderzentren, in denen Lehrkräfte Materialien, Information und Beratung erhalten	Tschechische Republik, Dänemark, Finnland, Frankreich, Deutschland (manche Länder), Griechenland, Island, Irland, Litauen, Luxemburg, Norwegen, Portugal, Spanien,

Europäische Agentur für Entwicklungen in der Sonderpädagogischen Förderung

	Schweden, Vereinigtes Königreich
Unterstützung durch Fachkräfte aus Sonderschulen	Zypern
Facharbeitsgruppen auf nationaler und/oder regionaler Ebene	Österreich, Portugal
Fachspezifische Internetseiten und Online-Netze	Österreich, Belgien (Französische Gemeinschaft), Dänemark, Finnland, Frankreich, Deutschland, Griechenland, Island, Irland, Italien, Luxemburg, Niederlande, Norwegen, Portugal, Spanien, Schweden, Schweiz, Vereinigtes Königreich
Unterstützung innerhalb der Schule	Österreich, Belgien, Zypern (wird entwickelt), Tschechische Republik, Dänemark, Finnland, Frankreich, Deutschland, Griechenland, Island, Irland, Italien, Luxemburg, Niederlande, Norwegen, Portugal, Spanien, Schweden, Vereinigtes Königreich*

* Die meisten Länder haben angegeben, dass einzelne Schulen unter Umständen Lehrkräfte als IKT-Koordinatoren benannt haben, diese aber nicht unbedingt Fachkompetenz in sonderpädagogischer Förderung besitzen.

Die Unterstützungsmaßnahmen scheinen recht flexibel, aber miteinander vernetzt zu sein. Normalerweise steht den Lehrkräften eine Reihe von Angeboten offen. Unterstützung innerhalb der Schule wird als entscheidend für die Arbeit der Lehrkräfte angesehen, aber dies scheint ein Bereich zu sein der mehr Aufmerksamkeit erfordert.

In den folgenden beiden Tabellen sind Faktoren aufgeführt, die in den existierenden Unterstützungssystemen der Länder als Stärken oder Schwächen angesehen werden .

Tabelle 4.3 IKT-Einsatz zur Unterstützung der sonderpädagogischen Förderung - Wahrgenommene Schwächen

Wahrgenommene Schwächen	Länder
Nicht klar definierte Verantwortung für die Umsetzung der politischen Strategie	Österreich, Zypern
Mangelndes Verständnis von Nutzen und Möglichkeiten der IKT aufgrund negativer Einstellungen auf Planungs- und Durchführungsebene	Zypern, Portugal, Schweiz
Keine ausreichenden Informationen zu Bedürfnissen und Bedarf von Schulen und Schülerinnen und Schülern als Grundlage für Initiativen	Niederlande
Begrenzte finanzielle Unterstützung für verschiedene Aspekte des IKT-Lehrangebots oder nicht bedarfsgerechte Finanzierung	Österreich, Zypern, Frankreich, Irland, Niederlande, Vereinigtes Königreich
Mangel an qualifizierter Lehrerausbildung, begrenzte Flexibilität beim Ausbildungsangebot	Österreich, Tschechische Republik, Finnland, Deutschland, Griechenland, Irland, Schweiz, Spanien

Europäische Agentur für Entwicklungen in der Sonderpädagogischen Förderung

Begrenzte Verfügbarkeit spezialisierter Hardware- und Software.	Österreich, Belgien (Flämische Gemeinschaft), Zypern, Deutschland, Litauen, Niederlande, Portugal, Spanien
Keine formalisierte nationale Unterstützungsstruktur für IKT in der sonderpädagogischen Förderung	Belgien (Flämische Gemeinschaft), Zypern, Island, Litauen

Wahrgenommene Schwächen	Länder
Ungleichgewichte in der Verfügbarkeit von Fachkräften auf regionaler Ebene (u. a. durch Zentralisierung der Dienste in einem Gebiet, z.B. der Hauptstadt)	Österreich, Zypern, Dänemark, Frankreich, Deutschland, Griechenland, Irland, Norwegen, Portugal, Spanien, Vereinigtes Königreich
Begrenzte Verfügbarkeit von fachspezifischen Informationsquellen (vor allem Online-Material)	Zypern, Griechenland, Niederlande, Portugal
Geographische Isolation der Lehrkräfte	Portugal
Mangel an Forschungsergebnissen über Anwendungen der IKT in sonderpädagogischer Förderung	Belgien (Flämische Gemeinschaft), Tschechische Republik, Litauen, Norwegen, Schweden

Tabelle 4.4 IKT-Einsatz zur Unterstützung der sonderpädagogischen Förderung - Wahrgenommene Stärken

Wahrgenommene Stärken	Länder
Kontinuierliche Einbeziehung der IKT in sonderpädagogischer Förderung als Zielsetzung der allgemeinen Bildungspolitik	Tschechische Republik, Litauen
Durchführung auf lokaler Ebene, bei der Bedarf und notwendige Ressourcen genau erfasst werden können	Dänemark, Norwegen, Portugal, Spanien, Schweden
Existenz klarer Unterstützungsstrukturen für Lehrkräfte	Belgien [Flämische Gemeinschaft], Dänemark, Irland, Spanien, Schweden
Einbindung von IKT in die sonderpädagogischen Förderpläne der Schüler	Zypern (sofern Einrichtungen existieren), Finnland, Portugal
Möglichkeit, bei Bedarf zusätzliche Finanzierung für IKT bei den Behörden zu beantragen	Zypern, Frankreich, Irland, Norwegen
allgemein hoher Personalanteil im IKT-Bereich	Griechenland
gute Zugänglichkeit zu allgemeinen Informationen	Österreich, Belgien, Zypern, Dänemark, Finnland, Frankreich, Deutschland, Griechenland, Island, Irland, Italien, Luxemburg, Niederlande,

Europäische Agentur für Entwicklungen in der Sonderpädagogischen Förderung

	Norwegen, Portugal, Spanien, Schweden, Vereinigtes Königreich
Bestehen fachspezifischer Projekte und Initiativen	Österreich, Zypern, Tschechische Republik, Griechenland, Island, Irland, Litauen, Norwegen, Portugal, Schweden

Wahrgenommene Stärken	Länder
Recht der Schülerinnen und Schüler auf IKT-Nutzung als Grundsatz der politischen Strategie	Norwegen
Spezifische Rechtsvorschriften für Behinderungen und sonderpädagogische Förderung, die den Einsatz von IKT fördern	Vereinigtes Königreich (SENDA, 2001)

Festzustellen ist, dass in manchen Fällen diese wahrgenommenen Stärken gerade die Faktoren sind, mit denen die aufgeführten potenziellen Schwächen behoben werden sollen (siehe Tabelle 4.3). Schwächen sind oft Bereiche in denen “ein Mangel an ..” besteht, ein Versagen der bestehenden Strukturen wird seltener genannt.

Es wird betont, dass die Verfügbarkeit angemessener Unterstützungsstrukturen bei der Einführung von IKT im Lernumfeld der SPF für viele Lehrkräfte ebenso wichtig ist wie der Zugang zu geeigneter Hardware und Software. Dieser Punkt wird von allen Ländern in irgendeiner Form hervorgehoben.

Angemessene Unterstützung ist für die einzelnen Lehrkräfte von entscheidender Bedeutung, wenn sie mit IKT erfolgreich die Lernbedürfnisse der einzelnen Schülerinnen und Schüler erfüllen wollen. In den folgenden Tabellen werden die spezifischen Faktoren aufgeführt, die einen solchen Einsatz behindern oder fördern.

Tabelle 4.5 Einsatz von IKT durch Lehrkräfte in der sonderpädagogischen Förderung - hinderliche Faktoren

Hinderliche Faktoren	Länder
Mangelndes Selbstvertrauen der Lehrkräfte bei der Anwendung von IKT in Programmen und Lehrplänen im Bereich der sonderpädagogischen Förderung	Belgien (Flämische Gemeinschaft), Tschechische Republik, Deutschland, Island, Litauen, Norwegen, Portugal, Spanien, Vereinigtes Königreich
Unzureichender Informations- und Erfahrungsaustausch auf schulinterner und schulübergreifender Ebene	Österreich, Zypern, Dänemark, Frankreich, Deutschland, Litauen, Niederlande, Schweiz
Begrenzte Verfügbarkeit spezialisierte Hardware- und Software und/oder Aufrüstung/Aktualisierung an den einzelnen Schulen	Österreich, Zypern, Frankreich, Deutschland, Griechenland, Island, Irland, Litauen, Norwegen, Portugal, Spanien, Schweden
Begrenzter Zugang zu qualifizierter Unterstützung und Information auf Schulebene	Belgien (Flämische Gemeinde), Zypern, Tschechische Republik, Deutschland, Griechenland, Island, Irland, Litauen, Norwegen
IKT in der SPF wird in Schulentwicklungsplänen nicht durchgängig berücksichtigt	Belgien (Flämische Gemeinde), Zypern, Dänemark, Deutschland, Litauen
Mangelnde Einschätzung des IKT-Bedarfs der Schüler	Zypern, Litauen, Vereinigtes Königreich

Europäische Agentur für Entwicklungen in der Sonderpädagogischen Förderung

Hinderliche Faktoren	Länder
Unflexible Organisationsstrukturen der Schulen	Zypern (evident in Regelschulen, aber nicht in Sonderschulen), Norwegen, Portugal
Schwellenängste gegenüber der IKT-Nutzung aufgrund des Alters oder des Geschlechts	Österreich, Tschechische Republik, Dänemark
Widerstand gegen Veränderungen im Allgemeinen und insbesondere gegen Veränderungen durch IKT	Dänemark, Deutschland, Litauen, Portugal
Begrenzte Verfügbarkeit von Fortbildungsmöglichkeiten im IKT-Bereich	Finnland, Frankreich, Deutschland, Irland, Litauen, Norwegen, Spanien, Schweden
Begrenzte Akzeptanz/Beteiligung an Fortbildungsmaßnahmen.	Dänemark, Irland
Verwirrung aufgrund unkoordinierter Unterstützungs-, Informations- und Beratungsmöglichkeiten	Zypern, Irland, Vereinigtes Königreich
Mangel an IKT-Fachwissen und/oder Interesse bei SPF-Förderfachkräften (z.B. Psychologen)	Norwegen, Portugal
Begrenzte Möglichkeiten für Lehrkräfte, Forschungsergebnisse in der Praxis anzuwenden	Schweden
Begrenzte Anzahl von Sonderschullehrkräften, die IKT allgemein einbinden können	Tschechische Republik, Litauen

Tabelle 4.6 Einsatz von IKT durch Lehrkräfte in der sonderpädagogischen Förderung - förderliche Faktoren

Förderliche Faktoren	Länder
Eine klare förderpädagogische IKT Strategie an der Schule	Irland
Engagement und Unterstützung der Schulleitung	Österreich, Zypern, Island, Norwegen
Einführung IKT-basierter Fächer innerhalb des Lehrplans für sonderpädagogische Förderung	Tschechische Republik, Litauen
Verfügbarkeit spezialisierter Hardware und Software und Unterstützung auf Schul- und Klassenebene	Tschechische Republik, Griechenland, Island, Irland, Norwegen, Spanien, Schweden
Zugang zu fachspezifischer Ausbildung, in der das Selbstvertrauen der Lehrkräfte gestärkt wird	Zypern, Tschechische Republik, Irland, Norwegen, Spanien, Vereinigtes Königreich
Verfügbarkeit fachspezifischer Informationen und Beispiele aus der Praxis anderer Lehrkräfte	Tschechische Republik, Dänemark, Niederlande, Norwegen, Portugal, Spanien, Schweden
Teamarbeit der Lehrkräfte und Austausch von Erfahrungen und Fachwissen	Zypern, Dänemark, Deutschland, Spanien, Schweden
Wachsende Motivation und Kompetenz der Lehrkräfte im flexiblen Einsatz von IKT	Zypern, Dänemark, Deutschland, Griechenland, Island, Litauen, Portugal, Schweden
Positive Ergebnisse bezüglich der Lernerfolge und/oder Motivation der Schüler durch den Einsatz von IKT	Belgien (Flämische Gemeinde), Dänemark, Frankreich, Deutschland, Irland, Litauen, Norwegen, Schweden
Zunehmende IKT-Nutzung zu Hause durch Eltern und die Gesellschaft allgemein	Belgien (Flämische Gemeinde), Zypern, Dänemark, Finnland, Griechenland, Schweden
Durch IKT geschaffene Möglichkeiten neuer Unterrichtsstrategien und Bewusstmachung dieser Möglichkeiten	Belgien (Flämische Gemeinde), Zypern, Frankreich, Luxemburg, Portugal, Schweden
Aufklärung (auch der politischen Entscheidungsträger) über den Nutzen von IKT auf allen Ebenen des Bildungswesens	Belgien (Flämische Gemeinde), Zypern, Litauen, Norwegen, Schweden
Regionale Koordinierung aller Formen der Unterstützung	Vereinigtes Königreich

Die Unterstützung einzelner Lehrkräfte beim Einsatz fachspezifischer IKT kann auf nationaler, regionaler, lokaler, Schul- und Kollegenebene erfolgen. Dies kann einerseits zu einer Palette flexibler Informations-, Beratungs- und Unterstützungsdienste für die Praxis führen, bringt aber andererseits auch Probleme bei der Aufgabenverteilung, Schwierigkeiten beim Zugang zu Finanzierungsmitteln und potenzielle Koordinationsdefizite bei der Bereitstellung von Informationsdiensten mit sich. Eine bedarfsorientierte Koordinierung und rationelle Organisation der Unterstützung scheint auch hier von großer Bedeutung zu sein.

4.3 IKT in der sonderpädagogischen Aus-, Fort- und Weiterbildung

Die Schulung der Lehrkräfte für eine effektive Nutzung von IKT sollte sowohl während der Ausbildung als auch im Rahmen der Fort- und Weiterbildung in der Schule stattfinden. Die folgende Tabelle zeigt die Aus- und Fortbildungsangebote der verschiedenen Länder im Kontext von IKT in der sonderpädagogischen Förderung.

Tabelle 4.7 IKT - Aspekte der sonderpädagogischen Aus-, Fort- und Weiterbildung

Aspekte der Aus-, Fort- und Weiterbildung	Länder
Allgemeine IKT ist ein fester Bestandteil der Ausbildung	Österreich, Belgien, Zypern, Tschechische Republik, Dänemark, Finnland, Frankreich, Deutschland, Griechenland, Island, Irland, Italien, Litauen, Luxemburg, Niederlande, Norwegen, Portugal, Spanien, Schweden, Vereinigtes Königreich
Umgang mit IKT im Zusammenhang mit sonderpädagogischer Förderung ist Bestandteil der Lehrerausbildung	Österreich, Tschechische Republik*
Allgemeine Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen in IKT für Lehrkräfte	Österreich, Belgien, Zypern, Dänemark, Finnland, Frankreich, Deutschland, Griechenland, Island, Irland, Italien, Litauen, Luxemburg, Niederlande, Norwegen, Portugal, Spanien, Schweden, Vereinigtes Königreich
Spezialisierte Fort- und Weiterbildung für den Einsatz von IKT in der sonderpädagogischen Förderung	Österreich (regionale Unterschiede), Dänemark, Zypern (ein neues Ausbildungsprogramm wird entwickelt), Frankreich, Deutschland (nach Ländern unterschiedlich), Griechenland (Fernlehre), Irland, Litauen, Spanien, Schweden und Vereinigtes Königreich

* In der Tschechischen Republik haben Universitäten und ihre Fakultäten volle Autonomie bei der Gestaltung ihrer Studienprogramme und obwohl es keine offiziellen Leitlinien zur Einbindung von IKT in der sonderpädagogischen Lehrerausbildung gibt, ist das System hinreichend flexibel, um entsprechende Maßnahmen zu ermöglichen

In allen Ausbildungsszenarien sollte die Aus- und Fortbildung Lehrkräfte dahingehend unterstützen, die IKT in ihre allgemeine tägliche Praxis und in die sonderpädagogischen Förderpläne der Schüler einzubinden. Die IKT-Ausbildung muss allgemein flexibler gestaltet und auf die individuellen Bedürfnisse der Lehrkräfte abgestimmt werden. Zudem müssen bei der Konzeption aller Ausbildungsaktivitäten Methoden, Didaktik und Lernorganisation analysiert werden, wobei klare Verbindungen zwischen Theorie und Praxis hergestellt werden müssen.

Die IKT sollte auch Gegenstand fachspezifischer Ausbildungsmaßnahmen sein – für sonderpädagogische Unterstützungslehrkräfte oder IKT-Fachlehrkräfte. Hier zeichnet sich ein grundlegender Ausbildungsmangel ab: Es ist nicht zu erwarten, dass Lehrkräfte IKT effektiv in der sonderpädagogischen Förderung einsetzen können, wenn sie gar nicht sonderpädagogisch ausgebildet worden sind.

4.4 IKT - Einsatz in der sonderpädagogischen Förderung

IKT wird im Bereich der sonderpädagogischen Förderung für eine Reihe von Funktionen eingesetzt. Sie dient als

- Unterrichtsinstrument;
- Lernmittel;
- Lernumgebung;
- Kommunikationsmittel;
- therapeutisches Hilfsmittel;
- diagnostisches Hilfsmittel;
- und als Instrument für Verwaltungsaufgaben.

Zudem bietet IKT ein breites Potenzial als individualisierende, assistierende (oder adaptive) Technologie im Hinblick auf physische, sensorische oder intellektuelle Bedarfe.

Die Länder benennen eine Reihe von Faktoren, die derzeit den Einsatz von IKT in der sonderpädagogischen Förderung beeinflussen. Die Art und die Einschätzung der Bedeutung der einzelnen Faktoren waren in jedem Land unterschiedlich, doch aus den vorgelegten Informationen ergeben sich eine Reihe gemeinsamer Bereiche, die offensichtlich mit Problemen behaftet sind: Infrastruktur (Hardware, Software und Internetzugang), Bezug zur wissenschaftlichen Theorie (Pädagogik), Probleme auf Lehrer- und Schülerebene. Die folgenden Tabellen beziehen sich auf diese unterschiedlichen Fragen bezüglich der Anwendung von IKT in der sonderpädagogischen Förderung.

Tabelle 4.8 Infrastruktur – Hardware, Software und Internetzugang

Beeinflussende Faktoren	Länder
Zugang zu angemessenen IT-Ressourcen auf Schul- und Schülerebene – Hardware, Software, Internetzugang und Finanzierung der laufenden Kosten	Österreich, Belgien, Zypern, Dänemark, Finnland, Frankreich, Deutschland, Griechenland, Island, Norwegen Portugal, Spanien, Schweden, Vereinigtes Königreich
Zugang zu angemessen angepasster oder gestalteter Hardware	Zypern, Deutschland, Island, Norwegen
Zugang zu Software, die auf die besonderen Bedürfnisse von Schülern zugeschnitten ist	Österreich, Zypern, Griechenland, Island, Norwegen, Spanien, Schweden
Zugang zu speziellen Internet-Materialien für Schülerinnen und Schülern mit verschiedenen Arten von sonderpädagogischem Förderbedarf	Zypern, Griechenland, Norwegen, Schweden

Tabelle 4.9 Bezug zur pädagogischen Theorie

Beeinflussende Faktoren	Länder
Entwicklung von Methoden für den Einsatz von IKT als pädagogisches Hilfsmittel für den Unterricht aller Schüler	Zypern, Deutschland, Norwegen, Schweden
Verbreitung von Information über den effektiven Einsatz von IKT im Lernzusammenhang und über beispielhafte pädagogische Praktiken	Belgien (Flämische Gemeinde), Zypern, Island, Litauen, Norwegen, Spanien, Schweden, Vereinigtes Königreich
Abstimmung von IKT-Einsatzmethoden auf die Erfordernisse der Bildungspolitik eines Landes	Zypern, Griechenland, Island
IKT kann die Bildungserfahrungen von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf vertiefen oder sinnvoll ergänzen.	Belgien (Französische Gemeinschaft), Zypern, Frankreich, Litauen, Spanien, Schweden
IKT wird genutzt, um eine bestimmte pädagogische Philosophie, z.B. die einer Schule für alle, zu unterstützen.	Zypern, Schweden
IKT wird zum festen Bestandteil der sonderpädagogischen Förderung, bei der jede Schule eigene Konzepte zum optimalen Einsatz von IKT entwickelt, um den Bedürfnissen ihrer Schüler gerecht zu werden.	Deutschland

Das Ziel der IKT-Nutzung in einem sonderpädagogischen Setting ist es, den individuellen Bedürfnissen eines Schülers/einer Schülerin mit sonderpädagogischem Förderbedarf mit Hilfe einer geeigneten persönlichen technischen Infrastruktur gerecht zu werden. Bei der Bereitstellung dieser geeigneten technischen Infrastruktur müssen die Grundprinzipien des Lernens und Lehrens ebenso berücksichtigt werden wie individuelle Lernstile und -ansätze.

Tabelle 4.10 Aspekte auf Ebene der Lehrkräfte

Beeinflussende Faktoren	Länder
Eine zufrieden stellende Infrastruktur und die Verfügbarkeit qualitativ guter IKT-Lernmaterialien sind noch keine Garantie für einen effektiven IKT-Einsatz in der Schule.	Österreich, Belgien, Zypern, Dänemark, Finnland, Frankreich, Deutschland, Griechenland, Island, Irland, Italien, Luxemburg, Niederlande, Norwegen, Portugal, Spanien, Schweden, Vereinigtes Königreich
unzureichende IKT-Kenntnissen und -kompetenzen der Lehrkräfte führen zu verschiedenen Problemen.	Österreich, Belgien, Zypern, Dänemark, Finnland, Frankreich, Deutschland, Griechenland, Island, Irland, Italien, Litauen, Luxemburg, Niederlande, Norwegen, Portugal, Spanien, Schweden, Vereinigtes Königreich

Beeinflussende Faktoren	Länder
Gewährleistung angemessener Formen der Lehrerausbildung und berufsbegleitenden Fort- und Weiterbildung für IKT in der sonderpädagogischen Förderung	Österreich, Belgien, Zypern, Dänemark, Finnland, Frankreich, Deutschland, Griechenland, Island, Irland, Italien, Luxemburg, Niederlande, Norwegen, Portugal, Spanien, Schweden, Vereinigtes Königreich
In allen Ausbildungsszenarien sollte die Aus- und Fortbildung den Lehrkräften helfen, die IKT in ihre allgemeine tägliche Praxis und in die sonderpädagogischen Förderpläne der Schüler einzubinden.	Belgien (Flämische Gemeinde), Dänemark, Frankreich, Deutschland, Schweden
Bei der Teilnahme an einschlägigen Fort- und Weiterbildungen und der späteren Umsetzung neuer Unterrichtsmethoden spielt die innere Einstellung eine große Rolle	Belgien (Deutsch sprechende Gemeinschaft), Zypern, Dänemark
Die Einbindung der IKT-Nutzung in den Prozess der Schulentwicklung und in den schulischen Ablauf muss beachtet werden	Belgien (Flämische Gemeinde), Zypern, Deutschland
Mangelnde sonderpädagogische Ausbildung allgemein	Zypern, Irland
Probleme im Zusammenhang mit dem Informationszugang von Lehrkräften von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf	Österreich, Belgien (Französisch und Deutsch sprechende Gemeinden), Zypern, Dänemark, Finnland, Frankreich, Deutschland, Griechenland, Island, Irland, Italien, Luxemburg, Niederlande, Norwegen, Portugal, Spanien, Schweden, Vereinigtes Königreich

Um das Potenzial der IKT auszuschöpfen, benötigen die Lehrkräfte Zugang zu mehr Fachwissen. Ferner muss eine systematische Zusammenarbeit zwischen Angehörigen verschiedener Berufsgruppen in erhöhtem Maße stattfinden. Diese sollte auf unterschiedliche Weise Lehrkräfte unterstützen, die mit Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf arbeiten. Die Einbindung der IKT-Nutzung in den Prozess der Schulentwicklung und in den schulischen Ablauf muss sorgfältig geplant und umgesetzt werden. Unterstützungsdienste müssen ebenso verbessert werden wie die Unterrichtsorganisation, damit Lehrkräfte und andere Fachkräfte Zeit und Gelegenheit zur Zusammenarbeit haben und Orientierungshilfen und Fachberatung möglichst arbeitsplatznah angeboten werden können.

Tabelle 4.11 Aspekte auf Ebene der Schülerinnen und Schüler

Beeinflussende Faktoren	Länder
Mit der zunehmenden Durchsetzung von Konzepten wie z.B. „Das Lernen lernen“, „Lebenslanges Lernen“ und „Online-Fernunterricht“ wird sich die traditionelle Unterrichtsmethodik für alle Schüler und diejenigen, die mit ihnen arbeiten, drastisch verändern.	Österreich, Belgien (Flämische Gemeinde), Zypern, Deutschland, Griechenland, Litauen, Luxemburg, Schweden
Die angebotene Unterstützung reicht nicht immer aus oder ist regional sehr unterschiedlich.	Griechenland, Island, Irland, Schweden, Vereinigtes Königreich
Es ist notwendig, dass Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf Zugang zu Informationen im World Wide Web haben, die für sie inhaltlich und sprachlich verständlich sind. Entsprechende Barrieren müssen abgebaut werden	Österreich, Zypern, Frankreich, Griechenland

Zugang zu verschiedenen Arten von IKT im Bildungswesen ist für viele, aber nicht alle Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf bereits Realität. Chancengleichheit beim Zugang zu IKT durch eine geeignete Infrastruktur, fachkundige Unterstützung und IKT-kompetente, erfahrene Lehrkräfte ist ein Ziel, für das überall in Europa noch viel zu tun ist.

4.5 Schlussfolgerung

Die folgenden Aspekte scheinen sich als auch zukünftig wichtige Punkte herauskristallisiert zu haben:

- Betrachtet man die Beiträge aller Länder, so zeichnet sich eine weitgehende Übereinstimmung bezüglich ihrer Schwerpunktsetzung ab.
- Ein Begründungszusammenhang wird in der Neugestaltung politischer Strategien und Programme gesehen. Bisher lag der Schwerpunkt auf der Bereitstellung der Mittel (Infrastruktur in Form von Ausrüstung und Fachkompetenz), um einen effektiven Einsatz von IKT in sonderpädagogischen Settings zu ermöglichen. Die Informationen der Länder deuten darauf hin, dass die Fachleute in der Praxis jetzt fordern, den Schwerpunkt auf Ziel und Zweck des IKT-Einsatzes in der sonderpädagogischen Förderung und nicht nur die Mittel dazu zu verlagern. Dieser neue Schwerpunkt würde dazu beitragen, Informationen für die Diskussion über die Entwicklung einer geeigneten Infrastruktur zu liefern, vor allem aber die Aufmerksamkeit auf die Frage lenken, warum und wie IKT in verschiedenen pädagogischen Settings in der bestmöglichen Weise genutzt werden kann. Eine solche Verlagerung des Schwerpunkts wäre bedeutsam, weil sie dazu beitragen würde, die Aufmerksamkeit auf den ICT-Einsatz in verschiedenen Lernkontexten statt nur auf verschiedene Arten des Lernens zu lenken. Eine wirkliche Einbindung von IKT in die Lehrpläne für Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf kann nur gelingen, wenn das ganze Potenzial von IKT als Lernmittel erkannt wird.
- Die Bereitstellung einer grundlegenden Infrastruktur in Form von qualitativ hochwertiger Hardware und Software wird allgemein betont. Ebenso wichtig ist aber auch die Entwicklung einer klaren und fundierten konzeptionellen Grundlage für den Einsatz von

IKT im Bildungswesen, bei deren Umsetzung den Lehrkräften die notwendigen Kenntnisse und das Gefühl, kompetent zu sein, vermittelt werden müssen.

- Für die Entwicklung von Theorien zum IKT-Einsatz in der sonderpädagogischen Förderung wird es als potenziell förderlich angesehen, wenn Möglichkeiten zur Zusammenarbeit zwischen verschiedenen Gruppen von Akteuren (Schülerinnen und Schüler und ihre Familien, Lehrkräfte, Förderfachkräfte und Wissenschaftler) auf nationaler und internationaler Ebene bestehen. Angesprochen wurde auch die Möglichkeit, die virtuelle Zusammenarbeit durch persönliche Zusammenkünfte und Austauschaktivitäten zu ergänzen. Die Effektivität von IKT als Kommunikationsinstrument und Lernwerkzeug wird durch den persönlichen Kontakt und Austausch von sonderpädagogischen Fachkräften und IKT-Fachleuten gefördert.
- Informationen über den Einsatz von IKT in der sonderpädagogischen Förderung sind auf nationaler und internationaler Ebene durchaus verfügbar, doch es existieren nicht immer Informationen im richtigen Format und mit dem richtigen Schwerpunkt – diese müssen erst noch geschaffen und verbreitet werden. Es ist von entscheidender Bedeutung, dass die Grundsätze der allgemeinen Barrierefreiheit nicht nur auf bereits existierende Informationen, sondern auch auf all diejenigen angewandt werden, die noch zu schaffen sind. Erkenntnisse über die sonderpädagogische Förderbedarfe von Schülerinnen und Schülern und über ihre Lehrkräfte als IKT Nutzer sollten eine Informationsbasis für die technische Entwicklung und die Gestaltung und Umsetzung bildungspolitischer Strategien bilden.

5 Frühförderung

Das Konzept der Frühförderung berücksichtigt zwei eng verwandte Aspekte: das Alter des Kindes und die Frühförderung selbst. Frühförderung kann unmittelbar nach der Geburt des Kindes oder aber in den ersten Lebensjahren beginnen, auf jeden Fall aber vor der Einschulung. Frühförderung lässt sich als die Gesamtheit der Eingriffe und Maßnahmen – sozialer, medizinischer, psychologischer und pädagogischer Art – für Kinder und ihre Familien beschreiben, um auf verschiedene Bedürfnisse von Kindern zu reagieren, bei denen ein Entwicklungsrückstand aufgetreten ist oder aufzutreten droht. (Europäische Agentur, 1998).

Studien zu diesem Thema unterstreichen die Bedeutung klarer Zielsetzungen für die Frühförderung: eine frühe Diagnose, die Vermeidung weiterer Schwierigkeiten und die bedarfsgerechte Stimulierung des Kindes und seiner Umwelt. Es werden hierbei drei zentrale Probleme angesprochen: Frühförderung betrifft ein frühes Alter (in der Regel die Zeit von der Geburt bis zum Alter von drei Jahren), also darf sie nicht mit früher schulischer Bildung verwechselt werden. Frühförderung steht einerseits für einen multidisziplinären Ansatz (Fachkräfte verschiedener Berufsgruppen müssen zusammenarbeiten) und andererseits für einen ökologischer Ansatz (der Schwerpunkt liegt nicht mehr ausschließlich auf dem Kind, sondern auf Kind, Familie und sozialem Umfeld) (Peterander, 1996).

Allgemein entspricht die Situation in den verschiedenen Staaten diesem Konzept und diesen Zielsetzungen, es sind aber auch länderspezifische Unterschiede festzustellen.

5.1 Angebote für Kleinkinder und Übergang zur vorschulischen Bildung

Das Alter, ab dem Kinder am Bildungssystem teilnehmen können, bestimmt das Alter in dem die Frühförderungsdienste beginnen Unterstützung anzubieten. In den meisten Ländern versorgen diese Dienste Kinder von der Geburt bis zu dem dritten Lebensjahr; in anderen Ländern werden die Kinder bis zum 6. Lebensjahr (in enger Zusammenarbeit mit dem Bildungssystem) begleitet und unterstützt.

Dies ist im Hinblick auf die Bildung ein sehr wichtiger Aspekt, da es darum geht, Unterstützungsmaßnahmen oder pädagogische Hilfen bereitzustellen, sobald der Bedarf gemeldet bzw. festgestellt wird.

In einer Reihe von Ländern werden die Kinder ab dem 3. oder 4. Lebensjahr in das Bildungssystem aufgenommen. In einigen anderen findet der Eintritt in das Bildungssystem früher statt. Bevor Kinder die Grundschule beginnen, können sie verschiedene „vorschulische“ Strukturen (Einrichtungen oder Zentren) besuchen, die alle notwendigen Angebote für Kinder vor dem Eintritt in die Grundschule bieten. Diese Zentren oder Einrichtungen für Kleinkinder sind sehr unterschiedlich. Sie unterscheiden sich vor allem im Hinblick auf die Qualifikation ihrer Mitarbeiter und ihrem Träger, der innerhalb oder außerhalb des Bildungswesens angesiedelt sein kann. Sie lassen sich den folgenden Kategorien zuordnen:

- *Kinderkrippen, Kindertagesstätten und Kindergärten*, die im Allgemeinen nicht dem Bildungsministerium unterstehen und deren Mitarbeiter nicht zwingend pädagogisch ausgebildet sind.
- Neben diesen Kindertagesstätten und Spielgruppen kann es auch *nichtschulische pädagogisch orientierte Einrichtungen* geben, die Kinder in einem frühen Alter aufnehmen und bis zum Eintritt in die Grundschule betreuen. Ähnlich wie in den Kindertagesstätten, unterstehen diese nichtschulischen Einrichtungen im Allgemeinen nicht den für die Bildung zuständigen Diensten, auch wenn ihre Mitarbeiter, die mit den Kindern arbeiten, pädagogisch ausgebildet sind.
- Schließlich die schulischen Einrichtungen; diese unterstehen direkt den Bildungsbehörden und die Mitarbeiter müssen pädagogisch qualifiziert sein.

Die folgende Tabelle spiegelt die Situation in den verschiedenen Ländern wider:

Tabelle 5.1 Mögliche vorschulische Strukturen, die für noch nicht schulpflichtige Kinder angeboten werden

	Kinderkrippen, Kindergärten und Kindertagesstätten	Einrichtungen mit pädagogischer Zielsetzung	Schulische Einrichtungen
Ab der Geburt	Tschechische Republik, Zypern, Griechenland, Litauen, Spanien	Tschechische Republik, Norwegen	Litauen
Ab 3 Monaten	Belgien, Dänemark, England, Frankreich, Deutschland, Irland, Italien, Luxemburg, Niederlande, Spanien, Schweiz		Spanien

Europäische Agentur für Entwicklungen in der Sonderpädagogischen Förderung

Ab 6 Monaten		Dänemark, Finnland	
Ab 1 Jahr	Deutschland	Italien, Schweden	Estland, Island, Lettland
Ab 2–2.5 Jahren			Belgien (Französische und Flämische Gemeinden), Tschechische Republik, Frankreich**
Ab 3 Jahren		Österreich, Deutschland, Polen, Portugal, Slowakei	Zypern, England, Italien, Portugal, Belgien (Deutsch sprechende Gemeinde)
Ab 4 Jahren		Schweiz	Griechenland, Irland, Luxemburg, Niederlande
Ab 5 Jahren			Deutschland*

* In einigen Länder, können Kinder ab 5 Jahren eingeschult werden, wenn es ihre emotionale, kognitive und motorische Entwicklung erlaubt.

** In bildungspolitischen Schwerpunktgebieten.

Quelle: Eurydice und nationale Daten

In den meisten Ländern können die Eltern entscheiden, welche vorschulische Einrichtung für ihr Kind am besten geeignet ist. Es kann allerdings Probleme geben, wenn es sich um private Einrichtungen handelt, oder wenn am Wohnort der Familie keine Einrichtungen vorhanden sind. In der Praxis kann die Wahl auch dadurch eingeschränkt sein, dass die gewünschte Einrichtung nicht über die Ressourcen verfügt, die das Kind benötigt, oder dass sie die Aufnahme des Kindes verweigert. In Österreich, England, Deutschland, Island, Litauen, den Niederlanden, Norwegen, Portugal und der Schweiz bestehen zuweilen Wartelisten.

Obwohl für Kinder mit Beeinträchtigungen keine Sondermaßnahmen vorgesehen sind, werden sie in einigen Ländern beim Zugang zu vorschulischen Einrichtungen bevorzugt behandelt. Dies ist in England, Deutschland, Island, Norwegen, Spanien, Schweden und den Niederlanden der Fall. In Ländern, in denen die Schulpflicht mit fünf Jahren beginnt, werden Kinder mit Beeinträchtigungen häufig ab dem Alter von zweieinhalb oder drei Jahren in Vorschuleinrichtungen aufgenommen.

In der Tschechischen Republik wird versucht, allen Kindern vor der Einschulung den Besuch solcher Einrichtungen zu ermöglichen, für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf werden Regelkindergärten und Sonderkindergärten angeboten. In Ausnahmefällen können Kinder schon vor der Vollendung des dritten Lebensjahres in vorschulische Einrichtungen aufgenommen werden. Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf haben Anspruch auf besondere professionelle und pädagogische Unterstützung.

In Deutschland untersteht das Vorschulwesen in einigen Bundesländern gänzlich dem Sozialministerium. Kinder im Alter zwischen drei und sechs Jahren können Kindergärten besuchen, und seit kurzem besteht ein verbindlicher Anspruch auf einen Kindergartenplatz.

In Italien, sind Kinder mit Beeinträchtigungen berechtigt, vorschulische Einrichtungen zusammen mit nicht behinderten Kindern zu besuchen. Unterstützung bietet ein Sonderpädagoge zusammen mit anderen Fachleuten der lokalen Gesundheitsstelle. Die Kontinuität von einer Bildungsstufe zur nächsten muss gewährleistet sein.

In Schweden, haben alle Kinder Anspruch auf Kinderbetreuung. Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf haben ein Anrecht auf angemessene Unterstützung.

Durch die in vielen Ländern praktizierte frühe Aufnahme der Kinder in vorschulische Einrichtungen wird deutlich, wie wichtig es ist, dass sich die Frühförderstellen mit den verschiedenen Vorschuleinrichtungen abstimmen, um eine kontinuierliche Förderung zu ermöglichen. Diese Kontinuität sollte gewährleistet werden, um Unterbrechungen aus Altersgründen oder aufgrund eines Wechsels der für die Betreuung zuständigen Stellen zu vermeiden. Dadurch können auch Informationen weitergegeben und die Kompetenzen weiterverfolgt werden, die das neue Team bei einem Wechsel mobilisieren muss, um das Kind zu betreuen.

I

5.2 Frühförderteams

Drei Themen sollen bezüglich der Frühförderteams erwähnt werden: Aufgaben bzw. Funktionen, Zusammensetzung und Modelle.

Die Länder geben als Kernaufgabe der Frühförderteams an, zunächst das Kind und dann die Familie zu unterstützen. Die Wahl der Maßnahmen ist von den Bedürfnissen des Kindes und der Familie abhängig.

- Die *Arbeit mit der Familie* bildet ein fundamentales Element, das Aspekte wie Information, Orientierung, Beratung, Unterstützung und Training umfasst.
- *Die Arbeit mit dem Kind* ist sehr komplex - sowohl in inhaltlicher Hinsicht als auch im Hinblick auf die Art und Weise, wie sie erfolgen kann. Sie umfasst sowohl Unterstützung und Förderung der allgemeinen Entwicklung des Kindes als auch präventive und pädagogische Maßnahmen zur Begleitung des Übergangs in die Schule. Hier geht es um verschiedene Maßnahmen zur ganzheitlichen Unterstützung und Förderung des Kindes.

Diese Maßnahmen müssen im Sinne einer Unterstützung der Selbständigkeit des Kindes, einer Hilfe zur Selbsthilfe gesehen werden. Bei diesem Ansatz wird möglichst vermieden, von außen aufgestülpte Programme einzusetzen, die die Kinder und ihre Familien als aufgezwungen erleben und die ihren Interessen nicht entsprechen. Den Fachleuten zufolge werden die besten Ergebnisse erzielt, wenn man die Bedürfnisse und Interessenschwerpunkte der Kinder und ihrer Eltern berücksichtigt. Die verschiedenen Techniken, die im Bereich der Frühförderung derzeit eingesetzt werden, gehen in diese Richtung. Das bedeutet, dass die Arbeit auf dem aufbaut, was möglich ist, nämlich auf den vorhandenen Fähigkeiten und Neigungen, statt von den Defiziten auszugehen, von dem, was nicht machbar ist.

Die Maßnahmen, die den Fachleuten zufolge in den einzelnen Ländern eingesetzt werden, sind recht vielfältig. Sie berücksichtigen die Bedürfnisse, aber auch die auf lokaler oder regionaler Ebene verfügbaren Ressourcen.

Es werden vier mögliche Situationen genannt. Die Förderung kann *zu Hause*, in *Tageskliniken*, in *Frühfördereinrichtungen* oder in *Einrichtungen für Kinder im Vorschulalter* (Kindertagesstätten, Kindergärten oder Vorschulen) stattfinden.

Förderung zu Hause wird von allen Ländern erwähnt, aber in verschiedenen Ländern besteht die Tendenz, sie als vorrangige Option zu betrachten. In den Niederlanden fand die Frühförderung lange Zeit in Förderzentren statt, in denen Kinder tagsüber betreut wurden oder sogar wohnten. Heute besteht die Tendenz, sie möglichst lange in der Familie zu belassen und dort die notwendige Hilfe zu leisten.

Unterstützung kann auch durch *Frühförderdienste* angeboten werden. Sie kann z. B. in spezialisierten Einrichtungen für bestimmte Formen von Behinderungen erfolgen. Sowohl Frühförderdienste als auch *ambulante Einrichtungen oder Tageskliniken* sind möglichst wohnortnah. In Deutschland existieren aufgrund der föderalistischen Struktur unterschiedliche Systeme. In manchen Bundesländern wird Frühförderung von sozialpädiatrischen Zentren

angeboten (medizinisch orientiert), in den meisten Fällen wird sie durch besondere Frühförderstellen geleistet, 50% der Unterstützung erfolgen in der Stelle, die restlichen 50% zu Hause.

In Litauen spielen sonderpädagogische Dienste, die den Gesundheitsbehörden unterstehen, eine wichtige Rolle.

In Spanien, werden medizinische Dienste hauptsächlich für Neugeborene oder Kinder angeboten, die lange im Krankenhaus bleiben müssen. Unterstützung zu Hause oder in Bildungszentren ist seit 2000 die erste Priorität.

In der Tschechischen Republik werden Frühförderungsdienste auch von Freiwilligenorganisationen angeboten.

Unterstützung kann auch in einer *Vorschuleinrichtung* geleistet werden, wie es einige Länder berichten. Diese Form der Unterstützung wird vor allem von den Ländern hervorgehoben, in denen die Kinder früh eingeschult werden.

In diesen Einrichtungen bieten Frühförderteams Unterstützungsmaßnahmen, die sich sowohl an das Kind als auch an die einschlägigen Mitarbeiter richtet. Dieser Vorgang gehört zu ersten Vorbereitungen für die Umgestaltung des nationalen Bildungssystems, in dem das Kind später lernen wird.

In Polen existiert eine besondere Situation. Dort gibt es Frühförderklassen für Kinder und ihre Familien. Jede Klasse besteht aus zwei bis drei Kindern und ihren Eltern. Diese können sowohl zu Hause wie auch in sonderpädagogischen Einrichtungen organisiert werden .

Keine der bisher genannten Optionen ist als ausschließlich zu verstehen. Alle Kombinationen sind möglich, abhängig vom Alter und dem Bedarf des Kindes. In Italien z. B., kann die Unterstützung entsprechend der Situation des Kindes zu Hause, in Tageskliniken, in Vorschuleinrichtungen oder in Fachstellen (für schwere Behinderungen) stattfinden. Alle Maßnahmen setzen die elterliche Erlaubnis und Mitarbeit voraus.

Die Zusammenstellung der Teams wird von allen Staaten als multidisziplinär beschrieben, die Teams vereinigen unterschiedliche Berufsgruppen und Kompetenzen. Die hauptsächlichsten Unterschiede in den Ländern, scheinen sich auf den Grad zu beziehen, in dem Experten des Bildungswesens in den Teams involviert sind und den Schwierigkeiten bei der Gewährleistung einer guten Koordination und Kooperation zwischen den Fachkräften.

Bezüglich der unterschiedlichen Organisation der Teams für die Erfüllung ihrer Aufgaben, können drei Modelle unterschieden werden:

- Ein "lokales" bzw. dezentralisiertes Modell, in dem Angebote und Koordinationsdienste durch die lokalen Behörden (Gemeinden) gesichert werden. Dieses Modell ist hauptsächlich in den nordischen Ländern anzutreffen.
- Ein "Fachdienst"-Modell, in dem sonderpädagogische Frühförderungsdienste und –zentren für Kinder und ihre Familien angeboten werden. Sie sind größtenteils den Sozial- oder Gesundheitsbehörden unterstellt, auch wenn sie pädagogische Elemente umfassen. Dies ist in Ländern wie Frankreich oder Deutschland der Fall.
- Ein drittes Modell könnte als „dienstübergreifend“ beschreiben werden. Es basiert auf Abstimmung und Kooperation zwischen den unterschiedlichen lokalen, regionalen und sogar nationalen Diensten. Das Bildungssystem ist in diesem Modell voll und ganz einbezogen. Dies ist in Ländern wie z.B. Portugal der Fall.

5.3 Finanzielle Unterstützung der Familien

Die Information der Familien ist eine wichtige Aufgabe und muss so früh wie möglich stattfinden. Die Informationen müssen klar, verständlich und umfassend sein. Dabei geht es

um verschiedene Aspekte: festgestellte oder potenzielle *Schwierigkeiten*, deren Umfang, die anstehenden Maßnahmen und deren Grenzen.

Zusätzlich müssen die Eltern über ihre Rechte und die *finanzielle Unterstützung* informiert werden, die sie beantragen können. Familien in verschiedenen Ländern stehen unterschiedliche Formen der finanziellen Unterstützung durch die Sozial- oder Gesundheitsbehörden zur Verfügung. Im Allgemeinen werden sie in Form von erhöhten Leistungen bei den Familienzulagen geleistet, die allen Familien mit Kindern zustehen. Die Beträge sind sehr unterschiedlich. Sie hängen vom Einkommen der Eltern und vor allem vom Grad der Beeinträchtigung und Selbständigkeit des Kindes ab. In den nordischen Ländern werden Sonderzulagen für Familien gewährt, die nicht einkommensabhängig sind. In Österreich z. B. kann eine finanzielle Unterstützung in Höhe von bis zu 1.531,54 Euro pro Monat bezogen werden, abhängig vom Grad der Beeinträchtigung des Kindes und den benötigten Stunden für sonderpädagogische Betreuung (zwischen 50 und mehr als 180 Stunden pro Woche).

Die Finanzielle Unterstützung kann auch die *Zusatzkosten* abdecken, die den Eltern für die Betreuung ihrer Kinder entstehen. In manchen Ländern, z. B. Deutschland, werden diese Zusatzkosten von den Gesundheitsdiensten oder Versicherungen übernommen. Die Beträge werden durch diese Gesellschaften oder öffentliche Dienste je nach erforderlichem Betreuungsaufwand festgelegt. Manche Länder erwähnen finanzielle Unterstützung zur Deckung verschiedener Kosten, die durch die Beeinträchtigungen des Kindes entstehen. Dazu gehören technische Hilfen im Alltag (Mobilität, Reisen, Wohnen) oder für die Bildung des Kindes. Diese Hilfen sind in allen Ländern zumindest teilweise kostenlos. In Luxemburg z. B. erhalten die Eltern eine Zusatzleistung, die während des gesamten Lebens des Kindes gezahlt wird. In den Niederlanden kommen die Gemeinden für diese Zusatzkosten auf. Familien können ein so genanntes *klientengebundene Budget* beantragen und damit Hilfe und Betreuung zu Hause selbst organisieren.

Sonstige finanzielle Unterstützung wird in Form von direkter wirtschaftlicher Hilfe für die Familie, z. B. für einen Elternteil geleistet, der nach der Geburt zu Hause bleibt, um sich für einen bestimmten Zeitraum (höchstens zwei Jahre) um das Kind zu kümmern. Diese Förderung ist abhängig von dem Bedarf des Kindes. Diese Leistungen gelten als Gehalt oder Ersatz für den Verdienstaufschlag für den Elternteil, der zu Hause bleibt. Dieser behält seine sozialen Rechte in Bezug auf Krankenversicherung usw. Dies ist in den nordischen Ländern, Deutschland und Luxemburg der Fall. In der Tschechischen Republik haben Eltern, die aufgrund der Betreuung ihres Kindes nicht berufstätig oder in Teilzeit beschäftigt sind, Anspruch auf Elternbeihilfe, bis das Kind sieben Jahre alt ist.

Familien in den meisten Ländern kommen in den Genuss von Steuererleichterungen. Damit wird der Tatsache Rechnung getragen, dass Familien mit behinderten Kindern im Allgemeinen höhere Kosten haben als andere Familien. Diese Steuererleichterungen richten sich nach dem Grad der Behinderung und werden unter Berücksichtigung der gleichen Faktoren festgelegt wie die erhöhten Familienzulagen. In Belgien und Griechenland muss das Kind beispielsweise eine Verringerung der körperlichen oder geistigen Leistungsfähigkeit um 66 % bzw. 67 % nachweisen, um Anspruch auf diese Leistungen zu erlangen.

Den Eltern werden Vergünstigungen in Bezug auf ihre *Lebens- und Arbeitsbedingungen* gewährt. In Italien wird die Familie z. B. bei der Vergabe einer Sozialwohnung bevorzugt behandelt. Wenn Eltern im Öffentlichen Dienst arbeiten, erhalten sie den Vorrang bei der Wahl des Arbeitsplatzes, um so nahe wie möglich am Wohnort zu sein; auch bei einer Versetzung werden ihre Wünsche bevorzugt berücksichtigt, und ihnen stehen auch drei bezahlte Urlaubstage im Monat zu (Gesetz 104/92). In Zypern haben Mitarbeiter des Öffentlichen Dienstes ebenfalls Vorrang bei der Wahl des Arbeitsplatzes. Auch die kostenlose oder verbilligte Nutzung von Verkehrsmitteln wird von allen Ländern erwähnt.

Schließlich gibt es noch die "*Pflegefamilien*" ("relief families"). Diese Hilfe wird den Familien von öffentlichen und privaten Stellen angeboten. Obwohl es diese Möglichkeit nicht in allen Ländern gibt, ist dies eine Hilfe, die immer häufiger in Anspruch genommen wird, vor allem von Familien mit schwer behinderten Kindern. Pflegefamilien sind sorgfältig ausgewählte Familien, die mit der Familie des Kindes in keinerlei verwandtschaftlicher Beziehung stehen und das Kind für bestimmte Zeiten aufnehmen: einen Tag, eine Woche, ein Wochenende. Damit soll es den Eltern ermöglicht werden, sich zu erholen und Zeit für den Partner oder die anderen Kinder zu haben. Dies ist eine gängige Praxis in Dänemark, den Niederlanden, Norwegen und Schweden. In Frankreich, Deutschland, Island, Italien und Luxemburg wird diese Art der Unterstützung in bestimmten Situationen ebenfalls eingesetzt. Die Möglichkeit besteht auch im Vereinigten Königreich, aber in der Praxis hängt sie von den verfügbaren Ressourcen ab. In Litauen wird diese Form der Unterstützung für die Familien nur von privaten Diensten angeboten.

Auch andere Lösungen sind möglich, um dasselbe Ziel zu erreichen: die zeitweilige Entlastung der Eltern. In manchen Ländern können die Kinder für begrenzte Zeit in Gastfamilien untergebracht werden. Es ist auch möglich, dass die Kinder in der Ferienzeit von verschiedenen Organisationen betreut werden, die ihnen vielfältige Aktivitäten anbieten.

5.4 Schlussfolgerung

Die Frühförderung beinhaltet alle Eingriffe und Maßnahmen, die sich an Kinder und ihre Familien richten, um auf verschiedene Bedürfnisse von Kindern zu reagieren, bei denen ein Entwicklungsrückstand aufgetreten ist oder aufzutreten droht.

- Frühförderung betrifft ein frühes Alter, darf also nicht mit früher schulischer Bildung verwechselt werden. Eine gute Kooperation zwischen Frühförderungsdiensten und den Einrichtungen des Bildungswesens muss gewährleistet werden, um einen erfolgreichen Übergang von der Frühförderung ins Bildungssystem zu sichern.
- Frühförderung steht für einen multidisziplinären Ansatz: Fachleute aus verschiedenen Berufsgruppen sind beteiligt arbeiten zusammen. Sie unterstehen teilweise unterschiedlichen Stellen: den Gesundheits- Sozial- und Bildungsbehörden. Koordination und gemeinsame Verantwortung sind ein Muss.
- Frühförderteams kümmern sich nicht mehr ausschließlich um das Kind, sondern berücksichtigen auch die Familie und das soziale Umfeld.
- Die Familien müssen umfassend und in verständlicher Form über die Schwierigkeiten des Kindes informiert werden und jede notwendige Unterstützung erhalten. Die finanzielle Unterstützung der Familien scheint eine unabdingbare Unterstützungsmaßnahme zu sein, damit die Familien in der Lage sind, die bedarfsgerechte Betreuung des Kindes zu finanzieren.

6 Abschließende Bemerkungen

Die sonderpädagogische Förderung ist, vor allem wenn es um den Integrations- und Inklusionsgedanken geht, ein sensibler Bereich, in dem die unterschiedlichen kulturellen und historischen Gegebenheiten und Ressourcen der Länder angemessen berücksichtigt werden müssen.

Alle Länder sind um eine optimale Bildung ihrer Schülerinnen und Schüler entsprechend ihrer individuellen Fähigkeiten bemüht und setzen sich für Chancengleichheit und Qualität der Bildung für alle ein.

6.1 Kernaussagen

In diesem Dokument werden einschlägige Fragen erörtert, die von den Ländern in ihren Berichten zu den fünf erfassten Themenbereichen genannt wurden.

6.1.1 *Integrative/Inklusive Schulbildung und Unterrichtspraxis*

In den Ländern werden unterschiedliche Ausgangslagen deutlich, und zwar hinsichtlich (a) ihrer Bildungspolitik bezüglich der integrativen Schulbildung (von weitgehender Integration/Inklusion bis hin zu einem breiten Spektrum von Maßnahmen oder zu einer klaren Trennung zwischen Regel- und Sonderschulsystemen); (b) Definitionen und Kategorien von sonderpädagogischem Förderbedarf und die sich daraus ergebende Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf (von 1 % bis über 10 %) sowie Unterschiede des prozentualen Anteils der Schülerinnen und Schülern in segregierten Settings (von weniger als 1 % bis über 5 %).

Ferner zeichnen sich gemeinsame Trends ab: (a) die Umwandlung der Sonderschulen in Förderzentren; (b) die Entwicklung von sonderpädagogischen Förderplänen für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Regelschulen.

6.1.2 *Finanzierung der sonderpädagogischen Förderung*

Die Finanzierung der sonderpädagogischen Förderung zählt offenbar zu den signifikantesten Faktoren, die die Integration/Inklusion beeinflussen und bestimmen. Wenn die Vergabe der Mittel nicht im Rahmen einer entsprechenden Politik erfolgt, ist es unwahrscheinlich, dass Integration/Inklusion in die Praxis umgesetzt werden kann. Die Analyse der Finanzierungsmodelle bietet möglicherweise eine Erklärung für bestehende Diskrepanzen zwischen den allgemeinen politischen Strategien und der praktischen Organisation und Implementation.

In Ländern mit einem direkten Input-Zuweisungsmodell für Sonderschulen als Finanzierungssystem (je mehr Schüler in Sonderschulen, desto höher die Mittel), wird die meiste Kritik laut. Diese Länder heben die unterschiedlichen Verhaltensstrategien im Bildungsbereich hervor (von Eltern, Lehrkräften oder anderen Beteiligten). Die Folge wären eine Reduzierung integrativer und inklusiver Maßnahmen bei stärkerer Etikettierung und gleichzeitig steigende Kosten.

Länder mit einem stark dezentralisierten System – in dem hauptsächlich die Gemeinden für die Organisation von sonderpädagogischer Förderung verantwortlich sind – bewerten ihr System im Allgemeinen als positiv. In den Systemen, in denen die Gemeinde Entscheidungen anhand von Informationen der schulunterstützenden Dienste oder Beratungsstellen trifft und in denen sich eine höhere Mittelzuweisung an segregierenden Maßnahmen unmittelbar

vermindernd auf die Summe der Mittel für Regelschulen auswirkt, scheint die Umsetzung von Integration/Inklusion effektiv gefördert zu werden.

6.1.3 *Lehrkräfte und sonderpädagogische Förderung*

Lehrkräfte sind für *alle* Schülerinnen und Schüler verantwortlich, einschließlich derer mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Je nach Bedarf werden unterschiedliche Formen der Unterstützung gewährt. Eine angemessene Unterstützung von Lehrkräften ist in den meisten Ländern tendenziell vorhanden aber noch nicht umfassend umgesetzt. Sie bezieht sich noch überwiegend auf die direkte Arbeit mit einer Schülerin oder einem Schüler.

In allen Ländern ist der Bereich der sonderpädagogischen Förderung ein Teil der Ausbildungsinhalte während der Lehrerausbildung. Ein sonderpädagogisches Aufbaustudium ist in den meisten Ländern freiwillig. Die Fortbildung wird flexibel organisiert und bietet somit eine angemessene Unterstützung für die betreffenden Lehrkräfte.

6.1.4 *Informations- und Kommunikationstechnologie (IKT)*

Die Länder betonen die Notwendigkeit, politische Strategien und Programme in Bezug auf IKT in der sonderpädagogischen Förderung neu auszurichten. Der Schwerpunkt muss auf Ziel und Zweck des IKT-Einsatzes im Rahmen der sonderpädagogischen Förderung gelegt werden. Es reicht nicht aus, nur die Mittel zu verlagern. Dies würde helfen, die Aufmerksamkeit auf den ICT-Einsatz in verschiedenen Lernkontexten statt nur auf verschiedene Lernarten zu lenken.

Erleichtert würde dies durch mehr Möglichkeiten einer Zusammenarbeit zwischen verschiedenen Akteuren aus der sonderpädagogischen Förderung und IKT-Fachkräften.

Die Grundsätze der Barrierefreiheit *für alle* sollten für bereits existierende Informationen angewandt werden, aber auch neu zu schaffende Bereiche berücksichtigen.

6.1.5 *Frühförderung*

Effektive Frühförderung basiert auf (a) einer guten Zusammenarbeit zwischen allen Frühförderdiensten und Einrichtungen des Bildungswesens; (b) multidisziplinären Teams, die sehr gut koordiniert sind und gemeinsam Verantwortung übernehmen; (c) qualifizierten Maßnahmen, die sich nicht nur auf das Kind konzentrieren, sondern auch die Familie und das soziale Umfeld berücksichtigen; (d) einer umfassenden Information der Familien in verständlicher Form über alle Fragen, die ihr Kind betreffen, sowie Zugang zu jeder Form benötigter Unterstützung, einschließlich finanzieller Unterstützung.

6.2 **Weitere Information**

Wenn Sie sich eingehender über die Lage in den einzelnen Ländern bzw. einen der Themenbereiche dieses Dokuments informieren möchten, finden Sie detaillierte Informationen in den verschiedenen Bereichen der Internetseite der Europäischen Agentur: www.european-agency.org: *National Overviews*, *Agency Publications* und *National Pages* und dem neuen Bereich *Special Needs Education in Europe* – Berichte der Eurydice Informationsstellen in Belgien (deutschsprachige Gemeinschaft), Zypern, der Tschechischen Republik, Liechtenstein, Polen und Slowakei.

Detaillierte Informationen zur Situation und Organisation des Regelschulwesens in den verschiedenen Ländern, insbesondere in den Bereichen, die in diesem Bericht angesprochen werden, stehen auf der Eurydice Webseite: www.eurydice.org zur Verfügung. Diese Seite

Europäische Agentur für Entwicklungen in der Sonderpädagogischen Förderung

bietet auch vergleichende Studien zu verschiedenen Themen, wie beispielsweise Fremdsprachenunterricht, IKT im Bildungswesen und Lehrerbildung, und einem ausführlichen Bericht über die Bildungsfinanzierung in Europa, einschließlich eines Kapitels über sonderpädagogische Maßnahmen für Schulen mit Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Die Eurydice Datenbank Eurybase (www.eurybase.org) bietet ausführliche Informationen über Bildungssysteme und stellt über jedes teilnehmende Land ein Kapitel zur sonderpädagogischen Förderung bereit.

Annex 1 Nationale Koordinatoren der Europäischen Agentur

Österreich

Ms. Irene MOSER irene.moser@aon.at
Pädagogisches Institut des Bundes

Belgien (Flemish speaking community)

Mr. Theo MARDULIER theo.mardulier@ond.vlaanderen.be
Department of Education, Secretariaat-generaal

Belgien (French speaking community)

Ms. Thérèse SIMON therese.simon@skynet.be
EPESCF

Dänemark

Mr. Poul Erik PAGAARD poul.erik.pagaard@uvm.dk
Danish Ministerium of Education

Finnland

Ms. Minna SAULIO minna.saulio@oph.fi
National Board of Education

Frankreich

Mr. Pierre Henri VINAY cnefei-diradj@education.gouv.fr
Ms. Nel SAUMONT brex@cnefei.fr
Centre National d'Études et de Formation pour l'Enfance Inadaptée

Deutschland

Ms. Anette HAUSOTTER a.hausotter@t-online.de
Institut für Qualitätsentwicklung Schleswig-Holstein
IQSH - BIS Beratungsstelle für Integration

Griechenland

Mr. Konstantinos KARAKOIDAS t08dea1@ypepth.gr
Department of Special Needs Education, Ministerium of National Education
With the contribution of Ms. Venetta LAMPROPOULOU v.lampropoulou@upatras.gr

Island

Ms. Bryndis SIGURJÓNSDOTTÍR brysi@ismennt.is
Borgarholtsskóla

Irland

Mr. Peadar MCCANN maccannap@educ.irlgov.ie
Inspectorate, Department of Education

Italien

Ms. Paola TINAGLI (Acting) paola.tinagli@istruzione.it
Ministerium of Education

Luxemburg

Ms. Jeanne ZETTINGER srea@pt.lu
Service ré-éducatif ambulatoire

Niederlande

Mr. Sip Jan PIJL
Instituut voor Orthopedagogiek

s.j.pijl@ppsw.rug.nl

Norwegen

Ms. Gry HAMMER NEANDER
Norwegian Board of Education

Gry.Hammer.Neander@ls.no

Portugal

Mr. Vitor MORGADO
Department for Basic Education

vitor.morgado@deb.min-edu.pt

Spanien

Ms. Victoria ALONSO GUTIÉRREZ
Ministerio de Educación, Cultura y Deportes

victoria.alonso@educ.mec.es

With the contribution of Ms. Marisa HORTELANO ORTEGA marisa.hortelano@educ.mec.es

Schweden

Ms. Lena THORSSON
Specialpedagogiska institutet

lena.thorsson@sit.se

Schweiz

Mr. Peter WALTHER-MÜLLER
Schweizerische Zentralstelle für Heilpädagogik (SCH)

peter.walther@szh.ch

Großbritannien

Ms. Felicity FLETCHER-CAMPBELL
National Foundation for Educational Forschung

f.f-campbell@nfer.ac.uk

Annex 2 Eurydice Nationale Informationsstellen

Eurydice European Unit

Avenue Louise 240 B-1050 Brussels

(<http://www.eurydice.org>)

National Eurydice Units

European Union

Österreich

Eurydice – Informationsstelle

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur – Abt. I/6b

Minoritenplatz 5

1014 Wien

Belgien

Unité francophone d'Eurydice

Ministère de la Communauté française

Direction générale des Relations internationales

Boulevard Leopold II, 44 – Bureau 6A/002

1080 Bruxelles

Vlaamse Eurydice-Eenheid

Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap

Departement Onderwijs

Afdeling Beleidscoördinatie

Hendrik Consciencegebouw 5 C 11

Koning Albert II – laan 15

1210 Brussel

Agentur Eurydice

Ministerium der Deutschsprachigen Gemeinschaft

Agentur für Europäische Programme

Quartum Centre

Hütte 79 / Bk 28

4700 Eupen

With the contribution of Mr. Leonhard Schiffers

Dänemark

Eurydice's Informationskontor i Danmark

Institutionsstyrelsen

Undervisningsministeriet

Frederiksholms Kanal 25 D

1220 København K

Finnland

Eurydice Finland

National Board of Education

Hakaniemenkatu 2

P.O. Box 380

00530 Helsinki

Frankreich

Unité d'Eurydice
Ministère de l'Éducation nationale
Délégation aux relations internationales et à la coopération
Centre de ressources pour l'Information internationale
110, rue de Grenelle
75357 Paris

Griechenland

Eurydice Unit
Ministerium of National Education and Religious Affairs
Direction of European Union
Mitropoleos 15
10185 Athens
With the contribution of Ms. Antigoni Faragoulitaki

Irland

Eurydice Unit
International Section
Department of Education and Science
Marlborough Street
Dublin 1

Italien

Unità di Eurydice
Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca – c/o INDIRE
Via Buonarroti 10
50122 Firenze

Luxemburg

Unité d'Eurydice
Ministère de la Culture, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (CEDIES)
280, Route de Longwy
1940 Luxemburg

Niederlande

Eurydice Eenheid Nederland
Afdeling Informatiediensten D073
Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen
Postbus 25000 - Europaweg 4
2700 LZ Zoetermeer

Portugal

Unidade de Eurydice
Ministério da Educação
Departamento de Avaliação, Prospectiva e Planeamento (DAPP)
Av. 24 de Julho 134
1350 Lisboa

Spanien

Unidad de Eurydice
Ministerio de Educación, Cultura y Deporte
CIDE – Centro de Investigación y Documentación Educativa
c/General Oraá 55
28006 Madrid
With the contribution of Mr. Javier Alfaya and Mr. Alberto Alcalá.

Schweden

Eurydice Unit
Ministerium of Education and Science
Drottninggatan 16
10333 Stockholm

Großbritannien

Eurydice Unit for England, Wales and Northern Ireland
National Foundation for Educational Forschung
The Mere, Upton Park
Slough, Berkshire SL1 2DQ

Eurydice Unit Scotland
The Scottish Executive Education Department
International Relations Branch
Area 1-B (CP), Victoria Quay
Edinburgh EH6 6QQ
With the contribution of Mr. John Mitchell and Mr. Douglas Ansdell.

EFTA/EEA Countries

Island

Eurydice Unit
Ministerium of Education, Science and Culture
Sölvholsgata 4
150 Reykjavik

Liechtenstein

Nationale Informationsstellen of Eurydice
Schulamnt
Herrengasse 2
9490 Vaduz

Norwegen

Eurydice Unit
Norwegen Ministerium of Education,
Forschung and Church Affairs
P.O. Box 8119 Dep. - Akersgaten 44
0032 Oslo

Candidate Countries

Bulgaria

Eurydice Unit
Equivalence and Information Centre, International Relations Department
Ministerium of Education and Science
2A, Knjaz Dondukov Bld
1000 Sofia

Zypern

Eurydice Unit
Ministerium of Education and Culture
Kimonos and Thoukydidou
1434 Nicosia

Tschechische Republik

Eurydice Unit
Institute for Information on Education – ÚIV/IE
Senovážné nám. 26
11006 Praha 06
With the contribution of Ms. Stanislava Brožová and Ms. Květa Goulliová (National Eurydice Unit) and Ms. Zuzana Kaprová (Ministerium of Education, Youth and Sports).

Estland

Eurydice Unit
Ministerium of Education
Tallinn Office
11 Tonismägi St.
15192 Tallinn

Ungarn

Eurydice Unit
Ministerium of Education
Szalay u. 10-14
1054 Budapest

Lettland

Eurydice Unit
Ministerium of Education and Science
Department of European Integration & Co-ordination of International Assistance Programmes
Valnu 2
1050 Riga

Litauen

Eurydice Unit
Ministerium of Education and Science
A. Volano 2/7
2691 Vilnius

Malta

Education Officer (Statistics)
Eurydice Unit
Department of Planning and Development
Education Division
Floriana CMR 02

Polen

Eurydice Unit
Foundation for the Development of the Education System
Socrates Agency
Mokotowska 43
00-551 Warsaw
Contribution of the Unit in co-operation with the Ministerium of National Education and Sport.

Romania

Eurydice Unit
Socrates National Agency
1 Schitu Magureanu – 2nd Floor
70626 Bucharest

Slovak Republic

Slovak Academic Association for International Co-operation
Eurydice Unit
Staré grunty 52
842 44 Bratislava

Slovenien

Eurydice Unit
Ministerium of Education, Science and Sport
Office for School Education of the Republic of Slovenien
Trubarjeva 5
1000 Ljubljana