

























oder die Lernenden erhalten eine „an ihre Bedürfnisse und Fähigkeiten angepasste“ pädagogische Betreuung. Es besteht jedoch allgemeines Einverständnis darüber, dass die Verankerung des Rechts auf Unterstützungsdienste in jedem Rechtsrahmen nach wie vor eine Herausforderung darstellt.

Wie bei den Vor-Ort-Besuchen und Themenseminaren von Experten hervorgehoben wurde, muss die Qualität der Förderung und nicht die Quantität in den Mittelpunkt gestellt werden. Im Sinne einer solchen Herangehensweise unternehmen die Länder die folgenden positiven Schritte:

- Über Ressourcenzentren (häufig ehemalige Sonderschulen) und Fachzentren werden Fachwissen und Fachkenntnisse in der Sonderpädagogik gesichert und Regelschulen unterstützt.
- Dem Förderbedarf vieler Lernenden im Regelschulsystem wird Rechnung getragen (ohne besondere Berücksichtigung von Beeinträchtigungen/sonderpädagogischem Förderbedarf), um frühzeitig Maßnahmen anzubieten und etwaige vorübergehende Lernbarrieren überwinden zu können. Dadurch können Ressourcen effektiver genutzt werden, sodass Lernenden mit komplexerem Förderbedarf kontinuierliche Unterstützung zukommt.
- Pädagogische Betreuung aller Lernenden an einem Ort zur Schaffung flexibler Lerngemeinschaften, in denen auf ganz unterschiedliche Förderbedürfnisse eingegangen werden kann (und die Vernetzung mit verschiedenen Diensten vor Ort möglich ist).
- Weiterbildung von Lehrkräften und Schulleitern, um diese zur Tätigkeit in inklusiven Schulen zu befähigen.
- Zusammenarbeit mit Eltern, um diese von der Qualität der Förderung in Regelschulen (anstatt in Sonderschulen) und von den Vorteilen der Regelschulbildung zu überzeugen.
- Sicherstellung, dass die Förderung auch während des Übergangs von der Schule zur Weiter-/Hochschulbildung, Berufsbildung und zum Berufsleben fortgesetzt wird.

Schließlich sind sowohl das Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte des Kindes (Artikel 23(3), 28 und 29(1a)) als auch das Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (Artikel 24) zu berücksichtigen, damit bei gesetzlichen und politischen Maßnahmen sowohl alters- als auch behinderungsbezogenen Aspekten Rechnung getragen wird, wenn die Länder von reinen Debatten über die Bedeutung von Inklusion dazu übergehen,



**ein Gesamtbildungssystem einzurichten, das zu einer gerechteren und sozialen Gesellschaft führt.**

### **2.3. Beobachtung/Überwachung und Evaluation**

In der Regel werden die Ziele der Bildungssysteme der Länder und damit auch das Angebot für Lernende mit Behinderung durch die staatliche Bildungspolitik vorgegeben. Es obliegt den Regionen, Gemeinden und Schulen, diese Ziele zu konkretisieren und eigene Pläne für Maßnahmen aufzustellen, mit denen die nationalen Ziele erreicht werden sollen. Die für Beobachtungs-/Überwachungszwecke verwendeten Qualitätsindikatoren stammen gegebenenfalls aus Bildungsplänen bzw. forschungsbasierter Evidenz auf mehreren Ebenen des Bildungssystems. In manchen Ländern dient das Beobachtungs-/Überwachungssystem (Inspektion) der Beurteilung der Maßnahmen, die von den Bildungseinrichtungen getroffen werden um sicherzustellen, dass die dort betreuten Lernenden die Leistungs- und Entwicklungsziele erreichen, sowie andererseits der Beurteilung der Ergebnisse auf breiterer Basis, beispielsweise auch des Grads der Inklusivität des Angebots.

In den Themenseminaren des Projekts wiesen Fachleute darauf hin, dass manche Verantwortlichkeitssysteme gewisse Aspekte des Bildungsangebots in den Mittelpunkt stellen, die nicht zwingend mit Inklusion vereinbar sind. So ist es beispielsweise der inklusiven Praxis nicht förderlich, wenn der Schwerpunkt auf Prüfungen oder ergebnisorientierte Ansätze gelegt wird. Demnach müssen effektive und inklusive Strategien ausgearbeitet werden, um das Angebot zu beobachten/überwachen und zu evaluieren und zu einem Einvernehmen zwischen politischen Entscheidungsträgern, Inspektoren, Schulleitern usw. hinsichtlich der Definition von Erfolg und des Wesens von Qualität (unter Berücksichtigung der Ansprüche der Lernenden) zu gelangen. Alle Interessengruppen sollten die wesentlichen Fragestellungen in Bezug auf die Beobachtung/Überwachung und Evaluation der Qualität des Angebots beachten, um sicherzustellen, dass die Systeme Anreize für frühzeitige Förderung und Prävention setzen.

Datenerfassung spielt in den Ländern eine immer größere Rolle; derlei Informationen können in Planung und Entwicklung einfließen (insbesondere zur Gewährleistung von Gerechtigkeit und zum Schließen von Leistungslücken), sollten aber nicht den Haupteinflussfaktor darstellen.

Zu guter Letzt muss bei Inspektions- und Überprüfungsmaßnahmen die Frühintervention – und nicht Misserfolge oder Fehlhandlungen – im Mittelpunkt stehen, und die Schulen müssen dabei unterstützt werden, ihre Fähigkeiten auszubauen, den Bedürfnissen aller Lernenden gerecht zu werden.



### 3. STÄRKUNG DER KAPAZITÄTEN VON REGELSCHULEN

Dieser Abschnitt behandelt effektive Wege zur Stärkung der Kapazität des Regelschulsektors, um inklusiv zu sein und das Potenzial der Sonderförderung als Ressource zu realisieren.

#### 3.1. Führungsarbeit und Organisation von Veränderungen

Veränderungen müssen bei uns selbst bzw. in unseren Einrichtungen beginnen. Wie die Mitarbeitenden in der Schule in Essunga feststellten, ist „die Art und Weise, wie wir arbeiten, das Einzige, das wir ändern können“.

Bildung ist einer der wesentlichsten Erfolgsfaktoren der Wirtschaft eines Landes und baut unter anderem auf der Qualität der Führungsarbeit auf. Wie Taipale feststellt: „...sehen sich die Schulleiter in ihrer Tätigkeit immer größeren Herausforderungen gegenüber, was die Weiterentwicklung des Führungssystems und der Ausbildung von Führungskräften als Ganzes erforderlich macht“ (2012, S. 42). Bei Vor-Ort-Besuchen und Seminaren kristallisierte sich vor allem die Notwendigkeit der Unterstützung von „auf sich allein gestellten Schulleitern“ heraus.

**Die Führungsarbeit hat wesentlichen Einfluss auf die Qualität des Förderangebots für Lernende.** Bei allen im Rahmen des Projekts durchgeführten Besuchen zeigte sich klar die hohe Bedeutung von Führungsarbeit zur Schaffung einer bejahenden Schulkultur, zum Aufbau von Respekt gegenüber den Lernenden und zur Ermöglichung flexibler Reaktionen auf Diversität. Bei allen Besuchen waren Teamarbeit, geteilte oder „gemeinsam getragene“ Führungsarbeit und starke Beziehungen sowie die enge Zusammenarbeit mit den Eltern weitere Erfolgsfaktoren.

Erfolgreiche Schulen verfügen darüber hinaus über Schulleiter, die die berufliche Weiterentwicklung fördern, zum Beispiel durch Nutzung von Zusammenfassungen von Forschungsergebnissen, um Denk- und Praxisanstöße zu erhalten. Es ist wichtig, dass sich die Lehrer unterstützt fühlen. Wie eine österreichische Lehrkraft bemerkte: „Es ist sehr wichtig zu wissen, dass immer jemand da ist, den ich fragen kann. So fühle ich mich abgesichert.“ Die Unterstützung von Mitarbeitenden sollte über ein „die Lehrkraft umgebendes Team“ erfolgen, um Wissen zu teilen und Kompetenz aufzubauen, indem Hilfsmittel für verschiedene Bedürfnisse und Situationen angeboten werden.

Damit das Angebot für alle Lernenden effektiv ist, müssen der Lernprozess, die Anerkennung aller Leistungen (nicht nur des akademischen Erfolgs) und vor allem Systeme, die es den Lernenden ermöglichen, ihre Sichtweise zum Ausdruck zu bringen und Entscheidungen sowohl in der Schule als auch in Bezug auf ihr eigenes Lernen zu beeinflussen, klar ins Zentrum der Aufmerksamkeit gestellt werden. Wie



sich bei den im Rahmen des Projekts durchgeführten Besuchen zeigte, ist die kreative Nutzung von Ressourcen, zum Beispiel durch den Aufbau von Netzwerken, ein weiteres Merkmal inklusiver Führungsarbeit.

Sonstige Strategien zur Organisation/Verwaltung des Angebots sind: Nutzung flexibler und verschiedenartiger Gruppierungen von Lernenden, Verlängerung der täglichen und über das Schuljahr verteilten Unterrichts- und Ferienzeiten, Einräumung von Flexibilität in Bezug auf die Dauer der Anwesenheit in den Regelklassen und Anpassung der Klassenzimmer.

Und schließlich besteht die Notwendigkeit einer Selbstbewertung der Führungskräfte, um gegenüber Eltern, Lernenden und der Gemeinschaft vor Ort Rechenschaft ablegen zu können.

### **3.2. Lehrer/innenbildung und Weiterbildung von Mitarbeitenden**

Die Lehrer/innenbildung spielt bei der Entwicklung einer positiven Haltung und bei der Aneignung von Wissen und Fachkenntnissen eine Schlüsselrolle. **Lehrkräfte müssen in der Lage sein, Verantwortung für alle Lernenden zu übernehmen und diese nicht an Assistenten oder sonstige Mitarbeitende zu delegieren.** Sie sollten in erster Linie den Kindern selbst und den Grundbedürfnissen, die allen gemeinsam sind, gerecht werden und nicht nur an zusätzliche Ressourcen denken. Die Einstellung von Lehrkräften sollte auf dem Verständnis beruhen, dass es bei dieser Arbeit um alle Lernenden geht.

Die anfängliche Lehrer/innenbildung und laufende berufliche Weiterentwicklung sollte von Schulen und externen Einrichtungen gemeinsam unternommen werden, um die Entwicklung der Schule als Ganzes wie auch der einzelnen Lehrkräfte zu gewährleisten. Auch die Lehrerausbilder und die in ihrem Umfeld tätigen Personen bedürfen der Weiterbildung und laufenden Unterstützung.

Es ist noch zu klären, wie Aus- und Weiterbildung zur Stärkung des Selbstvertrauens, zur Verbesserung der Befähigung, unterschiedlichen Bedürfnissen gerecht zu werden, und zum Aufbau von Eigenschaften wie Engagement, Vertrauen, Akzeptanz und Respekt beitragen können. Bei den Projektseminaren warfen die Delegierten folgende Frage auf: Wie können wir Personen, die bereits hochqualifiziert sind, anregen zu „lernen“, zu reflektieren und Ungewissheit zu akzeptieren? Sie gelangten zu dem Schluss, dass sowohl eine von unten nach oben („Bottom-up“) als auch eine von oben nach unten („Top-down“) gerichtete Unterstützung mit Hilfestellung von „objektiven Dritten“ erforderlich ist (zum Beispiel durch Arbeitsgemeinschaften).

Lehrkräfte brauchen Fertigkeiten im Bereich Assessment und bei der Verwendung von Hilfsmitteln, z. B. für prozessorientiertes Assessment und Selbstbewertung zum Lernen. Sie müssen wissen, was sie bewerten und warum, und sich die



unterschiedlichen Bedürfnisse und die Individualisierung des Lernens besser vor Augen halten – ein „auf die breite Mitte ausgerichteter Unterricht“ ist nicht erstrebenswert. Darüber hinaus müssen Lehrkräfte in der Lage sein, neue Technologien zur Förderung von Inklusion und von Leistung auf breiterer Basis zu nutzen.

Zusammenarbeit, berufliche Netzwerke und der Dialog zwischen Arbeiterteams sind ausschlaggebend, um die individuellen und kollektiven Fertigkeiten weiterzuentwickeln.

Und schließlich brauchen neue Lehrkräfte Vorbilder/Mentoren, und es sollte für kontinuierliche Unterstützung und laufende berufliche Weiterbildung gesorgt sein, um das gesamte Schulpersonal zu Reflexion und Verbesserung anzuregen.

### **3.3. Aufbau von Ressourcententren**

In vielen teilnehmenden Ländern gab es Maßnahmen zur Stärkung der Verknüpfungen zwischen Regel- und Sonderschulen oder zum Ausbau von Sonderschulen zu Ressourcententren.

In den Themenseminaren warfen Fachleute die folgende Frage auf: „Was würden Ressourcententren anders machen?“. Wenn solche Zentren Unterstützung für Einrichtungen und Einzelpersonen leisten sollen, müssen Fachkenntnisse und Fachwissen in der Sonderpädagogik dort langfristig gesichert werden. Die Mitarbeitenden in Ressourcententren benötigen solide und kontinuierliche Führung und Unterstützung, um ihre neuen Rollen und Verantwortlichkeiten ausfüllen zu können. Weiterbildung ist ein wichtiger Faktor, um dafür zu sorgen, dass Ressourcententren und Unterstützungsdienste in der Lage sind, sowohl mit den Kollegen in Regelschulen als auch mit den Lernenden zusammenzuarbeiten. Zwar sollte die Stärkung der Kapazitäten von Regelschulen einen zentralen Teil ihrer neuen Funktion darstellen, gleichzeitig ist aber deutlich zu machen, dass bei manchen Lernenden (insbesondere bei solchen mit Wahrnehmungsbeeinträchtigung und komplexen Bedürfnissen) immer die Fachkenntnisse und der Input von Sonderpädagogen benötigt werden.

Insgesamt scheint die Zahl der Sonderschulen in den meisten Ländern zurückzugehen, wengleich die Anzahl der Lernenden, die eine Sonderschule besuchen, in einigen Ländern steigt (häufig handelt es sich dabei um bestimmte Gruppen von Lernenden, wie zum Beispiel solche mit sozialen, emotionalen und verhaltensbezogenen Bedürfnissen und sehr komplexen Behinderungen). Andererseits gibt es aber auch viele Beispiele, in denen Sonderschulen Teil eines vor Ort stattfindenden Inklusionsprozesses sind, bei dem Sonderpädagogen durch flexible Arbeitsweise dazu beitragen, bessere Chancen im Regelschulsektor zu schaffen.



Allerdings ist darauf hinzuweisen, dass der Aufbau kompetenter Ressourcenzentren und Unterstützungsdienste von einem nachhaltigen Angebot an entsprechend qualifiziertem Personal abhängig ist. Während der Intensivierung der Zusammenarbeit mit Freiwilligenverbänden und Interessenvertretern in der Gemeinschaft vor Ort bei der Bereitstellung kohärenter Dienste rund um Lernende und ihre Familien eine wichtige Rolle zukommt, ist dies in keinsten Weise ein Ersatz für Erfahrung und Fachwissen.



## 4. ORGANISATION VON FÖRDERANGEBOTEN UND UNTERSTÜTZUNG IN REGELSCHULEN

Dieser Abschnitt befasst sich mit dem Angebot im Sinne von Unterrichtsstrategien, Lehrplänen und Assessments und dem Förderangebot im Regelschulsektor.

### 4.1. Unterrichtsstrategien

Die Herangehensweise an den Unterricht für Lernende mit Behinderungen an Regelschulen ist in den meisten Mitgliedsländern ähnlich. Sie beinhaltet beispielsweise eine Verlängerung der Unterrichtszeiten, die Betreuung kleiner Gruppen bzw. von Einzelpersonen und Team Teaching oder Co-Teaching, d. h. die gemeinsame Gestaltung des Unterrichts von einer Regelschullehrkraft und einer Lehrkraft mit Spezialisierung im sonderpädagogischen Förderbereich. Nach Ansicht der im Rahmen des Projektbesuchs befragten Lehrkräfte in Essunga ist diese Strategie als eine Form der beruflichen Weiterentwicklung von unschätzbarem Wert, da „man bei Anwesenheit von zwei Lehrern im Klassenzimmer gezwungen ist, den eigenen Unterricht besser zu gestalten und über das, was man tut, nachzudenken“. Ein wichtiger Teil dieses Arrangements ist, dass allen Lernenden Lehrkräfte mit Fachwissen zur Verfügung stehen und dass diese Fachkräfte dabei unterstützt werden, ihr Repertoire an Unterrichtsstrategien zu erweitern, um der zunehmenden Diversität der Schüler gerecht werden zu können.

Auch in Flensburg werden Team Teaching und Partnerklassen mit gutem Erfolg eingesetzt, wobei die Schwerpunkte auf Reflexion, Teamarbeit und Kommunikation gesetzt werden. Die Mitarbeiterteams akzeptieren, dass sie für alle Lernenden in der Klasse verantwortlich sind.

In einigen der im Rahmen des Projekts besuchten Schulen wird mit strukturellen Mitteln versucht, die Zeit effektiver zu nutzen und sicherzustellen, dass alle Lernenden verstehen, was von ihnen erwartet wird. Es wird eine Betreuung zu Lernmethoden angeboten, und die Lernenden werden dabei unterstützt, sich aktiver am Lernen zu beteiligen. Es hat sich gezeigt, dass von solchen Herangehensweisen, sowie von der Unterstützung im Kreise von Gleichaltrigen, alle Lernenden profitieren.

Dabei darf in Bezug auf Lernende, die eine intensivere Unterstützung und differenzierte Ressourcen und Aufgabenzuweisung benötigen, nicht außer Acht gelassen werden, dass Abgrenzung oftmals vom Lehrer und weniger vom Lernenden selbst ausgeht, indem versucht wird, Lernende in ein bestehendes System einzugliedern, anstatt dem Wandel des schulischen Umfelds und der Routineabläufe Rechnung zu tragen.



## 4.2. Lehrplan

Zahlreiche Länder räumen inzwischen **bei der Gestaltung des Lehrplans oder zur Reduzierung der Vorgaben mehr Flexibilität ein**. Informationen von Länderseite und die Erkenntnisse aus den Besuchen vor Ort und den Seminaren zeigen, dass es der Inklusion unter Umständen abträglich ist, wenn die akademische Leistungen/nationale Standards in den Mittelpunkt gestellt werden. In Ländern, in denen der Lehrplan derzeit einer Reform unterzogen wird, wird die Bereitstellung eines Lehrplan-Rahmenwerks als wichtig erachtet – allerdings wird auch anerkannt, dass der Inhalt bei manchen Lernenden, vor allem solchen mit geistigen Behinderungen, angepasst werden muss oder dass die Lehrplansegmente als Lernkontext zu verwenden sind, wenn das Wissen als nicht relevant/angemessen erachtet wird.

In manchen Fällen könnte sich auch der durch einen stark reglementierten Lehrplan vorgegebene zeitliche Druck für die Schulen als problematisch erweisen, da die Lehrkräfte sich möglicherweise gezwungen sehen, auf „herkömmliche“ Lehrmethoden und ein nicht lernerzentriertes Assessment zurückzugreifen.

## 4.3. Assessment

Zwar bewegen sich zahlreiche Länder inzwischen weg von der Anwendung von Bedürfniskategorien in Bezug auf verschiedene Behinderungen, aber nichtsdestotrotz findet diese Praxis nach wie vor Anwendung. Florian und Mitarbeiter (2006) verwiesen darauf, dass sich die Klassifizierungssysteme verschiedener Länder bisweilen erheblich voneinander unterscheiden, eine medizinische Auffassung von Behinderung in der Regel aber eine gängige Grundlage darstellt. Auch ein kürzlich verfasster Bericht des Network of Experts in Social Sciences of Education and Training (NESSE) stellt fest, dass den Klassifizierungssystemen der Länder unterschiedliche Auffassungen von Unterschied und Normalität zugrunde liegen. Einerseits rechtfertigt diese Art der „Abstempelung“ die Vergabe zusätzlicher Ressourcen und stellt sicher, dass angemessene Anpassungen vorgenommen werden; andererseits kann sie zu „sozialer Ausgrenzung und zu Stigmatisierung“ führen (NESSE, 2012, S. 20).

Diesem Dilemma wird in Form einiger neuer politischer Maßnahmen Rechnung getragen. Einige Länder verwenden die länderübergreifenden Kategorien der OECD – A: Behinderungen, B: Schwierigkeiten und C: Benachteiligungen (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung, 2005) – während andere Länder die Internationale Klassifizierung für Funktionalität, Behinderung und Gesundheit verwenden.

Wieder andere Länder stellen die individuellen Bedürfnisse und ein Förderkontinuum in den Mittelpunkt. Im Bestreben zum Abbau der Bürokratie in



Zusammenhang mit einem langwierigen agenturübergreifenden Assessment führen einige Länder derzeit einen integrierten Assessment- und Planungsprozess ein, in den alle Agenturen eingebunden werden, um einen koordinierten Förderplan zu erstellen, insbesondere für Lernende mit komplexeren Bedürfnissen.

Das Assessment wird in der Regel von einem multidisziplinären Team/Fachzentrum durchgeführt, häufig in Zusammenarbeit mit der Schule (und den Eltern). Solche Zentren/Teams (die oftmals auf regionaler Basis tätig sind) bieten Unterstützung in Form von pädagogischer Beratung und Ressourcen und treffen in einigen Ländern auch Einstufungsentscheidungen.

Häufig kann das Assessment von den Schulen oder von Eltern angefordert werden, die in zunehmendem Maß in den Entscheidungsvorgang einbezogen werden.

Auf schulischer Ebene dürfte ein Assessment-Rahmen, der als Richtschnur zum Lehren und Lernen dient und die Lernenden selbst einbindet – wie es in der Arbeit der Agentur über inklusionsorientiertes Assessment empfohlen wird (Europäische Agentur, 2009) – der Inklusionspraxis förderlich sein. Wie in dem Bericht über den betreffenden Vor-Ort-Besuch hervorgehoben wird, stehen in Wien die folgenden Ansätze im Mittelpunkt: Individuelle Förderung der Lernenden, Berücksichtigung des Feedbacks der Lernenden und Rückmeldungen zu deren Arbeit/Leistung anstelle einer Benotung. **Den Lernenden muss Zugang zu einem flexiblen Assessment-Rahmenwerk mit gemeinsamem Unterbau und allgemeingültigen Prinzipien eingeräumt werden, anstatt eines detaillierten oder streng reglementierten Rahmens, der für alle Lernenden gleichermaßen gilt.**

#### 4.4. Organisation der Förderung

Die meisten Länder verfügen über eine gewisse Form der individuellen Bildung/der individuellen Förderung/eines individuellen Lehrplans, und obwohl die Bezeichnungen dafür variieren, ist ihre Funktion im weitesten Sinn dieselbe. Die Länder können sich dabei auf pädagogische Unterstützung, Personalisierung und Berücksichtigung der Lernumgebung und der Koordinierung aller Dienste rund um den Lernenden berufen. Solchen Pläne gelten in Zeiten des Übergangs zwischen den Bildungsphasen als besonders wichtig.

Im Zuge der Bemühungen der Schulen zur Verbesserung ihres grundlegenden Basisbildungsangebots wird ein bestimmtes Maß an Förderung zu unterschiedlichen Zeitpunkten im Lauf ihrer Bildung als Norm betrachtet, und immer häufiger wird auf ein „Förderkontinuum“ verwiesen, um flexibler auf die Bedürfnisse der Lernenden reagieren zu können.

Zusammenarbeitsbasierte Ansätze, bei denen das Lehrerkollegium und Fachkräfte aus mehreren Disziplinen zusammenarbeiten, erwiesen sich in den besuchten



Schulen als effektiv. So können zum Beispiel Sonderpädagogen, Berater, Coaches, Fachkräfte aus dem Gesundheitswesen und Sozialarbeiter ein „Netzwerk“ bilden, in dem Lernende mit Förderbedarf aufgefangen werden. **Effektive Teamarbeit erhöht die Wahrscheinlichkeit, dass ein Förderbedarf so früh wie möglich erkannt und angesprochen wird.**

Eine andere Form der Förderung von Lernenden ist die Unterstützung der Kommunikation (zum Beispiel mithilfe von Gebärdensprache, Braille, Symbolen), häufig in Verbindung mit speziellen Hilfsmitteln/spezieller Ausstattung und Input von Sonderpädagogen/mobilen Lehrkräften. In vielen Ländern werden überdies Lernassistenten (Learning Support Assistants, LSA) eingesetzt. Der Besuch in Malta zeigte, dass der Einsatz von Assistenten ein sorgfältiges Management verlangt, um eine Abhängigkeit der Lernenden zu vermeiden. Lernassistenten sehen sich verstärkt als Teil eines Teams, dessen Aufgabe es ist, alle Lernenden in einer Klasse, nicht nur Lernende mit Behinderungen, zu unterstützen.

Es müssen insbesondere für Lernende mit komplexeren Bedürfnissen Fachkräfte innerhalb der Teams vorhanden sein, damit diese Lernenden Zugang zu geeigneten Ressourcen und speziellen Lernmaterialien haben und einen kompetenten Unterricht erhalten, der sich auf Wissen und Erfahrung mit besonderen Förderungsbedürfnissen stützt.



## 5. ZUSAMMENARBEIT UND VERNETZUNG

Dieser Abschnitt befasst sich mit Systemen zur Zusammenarbeit und Netzwerkarbeit, die Lernenden im Rahmen ihrer pädagogischen Betreuung agenturübergreifende Unterstützung anbieten.

### 5.1. Förderung im sozialen Umfeld

Die im Rahmen des OoP-Projekts durchgeführten Besuche zeigten, wie wichtig es ist, dass die Schulen von lokalen Politikern und Bildungsbehörden Unterstützung erhalten. Bei allen Projektbesuchen setzten sich die Personen an zentralen Schaltstellen im sozialen Umfeld mit echtem Engagement für das Wohlergehen der Lernenden ein. Diese Personen sehen ihre Aufgabe unter anderem darin, althergebrachte Denkmuster in Frage zu stellen und es den Schulleitern zu überlassen, Entscheidungen zu treffen, auch wenn damit ein gewisses Risiko verbunden war. Solide Beziehungen zwischen verschiedenen Interessenvertretern im sozialen Umfeld haben zum Aufbau starker Unterstützungsnetzwerke rund um die Schule geführt und in wesentlichem Umfang dazu beigetragen, dass Veränderungen herbeigeführt werden konnten.

Agenturübergreifende Dienste im sozialen Umfeld müssen eng mit den Schulen – und mit den Eltern – zusammenarbeiten, damit die Unterstützung schulübergreifend einheitlich ist. Mitarbeitende, die das Kind und seine Familie kennen, können Unterstützung sowohl in den Bildungseinrichtungen als auch im sozialen Umfeld leisten. Im Sinne eines Wandels weg von dem bisherigen „medizinischen“ Modell können Dienste, die traditionell im Gesundheitssektor angesiedelt waren, in den Schulen oder in Gemeindezentren vor Ort stattfinden, was sowohl den Zugang dazu als auch die Verständigung zwischen Fachkräften aus verschiedenen Disziplinen verbessert. Bei jedem Modell für koordinierte Dienste mit Unterstützungsfunktion sowohl in Bezug auf die Schulen als auch in Bezug auf die Familien muss das Kind im Mittelpunkt stehen. Dieses Prinzip kommt auch in der Aussage eines Gemeindeinspektors bei dem Besuch in Flensburg zum Ausdruck:

*... das behinderte Kind rückt quasi ins Zentrum der organisierten Unterstützungsmaßnahmen, und die Dienste umkreisen das lernende Kind wie Satelliten. Alle Akteure in der Gemeinschaft arbeiten kontinuierlich zusammen und halten regelmäßigen direkten Austausch, um den Kindern mit Behinderungen die bestmögliche Unterstützung zukommen zu lassen.*

In den Seminaren wiesen Teilnehmer darauf hin, dass die Koordination zwischen Agenturen und anderen, z. B. ehrenamtlichen Helfern, ein wichtiger Faktor ist, um Schulen/Lehrern Hilfestellung zugunsten einer ganzheitlichen Förderung der Kinder



zu leisten. Die Dienste sollten nicht nur die Einzelperson unterstützen, sondern einer Veränderung des Umfelds zugute kommen.

Die Koordinierung der Agenturen sollte eine Phase der Konsolidierung vorsehen, um gemeinsame Rahmenkonzepte (z. B. gemeinsames Assessment, gemeinsame Finanzierungsschwerpunkte, gemeinsame professionelle Entwicklung) sowie die gemeinsame Evaluation aufzubauen. **Die Voraussetzungen für eine bestmögliche Ressourcennutzung sind eine gemeinsame Kultur, gemeinsame Tätigkeitsstrukturen und gleiche Erwartungen der Agenturen und die Verzahnung agenturübergreifender und pädagogischer Ansätze.**

## 5.2. Einbindung der Eltern

**Die Einbindung der Eltern in das Lernen ihres Kindes ist ein zentraler Faktor beim Aufbau von Vertrauensverhältnissen zwischen Schulen und Familien.** Bei den Projektbesuchen war erkennbar, dass die Zusammenarbeit mit den Eltern als wichtigsten Unterstützungspersonen ihrer Kinder ein Kernaspekt bei der Förderung von Lernenden ist.

In Gesprächen, die im Rahmen der Projektbesuche geführt worden sind, betonten die Eltern, dass sie in die Entwicklungen in der Schule eingebunden, über den Fortschritt ihres Kindes informiert und am Lernprozess beteiligt werden möchten. Sie schätzen es, wenn sich Lehrkräfte auf die Fähigkeiten der Lernenden und weniger auf etwaige Schwachstellen konzentrieren.

Wie die Teilnehmer der Seminare hervorhoben, haben Eltern Rechte, brauchen aber ehrlich gemeinte Orientierungshilfe, und keine widersprüchliche professionelle Beratung, um eine informierte Entscheidung treffen zu können. Die Familien sollten in alle Assessments einbezogen werden und die Möglichkeit haben, den Fortschritt ihrer Kinder mitzuverfolgen. Eltern sind die besten Fürsprecher ihrer Kinder, sie können aber auch Einfluss auf politische Maßnahmen und die Einstufung ihres eigenen Kindes nehmen.

Und schließlich lässt sich belegen, dass Inklusion, ungeachtet des zunehmenden Ergebnisdrucks an Schulen in ganz Europa, nicht zu schlechteren Ergebnissen führt, sodass die Vorteile von Inklusion hervorgehoben werden sollten.



## 6. FINANZIERUNG UND RESSOURCENAUSSTATTUNG

Dieser Abschnitt befasst sich mit der effektiven und effizienten Nutzung von Ressourcen zur Erkennung von Bedürfnissen und gezielter Unterstützung.

Booth und Ainscow vertreten die Ansicht, dass als Ressourcen nicht nur Geldmittel, Hilfsmittel oder Personal zu betrachten sind. Die Schulgemeinschaften sollten lernen zu erkennen, welche Ressourcen in der jeweiligen Schule zur Verfügung stehen, aber noch nicht genutzt werden. Booth und Ainscow zufolge sind solche Ressourcen „in allen Aspekten einer Schule zu finden; bei den Lernenden, bei den Eltern/Sorgeberechtigten, in den Gemeinschaften und bei den Lehrern; in Form von Veränderungen der Kulturen, politischen Maßnahmen und Praktiken“ (2002, S. 5). Kesälähti und Väyrynen heben Folgendes hervor:

*In inklusiven Schulen sollten wir uns bemühen, Ressourcen bei den Lernenden zu lokalisieren, indem wir Vertrauen in ihre Fähigkeit, ihr eigenes Lernen zu steuern, und ihre Fähigkeit zur gegenseitigen Unterstützung setzen. Dasselbe gilt für die Mitarbeitenden in der Schule. Möglicherweise haben sie Vorstellungen, Kenntnisse oder Wissen darüber, was dem Lernen und der Beteiligung im Weg steht (2013, S. 81).*

Die meisten Länder erhalten staatliche Fördermittel für die pädagogische Betreuung von Lernenden mit Behinderungen. In manchen Ländern entfällt die Zuteilung der Fördermittel auf die Behörden oder Gemeinden vor Ort. In anderen Ländern gibt es sowohl staatliche als auch lokale Fördermittel. Was die sonderpädagogische Förderung anbelangt, stellen die meisten Länder staatliche Mittel für Mehrpersonal, spezielle Ausstattung und Transportmittel zur Verfügung.

Bei Lernenden mit Behinderungen sind die Fördermittel in der Regel an das Assessment der Lernenden gebunden. In den meisten Ländern wird von einem Fachkräfteteam/agenturübergreifenden Team oder von einem Ressourcenzentrum eine Erklärung oder ein offizieller Bescheid verfasst, um zusätzliche Geldmittel zu sichern.

Nach dem Assessment nehmen die meisten Länder eine Zuteilung zusätzlicher „Stunden für sonderpädagogischen Förderbedarf“ bzw. LSA-Zeit vor.

Meist ist bei der Regelförderung bereits eine gewisse Zahl von Stunden zur zusätzlichen Förderung berücksichtigt. Pädagogisches Assessment und Unterstützung wird im Rahmen des Regelsystems zugeteilt. In vielen Ländern stellen gegebenenfalls die Gemeinden zusätzliche Geldmittel für Hilfsmaterialien, Ausstattung oder zusätzliches Personal (LSA) zur Verfügung. Zur Förderung von Inklusion setzen einige wenige Länder auf eine Verringerung der Schülerzahl in Klassen, zu denen auch Lernende mit Behinderungen gehören.



Einige Länder betreiben über die Gemeinden eine Art „Rucksack“- oder „Schülersammelkorb“-System. Hier werden die Fördermittel nach den Lernenden ausgerichtet. In dieser Art von „schülergebundenem“ System erhalten jedoch nur solche Lernenden mit identifizierten Schwierigkeiten eine zusätzliche Förderung, bei denen die Kriterien in Zusammenhang mit sonderpädagogischem Förderbedarf erfüllt sind, während andere, bei denen ebenfalls Förderbedarf vorliegt, keinen Zugang zu Förderung haben.

Eine kürzlich in Österreich durchgeführte Studie verwies darauf, dass eine inputorientierte pauschalisierte Förderung von Schulen auf der Grundlage der dort vorhandenen Anzahl der Lernenden mit anerkanntem sonderpädagogischem Förderbedarf nicht ausreichend reaktionsfähig ist, da der Bedarf je nach Schüler und im Lauf der Zeit variiert. Auch ein Output-Modell, bei dem Ressourcen wieder entzogen werden, wenn ein Programm erfolgreich ist, wird als problematisch erachtet. **Es ist daher erforderlich, von einem System, das einen solchen Mangel an Erfolg belohnt, zu einem Modell mit frühzeitiger Unterstützung und Prävention überzugehen.**

Ein weiterer Gesichtspunkt ist, dass die **Förderung einzelner Lernender nicht zwingend die Kapazität des Schulsystems verbessert.** Wenn sich die Schulen auf die Quantität und nicht auf die Qualität der Ressourcen konzentrieren, sind Veränderungen der Art und Weise, wie Regelschulen und Schulmitarbeiter den Lernenden gerecht werden, unwahrscheinlich (Frattura und Capper, 2007).

Anstatt mit den begrenzten „Zusatzressourcen“, die ihnen zur Verfügung stehen, zu jonglieren, könnten die Schulen kostenwirksame Förder- und Weiterbildungsnetzwerke aufbauen, im Rahmen derer eine Zusammenarbeit zwischen lokalen Interessenvertretern und lokalen Schulen/Förderzentren stattfindet (Ainscow et al., 2006; Benoit, 2012; Ebersold, 2012). Bei den Projektbesuchen waren Beispiele einer solchen Praxis erkennbar, wie die folgenden Zitate belegen:

„Veränderungen in der Schule können auch mit den verfügbaren Ressourcen herbeigeführt werden“ (Leitende(r) Angestellte/r, Leiter/in der Bildungs- und Sozialdienste, Essunga).

„... es ging weniger darum, der Schule weitere Ressourcen zur Verfügung zu stellen, als vielmehr darum, die Ressourcen, die wir bereits hatten, anders zu verwenden“ (Schulleiter/in, Flensburg).



## 7. SCHLUSSFOLGERUNGEN UND EMPFEHLUNGEN

### 7.1. Schlussfolgerungen

Das Projekt zur Organisation von Förderangeboten (Organisation of Provision, OoP) trägt in einem Rahmenkonzept der Auffassung Rechnung, dass Länder von der Bereitstellung eines Förderangebots in Form einer individuellen Unterstützung (oftmals auf der Grundlage einer medizinischen Diagnose) dazu übergehen müssen zu analysieren, wie Systeme organisiert werden müssen, um Regelschulen dabei zu unterstützen, den Bedürfnissen – und Rechten – aller Lernenden zu entsprechen, damit Fortschritte hin zu einer rechthebasierten Herangehensweise an Lernende mit Behinderungen stattfinden können. Der Inklusionsprozess sollte daher schwerpunktmäßig auf den Aufbau der Kapazität von Regelschulen abzielen, um der Vielfalt der Lernenden gerecht zu werden, anstatt zusätzliche Ressourcen zu verteilen, um die Bedürfnisse bestimmter Gruppen zu erfüllen.

Als Grundlage für eine Veränderung des Systems gilt es, ein gemeinsames Verständnis von Inklusion und der damit in Zusammenhang stehenden Sichtweisen und Werte unter den Interessenvertretern auf allen Ebenen zu entwickeln, sowie eine gemeinsame Auffassung von Qualität und Evaluationsmethoden, die der inklusiven Praxis förderlich sind.

Wie die Projektteilnehmer hervorhoben, besteht auf Seiten der Länder die Notwendigkeit, eine Gesetzgebung auszuarbeiten, die das Recht aller Kinder – auch von Kindern mit Behinderungen – auf frühzeitige Förderung, hochwertige Bildung (ohne Diskriminierung) und ungehinderte Teilhabe an allen Bildungsmaßnahmen würdigt. Obwohl es wichtig ist, die Rechte aller Interessenvertreter gleichermaßen zu berücksichtigen, sollten die Lernenden dennoch einen Schwerpunkt darstellen. Bei der Ausarbeitung einer nationalen Gesetzgebung und Bildungspolitik sollte sowohl auf das Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UNCRPD) als auch auf das Übereinkommen über die Rechte des Kindes (UNCRC) der Vereinten Nationen unter Beachtung der Übereinstimmungen zwischen den beiden Übereinkommen Bezug genommen werden.

Die aufzubauenden Netzwerke müssen die Schulleiter als Akteure des Wandels unterstützen und dafür sorgen, dass diese einen teamorientierten Ansatz vertreten und ein positives Ethos und eine Kultur schaffen, die alle Mitarbeitenden und Lernenden respektiert. Sie sollten gemeinsam mit Führungspersonen vor Ort und Mitgliedern der Gemeinschaft den Schulkontext analysieren und Pläne zur Entwicklung „strategischer Fähigkeiten“ mit klarem Fokus auf Lernen, starken Beziehungen, offenem Austausch, Kollegialität, reflektierender Praxis und einer kreativen Herangehensweise an die Problemlösung erstellen.



Wie Peters feststellt, ist individualisierte Bildung „ein universelles Recht, keine sonderpädagogische Notwendigkeit“ (2004, S. 42). Alle Lernenden haben das Recht auf einen zweck- und einbindungsorientierten Lehrplan (der auch Aktivitäten außerhalb der Schule beinhaltet), auf ein zweckmäßiges Assessment, „gleichberechtigte“ Lernchancen und eine Pädagogik, die von vorne herein die Vielfalt der Fähigkeiten anerkennt und ihr Rechnung trägt (universelles Design). Auf diese Weise sollte es möglich sein, ein hochwertiges Bildungsangebot zu schaffen, das an die Lernenden anstatt an die administrativen Strukturen in den Schulen angepasst ist.

Darüber hinaus sind folgende Aspekte zu berücksichtigen, die der Schaffung von mehr Gerechtigkeit im Weg stehen könnten: Defizitdenken, mangelnde Anerkennung von Unterschieden, Rationalisierung von Fehlverhalten (gegenseitige Schuldzuweisung), Aufrechterhaltung erfolgloser Praktiken und Akzeptanz negativer Einstellungen in der Schulgemeinschaft. Hier spielen die Lehrer/innenbasisbildung und die laufende Weiterbildung eine ausschlaggebende Rolle.

Wie Experten im Rahmen des Projekts deutlich gemacht haben, verlangt die Organisation einer effektiven Unterstützung aller Lernenden, insbesondere solcher mit Behinderung, eine Sichtweise, die auf die Entwicklung von Fähigkeiten auf allen Systemebenen abzielt. Eine kohärente Herangehensweise setzt starke Verknüpfungen zwischen allen Systemebenen voraus (d. h. zwischen politischen Entscheidungsträgern auf staatlicher und lokaler Ebene und Führungspersonen im Bildungswesen, Schulleitern, Lehrkräften, anderen Fachkräften, Lernenden und Familien).

Die Experten hoben auch die Notwendigkeit hervor, die neue Rolle der Sonderschulen und von Unterstützungspersonal (z. B. LSA) als Ressourcen zur Verbesserung des Förderangebots für alle Lernenden an Regelschulen zu klären. Es sei außerdem notwendig, Fachpersonal zu binden, aber kreativ einzusetzen, um die Praktiken an der Schule sowohl als Ganzes als auch in Bezug auf einzelne Lernende zu verbessern, sodass flexible Förderung an Regelschulen zur „Norm“ wird. Dabei sei zu berücksichtigen, dass alle Lernenden von Zeit zu Zeit zusätzliche Betreuung benötigen und sonderpädagogisches Personal kontinuierlich benötigt werden wird, insbesondere für Lernende mit selteneren Behinderungen.

Und schließlich könnten die Schulen, was die Aspekte Finanzierung und Ressourcenausstattung angeht, kostenwirksame Förder- und Weiterbildungsnetzwerke aufbauen, im Rahmen derer eine Zusammenarbeit zwischen lokalen Interessenvertretern und lokalen Schulen/Förderzentren stattfindet, anstatt mit den begrenzten verfügbaren „Zusatzressourcen“ zu jonglieren (Ainscow et al., 2006; Benoit, 2012; Ebersold, 2012).



## 7.2. Empfehlungen

Die folgenden Empfehlungen beruhen auf den zentralen Ergebnissen des Projekts und richten sich an politische Entscheidungsträger mit dem Ziel der Verbesserung der Fördersysteme für Lernende mit Behinderungen an Regelschulen.

### 7.2.1. Rechte und Beteiligung von Kindern

Politische Entscheidungsträger sollten:

- Die nationale Gesetzgebung und die Bildungspolitik dahingehend überprüfen, ob sie den Prinzipien des Übereinkommens der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UNCRPD) und dem Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte des Kindes (UNCRC) entsprechen und diese aktiv fördern und das Recht aller Lernenden auf volle Beteiligung an der Schule mit ihrer eigenen lokalen „Peer Group“ wahren. Dies würde insbesondere Folgendes einschließen:
  - das Recht auf Bildung und Inklusion;
  - Nichtdiskriminierung wegen Behinderung;
  - das Recht des Kindes, seinen Standpunkt darzulegen; und
  - Zugang zu Unterstützung.

### 7.2.2. Konzeptuelle Klarheit und Kohärenz

Politische Entscheidungsträger sollten:

- das Inklusionskonzept auf und zwischen allen Ebenen des Systems als Agenda verdeutlichen, die für mehr Qualität und Gleichheit aller Lernenden sorgt und wobei alle schulleistungsbezogenen Risikogruppen, einschließlich Kinder mit Behinderungen, angesprochen werden. Alle Entscheidungsträger in der Bildungspolitik müssen Verantwortung für **alle** Lernenden übernehmen.
- die Verknüpfungen zwischen Systemebenen berücksichtigen (d. h. zwischen nationalen/lokalen politischen Entscheidungsträgern, lokalen Ausbildungs-/Schulleitern, Lehrkräften, anderen Fachpersonen und Lernenden und deren Familien) und sie durch Zusammenarbeit und kohärente Partnerschaften zwischen Ministerien und lokalen Diensten ausbauen. Solche Maßnahmen sollen die Perspektiven öffnen, das gegenseitige Verständnis fördern und die „Inklusionsfähigkeit“ des Bildungssystems als Ganzes aufbauen.
- Anreize für Schulen schaffen, alle Lernenden aus der Gemeinschaft vor Ort aufzunehmen, und dafür sorgen, dass Assessment-Methoden, Inspektionen und andere aufsichtsrechtliche Maßnahmen die inklusive Praxis unterstützen und in die weitere Verbesserung des Angebots für alle Lernenden einfließen.



### **7.2.3. Förderkontinuum**

Politische Entscheidungsträger sollten:

- durch Nutzung von Forschung, Netzwerken und Verbindungen mit Universitäten und Einrichtungen zur Erstausbildung von Lehrkräften ein „Förderkontinuum“ für Lehrkräfte, unterstützende Personen und vor allem für Schulleiter entwickeln, um Entwicklungschancen für alle Gruppen als lebenslang Lernende zu schaffen.
- die Rolle von Sonderschulen als Ressource zur Erhöhung der Fähigkeit von Regelschulen ausbauen und die Förderung der Lernenden verbessern. Es ist notwendig, das Fachwissen und die Fähigkeiten der Mitarbeitenden an Förderzentren so zu erhalten und weiterzuentwickeln, dass diese befähigt werden, das Schulpersonal zu unterstützen (beispielsweise durch Beratung und Zusammenarbeit). Darüber hinaus muss ein Netzwerk an Spezialisten geschaffen werden, in dem die Lernenden mehr Unterstützung erfahren, beispielsweise solche mit selteneren Behinderungen.
- besser zugängliche Rahmenbedingungen für Lehrpläne und Assessments schaffen und für mehr Flexibilität in der Pädagogik, Schulorganisation und Ressourcenzuteilung sorgen, sodass die Schulen auf innovative Weise ein Förderkontinuum für Lernende erarbeiten können, anstatt diese in ein bestehendes System einzugliedern.

### **7.3. Schlussbemerkungen**

Das Rahmenkonzept des Projekts zur Organisation des Förderangebots betont die Notwendigkeit einer Veränderung des Systems, um aus einem defizitorientierten (bedürfnisbasierten) Behinderungsmodell, bei dem das Problem beim Lernenden verortet wird, ein Modell zu machen, das die Rechte von Lernenden innerhalb der Bildung berücksichtigt und dafür sorgt, dass Alle aktiv am Lernprozess teilnehmen. Dazu ist es notwendig, von der Organisation von Förderung im Sinne einer individuellen Unterstützung dazu überzugehen, sich die Frage zu stellen, wie Fördersysteme organisiert werden können, damit Regelschulen besser in der Lage sind, dem Anspruch aller Lernenden auf hochwertige Bildung gerecht zu werden.

Wie Ebersold et al. feststellten: „... zielen Bemühungen hin zu mehr Inklusion in Regelschulen hauptsächlich auf diejenigen ab, die in das existierende System passen“ (2011, S. 10). Die Zielgruppe für dieses Projekt – Lernende mit Behinderungen – benötigt möglicherweise erhebliche Unterstützung, um in existierende Systeme „hineinzupassen“. Wie die in diesem Projekt beleuchteten Beispiele zeigen, lassen sich Bildungssysteme und Regelschulen jedoch



„transformieren“, um auch den Förderbedürfnissen dieser Gruppe gerecht zu werden, sodass letztendlich alle Lernenden davon profitieren.

Wie Experten im Rahmen des Projekts deutlich gemacht haben, verlangt die Organisation einer effektiven Unterstützung aller Lernenden, insbesondere solcher mit Behinderungen, eine kohärente, systemische Herangehensweise, die unter anderem auf den Aufbau starker Verbindungen zwischen allen Ebenen des Systems und deren gegenseitige Unterstützung abzielt.

Bei den im Rahmen des Projekts untersuchten Beispielen für Förderangebote stand das Lernen aller im Mittelpunkt, und es zeigte sich, dass in Schulen, in denen alle Lernenden gleichermaßen die Möglichkeit haben, sich einzubringen, auch Lernende mit Behinderungen „grenzenlos lernen“ können (Hart et al., 2004). Wie ein Sonderpädagoge in Slowenien erklärte: „Wir arbeiten für das Leben – nicht für eine Unterrichtsstunde“.



## 8. LITERATUR

- Ainscow, M., Muijs, D. und West, M., 2006. „Collaboration as a strategy for improving schools in challenging circumstances“ [Zusammenarbeit als Strategie zur Verbesserung von Schulen unter problematischen Umständen] *Improving Schools*, 9, 192–202
- Benoit, H., 2012. „Pluralité des acteurs et pratiques inclusives: les paradoxes de la collaboration“ *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 57, Mars 2012, INS HEA, 65–79
- Booth, T. und Ainscow, M., 2002. *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools* [Index für Inklusion. Weiterentwicklung von Lernen und Teilhabe in Schulen]. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education
- Crawford, C. und Porter, G.L., 2004. *Supporting Teachers: A Foundation for Advancing Inclusive Education* [Unterstützung von Lehrkräften: eine Grundlage zur Weiterentwicklung inklusiver Bildung]. Toronto: L'Institut Roehrer Institute
- Ebersold, S., 2012. „Parcours de scolarisation et cooperation: enjeux conceptuels et méthodologiques“ *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 57, Mars 2012, INS HEA, 45–55
- Ebersold, S., Schmitt, M.J. und Priestley, M., 2011. *Inclusive Education for Young Disabled People in Europe: Trends, Issues and Challenges. A Synthesis of Evidence from ANED Country Reports and Additional Sources* [Inklusive Bildung für behinderte junge Menschen in Europa: Trends, Aspekte und Herausforderungen. Eine Synthese der Evidenzdaten aus ANED-Länderberichten und weiteren Quellen]. Bericht für Academic Network of European Disability Experts. Veröffentlicht von Human European Consultancy und der Universität Leeds
- Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung, 2009. *Inklusionsorientiertes Assessment umsetzen*. Odense, Dänemark: Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung
- Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung, 2011. [Grundprinzipien zur Förderung der Qualität in der inklusiven Bildung – Empfehlungen für die Praxis](#). Odense, Dänemark: Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung (Letzter Zugriff: November 2014).
- Europäische Gemeinschaften, 2000. „[Charta der Grundrechte der Europäischen Union](#)“ (2000/C 364/01) *Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften*, C 364, 18. Dezember 2000 (Letzter Zugriff: November 2014)



Europäische Kommission, 2010. [Mitteilung der Kommission an das Europäische Parlament, den Rat, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen. Europäische Strategie zugunsten von Menschen mit Behinderungen 2010-2020: Erneuertes Engagement für ein barrierefreies Europa](#). /\* COM/2010/0636 final \*/ (Letzter Zugriff: November 2014)

Florian, L., Hollenweger, J., Simeonsson, R.J., Wedell, K., Riddell, S., Terzi, L. und Holland, A., 2006. „Cross-Cultural Perspectives on the Classification of Children with Disabilities: Part I. Issues in the Classification of Children with Disabilities“ [Transkulturelle Perspektiven der Klassifizierung von Kindern mit Behinderungen: Teil I. Aspekte bei der Klassifizierung von Kindern mit Behinderungen] *Journal of Special Education*, Mai 2006, 40 (1), 36–45

Frattura, E.M. und Capper, C.A., 2007. *Leading for Social Justice: Transforming Schools for All Learners* [Auf dem Weg zu sozialer Gerechtigkeit: Umgestaltung von Schulen für alle Lernenden]. Thousand Oaks, Kalifornien, USA: Corwin Press

Hart, S., Dixon, A., Drummond, M.J. und McIntyre, D., 2004. *Learning without Limits* [Lernen ohne Grenzen]. Maidenhead: Open University Press

Kesälähti, E. und Väyrynen, S., 2013. *Learning from our Neighbours: Inclusive Education in the Making* [Lernen von unseren Nachbarn: Die Entwicklung inklusiver Bildung]. Bericht im Rahmen des EU-geförderten Projekts „A School for All – Development of Inclusive Education“ [Eine Schule für Alle – Entwicklung inklusiver Bildung] (Kolartic ENPI CBC). Rovaniemi: Universität Lapland

Network of Experts in Social Sciences of Education and Training (NESSE), 2012. *Education and Disability/Special Needs. Policies and practices in education, training and employment for students with disabilities and special educational needs in the EU* [Bildung und Behinderung/besondere Bedürfnisse – Politik und Praxis für Lernende mit Behinderung und sonderpädagogischem Bedarf in Bildung, Berufsbildung und Beschäftigung in der EU]. Für die Europäische Kommission erstellter Bericht. Brüssel: Europäische Kommission

Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung, 2005. *Students with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages: Statistics and Indicators* [Studierende mit Behinderungen, Lernschwierigkeiten und Benachteiligungen: Statistiken und Indikatoren]. Paris: OECD

Peters, S., 2004. *Inclusive Education: An EFA Strategy for all Children* [Inklusive Bildung: Eine EFA-Strategie für alle Kinder]. Washington, D.C.: Weltbank

Rat der Europäischen Union, 2009. [Schlussfolgerungen des Rates vom 12. Mai 2009 zu einem strategischen Rahmen für die europäische Zusammenarbeit auf dem](#)



---

[Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung \(ET 2020\)](#)“ Amtsblatt der Europäischen Union, C 119, 28.5.2009, 2–10 (Letzter Zugriff: November 2014)

Taipale, A., 2012. *International Survey on Educational Leadership. A survey on school leader's work and continuing education* [Internationale Erhebung zu Führung im Bildungswesen: Eine Erhebung zu der Arbeit von Schulleitern und der kontinuierlichen Pädagogik]. Helsinki: Finnish National Board of Education

Vereinte Nationen, 1989. *Übereinkommen über die Rechte des Kindes*. New York: Vereinte Nationen

Vereinte Nationen, 2006. *Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen*. New York: Vereinte Nationen



# DE

## Sekretariat:

Østre Stationsvej 33  
DK-5000  
Odense C  
Dänemark  
Tel: +45 64 41 00 20  
[secretariat@european-agency.org](mailto:secretariat@european-agency.org)

## Dienststelle Brüssel:

Rue Montoyer 21  
BE-1000  
Brüssel  
Belgien  
Tel: +32 2 213 62 80  
[brussels.office@european-agency.org](mailto:brussels.office@european-agency.org)

[www.european-agency.org](http://www.european-agency.org)

