

BEYOND Project

Auf dem Weg zu
inklusive Bildung und BEYOND
2018 – 2021



Studie zur Rolle von Unterstützungsdiensten beim Übergang zu inklusiver Bildung



BEYOND Project

Auf dem Weg zu
inklusive Bildung und BEYOND



Danksagung

Dieses Dokument wurde mit Unterstützung des Förderprogramms Erasmus+ unter der Fördereinbarung 2018-1-BE02-KA201-046900 erstellt.



Die Unterstützung der Europäischen Kommission bei der Erstellung dieser Veröffentlichung stellt keine Billigung ihres Inhalts dar, der ausschließlich die Ansichten der Autoren wiedergibt. Die Kommission kann nicht für die Verwendung der darin enthaltenen Informationen verantwortlich gemacht werden.

Diese Studie wurde von Els Teijssen und Michelle Milants (UCLL - University College Leuven-Limburg) mit Unterstützung der Partnerorganisationen des Projekts 'To Inclusive Education and BEYOND' erstellt:

- Miguel Valles, Centro de Educação para o Cidadão com Deficiência, C.R.L
- Rute Miroto, Centro de Educação para o Cidadão com Deficiência, C.R.L
- Vanessa Neves, Centro de Educação para o Cidadão com Deficiência, C.R.L
- Yusra Sandabad, Centre de la Gabrielle
- Priska Schukoff, Chance B
- Rachel Vaughan, European Association of Service Providers for Persons with Disabilities (EASPD)
- Annemie Jennes, Katholiek Onderwijs Vlaanderen
- Marleen Clissen, Katholiek Onderwijs Vlaanderen
- Jenni Kerppola, Kehitysvammaisten Palvelusäätiön (KVPS)
- Katjaana Järvinen, Kehitysvammaisten Palvelusäätiön (KVPS)
- Katri Hänninen, Kehitysvammaisten Palvelusäätiön (KVPS)

Die BEYOND-Projektpartnerorganisationen bedanken sich bei allen, die auf nationaler Ebene zu dieser Studie beigetragen haben.

Weitere Ergebnisse des BEYOND-Projekts finden Sie auf der Projektwebseite www.easpd.eu

INTELLECTUAL OUTPUT 3

Studie zur Rolle von Unterstützungsdiensten beim Übergang zu inklusiver Bildung

Inhaltsübersicht

Einführung	6	3. Hauptmerkmale der Entwicklung von Unterstützungsdiensten	31
I. Factsheets zu den Partnerländern	8	A. Was will ein Dienst erreichen?	31
1. Belgien (Flandern)	8	B. Haben Unterstützungsdienste, andere Dienste, Schule und Schulbehörde konkurrierende Arbeitsprogramme? Wie werden diese Unterschiede aufgelöst oder verhandelt?	31
A. Aufbau des Unterstützungsmodells	9	C. Wer leistet die Unterstützung tatsächlich und wie?	32
B. Aufgaben der Dienstleistungsanbieter	11	D. Wer verfügt über die Fachkenntnisse, und wie werden diese eingesetzt?	33
C. Erfahrungen mit dem Unterstützungs-Modell	11	E. Sind die Hauptaufgaben ausgewogen, und wo liegt der Fokus?	33
2. Portugal	12	F. Wie gut evaluieren wir, was wir tun?	34
A. Aufbau des Unterstützungsmodells	13	G. Fazit	34
B. Aufgaben der Dienstleistungsanbieter	14	III. Auswertung der Fragebögen	36
C. Erfahrungen mit dem Unterstützungs-Modell	14	1. Informationen über die Teilnehmer/innen	37
3. Österreich	14	2. Vision	38
A. Aufgaben der Dienstleistungsanbieter	16	3. Zusammenarbeit	38
B. Erfahrungen mit dem Unterstützungs-Modell	16	4. Arbeitsweise	39
4. Frankreich	17	A. Stimme des Kindes	39
A. Aufbau des Unterstützungsmodells	18	B. Assistent/in des Kindes	40
B. Aufgaben der Dienstleistungsanbieter	19	C. Team-Lehrer/in bzw. Stützlehrer/in	40
C. Erfahrungen mit dem Unterstützungs-Modell	19	D. "Widescreen"-Partner/in	41
5. Finnland	19	E. Brückenbauer/in	42
A. Aufbau des Unterstützungsmodells	19	F. Mitglied des Schul-Teams	43
B. Aufgaben der Dienstleistungsanbieter	20	G. Reflective Practitioner	43
C. Erfahrungen mit dem Unterstützungs-Modell	21	5. Hauptaufgaben	44
6. Gemeinsamkeiten und unterschiede	22	6. Evaluierung der Unterstützungs-Leistung	46
A. Die Entwicklung der inklusiven Bildung	22	IV. Empfehlungen	47
B. Multidisziplinäre Teams	22	Bibliografie	49
C. Regelschulen und Sonderschulen	22	Anhang 1: Fragebogen	52
D. Frühförderung	23	1. Vision	53
E. Fazit	23	2. Zusammenarbeit	53
II. Was sind Anbieter/innen von Unterstützungsdienstleistungen?	24	3. Arbeitsweise	54
1. Die drei Dimensionen des Index für Inklusion	25	4. Hauptaufgaben	56
2. Verschiedene Modelle	26	5. Evaluierung der Unterstützungsleistung	56
A. Acht Rollen der Unterstützungsdienstleister/innen	27		
B. SWOT-Analyse des Modells zur interdisziplinären integrativen Praxisgestaltung	30		

Einführung

Der folgende Bericht wurde im Rahmen des Erasmus+ Projekts 'To Inclusive Education and BEYOND' (BEYOND) 2018-2021 erstellt. Das BEYOND-Projekt zielt darauf ab den Übergang zu vollständig inklusiven Bildungssystemen zu erleichtern. In diesem Projekt haben mehrere europäische Partnerorganisationen zusammengearbeitet: der europäische Dachverband der Dienstleistungsanbieter für Menschen mit Behinderungen EASPD (European Association of Service Providers for Persons with Disabilities) mit Sitz in Belgien in der Rolle des Leadpartners, Katholiek Onderwijs Vlaanderen (KathOndVla) und die Hochschule Leuven-Limburg (University College Leuven – UCLL) in Belgien, Chance B in Österreich, die Service Foundation for People with Intellectual Disabilities KVPS (Kehitysvammaisten Palvelusäätio) in Finnland, das Centre de la Gabrielle in Frankreich und das Centro de Educação para o Cidadão com Deficiência (CECD) in Portugal. UCLL war für die Ausarbeitung dieser Studie, die auf den Ergebnissen einer von den Partnerorganisationen durchgeführten Umfrage basiert, verantwortlich.

Unsere moderne europäische Gesellschaft ist durch verschiedene Arten von Vielfalt gekennzeichnet: Vielfalt des sozialen Hintergrunds, der Herkunft, der Sprache, des Potenzials. Diese Vielfalt muss gewürdigt und angenommen werden, wenn wir inklusivere Gesellschaften mit einem stabilen Zusammenhalt schaffen wollen, die den Bedürfnissen aller ihrer Bürgerinnen und Bürger

gerecht werden. Die jüngste Flüchtlingskrise hat die Notwendigkeit, Vielfalt zu akzeptieren und inklusivere Gesellschaften in ganz Europa zu entwickeln, noch deutlicher gemacht. Der vorliegende Bericht wurde mit dem Ziel erarbeitet, Sonderschulen und Soziale Dienste, die Kinder mit besonderen Bedürfnissen unterstützen, zu befähigen, einen erfolgreichen und reibungslosen Übergang zu inklusiver Bildung zu ermöglichen. Dieser Übergang ist in Artikel 24 der Konvention der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen konkret verankert.

Der vorliegende Bericht und die Erhebung, auf der er basiert, wollen Instrumente für politische Reformen, zur Anpassung oder Verbesserung von Unterstützungsdienstleistern und deren Zusammenarbeit mit anderen Akteuren liefern und letztlich den Übergang zu inklusiver Bildung erleichtern.

Durch die Befragung von Dienstleistungsanbietern, die im Bereich der inklusiven Bildung tätig sind, wird in diesem Bericht die Rolle der Dienstleister in jedem Land herausgearbeitet. Soziale Dienstleister im Bildungsbereich bieten kurz- oder langfristige Unterstützungs-Dienste, die Schülerinnen und Schülern mit schlechteren Bildungschancen oder mit besonderen Bedürfnissen bzw. ihren Familien ermöglichen, am Schulleben und am gesellschaftlichen Leben in ihrer Region uneingeschränkt teilzuhaben. Üblicherweise werden die Unterstützungs-Dienste von externen Partnern geleistet, die hierarchisch



nicht der Schulleitung untergeordnet sind. Sie unterstützen die Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Bedürfnissen in Regelschulen.

Es gibt in Europa so viele Arten von Unterstützungsdienstleistungen für Schüler/innen mit besonderen Bedürfnissen, wie es Länder gibt. Im ersten Teil dieses Berichts fassen Factsheets die länderspezifischen Informationen über die Organisation der Unterstützungsmodelle, die Aufgabe der Dienstleister und die Erfahrungen mit dem aktuellen Unterstützungsmodell zusammen. Außerdem werden Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Projekt-Partnerländer analysiert.

Im zweiten Teil wird eine gemeinsame Definition des Begriffs „Dienstleistungsanbieter“ vorgenommen. Weiters wird beschrieben, auf welchen drei wichtigen Säulen ein inklusives Umfeld basieren kann, und es werden vier Modelle vorgestellt, die sich mit der Rolle von Dienstleistungs-

anbietern auseinandersetzen. Im IIPraD-Modell (Inclusief Interdisciplinair Praktijk Design – Interdisziplinäres Inklusives Praxisdesign) werden acht Rollen von Unterstützungsdienstleistern im Bildungsbereich im Detail erläutert. Die von Blamires und Moore (2004) entwickelten Schlüsselphasen der Entwicklung eines Unterstützungsdienstes werden ebenfalls beschrieben.

Im dritten Teil werden die in den Partnerländern durchgeführten Umfragen ausgewertet und interpretiert. Durch die Befragung von Dienstleistern, die in der inklusiven Bildung tätig sind, wird die Rolle der Dienstleister in jedem Land anhand der acht Rollen des IIPraD-Modells (Emmers et al., 2014-2015, 2016, 2019) beleuchtet. Im letzten Schritt werden einige Empfehlungen für politische Entscheidungsträger/innen, Bildungsanbieter/innen und Dienstleistungsanbieter/innen formuliert, wie der Übergang zu inklusiver Bildung verbessert werden kann.

Factsheets zu den Partnerländern

Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf haben ein Recht auf Bildung, und es liegt in der Verantwortung des Bildungssystems, die Kontinuität der individuellen an die jeweiligen Fähigkeiten und Bedürfnisse angepassten Schullaufbahn zu gewährleisten. Ziel ist es, diesen Schülerinnen und Schülern den Zugang zu einer möglichst wohnortnahen Regelschule zu ermöglichen, die Eltern eng in die Schullaufbahn ihres Kindes einzubinden und durch eine Anpassung der Prüfungsbedingungen Chancengleichheit für Kinder mit besonderen Bedürfnissen im Vergleich zu anderen Kindern zu gewährleisten. In diesem Abschnitt wird näher betrachtet, wie die Partnerländer in dieser Hinsicht aktuell arbeiten. Anschließend werden die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen allen Partnerländern diskutiert.

BELGIEN (FLANDERN)

Die Sonderpädagogik in Belgien hat eine lange und komplizierte Geschichte. Die Notwendigkeit, ein Sonderschulsystem zu organisieren, wurde in Folge der Schulpflichtgesetze offensichtlich. Obwohl einige Sonderschulen bereits seit über 100 Jahren bestehen, wurde sich die Gesellschaft ihrer Pflicht gegenüber Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen erst bewusst, als Bildung als Notwendigkeit für alle Bürgerinnen und Bürger angesehen wurde. Das Schulpflichtgesetz von 1914 legte fest, dass "wo die Anzahl der schulpflichtigen Kinder ausreichend groß ist, die lokalen Behörden Klassenräume für schlecht begabte oder abnorme Kinder zur Verfügung stellen müssen". Zwischen 1924 und 1970 wurden mehrere Gesetze novelliert bzw. eingeführt, um diese Forderung zu erfüllen. Im Jahr 1980 wurde die "integrierte Bildung" (GON) eingeführt. Schüler/innen mit Behinderungen bekamen die Möglichkeit, eine Regelschule mit Unterstützung

durch eine Sonderschule zu besuchen. Sie erhalten in der Regelschule Unterstützung durch Lehrkräfte oder Therapeutinnen und Therapeuten der Sonderschule. In den letzten Jahren erfolgte in Belgien eine Verschiebung hin zu mehr Inklusion im Bildungswesen. Dies ist teilweise darauf zurückzuführen, dass Belgien verschiedene Verträge ratifiziert hat, darunter die Salamanca-Erklärung, die UN-Konvention über die Rechte des Kindes und die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Dies führte nicht nur zum Erlass des M-Dekrets für die Primar- und Sekundarstufe im Jahr 2014, sondern auch zur Entwicklung des Kodex für die Hochschulbildung im Jahr 2013 und des Fördermodells für die Primar- und Sekundarstufe sowie des Fördermodells für die Hochschulbildung im Jahr 2017 (European Agency, o.J.).

Das M-Dekret für die Primar- und Sekundarstufe trat 2014 in Kraft. Es legt fest, dass so viele Kinder wie möglich in der Regelschule unterrichtet

werden sollen (Onderwijs Vlaanderen, o.J.). Die Verordnung zielt darauf ab, das Bewusstsein in Richtung inklusiver Bildung zu schärfen. Darüber hinaus ist es das Recht von Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen an Regelschulen unterrichtet zu werden, und wenn nötig, muss eine entsprechende Unterstützung angeboten werden, bzw. es kann ein individuelles Programm erstellt werden. Nur wenn diese Möglichkeiten und die Unterstützung in der Regelschule nicht ausreichen, bleibt die Alternative der Einschreibung in die Sonderschule.

Die Angebote im Rahmen der Sonderpädagogik sind je nach den Bedürfnissen der Schüler/innen in acht verschiedene Typen eingeteilt, beginnend im Alter von 2,5 Jahren bis zum Alter von 21 Jahren (Onderwijs Vlaanderen, o.J.):

- Typ "Basisangebot": Im Typ Basisangebot werden Schüler/innen zusammengefasst, die nicht in der Lage sind, dem allgemeinen Lehrplan zu folgen und einen individuell angepassten Lehrplan benötigen.
- Typ 2: für Kinder mit mittleren oder schweren geistigen Behinderungen
- Typ 3: für Kinder mit schweren emotionalen und/oder Verhaltensproblemen (ADHS, OCD, etc.)
- Typ 4: für Kinder mit körperlichen Behinderungen
- Typ 5: für kranke Kinder, die aus medizinischen Gründen im Krankenhaus oder in einer Vorsorgeeinrichtung untergebracht sind
- Typ 6: für sehbehinderte Kinder
- Typ 7: für Kinder mit Hörbehinderungen
- Typ 8: für Kinder mit Autismus-Spektrum-Störung

Eine wichtige Voraussetzung ist hier, dass die Schulen nachweisen können, dass sie immer das maximale Maß an Betreuung und Unterstützung geleistet haben. Um Zugang zur Sonderschule zu erhalten, ist ein Bericht des Zentrums für Schülerberatung CLB (Centrum voor leerlingenbegeleiding) nach einer multidisziplinären Abklärung erforderlich.

In der Sekundarstufe werden diese acht Typen von Sonderpädagogik mit vier verschiedenen Unterrichtsformen kombiniert:

- Form 1 bereitet auf die Betreuung in einer Tagesstätte vor.
- Form 2 bereitet auf einen geschützten Arbeitsplatz vor.
- Form 3 bereitet auf eine Tätigkeit am regulären Arbeitsmarkt vor. Die Schüler/innen können einen Abschluss für einen regulären Job auf Assistenzebene erwerben: z. B. Bauarbeiter/in, Tischler/in, Friseur/in usw.
- Form 4 bereitet auf eine höhere Ausbildung bzw. ein Universitätsstudium vor. Es können die gleichen Abschlüsse wie in der Regelschule erworben werden. Aber oft besuchen die Schüler/innen einen Teil der Zeit eine Regelklasse und zeitweise eine Sonderschulklasse.

Zusammen mit dem M-Dekret wurde ein Fördermodell zur zusätzlichen Unterstützung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) eingeführt.

Aufbau des Unterstützungsmodells

Das M-Dekret besagt, dass es die Aufgabe jeder Regelschule ist, ein Stufenmodell für die Betreuung zu entwickeln. Es handelt sich dabei um eine Betreuungsstrategie, bei der die Schule drei

Phasen durchläuft, um gemeinsam mit dem CLB und den Eltern die bestmögliche Betreuung für die Schüler/innen zu gewährleisten. Es gibt keine Assistentinnen oder Assistenten für die Lehrkräfte. Manchmal wird eine persönliche Assistentin oder ein persönlicher Assistent von der Sozialhilfe gestellt, oder die Eltern organisieren jemand, der ehrenamtlich in die Klasse kommt, um zu helfen. Regelschulen können unter bestimmten Bedingungen in Absprache mit den Eltern von Schülerinnen oder Schülern, die Unterstützung benötigen, auch direkt Unterstützung von den verschiedenen Typen von Sonderschulen anfordern (Onderwijs Vlaanderen, o.J.).

- Phase 0: Breite Grundversorgung: Jede Regelschule ist verpflichtet, ausgehend von ihrem Leitbild an ihrem eigenen Betreuungs-Stufenmodell zu arbeiten und eine allgemeine Grundbetreuung für alle Schüler/innen anzubieten. Die Schule fördert die Entwicklung aller Schüler/innen so gut wie möglich, begleitet sie systematisch und arbeitet aktiv an der Reduktion von Risikofaktoren und der Stärkung von Schutzfaktoren.
- Phase 1: Verstärkte Betreuung: Die Schule ergreift zusätzliche Maßnahmen, um sicherzustellen, dass der/die Schüler/in weiterhin dem gemeinsamen Lehrplan folgen kann (z. B. Nachhilfe, Differenzierung, Kompensation und Freistellung).
- Phase 2: Erweiterte Betreuung: Dem CLB kommt eine aktive Rolle zu. Es erhebt, was der/die Schüler/in, die Lehrkräfte und die Eltern tun können, und was sie brauchen. Dazu fasst das CLB bei Bedarf einen Bericht zur Begründung der Notwendigkeit einer erweiterten Betreuung. Dann kann die Schule Unterstützung durch das Unterstützungsnetzwerk oder eine Sonderschule hinzuziehen. Wenn die Phasen 0 bis

2 abgeschlossen sind und wenn es nicht möglich erscheint, dass das Kind dem allgemeinen Lehrplan trotz angemessener Vorkehrungen folgt, kann das CLB einen Bericht für den Zugang zur Sonderschule oder für einen individuell angepassten Lehrplan in der Regelschule verfassen.

- Phase 3: Individuell angepasster Stundenplan: Das CLB erstellt einen Bericht für den Zugang zur Sonderschule oder für einen individuell angepassten Stundenplan in der Regelschule. In der Sonderschule erhält ein/e Schüler/in einen individuellen Ausbildungsplan anstelle des adaptierten Stundenplans. Dieser geht vom allgemeinen Lehrplan aus, während ein individueller Ausbildungsplan von Entwicklungszielen ausgeht.



Abbildung 1: Unterstützungsmodell Belgien

Schüler/innen mit einem entsprechenden Bescheid können dem individuell angepassten Stundenplan in einer Regelschule folgen oder sich in eine Sonderschule einschreiben. Diese Entscheidung hängt von der Wahl der Eltern und der Schülerin bzw. dem Schüler ab und davon, welche angemessenen Vorkehrungen in einer Regelschule getroffen werden können. Das CLB

prüft diese Möglichkeiten zusammen mit den Eltern, der Schülerin bzw. dem Schüler und der Schule. Wenn ein/e Schüler/in mit einem individuell angepassten Stundenplan eine Regelschule besucht, kann die Schule Unterstützung aus dem Unterstützungsnetzwerk oder von einer Sonderschule in Anspruch nehmen (European Agency, o.J.)

Aufgaben der Dienstleistungsanbieter

Verschiedene Berufsgruppen wie (Fach-)Lehrerinnen, LogopädInnen, PhysiotherapeutInnen, (Heil- und Sonder-)PädagogInnen, SozialarbeiterInnen, PsychologInnen, ErgotherapeutInnen usw. können Unterstützungsdienstleistungen anbieten. Ihre Aufgabe besteht in der Unterstützung von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Bedürfnissen, deren Lehrerinnen und Lehrern und des gesamten Schulteams. Auch die Teilnahme an Coaching-Sitzungen und berufliche Weiterbildung gehören zu ihren Aufgaben. Sie können entweder hauptberuflich für das Unterstützungsnetzwerk arbeiten, teilweise in der Sonderschule und teilweise im Unterstützungsnetzwerk tätig sein, oder sie kombinieren ihre Tätigkeit als Dienstleister/in mit einer selbstständigen Tätigkeit als Therapeut/in. Um sich auf das Unterrichten von Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen zu spezialisieren, kann nach dem Lehramtsstudium ein Zweitstudium absolviert werden (ein weiterer Bachelor nach dem ersten), zum Beispiel in Sonderpädagogik oder in Erweiterte Betreuung und Förderunterricht. Mit diesem Programm entscheiden sich die Teilnehmer für eine Spezialisierung als Lehrer/in oder Betreuer/in von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Bedürfnissen in der Sonder- und Regelschule (European Agency, o.J.).

Erfahrungen mit dem Unterstützungsmodell

Die Flexibilität des Modells wird als positiv wahrgenommen, aber manchmal ist es für die Eltern schwierig, sich darin zurecht zu finden. Darüber hinaus bringt das neue Betreuungsmodell einen zu hohen Anstieg an Unterstützungsbedarf mit sich, was dazu führt, dass es nicht genügend Unterstützungsstunden pro Kind gibt. Dieser Umstand macht bei einer gewissen Zahl von Schulen auch zu einer Herausforderung, Unterstützung zu leisten, weil man nicht von vornherein weiß, ob allgemeines Fachwissen oder sehr spezialisierte Hilfe benötigt wird.

Durch den Bewusstseinswandel im Bereich Inklusion besteht die Notwendigkeit, die Inklusion innerhalb des Schulsystems weiter auszubauen, was aufgrund der zwei Schienen, die es derzeit gibt - Regelschule und Sonderschule - nicht einfach ist. In weiterer Folge ist auch ein gesamtgesellschaftlicher Wandel erforderlich, nicht nur im Bildungssystem, sondern auch auf dem Arbeitsmarkt, bei den Freizeitangeboten usw. Der Weg ist noch weit, aber es wurden bereits viele Fortschritte gemacht (Jennes A., 2019).

Das Fördermodell für die Hochschulbildung besagt eindeutig, dass es in der Verantwortung der Universitäten und Hochschulen liegt, dafür zu sorgen, dass Studierende mit Behinderungen in die Hochschulbildung einbezogen werden können, und dass sie selbst die notwendige Unterstützung für diese Studierenden organisieren können. Im Kodex für die Hochschulbildung ist verankert, dass es wichtig ist, Studierende mit besonderen Bedürfnissen genauso zu behandeln wie Studierende ohne besondere Bedürfnisse. Und falls sie dazu zusätzliche Unterstützung benötigen, damit sie die gleichen Bildungschancen wie ihre Kommilitoninnen und Kommilitonen haben, sollten sie diese Unterstützung unter dem

Titel "angemessene Vorkehrungen" erhalten. Es liegt in der Verantwortung der Studierenden, die notwendigen Schritte zu unternehmen und sich mit den Studierendenvertretungen der Hochschule in Verbindung zu setzen, um die notwendige Unterstützung und mögliche angemessene Vorkehrungen anzufordern (Codex Hoger Onderwijs, o.J.).

PORTUGAL

Ab 1946 wurden die ersten Klassen für Schüler/innen mit körperlichen oder geistigen Behinderungen eingerichtet, später folgten auch Klassen für Schüler/innen mit Lernschwierigkeiten und leichten Beeinträchtigungen. In den 1960er Jahren wurden die ersten sonderpädagogischen Zentren geschaffen, und dann wurden Sonderschulen für Kinder mit geistigen Behinderungen eingerichtet. Das Schulunterrichtsgesetz Nr. 46/86, definiert, dass sich die Philosophie der Sonderpädagogik auf mehrere internationale Resolutionen wie die Salamanca-Erklärung und den Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse (1994) stützt.

In den 1990er Jahren wurde das Ziel verfolgt, Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) den Zugang zur Regelschule zu ermöglichen. Sonderschulen wurden in Ressourcenzentren für Inklusion umgewandelt, um spezialisierte Unterstützung durch Partnerschaften mit Regelschulen anzubieten. Seit 2008 mussten die meisten Sonderschulen geschlossen werden und die Inklusion in die Regelschule ist verpflichtend. Viele Sonderschulen wurden in Ressourcenzentren umgewandelt, die landesweit die öffentlichen Regelschulen unterstützen. Sie bieten spezielle Unterstützung durch Partnerschaften mit Regelschulen und fungieren als Unterstützungsstrukturen für die Inklusion aller Schüler/innen, insbesondere derjenigen mit

sonderpädagogischem Förderbedarf. Die zugrundeliegende Vision ist eine Schule für alle, und daher auch für Schüler/innen mit SPF. Sonderpädagogik wird als eine spezifische Art der Bildung gesehen. Diskriminierung aufgrund von Behinderungen oder schwerer gesundheitlicher Risiken ist verboten. Mit der Unterstützung durch Ressourcenzentren und Sonderschul-Lehrkräfte sollen Kapazitäten bei den Klassenlehrerinnen und -lehrern und in der gesamten Schule aufgebaut werden. Es gibt nur noch wenige Sonderschulen (European Agency, o.J.).

Im Jahr 2018 erfolgte eine Revision des gesamten Bildungssystems, um inklusiver zu werden. Um noch inklusiver zu werden soll eine verpflichtende 12-jährige Ausbildung für ALLE Schüler/innen und das Recht ALLER Schüler/innen auf ein Abschlusszeugnis zur Zertifizierung der entwickelten Kompetenzen und Lernfähigkeiten sichergestellt werden. Diese Bestrebungen mündeten in den Berichts des UN-Ausschusses für die Rechte von Menschen mit Behinderungen und der Nationalen Beobachtungsstelle (UN, 18. April 2018). Der Unterricht für Schüler/innen mit besonderen Bedürfnissen findet in den Regelschulen statt, die fast alle Schüler/innen besuchen. Für diejenigen, die einen spezielleren Bedarf haben, gibt es mehrere Sonderschulen in ganz Portugal, wie Schulen für Blinde bzw. Sehbehinderte oder Schulen für Kinder mit Entwicklungsstörungen (Autismus etc.). Sobald sie in der Pflichtschule eingeschrieben sind, erhalten Kinder mit besonderen Bedürfnissen einen individuellen Lehrplan mit notwendigen Änderungen und Anpassungen (Eurydice, o.J.).

Darüber hinaus wird auch eine Frühförderung angeboten. Diese Hilfe wird von Einrichtungen aus den Bereichen Bildung, Gesundheit und Sozialwesen für Kinder im Alter von null bis sechs Jahren, vorzugsweise von null bis drei Jahren, angeboten. Es gibt auch sozialpädagogische Zentren, die als Halbinternate sozialpädagogi-

sche Betreuung und Förderung zum Ziel haben. Weiters gibt es Förderzentren für Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Alter von sechs bis sechzehn Jahren (European Agency, o.J.).

Die folgenden Maßnahmen stehen für Schüler/innen mit besonderen Bedürfnissen innerhalb von Regelschulen zur Verfügung (Eurydice, o.J.):

- Unterstützung durch ein multidisziplinäres Team zur Förderung des inklusiven Unterrichts. Dieses umfasst spezialisierte Fachleute wie Förderlehrer/innen, Berater/innen, Mobilitätsfachleute, Gebärdensprachtrainer/innen und -dolmetscher/innen, Therapeutinnen und Therapeuten und Psychologinnen und Psychologen.
- Verwendung spezieller Geräte und Hilfsmittel (Bücher in Blindenschrift, Bücher in Großdruck, Seh- und Hörbehelfe, speziell angepasste Software)
- Besondere Bedingungen für die Benotung (Art der Prüfung, Ausdrucksweise, Zeitpläne, Ort und Zeit der Prüfung werden angepasst an die Schüler/innen)
- Individualisierter Lehrplan (Lernziele, Inhalte, Aktivitäten werden ersetzt, hinzugefügt oder gestrichen)
- Bei erheblichem Anpassungsbedarf, der nicht mit dem Lehrplan kompatibel ist, muss ein individuelles Programm entwickelt werden.

Aufbau des Unterstützungsmodells

In den Erlässen 54/2018 und 55/2018 wird der sonderpädagogische Förderbedarf nicht erwähnt. Die neue Vision ist ein vollumfänglich inklusives Bildungssystem mit einem Mehrstufen-Ansatz

zur Berücksichtigung individueller Bedürfnisse. Für alle Schüler/innen werden universelle Fördermaßnahmen angeboten, die von allen Lehrkräften im Unterricht angewendet werden sollen. Universelle Maßnahmen umfassen pädagogische Differenzierung, Anpassungen bzw. Anreicherungen des Lehrplans, universelles Design (Universal Design for Learning – UDL), Schulung des Sozialverhaltens und Interventionen in Kleingruppen.

Wenn es Hinweise darauf gibt, dass universelle Maßnahmen nicht ausreichen um den individuellen Bedürfnissen gerecht zu werden, werden gezielte Maßnahmen gesetzt. Gezielte Maßnahmen bestehen aus differenzierten Lehrpfaden, geringfügigen Änderungen des Lehrplans, der Planung pädagogischer Unterstützungsmaßnahmen sowohl beim Lernen als auch beim Unterrichten (Eurydice, o.J.).

Zusätzliche Maßnahmen werden ergriffen, wenn die gezielten Maßnahmen nicht zu den erwarteten Ergebnissen führen. Diese zusätzlichen Maßnahmen können noch besser an die speziellen Bedürfnisse der Schüler/innen angepasst werden. Einzelne Fächer können durch eine andere Kompetenz ersetzt werden, es können weitreichende Änderungen des Lehrplans vorgenommen werden, andere Methoden und Strategien für strukturiertes Lernen und die Entwicklung sozialer und persönlicher Kompetenz können eingesetzt werden. Im Rahmen dieser Maßnahme werden individuelle Förderpläne für den Übergang von der Schule in den Beruf erarbeitet, da aufgrund der zusätzlichen Maßnahmen der Weg zu einem höheren Bildungsniveau erschwert ist. Keine dieser Maßnahmen schränkt jedoch den Zugang zu lebenslangem Lernen und zur Hochschulbildung ein (Eurydice, o.J.).

Alle Maßnahmen sollten mit den Eltern und mit den Schülerinnen und Schülern, die von diesen Maßnahmen profitieren können, abgesprochen werden.

Aufgaben der Dienstleistungsanbieter

Nach dem Erlass 54/2018 sollen die Unterstützungsdienste als Ressourcenzentrum für Inklusion fungieren. Dieses Zentrum kann lokale öffentliche Regelschulen unterstützen, indem es spezialisierte Fachkräfte und das Wissen bereitstellt, das der Schule fehlt. Zum Team des Ressourcenzentrums gehören Therapeuten wie Ergo- und Physiotherapeutinnen und -therapeuten, Psychologinnen und Psychologen sowie Sozialarbeiter/innen. Die Schule stellt ein multidisziplinäres Team zur Unterstützung des inklusiven Unterrichts, das sich aus Personal der Schule, und von lokalen Partnern wie der Frühförderung und dem Ressourcenzentrum zusammensetzt. Diese multidisziplinären Teams unterstützen den inklusiven Unterricht und definieren die Maßnahmen, die gesetzt werden sollten, sowie die Vorkehrungen für die Erfüllung der Bedürfnisse einzelner Schüler/innen. Sonderschullehrer/innen sind nicht Teil der Ressourcenzentren, sondern diese Fachleute werden vom Bildungsministerium in Schulclustern eingesetzt. Die Ressourcenzentren konzentrieren ihre Arbeit in erster Linie auf Schüler/innen mit zusätzlichen Fördermaßnahmen.

Erfahrungen mit dem Unterstützungs-Modell

Da Eltern nicht entscheiden können, ihr Kind mit einer Behinderung in einer Sonderschule anzumelden, ist das einzige Bildungsangebot der inklusive Unterricht. Seit 2008 haben sich viele Sonderschulen in Ressourcenzentren umgewandelt. Seit der Einführung dieses neuen Modells sind die Finanzierungskriterien zur Unterstützung der Schulen nicht klar geregelt, und es gibt regionale Unterschiede bei der Finanzierung inklusiver Bildung und der Zuweisung von Ressourcen. Es

handelt sich um ein stark defizitäres System, bei dem die Schulen auf die freiwillige Arbeit dieser Organisationen angewiesen sind. Die Finanzierung erfolgt unabhängig von der Anzahl der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf und sogar unabhängig von der Art des Bedarfs der Schüler/innen. Kinder mit höherem Unterstützungsbedarf benötigen tendenziell den größten Teil der einem Schulcluster zugewiesenen Ressourcen, sodass für die Verbesserung des inklusiven Unterrichts für die Mehrheit der Schüler/innen oder in anderen Schulstufen kaum Spielraum bleibt. Die portugiesische Regierung stellt ein höheres Budget für die klinische Rehabilitation von Kindern mit Behinderungen bereit als für neuere Programme zur Unterstützung inklusiver Bildung (de Sousa et al., 2014).

Portugal hat einen hohen Anteil von Kindern mit Behinderungen in öffentlichen Regelschulen erreicht, kann aber nicht allen einen qualitativ hochwertigen Unterricht garantieren, da nicht die gesamte Finanzierung, die zuvor an Sonderschulen ging, auf die Ressourcenzentren für Inklusion umgeschichtet wurde.

ÖSTERREICH

In den letzten 30 Jahren hat sich das österreichische Schulsystem in Richtung eines inklusiven Schulsystems entwickelt, beginnend mit der ersten österreichischen Integrationsklasse, die 1984 als Schulversuch eingerichtet wurde, und der formalen Verankerung der schulischen Inklusion im österreichischen Schulgesetz im Jahr 1993 (Schwab, Hessels, Obendrauf, Polanig, & Wölflingseder, 2015). Seit 1993 existiert in Österreich ein zweigleisiges System. Schüler/innen, bei denen offiziell ein sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt wurde, besuchen entweder eine Sonderschule oder eine integrative Klasse

in einer Regelschule. Die Eltern haben das Recht zu wählen, welche Art von Bildung sie für ihr Kind bevorzugen (§ 8 Schulpflichtgesetz). Mit der Ratifizierung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-BRK) im Jahr 2008 hat sich Österreich verpflichtet, die Rechte von Menschen mit Behinderungen zu gewährleisten, zu fördern und zu schützen. Zur Umsetzung der UN-BRK entwickelte Österreich eine Strategie, den "Nationalen Aktionsplan für Menschen mit Behinderungen 2012-2020" (Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz 2012). Um die inklusive Bildung und die Qualität des Bildungssystems zu erhöhen, wurden in drei österreichischen Bundesländern - Steiermark, Kärnten und Tirol - Modellregionen implementiert. Diese Modellregionen skizzieren nicht nur einen Weg zur Umsetzung der UN-BRK im Bildungssystem, sondern sie setzen auch Strategien der inklusiven Beschulung in die Praxis um und evaluieren diese (Gasteiger-Klicpera & Wohllhart, 2015).

In Österreich sieht das Schulsystem seit über zwanzig Jahren Integrationsklassen vor (d.h. Klassen, in die Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf integriert sind und in denen diese Kinder für eine begrenzte Anzahl von Stunden Unterstützung durch eine Sonderpädagogin oder einen Sonderpädagogen erhalten). Der Wandel hin zu inklusiver Bildung ist jüngerer Datums und zeichnet sich im Wesentlichen durch Klassen aus, die neben dem/der Klassenlehrer/in auch von einer Sonderpädagogin bzw. einem Sonderpädagogen unterrichtet werden.

Die Sonderschule umfasst neun Schulstufen. Die letzte Schulstufe ist das Berufsvorbereitungsjahr. Mit Bewilligung der Schulbehörde und mit Einwilligung des Schulerhalters kann die Sonderschule maximal zwölf Jahre besucht werden. Das österreichische Sonderschulwesen umfasst zehn Sparten. Die Schüler/innen erhalten durch

speziell geschulte Sonderschullehrer/innen sowie durch individuelle Unterrichtsmethoden eine grundlegende Allgemeinbildung, die eine Bewältigung der weiteren beruflichen Ausbildung oder den Besuch weiterführender Schulen ermöglichen soll. Ziel ist es, die Schüler/innen in die Lage zu versetzen, die nächste Stufe der Berufsausbildung oder zusätzliche Schulformen im Alter von 6 bis 15 Jahren zu bewältigen (Feyerer et al., 2018).

Je nach Ausgestaltung des Lehrplans werden bei der Sonderschule die folgenden Formen unterschieden (Österreichisches Bildungssystem, o.J.):

- Sonderschulen mit eigenem Lehrplan: Allgemeine Sonderschule (für lernschwache Kinder), Sonderschule für blinde Kinder, Sonderschule für gehörlose Kinder, Sonderschule für schwerstbehinderte Kinder, Sonderschule für erziehungsschwierige Kinder (Sondererziehungsschule).
- Sonderschulen, die nach einem Lehrplan der Volksschule, der Neuen Mittelschule, der Polytechnischen Schule oder nach dem Lehrplan einer Sonderschule anderer Art unterrichten: Sonderschulen für körperbehinderte, sprachgestörte, sehbehinderte, schwerhörige Kinder; Sonderschule für erziehungsschwierige Kinder (Sondererziehungsschule); Heilstättenschule.

In Regelschulen werden behinderte und nicht behinderte Schüler/innen gemeinsam in sogenannten integrativen/inkluisiven Regelklassen unterrichtet. Inklusiver Unterricht umfasst verschiedene pädagogische Maßnahmen wie kooperative Arbeitsformen (Teamteaching), Differenzierung/Individualisierung (unter Berücksichtigung spezifischer Bedürfnisse), schülerzentriertes Arbeiten, offene Lernformen, projektorientiertes und fächerübergreifendes Lernen. In der Regel haben die Klassen eine zusätzliche

Vollzeit- oder Teilzeitlehrkraft - abhängig von der Anzahl der Schüler/innen mit SPF und deren Behinderungen. In integrativen/inklusiven Klassen unterrichten Lehrkräfte der Pflichtschule und Lehrkräfte mit sonderpädagogischer Ausbildung im "Team-Teaching" (European Agency, o.J.).

Ein Antrag auf Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs ist einzubringen, sobald abzusehen ist, dass das Kind auf Grund einer Beeinträchtigung dem Unterricht in der Volksschule oder Hauptschule, Neuen Mittelschule oder in der Polytechnischen Schule ohne besondere Förderung nicht folgen kann. Dies geschieht entweder bereits vor Schuleintritt oder erst später, wenn sich im Laufe der Schulzeit herausstellt, dass das Kind eine besondere Förderung benötigt. In diesem Zusammenhang ist festzuhalten, dass vorerst alle pädagogischen Möglichkeiten des allgemeinen Schulwesens voll ausgeschöpft werden müssen. Der Antrag kann von den Erziehungsberechtigten, von der Schulleitung oder von Amtswegen eingebracht werden und ist an die Bildungsdirektion zu richten. Diese hat in einem Verfahren festzustellen, ob das Kind tatsächlich sonderpädagogische Förderung benötigt und welche Schritte der Förderung notwendig sind. Bevor ein schriftlicher Bescheid an die Erziehungsberechtigten ergeht, holt die Bildungsdirektion die erforderlichen Gutachten ein und nimmt auch Gutachten, die Erziehungsberechtigten vorlegen, entgegen. (European Agency, o.J.).

Aufgaben der Dienstleistungsanbieter

Die folgenden Informationen konzentrieren sich auf die Aufgaben der Schulassistentinnen und Schulassistenten. In Pflichtschulen gibt es verschiedene Formen der pädagogischen Unterstützung, aber diese sind zu einer knappen Ressource geworden. Es gibt derzeit viele verschiedene Berufsgruppen, die Assistenzleistungen erbrin-

gen. Diese haben unterschiedlichste Berufsbilder und sehr unterschiedlichen Rollenzuweisungen innerhalb eines Lehrerteams. Schulassistentinnen und -assistenten sind in der Regel mehreren Personen gegenüber rechenschaftspflichtig. Sie sind von einer Organisation angestellt, unterstehen der Schulleitung und sind hierarchisch unter den Lehrern angesiedelt (European Agency, o.J.).

Um diese Situation gut zu bewältigen, ist Zeit für einen Austausch zwischen Assistentinnen und Assistenten und den Lehrkräften notwendig, in den alle Beteiligten ihre Sicht aus ihren jeweiligen Rollen und Funktionen einbringen. Sowohl die Lehrkräfte als auch die Assistentinnen und Assistenten müssen dazu bereit sein. Allerdings findet dieser Austausch unter prekären Arbeitsbedingungen statt, da die Akteure in der Regel nicht oder nur für einen minimalen Teil der Zeit, die sie für diese Koordination aufwenden, bezahlt werden (Eurydice, o.J.).

Vor allem in inklusiven Klassen (aber auch in Sonderschulen und zunehmend in der Volksschule) sind mehrere Personen gleichzeitig im Klassenzimmer anwesend und bilden eine heterogene Gruppe. Neben den ausgebildeten Klassenlehrerinnen und -lehrern und Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen zählen auch die Schulassistentinnen bzw. Schulassistenten als beruflich nicht definierte Gruppe dazu (Österreichisches Bildungssystem, o.J.).

Erfahrungen mit dem Unterstützungs-Modell

In Österreich sind Schulassistentinnen bzw. Schulassistenten für die Unterstützung eines bestimmten Kindes für eine bestimmte Anzahl von staatlich anerkannten Stunden verantwortlich. Diese Stunden beinhalten jedoch nicht die Zeit für den Informationsaustausch oder die gemeinsame Planung des Unterrichts

mit den Lehrerinnen und Lehrern (Meyer, 2017). Nehmen Schulassistentinnen bzw. Schulassistenten beispielsweise an Besprechungen mit den Lehrkräften teil, werden diese nicht als zu vergütende Arbeitszeit angesehen (Henn et al., 2019). Erschwerend kommt hinzu, dass Schulassistentinnen bzw. Schulassistenten bei externen Sozialdienstleistern angestellt sind und somit nicht Teil der Schulgemeinschaft sind. Dies führt immer wieder zu einer eingeschränkten Zusammenarbeit mit und Beteiligung von Schulassistentinnen bzw. Schulassistenten an schulischen Aktivitäten. Ein weiterer Faktor, der eine erfolgreiche Zusammenarbeit behindern kann, ist die Wahrnehmung, dass Schulassistentinnen bzw. Schulassistenten aufgrund der fehlenden Qualifikationsanforderungen in Österreich ungelernete Arbeitskräfte sind (Lübeck, 2017).

FRANKREICH

Frankreich strebt an, das System der Sonderpädagogik in ein inklusives Bildungssystem umzuwandeln. Das Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (2006), das Frankreich 2010 ratifiziert hat, beschleunigt diesen Prozess der Umwandlung von einem Modell der Integration in ein Modell der inklusiven Bildung (UN BRK - Länderbericht Frankreich, S. 3). Ein Ziel ist die Aufnahme von Kindern mit besonderen Bedürfnissen in Regelschulen. Wenn dies nicht möglich ist, werden die Kinder in Sonderschulen oder mittels Distance Learning unterrichtet.

Der öffentliche Dienst verfügt über detaillierte Informationen zur Bildung für Kinder mit besonderen Bedürfnissen. Es liegt in der Verantwortung der Maison Départementale des Personnes Handicapées (MDPH), die besonderen Bedürfnisse eines Kindes zu beurteilen und das Ergebnis an die Commission des Droits et de l'Autonomie des

Personnes Handicapées (CDAPH) zu übermitteln. Es wird ein individuelles Programm für das Kind erstellt, in dem die erforderliche Unterstützung festgelegt wird. Services d'Éducation Spéciale et de Soins à Domicile (SESSAD) kümmert sich um Schüler/innen mit geistigen, motorischen und sensorischen Behinderungen und bietet Frühförderung und Familienunterstützung (Beratung und Therapiebegleitung) bis zum Ende der Schulpflicht (und bei Bedarf bis zur Universität). SESSAD überbrückt die Lücke zwischen traditioneller Bildung und außerschulischen Behandlungen und Rehabilitation (Eurydice, o.J.).

CLIS (Classe d'Intégration Scolaire) war der Name für die Einheiten für Kinder mit Behinderungen, die zu schwerwiegend sind, um in regulären Klassen unterrichtet zu werden, aber keine besonderen Vorkehrungen erfordern. CLIS war eine getrennte Klasse innerhalb einer regulären Grund- oder Sekundarschule. Der Unterricht wurde an die Bedürfnisse der Schüler/innen angepasst, aber der unterrichtete Lehrplan war im Wesentlichen derselbe wie der der regulären Klassen. CLIS verhalfen Schülerinnen und Schülern mit besonderen Bedürfnissen zu besseren Chancen am Arbeitsmarkt. Es gibt 4 Kategorien von CLIS (Europäische Agentur, o.J.):

- CLIS 1: Kinder mit kognitiven Lernstörungen.
- CLIS 2: Schüler/innen mit Hörbehinderungen.
- CLIS 3: Schüler/innen mit Sehbehinderungen.
- CLIS 4: Kinder mit körperlicher Behinderung.

Seit 2015 heißen die Programme, die auf die schulische Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen abzielen, ULIS ("Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire"). Sie stärken

die Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Bedürfnissen in Regelklassen, gewährleisten die Kontinuität der Schullaufbahn und verhelfen Schüler/innen mit besonderen Bedürfnissen zu besseren Chancen auf eine Beschäftigung am Arbeitsmarkt. ULIS für Grundschulen werden von ULIS für Collèges und Lycées (weiterführende Schulen) unterschieden und können auf sieben Formen von Störungen/Behinderungen basieren (European Agency, o.J.):

- TFC: kognitive oder intellektuelle Funktionsstörungen
- TSLA: Spezifische Sprach- und Lernstörungen
- TSA: Autismus-Spektrum-Störungen
- TFM: Motorische Funktionsstörungen (einschließlich Dyspraxie)
- TFA: Hörbehinderungen
- TFV: Sehbehinderungen
- TMA: multiple assoziierte Störungen (Mehrfachbehinderung oder Invalidität durch eine Erkrankung).

Für weiterführende Schulen gibt es drei Formen:

- ULIS in Sekundarstufe I: Alle Schüler/innen führen einen Skills Pass mit individuellen Fähigkeiten (LPC), die sich auf die allgemeine Basis von Wissen und Fähigkeiten beziehen (SCCC - socle commun de connaissances, de compétences et de culture). Die Schüler/innen können auch ihre Tests für das allgemeine Bildungszertifikat ablegen und mit Anpassungen am Einführungskurs für Berufe und Ausbildung teilnehmen.
- ULIS in Sekundarstufe II: Hier werden Schüler/innen bei der Vorbereitung für den Hochschulzugang unterstützt. Zum rich-

tigen Zeitpunkt werden die Lernenden mit der Ansprechperson für „Hochschulbildung mit Behinderung“ in Kontakt gebracht.

- ULIS in Berufsschulen: Schüler/innen haben Zugang zur Berufsausbildung.

Beim Verlassen des ULIS-Systems erhalten alle Schüler/innen ein Kompetenzzertifikat.

Aufbau des Unterstützungsmodells

Die Organisation des Bildungssystems in Frankreich erfolgt so, dass es ein bestmögliches inklusives Umfeld bietet. Das Gesetz für gleiche Rechte und Chancen, Teilhabe und Staatsbürgerschaft für Menschen mit Behinderungen aus dem Jahr 2005 legt den Grundstein für inklusive Bildung. Dieser Ansatz wurde später durch das Gesetz zur Neugestaltung der Schulen im Jahr 2013 übernommen. Heute gibt es drei Möglichkeiten des Unterrichts für Schüler/innen mit Behinderungen: in einer Regelschule, in einer medizinisch-sozialen Einrichtung oder mittels Distance Learning. Innerhalb jedes Systems geht es darum, so gut wie möglich auf die spezifischen Bedürfnisse der Kinder einzugehen. Es gibt also ein Kontinuum der Betreuung. Um die Schulbildung zu fördern und den besonderen pädagogischen Bedürfnissen von Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen gerecht zu werden, werden alle Anstrengungen unternommen, um einen möglichst wirksamen individuellen Lehrplan (PPS) zu erstellen, sobald die Familie Kontakt mit der Maison Départementale des Personnes Handicapées (MDPH) aufgenommen hat. Die Analyse der Bedürfnisse und die Bewertung der Fähigkeiten des Kindes mit einer Behinderung sind ausschlaggebende Faktoren, um die besten Bedingungen für den Schulbesuch des Kindes zu schaffen. Daher müssen die Schule, die Familie und die Betreuungslehrerin bzw. der Betreuungslehrer partnerschaftlich handeln (European Agency, o.J.).

Aufgaben der Dienstleistungsanbieter

Die Aufgabe von Schulassistentinnen bzw. -assistenten ist es, Kinder mit besonderen Bedürfnissen in der Schule zu unterstützen. Sie übernehmen eine Reihe von Aufgaben, wie z. B. Hilfe im Klassenzimmer (z. B. Installation von Geräten, Förderung der Kommunikation zwischen dem Kind mit besonderen Bedürfnissen und ihrem/seinem Umfeld usw.), Teilnahme an Schulausflügen, Durchführung von Routineaufgaben, die keine speziellen medizinischen Qualifikationen erfordern, wie z. B. Toilettengänge. Schulassistentinnen bzw. -assistenten sind nicht dazu da, den Platz des Lehr- oder Betreuungspersonals einzunehmen. Sie haben nur die Aufgabe, „allgemeine“ Unterstützung im schulischen und außerschulischen Kontext zu leisten, und ihre Aufgaben erstrecken sich nicht darauf, dem/der Schüler/in auch in seinem/ihrem häuslichen Umfeld zu helfen (EACEA, o.J.).

Erfahrungen mit dem Unterstützungs-Modell

Generell gilt: Obwohl die Bereitschaft besteht, sich in Richtung eines inklusiven Modells zu bewegen, gibt es Schwierigkeiten bei der Ausbildung und der Kommunikation zwischen den Akteuren.

FINNLAND

Das Sonderschulwesen in Finnland wurde von den 1840er Jahren bis 1921 eingerichtet. Es wurden Schulen für Menschen mit Hörbehinderungen, Sehbehinderungen und motorischen Behinderungen geschaffen. Seit 1990 wurde die Zahl der Sonderschulen reduziert und Sonderschulklassen werden in Regelschulen angeboten. Die

finnische Grundschulbildung basiert auf der Philosophie der Inklusion, dennoch gibt es weiterhin Sonderschulen oder Sonderschulklassen. Seit 2006 liegt der Schwerpunkt auf Früherkennung, Förderung und Prävention. Dies beginnt lange vor dem Schuleintritt mit einem Netzwerk von Einrichtungen für Kindergesundheit, die regelmäßig die soziale, körperliche und geistige Entwicklung von Säuglingen und Kleinkindern beurteilen. Dieses Modell erfordert eine kontinuierliche Beurteilung der Entwicklung und des Lernens der Kinder, und die Bereitstellung von Unterstützung muss in einem ausreichend frühen Stadium beginnen. Dadurch wird verhindert, dass sich Probleme verschlimmern und langfristige Auswirkungen haben. Die Bereitstellung der richtigen Unterstützung zur richtigen Zeit und auf dem richtigen Niveau ist der Schlüssel zur Sicherstellung von Entwicklung und Lernen (Eurydice, o.J.).

Aufbau des Unterstützungsmodells

Seit 2011 ist die Förderung in drei Phasen organisiert: allgemeine Förderung, verstärkte Förderung und spezielle Förderung. Dasselbe Dreieck wird sowohl in Kindergärten als auch in der Grundschule verwendet (European Agency, o.J.):

- Allgemeine Förderung: Alle Schüler/innen haben im täglichen Unterricht Anspruch darauf. Der/Die Klassenlehrer/in bietet allgemeine Unterstützung, die auch differenzierten Unterricht beinhalten kann.
- Verstärkte Förderung: Wenn die allgemeine Unterstützung nicht ausreicht, wird eine intensivere Unterstützung angeboten. Diese basiert auf einer sorgfältigen Beurteilung durch multidisziplinäre Teams, in deren Rahmen ein individueller Lernplan für den Schüler erstellt wird. Mögliche zusätzliche Fördermaßnahmen sind Förderunterricht durch den/die Klassenlehrer/in,

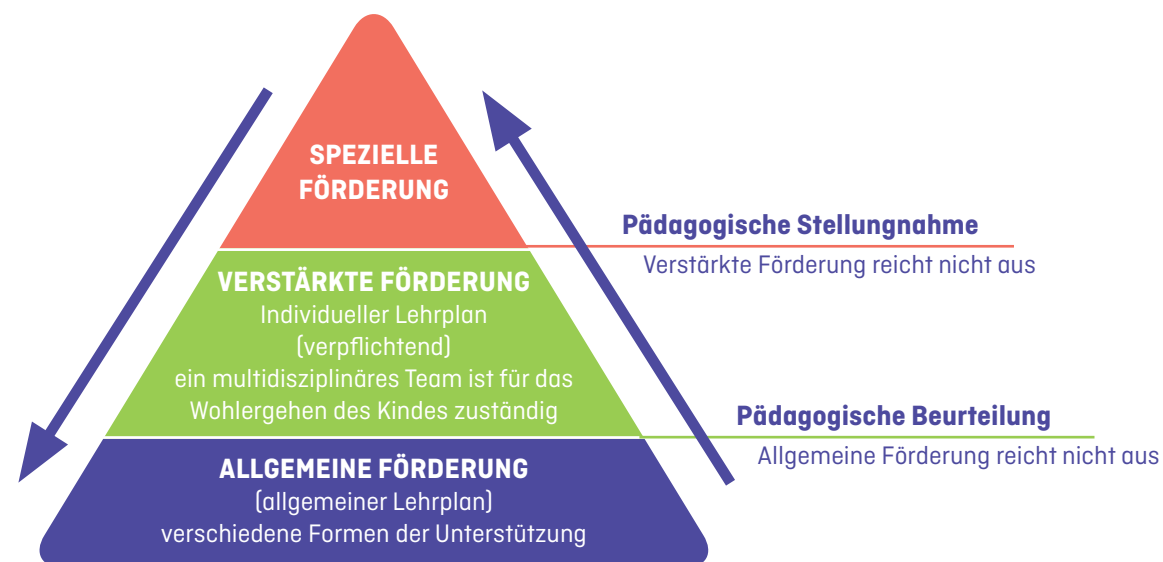


Abbildung 2: Aufbau des Unterstützungsmodells

Co-Teaching mit einem/einer Sonderschullehrer/in und Einzel- oder Gruppenunterricht mit Teilzeit-Sonderschullehrerinnen oder -lehrern. Ziel ist es hier, die Häufung von Problemen zu verhindern.

- Spezielle Förderung: Wenn die verstärkte Förderung nicht ausreicht, werden weitere Beurteilungen durchgeführt. Die spezielle Förderung soll dem Kind eine umfassende und systematische Hilfe bieten. Bevor über die spezielle Förderung entschieden wird, muss der Schulerhalter eine pädagogische Aussage über das Kind treffen. Die Schule stützt diese Einschätzung auf die Aussagen der Lehrkräfte des Kindes über dessen Lernfortschritt und die verstärkte Förderung, die es erhalten hat. Ziel der speziellen Förderung ist es, dass Schüler/innen mit Hilfe der zusätzlichen Unterstützung dennoch die Pflichtschulzeit absolvieren und danach eventuell eine weitere Ausbildung anschließen können. Auch das Selbstwertgefühl und die Lernmotivation der Schüler/innen werden gestärkt.

Es ist wichtig zu beachten, dass während einer Phase intensiverer Unterstützung das Lernen und der Schulbesuch jeder Schülerin und jedes Schü-

lers regelmäßig überwacht und bewertet werden. Wenn sich die Situation eines Kindes ändert, wird der Lehrplan überarbeitet, um dem geänderten Förderbedarf gerecht zu werden. Auch für alle Kinder mit Behinderungen besteht eine Schulpflicht. Bei den Evaluierungen wird eine ganzheitliche Sichtweise eingenommen.

Aufgaben der Dienstleistungsanbieter

Die Lehrkräfte besuchen regelmäßig Lehrerbildungsprogramme und haben einen Universitätsabschluss (entweder Bachelor oder Master). Klassenlehrer/innen in den ersten sechs Klassen der Grundschulbildung sind in der Regel Generalisten mit einem Master-Abschluss in Pädagogik. Lehrer/innen in den letzten drei Schulstufen und in der oberen Sekundarstufe sind spezialisierte Fachlehrer/innen. Sie haben sowohl einen Master-Abschluss in dem Fach, das sie unterrichten, als auch in Pädagogik.

Sonderpädagoginnen und -pädagogen erteilen im Pflichtschulbereich und in der Sekundarstufe II auch Teilzeit-Sonderschulunterricht, d.h. dass während des Unterrichts an der Regelschule Schüler/innen mit Behinderungen zeitweise in

Sonderschulklassen unterrichtet werden. Sonder-Berufsschullehrer/innen arbeiten sowohl in regulären Berufsschulen als auch in Sonderschulen für Berufsausbildung.

Neben den Sonderpädagoginnen und -pädagogen beschäftigen die Schulerhalter auch ein multidisziplinäres Team von Schulassistentinnen und -assistenten, pädagogischen Betreuerinnen und Betreuern, ErziehungsberaterInnen, PsychologInnen, ÄrztInnen, SchülerberaterInnen und verschiedenen TherapeutInnen. Staatliche Sonderschulen und berufsbildende Einrichtungen verfügen auch über SozialarbeiterInnen, Pflegepersonal und Hauswarte sowie weiteres Personal, z. B. für den Schülertransport (Eurydice, o.J.).

Erfahrungen mit dem Unterstützungs-Modell

In Finnland haben die Gemeinden die gesetzliche Verpflichtung, die Schulbildung und Betreuung zu organisieren. Ein Kind mit einer Behinderung hat das gleiche (Grund- und Menschen-)Recht auf eine Ausbildung wie alle anderen Kinder. Nach dem Pflichtschulgesetz erhält ein Kind mit einer Behinderung die Unterstützung, die es braucht, um am Pflichtschulunterricht teilzunehmen, wie z. B. Hilfsmittel, Sonderpädagogik und Dolmetscher- und Assistenzdienste. Die drei Stufen der Unterstützung für das Lernen und den Schulbesuch sind die allgemeine, die verstärkte und die spezielle Förderung. Die Förderung muss bereitgestellt werden, sobald der Bedarf dafür zuerkannt wird. Die Unterstützung für das Lernen und den Schulbesuch zielen darauf ab, die grundlegenden Fähigkeiten der Schüler/innen zu stärken und Schwierigkeiten auszuräumen. Die Sorge für die Entwicklung und das Wohlbefinden der Schüler/innen ist ein wesentlicher Teil der Unterstützung (Finnish National Agency for Education, o.J.).

Im Herbst 2019 besuchten 564.100 Schüler/innen die Gesamtschulen in Finnland. Verstärkte Förderung erhielten 65.200 (11,6%) der Gesamtschüler/innen, und besondere Förderung erhielten 48.200, (8,5%). 0,3% von ihnen waren Personen mit schweren und mehrfachen Lernbehinderungen. Unter den Empfängern verstärkter Förderung waren 66% Jungen und 37% Mädchen. Unter den Empfängern spezieller Unterstützung waren 71% Jungen und 29% Mädchen (Official Statistics of Finland, o.J.).

Obwohl alle Schüler/innen ein Recht auf ausreichende Unterstützung für ihrer Entwicklung und Schulbildung haben, befinden sich Familien und Kinder je nach ihrem Wohnort immer noch in einer ungleichen Position. Die Ressourcen zur Organisation von Dienstleistungen sind von Gemeinde zu Gemeinde unterschiedlich. Die Anzahl der ausgebildeten Lehrkräfte und Assistentinnen und Assistenten variiert. Unterschiede gibt es auch bei der Berufsberatung, dem Förderunterricht und der Teilzeit-Sonderpädagogik, der Schülerbetreuung, dem Dolmetschen und den Assistenzdiensten. Darüber hinaus sind die Familien unterschiedlich gut dazu in der Lage, um Hilfe für ihre Kinder anzusuchen. Vor allem Familien, die von verschiedenen Fachkräften aus dem Gesundheits- und Sozialbereich und in verschiedenen Settings betreut werden, sind überfordert, was ein größeres Risiko für eine unvollständige oder qualitativ schlechte Betreuung mit sich bringen kann. Darüber hinaus hat sich gezeigt, dass es den Fachkräften an Wissen und Ausbildung über Familien mit multiplen Bedürfnissen mangelt (KVPS, 2018).

In Zukunft sollte auf die Gleichstellung von Familien und von Gemeinden geachtet werden. Es besteht auch ein Bedarf an Schulungen zu grundlegenden Konzepten der inklusiven Bildung und den Praktiken, sie im finnischen Kontext ein- und umzusetzen.

GEMEINSAMKEITEN UND UNTERSCHIEDE

In diesem Abschnitt werden die in den Factsheets der einzelnen Länder enthaltenen Informationen verglichen.

Die Entwicklung der inklusiven Bildung

Alle Partnerländer (Belgien, Portugal, Österreich, Frankreich, Finnland) können auf eine lange Geschichte der Entwicklung hin zu einer inklusiveren Bildung verweisen. Zunächst wurden Sonderschulen eingerichtet, um der steigenden Nachfrage von Kindern mit besonderen Bedürfnissen gerecht zu werden. Dann wird angestrebt, die Kinder so weit wie möglich in Regelschulen zu unterrichten, wenn nötig mit entsprechender Betreuung, um für jedes Kind gleiche Chancen zu schaffen. Dies ist wichtig für das Selbstwertgefühl der Kinder und für die spätere Teilhabe am Leben und am Arbeitsmarkt. So haben in allen Ländern, die die Behindertenrechtskonvention ratifiziert haben, Menschen mit besonderen Bedürfnissen das Recht, eine Regelschule zu besuchen. Die Schulen müssen für alle zugänglich sein, und Diskriminierung aufgrund einer Behinderung ist verboten. Dies entspricht dem Prinzip der "Schule für alle". Dennoch gibt es große Unterschiede zwischen den Ländern. In Ländern wie Belgien, Österreich, Frankreich und Finnland gibt es noch eine gewisse Anzahl von Sonderschulen, während es in Portugal nur noch sehr wenige Sonderschulen gibt. In Finnland hingegen werden Sonderschulklassen innerhalb von Regelschulen unterrichtet.

In Ländern wie Belgien, Frankreich und Finnland ist die Betreuung an den Schulen in mehreren Phasen gestaffelt, die auf einem Betreuungskontinuum basieren. Es gibt drei Phasen (breite

Grundbetreuung, verstärkte Betreuung und erweiterte Betreuung), in denen man zuerst versucht, die am besten zugängliche Hilfe in Regelschulen zu geben. Abhängig von den Bedürfnissen des Kindes kann in allen Ländern ein individueller Lernplan erstellt werden.

Multidisziplinäre Teams

Um so viele Kinder wie möglich in Regelschulen unterrichten zu können, werden multidisziplinäre Teams eingesetzt. Hier arbeitet ein Team aus verschiedenen Fachleuten, wie TherapeutInnen, SozialarbeiterInnen, ÄrztInnen, LehrerInnen oder SonderpädagogInnen, PsychologInnen usw. gemeinsam an der Entwicklung eines Kindes. Sie testen und unterstützen das Kind und sorgen für eine individuelle Betreuung. Dies geschieht in den Partnerländern Belgien, Portugal, Österreich, Frankreich und Finnland. Bei Bedarf wird in diesen Ländern ein individuelles Programm erstellt, so dass eine entsprechende Förderung angeboten werden kann.

Regelschulen und Sonderschulen

Nur wenn die Möglichkeiten und die Unterstützung in der Regelschule unzureichend sind, kann ein Kind für eine Sonderschule angemeldet werden. In Belgien werden die Schüler/innen je nach ihren Bedürfnissen in acht verschiedene Sonderschul-Formen zugeordnet, wie z. B. Kinder mit einer leichten/mittleren/schweren geistigen Behinderung, einer körperlichen Behinderung, einer Sehbehinderung, einer Hörbehinderung usw. Darüber hinaus gibt es vier verschiedene Unterrichtsformen, die oben im Factsheet für Belgien beschrieben sind. Auch in Portugal gibt es landesweit verschiedene Arten von Sonderschulen wie Schulen für blinde/sehbehinderte Kinder oder Schulen für Kinder mit Entwicklungsstörungen (Autismus etc.). In Österreich gibt es

ebenso verschiedene Arten von Sonderschulen, je nach angebotenen Lehrplan. Auch hier werden nicht einfach alle Kinder zusammengefasst, sondern es gibt zehn verschiedene Typen von Sonderschulen für Kinder, die z.B. taub, blind sind, Lernschwierigkeiten haben oder als schwierig zu unterrichten gelten etc. Auch in Frankreich gibt es unterschiedliche Sonderschulen, wie den Factsheets entnommen werden kann. Wir können daraus schließen, dass es in allen Ländern verschiedene Arten von Sonderschulen gibt, in manchen Ländern gibt es mehr Arten als in anderen.

Frühförderung

Fast alle Partnerländer setzen auf Frühförderung, aber die Art und Weise, wie dies erreicht wird, unterscheidet sich von Land zu Land. In Portugal gibt es bereits Unterstützung für Kinder im Alter von null bis sechs Jahren, vorzugsweise von null bis drei Jahren, die von Förderzentren angeboten wird. Auch in Finnland gibt es Unterstützung und Prävention, die bereits vor der Einschulung der Kinder beginnt, mit einem Netzwerk von Einrichtungen für Kindergesundheit, die regelmäßig die soziale, körperliche und geistige Entwicklung von Babys und Kleinkindern beurteilen. Und es gibt Unterstützungsteams, die sich aus Fachleuten aus dem Gesundheits- und Sozialwesen zusammensetzen und zur Unterstützung der Kinder und ihrer Eltern ein multidisziplinäres Team bilden.

Fazit

Es zeigt sich deutlich, dass es in jedem Partnerland einen Bedarf an inklusiverer Bildung gibt. Jedes Land versucht bereits, dies auf unterschiedliche Weise zu erreichen. Schüler/innen mit besonderen Bedürfnissen sollen gleichbehandelt werden, sie sollen die gleichen Chancen bekommen wie anderen Schülerinnen und Schülern. Wenn Kinder zusätzliche Unterstützung benötigen, ist dies möglich und es werden individuelle Anpassungen vorgenommen. In Belgien liegt die Verantwortung für die Forderung nach individuellen Anpassungen hauptsächlich beim Kind (und den Eltern). Trotzdem gibt es immer noch viele Schüler/innen in Sonderschulen. In Portugal können die Eltern nicht wählen, ob sie ihr Kind an einer Sonderschule anmelden wollen, der Schwerpunkt liegt weitgehend auf inklusivem Unterricht. In Finnland besteht nach wie vor eine regionale Ungleichheit. Nicht jede Region des Landes bietet die gleiche Betreuung für Schüler/innen mit besonderen Bedürfnissen. Außerdem gibt es wie in Österreich keine eigene Berufsausbildung für Schulassistentinnen und -assistenten, die Schülerinnen und Schülern mit besonderen Bedürfnissen unterstützen.



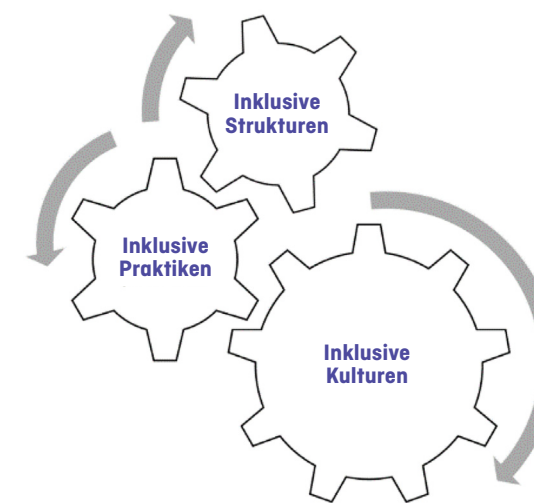
Was sind Anbieter/innen von Unterstützungsdienstleistungen?

Im Rahmen des BEYOND-Projekts wurde folgende Arbeitsdefinition für Anbieter/innen von Unterstützungsdienstleistungen verwendet: Dienstleister im Bereich der Schulbildung bieten lang- oder kurzfristige Unterstützungsdienstleistungen. Sie befähigen Schüler/innen mit geringeren Möglichkeiten und mit Unterstützungsbedarf bzw. deren Familien, vollständig und erfolgreich am Sozialleben vor Ort und am Schulleben teilzuhaben. Diese Dienste werden von Organisationen außerhalb der Schule erbracht, und die Dienstleister/innen stehen nicht unter der Leitung der Schulen. Sie unterstützen unter anderem die Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Bedürfnissen in Regelschulen. Mit diesen Anbietern von Unterstützungsdienstleistungen befasst sich dieses Projekt.

Da es mehr Schüler/innen mit besonderen Bedürfnissen in Regelschulen gibt, benötigen die Lehrerinnen und Lehrer auch mehr Unterstützung, wodurch der Bedarf an Anbietern von Unterstützungsdienstleistungen im Schulbereich steigt. Aufgabe der Dienstleistungsanbieter/innen ist die Förderung der Stärken und Fähigkeiten der Lehrer/innen und des schulischen Umfelds mit dem Ziel inklusive Bildung zu erreichen. Der Unterricht orientiert sich an den Stärken der Schüler/innen, was als adaptives Lernen bezeichnet wird.

DIE DREI DIMENSIONEN DES INDEX FÜR INKLUSION

Der „Index für Inklusion: Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln“ enthält eine Sammlung von Materialien zur Unterstützung der Selbstüberprüfung aller Aspekte einer Schule, einschließlich der Aktivitäten auf dem Pausenhof, in Lehrer- und Klassenzimmern sowie in der Umgebung der Schule bzw. der Gemeinde. Der Index ermutigt das Lehrpersonal, die Eltern, die Betreuer/innen und die Kinder, gemeinsam zu einem inklusiven Entwicklungsplan beizutragen und diesen in die Praxis umzusetzen. Die drei Dimensionen aus dem Index sind einer der Eckpfeiler, auf denen die Konzeption des BEYOND Projekts basiert.



Um Inklusion zu erreichen, müssen wir unser schulisches Umfeld und unsere pädagogischen Konzepte auf die Lernbedürfnisse jeder einzelnen Schülerin und jedes einzelnen Schülers der vielfältigen Schülerschaft abstimmen. Mit strukturellen und inklusiven Veränderungen im Unterricht und in den Lehrplänen kann eine Schule ein inklusives Umfeld schaffen. Dieses Konzept der Inklusion muss von allen Lehrkräften mitgetragen werden. Inklusion wird zur Norm, wenn strukturelle Anpassungen das in die Praxis

umsetzen, was gefordert wird. Um inklusive Bildung zu verwirklichen, muss ein gewisser Sinn für Dringlichkeit auf einer oder mehreren der folgenden Ebenen vorhanden sein: Praxis, Kultur und Struktur (siehe Index für Inklusion, Booth und Ainscow, 2011; Emmers et al., 2017).



Abbildung 3: Index-Dimensionen

Inklusion sorgt dafür, dass mehr Schüler/innen profitieren. Die Unterrichtspraxis selbst muss so überarbeitet werden, dass sie den Lernbedürfnissen, Lernstilen und Talenten einer Vielzahl von Lernenden gerecht wird (**inklusive Praktiken entwickeln**).

Eine Schule kann dies erreichen, wenn die Prinzipien von UDL angewendet werden. UDL steht für Universal Design for Learning und ist ein Konzept, das eine Anleitung dafür bietet die Vision von inklusivem Arbeiten in die Praxis umzusetzen. Genau wie in der Architektur ist es auch im Bildungsbereich angebracht, die Unterrichts- und Beurteilungspraxis unter Berücksichtigung aller Lernstile und Lernbedürfnisse zu entwickeln, denn nachträgliche Anpassungen sind immer eine kostspielige, weniger effektive und weniger ästhetische Angelegenheit. Damit ist gemeint, dass nachträgliche Anpassungen in Form von Zuweisung und Umsetzung angemessener Vor-

kehrungen sowohl für Schüler/innen als auch für die Lehrkräfte sehr zeitaufwändig sind. Ein Beispiel für diese nachträglichen Anpassungen wäre zum Beispiel, wenn eine Schule eine Treppe an der Rückseite des Schulgebäudes bauen muss, und Schüler/innen im Rollstuhl damit einen noch weiteren Weg haben, um die Schule zu betreten. Dies ist sicherlich weniger effektiv. Manchmal ist eine Nachrüstung jedoch unumgänglich, zum Beispiel, wenn Unterrichtsmaterial für blinde Schüler/innen in Braille-Schrift übersetzt werden muss.

Der Index für Inklusion betont ebenso wie die Forschungen von Elke Emmers, dass auch an der Wahrnehmung der Vielfalt der Schüler/innen gearbeitet werden muss (**inklusive Kulturen schaffen**). Die Einstellung gegenüber Schülerinnen und Schülern ist nicht immer positiv, sie sind oft mit Unverständnis konfrontiert. Ziel ist es einen Ort und Kontext zu schaffen, wo alle Lehrer/innen, Schüler/innen und anderes Personal Gemeinschaft in der Vielfalt finden können. Dazu ist es notwendig, dass die gesamte Bildungseinrichtung vom Konzept der Diversität durchdrungen ist und dieses in die Praxis umsetzt. Die Schule muss eine inklusive Kultur mit inklusiven Werten und Normen und ein offenes Klima schaffen, in dem alle Schüler/innen willkommen sind.

Darüber hinaus muss eine Schule an den Rahmenbedingungen und Strukturen arbeiten, die dabei unterstützen, diese pädagogische Praxis schulweit umzusetzen (**inklusive Strukturen etablieren**). Wenn eine Schule Inklusion ernst nimmt und wirklich an soliden inklusiven Strukturen arbeiten will, muss der Ansatz über projektbasiertes Arbeiten hinausgehen. Die Schule sollte sich für nachhaltige, qualitative Strukturen entscheiden, in deren Rahmen nachhaltig und langfristig Ressourcen zur Verfügung gestellt und Fachwissen aufgebaut werden.

In einem inklusiven Lernumfeld, das einen universellen Design-Ansatz unterstützt, kommt ein One-Size-Fits-All-Ansatz allen zugute. Nur mittels struktureller und inklusiver Veränderungen des Unterrichts und der Lehrpläne kann eine inklusive Umgebung geschaffen werden. Von diesen strukturellen und nachhaltigen Veränderungen werden alle Lernenden voll profitieren.

Weitere Informationen zu den drei Dimensionen finden Sie im „Index für Inklusion: Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln“ (deutsche Übersetzung, 2003) ab Seite 14.

VERSCHIEDENE MODELLE

Im diesem Abschnitt werden kurz vier gängige Modelle beschrieben, die die Rolle von Unterstützungsdienstleistern behandeln. Zwei davon sind neue flämische Modelle.

Das erste Modell befasst sich mit dem Kompetenzaufbau im Bereich Inklusion. Ketrish & Dorozhkin (2016) diskutieren ein pädagogisches Modell des „Projekts Kompetenzaufbau“, das eine effektive Vorhersage, Modellierung und Planung des Bildungsprozesses ermöglichen soll. Dabei bearbeitet der/die Lehrer/in gemeinsam mit dem/der Dienstleister/in das Problem. Ausgehend davon, dass sich der/die Lehrer/in für alle Schüler/innen in der Klasse verantwortlich fühlt, analysieren die Lehrkräfte gemeinsam mit den Dienstleistungsanbietern ihr Handeln. Dieses Modell basiert auf einer praktischen Fragestellung und bietet einen klaren Rahmen, innerhalb dessen sich auch Schüler/innen und Eltern einbringen können (Everington et al., 1999; Zulfija et al., 2013; Navarro et al., 2016; Ketrish & Dorozhkin, 2016).

Das zweite Modell wird als akteurszentriertes Arbeiten bezeichnet. Lehrkräfte, Eltern und/oder Schüler/innen wenden sich mit einer Fragestellung zu einem/einer bestimmten Schüler/in an einen Unterstützungsdienstleister. Gemeinsam suchen sie nach der Ursache des Problems und konzentrieren sich auf den Umgang damit. Ausgangspunkt dieses Modells ist die Frage, was ein/e Schüler/in braucht, um ein bestimmtes Ziel zu erreichen (Mouroutsou, 2017; Massouti, 2018).

Das dritte Modell wird mit der Abkürzung (GOL(L)D) bezeichnet (Flämisch „gericht ondersteunen van leraren in het leren omgaan met diversiteit“, zu Deutsch: gezielte Unterstützung für Lehrer/innen beim Erlernen des Umgangs mit Vielfalt). Unterstützungsdienstleister bearbeiten ein auftretendes Probleme gemeinsam mit dem/der Lehrer/in und tragen so zur Professionalisierung der Lehrer/innen bei. Ausgangspunkt sind die vorhandenen Kompetenzen der Lehrperson, die durch aktives, reflektierendes Coaching weiterentwickelt werden. Der/Die Lehrer/in ist nach wie vor die zentrale Figur im Unterricht. Der Umgang mit Vielfalt wird hier als ein Prozess, eine Suche, eine Entwicklung gesehen, die Unterstützungsdienstleister/innen werden als Vermittler gesehen. Das Risiko hierbei ist, dass es weniger Beteiligung seitens der Schüler/innen oder der Eltern gibt (Van de Putte & De Schauwer, 2018).

Das vierte Modell wird Interdisziplinäres Inklusives Praxisdesign (IIPraD – Inclusief Interdisciplinair Praktijk Design) genannt. Das Grundprinzip ist ein kollaborativer Unterricht, bei dem die verschiedenen Partner/innen auf ein gemeinsames Ziel hinarbeiten. Ziel ist, das Wohlbefinden der unterstützten Schüler/innen in der Klassenumgebung zu erhalten, die Motivation zu steigern und die kognitive Entwicklung zu fördern. In diesem Modell wird zwischen acht Rollen für Unterstützungsdienstleister/innen unterschieden (Emmers et al., 2014-2015, 2016, 2019).

Acht Rollen der Unterstützungsdienstleister/innen

In der folgenden Grafik sehen Sie die verschiedenen Rollen des IIPraD-Modells, die in einer inklusiven Umgebung berücksichtigt werden können. Je nach dem Bereich, in dem die Dienstleistungsanbieter/innen zum Einsatz kommen, wird der Schwerpunkt auf bestimmten Rollen liegen. Die folgenden Informationen zu den verschiedenen Rollen können als Anregung dienen, welche Aufgaben Anbieter/innen von Unterstützungsdienstleistungen übernehmen können. Das Modell sieht nicht vor, dass alle Rollen gleichermaßen versorgt sind, sondern es bietet die Möglichkeiten, die verschiedenen Rollen anzusprechen und zu erkunden. Im Zuge des BEYOND Projekts wurden die acht Rollen in einem Fragebogen abgefragt (siehe Teil 3).

Eine Rolle von Anbieter/innen von Unterstützungsdienstleistungen ist es, die Stimme des Kindes zu sein. Die Dienstleister/innen müssen sich fragen: Was braucht das Kind bzw. der/die Jugendliche? Worauf hat der/die Schüler/in Anspruch? Wie kann die Unterstützung, die sie oder er braucht, am besten organisiert werden? Dienstleister/innen repräsentieren die Stimme der Schüler/innen und hören genau auf deren Bedürfnisse, indem sie oder er z. B. dafür sorgt, dass das Kind ausreichend am normalen Unterrichtsgeschehen teilnehmen kann, Hilfe von Mitschülerinnen und Mitschülern bekommt usw. Diese Rolle sollte immer in Abstimmung mit den Lehrkräften ausgeübt werden. Wie stellen alle gemeinsam sicher, dass die Interessen der Schülerin bzw. des Schülers vertreten werden? Wie stellen sie gemeinsam sicher, dass ihr/sein Unterstützungsbedarf erfüllt wird?

Eine zweite Rolle besteht darin, als Assistent/in des Kindes zu fungieren. In dieser Rolle muss der/die Anbieter/in von Unterstützungsdienst-

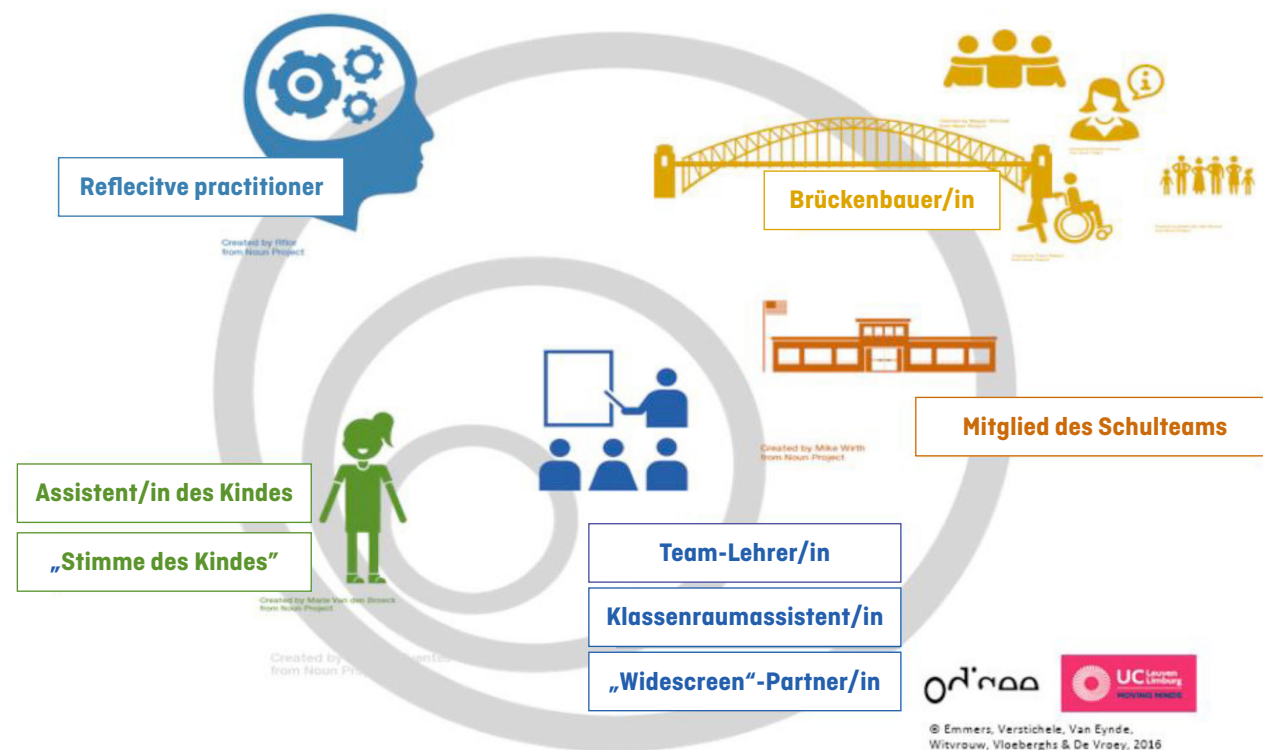


Abbildung 4: 8 Rollen für Dienstleister/innen (IIPraD)

leistungen zunächst einen Einblick in die Unterstützungsbedürfnisse der Schüler/innen in deren spezifischem Kontext in deren Klasse mit deren Lehrkräften haben. Eine zweite Aufgabe ist es, Mitverantwortung für das soziale und emotionale Wohlbefinden des Kindes zu übernehmen. Ganz konkrete praktische Unterstützung zu leisten ist die dritte Aufgabe. Als Assistent/in koordiniert man die Entwicklung und individuelle Anpassung eines Förderplans. Das bedeutet auch, dass der/die Dienstleister/in die Abläufe an der Schule oder das Lernmaterial so adaptiert, dass sie für die Kind besser zugänglich sind. Absprachen über die konkrete Unterstützung, die ein/e Dienstleister/in als „Assistent/in“ des Kindes leistet, werden gemeinsam mit den Eltern, dem/der Schüler/in und dem/der Klassenlehrer/in getroffen.

Dienstleistungsanbieter/innen können nicht nur der/die Assistent/in des Kindes sein, sondern auch Teamlehrer/innen. In diesem Fall überneh-

men sie die Rolle der Lehrerin oder des Lehrers im Co-Teaching und agieren als gleichwertige Lehrkräfte, die die Planung, den Unterricht und die Beurteilung zusammen mit dem/der Klassenlehrer/in durchführt. Eine Person aus dem Co-Teaching Team kann die Endverantwortung für die Klasse übernehmen, und die andere kann eher eine unterstützende Rolle einnehmen. In enger Zusammenarbeit mit dem/der Klassenlehrer/in unterstützt der/die Dienstleistungsanbieter/in die gesamte Klassengruppe, wobei diese bestimmten Schülerinnen und Schülern mit besonderen Bedürfnissen besondere Aufmerksamkeit schenken. Eine Stärke ist hier, dass die Rollen der Endverantwortung und der Unterstützung auch wechseln können. Dazu treffen Dienstleister/in und Klassenlehrer/in Absprachen, beobachten und informieren über den Unterstützungsbedarf der Schülerin oder des Schülers, und sorgen dafür, dass der/die Schüler/in voll an den Aktivitäten der Klasse, auf dem Pausenhof und in der

Mensa teilnehmen kann, z.B. durch angemessene Vorkehrungen, durch kooperatives Lernen oder durch diskrete Anwesenheit als unterstützende Lehrkraft. Sie achten auf mögliche Barrieren, die die Teilnahme behindern, und räumen diese gemeinsam mit dem Kind und anderen Beteiligten aus.

Dienstleister/innen können auch die Rolle einer Klassenraumassistentin oder eines Klassenraumassistenten übernehmen. Sie können gegenüber den Lehrkräften und dem/der Schüler/in eine helfende Rolle einnehmen. Aufgabe in dieser Rolle kann es zum Beispiel sein, den Computer für ein blindes Kind einzurichten. Die Definition und Umsetzung der Rolle „Klassenraumassistent/in“ ist nicht in allen Ländern gleich. In einigen Ländern gibt es diese Rolle auch nicht als eigenständige Funktion, so zum Beispiel in Flandern. In der Regel handelt es sich dabei nicht um eine ausgebildete Lehrkraft.

Die fünfte Rolle ist die einer „Widescreen“-Partnerin oder eines „Widescreen“-Partners. Diese/r bringt neue und inspirierende Perspektiven ein, vermittelt neue Erkenntnisse und Visionen über inklusive Bildung und Unterstützung und versucht, die Lehrkräfte damit zu inspirieren. Gleichzeitig kann der/die Dienstleistungsanbieter/in auch durch den/die Lehrer/in inspiriert werden. In dieser Rolle ist also das Voneinander-Lernen und die gegenseitige Bereicherung wichtig. Die Rolle kann z. B. darin bestehen, Informationen aus anderen Settings zur Verfügung zu stellen, Tipps zu geben, zu beobachten und davon ausgehend in Absprache mit der Lehrkraft den besten Ansatz zu wählen. Es ist natürlich wichtig, nicht die Rolle der Lehrerin oder des Lehrers zu übernehmen, sondern die jeweiligen Stärken und Talente des Gegenübers zu erkennen und anzuerkennen. Der/Die Unterstützungsdienstleister/in und der/die Lehrer/in müssen ein dynamisches Duo sein, das gut aufeinander eingespielt ist und

sich oft abstimmt, was ihre jeweiligen Ziele und Intentionen betrifft. Es ist auch wichtig, dass der/die Unterstützungsdienstleister/in die Dinge, die im Klassenzimmer passieren, regelmäßig mit den Lehrkräften oder dem Netzwerk, in dem er/sie tätig ist, abstimmt, bewertet und nachjustiert.

Zusammenzuarbeiten und als Bindeglied Brückenbauer/in zwischen Schule, Schüler/in und Elternhaus zu sein, ist auch eine entscheidende Rolle für Dienstleistungsanbieter/innen. Brücken können in sehr kleinem Rahmen gebaut werden, und es geht z. B. auch darum, sicherzustellen, dass der Kommunikationsfluss zwischen den verschiedenen Akteur/innen nicht unterbrochen wird. Außerdem geht es um die Fähigkeit, Konflikte zu erkennen. Das Wort „Kommunikation“ ist für diese Rolle besonders wichtig: die Kommunikation zwischen Lehrer/in und Eltern, zwischen Lehrer/in und Kind bzw. dem/der Jugendlichen, zwischen Lehrer/in, Eltern und externer Beratung, ... Der/Die Dienstleister/in wird auch in Beratungssituationen eingebunden (z. B. Elternsprechstunden). Auf diese Weise entsteht eine „Partnerschaft“ innerhalb der verschiedenen Parteien (z. B. den Eltern, Lehrkräften, dem/der Dienstleister/in). Er/sie kann versuchen herauszufinden, inwieweit er/sie hier eine koordinierende Rolle hat, und auch darüber nachdenken, wie er/sie an der Koordination zwischen den verschiedenen Parteien arbeiten kann, die am Unterricht und der Unterstützung des jungen Menschen beteiligt sein können. Der/Die Anbieter/in der Unterstützungsdienstleistung wird sich dabei immer positiv für das Wohl und die Belange des Kindes einsetzen.

Eine siebte Rolle ist Mitglied des Schulteam zu sein. Dies betrifft die Teilnahme an schulischen Aktivitäten ebenso wie an multidisziplinären Beratungen. Je nach spezifischer Vorbildung der Dienstleisterin bzw. des Dienstleisters wird sie oder er zusätzliches Fachwissen in dieses

Schulteam einbringen, wie z.B. Unterstützung bei Fragen der Pflege, fachspezifische Tipps (z. B. bezüglich Logopädie) oder auch Beratungen mit Eltern durchführen.

Die achte Rolle, die Anbieter/innen von Unterstützungsdienstleistungen übernehmen können, ist die des „reflective practitioner“, der Praktiker/innen, die ihre Arbeit kontinuierlich selbst reflektieren. Diese wichtige Rolle ist immer präsent und mit den anderen Rollen verwoben. Der/Die Unterstützungsdienstleister/in betrachtet die eigenen Aufgaben und die eigene Arbeitsweise kritisch und sucht kontinuierlich weiter nach einem guten Ansatz, guter Zusammenarbeit usw. Fragen, die im praktischen Arbeiten aufgeworfen werden, können in der Reflexion und im Dialog diskutiert werden. Die Reflexion ermöglicht es, etwas Abstand von der eigentlichen Praxis zu nehmen und nach Möglichkeiten außerhalb des Klassenzimmers und der Schule zu suchen. Sich ausprobieren zu können, herausgefordert zu werden, zu experimentieren, möglicherweise zu scheitern und daraufhin gemeinsam (z.B. mit Eltern, Lehrerinnen und Lehrern) nach Lösungen zu suchen, sind Faktoren, die für diese neugierige Haltung charakteristisch sind. Eine kontinuierliche gemeinsame Verantwortung und Vertrauen in die Partnerschaft sind dabei zentral. Ein weiterer Aspekt dieser (forschenden) Haltung ist die Offenheit für eine inklusive Vision. Der/Die Dienstleister/in muss sich bewusst sein, was eine inklusive Vision bedeutet und bereit sein, sich auf den Suchprozess mit allen Beteiligten einzulassen.

SWOT-Analyse des Modells zur interdisziplinären integrativen Praxisgestaltung

Warum ist interdisziplinäre Zusammenarbeit in der inklusiven Bildung wichtig? Knackendoffel et al. (2005) sprechen von der Wichtigkeit der Teamarbeit, „um die Leistungen für jene Schüler/innen

zu verbessern, deren Bedürfnisse nicht zufriedenstellend erfüllt werden, wenn Fachkräfte alleine und nicht in Abstimmung mit anderen handeln“.

Eine Stärke des interdisziplinären inklusiven Praxiskonzepts liegt darin, dass verschiedenen Akteuren verantwortliche Rollen zugewiesen werden. Es geht darum, Probleme gemeinsam zu lösen. Das gemeinsame Finden von Lösungen bietet mehr Möglichkeiten zur Differenzierung (Naraian, 2010). Weitere Stärken dieses Modells sind die Zielorientierung und die Gleichberechtigung zwischen den verschiedenen Akteuren. Die Einbeziehung von Eltern und Kindern ist in diesem Modell ebenfalls sehr wichtig. Schließlich setzen sich Menschen aus verschiedenen Blickwinkeln für die Vermittlung von Kenntnissen, Einstellungen und Fähigkeiten ein.

Eine mögliche Schwäche dieses Modells ist die arbeitsintensive Abstimmung und Rollenklärung mit allen Beteiligten. Es stellt sich die Frage, ob sich ein festes Team von Lehrerinnen und Lehrern sowie Betreuerinnen und Betreuern gemeinsam verbessern kann.

Dieses Modell bietet mehrere Chancen. Es gibt eine klar definierte geteilte Verantwortung und eine gemeinsame Vision von Inklusion. Sorgfältig geplanter kooperativer Unterricht, der Schüler/innen mit Behinderungen einschließt, kann dazu beitragen, dass die Einstellung der Lehrkräfte positiver wird (Solis, 2012). Darüber hinaus erfolgt das Engagement auf den Ebenen der Praktiken, der Strukturen und der Kulturen, und es wird mehr Feedback gegeben. Eine weitere Chance ist, dass die Schule und Anbieter/innen von Unterstützungsdienstleistungen voneinander lernen können wie beim Peer-Learning.

Auch die möglichen Risiken müssen besprochen werden. Unterstützungsdienstleister/innen wollen zu viel erreichen oder zu schnell in den Prozess einsteigen. Das ist ein Problem, denn

jede/r muss folgen können. Auch können Unterstützungsdienstleister/innen zu hohe Erwartungen haben. Sehr wichtig für das Funktionieren der Zusammenarbeit ist die Voraussetzung, dass die Lehrer/innen eine offene Einstellung haben und sich sicher fühlen. So gaben die Lehrpersonen in der Studie von Solis (2012) an, dass Co-Teaching auf freiwilliger Basis eingeführt werden sollte, da alle beteiligten Lehrer/innen entsprechend flexibel und kompromissfähig sein müssen.

HAUPTMERKMALE DER ENTWICKLUNG VON UNTERSTÜTZUNGSDIENSTEN

Nachdem nun die Rollen der Dienstanbieter/innen besprochen wurden, können wir zu den Settings übergehen, in denen Dienstanbieter/innen diese Rollen praktisch umsetzen können. Der folgende Abschnitt basiert auf der Arbeit von Blamires und Moore „Support Services and Mainstream Schools“ (2004).

Abbildung 5 (unten) fasst die wichtigsten Entwicklungsphasen von Unterstützungsdiensten zusammen, von der ersten Beschäftigung mit einzelnen Schülerinnen und Schülern außerhalb des Klassenzimmers – zuerst quasi in der „Besenkammer“, in weiterer Folge der Arbeit im Klassenzimmer bis zu dem weiter fortgeschrittenen Stadium der integrierten Zusammenarbeit mit anderen Diensten und Einrichtungen innerhalb einer größeren Gemeinschaft, von der die Schule ein Teil ist. Die Tabelle listet sechs Fragen auf und nennt Indikatoren dafür, wie sich die wesentlichen Elemente der Dienstleistungsentwicklung, die diese Fragen implizieren, in der Praxis darstellen. Die Elemente sind: Vision, Arbeitsprogramm-Initiative, Arbeitsweise, Fachwissen, zentrale Aufgaben, Wirkungs- und Beziehungsanalyse (Blamires & Moore, 2004).

Was will ein Dienst erreichen?

Anbieter/innen von Unterstützungsdiensten können sich als Teil eines umfassenderen Bildungsansatzes sehen, bei dem Schulen und Unterstützungsdienste zusammenarbeiten, um allen Bedürfnisse der Schüler/innen gerecht zu werden. Einige werden in dem Stadium der Integration von Schülerinnen und Schülern sein, bei dem die Unterstützung auf Klassenebene stattfindet. Andere werden zur Planung auf Schulebene übergegangen sein, um längerfristige Effekte zu erzielen und sicherzustellen, dass ihre Arbeit in den Schulentwicklungsprozess aufgenommen wird. Im am wenigsten entwickelten Stadium erfolgt die Unterstützungsdienstleistung lediglich reaktiv und wird organisiert, um auf Krisen zu reagieren, die entstehen, wenn eine Schule Probleme nicht aus eigener Kraft lösen kann. Die Anbieter/innen von Unterstützungsdiensten werden als „Experten“ gesehen, wenn alles andere versagt. Unglücklicherweise werden Schulen im Fall eines Misserfolgs die Schuld auch eher auf die Dienstleister/innen schieben. Proaktive Dienstleister/innen arbeiten mit Schulen zusammen um Krisen vorzubeugen, und im besten Fall geschieht dies geplant in Kooperation mit anderen Einrichtungen und den Behörden schulübergreifend an Schulen, die bereit sind, Ressourcen und Fachwissen zu teilen (Henderson, 2004).

Haben Unterstützungsdienste, andere Dienste, Schule und Schulbehörde konkurrierende Arbeitsprogramme? Wie werden diese Unterschiede aufgelöst oder verhandelt?

Es wird nur wenige Anbieter/innen von Unterstützungsdiensten geben, die sich selbst vorwiegend in dem am wenigsten entwickelten Stadium verorten. Unterstützungsdienste sind aus der Besenkammer herausgetreten und ins Klassenzimmer

gekommen, und sie haben sich auf die Änderungen im Lehrplan eingelassen. Die Dienstleister/innen müssen die notwendige Unterstützung bieten, um die Planung der Lehrer/innen auf Klassen- und Jahrgangsebene zu unterstützen. Die nächste Herausforderung besteht darin, der Schule zu helfen, ihren eigenen Unterstützungsbedarf zu ermitteln. Die Prioritäten des Kollegiums können sich erheblich von denen der Dienstleister/innen unterscheiden. Darüber hinaus wird es Druck von anderen Stellen geben (z. B. Pläne der Schulbehörden, Einbeziehung der Frühförderung, ...). Die Dienstleister/innen werden es gewohnt sein, mit verschiedenen Behörden und Stellen zusammenzuarbeiten. Wenn Schulen den vollen Nutzen aus der übergreifenden Zusammenarbeit zwischen den Unterstützungsdiensten und Gruppen von Schulen ziehen wollen um effektiv zu unterstützen, ist detaillierte Abstimmung erforderlich (Blamires & Moore, 2004).

Um Schulen zu helfen, inklusiver zu werden, muss die Entwicklung von Unterstützungsdiensten daher viel weiter gehen. Die Bedürfnisse innerhalb einer Schule oder eines Schulclusters sind so vielfältig, dass die Dienstleistungsanbieter/innen nicht isoliert arbeiten können. Dieser Umstand macht es erforderlich, dass die Beiträge der beteiligten Fachleute, die spezifisch für ihren beruflichen Hintergrund sind, auch für andere Fachleute zugänglich sind (Hegarty et al., 1981). Interdisziplinäre Aktivitäten auf der Ebene des strategischen Managements und der Auftragsvergabe sind notwendig, um den Dienstleistern eine Chance zu geben, gemeinsam voranzukommen. Diese Schwierigkeit wird auch in der Untersuchung von Lacey (2001) zur multiprofessionellen Arbeit innerhalb einer Sonderschule hervorgehoben. Während in der Literatur eine verstärkte Koproduktion und Kooperation zwischen den Disziplinen gelobt wird, herrscht in der Praxis viel Angst und sogar Feindseligkeit (Blamires & Moore, 2004).

Unterstützungsdienste werden in der Zukunft einen Weg finden müssen, sowohl interdisziplinär und fachübergreifend als auch schulintern und schulübergreifend zusammenzuarbeiten. Es muss ein Team geben, das viele professionelle Funktionen vertreten kann, aber als ein Dienst arbeitet. Das Team sollte über klare und verständliche Arbeitsvorgaben verfügen und darauf abzielen, die Schulen in die Lage zu versetzen, im Rahmen der Schulentwicklung die zur Verbesserung der Inklusion erforderlichen Fähigkeiten, Strategien und Kulturen zu entwickeln. Das Team plant auf Projektbasis, mit klaren Mechanismen für die Vereinbarung von Prioritäten mit den Schulen, und bietet Überwachungs- und Evaluierungsstrategien, um den Fortschritt zu verfolgen und die Auswirkungen nachzuweisen (Blamires & Moore, 2004).

Wer leistet die Unterstützung tatsächlich und wie?

Die Unterstützungsdienste bauen oft ein starkes Abhängigkeitsverhältnis zu den Lehrkräften auf, entweder indem sie das Kind zur „Behandlung“ mitnehmen oder indem sie hochgradig präskriptive Leistungspakete schnüren, deren Umsetzung von der Expertise der Dienstleistungsanbieter/innen abhängt. Wenn die Leistungen gut erforscht sind und in Bezug auf die praktische Umsetzung im Klassenzimmer eine starke theoretische Basis haben, dann können die verfolgten Ansätze eine positive Wirkung haben. Der Schlüssel zum Erfolg ist jedoch die Eigenverantwortung der Lehrer/innen. Tipps für Lehrkräfte können bei der Unterstützung von qualitativ hochwertigen Unterrichts- und Lernprozessen eine Rolle spielen, aber die Lehrkräfte müssen sich der Gefahr bewusst sein, dass sie Methoden und Materialien verwenden, die sich eventuell nicht so einfach in ihr eigenes Repertoire an Fähigkeiten integrieren lassen. Vertrauensbildende Unterstützung

ermöglicht es den Lehrerinnen und Lehrern, ihre Fähigkeiten weiter zu entwickeln, was wiederum ihre Abhängigkeit reduziert und ihre Kompetenz und ihr Selbstvertrauen im Umgang mit Vielfalt erhöht (Thomas, 1992). Dienstleistungsanbieter/innen können mit Regelschullehrerinnen und -lehrern zusammenarbeiten, um spezialisierte Unterrichtsmethoden zu entwickeln. Vorhandenes Wissen und bestehende Strategien in ähnlichen ebenso wie in konträren Settings anzuwenden, ist eine weitere Dimension der zu entwickelnden Kompetenzen. Schulen haben in vielen Fällen ähnliche konkurrierende Agenden, Herausforderungen und Erfahrungen und können von gemeinsamer strategischer Planung und der gemeinsamen Nutzung von Ressourcen profitieren. Unterstützungsdienste sind in der einzigartigen Position, dies zu ermöglichen (Blamires & Moore, 2004).

Wer verfügt über die Fachkenntnisse, und wie werden diese eingesetzt?

Die Agenda der zunehmenden Inklusion und Partizipation im gesamten Bildungsbereich impliziert, dass Schulen geschickter darin werden müssen, einer immer größeren Bandbreite von Lernenden erfolgreiche Bildungsmöglichkeiten zu bieten. Neue Fähigkeiten, Kenntnisse oder Einsichten müssen angewendet werden, um auf die Vielfalt zu reagieren. Ainscow (1999) hat festgestellt, dass alles, was für Inklusion benötigt wird, der Wille und Engagement sind, und dass die Schule oft sehr wohl über die notwendigen Ressourcen verfügt, um alle Schüler/innen einzubeziehen. Hart (1997) regt an, dass Schwierigkeiten beim Lernen einen Prozess der Reflexion auslösen können, in dem die Barrieren für das Lernen aller Schüler/innen erforscht und überwunden werden können. Es sollte mehr Wert auf Vernetzung und Beratung gelegt werden. Dienstleistungsanbieter/innen sollten als Personen

gesehen werden, die versuchen, die Fachkompetenz von Lehrkräften durch die fortlaufende schulübergreifende Weiterentwicklung ihrer (sonder)pädagogischen Fähigkeiten zu verbessern (Blamires & Moore, 2004).

Sind die Hauptaufgaben ausgewogen, und wo liegt der Fokus?

Bei einer von einer Schulbehörde durchgeführten Überprüfung wurde festgestellt, dass ein erheblicher Teil der Dienstzeit für die Überwachung des Fortschritts durch Evaluierungen aufgewendet wird. Die Lehrkräfte sind jedoch der Meinung, dass stattdessen mehr Zeit darauf verwendet werden könnte, praktikable Interventionsprogramme zu entwerfen. Es ist notwendig, von solchen „isolierten“ diagnostischen Überprüfungen zu mehr projektorientierten Aktivitäten überzugehen. Diese Aktivitäten sollten sich auf die Zusammenarbeit mit der Schule und anderen Einrichtungen konzentrieren, um an den Schulen die Kapazitäten für die Beurteilung und Bewertung von Schülerinnen und Schülern und für entsprechende Förderung zu entwickeln. Dies ist besonders wichtig, wenn die Praxis der Förderung Teil der inklusiven Kultur einer Schule sein soll. Diagnostische Beurteilung und Bewertung sind nicht unbedingt unangemessen und können für einige Schüler/innen sicherlich notwendig sein. Für sich allein genommen hilft sie den Lehrkräften oder der Schule jedoch nicht, mit dem Kind im Rahmen der allgemeinen Unterrichtsmöglichkeiten, die die Schule bietet, zu arbeiten (Blamires & Moore, 2004).

Die Aufgaben können natürlich vielschichtig sein. Die Dienstleister/innen arbeiten direkt mit den Schülerinnen und Schülern oder sie führen diagnostische Tätigkeiten durch, und dies muss von der Ebene der Lehrerplanung bis zum Schulentwicklungsprozess der gesamten Schule kontrol-

liert werden. Am ehesten dürften sich diese vielschichtigen Aktivitäten mit Hilfe von Projekten, an denen auch andere Partner/innen beteiligt sind, und durch eine Streuung des Fachwissens effektiv durchführen lassen. Beurteilungen und Evaluationen sind wahrscheinlich wirkungsvoller, wenn die vorgeschlagenen Interventionen Teil eines inter- oder multidisziplinären Teamansatzes sind, bei dem die Interventionen die innerhalb der Schule vorhandene Expertise anerkennen und nutzen und unmittelbar relevant dafür sind, wie die Schule mit allen ihre Schüler/innen zu arbeiten versucht (Blamires & Moore, 2004).

Der Prozess der schulischen Selbstevaluation, der darauf abzielt, die Fähigkeit der Schule zur Inklusion zu erhöhen, wird durch die Nutzung des Fachwissens verschiedener Disziplinen auch inhaltlich gestärkt. Dies kann durch einen projektbasierten Ansatz erleichtert werden (Blamires & Moore, 2004).

Wie gut evaluieren wir, was wir tun?

Über die von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) erzielten Ergebnisse ist wenig bekannt. Die fehlende Überwachung ihrer Leistung und das Fehlen relevanter Leistungskriterien machen es schwierig, die gute Arbeit, die in vielen Schulen geleistet wird, zu erkennen oder festzustellen, wo Kinder schlecht betreut werden. Die Dienstleistungsanbieter/innen müssen die Beratung und Unterstützung der Schulen überprüfen und anpassen und neue Kriterien für die Messung der Effektivität festlegen. Je weiter sich der Handlungsspielraum der Dienstleister/innen entwickelt, desto größer wird die Herausforderung einer effektiven Selbstevaluation. Der Weg aus der Besenkammer in das Klassenzimmer, in die Schule und die schulübergreifende Gemeinschaft macht es erforderlich, die Qualität des Zusammenspiels mit einer Reihe von Akteuren zu überwachen. Die Effektivität eines Unterstützungsdienstes wird anhand von zwei Kriterien

beurteilt: den Fortschritten der Schüler/innen und der gesteigerten Inklusionsfähigkeit der Schule(n), mit anderen Worten danach, wie gut die Unterstützungsdienstleister/innen die beiden Agenden, Standards zu erfüllen und Inklusion zu leben, vereinen. Die drei wesentlichen Herausforderungen sind die Schaffung einer soliden strategischen Grundlage, die Kapazitätsentwicklung an Schulen und vorschulischen Einrichtungen sowie die Überprüfung, Hinterfragung und Intervention. Alle drei sollten bei der Evaluierung von Unterstützungsdiensten berücksichtigt werden. Insbesondere muss sich die Bewertung auf die Rolle der Unterstützungsdienste bei der Überwachung und Selbstevaluation der Schulen konzentrieren (Blamires & Moore, 2004).

Fazit

Dienstleistungsanbieter/innen befinden sich an einem Scheideweg, wenn es darum geht, zusätzlichen pädagogischen Bedarf in Regelschulen bzw. vor-schulischen Einrichtungen mit abzudecken. Die Lücke im Veränderungstempo an den Schulen und insbesondere in den Diensten, die durch neue Initiativen entstanden ist, wird es Dienstleistern schwer machen, in einer Weise zu reagieren, die das Programm zunehmender Inklusion unterstützt. Für einige wird die Diskrepanz vielleicht zu groß sein, um zu überleben. Andere werden ihre Rolle stärken, indem sie innovative Arbeit leisten und sich der Herausforderung des Wandels stellen, indem die Dienstleister/innen lokale Partnerschaften mit Schulen schmieden, um von den Vorteilen bereits gemachter Erfahrungen, Fachwissen und Knowhow zu profitieren. Dies ist die Vision. Es gibt viele Wege, sie zu erreichen, und viele Hindernisse auf dem Weg dorthin. Die folgende Tabelle zeigt einen Überblick.

Hauptmerkmal und Frage	In der „Besenkammer“ Am wenigsten entwickelte Praxis	Im Klassenzimmer Überleitung	In der gesamten Schule Überleitung	Schulübergreifend Beste Praxis
Vision Was will der Unterstützungsdienst erreichen?	<ul style="list-style-type: none"> • kurzfristig und anlassbezogen • reaktiv • Krisenintervention 	<ul style="list-style-type: none"> • Integration von Schülerinnen und Schülern und Unterstützung im Unterricht 	<ul style="list-style-type: none"> • längerfristige Planung der Unterstützung im Zuge des Schulentwicklungsprozesses • proaktive Problemlösung 	<ul style="list-style-type: none"> • Einsatz für eine inklusive Kultur in einer schulübergreifenden Gemeinschaft • auf dem Weg zur Autarkie in Bezug auf die Erfüllung der Bedürfnisse aller Schüler/innen
Arbeitsprogramm-Initiative Haben Unterstützungsdienste, andere Dienste, Schule und Schulbehörde konkurrierende Arbeitsprogramme? Wie werden diese Unterschiede aufgelöst oder verhandelt?	<ul style="list-style-type: none"> • am eigenen Arbeitsprogramm orientiert • wenig Kontakt mit anderen Diensten • fördert die Abhängigkeit von der Unterstützung • arbeitet mit eigenem Know-how • reaktives Team, das einzelne Dienste anbietet 	<ul style="list-style-type: none"> • Abstimmung zwischen Unterstützungsdienst und Lehrkraft • reagiert auf die Bedürfnisse von Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern • Interdisziplinäre Zusammenarbeit • Aushandlung des Arbeitsprogramms 	<ul style="list-style-type: none"> • Abstimmung zwischen Unterstützungsdienst und schulinterner SPF-Koordination • Strukturen und Praktiken an der gesamten Schule werden bearbeitet • multidisziplinäre Planungstreffen 	<ul style="list-style-type: none"> • Unterstützungsdienst und Schule(n) arbeiten zusammen • klare und verständliche Vorgaben • Inklusion wird im Kontext der Schulentwicklung vorangetrieben • proaktiv • ist in der Lage, schnell mit Einrichtungen und anderen Personen in Austausch zu treten • schulübergreifendes Fokus-Team
Arbeitsweise Wer leistet die Unterstützung tatsächlich und wie?	<ul style="list-style-type: none"> • Förderung von Abhängigkeit • Kultur der Symptombehandlung 	<ul style="list-style-type: none"> • Zuweisung von Unterstützungsleistungen und Interventionen 	<ul style="list-style-type: none"> • Lehrer/in ist Prozess-eigner • gut erforschte und starke theoretische Basis für Interventionen 	<ul style="list-style-type: none"> • Verbesserte Inklusions-Fähigkeit durch Schulentwicklung • sonderpädagogische Unterrichtsmethoden • Entwicklung eines Schwerpunkts zur Unterstützung der Schulentwicklung ebenso wie der Entwicklung individueller Lehrpläne
Fachwissen Wer verfügt über die Fachkenntnisse und wie werden diese eingesetzt?	<ul style="list-style-type: none"> • Fachwissen bewahren und Fachwissen in die individuelle Schülerförderung der Schule einbringen 	<ul style="list-style-type: none"> • Erfahrungsaustausch mit dem/der Klassenlehrer/in • Unterstützung der Lehrplanänderung 	<ul style="list-style-type: none"> • Unterstützung bei der Entwicklung von Strategien und Praktiken für die gesamte Schule • Gemeinsame Nutzung von Fachwissen an der Schule 	<ul style="list-style-type: none"> • gemeinsame Nutzung von Fachwissen durch verschiedene Einrichtungen und Schul-Cluster • aus Prioritäten werden Projekte • Weitergabe von Know-how
Zentrale Aufgaben Sind die Hauptaufgaben ausgewogen, und wo liegt der Fokus?	<ul style="list-style-type: none"> • isolierte diagnostische Bewertung • reagiert auf das Ausmaß der Bedürfnisse der Schüler/in 	<ul style="list-style-type: none"> • Beurteilung zur Überwachung der individuellen Fortschritte der Schüler/innen • reagiert auf die Planung der Lehrer/innen 	<ul style="list-style-type: none"> • Überprüfung zur Diagnose des Schulentwicklungsbedarfs • reagiert auf den Entwicklungsbedarf der gesamten Schule 	<ul style="list-style-type: none"> • Einrichtungs-übergreifende Beurteilung und Planung • Projektorientierung
Wirkungs- und Beziehungsanalyse Wie gut evaluieren wir, was wir tun?	<ul style="list-style-type: none"> • keine klare Methode zur Wirkungsanalyse 	<ul style="list-style-type: none"> • Zufriedenheit der Lehrer/innen und Eltern als Bewertungsgrundlage 	<ul style="list-style-type: none"> • Zufriedenheit der Schule mit dem Unterstützungsdienst 	<ul style="list-style-type: none"> • vereinbarter, transparenter Mechanismus zur Bewertung der aktuellen Position, der von allen Schulen und Einrichtungen gemeinsam genutzt wird

Abbildung 5: Schlüsselphasen der Entwicklung eines Unterstützungsdienstes (Blamires & Moore, 2004)



Auswertung der Fragebögen

In den vorherigen Abschnitten haben wir uns auf die Bildungssysteme und die Factsheets der oben Partnerländer des BEYOND Projekts konzentriert und ausführlich die Rollen beschrieben, die Unterstützungsdienstleister/innen übernehmen können. Nun werden wir uns die Ergebnisse der Umfragen genauer ansehen. Der Zweck der Fragebögen bestand darin, die Gegebenheiten in Bezug auf inklusive Bildung zu reflektieren: Was versuchen Dienstleistungsanbieter/innen zu erreichen? Welche Art von Kooperationsinitiativen gibt es? Welche unterschiedlichen Rollen nehmen die Dienstleistungsanbieter/innen ein? Der Fragebogen basiert auf zwei der oben beschriebenen Modelle: dem IIPraD-Modell und dem Modell von Blamires und Moore.

Diese Umfrage war einer der Schritte zur Erstellung des vorliegenden Berichts. Durch die Befragung von Dienstleistungsanbietern aus dem Bereich der inklusiven Bildung wird deren Rolle in den jeweiligen Ländern beleuchtet. Soziale Dienstleister/innen im Bildungsbereich bieten kurz- oder langfristige Unterstützungs-Dienste, die Schüler/innen mit schlechteren Bildungschancen oder mit besonderen Bedürfnissen bzw. ihren Familien ermöglichen, am Schulleben und am gesellschaftlichen Leben in ihrer Region uneingeschränkt teilzuhaben. Es ist wichtig zu beachten, dass pro Land nur eine begrenzte Anzahl von Fragebögen ausgefüllt wurde. Folglich können die Ergebnisse nicht für die Gesamtsituation im jeweiligen Land verallgemeinert werden. Der vollständige Fragebogen findet sich als Anhang am Ende dieses Berichts.

INFORMATIONEN ÜBER DIE TEILNEHMER/INNEN

Jede Partnerorganisation befragte mindestens fünf Dienstleistungsanbieter/innen. In jedem Land kam derselbe Fragebogen zum Einsatz. Die folgende Tabelle zeigt, wie viele Fragebögen pro Land ausgewertet wurden. Aus einigen Ländern, die nicht zu den Partnerländern in diesem Erasmus+ Projekt gehören, wurden auch einzelne Fragebögen übermittelt, nämlich aus Spanien, Moldawien, Malta und Slowenien. Diese Ergebnisse können nicht verallgemeinert werden. Daher gehen wir in unseren Ergebnissen nur kurz auf sie ein.

Land	Anzahl der Fragebögen
Belgien	9
Frankreich	9
Portugal	5
Finnland	6
Österreich	5
Spanien	1
Moldawien	1
Malta	1
Slowenien	1

Tabelle 1: Anzahl der Fragebögen pro Land

Im ersten Teil des Fragebogens wurden Teilnehmer/innen allgemein zu ihrer Tätigkeit befragt, z. B. wie lange sie schon in ihrer Funktion tätig sind, an wie vielen Schulen sie arbeiten und über welche Ausbildung(en) sie verfügen.

In Belgien haben drei Personen null bis neun Jahre Berufserfahrung, fünf Personen haben zehn bis zwanzig Jahre Berufserfahrung und eine Person hat mehr als zwanzig Jahre Berufserfahrung. Mehr als die Hälfte der Teilnehmer/innen sind seit zehn bis zwanzig Jahren in ihrem Bereich tätig und arbeiten in der Regel an einer bis fünf Schulen. Die Befragten sind hauptsächlich Lehrer/innen (sechs) und Stützlehrer/innen (drei).

In Frankreich haben drei der Befragten null bis neun Jahre Berufserfahrung, vier haben null bis zwanzig Jahre Berufserfahrung und zwei haben mehr als zwanzig Jahre Berufserfahrung. Fünf von neun Personen arbeiten an mehr als fünf Schulen. Die restlichen Teilnehmer/innen arbeiten an einer bis fünf Schulen. Es wurden vier SonderpädagogInnen, zwei MotopädagogInnen, ein Lehrer, ein Psychologe und ein Leiter einer Einrichtung befragt.

In Österreich haben drei der Befragten null bis neun Jahre Berufserfahrung. Vier Personen arbeiten an einer bis fünf Schulen und eine Person an mehr als fünf Schulen. Die Befragten haben zwei Master-Abschlüsse in Sonderpädagogik, einen Bachelor-Abschluss in Pädagogik, einen Bachelor-Abschluss in Sozialpädagogik und einen Bachelor-Abschluss in Freizeitpädagogik.

In Finnland haben drei der Befragten null bis neun Jahre Berufserfahrung, zwei verfügen über zehn bis zwanzig Jahre und eine Person über mehr als zwanzig Jahre Berufserfahrung. Die Hälfte der Teilnehmer/innen arbeitet an einer bis fünf Schulen. Die andere Hälfte an mehr als fünf Schulen. Unter den Befragten sind drei ErgotherapeutInnen und zwei Lehrer/innen.

In Portugal haben zwei der Befragten null bis neun Jahre Berufserfahrung und eine Person hat zwischen zehn und zwanzig Jahren Berufserfahrung. Drei Teilnehmer/innen arbeiten an einer bis fünf Schulen und ein/e Teilnehmer/in in mehr als fünf Schulen. Die Ausbildungen, die sie absolviert haben, sind Psychologie [2], Ergotherapie, Logopädie und Physiotherapie.

Der/die spanische Teilnehmer/in mit einem Master-Abschluss in Pädagogik arbeitet seit null bis neun Jahre an ein bis fünf Schulen. Der/Die moldawische Teilnehmer/in arbeitet seit zehn bis zwanzig Jahren an ein bis fünf Schulen. Hier wurde kein Abschluss kommuniziert. Der/Die

Teilnehmer/in aus Malta arbeitet seit mehr als zwanzig Jahren als Ergotherapeut/in an mehr als fünf Schulen. Die Person aus Slowenien schließlich hat mehr als zwanzig Jahre Erfahrung und arbeitet an ein bis fünf Schulen mit einem Abschluss in Psychologie.

Aus der kleinen Stichprobe an Fragebögen geht hervor, dass hauptsächlich Personen mit pädagogischen oder therapeutischen Ausbildungen in den oben genannten Ländern als Unterstützungsdienstleister/innen tätig sind.

VISION

In diesem Abschnitt des Fragebogens wurde abgefragt, welche Ziele die Unterstützungsdienstleister/innen zu erreichen versuchen. Den Teilnehmerinnen und Teilnehmern wurde eine Liste mit verschiedenen Aussagen vorgelegt (siehe Kasten unten), und sie konnten diese auf einer Skala von eins bis fünf bewerten. Um zu untersuchen, welche Aufgaben Unterstützungsdienstleister/innen erfüllen, wurde jeweils der Durchschnitt der Antworten aller Befragten pro Land berechnet.

In meiner Funktion als Unterstützungsdienstleister/in ...

- ... versuche ich auf Krisensituationen zu reagieren.
- ... setze ich mich für die Inklusion der Schüler/innen in der Klasse ein.
- ... unterstütze ich die Schule bei der langfristigen Planung.
- ... betreibe ich aktive Problemlösung.
- ... setze ich mich für eine inklusive Kultur an der Schule ein (die die Bedürfnisse aller Schüler/innen berücksichtigt).

In den Fragebögen aus Belgien, Frankreich, Finnland, Portugal, Moldawien, Malta und Slowenien wurden für jede der Aussagen im Durchschnitt mehr als vier Punkte vergeben. Die oben genannten Aufgaben sind in diesen Ländern also durchaus Teil der Arbeit von Unterstützungsdienstleistern. Die Befragten aus allen Ländern gaben für den Einsatz für eine inklusive Kultur einen hohen Durchschnittswert (4 bis 5) an, was bedeutet, dass sie sich nach Blamires & Moore (2004) in Stadium drei oder vier der Entwicklung eines Unterstützungsdienstes befinden.

In Österreich erreichte nur die dritte Aussage einen Durchschnittswert unter 4 (2,6). Basierend auf den ausgefüllten Fragebögen scheint es, dass die Unterstützungsdienstleister in Österreich etwas weniger in die langfristige Planung der Schulen eingebunden sind als jene in den anderen Ländern. Österreichische Unterstützungsdienstleister/innen sollten für längerfristige Effekte zu einer schulweiten Planung übergehen und sicherstellen, dass ihre Arbeit in den Schulentwicklungsprozess aufgenommen wird (Blamires & Moore, 2004).

ZUSAMMENARBEIT

Dieser Abschnitt des Fragebogens untersucht, welche Kooperationsinitiativen es zwischen verschiedenen Akteuren, die an der Erziehung von Kindern mit besonderen Bedürfnissen beteiligt sind, gibt. Es wurde erhoben, ob es ein multidisziplinäres Team gibt und mit wem Unterstützungsdienstleister/innen hauptsächlich zusammenarbeiten. Dies geschah mit Hilfe der untenstehenden Aussagen, bei denen die Befragten mit ja oder nein antworten konnten. Die Antworten aller Teilnehmer/innen pro Land wurden zur Auswertung addiert.

In meiner Funktion als Unterstützungsdienstleister/in ...

- ... arbeite ich mit dem Kind.
- ... arbeite ich mit den Eltern des Kindes.
- ... arbeite ich mit den LehrerInnen und/oder SchulassistentInnen des Kindes.
- ... arbeite ich mit dem Schulgemeinschaftsausschuss.
- ... arbeite ich in einem multi-disziplinären Kontext.
- ... bin ich in fachlichem Austausch mit anderen Anbietern sozialer Dienstleistungen.
- ... arbeite ich mit dem Leitungsteam der Schule.

Die Befragten aus allen teilnehmenden Ländern bestätigten, dass sie als die Unterstützungsdienstleister/innen mit dem Kind und den Eltern, LehrerInnen, AssistentInnen arbeiten und sich mit anderen Anbietern sozialer Dienstleistungen austauschen. Außerdem arbeiten Unterstützungsdienstleister/innen in Belgien und Frankreich oft auch mit dem Schulgemeinschaftsausschuss zusammen. In den anderen Ländern findet dies praktisch nicht statt.

Unterstützungsdienste werden in der Zukunft einen Weg finden müssen, sowohl multidisziplinär und fachübergreifend als auch schulintern und schulübergreifend zusammenzuarbeiten. Nur dann können Unterstützungsdienstleister/innen in das letzte Stadium der Entwicklung eines Unterstützungsdienstes eintreten (Blamires & Moore, 2004). Darüber hinaus bestätigten alle Dienstleister/innen in allen Ländern, dass sie in einem multidisziplinären Kontext zusammenarbeiten und in einem professionellen Austausch mit anderen Dienstleistern stehen. Dies ist also in allen befragten Ländern üblich und zeigt, dass Unterstützungsdienstleister/innen mit verschiedenen Akteuren rund um ein Kind zusammen-

arbeiten. Diese Zusammenarbeit spiegelt sich auch in den Factsheets wider.

ARBEITSWEISE

Der Fragebogen fragt auch die Arbeitsweise von Unterstützungsdienstleister/innen ab. Konkret sollte erhoben werden, welche Rollen Dienstleister/innen erfüllen. Die Teilnehmer/innen wurden gebeten, zu den acht Rollen des IIPraD-Modells eine Bewertung von eins bis fünf abzugeben. Jede Aussage konnte mit einer Zahl zwischen 1 (stimme überhaupt nicht zu) und 5 (stimme vollkommen zu) bewertet werden.

Stimme des Kindes

- Ich vertrete die Bedürfnisse des Kindes.
- Ich vertrete die Rechte des Kindes.
- Ich definiere, wie die Unterstützung, die das Kind braucht, am besten organisiert werden kann.
- Ich stelle gemeinsam mit den LehrerInnen sicher, dass das Kind so viel wie möglich an den regulären Unterrichtsaktivitäten teilnehmen kann.

In fast allen Ländern erhielt die Aussage, die Bedürfnisse des Kindes zu vertreten, eine hohe Punktzahl. Die Unterstützungsdienstleister/innen aus Finnland und Portugal vergaben z.B. eine durchschnittliche Bewertung von 4,8, die Dienstleister/innen aus Moldawien, Malta und Slowenien sogar eine 5. Der Dienstleister von Spanien vergab nur eine 3.

Für die Aussage, die Rechte des Kindes zu vertreten, vergaben die Unterstützungsdienstleister/innen aus den verschiedenen Ländern wieder hohe Punktzahlen: die Unterstützungsdienstleister/

innen aus Österreich und Finnland einen Durchschnittswert von 4,8 und jene aus Moldawien und Malta jeweils 5 Punkte. Der/die Dienstleister/in aus Spanien wiederum vergab eine 3. Die nächste Frage betraf die Zuständigkeit dafür, wer definiert, wie die Unterstützung, die das Kind braucht, am besten organisiert werden kann. Die Befragten aus mehr als der Hälfte der Länder vergaben einen hohen Durchschnittswert (4 oder 5), in anderen Ländern wurden dagegen weniger Punkte vergeben (Belgien: 3,7; Österreich: 3,6; Spanien: 3 und Portugal: 2,8). Bei der letzten Aussage, dass die Befragten gemeinsam mit dem/der Lehrer/in sicherstellen, dass das Kind so viel wie möglich an den regulären Unterrichtsaktivitäten teilnehmen kann, gaben nur die Unterstützungs-Dienstleister/innen aus Österreich und Finnland niedrigere Werte an (3,4 bzw. 3,8). Generell lässt sich erkennen, dass die Dienstleistungsanbieter/innen in allen beteiligten Ländern versuchen, die Stimme des Kindes zu vertreten. Um dieser Rolle besser gerecht zu werden, könnte der/die Dienstleister/in aus Spanien von einer beobachtenden, aber handlungs- und prozessorientierten Sichtweise ausgehen, die auf die Bedürfnisse jeder einzelnen Schülerin und jedes Schülers oder bestimmter Schüler/innen eingeht. Portugals Dienstleistungsanbieter/innen, die an dieser Umfrage teilgenommen haben, könnten einen stärkeren Fokus darauf legen, wie die Unterstützung, die ein Kind braucht, am besten organisiert werden kann.

Assistent/in des Kindes

- Ich kenne den Unterstützungsbedarf des Kindes in seiner spezifischen Situation und in seiner Klasse.
- Ich biete dem Kind praktische Unterstützung.
- Ich kümmere mich um das soziale und emotionale Wohlbefinden des Kindes.

Die erste Aussage bezog sich auf das Wissen um den Unterstützungsbedarf des Kindes in seinem spezifischen Kontext (in der jeweiligen spezifischen Situation und Klasse). Alle Unterstützungs-Dienstleister/innen in den verschiedenen Ländern gaben dazu eine hohe Punktzahl an (zwischen 4 und 5), außer die Befragten in Finnland, bei denen der Durchschnittswert nur bei 1,7 liegt. Derselbe Trend zeigt sich bei den folgenden beiden Aussagen. Bei der zweiten geht es um das Angebot von praktischer Unterstützung für das Kind, bei der dritten um die Sorge für das soziale und emotionale Wohlbefinden des Kindes. Die finnischen Unterstützungs-Dienstleister/innen erreichten hier einen Durchschnitt von 1,5. Abgesehen von Finnland vergaben die Befragten aus den anderen Ländern für die Rolle der Assistentin bzw. des Assistenten des Kindes sehr hohe Werte. Die Ergebnisse lassen den Eindruck entstehen, dass finnische Unterstützungs-Dienstleister/innen ein besseres Verständnis für den Unterstützungsbedarf des Kindes entwickeln sollten, um dann die Mitverantwortung für das soziale und emotionale Wohlbefinden des Kindes übernehmen und ganz konkrete praktische Unterstützung leisten zu können. Die Unterschiede zwischen den verschiedenen Ländern wurzeln auch in unterschiedlichen Typen von Unterstützungsdienstleistungen mit unterschiedlichen Aufgaben.

Team-Lehrer/in bzw. Stützlehrer/in

- Zusätzlich zur Aufmerksamkeit für Kinder mit besonderen Bedürfnissen unterstütze ich in enger Zusammenarbeit mit den KlassenlehrerInnen die gesamte Schulklasse.
- Manchmal übernehme ich in der Schulklasse die Hauptverantwortung, damit die Klassenlehrer/innen die Rolle der UnterstützerInnen übernehmen können.

- Ich stelle sicher, dass alle Schüler/innen uneingeschränkt an den Aktivitäten in der Klasse teilhaben können.

Für diese Rolle zeigen sich bei den Dienstleistern aus den am Projekt beteiligten Ländern deutlich niedrigere Werte. Die Befragten aus Spanien, Malta und Slowenien vergaben 5 Punkte für die erste Aussage, dass sie zusätzlich zur Aufmerksamkeit für das Kind mit besonderen Bedürfnissen in enger Zusammenarbeit mit dem/der Klassenlehrer/in die gesamte Schulklasse unterstützen. Die Teilnehmer/innen aus Belgien, Finnland und Portugal haben niedrigere Durchschnittswerte, nämlich 3,3, 3,3 und 3. Die Unterstützungs-Dienstleister/innen aus Frankreich und Österreich gaben im Durchschnitt noch niedrigere Werte an (2,7 und 2,6). Bei der nächsten Aussage, bei der es darum geht, in der Schulklasse manchmal die Hauptverantwortung zu übernehmen, damit der/die Klassenlehrer/in in die Rolle der UnterstützerInnen gehen können, gaben die Befragten aus Belgien, Frankreich, Österreich und Portugal wieder einen niedrigen Durchschnittswert an, nämlich 2,8 / 1,8 / 1,8 / 1,8. Bei der letzten Aussage, dass die Teilnehmer/innen sicherstellen, dass alle Schüler/innen uneingeschränkt an den Aktivitäten in der Klasse teilhaben können, erreichen die Befragten aus Frankreich einen Durchschnittswert von 2,2. Aufgrund dieser Ergebnisse lässt sich vermuten, dass vor allem die französischen, belgischen und österreichischen Befragten diese Rolle nicht stark einnehmen. Wie bereits erwähnt, gibt es die Rolle „Stützlehrer/in“ nicht in allen Ländern als eigenständige Funktion. In Belgien nehmen die Unterstützungs-Dienstleister/innen beispielsweise nicht am Unterricht teil, sondern arbeiten außerhalb des Klassenzimmers individuell mit den Kindern. Drei der fünf österreichischen Befragten arbeiten als Schulassistentinnen und ihre

Stellenbeschreibung umfasst nicht das Team-teaching. Dennoch könnten sich diese Unterstützungs-Dienstleister/innen stärker in dieser Rolle einbringen, z. B. durch angemessene Vorkehrungen, beim Peer-Learning in Kleingruppen oder durch diskrete Unterstützung im Hintergrund für die Lehrkraft.

„Widescreen“-Partner/in

- Ich kann Lehrer/innen mit meiner Vision von Inklusion in der Schule und der dafür notwendigen Unterstützung inspirieren.
- Ich informiere über andere inklusive Settings.
- Unter Berücksichtigung des Unterrichtsdesigns der Lehrer/innen und nach Beratungen mit ihnen entscheide ich mich für den für das Kind am besten geeigneten Ansatz.
- Die Lehrer/innen und ich respektieren uns gegenseitig und erkennen unsere Stärken und Talente an.

Die meisten Dienstleister/innen der verschiedenen Länder gaben der Aussage, die Lehrer/innen mit ihrer Vision von Inklusion in der Schule und dafür notwendiger Unterstützung inspirieren zu können, eine hohe Punktzahl. Nur die Befragten aus Frankreich, Österreich und Finnland gaben im Durchschnitt niedrigere Werte an, nämlich 3,7 / 3,6 / 3. Darüber hinaus stimmten die meisten Befragten mit Ausnahme von Finnland (ein Wert von 2,7) zu, Informationen über andere integrative Settings weiterzugeben. Viele der Teilnehmer/innen gaben eine hohe Punktzahl bei der Beratung mit dem/der Lehrer/in über den geeignetsten Ansatz zur Unterstützung der Schüler/innen (durchschnittliche Bewertung zwischen 4,1 und 5). Nur die Unterstützungs-Dienstleister/innen aus Frankreich und Finnland gaben im

Durchschnitt wieder niedrigere Werte an, nämlich 3,4 bzw. 3. Bei der letzten Aussage „Die Lehrer/innen und ich respektieren uns gegenseitig und erkennen unsere Stärken und Talente an.“ geben alle Länder hohe Werte an (im Durchschnitt 4 bis 5). Nur die Befragten aus Österreich kommen im Durchschnitt auf einen Wert von 3,6. Generell könnten Unterstützungsdienste aus Österreich und Finnland aus dem Vergleich der Bewertungen der anderen Länder schließen, dass sie die Rolle der „Widescreen“-Partner/innen stärker einnehmen könnten. Unterstützungs-Dienstleister/innen können für die Lehrkräfte inspirierend sein, aber sie können auch gemeinsam auf der Suche sein. Um diese Rolle einnehmen zu können ist eine gute Partnerschaft mit den Lehrerinnen und Lehrern wichtig. Unterstützungs-Dienstleister/innen können sich mit der Frage beschäftigen, wie sie genügend Zeit finden können um diese Rolle zu erfüllen.

Brückenbauer/in

- Mein Hauptaugenmerk liegt auf der Kommunikation zwischen den Lehrerinnen und Lehrern und den Eltern des Kindes.
- Mein Hauptaugenmerk liegt auf der Kommunikation zwischen den Lehrerinnen und Lehrern und dem Kind.
- Mein Hauptaugenmerk liegt auf der Kommunikation zwischen den Lehrerinnen und Lehrern, den Eltern des Kindes und außerschulischen Akteuren.
- Ich bin in Beratungs-Situationen eingebunden (z.B. Elternsprechstunden).
- Auf Basis einer gut funktionierenden Partnerschaft mit den Eltern, den Lehrerinnen und Lehrern und dem Kind kann ich die Inklusion des Kindes weiter verbessern.

Nach dem oben genannten Modell von Blamires und Moore (2004) sollten sich Unterstützungs-Dienstleister/innen unter anderem auf die Kommunikation zwischen den Lehrkräften und den Eltern konzentrieren. Die Befragten aus Finnland gaben im Durchschnitt eine niedrige Punktzahl an (2,3). Die Dienstleistungsanbieter/innen aus Belgien, Frankreich und Österreich vergaben ebenfalls niedrigere Werte, nämlich 3,1 / 3,2 / 3,4. Alle anderen Teilnehmer/innen gaben eine Bewertung von 4 bis 5 ab. Bei der Aussage zur Fokussierung auf die Kommunikation zwischen den Lehrkräften und dem Kind gaben die Unterstützungs-Dienstleister/in der verschiedenen Länder höhere Werte an. Bei der dritten Aussage wurde zur Kommunikation mit LehrerInnen und Eltern die Kommunikation mit außerschulischen Akteuren hinzugefügt. Auch hier sehen wir, dass die durchschnittliche Punktzahl der Länder sinkt (Frankreich: 3,3, Finnland: 3,3 und Spanien: 3). Die Zahlen steigen wieder, wenn es um die Einbindung in Beratungs-Situationen geht (z.B. Elternsprechstunden). Die Befragten in Frankreich, Österreich und Belgien gaben im Durchschnitt niedrigere Noten, nämlich 3,6 / 3 / 3,2. Im Allgemeinen scheint es, dass die Befragten weniger Kontakt mit den Eltern des Kindes haben, denn sobald das Wort „Eltern“ in der Aussage vorkommt, sinken die Zahlen. Bei der letzten Aussage „Auf Basis einer gut funktionierenden Partnerschaft mit den Eltern, den Lehrerinnen und Lehrern und dem Kind kann ich die Inklusion des Kindes weiter verbessern,“ haben die Teilnehmer/innen in fast allen Länder mit Ausnahme von Finnland (2,5 im Durchschnitt) hohe Werte an (von 4 bis 5). Den Unterstützungs-Dienstleistern und -dienstleisterinnen aus Frankreich und Finnland scheint es schwerer zu fallen, die Rolle der Brückenbauer/innen zwischen Schule, Schüler/in und Elternhaus zu erfüllen. Diese Rolle ist sicherlich nicht einfach, da es ein Mandat braucht um diese Aufgabe zu übernehmen. Dennoch ist die Rolle innerhalb der inklusiven Bil-

dung sehr wichtig. Unterstützungs-Dienstleister/innen können versuchen, herauszufinden, welche Austausch-Angebote und -Situationen es bereits gibt und wie sie dazu beitragen können, oder sie können nach anderen Beratungssettings suchen, wie z. B. einem schriftlichen Austausch.

Mitglied des Schul-Teams

- Ich nehme an den Schul-Aktivitäten wie Konferenzen, dem Schulentwicklungsprozess, etc. teil.
- Ich bringe mein Fachwissen zu Inklusion und/oder Sonderpädagogik ins Schul-Team ein.

Die niedrigsten Werte des Fragebogens wurden bei der Aussage zur Teilnahme an schulischen Aktivitäten (Konferenzen, Schulentwicklungsprozess, ...) vergeben. Die Befragten aus Belgien, Frankreich, Österreich und Finnland erzielten sehr niedrige Durchschnittswerte, nämlich 2,1 / 2,1 / 1,4 / 2. Allerdings vergaben die Befragten eine höhere Punktzahl für die Aussage, dass sie ihr Fachwissen über Inklusion (und/oder sonderpädagogische Förderung) in das Schul-Team einbringen. Die Befragten aus Österreich und Finnland vergaben im Durchschnitt jedoch wieder eine niedrige Punktzahl (3,2 und 3). Die Ergebnisse legen nahe, dass Unterstützungs-Dienstleister/innen mehr an schulischen Aktivitäten teilnehmen sollten, damit sie die Kinder und die Eltern auf eine andere Art und Weise kennen lernen und so ein Vertrauensverhältnis schaffen, das der Zusammenarbeit zugutekommen kann. Es ist gut, dass die Unterstützungs-Dienstleister/innen ihr Fachwissen mit der Schule teilen. Dazu ist es wichtig, ein vollwertiger Partner zu sein und zu prüfen, wie man diese Rolle am besten erfüllen kann. Die Unterstützungs-Dienstleister/innen in Finnland und Österreich könnten sich stärker

auf diese Rolle konzentrieren, um mehr Einblick in die Funktionsweise der Schule zu bekommen. Aber die Unterstützungs-Dienstleister/innen werden nicht für derartige zusätzliche Aktivitäten bezahlt, sondern für die Zeit, die sie mit dem Kind im Unterricht verbringen.

Reflective Practitioner

- Ich setze mich kritisch mit meinen Aufgaben und meiner Tätigkeit auseinander, um meine Leistungen kontinuierlich zu verbessern.
- Ich reflektiere meine Handlungen selbstkritisch, wenn ich in der Klasse bin.
- Ich reflektiere meine Handlungen rückwirkend selbstkritisch, wenn nötig im Dialog mit KollegInnen oder anderen ExpertInnen.
- Ich bin mir aller unterschiedlichen Aspekte der Vision von Inklusion bewusst und auch der Bereiche, in denen diese Vision schon bzw. (noch) nicht Realität ist

Im Allgemeinen wurden von den Unterstützungs-Dienstleisterinnen und -dienstleistern aus den verschiedenen Ländern für diese Rolle hohe Werte vergeben. Die Befragten setzen sich kritisch mit ihren Aufgaben und ihrer Tätigkeit auseinander, um die Dienstleistungen ständig zu verbessern. Der niedrigste Durchschnittswert ist 4,3 und der höchste 5. Die Unterstützungs-Dienstleister/innen reflektieren ihre Handlungen selbstkritisch, wenn sie im Unterricht sind. Nur der/die Befragte aus Slowenien vergab für diese Aussage eine 3. Die Werte der Teilnehmer/innen aus den anderen Ländern sind hoch (von 3,8 bis 5). Auch für die rückwirkende kritische Reflexion ihres Handelns, gegebenenfalls im Dialog mit Kolleginnen und Kollegen und/oder anderen Expertinnen und Experten, wurden hohe Werte

vergeben (von 4 bis 5). Die Befragten sind sich auch bewusst, was alles zu einer inklusiven Vision gehört und in welchen Bereichen ihrer Arbeit diese Vision bereits Realität ist und in welchen (noch) nicht. Dafür wurden durchschnittlich Werte von 3,8 bis 5 vergeben. Das Wissen um die eigene Vision von Inklusion ist ein wichtiger Ausgangspunkt für die Umsetzung wirklich inklusiver Bildung. Diese wichtige Rolle haben Unterstützungs-Dienstleister/innen eigentlich immer, und sie ist mit den anderen Rollen verwoben. Daraus, dass die Unterstützungs-Dienstleister/innen aus allen Ländern diese Aussage hoch bewerten, lässt sich schließen, dass sie in der Lage sind, eine Verbindung zu den anderen Rollen herzustellen. Ein weiterer möglicher Grund für die hohe Punktzahl ist, dass es sich dabei eine Rolle handelt, die vollständig in den Händen jeder einzelnen Person liegt. Es gibt kein (bzw. kaum) strukturelle organisatorische Hindernisse, die es unmöglich machen, die eigene Leistung (selbst) zu reflektieren.

HAUPTAUFGABEN

In diesem Abschnitt geht es darum herauszufinden, wo die Schwerpunkte der Arbeit liegen und was die Hauptaufgaben der Unterstützungs-Dienstleister/innen sind. Um dies zu untersuchen, wurden zwei Fragen gestellt. Im ersten Teil haben die Befragten vier Optionen auf einer Skala von eins bis vier bewertet (1 = weniger wichtig, 4 = am wichtigsten).

Bei unserer Unterstützungs-Leistung liegt das Hauptaugenmerk auf

- dem Kind
- den Eltern des Kindes
- der Schule
- der Gesellschaft

Die Befragten aus Belgien legen das Hauptaugenmerk vor allem auf das Kind, gefolgt von der Schule und ex aequo den Eltern und der Gesellschaft.

Auch die Befragten aus Frankreich legen das Hauptaugenmerk vor allem auf das Kind, gefolgt von den Eltern des Kindes, der Schule und schließlich der Gesellschaft.

Gleiches gilt für die Ergebnisse aus Österreich, auch hier steht das Kind im Vordergrund. Gefolgt ex aequo von den Eltern des Kindes und der Schule, und schließlich der Gesellschaft.

Für die Befragten aus Finnland liegt der größte Fokus ebenfalls auf dem Kind, gefolgt von den Eltern und der Schule und zuletzt der Gesellschaft.

Nur die portugiesischen Ergebnisse unterscheiden sich deutlich von denen der anderen Länder. Hier liegt das Hauptaugenmerk auf der Gesellschaft, gefolgt von den Eltern, dann dem Kind und schließlich der Schule. Diese Werte passen auch zu der niedrigen Punktzahl bezüglich der Rolle „Stimme des Kindes“.

Im Allgemeinen zeigen die Ergebnisse, dass Unterstützungs-Dienstleister/innen (mit Ausnahme der Befragten aus Portugal und Moldawien) meist das Kind in den Vordergrund stellen. Darüber wird der Gesellschaft in allen Ländern außer Portugal die geringste Bedeutung beigemessen.

Die Unterstützungs-Dienstleister/innen sollten sich neben der Zusammenarbeit mit der Schule auch auf die Zusammenarbeit mit anderen Einrichtungen und Schulen konzentrieren, um schulübergreifend Kapazitäten für die Beurteilung, Bewertung und Intervention von Schülerinnen und Schülern zu entwickeln.

Im zweiten Teil haben die Teilnehmer/innen angegeben, was ihre Hauptaufgaben als Dienstleister/in sind, indem sie die angegebenen Optionen auf einer Skala von eins bis fünf bewerteten (1=

weniger wichtig, 5= am wichtigsten). Für die Auswertung der Ergebnisse wurden die Durchschnittswerte pro Option herangezogen.

Die Hauptaufgaben unserer Unterstützungs-Leistung sind:

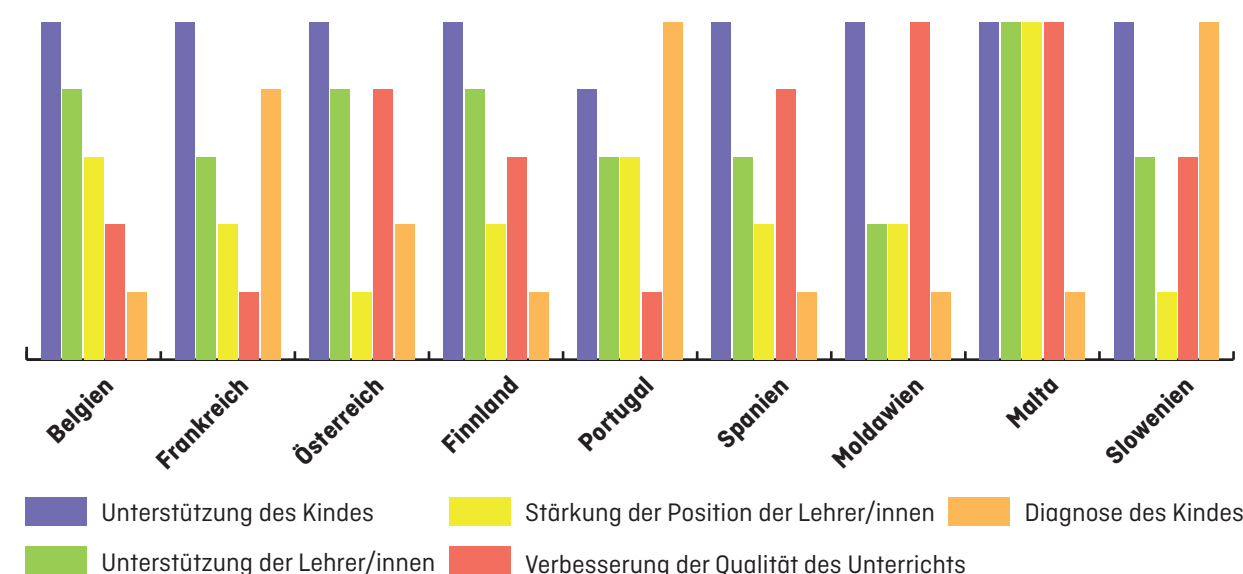
- das Kind zu diagnostizieren
- das Kind zu unterstützen
- Lehrer/innen in ihrer Tätigkeit zu unterstützen
- die Position der Lehrer/innen zu unterstützen
- zur Verbesserung der Qualität des Unterrichts beizutragen

Unten sehen Sie eine schematische Zusammenfassung der Ergebnisse.

Aus den Ergebnissen lässt sich die allgemeine Schlussfolgerung ziehen, dass die Unterstützung des Kindes zu den wichtigsten Aufgaben der Unterstützungs-Dienstleister/innen gehört. In allen Ländern außer in Portugal wurde diese Aufgabe an erster Stelle genannt. Die Befragten aus Portugal setzten die Diagnose des Kindes

auf Platz eins, gefolgt von der Unterstützung des Kindes. Bei den Antworten aus Belgien, Österreich, Finnland und Malta steht die Unterstützung der Lehrer/innen in ihrer Tätigkeit an zweiter Stelle. Als am wenigsten wichtige Aufgabe der Unterstützungs-Dienstleister/innen wurden in den einzelnen Ländern unterschiedliche Optionen genannt. Die Befragten aus Belgien, Finnland, Spanien, Moldawien und Malta betrachten die Diagnose des Kindes als den unwichtigsten Teil ihrer Aufgaben.

Die Befragten aus Frankreich und Portugal sehen den Beitrag zur Verbesserung der Qualität des Unterrichts als die unwichtigste Aufgabe an, die Befragten aus Österreich und Slowenien die Stärkung der Position der Lehrer/innen. Im Gegensatz zur ersten Frage in diesem Abschnitt unterscheidet sich die Rangfolge der anderen Aufgaben in den einzelnen Ländern stark. Den Ergebnissen zufolge arbeiten Unterstützungs-Dienstleister/innen in erster Linie direkt mit den Schülerinnen und Schülern. Wichtig ist, dass dies einerseits bis auf die Ebene der Lehrerplanung und andererseits auch in Bezug auf den Entwicklungsbedarf der gesamten Schule kontrolliert werden muss (Blamires & Moore, 2004).



EVALUIERUNG DER UNTERSTÜTZUNGS-LEISTUNG

In diesem Abschnitt haben die Befragten die Wirkung ihrer Unterstützungsdienstleistungen bewertet. Dazu konnten sie unter folgenden Aussagen die zutreffende(n) auswählen:

Die Evaluierung der Unterstützungs-Leistung erfolgt in Hinblick auf ihren Nutzen/ ihre Wirkung für:

- das Kind
- die Eltern des Kindes
- die Schule
- die Gesellschaft

In Belgien stimmten alle Befragten der Aussage zu, dass die Wirkung ihrer Arbeit für das Kind und die Schule bewertet werden. Dies entspricht auch den Ergebnissen der vorherigen Fragen, in denen die Förderung des Kindes als wichtigste Aufgabe bewertet wurde. Außerdem waren acht der neun Teilnehmer/innen der Meinung, dass der Nutzen für die Eltern des Kindes einbezogen wird. Nur fünf der neun Befragten waren der Meinung, dass die Auswirkungen für die Gesellschaft bei ihrer Arbeit evaluiert werden.

In Frankreich waren fast alle Befragten der Meinung, dass es wichtig ist, ihre Arbeit in Hinblick auf ihren Nutzen/ihre Wirkung für die Schule, die Gesellschaft, das Kind und seinen Eltern zu bewerten. Fast alle Teilnehmer/innen wählten alle vier Aussagen.

Auch die Befragten aus Österreich bewerteten ihre Arbeit in Hinblick auf den Nutzen für das Kind. Nur drei von fünf Teilnehmerinnen gaben an, dass sie die Auswirkungen ihrer Arbeit auf die Gemeinschaft evaluieren. Außerdem gaben jeweils

nur zwei Teilnehmerinnen an, dass sie ihre Arbeit im Hinblick auf den Nutzen für die Eltern bzw. die Schule evaluieren.

Die finnischen Ergebnisse sind ähnlich und entsprechen denen der anderen Länder. Alle Befragten wählten die Optionen Kind, Eltern und Schule. Für fünf der sechs Befragten ist auch die Gesellschaft wichtig.

Auch alle portugiesischen Teilnehmer/innen haben den Nutzen für das Kind und die Schule als wichtige Faktoren genannt. Drei der fünf Teilnehmer/innen halten den Nutzen für die Eltern des Kindes für wichtig und zwei auch die Auswirkungen auf die Gesellschaft.

Wir können schlussfolgern, dass alle befragten Unterstützungs-Dienstleister/innen in allen Ländern ihre Arbeit in Bezug auf den Nutzen für das Kind evaluieren. Nur bei der Aussage, dass die Arbeit in Bezug auf die Gesellschaft evaluiert wird, gibt es im Ländervergleich unterschiedliche Ergebnisse. Die Hälfte der Befragten in Belgien, Österreich und Portugal hält diesen Aspekt für weniger wichtig, während die Mehrheit der Teilnehmer/innen aus Frankreich und Finnland sowie die vier Teilnehmer/innen aus Spanien, Moldawien, Malta und Slowenien den Aspekt als wichtig ansehen.



Empfehlungen

Jedes Kind kann zu irgendeinem Zeitpunkt der Schullaufbahn in die Situation kommen Unterstützung zu benötigen. Es werden verschiedene Formen und Stufen der Unterstützung angeboten, die darauf abzielen, Schülerinnen und Schülern mit Lernschwierigkeiten oder sonderpädagogischem Förderbedarf zu jedem Zeitpunkt ihrer Schullaufbahn angemessene Unterstützung zu bieten, damit sie sich entsprechend ihrer Fähigkeiten entwickeln und Fortschritte machen und erfolgreich integriert werden können. Der Bericht zeigt auf, dass

zwischen den Ländern viele Ähnlichkeiten aber auch erhebliche Unterschiede bestehen, wie diese Unterstützung geleistet wird. Eine Mischung aus den besten Elementen aller Länder würde die ideale Unterstützung ergeben, aber noch wichtiger ist es, das Bewusstsein für Inklusion zu schärfen und darüber nachzudenken, wie man den Übergang zu inklusiveren Lernumgebungen unterstützen kann. Ein Inklusionsprozess ist oft ein Mosaik von Menschen, die gemeinsam handeln. Ein wichtiger Faktor dabei ist die Idee, dass alle Beteiligten eine Rolle haben und dass jede

Rolle wichtig ist. Wenn alle beteiligt werden und ihren Teil beitragen, kann der Inklusionsprozess selbstverständlich und sehr erfolgreich sein. Er ist auch sehr einfach, denn das einzige Ziel ist die volle Beteiligung aller Kinder.

Alle Länder in Europa bewegen sich auf eine inklusive Bildungslandschaft zu und die verschiedenen Partner (Schulen, Lehrkräfte, Eltern, Kinder, Anbieter/innen von Unterstützungsdienstleistungen und andere) suchen gemeinsam nach der besten Route. Dabei soll die Bedeutung aller Partner/innen für diesen Prozess und die Gleichwertigkeit als grundlegende Basis hervorgehoben werden. Der vorliegende Bericht soll ein Beitrag sein, die Partner/innen zusammenzuführen und weitere Brücken zu bauen.

Die acht Rollen des IIPraD-Modells können den Unterstützungs-Dienstleister/innen als Werkzeug dienen um zu überprüfen, welche Rolle(n) sie gut erfüllen und welche (noch) nicht. Natürlich ist nicht davon auszugehen, dass alle Unterstützungs-Dienstleister/innen alle acht Rollen erfüllen. Es gibt verschiedene Formen von Unterstützungsdiensten mit unterschiedlichen Aufgaben. Nicht alle acht Rollen sind für alle Arten von Unterstützung anwendbar. So werden beispielsweise diejenigen, die ihre Dienstleistungen außerhalb der Klassen anbieten, niemals die Rolle der Teamlehrer/innen erfüllen. In der Analyse der Ergebnisse wurden die Rollen angegeben, auf die sich die Teilnehmer/innen aus bestimmten Ländern noch mehr konzentrieren könnten. In dem Zusammenhang ist zu betonen, dass weniger als zehn Unterstützungs-Dienstleister/innen pro Land befragt wurden, sodass aus den Ergebnissen nicht geschlossen werden kann, dass die Mehrheit aller Unterstützungs-Dienstleister/innen in diesem Land die gleichen Antworten gegeben hätte. Dennoch ist es interessant für die teilnehmenden Länder, etwas über die Funktionsweise der eigenen Anbieter/

innen von Unterstützungsdienstleistungen zu lernen und sich von den Bedingungen in anderen Ländern inspirieren zu lassen.

Eine Lernumgebung ist leistungsfähig, wenn sie einen Universal Design for Learning-Ansatz unterstützt, bei dem das Prinzip „one size fits all“ einen Vorteil für alle bedeutet. Nur durch strukturelle und inklusive Veränderungen im Unterricht und in den Lehrplänen kann eine inklusive Umgebung geschaffen werden. Alle Schüler/innen werden von diesen strukturellen und nachhaltigen Veränderungen profitieren.

Schulen müssen eine einladende Gemeinschaft schaffen, die all ihre Vielfalt in die Lernangebote für Schüler/innen und in die Organisation einbezieht, indem sie sich auf drei wichtige Säulen stützt: (1) eine inklusive Kultur, (2) die Umsetzung inklusiver Praktiken und (3) die Schaffung inklusiver Strukturen (Emmers, 2017). Es ist wichtig, dass verschiedene Länder in diesem Bereich zusammenarbeiten und sich damit auseinandersetzen, wie Schüler/innen mit besonderen Bedürfnissen in ihren Ländern unterstützt werden. In solchen Dialogen können Erfahrungen ausgetauscht werden, und wir können voneinander lernen.



Bibliografie

- Ainscow, M. (1999) *Understanding the Development of Inclusive Schools*. London: Routledge Falmer Press.
- Bešić, E., Paleczek, L., Krammer M., & Gasteiger-Klicpera B. (2016). Inclusive practices at the teacher and class level: the experts' view, *European Journal of Special Needs Education*, DOI: 10.1080/08856257.2016.1240339. <http://dx.doi.org/10.1080/08856257.2016.1240339>
- Das österreichische Bildungssystem. Sonderpädagogik Abgerufen von <https://www.bildungssystem.at/volksschule/sonderpaedagogik>
- Blamires, M., & Moore, J. (2004). Asking the right questions: a development model. In M. Blamires & J. Moore (Eds.), *Support Services and Mainstream Schools: A Guide for Working Together* (S. 10-20). United Kingdom: David Fulton Publishers.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. United Kingdom: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Booth, T., & Ainscow, M. (deutsche Ausgabe von 2003), *Index für Inklusion Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln*. <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20German.pdf>

- Breyer, C., Lederer, J. & Gasteiger, B. (2020). Learning and support assistants in inclusive education: a transnational analysis of assistance services in Europe, *European Journal of Special Needs Education*, DOI: 10.1080/08856257.2020.1754546
- Bundesministerium Österreich. Sonderpädagogischer Förderbedarf. Abgerufen von https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/beratung/schulinfo/sonderpaedagogischer_fb.html
- Cnockaert, R., De Smet, M., Caemerlinck, M., Thienpondt, L., De Snerck, G., De Munck, K., & Van Hove, G. (2010). Studeren met een functiebeperking in het Vlaamse hoger onderwijs. Een exploratieve studie naar de beleving van (oud) pupilen in drie Vlaamse instellingen voor hoger onderwijs. *Ethiek & Maatschappij*, 13(4), 121-140.
- De Sousa, J., Mota, A., Dolgner, J., Teixeira, P. & Fabela, S. (2014). Avaliação das Políticas Públicas. Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais: O Caso dos Centros de Recursos para a Inclusão. Direção Geral de Educação.
- Emmers, E., Mattys, L., Baeyens, D., & Petry, K. (2015). Inclusief hoger onderwijs: *Multi-actoren, multi-methode onderzoek naar het aanbod en het gebruik van ondersteuning voor leerlingen met een functiebeperking*. https://www.researchgate.net/publication/284646619_Emmers_E_Mattys_L_Petry_K_Baeyens_D_2015_OBPWO_Eindrapport_Inclusief_hoger_onderwijs_multi-actoren_multi-methode_onderzoek_naar_het_aanbod_en_het_gebruik_van_ondersteuning_voor_pupilen_met_ee_n_funct
- Emmers, E., Geerts, I., & Plessers, E. (2017). What does a successful diversity policy look like? Diversity as the most valuable tool to make learning potential flourish. *EAPRIL Proceedings*, 4, 193-203.
- Emmers, E., Van Eynde, S., Verstichele, M., Vloeberghs, L., & Witvrouw, K. (2014-2015). *Eindrapport onderzoeksrapport OOF IIPraD Inclusief Interdisciplinair Praktijkdesign*. KU Leuven, UCLL, Odisee: Leuven, Heverlee, Dilbeek, Sint-Niklaas.
- Emmers, E., Van Eynde, S. (2019). De rolverheldering van niet-leerkrachten in het regulier onderwijs. Inclusief interdisciplinair praktijkdesign (IIPrad) en de inclusiewijzer [Die Klärung der Rolle von Nicht-Lehrern in der regulären Bildung. Inklusive interdisziplinärem Praxisdesign (IIPrad) und dem Inklusionsleitfaden]. Präsentiert auf der School (hartje) onderzoek, Brüssel.
- Emmers, E., Verstichele, M., Van Eynde, S., Vloeberghs, L., Witvrouw, K., De Vroey, A. (2016). Internships in innovative and interdisciplinary educational practices: the Inclusive Interdisciplinary Practice Design (IIPrad). Präsentiert auf der ECER EERA, DUBLIN, 22 Aug 2016-26 Aug 2016.
- Everington, C., Stevens, B., & Winters, V. R. (1999). Teachers' attitudes, felt competence, and need of support for implementation of inclusive educational programs. *Psychological Reports*, 85(1), 331-338.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. Country Information. Abgerufen von <https://www.european-agency.org/country-information>.
- Eurydike. National education systems - Portugal. Abgerufen von https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/special-education-needs-provision-within-mainstream-education-53_en.
- Feyerer, E., Matthes, E., Ravelhofer, E., Prammer-Semmler, E. (2018). Inclusion concrete in Austria. *InclusionAustriaGesamt.pdf*, "Could You Please Explain What Educational Assistance is? Searching for a professional definition of a highly desired resource." [S. 74] Von Eva Prammer-Semmler.
- Finnish National Agency for Education (o.j.). Abgerufen von <https://www.oph.fi/en>
- Hart, S. (1997). *Beyond Special Needs: Enhancing Children's Learning Through Innovative Thinking*. London: Paul Chapman Publishing.
- Henderson, G. (2004). Social inclusion: supporting schools to help themselves. In M. Blamires & J. Moore (Eds.), *Support Services and Mainstream Schools: A Guide for Working Together* (S. 32-43). United Kingdom: David Fulton Publishers.
- Henn, K., L. Thurn, J. M. Fegert, and U. Ziegenhain. (2019). Man ist immer mehr oder weniger Alleinkämpfer. Schulbegleitung als Herausforderung für die interdisziplinäre Kooperation. Eine qualitative Studie. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 88(2), 114-127.
- Jennes A. (2019). Support models for schools on the pathway to I.E. PowerPoint-Präsentation.
- Ketrish, E. V., & Dorozhkin, E. M. (2016). Building of Projecting Competence among Future Teachers in the Conditions of Introduction of Inclusive Education. *International Journal of Environmental and Science Education*, 11(15), 8237-8251.
- Knackendoffel, A. (2005). Collaborative teaming in the secondary school, Focus on Exceptional Children, 37, 5, S. 1-15.
- KVPS (2018). Abgerufen von [Parisuhde-vanhemmus-ja-ero.pdf](https://www.kvps.be/parisuhde-vanhemmus-ja-ero.pdf) (kvps.fi).
- Massouti, A. (2018). (Re) Thinking the Adoption of Inclusive Education Policy in Ontario Schools. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 185, 32-44.
- Meyer, K. (2017). Multiprofessionalität in der inklusiven Schule: Eine empirische Studie zur Kooperation von Lehrkräften und Schulbegleiter/innen (Göttinger Schulbegleitungsstudie GötS). *Göttinger Beiträge zur erziehungswissenschaftlichen Forschung* 37. DOI:10.17875/gup2017-1029.
- Mouroutsou, S. (2017). *Policy implementation in inclusive education: A complexity perspective* (Dissertation, University of Glasgow).
- Naraian, S. (2010). General, special &... Inclusive: refiguring professional identities in a collaboratively taught classroom, *Teaching and teacher education*, 26, 1677-1686.
- Navarro, S., Zervas, P., Gesa, R., & Sampson, D. (2016). Developing teachers' competences for designing inclusive learning experiences. *Educational Technology and Society*, 19(1), 17-27.
- Onderwijs Vlaanderen. Grote lijnen van het M-decreet | Voor onderwijspersoneel. (z.d.). Retrieved from /nl/grote-lijnen-van-het-m-decreet.
- Schwab, S., Hessels, M., Obendrauf, Polanig, & Wölflingseder (2015). Teaching practices and beliefs about inclusion of general and special needs teachers in Austria. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal* 13(2), 237-254, 2015.
- Solis, M., Vaughn, S., Swanson, E., & Mcculley, S. (2012). Collaborative models of instruction: the empirical foundations of inclusion and co-teaching, *Psychology in the schools*, 49, 5, S. 498-510.
- Thomas, G. (1992) *Effective Classroom Teamwork: Support or Instruction?* London: Routledge.
- Van de Putte, I., & De Schauwer, E. (2018). *Leren omgaan met diversiteit in de klas: Het GOL(L)D-concept in de praktijk* [Umgang mit Vielfalt im Klassenzimmer lernen: Die GOL(L)D-Konzept in der Praxis]. Ghent: Academia Press.
- Wet: Besluit van de Vlaamse Regering tot codificatie van de decretale bepalingen betreffende het hoger onderwijs [citeeropschrift: 'Codex Hoger Onderwijs']. (s.d.). Abgerufen von <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=14650>.
- Zulfija, M., Indira, O., & Elmira, U. (2013). The professional competence of teachers in inclusive education. *Procedia-social and behavioural sciences*, 89, 549-554.

Anhang: Fragebogen

Die mit dem vorliegenden Fragebogen erhobenen Daten werden ausschließlich auf Grundlage der geltenden gesetzlichen Datenschutz-Bestimmungen verarbeitet. Die BEYOND-Projektpartner verpflichten sich zur datenschutz-konformen Verarbeitung der im Zuge dieser Befragung bereitgestellten persönlichen Daten. Die erhobenen Daten werden ausschließlich im Rahmen der Studie verwendet um Netzwerke zu analysieren, die die effektive Weiterentwicklung hin zu inklusiver Bildung unterstützen. Die BEYOND-Projektpartner ergreifen alle notwendigen Datenschutz-Maßnahmen und speichern die Daten nicht länger als für den genannten Zweck nötig.

EINLEITUNG

Der vorliegende Fragebogen ist Teil einer Studie, die im Rahmen des Projekts BEYOND ("To Inclusive Education and BEYOND") durchgeführt wird. BEYOND ist ein europäisches Projekt, das durch das Erasmus + Programm der Europäischen Union kofinanziert wird. Es zielt darauf ab, Schulen und Dienstleistungsorganisationen, die Kinder mit besonderen Bedürfnissen unterstützen, zu ermächtigen die Weiterentwicklung zu uneingeschränkt inklusiver Bildung zu voranzubringen.

Die Studie will einen Beitrag zu einem Veränderungsprozess hin zu einem inklusiven Bildungssystem leisten, indem es Strategien zur Reform, Anpassung und/oder Verbesserung von Unterstützungs-Diensten und deren Zusammenarbeit mit den anderen Akteuren im Schulsystem bereitstellt und so diesen Übergang unterstützt.

Ein Element, auf dem die Studie aufbaut, ist der vorliegende Fragebogen. Durch die Befragung von sozialen Dienstleistern, die die Inklusion an Schulen unterstützen, soll deren Rolle in den verschiedenen Ländern näherbeleuchtet werden. Soziale Dienstleister im Schul-Bereich bieten kurz- oder langfristige Unterstützungs-Dienste, die Schüler*innen mit schlechteren Bildungs-

chancen oder mit besonderen Bedürfnissen bzw. ihre Familien ermöglichen, am Schulleben und am gesellschaftlichen Leben in ihrer Region uneingeschränkt teilzuhaben.

Üblicherweise werden die Unterstützungs-Dienste von externen Partnern geleistet, die hierarchisch nicht der Schulleitung untergeordnet sind.

Vielen Dank, dass Sie sich die Zeit nehmen, den folgenden Fragebogen zu beantworten!

Von der Auswertung der Umfrage erhoffen wir uns Erkenntnisse zum aktuellen Status inklusiver Bildung in Europa anhand von folgenden Fragestellungen:

- Welche Ziele wollen Unterstützungs-Dienste mit ihrer Arbeit erreichen?
- Welche Kooperationsstrukturen gibt es rund um die Schüler*innen?
- Welche unterschiedlichen Rollen nehmen die Unterstützungsdienstleister*innen gegenüber Schüler*innen, ihren Familien, der Schule, der Gesellschaft ein?

1. Persönliche Informationen

Meine Berufserfahrung

- 0 - 9 Jahre
 10 - 20 Jahre
 21 Jahre oder mehr

Ich bin tätig in

- 1 - 5 Schulen
 mehr als 5 Schulen

Meine Berufs-Ausbildung:

2. Vision

Welche Ziele verfolgen Sie mit Ihrer Unterstützungs-Leistung?

Bitte bewerten Sie jede Aussage mit einer Zahl zwischen 1 („Ich stimme überhaupt nicht zu“) und 5 („Ich stimme voll und ganz zu“).

1 = stimme überhaupt nicht zu

3 = weder noch

5 = stimme voll und ganz zu

2 = stimme nicht zu

4 = stimme zu

In meiner Funktion als Unterstützungsdienstleister*in ...	1	2	3	4	5
... versuche ich auf Krisensituationen zu reagieren.					
... setze ich mich für die Inklusion von Schüler*innen in der Klasse ein.					
... unterstütze ich die Schule bei der langfristigen Planung.					
... betreibe ich aktive Problemlösung.					
... setze ich mich für eine inklusive Kultur an der Schule ein (die die Bedürfnisse aller Schüler*innen berücksichtigt).					

3. Zusammenarbeit

Welche Kooperationen bestehen zwischen den einzelnen Akteuren im schulischen Netzwerk?

Bitte kreuzen Sie an, welchen Aussagen Sie zustimmen (Mehrfachnennungen sind möglich)

In meiner Funktion als Unterstützungsdienstleister*in ...

- ... arbeite ich mit dem Kind.
 ... arbeite ich mit den Eltern des Kindes.
 ... arbeite ich mit den Lehrer*innen und/oder Schulassistent*innen des Kindes.
 ... arbeite ich mit dem Schulgemeinschaftsausschuss.
 ... arbeite ich in einem multi-disziplinären Kontext.
 ... bin ich in fachlichem Austausch mit anderen Anbietern sozialer Dienstleistungen.
 ... arbeite ich mit dem Leitungsteam der Schule.

4. Arbeitsweise

Im folgenden Abschnitt werden verschiedene Rollen aufgelistet, die Unterstützungs-Dienstleister*innen einnehmen können.

Bitte bewerten Sie jede Aussage mit einer Zahl zwischen 1 („Ich stimme überhaupt nicht zu“) und 5 („Ich stimme voll und ganz zu“).

1 = stimme überhaupt nicht zu

3 = weder noch

5 = stimme voll und ganz zu

2 = stimme nicht zu

4 = stimme zu

Unterstützungs-Dienstleister*innen repräsentieren die Stimme des Kindes.	1	2	3	4	5
Ich vertrete die Bedürfnisse des Kindes.					
Ich vertrete die Rechte des Kindes.					
Ich definiere, wie die Unterstützung, die das Kind benötigt, am besten organisiert werden kann.					
Ich stelle gemeinsam mit den Lehrer*innen sicher, dass das Kind so viel wie möglich an den regulären Unterrichtsaktivitäten teilnehmen kann.					

Unterstützungs-Dienstleister*innen sind die Assistent*innen des Kindes.	1	2	3	4	5
Ich kenne den Unterstützungsbedarf des Kindes in seiner spezifischen Situation und in seiner Klasse.					
Ich biete dem Kind praktische Unterstützung.					
Ich kümmere mich um das soziale und emotionale Wohlbefinden des Kindes.					

Unterstützungs-Dienstleister*innen sind Assistenz-Lehrer*innen und Co-Teacher.	1	2	3	4	5
Zusätzlich zur Aufmerksamkeit für Schüler*innen mit besonderen Bedürfnissen unterstütze ich in enger Zusammenarbeit mit den Klassenlehrer*innen die gesamte Schulklasse.					
Manchmal übernehme ich in der Schulklasse die Hauptverantwortung, damit die Klassenlehrer*innen die Rolle der Unterstützer*innen übernehmen können.					
Ich stelle sicher, dass alle Schüler*innen an den Aktivitäten in der Klasse uneingeschränkt teilhaben können.					

Unterstützungs-Dienstleister*innen agieren als "Widescreen"-Partner*innen.	1	2	3	4	5
Ich kann Lehrer*innen mit meiner Vision von Inklusion in der Schule und dafür notwendiger Unterstützung inspirieren.					
Ich informiere über andere inklusive Settings.					
Unter Berücksichtigung des Unterrichtsdesigns der Lehrer*innen und nach Beratungen mit ihnen entscheide ich mich für den für das Kind am besten geeigneten Ansatz.					
Die Lehrer*innen und ich respektieren uns gegenseitig und erkennen unsere Stärken und Talente an.					

Unterstützungs-Dienstleister*innen sind Brückenbauer.	1	2	3	4	5
Mein Hauptaugenmerk liegt auf der Kommunikation zwischen den Lehrer*innen und den Eltern des Kindes.					
Mein Hauptaugenmerk liegt auf der Kommunikation zwischen den Lehrer*innen und dem Kind.					
Mein Hauptaugenmerk liegt auf der Kommunikation zwischen den Lehrer*innen, Eltern des Kindes und schulfremden Akteuren.					
Ich bin in Beratungs-Situationen eingebunden (z.B. Elternsprechstunden).					
Auf Basis einer gut funktionierenden Partnerschaft mit den Eltern, den Lehrer*innen und dem Kind kann ich die Inklusion des Kindes weiter verbessern.					

Unterstützungs-Dienstleister*innen sind Mitglieder des Schul-Teams.	1	2	3	4	5
Ich nehme an den Schul-Aktivitäten wie Konferenzen, Schulentwicklungsprozess, etc. teil.					
Ich bringe mein Fachwissen zu Inklusion und/oder Sonderpädagogik ins Schul-Team ein.					

Unterstützungs-Dienstleister*innen sind „Reflective practitioners“, die ihr Handeln im Handeln und rückwirkend selbstkritisch reflektieren.	1	2	3	4	5
Ich setze mich kritisch mit meinen Aufgaben und meiner Tätigkeit auseinander, um meine Leistungen kontinuierlich zu verbessern.					
Ich reflektiere meine Handlungen selbstkritisch, wenn ich in der Klasse bin.					
Ich reflektiere meine Handlungen rückwirkend selbstkritisch, wenn nötig im Dialog mit Kolleg*innen oder anderen Expert*innen.					
Ich bin mir aller unterschiedlichen Aspekte der Vision von Inklusion bewusst und auch der Bereiche, in denen diese Vision schon bzw. (noch) nicht Realität ist.					

5. Hauptaufgaben

Worin bestehen Ihre Hauptaufgaben und wie gewichten Sie die Zielgruppen?

Bitte bewerten Sie die folgenden vier Antworten von 1 bis 4: 1 = am unwichtigsten, 4 = am wichtigsten

Bei unserer Unterstützungs-Leistung liegt das Hauptaugenmerk auf:

- dem Kind
- den Eltern des Kindes
- der Schule
- der Gesellschaft

Bitte bewerten Sie die folgenden fünf Antworten von 1 bis 5: 1 = am unwichtigsten, 5 = am wichtigsten.

Die Hauptaufgaben bei unserer Unterstützungs-Leistung sind:

- das Kind zu diagnostizieren
- das Kind zu unterstützen
- Lehrer*innen in ihrer Tätigkeit zu unterstützen
- die Position der Lehrer*innen zu unterstützen
- zur Verbesserung der Qualität des Unterrichts beizutragen

6. Evaluierung der Unterstützungsleistung

Zutreffendes ankreuzen (Mehrfachnennungen sind möglich)

Die Evaluierung der Unterstützungs-Leistung erfolgt in Hinblick auf ihren Nutzen/ihre Wirkung für:

- das Kind
- die Eltern des Kindes
- die Schule
- die Gesellschaft

Über das BEYOND-Projekt

„To Inclusive Education and BEYOND“ (BEYOND) ist ein von Erasmus+ finanziertes Projekt, das darauf abzielt, Sonderschulen und Dienstleistungsanbieter/innen, die Kinder mit besonderen Bedürfnissen unterstützen, zu befähigen, den Übergang zu vollständig inklusiven Bildungssystemen zu erleichtern.

Die Projektpartnerschaft setzt sich aus den folgenden Organisationen zusammen:



Der Europäische Dachverband der Dienstleistungsanbieter für Menschen mit Behinderungen EASPD (European Association of Service providers for Persons with Disabilities) ist ein breites europäisches Netzwerk, das ca. 17.000 Dienstleistungsorganisationen in ganz Europa und für alle Behinderungen vertritt. Das vorrangige Anliegen ist die Förderung der Chancengleichheit für Menschen mit Behinderungen durch die Erbringung effektiver und qualitativ hochwertiger nutzerorientierter Dienstleistungen.



Kehitysvammaisten Palvelusäätiö (KVPS), die Stiftung für Dienstleistungen für Menschen mit geistiger Behinderung, ist ein landesweit agierender Anbieter für Unterstützungsdienste, dessen Wurzeln in einer Elterninitiative liegen. Die Stiftung unterstützt Menschen mit einer geistigen Behinderung und anderen besonderen Bedürfnissen sowie deren Familien.



Das **Centre de la Gabrielle** ist eine private, gemeinnützige Organisation, die 1972 gegründet wurde. Heute ist das Centre de la Gabrielle eine Organisation mit 300 MitarbeiterInnen, die 500 Kinder, junge Erwachsene und Erwachsene mit geistigen Behinderungen und/oder psychischen Beeinträchtigungen betreuen.



Katholiek Onderwijs Vlaanderen ist eine öffentliche Einrichtung, die vom flämischen Bildungsministerium offiziell anerkannt und finanziert ist und für die Unterstützung der katholischen Schulen in Flandern zuständig ist. Katholiek Onderwijs Vlaanderen vertritt etwa 1400 Schulen im Primarbereich, mehr als 600 Schulen im Sekundarbereich und etwa 150 Sonderschulen.



Chance B wurde 1986 als Selbsthilfverein von Eltern mit behinderten Kindern und Jugendlichen sowie von Lehrerinnen und Lehrern der Gleisdorfer Sonderschule für Kinder mit geistiger Behinderung gegründet. Ziel des Vereins ist es, dass alle Menschen, die Unterstützung brauchen, gut in der Region leben können. Die Chance B bietet soziale Dienstleistungen für jedes Lebensalter und für alle Lebensbereiche.



Centro de Educação para o Cidadão com Deficiência, C.R.L. - C.E.C.D. Mira Sintra ist eine Kooperative für soziale Solidarität. Die Non-Profit-Organisation wurde von der Regierung als Organisation des öffentlichen Nutzens anerkannt. Derzeit bietet sie Dienstleistungen für mehr als 2.000 Menschen, von Kleinkindern, Kindern, und Jugendlichen bis zu Erwachsenen, die aufgrund von Problemen in ihrer Entwicklung und/oder Defiziten im schulischen, beruflichen oder sozialen Bereich spezielle Unterstützung benötigen.



University College Leuven-Limburg – UCLL ist bekannt für die hohe Qualität seiner Lehre, Forschung und regionalen Entwicklung. Das starke Engagement der UCLL in der Forschung gewährleistet modernste Ausbildungsprogramme für seine 15.000 Studenten. Innerhalb der Fakultät für Lehrerbildung des UCLL ist ein Kompetenzzentrum für Bildung für alle aktiv.

Kofinanziert durch das
Programm Erasmus+
der Europäischen Union

