
Fünf Kernaussagen in Bezug auf inklusive Bildung

Von der Theorie zur Praxis



Inclusive Education in Europe



EUROPEAN AGENCY
for Special Needs and Inclusive Education

FÜNF KERNAUSSAGEN IN BEZUG AUF INKLUSIVE BILDUNG

Von der Theorie zur Praxis

Europäische Agentur für sonderpädagogische Förderung und inklusive Bildung



Die Europäische Agentur für sonderpädagogische Förderung und inklusive Bildung (im Folgenden: Agency; zuvor „Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung“) ist eine unabhängige und sich selbst verwaltende Einrichtung, die von ihren Mitgliedsländern und den Europäischen Institutionen (Kommission und Parlament) unterstützt wird.



Diese Veröffentlichung wurde durch die Unterstützung der Europäischen Kommission ermöglicht. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung trägt allein der Verfasser, und die Kommission haftet nicht für die weitere Verwendung der darin enthaltenen Angaben.

Die durch Einzelpersonen vertretenen Auffassungen entsprechen nicht unbedingt der offiziellen Auffassung der Agency oder ihrer Mitgliedsländer. Die Kommission haftet nicht für die weitere Verwendung der in dieser Unterlage enthaltenen Angaben.

Herausgeber: Victoria Soriano, Mitarbeiterin der Agency

Auszugsweiser Nachdruck ist unter Angabe eines eindeutigen Quellenhinweises gestattet. Die Quelle für diesen Bericht sollte die folgenden Informationen enthalten: Europäische Agentur für sonderpädagogische Förderung und inklusive Bildung, 2014. *Fünf Kernaussagen in Bezug auf inklusive Bildung. Von der Theorie zur Praxis*. Odense, Dänemark: Europäische Agentur für sonderpädagogische Förderung und inklusive Bildung

Um bessere Zugänglichkeit zu erreichen, ist dieser Bericht in 22 Sprachen und in beliebig veränderbaren elektronischen Formaten auf der Website der Agency verfügbar: www.european-agency.org

ISBN: 978-87-7110-524-7 (Elektronische Fassung)

ISBN: 978-87-7110-502-5 (Printfassung)

© **European Agency for Special Needs and Inclusive Education 2014**

Sekretariat
Østre Stationsvej 33
DK-5000 Odense C Dänemark
Tel.: +45 64 41 00 20
secretariat@european-agency.org

Dienststelle Brüssel
Rue Montoyer, 21
BE-1000 Brüssel, Belgien
Tel: +32 2 213 62 80
brussels.office@european-agency.org

www.european-agency.org



INHALT

EINLEITUNG	5
KURZFASSUNG.....	6
SO FRÜH WIE MÖGLICH	8
Einleitung.....	8
Frühe Intervention.....	8
Früherkennung und Assessment	9
Frühförderung.....	9
Berufsvorbereitungsplan	10
INKLUSIVE BILDUNG KOMMT ALLEN ZUGUTE	12
Einleitung.....	12
Inklusive Bildung als Ansatz zur Anhebung des Leistungsniveaus aller Lernenden ...	13
„Was für Lernende mit sonderpädagogischem Förderbedarf gut ist, ist für alle Lernenden gut“	14
Beobachtungsfortschritt.....	16
HOCH QUALIFIZIERTE FACHKRÄFTE.....	18
Einleitung.....	18
Aus-, Fort- und Weiterbildung	18
Das Profil inklusiver Lehr- oder anderer Fachkräfte	19
Ansätze zur Rekrutierung.....	20
Positive Einstellung.....	20
Netzwerkarbeit und Koordination	21
FÖRDERSYSTEME UND FINANZIERUNGSMECHANISMEN.....	23
Einleitung.....	23
Fördersysteme und Finanzierungsmechanismen	23
<i>Frühförderung</i>	<i>24</i>
<i>Inklusive Bildung und Unterrichtspraxis</i>	<i>25</i>
<i>Berufliche Aus-, Fort- und Weiterbildung</i>	<i>26</i>
<i>Informations- und Kommunikationstechnologien</i>	<i>27</i>
ZUVERLÄSSIGE DATEN	29



Einleitung	29
Beobachtung der Rechte der Lernenden	31
Beobachtung der Effektivität inklusiver Bildungssysteme	33
BLICK IN DIE ZUKUNFT	37
LITERATURVERZEICHNIS	38



EINLEITUNG

Im November 2013 organisierte die Europäische Agentur für sonderpädagogische Förderung und inklusive Bildung (kurz: Agency) eine internationale Konferenz, um eine offene Debatte über inklusive Bildung zu ermöglichen. An der Debatte nahmen alle maßgeblichen Interessenvertreter teil: Entscheidungsträger, Forscher und Fachleute, sowie Personen mit Behinderungen und ihre Familien.

Eine Debatte über inklusive Bildung beinhaltet zwangsläufig eine Debatte über Unterschiede: d. h., wie mit Unterschieden in Schulen, im Klassenraum und im Lehrplan umgegangen werden muss. Bei der aktuellen Debatte geht es nicht mehr darum, was Inklusion ist und warum sie erforderlich ist, sondern wie sie erreicht werden kann. Auf der Konferenz gab es folgende Kernthemen: Wie auf nationaler Ebene Fortschritte gemacht werden können, wie die richtigen politischen Maßnahmen auf regionaler und lokaler Ebene umgesetzt werden können und wie Lehrerinnen und Lehrer an Unterschiede im Klassenzimmer am besten herangehen.

Dieser Bericht stellt die fünf relevanten, von der Agency vorgelegten Kernaussagen vor, die während der Konferenz in Arbeitsgruppen debattiert wurden. Die Teilnehmenden wurden um Diskussionsbeiträge zu folgenden Botschaften gebeten:

- *So früh wie möglich*: Der positive Einfluss von Früherkennung und Intervention als proaktive Maßnahmen.
- *Inklusive Bildung kommt allen zugute*: Der positive, pädagogische und soziale Einfluss der inklusiven Bildung.
- *Hochqualifizierte Fachleute*: Die Bedeutung hochqualifizierter Fachleute im Allgemeinen, insbesondere von Lehrpersonen.
- *Fördersysteme und Finanzierungsmechanismen*: Die Notwendigkeit etablierter Fördersysteme und damit zusammenhängende Finanzierungsmechanismen.
- *Verlässliche Daten*: Die wichtige Rolle von Daten, sowohl die Vorteile als auch Einschränkungen ihrer Verwendung.

Diese Kernaussagen fassen einen wesentlichen Teil der Arbeit der Agency während der vergangenen zehn Jahre zusammen und sprechen relevante Fragen zur inklusiven Bildung an.

Die Agency möchte sich bei allen Konferenzteilnehmenden für ihre Beiträge und ihr Engagement in dieser wichtigen Debatte bedanken.

Per Ch Gunnvall

Vorsitzender

Cor J. W. Meijer

Direktor



KURZFASSUNG

Die internationale Konferenz diente als hilfreiche Plattform, auf der die teilnehmenden Expertinnen und Experten das Thema der inklusiven Bildung unter verschiedenen Perspektiven betrachten und debattieren konnten.

Zu den wesentlichen Kernfragen der Konferenz gehören: wie Lernende, Lehrende und Familien gefördert werden können, wie die Unterschiedlichkeit im Bereich der Bildung als Ressource gesehen werden kann, wie geeignete Maßnahmen umgesetzt werden können und wie am besten investiert werden kann.

Die Agency stellte fünf Kernaussagen in den Mittelpunkt, die eingehend erörtert wurden und zu weiteren Überlegungen und Maßnahmen führten.

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer brachten eine Reihe von Überlegungen und Aktionsvorschlägen vor, die mit den Kernaussagen zusammenhängen:

- *So früh wie möglich*: Alle Kinder haben ein Recht darauf, so früh wie möglich und wann immer benötigt gefördert zu werden. Dies erfordert Abstimmung und Zusammenarbeit zwischen den beteiligten Trägern, unter der Anleitung eines dieser Träger. Es muss zwischen den beteiligten Interessenvertretern eine gute Kommunikationsbasis hergestellt werden, um das Verständnis und die Informationsübertragung zu gewährleisten. Eltern sind zentrale Interessenvertreter.
- *Inklusive Bildung kommt allen zugute*: Ziel der inklusiven Bildung ist es, hochwertige Bildung für alle Lernenden zur Verfügung zu stellen. Um eine inklusive Schule aufzubauen, bedarf es der Unterstützung der gesamten Gemeinschaft, von den Entscheidungsträgern bis hin zu den Endnutzern (Lernende und ihre Familien). Zusammenarbeit ist auf allen Ebenen erforderlich, und alle Interessenvertreter benötigen eine langfristige Perspektive in Bezug auf ihren (Bildungs-)Auftrag. Es bedarf Veränderungen der Terminologie sowie von Einstellungen und Werten, die den Zugewinn von Diversität und gleichberechtigter Teilnahme widerspiegeln.
- *Hochqualifizierte Fachleute*: Um Lehrerinnen und Lehrer und andere Fachleute im Bildungsbereich auf Inklusion vorzubereiten, sind Veränderungen in allen Ausbildungsaspekten notwendig, z.B. in Bezug auf Ausbildungsprogramme, tägliche Praxis, Rekrutierung, Finanzen etc. Die nächste Generation von Lehrpersonen und Fachleuten im Bildungsbereich muss darauf vorbereitet sein, alle Lernenden unterrichten/ausbilden zu können. Sie müssen nicht nur im Hinblick auf ihre Kompetenzen, sondern auch in Bezug auf ethische Werte ausgebildet werden.



- *Fördersysteme und Finanzierungsmechanismen:* Die besten Finanzierungsindikatoren leiten sich nicht von den Finanzen ab, sondern von der Effizienz und dem Erreichen festgelegter Ziele. Es ist unerlässlich, Zielgrößen in Betracht zu ziehen und sie mit den zu ihrem Erreichen notwendigen Bemühungen in Zusammenhang zu bringen. Dies bedarf der Beobachtung und Messung der Effizienz, um finanzielle Mittel auf erfolgreiche Ansätze abzustimmen. Anreizstrukturen sollten für mehr finanzielle Unterstützung für Lernende in inklusiven Schulen und stärkere Betonung der Ergebnisse (und nicht nur der akademischen) sorgen.
- *Verlässliche Daten:* Eine aussagekräftige, zuverlässige Datenerfassung erfordert eine systemische Annäherung, die Aspekte in Zusammenhang mit Lernenden, Einstufung, Bildungsangeboten, Lehrpersonen und Ressourcen einschließt. Daten zur Einstufung von Lernenden sind ein sinnvoller und notwendiger Ausgangspunkt, bedürfen allerdings der Ergänzung durch klare Angaben über systemische Zielgrößen und Auswirkungen. Daten über die von den Lernenden erzielten Ergebnisse – d. h. zum Einfluss der inklusiven Bildung – sind sehr viel schwerer zu erheben und in den Datenerhebungen der Länder oftmals nicht vorhanden.

Schließlich können die Hauptergebnisse der Diskussionen folgendermaßen zusammengefasst werden: der Prozess der Planung und Umsetzung der inklusiven Bildung betrifft das gesamte Bildungssystem und alle Lernenden; Gerechtigkeit und Qualität sind miteinander verbunden; inklusive Bildung muss als ein sich ständig entwickelndes Konzept betrachtet werden, in dem Fragen zur Diversität und Demokratie an Bedeutung zunehmen.



SO FRÜH WIE MÖGLICH

Einleitung

„So früh wie möglich“ bedeutet vor allem, bei einem Kind in frühem Alter für eine Intervention zu sorgen. Außerdem deckt es viele weitere, relevante Elemente ab: Intervention, sobald die Notwendigkeit erkannt wird; frühzeitige Diagnostik; rechtzeitige Einleitung und Durchführung benötigter Förderung; Vorbereitung und Planung von Übergangsphasen von einer Bildungsphase zur nächsten bis hin zur Beschäftigung und zum Beruf.

Zwar gibt es in den verschiedenen Projekten der Agency noch keine Analysen zu Schulabbruchquoten, die Senkung solcher Zahlen erfordert jedoch bewährte Vorgehensweisen und Praktiken im Hinblick auf Früherkennung sowie eine frühe und effiziente Förderung.

Frühe Intervention

Während der von der Agency im Jahr 2011 organisierten Anhörung im Europäischen Parlament brachten junge Leute folgende Argumente an: „Inklusion fängt im Kindergarten an“ (Europäische Agentur, 2012a, S. 14); „Diversität ist positiv. Es ist wichtig, die Beteiligten von Anfang an vorzubereiten und mit den Kindern für den Aufbau einer besseren Generation zu arbeiten“ (ebd., S. 29).

Im Rahmen des 2010 erstellten Berichts der Agency, *Frühförderung – Fortschritte und Entwicklungen 2005–2010*, wird Frühförderung wie folgt definiert:

Frühförderung setzt sich aus Diensten und Angeboten für Kleinkinder und ihre Familien zusammen, die auf Anfrage während eines bestimmten Zeitraums im Leben eines Kindes zur Verfügung gestellt werden, und umfasst alle Maßnahmen, die unternommen werden, wenn ein Kind besondere Unterstützung benötigt um seine persönliche Entwicklung sicherzustellen und zu fördern, die Kompetenz der Familie zu stärken und die soziale Inklusion der Familie und des Kindes zu fördern (Europäische Agentur, 2010, S. 7).

Zwischen den verschiedenen, für Frühförderung wichtigen Aspekten, ist die Verfügbarkeit besonders hervorzuheben:

Ein Ziel der Frühförderung, das allen Ländern gemeinsam ist, besteht darin, alle Kinder und Familien, die Unterstützung benötigen, so früh wie möglich zu erreichen. Dies stellt eine allgemeine Priorität in allen Ländern dar, um unter Berücksichtigung der verfügbaren Ressourcen die regionalen Unterschiede auszugleichen und dafür zu sorgen, dass Kinder und Familien, die einen Antrag auf Frühförderung stellen, ein Förderangebot derselben Qualität erhalten (ebd., S. 7–8).



Frühförderung wurde außerdem im Rahmen des Projekts für *Multikulturelle Vielfalt und sonderpädagogische Förderung* diskutiert.

Dort wurden klare Prioritäten sowohl von Lehrkräften als auch von Fachleuten aus Beratungs- und Förderzentren vorgestellt. Diese umfassten unter anderen die hohe Priorität der Frühförderung und die Bedeutung und Notwendigkeit der Zusammenarbeit mit den Eltern (Europäische Agentur, 2009a, S. 55).

Früherkennung und Assessment

Im Agency-Bericht: *Assessment in inklusiven Schulen: Bildungspolitische und praxisorientierte Aspekte* heißt es:

Schülerinnen und Schüler, bei denen sonderpädagogischer Förderbedarf vermutet wird, werden einer Eingangsdiagnose unterzogen, mit der zwei mögliche Ziele verfolgt werden:

- *Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs in Verbindung mit einer amtlichen Entscheidung, diesen Förderbedarf und die zur Verfügung zu stellenden Ressourcen anzuerkennen;*
- *Input für Lernprogramme, wenn beim Assessment der Schwerpunkt auf die Ermittlung von Stärken und Schwächen der Schülerin oder des Schülers in verschiedenen Bereichen ihrer Bildungserfahrung gelegt wird; solche Informationen werden häufig prozessorientiert genutzt – möglicherweise als Ausgangspunkt für einen individuellen Förderplan (IFP) oder ähnliche Ansätze – und seltener für eine isolierte Anfangsdiagnose (Watkins, 2007, S. 22).*

„Multidisziplinäre Teams arbeiten beim Erst-Assessment zur Feststellung des Förderbedarfs mit den Klassenlehrern der Regelschule, den Eltern und den betroffenen Schülerinnen und Schülern als gleichberechtigte Partner zusammen“ (ebd., S. 38).

Die Bedeutung einer frühzeitigen Status- und Prozessdiagnostik und daran anschließender frühzeitiger Sondermaßnahmen wurde im Rahmen des Agency-Berichts *Multikulturelle Vielfalt und sonderpädagogische Förderung* (2009a), sowie durch die Ergebnisse des MIPIE-Berichts *Entwicklung von Datengrundlagen zur Implementierung inklusiver Bildung* (2011a) hervorgehoben.

Frühförderung

In den meisten Berichten der Agency wird auf die Bedeutung und die Vorteile der Frühförderung hingewiesen.

Das Arbeitsprojekt *Integrative und inklusive Unterrichtspraxis* enthält folgende Aussagen:



Die Kriterien für zeitweise Sondermaßnahmen für Schüler sollten sein: (1) möglichst bald; (2) möglichst flexibel (wenn ein Ansatz nicht funktioniert, einen anderen wählen); (3) möglichst „leicht“ (ohne negative Nebenwirkungen); möglichst nahe (deshalb vorzugsweise im Regelklassenzimmer und innerhalb der Regelschule); und (5) möglichst kurz (Europäische Agentur, 2003, S. 16).

Im Bericht *Inklusionsorientierte Lehrerbildung in Europa – Chancen und Herausforderungen* heißt es:

Das Investieren in frühkindliche Erziehung und ein zunehmend inklusionsorientiertes Bildungssystem dürfte sich, im Vergleich zu kurzfristigen, „Lücken schließenden“ Initiativen oder zur Förderung marginalisierter Gruppen, als effektivere Nutzung der Ressourcen erweisen (Europäische Agentur, 2011b, S. 77).

Berufsvorbereitungsplan

Verschiedene Agency-Projekte in Zusammenhang mit Übergangsmaßnahmen legten den Schwerpunkt auf eine frühzeitige Planung, um sowohl den Übergang von einer Bildungsphase zur nächsten als auch den Übergang von der Ausbildung ins Berufsleben zu vereinfachen (2000a, 2000b, 2006 und 2013).

Der Bericht *Übergang von der Schule ins Berufsleben. Kernprinzipien und Empfehlungen für Entscheidungsträger* hebt hervor, dass die Länder „die Entwicklung von Übergangsplänen frühzeitig während der Schullaufbahn eines Schülers gewährleisten sollten und nicht erst am Ende der allgemeinen Schulpflicht“ (Europäische Agentur, 2002a, S. 5).

Im Rahmen der Arbeit der Agency zum Thema *Individuelle Berufsvorbereitungspläne* wird der Übergang ins Berufsleben als Teil eines langen und komplexen Prozesses dargestellt, der alle Lebensphasen eines Menschen umfasst und möglichst angemessen gesteuert werden muss. „Ein gutes Leben für Alle“ sowie „eine gute Arbeit für Alle“ sind die Endziele eines erfolgreichen Prozesses zur Berufsvorbereitung. Ein solcher Prozess sollte durch das Bildungsangebot oder die Organisation von Schulen und anderen Bildungsstätten nicht beeinträchtigt oder verhindert werden (Europäische Agentur, 2006, S. 8).

Abschließend lässt sich sagen, dass es das Hauptziel der Frühförderung ist, sinnvolle und positive Aktivitäten anzubieten, die die frühkindliche Entwicklung, die Familienbeteiligung, die Lebensqualität, die soziale Inklusion und die soziale Bereicherung fördern sollen. Es sei darauf hingewiesen, dass Unterstützungsdienste auf ganz bestimmte Personengruppen abzielen, letztendlich aber allen zugute kommen. Alle Kinder haben ein Recht auf Unterstützung, wann immer diese



benötigt wird. Dies erfordert einen koordinierten, sektorübergreifenden Ansatz und die effiziente Zusammenarbeit aller Interessenvertreter.



INKLUSIVE BILDUNG KOMMT ALLEN ZUGUTE

Einleitung

Der Übergang zu einer inklusionsorientierten Bildungspolitik und -praxis wird auf europäischer und globaler Ebene in zunehmendem Maße als eine zwingende Notwendigkeit anerkannt. Folgende Aussagen sind in den *Schlussfolgerungen des Rates zur sozialen Dimension der allgemeinen und beruflichen Bildung* enthalten: „Die Schaffung der Voraussetzungen für die erfolgreiche Eingliederung von Schülern mit besonderen Bedürfnissen in das allgemeine Schulsystem kommt allen Lernenden zugute“ (Rat der Europäischen Union, 2010, S. 5).

Im Grünbuch der Europäischen Kommission zu Migration und Mobilität wird hervorgehoben:

Die Schulen müssen eine führende Rolle bei der Schaffung einer integrativen Gesellschaft übernehmen, denn vor allem sie bieten Jugendlichen aus Migrantenfamilien und einheimischen Jugendlichen die Möglichkeit, einander kennenzulernen und zu respektieren ... sprachliche und kulturelle Vielfalt kann für die Schulen eine nicht zu überschätzende Ressource sein (Kommission der Europäischen Gemeinschaften, 2008, S. 1).

Die Organisation der Vereinten Nationen für Erziehung, Wissenschaft und Kultur (UNESCO) (2009) wies deutlich darauf hin, dass inklusive Bildung eine Frage der Gerechtigkeit und Bildungsqualität ist, die alle Lernenden betrifft. Es werden drei Aussagen zum Thema der inklusiven Bildung vorgebracht: Inklusion und Qualität sind wechselwirkend; Zugang und Qualität hängen miteinander zusammen und stützen sich wechselseitig; und Qualität und Gerechtigkeit sind für die Gewährleistung der inklusiven Bildung unabdingbar.

Mit diesem Thema befasst sich auch eine Reihe von Agency-Projekten. Im Agency-Bericht über die Konferenz *Steigerung der Bildungsqualität für alle Schülerinnen und Schüler im inklusiven Unterricht (RA4AL)* (Europäische Agentur, 2012c) wird betont, dass zwar die Themengebiete rund um die Definition von Inklusion an Bedeutung gewonnen haben, jedoch zunehmend Einigung darüber besteht, dass ein auf Rechten basierender Ansatz zur Entwicklung einer höheren sozialen Gerechtigkeit und zur Unterstützung des Aufbaus einer Gesellschaft ohne Diskriminierung notwendig ist. Der Umfang der Debatte über Inklusion wurde demzufolge erweitert, sodass es nicht mehr in erster Linie darum geht, Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Regelschulen unterzubringen, sondern allen Lernenden Zugang zu hochwertigen Bildungsangeboten zu verschaffen.

Während die verschiedenen Länder in zunehmendem Maße zu einer breiteren Definition der inklusiven Bildung übergehen, wird die Vielfalt innerhalb einer



Gruppe von Lernenden als „natürlich“ angesehen und inklusive Bildung als ein Instrument zur Leistungsanhebung durch Präsenz (Zugang zu Bildung), Beteiligung (Qualität der Lernerfahrung) und Leistung (Lernprozesse und -Ergebnisse) für **alle** Lernenden betrachtet.

Im Agency-Projekt *Grundprinzipien zur Förderung der Qualität in der inklusiven Bildung* (Europäische Agentur, 2009b) wird hervorgehoben, wie wichtig lernerzentrierte/personalisierte Ansätze, ein die Lernprozesse unterstützendes Lehrer-Assessments und die Zusammenarbeit mit Eltern und Familien sind, und betont, dass es sich hierbei auch um Kernstrategien zur Verbesserung der Bildungsqualität für alle Lernenden handelt.

Inklusive Bildung als Ansatz zur Steigerung des Leistungsniveaus aller Lernenden

Gemäß Wilkinson und Pickett sind „mehr Gleichheit sowie die Verbesserung des Wohlbefindens der gesamten Bevölkerung maßgeblich für landesspezifische Leistungsstandards“ (2010, S. 29). Sie betonen, dass:

ein Land sich zuerst mit der Ungleichheit auseinandersetzen muss, die ein steileres soziales Gefälle der Bildungsleistungen bedingt, wenn durchschnittlich höhere Bildungsleistungen von Schülerinnen und Schülern erbracht werden sollen (ebd., S. 30).

Die Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD, 2011) stellt die Idee, dass inklusionsorientierte Bildung hohen schulischen Leistungen zum Nachteil gereichen könnte, in Frage, und zeigt, dass die leistungsschwächsten Schülerinnen und Schüler nicht zwangsläufig zu Lasten der Leistungsstärkeren unterstützt werden müssen. Der UNESCO-Bericht *Learning Divides* [Lernen trennt] (Willms, 2006) liefert außerdem Beweise dafür, dass hohe Schulleistungen und Gerechtigkeit Hand in Hand gehen können und dass die leistungsstärksten Länder diejenigen sind, die erfolgreich eine Anhebung der Leistungen aller Lernenden erreichen (Europäische Agentur, 2012d).

Im Agency-Bericht RA4AL:

kamen Farrell und Mitarbeiter (2007) anhand von einer kleinen Zahl von Forschungsergebnissen zur Erkenntnis, dass das Integrieren von Lernenden mit SPF in Regelschulen keine schwerwiegenden nachteiligen Auswirkungen auf die akademischen Leistungen, das Verhalten oder die Einstellungen der restlichen Kinder aufweist. Eine systematische Literaturrecherche, die von der Initiative für Grundlagen für Politik und Praxis (EPPI – Evidence for Policy and Practice Initiative) erstellt wurde (Kalambouka et al., 2005), fand ebenfalls heraus, dass es auf Lernende ohne sonderpädagogischen Förderbedarf grundsätzlich keine negativen Auswirkungen hat, wenn Lernende mit sonderpädagogischem



Förderbedarf in Regelschulen integriert werden (Europäische Agentur, 2012d, S. 8).

Mehrere Studien heben die Vorteile der Inklusion für Lernende ohne sonderpädagogischen Förderbedarf hervor. Zu diesen Vorteilen gehören:

eine höhere Wertschätzung und Akzeptanz von individuellen Unterschieden und von Diversität, Respekt gegenüber allen Menschen, Vorbereitung auf das Erwachsenenleben in einer inklusiven Gesellschaft und die Möglichkeit, Aufgaben durch Übungen und durch das Unterrichten anderer zu bewältigen. Solche Auswirkungen wurden auch bei neuesten Untersuchungen festgestellt, z. B. bei Bennett und Gallagher (2012) (Europäische Agentur, 2012d, S. 8).

Die positiven Auswirkungen von inklusiven Beschulungen auf Lernende mit Behinderungen werden in Forschungsarbeiten, wie z. B. bei Mac Arthur et al. (2005) und de Graaf et al. (2011) erwähnt. Dazu gehören bessere soziale Beziehungen und Netzwerke, höhere Leistungen, größere Erwartungen, bessere Zusammenarbeit des Schulpersonals und bessere Integration der Familien in die Gemeinschaft (Europäische Agentur, 2012d, S. 8).

Weitere Vorteile sind der Zugang zu breiter gefächerten Möglichkeiten bei den Lehrplänen und die Anerkennung sowie Akkreditierung von Leistungen.

Es sollte in Betracht gezogen werden, die Organisation der „Lernräume“ zu verbessern und mehr Möglichkeiten für die Lernenden zu bieten, bei denen diese ihre Begabungen in Bereichen jenseits des akademischen Lernens entdecken können (ebd., S. 25).

In der Forschungsarbeit von Chapman et al. (2011) wird Folgendes betont:

Führungspersonen sollten die Leistungen der Lernenden mit sonderpädagogischem Förderbedarf bzw. Behinderung fördern. Außerdem kann das Vorhandensein einer breit gefächerten Schülerschaft unter angemessenen organisatorischen Bedingungen eine gemeinschaftliche Arbeit anregen und innovative Wege zur Vermittlung von Lernstoff an schwer zu erreichende Gruppen begünstigen (Europäische Agentur, 2012d, S. 21).

„Was für Lernende mit sonderpädagogischem Förderbedarf gut ist, ist für alle Lernenden gut“

Diese Aussage, die in der Veröffentlichung *Inklusive Bildung und Unterrichtspraxis* (Europäische Agentur, 2003, S. 33) getroffen wurde, hat sich seitdem im Rahmen der Arbeit der Agency immer wieder bestätigt.

Dieselbe Studie hat beispielsweise Folgendes hervorgehoben:



Unterricht in gleichaltrigen Gruppen oder kooperatives Lernen erweist sich sowohl in den kognitiven als auch in den affektiven (sozial-emotionalen) Lern- und Entwicklungsbereichen des Lernenden als effizient. Lernende, die sich gegenseitig helfen, insbesondere innerhalb eines Systems von flexiblen und sinnvollen Gruppierungen, profitieren davon, gemeinsam zu lernen (ebd., S. 23).

Bei der Arbeit der Agency zu inklusiven Praktiken in Sekundarschulen im Jahr 2005 wurde Folgendes hervorgehoben:

Sämtliche Studierende, einschließlich solcher mit sonderpädagogischem Förderbedarf, haben durch die systematische Beobachtung, pädagogische Status- und Prozessdiagnostik, Planung und Evaluation eine Verbesserung ihres Lernens gezeigt (Europäische Agentur, 2005, S. 8);

und:

Vom kooperativen Lernen profitieren sämtliche Studierende: Diejenigen, die anderen Studierenden etwas erklären, behalten die Information besser und länger und der Bedarf der Studierenden, die etwas lernen, ist durch eine gleichaltrige Person, deren Verständnis nur geringfügig über dem jeweils eigenen liegt, besser abgedeckt (ebd., S. 18–19).

Der RA4AL-Bericht zeigt Folgendes auf:

Ein System, das es den Lernenden ermöglicht, ein gemeinsames Ziel auf unterschiedlichen Wegen und mit verschiedenen Lern- und Assessment-Methoden zu erreichen, könnte inklusiver sein und die Leistung aller Lernenden steigern (Europäische Agentur, 2012d, S. 25).

Im Rahmen der Arbeit der Agency zur *Pädagogischen Status- und Prozessdiagnostik in inklusiven Schulen* wurde außerdem der Bedarf festgestellt, sämtliche Lernende und Eltern bzw. Familien sowohl in den Lern- als auch in den Assessment-Prozess einzubeziehen (Watkins, 2007).

Derselbe Bericht zeigt auch, dass der Differenzierungsprozess sorgfältiger Überlegungen bedarf. Obwohl dieser auch gern mit Individualisierung und Personalisierung assoziiert und als Möglichkeit zur besseren Deckung individueller oder gruppenspezifischer Bedürfnisse angesehen wird, wird er doch meist eher auf die Lehrperson als auf die Lernenden zugeschnitten. Personalisierung muss auf die Bedürfnisse und Interessen aller Lernenden ausgerichtet werden.

Im i-access-Projekt der Agency wurde festgestellt, dass sich die Vorteile unterstützender Technologien oder „Hilfstechnologien“ oftmals für eine große Bandbreite von Benutzern als nützlich erweisen. „Barrierefreiheit kommt Benutzern mit Behinderungen bzw. sonderpädagogischem Förderbedarf zugute und kann auch allen anderen Benutzern zugutekommen“ (Europäische Agentur, 2012e, S. 22).



Die Ansichten junger Leute mit und ohne Behinderung, die in der Veröffentlichung *Wie junge Menschen die inklusive Bildung sehen* zum Ausdruck kamen, ermöglichen einen klaren Überblick über die Vorteile der inklusiven Bildung für alle Lernenden. Wie einer der jungen Lernenden sagt: „Inklusive Bildung kommt allen Kindern zugute. Schulen sollen in der Nähe des Wohnorts liegen. Auf diese Weise kann man die Leute aus der Nachbarschaft kennenlernen“ (Europäische Agentur, 2012a, S. 11). Andere fügten hinzu: „Studierende mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf können voneinander lernen und ihr Wissen austauschen“, „Das ist gut für uns – und gut für sie. Es ist wichtig, die Vorteile für jedes Mitglied der Klasse zu erkennen“ und „Eine inklusive Bildung hilft den Regelschulkindern dabei, toleranter und offener zu werden“ (ebd., S. 22).

Beobachtungsfortschritt

Da inklusive Bildung darauf ausgeweitet wurde, als hochwertige Bildung für alle Lernenden betrachtet zu werden, müssen neue Wege gefunden werden, um den Fortschritt zu beobachten. Aus der Arbeit der Agency über Indikatoren und aus dem *MIPIE*-Bericht (2011a) geht hervor, dass die Datenerhebung auf Schulebene Faktoren berücksichtigen sollte, die sich auf die Qualität der Zulassungsstrategien der Schulen auswirken, wie z. B.: nicht-diskriminierende Zulassungsregelungen und -bedingungen; Grundsätze und Strategien, um den Lernenden zu helfen, ihre Bedürfnisse mitzuteilen; die Existenz einer klaren, grundsätzlichen Erklärung gegen Bullying; Umsetzung bestehender Verfahrensregeln zur inklusiven Bildung; Personalschulungen zum Thema Zulassungen und zur Schaffung eines aufgeschlossenen Schulklimas; respektvolles und kollaboratives Arbeiten mit Lernenden und Familien; Strategien, um Lernenden und Familien bei der aktiven Teilnahme an der Schulgemeinschaft und im Unterricht zu helfen und die Verfügbarkeit von Information, Beratung und Beratungsstrategien und deren Auswirkung auf die Lernenden.

Die Debatte um Inklusion zielt nun im erweiterten Sinn auf hochwertige Bildung und Vorteile für alle Lernenden ab. Gute Schulleistung und Gerechtigkeit können Hand in Hand gehen.

Das Bildungssystem ist komplex und fragmentiert, und zurzeit mangelt es an kohärenten Überlegungen zur inklusiven Bildung. Im Allgemeinen gibt es wenig Hilfestellung für Leitungen und Führungspersonen, die eventuell versuchen, in vereinzelt Situationen etwas zu ändern. Innerhalb des Systems wächst zwar die Diversität, aber die Traditionen der Vergangenheit schränken die Maßnahmen ein. Das Potenzial der Schulen muss im Zusammenhang mit dem Bewusstsein, der Übereinstimmung zwischen Gesetzgebung und Politik bzw. Praxis, einer konzeptuellen Klarheit und einer Dauerhaftigkeit der Unterstützung sämtlicher



Interessenvertreter entwickelt werden, um das proaktive Verhalten der Schulen zu stärken, anstatt es zu schwächen. Durch das Kennenlernen sämtlicher Lernenden und frühzeitiges Eingreifen wird eine sinnvolle Förderung aller Lernenden entwickelt, die als Teil der regulären Bildung angesehen wird.



HOCH QUALIFIZIERTE FACHKRÄFTE

Einleitung

„Hoch qualifizierte Fachkräfte“ betrifft Aspekte der Aus- und Weiterbildung, das Profil, die Werte und Fähigkeiten von Lehrkräften, effektive Ansätze zur Rekrutierung und Einstellungen sowie Netzwerkarbeit und Koordinierung sämtlicher Fachleute.

Junge Leute, die an der von der Agency im Jahr 2011 organisierten Anhörung im Europäischen Parlament teilnahmen, wiesen auf Folgendes hin:

Der Ausgangspunkt einer inklusiven Bildung sind das Bewusstsein und die Bildung der Lehrkräfte ... Die Lehrkräfte müssen sich der Bedürfnisse aller bewusst sein und allen die Möglichkeiten geben, ihre Ziele zu erreichen. Jeder hat seine Begabungen – alle zusammen können wir eine bessere Gemeinschaft bilden (Europäische Agentur, 2012a, S. 12).

Aus-, Fort- und Weiterbildung

Eine angemessene Aus- und Weiterbildung von Lehr- und anderen Fachkräften gilt als grundlegender Faktor für eine erfolgreiche inklusive Praxis. Im Agency-Bericht *Grundprinzipien zur Förderung der Qualität in der inklusiven Bildung: Empfehlungen für die Praxis* wird Folgendes hervorgehoben:

Alle Lehrkräfte sollten die notwendigen Fähigkeiten entwickeln, um den vielfältigen Bedürfnissen aller Lernenden gerecht zu werden. In ihrer Erstausbildung und Weiterbildung sollten die Lehrkräfte mit den Kompetenzen und dem Wissen ausgestattet werden und das Verständnis, die Einstellungen und Werte entwickeln können, die sie für einen vertrauensvollen und wirksamen Umgang mit den unterschiedlichen Lernenden benötigen (Europäische Agentur, 2011c, S. 15).

Im Agency-Bericht *Inklusionsorientierte Lehrerbildung in Europa – Chancen und Herausforderungen* wird auf die Struktur der Ausbildung der Lehrkräfte verwiesen: Dort heißt es:

Eine der grundlegenden Prioritäten der Lehrerbildung ... ist u. a. der Bedarf, die Strukturen der inklusionsorientierten Lehrerbildung zu verbessern und die Ausbildung von Lehrkräften für Regel- und für Sonderschulen miteinander zu verbinden. Die veränderte Rolle des Lehrpersonals wird zunehmend wahrgenommen und hebt den Bedarf an grundlegenden Veränderungen daran hervor, wie Lehrkräfte auf ihre Rolle und ihre Verantwortung im Beruf vorbereitet werden (Europäische Agentur, 2011b, S. 18).

Weiter wird auf Folgendes hingewiesen:



Lehrerausbilder sind bei der Ausbildung hoch qualifizierter Lehrkräfte wichtige Akteure. Viele europäische Länder haben noch keine eindeutige politische Strategie in Bezug auf die Kompetenzen, die Lehrkräfte besitzen sollten, oder wie sie ausgewählt bzw. ausgebildet werden sollten (ebd., S. 63).

Das Profil inklusiver Lehr- oder anderer Fachkräfte

Im Rahmen des Agency-Projektes *Inklusionsorientierte Lehrerbildung* wurde ein *Profil für inklusive Lehrerinnen und Lehrer* (Europäische Agentur, 2012b) entwickelt, das als Leitlinie zur Gestaltung und Umsetzung der Programme zur Lehrererstausbildung (ITE – Initial Teacher Education) für sämtliche Lehrkräfte dient. Darin wird ein Rahmen aus Kernwerten und Kompetenzbereichen bestimmt, der auf jedes ITE-Programm zur Vorbereitung der Lehrkräfte auf die Arbeit in der inklusiven Bildung angewendet werden kann und sämtliche Formen der Diversität in Betracht zieht.

In diesen Rahmen aus Kernwerten und Kompetenzbereichen fallen u. a. folgende Punkte:

Wertschätzung der Diversität der Lernenden – Unterschiede bei den Lernenden werden als Ressource und Bereicherung für die Bildung wahrgenommen. Die Kompetenzbereiche innerhalb dieses Grundwertes beziehen sich auf: Auffassungen zur inklusiven Bildung; die Sichtweise der Lehrkräfte zur Diversität der Lernenden.

Unterstützung aller Lernenden – Lehrkräfte haben hohe Erwartungen an die Leistungen aller Lernenden. Die Kompetenzbereiche innerhalb dieses Grundwertes beziehen sich auf: Förderung des akademischen, praktischen, sozialen und emotionalen Lernens aller Lernenden; effiziente Unterrichtsansätze für heterogene Schulklassen.

Mit anderen zusammenarbeiten – Zusammenarbeit und Teamarbeit sind grundlegende Ansätze für alle Lehrkräfte. Die Kompetenzbereiche innerhalb dieses Grundwertes beziehen sich auf: Zusammenarbeit mit Eltern und Familien; Zusammenarbeiten mit anderen Fachkräften aus dem Bildungsbereich.

Persönliche berufliche Weiterentwicklung – Unterrichten ist eine Lerntätigkeit und Lehrkräfte übernehmen Verantwortung für ihr lebenslanges Lernen. Die Kompetenzbereiche innerhalb dieses Grundwertes beziehen sich auf: Lehrkräfte als reflektierende Praktiker; Lehrererstausbildung als Grundlage für die kontinuierliche berufliche Weiterbildung (ebd., S. 7).



Ansätze zur Rekrutierung

Effiziente Ansätze zur Rekrutierung und höhere Verbleibquoten bei Lehrpersonen und anderen Fachkräften werden in einer Reihe von Agency-Projekten als grundlegende Faktoren benannt. Im Agency-Bericht *Inklusionsorientierte Lehrerbildung in Europa – Chancen und Herausforderungen* wird Folgendes hervorgehoben:

Es sollten effiziente Ansätze untersucht werden, um die Aufnahmeverfahren für Lehramtskandidatinnen und -kandidaten zu verbessern, Verbleibquoten zu erhöhen und die Anzahl von Lehrkräften mit unterschiedlichen Hintergründen, wie u. a. auch Behinderungen zu steigern (Europäische Agentur, 2011b, S. 71).

Der Projektbericht weist auf Folgendes hin:

Nur wenige Länder verfügen über Prüfungen, um die Einstellung in Lehrberufen zu regulieren, obwohl jüngst die Forschung von Menter und Mitarbeitern (2010) hervorhebt, dass es nachweislich viele Dimensionen des effektiven Lehrens gibt, die nicht anhand der Prüfung akademischer Fähigkeiten auf zuverlässige Weise vorausgesagt werden können. Dieses Ergebnis wird durch die Literaturrecherche des Projektes und die Länderberichte eindeutig bekräftigt, da beide neben Wissen und Fähigkeiten auch die Bedeutung der Einstellungen, Werte und Überzeugungen in der zu entwickelnden Praxis hervorheben. Diese, sowie die zur Verfügung stehenden Förderungen zur Entwicklung der benötigten Kompetenzen, sind aber selbst im Rahmen eines Bewerbungsgespräches äußerst schwierig zu ermitteln, und somit bedarf es weiterführender Forschung zu Auswahlmethoden für Lehramtskandidaten (Europäische Agentur, 2011b, S. 19–20).

Positive Einstellung

Die positive Einstellung von Lehrpersonen und anderen Fachkräften wird in den meisten Agency-Projekten als grundlegendes Element für eine inklusive Bildung hervorgehoben. Im Agency-Bericht *Inklusive Bildung und Unterrichtspraxis* wird Folgendes festgestellt:

Selbstverständlich hängt die Inklusion in erster Linie von der Einstellung der Lehrpersonen gegenüber den Lernenden mit sonderpädagogischem Förderbedarf ab, davon, wie sie Unterschiede im Unterricht wahrnehmen, sowie von ihrer Bereitschaft, mit solchen Unterschieden effektiv umzugehen. Im Allgemeinen wird die Einstellung der Lehrpersonen als entscheidender Faktor eingebracht, der dazu beitragen könnte, an den Schulen eine inklusivere Bildung zu betreiben (Europäische Agentur, 2003, S. 12).



Ähnlich hebt auch der Agency-Bericht *Grundprinzipien zur Förderung der Qualität in der inklusiven Bildung – Empfehlungen für die Praxis* die Bedeutung einer positiven Einstellung hervor. Dort heißt es:

Alle Lehrpersonen sollten gegenüber allen Lernenden positiv eingestellt und bereit sein, mit Kolleginnen und Kollegen zusammenzuarbeiten. Alle Lehrpersonen sollten Diversität als Stärke und Impuls für ihre eigene Weiterbildung sehen (Europäische Agentur, 2011c, S. 14).

In der Veröffentlichung der Agency *Assessment in inklusiven Schulen: Bildungspolitische und praxisorientierte Aspekte* heißt es:

Die Einstellung der Lehrpersonen an Regelschulen in Bezug auf Inklusion, Assessment und somit auf inklusives Assessment ist ausschlaggebend. Eine positive Einstellung kann durch ein entsprechendes Angebot an Weiterbildung, Unterstützung, Ressourcen und praktische Erfahrungen in erfolgreichen Fällen von Inklusion gefördert werden. Lehrpersonen müssen Zugang zu Erfahrungswerten haben die ihnen dabei helfen, die erforderliche positive Einstellung zu entwickeln (Watkins, 2007, S. 51).

Netzwerkarbeit und Koordination

Sämtliche Agency-Berichte weisen auf die effektive Rolle der Zusammenarbeit und der Koordination von Fachkräften sowie auf die Netzwerkarbeit mit gemeinnützigen Diensten hin. Ein nennenswertes Beispiel ist der Agency-Bericht *Inklusionsorientierte Lehrerbildung: Das Profil für inklusive Lehrerinnen und Lehrer (TE4I)*, in dem Folgendes hervorgehoben wird:

Die Umsetzung einer inklusiven Bildung sollte als gemeinsame Aufgabe betrachtet werden, in der die verschiedenen Interessenvertreter jeweils ihre Rollen und Aufgaben zu erfüllen haben. Die Förderung, die von den unterrichtenden Lehrkräften benötigt wird, um ihre Rolle zu erfüllen, umfasst u. a. auch den Zugang zu Strukturen, die Kommunikation und Teamarbeit mit einer breiten Auswahl an Fachkräften (einschließlich denjenigen, die in Hochschuleinrichtungen arbeiten [HEI – Higher Education Institution]) erleichtern, sowie kontinuierliche fachliche Entwicklungsmöglichkeiten (Europäische Agentur, 2012b, S. 23).

In der Veröffentlichung der Agency *Inklusive Bildung und Unterrichtspraxis im Sekundarschulbereich* werden die Aspekte des kooperativen Unterrichtens und der kooperativen Problemlösung als grundlegende Faktoren für eine effiziente inklusive Praxis hervorgehoben. In dem Projekt heißt es: „Die Zusammenarbeit zwischen Kolleginnen und Kollegen und die Kooperation mit externen Fachleuten trägt zur



gelingenden integrativen/inklusive Unterrichtspraxis bei“ (Europäische Agentur, 2005, S. 6).

Fazit:

Inklusive Bildung bringt eine systematische Veränderung mit sich, die eine Transformation in der Bildung von Lehrpersonen und anderen Fachkräften erfordert, und zwar nicht nur in Bezug auf die Kompetenzen, sondern auch in Bezug auf ethische Werte.

Die wichtigsten Aspekte, die sich mit hoch qualifizierten Fachkräften befassen, können zusammengefasst werden in einer Reihe von Indikatoren im Bereich der Gesetzgebung für inklusive Bildung, die im Agency-Projekt *Entwicklung einer Reihe von Indikatoren – für inklusive Bildung in Europa* entwickelt und präsentiert wurden:

Lehrerbildung und berufsbegleitende Lehrerfortbildungsprogramme umfassen auch Aspekte des sonderpädagogischen Förderbedarfs und der Inklusion.

Lehrpersonen und anderes Personal werden dabei unterstützt, ihr Wissen, ihre Fähigkeiten und ihre Einstellungen zu Inklusion zu entwickeln, damit sie im Regelschulbetrieb auf die Bedürfnisse sämtlicher Schüler und Schülerinnen bzw. Studierenden vorbereitet sind.

Es sind Kurse und berufliche Entwicklungsmöglichkeiten zur Verbesserung der pädagogischen Fähigkeiten der Lehrpersonen vorhanden.

Lehrerinnen und Lehrer planen, lehren und prüfen partnerschaftlich mit Kolleginnen und Kollegen.

Es sind spezielle Ressourcen zur entsprechenden beruflichen Entwicklung vorgesehen, um den besonderen Bedarf an inklusiver Bildung zu decken (Kyriazopoulou und Weber, 2009, S. 28).



FÖRDERSYSTEME UND FINANZIERUNGSMECHANISMEN

Einleitung

Im November 2011 war die Europäische Agentur Gastgeberin einer Anhörung im Europäischen Parlament in Brüssel. Achtundachtzig junge Menschen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf bzw. Behinderungen aus Sekundarschule und Berufsbildung haben an einer Diskussion darüber teilgenommen, was inklusive Bildung für sie bedeutet. Einige der Ergebnisse beziehen sich direkt auf Aspekte des Angebots und der Finanzierung. „Inklusive Bildung erfordert zusätzliche Ressourcen wie Zeit oder Geld, aber jeder Schüler und jede Schülerin muss die Bildung erhalten, die er oder sie möchte“ (Europäische Agentur, 2012a, S. 13).

Barrierefreier Zugang zu Gebäuden ist wichtig (Aufzüge, automatische Türen, zugängliche Schalter usw.). ... Bei Prüfungen wird zusätzliche Zeit benötigt. ... Es werden interne Fördersysteme für Studierende mit Behinderungen benötigt (ebd., S. 27).

Die Förderung durch Personen, die nicht dem Schulpersonal angehören, und die als Vermittler für Studierende mit sonderpädagogischem Förderbedarf agieren können, ist positiv. Es gab Lehrpersonen, die mit mir und anderen nicht in inklusiver Bildungsarbeit zusammenarbeiten wollten. Lehrpersonen sollten aber jeden in ihren Unterricht aufnehmen (ebd., S. 20).

Die Sparmaßnahmen von Regierungen haben bereits Einfluss auf einige Förderungen – es kommt zu Stellenabbau, bspw. bei Vermittlern. Bei den Schulen kommt zwar Geld an, aber auf so unzweckmäßige Weise, dass „normale“ Lehrkräfte die Förderung übernehmen müssen, und diese haben keine Ahnung (ebd., S. 27).

Inklusive Bildung wird oft als teuer bezeichnet, aber wenn wir versuchen zu sparen, könnte es uns am Ende teuer zu stehen kommen, wenn die Probleme anderweitig gelöst werden müssen. ... Auch wenn einem Land nicht allzu viele Mittel zur Verfügung stehen, muss inklusive Bildung auf die beste Art und Weise umgesetzt werden. Inklusive Bildung ist eine Investition. Wir müssen in die Menschen investieren, denn Menschen sind die einzige Ressource (ebd., S. 24).

Fördersysteme und Finanzierungsmechanismen

Fördersysteme und Finanzierungsmechanismen umfassen sämtliche Ebenen des Lernens und betreffen deshalb unterschiedliche Aspekte. Darüber hinaus wäre es nicht ausreichend, die Angelegenheit auf den Bildungsbereich zu beschränken.

Kinder und Jugendliche lernen nicht erfolgreich, wenn ihre grundlegenden gesundheitlichen, sozialen und emotionalen Bedürfnisse nicht erfüllt werden.



Dazu ist unter Umständen auch eine Unterstützung der Familien und der Gemeinschaft erforderlich. Die Dienste (z. B. aus dem Gesundheits- und Sozialbereich), die diese Unterstützung leisten, müssen zusammenarbeiten und für einen ganzheitlichen Ansatz sorgen (Europäische Agentur, 2011c, S. 17–18).

Es besteht ein breites Bewusstsein darüber, dass evidenzbasiertes politisches Handeln für die Entwicklung eines inklusiven Bildungssystems von kritischer Bedeutung ist. Dies wurde bereits im Jahr 1999 im Rahmen des Agenturarbeitsberichts *Finanzierung von sonderpädagogischer Förderung* erkannt, in dem folgendermaßen argumentiert wurde:

Die Evaluations- und Beobachtungsprozesse in den jeweiligen Ländern können auch im Rahmen einer sonderpädagogischen Förderung verbessert werden. Es ist in erster Linie wichtig, eine effiziente und effektive Verwendung der öffentlichen Finanzierung sicherzustellen und anzuregen. Zum anderen scheint es wichtig zu sein, den Nutzern des Bildungssystems (Schüler und Schülerinnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf und deren Eltern) klar zu zeigen, dass die Bildung an Regelschulen (einschließlich allen zusätzlichen Einrichtungen und Förderungen) eine ausreichend hohe Qualität aufweisen (Europäische Agentur, 1999, S. 158).

Sowohl die Finanzierung als auch das Angebot werden in verschiedenen Agency-Projekten behandelt. Somit werden diese beiden Aspekte durch die folgenden Aussagen und Ergebnisse aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchtet, die sich aus verschiedenen Projekten der Agency herleiten.

Frühförderung

„Die allgemeine Tendenz in Europa besteht darin, die Dienste zur Frühförderung möglichst in der Nähe zum Kind und zur Familie anzusiedeln“ (Europäische Agentur, 2010, S. 17), d. h. in der Gemeinde.

Angebote und Leistungen zur Frühförderung sollten allen Familien und kleinen Kindern zur Verfügung stehen, die eine Förderung benötigen, unabhängig von ihrem sozial-kulturellen Hintergrund. ... Das bedeutet, dass alle Kosten der Frühförderung durch staatliche Stellen, Nichtregierungsorganisationen, gemeinnützige Einrichtungen usw., die die Qualitätsnormen der nationalen Rechtsvorschriften erfüllen, aus staatlichen Mitteln finanziert werden sollen. (ebd., S. 23).

Die öffentliche Finanzierung von Diensten und Angeboten zur Frühförderung kommt im Allgemeinen von staatlicher Seite und/oder aus Bundes- bzw. Regionalquellen und/oder aus Kommunalquellen. Meistens besteht die Finanzierung der Frühförderung aus einer Kombination der o. g. drei Ebenen



Verwaltung, Krankenversicherungssystem und Finanzierung durch gemeinnützige Organisationen (ebd., S. 22).

Unter anderem werden folgende Empfehlungen zur Verbesserung der Koordinierung von Diensten und Angeboten der Frühförderung erteilt:

Frühförderung wird oft als die verschiedenen Dienste übergreifende Arbeit angesehen, ist aber auf jeden Fall ein interdisziplinärer Arbeitsbereich. Politische Entscheidungsträger müssen diese Tatsache erkennen und sicherstellen, dass Politik und Leitlinien gemeinsam von den Abteilungen für Gesundheit, Bildung und soziale Dienste entwickelt werden, und dass jegliche veröffentlichte Richtlinie für regionale und kommunale Dienste die Logos mehrerer Abteilungen trägt. Das ist der einzige Weg, um integratives Arbeiten auf regionaler und kommunaler Ebene umzusetzen (ebd., S. 42).

Inklusive Bildung und Unterrichtspraxis

Die Existenz verschiedener Modelle zum Umgang mit Unterschieden im Unterricht hängt nicht nur von den Lehrkräften ab, sondern auch von der Art, in der die Schule ihr eigenes Bildungsangebot organisiert, und von externen Faktoren.

Diese Aussage stammt aus dem Agency-Bericht *Inklusive Bildung und Unterrichtspraxis* (Europäische Agentur, 2003, S. 8).

Es wird deutlich, dass es nicht nur eine Frage der notwendigen Ressourcen auf Unterrichtsebene ist, Lernende mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu betreuen. Es sollte erkannt werden, dass bei Umfang und Art der Ressourcen, die Lehrkräfte beim Unterrichten von Lernenden mit sonderpädagogischem Förderbedarf nutzen können, die organisatorische Struktur auf Schulebene ebenfalls eine entscheidende Rolle spielt (ebd., S. 14).

Der Gebrauch von Ressourcen innerhalb der Schulen sollte flexibel gestaltet werden ... sie sollten je nach eigenen Wünschen und Ansichten frei über die Nutzung von Ressourcen verfügen. Bürokratie sollte weitestgehend vermieden werden und auch die Schülerinnen und Schüler ohne oder mit geringem Unterstützungsbedarf sollten die Möglichkeit haben, im Rahmen des Unterrichts und des Schulbetriebs die Ressourcen zu nutzen, sofern dies benötigt oder von der Lehrperson gewünscht wird (ebd., S. 16).

„Finanzierungsvereinbarungen und Förderungsmaßnahmen im Rahmen dieser Vereinbarungen spielen eine entscheidende Rolle“ (ebd., S. 17).

Ein sogenanntes Durchgangsmodell auf regionaler (Gemeinde) Ebene scheint dabei die erfolgreichste Finanzierungsoption zu sein. In einem solchen Modell werden Haushaltspläne für sonderpädagogischen Förderbedarf von der



Zentralregierung an die regionalen Institutionen (Gemeinden, Bezirke, Schulverbundsysteme) weitergegeben. Auf regionaler Ebene werden dann die Entscheidungen getroffen, wie das Geld ausgegeben werden soll und welchen Schülerinnen bzw. Schülern Sonderdienste zugutekommen sollen. ... Dafür ist vermutlich ein dezentralisiertes Modell kostengünstiger, und es birgt weniger Gefahren für unerwünschte Formen eines strategischen Verhaltens. Trotzdem ist es offensichtlich, dass die jeweilige Zentralregierung klare Vorgaben machen muss, welche Ziele erreicht werden sollen (ebd., S. 18).

Berufliche Aus-, Fort- und Weiterbildung

Die Umsetzung von Programmen zur beruflichen Aus-, Fort- und Weiterbildung verfolgt eine Langzeitplanung im Bildungssektor und eine Zusammenarbeit mit Sozialpartnern.

Ein Schwerpunkt liegt auf der Herstellung engerer Verbindungen, ... um die Lehrpläne für Berufsbildungsprogramme zu entwickeln und die Bildungsansätze und den Inhalt auf die erforderlichen Fähigkeiten im Berufsleben abzustimmen, ... indem ein Assessment gemäß den Kompetenzen organisiert und durchgeführt wird, eine Zusammenarbeit zur Etablierung der Inhalte für neue Qualifikationen, Standards und Lehrpläne stattfindet und die Programme zur beruflichen Aus-, Fort- und Weiterbildung auf die wirtschaftlichen Anforderungen abgestimmt werden (Europäische Agentur, 2014, S. 23).

Auf individuellem Niveau erhalten die Lernenden mit sonderpädagogischem Förderbedarf besondere pädagogische Hilfsmittel (wie z. B. unterstützende Technologien, Dolmetscher für Gebärdensprache, speziell vorbereitetes Lernmaterial, Schreiber oder andere Arten von praktischer Unterstützung), um den Zugang zu den Lehrplänen im Rahmen der beruflichen Aus-, Fort- und Weiterbildung zu gewährleisten (ebd., S. 15).

Die regionale Ebene (d. h. Landkreise, Kommunen, Gemeinden, Bundesländer) stellt eine Schlüsselrolle dar, um die pädagogischen Ziele und den Arbeitsmarkt aufeinander abzustimmen. Regionale Beratungsgremien sind maßgeblich beteiligt an der Überarbeitung der Struktur von Bildungsprogrammen innerhalb ihrer regionalen Zuständigkeit und der Zusammenarbeit mit den Sozialpartnern. Sie spielen eine wichtige Rolle dabei, den Laufbahnen der Lernenden Flexibilität zu verschaffen.

Institutionen für die berufliche Aus-, Fort- und Weiterbildung werden in den europäischen Mitgliedstaaten von verschiedenen Agenturen geführt, wie z. B. von lokalen Behörden, Nichtregierungsorganisationen, dem privaten Sektor usw. Bei den analysierten europäischen Ländern liegen die Hauptverantwortlichkeiten für die Finanzierung beim Staat und bei staatlichen Stellen auf regionaler oder kommunaler



Ebene. Des Weiteren unterscheiden sich in den meisten Ländern die Finanzierungskriterien je nach Art der Eigentumsverhältnisse (öffentlich bzw. privat) des Landes. Weitere Maßnahmen, um die Beschäftigung mit Lernenden mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu unterstützen, sind die Zahlung von Dienstleistungskosten von Förderbeschäftigung, Freistellung von den Arbeitgeberkosten zur Rentenversicherung und Berufsunfähigkeitsversicherung, eine Belohnung bei Überschreitung der Mindestquote, finanzielle Hilfe für Arbeitskräfte mit Behinderungen, die sich als Unternehmer etabliert haben, Reduzierung des Sozialversicherungsbeitrags, Steuersenkungen für Beschäftigung junger Lernender mit sonderpädagogischem Förderbedarf oder jährliche Preise für bewährte Praxis. Es gibt auch Entwürfe, in denen den Lernenden ermöglicht wird, in die Belegschaft aufgenommen zu werden, und weiterhin einen Anteil ihrer ursprünglichen Sozialfürsorgezahlungen zu beziehen (z. B. Beihilfe für Erwerbsunfähige), die weder steuer- noch sozialversicherungspflichtig sind. Die Arbeitskräfte können außerdem eine gewisse Zeit lang „sekundäre Vorteile“ (z. B. Heizkostenzuschuss, Krankenversicherungskarte) erhalten.

Informations- und Kommunikationstechnologien

Zweifellos können Informations- und Kommunikationstechnologien für eine gleichberechtigte Beteiligung von vielen Lernenden mit sonderpädagogischem Förderbedarf an der Bildungsarbeit sorgen. Studierende mit sonderpädagogischem Förderbedarf haben bei der Anhörung des Europäischen Parlaments 2011 die Bedeutung von Informations- und Kommunikationstechnologien hervorgehoben.

In unserem Staat gibt es eine Organisation, die spezielles Material und IT zur Verfügung stellt. Die Schule kann die Hilfsmittel von der Organisation ausleihen, und die Studierenden können sie auch mit nach Hause nehmen. Wenn sie die Hilfsmittel nicht mehr brauchen, können diese von anderen Studierenden von derselben oder einer anderen Schule genutzt werden. Es ist äußerst wichtig, dass technische Hilfsmittel als Unterstützung zur Verfügung stehen (Europäische Agentur, 2012a, S. 14).

Aber:

Die Tatsache, dass die Tendenz zur Gleichberechtigung in der Bildung durch die Förderung von zugänglichen Informations- und Kommunikationstechnologien durch die negativen wirtschaftlichen Entwicklungen überschattet wurde, macht deutlich, dass allumfassende europäische und internationale politische Strategien in diesem Bereich weiterhin verfolgt werden müssen (Europäische Agentur, 2013, S. 24).

In diesem Zusammenhang könnte das öffentliche Beschaffungswesen als Finanzierungsmechanismus in Betracht gezogen werden, sofern die Barrierefreiheit



als Grundvoraussetzung inbegriffen ist. Barrierefreiheit sollte als leitendes Grundprinzip im öffentlichen Beschaffungswesen für sämtliche Güter und Dienstleistungen gelten.

Der Zugang zu Informations- und Kommunikationstechnologien in unterschiedlichen Zusammenhängen mit lebenslangem Lernen – einschließlich beim Lernen zu Hause – erfordert meistens auch Input von Fachkräften aus anderen Bereichen. ... Das umfasst die Koordinierung zwischen Einzelpersonen, Dienstleistungen und häufig auch politische Strategien für andere Arbeitsbereiche. Es beinhaltet auch flexible Ansätze zur Finanzierung von Informations- und Kommunikationstechnologien, mit Möglichkeiten für Entscheidungen über Ausgaben für vor Ort festgestellte Bedürfnisse auf lokaler Ebene (Institut für Informationstechnologien in der Bildung der UNESCO und Europäische Agentur, 2011, S. 88).

Fazit:

In Bezug auf die Finanzierungssysteme müssen die im Folgenden zusammengefassten Anforderungen in Betracht gezogen werden, um zu gewährleisten, dass diese Systeme die Ziele der Bildungspolitik umfassend fördern.

Die Finanzierungspolitik fördert umfassend eine inklusive Bildung. Dies schließt eine Steuerpolitik ein, die für das Angebot von inklusiven Schulen und Dienstleistungen eher Vergünstigungen bereithält als negative Anreize schafft. Solange es eine Anzahl von alternativen Grundlagen zur Förderung von Schülern und Schülerinnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf gibt, scheint eine Pro-Kopf-Finanzierung die beste Lösung zu sein, um die o. g. Anforderungen zu erfüllen.

Die Finanzierungspolitik basiert ausschließlich auf dem pädagogischen Bedarf. Die Beträge zur individuellen Pro-Kopf-Finanzierung könnten durch Kostenanalysen bestimmt werden, welche die relativen Kosten zur Bedienung von Studierenden mit ausgewählten besonderen Bedingungen aufzeigen.

Die Finanzierungspolitik ermöglicht eine flexible, effektive und effiziente Deckung des Bedarfs. Statt spezifische Ressourcen, z. B. vorbestimmte Arten von Personal, Ausstattung oder Anlagen, zu finanzieren oder bereitzustellen, werden bei der Pro-Kopf-Finanzierung die Geldmittel so zugeteilt, dass die Flexibilität vor Ort gefördert wird.

Die Finanzierungspolitik fördert umfassend die Unterstützung von entsprechenden Dienstleistungen und erforderlicher bereichsübergreifender Zusammenarbeit.

Generell sollten Anreizstrukturen mehr Geld gewährleisten, wenn ein Kind an eine inklusive Schule geschickt wird, und es ist eine stärkere Betonung der Ergebnisse (und nicht nur der akademischen) erforderlich.



ZUVERLÄSSIGE DATEN

Einleitung

Sowohl die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UNCRPD) als auch die Europäische Strategie für Menschen mit Behinderungen 2010–2020 und das Strategieziel Bildung und Ausbildung 2020 für Gleichberechtigung in der Bildung gelten in den Ländern als entscheidende Befürworter inklusiver Bildung. In der UNCRPD werden die Vertragsländer zu Folgendem aufgefordert:

Die Vertragsstaaten verpflichten sich zur Sammlung geeigneter Informationen, einschließlich statistischer Angaben und Forschungsdaten, die ihnen ermöglichen, politische Konzepte zur Durchführung dieses Übereinkommens auszuarbeiten und umzusetzen (Vereinte Nationen, 2006, Artikel 31);

und

Die Vertragsstaaten unterhalten, stärken, bestimmen oder schaffen nach Maßgabe ihres Rechts- und Verwaltungssystems auf einzelstaatlicher Ebene für die Förderung, den Schutz und die Überwachung der Durchführung dieses Übereinkommens eine Struktur, die, je nachdem, was angebracht ist, einen oder mehrere unabhängige Mechanismen einschließt (ebd., Artikel 33).

Es besteht ein breites Bewusstsein darüber, dass evidenzbasiertes politisches Handeln für die Entwicklung eines inklusiven Bildungssystems von kritischer Bedeutung ist. Politische Entscheidungsträger, Experten für Datenerhebung und Forscher sind sich bewusst, dass eine Datenerhebung auf nationaler Ebene erforderlich ist, die nicht nur die Anforderungen der internationalen politischen Leitlinien erfüllt, sondern auch im Rahmen des gemeinsamen Ansatzes dient, eine Synergie der Anstrengungen auf nationaler sowie internationaler Ebene zu fördern. Im Rahmen der Arbeit der Agency hat sich gezeigt, dass weitreichende Daten für die politischen Entscheidungsträger und für mehrere Organisationen sowohl auf nationaler als auch auf europäischer Ebene zur Verfügung gestellt werden sollten, um die Vielfalt der ergänzenden Ansätze zur Datenerhebung aufzugreifen. Doch obwohl eindeutig Bedarf an solchen Daten besteht, sind die zu empfehlenden Methoden und Prozesse zur Erhebung und Auswertung weitaus weniger klar.

Im Rahmen der Agencyarbeit – vor allem der Arbeiten an den Projekten zur *Entwicklung eines Satzes von Indikatoren – für die inklusive Bildung in Europa* (Kyriazopoulou und Weber, 2009) und zur *Entwicklung von Datengrundlagen zur Implementierung inklusiver Bildung (MIPIE – Mapping the Implementation of Policy for Inclusive Education)* (Europäische Agentur, 2011a) – ergaben sich fünf



grundlegende politische Notwendigkeiten zur Datenerhebung, die Evidenz inklusiver Bildung auf Länderebene betreffend:

- Die Notwendigkeit, die Datenerhebung auf nationaler Ebene in Übereinkommen mit internationaler und europäischer Ebene zu verankern;
- die Notwendigkeit, den Einfluss von Unterschieden in den Bildungssystemen der Ländern zu verstehen;
- die Notwendigkeit, die Effektivität inklusiver Bildung zu analysieren;
- die Notwendigkeit einer Datenerhebung, um Grundlagen in Bezug auf Angelegenheiten der Qualitätssicherung zu schaffen; und
- die Notwendigkeit, den Fortschritt der Lernenden langfristig zu verfolgen.

Politische Entscheidungsträger benötigen qualitative und quantitative Daten, die sie über die Qualität der Bildung für Lernende mit sonderpädagogischem Förderbedarf informieren. Diese Hauptaussagen spiegeln die zentrale Empfehlung des *Weltbehindertenberichts* (Weltgesundheitsorganisation/Weltbank, 2011) wider: Es ist erforderlich, dass Länder bestehende Datenerfassungssysteme auf quantitative Daten ausweiten, aber auch detaillierte und spezifische qualitative Untersuchungen zu Kosteneffektivität und anderen Aspekten der Qualitätssicherung betreiben.

Im Rahmen des Projektes MIPIE wird die Entwicklung eines gemeinsamen Rahmens zur Datenerhebung gefordert, der auf den bestehenden nationalen Datenerhebungen sowie auf internationalen Übereinkommen und Prozessen zur Datenerhebung aufbaut. ... Dabei können drei Dimensionen bestimmt werden, die einen gemeinsamen Rahmen bilden:

- *Der Schritt hin zu einem systemgestützten Ansatz zur Datenerhebung, der auf gemeinsamen Konzepten und Definitionen beruht;*
- *Evidenzerfassung, die sowohl zu quantitativen als auch zu qualitativen Vergleichswerten führt;*
- *die Anwendung eines Rahmenwerks zur Analyse von politischen Strategien auf nationaler und internationaler Ebene (Europäische Agentur, 2011a, S. 11).*

Ein solcher Ansatz ist erforderlich, um die Länder bei der Entwicklung von „Datenerhebungen zur Beobachtung der Rechte der Lernenden sowie zur Kontrolle der Kosteneffektivität der Systeme für inklusive Bildung“ (ebd.) zu unterstützen.



Beobachtung der Rechte der Lernenden

Innerhalb eines umfassenden Rahmens zur Beobachtung von Rechtsangelegenheiten müssen sowohl quantitative als auch qualitative Indikatoren in Bezug auf eine Reihe von Faktoren bestimmt werden:

(i) Beteiligung an Aus-, Weiter- und Fortbildung

Im Agency-Bericht zur *Frühförderung* wird Folgendes vorgeschlagen:

Politische Entscheidungsträger müssen über effektive Mechanismen verfügen, um die Nachfrage für Frühförderungsdienstleistungen zu beurteilen, und um zu prüfen, ob die erbrachten Dienstleistungen der Nachfrage entsprechen, um eine Verbesserung der Dienstleistungen planen zu können. Es muss ein systematischer Weg entwickelt werden, zuverlässige Daten auf nationaler Ebene zu erheben und zu beobachten (Europäische Agentur, 2010, S. 39–40).

Im Bericht *Beteiligung an der inklusiven Bildung – ein Rahmen für die Entwicklung von Indikatoren* heißt es:

Obwohl nationale und lokale Regierungen bereits grundlegende Daten über die Bildung erheben, ist nur wenig über die Beteiligung bekannt. ... Zurzeit bestehen die meisten erhobenen Daten für Beobachtungszwecke aus statistischen Daten zu Einschreibungen zur und Abschlüssen von Ausbildungen. ... Nur wenige Länder verfügen über systematische Methoden zur Erhebung, Auswertung und Deutung von qualitativen Daten zur Beteiligung auf der Ebene von Einzelpersonen, Unterricht und Schule, obwohl Berichte zur Selbstkontrolle und Inspektion der Schulen häufig Fragen zur Beteiligung und Inklusion ansprechen (Europäische Agentur, 2011d, S. 19).

Dieser Bericht hebt außerdem einige potenzielle Gefahren hervor, die im Zusammenhang mit der Datenerhebung zu Beteiligung steht:

... Strukturen, die zum Einsatz kommen, um Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu beobachten, können eine Barriere für ihre Beteiligung und Leistung darstellen, da sie diese Kinder als anders kennzeichnen. Eine unbeabsichtigte Konsequenz der Kategorisierung einiger Kinder, um deren Beteiligung zu beobachten, kann ein Paradox hervorrufen, und zum Ergebnis haben, dass zu ihrer Bildung gesonderte Vereinbarungen getroffen werden (ebd., S. 17–18).

(ii) Zugang zu Förderung und Unterbringung

Drei Studien der Agency haben die verschiedenen Aspekte einer Förderung von Lernenden mit sonderpädagogischem Förderbedarf untersucht. Im Rahmen der



Literaturrecherche zum Agency- Projekt *Berufliche Aus-, Fort- und Weiterbildung* wird Redley (2009) zitiert:

Es gibt keine zuverlässigen Statistiken zur Anzahl der Organisationen, die eine geförderte Beschäftigung bieten oder zur Anzahl von Personen mit Lernbehinderungen, die bei diesen beschäftigt werden, und bei denen die Regierung an diesem Prozess nicht beteiligt ist (Europäische Agentur, 2012f, S. 41).

Die von der Agency und dem Institut für Informationstechnologien in der Bildung der UNESCO gemeinsam durchgeführte Studie untersucht die Nutzung von Informations- und Kommunikationstechnologien im Bildungsbereich für Personen mit Behinderungen, und argumentiert folgendermaßen:

Sowohl in Bezug auf das Übereinkommen der Vereinten Nationen (2006) als auch auf die Politik auf regionaler (d. h. europäischer) und nationaler Ebene besteht ein Bedarf an Information im Zusammenhang mit der Beobachtung qualitativer und quantitativer Indikatoren und Vergleichswerte über Informations- und Kommunikationstechnologien in der Bildung für Personen mit Behinderungen (Institut für Informationstechnologien in der Bildung der UNESCO und Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung, 2011, S. 93).

Im *i-access*-Projekt der Agency wurden im Zusammenhang mit der Zugänglichkeit von Informationen für Lernende folgende Argumente diskutiert:

Die Einhaltung der politischen Strategie [zur Barrierefreiheit] sollte systematisch beobachtet werden. Die Beobachtung der Einhaltung kann zurzeit nur gefördert werden, sollte aber ausgeweitet werden. ... Es besteht ein Bedarf, systematisch quantitative und qualitative Daten zu erheben, was auch die Endnutzer von Angeboten für zugängliche Informationen einbeziehen sollte. Ein Beobachtungsprozess sollte sich aber nicht nur auf numerische Vergleichsdaten stützen, sondern die Möglichkeit in Betracht ziehen, Beispiele für bewährte Praktiken zu sammeln, die als Rollenmodell für andere Länder und Organisationen dienen können (Europäische Agentur, 2012e, S. 40–41).

(iii) Lernerfolg und Übergangsmöglichkeiten

Zwei der größeren Agency-Projekte haben sich mit dem Übergang von der Schule ins Berufsleben beschäftigt. Beide haben ergeben, dass in diesem Bereich zuverlässige Daten fehlen. Im Projekt *Übergang von der Schule in das Berufsleben* wird Folgendes vorgeschlagen:

Die nationalen Daten der Länder berücksichtigen nur registrierte arbeitslose Personen, aber ein großer Anteil der Personen mit sonderpädagogischem



Förderbedarf ist gar nicht registriert – sie haben nicht einmal die Möglichkeit, eine erste Arbeitsstelle zu finden (Europäische Agentur, 2002a, S. 2).

Die nachverfolgende Studie (Europäische Agentur, 2006) zeigt, dass es in diesem Bereich keinerlei Entwicklungen gibt.

(iv) Anschlussmöglichkeiten

Die Studie der Agency mit Schwerpunkt auf multikultureller Vielfalt hebt hervor, dass Daten in Bezug auf den wichtigen Anschlussfaktor – der Migrationsgeschichte von Lernenden mit sonderpädagogischem Förderbedarf – fehlen:

Viele der Länder, die am Projekt beteiligt sind, haben mitgeteilt, dass es einen Mangel an Daten über Schüler und Schülerinnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf und Migrationsgeschichte gibt. Verschieden Regierungsstellen haben unterschiedliche Zuständigkeiten, und es gibt keinen koordinierten Ansatz zur Datenerhebung. Doch es gibt noch weitere Gründe für den Datenmangel. Einige Länder führen außer der Nationalität und dem Geburtsland keine offiziellen Statistiken bezüglich der ethnischen Herkunft der Menschen, da die Verarbeitung persönlicher Daten zu Rasse, ethnischer Herkunft, Behinderung oder religiösem Glauben verboten ist. In anderen Ländern gibt es keine systematische Datenerfassung über Schüler und Schülerinnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf oder mit sonderpädagogischem Förderbedarf und Migrationsgeschichte auf nationaler oder lokaler Ebene (Europäische Agentur, 2009a, S. 28).

Beobachtung der Effektivität inklusiver Bildungssysteme

Die Daten zur Überprüfung der Effektivität inklusiver Bildungssysteme beziehen sowohl Aspekte der Kosteneffizienz als auch eine Anzahl von Bereichen ein, die mit den Erfahrungen der Lernenden in der Bildung zu tun haben: Erst-Assessment-Prozesse, fortlaufende Einbindung der Lernenden und ihrer Familien in die Bildungserfahrungen und die Effektivität des Lernumfelds bei der Beseitigung von Barrieren und die Förderung von wichtigen Lernerfahrungen sämtlicher Lernenden.

In der Studie der Agency über *Assessment an inklusiven Schulen* wird hervorgehoben, dass ein Bedarf besteht, Schulen mit folgenden Angeboten zu unterstützen:

Eine Anleitung dazu, wie Assessment-Daten – vor allem standardisierte Assessment-Daten, die zu nationalen Beobachtungszwecken erhoben wurden – genutzt werden können, um Angebot und Praxis für sämtliche Schülerinnen und Schüler, einschließlich solcher mit sonderpädagogischem Förderbedarf, zu verbessern (Watkins, 2007, S. 57).



Im Bericht *Steigerung der Bildungsqualität für alle Schülerinnen und Schüler im inklusiven Unterricht* heißt es:

Für die Entwicklung hin zu mehr Bildungsgerechtigkeit wird eine Reihe von Leistungsindikatoren benötigt, die an die jeweilige lokale Situation angepasst sind und sich vor allem auf Input und Ressourcen, den Prozess und Output/Ergebnisse beziehen. Da Informationen (einschließlich Daten) mit dem Ziel verwendet werden sollen, den Erfolg inklusiver Politik und Praxis zu unterstützen und nachzuverfolgen, ist Vorsicht geboten, damit Daten nicht gegen die Intention der Weiterentwicklung inklusiver Bildung eingesetzt werden. (Europäische Agentur, 2012d, S. 22).

Diese Studie hebt potenzielle Schwierigkeiten in diesem Zusammenhang hervor:

Im derzeitigen Umfeld stellt es eine große Herausforderung dar zu erkennen, mit welchen Intentionen Leistungen gemessen und Gerechtigkeit beobachtet werden. Trotz der Forderung nach harten Fakten warnt Fullan (2011): „Statistiken sind zwar wunderbare Diener, aber schreckliche Herren“ (S. 127), und Hargreaves und Shirley (2009) betonen, dass es wichtig ist, Verantwortung Vorrang vor Verantwortlichkeit zu geben. Sie schlagen vor, dass Messungen verantwortlich gehandhabt werden müssen und nicht zu einem „Exzess an geprüfter Standardisierung, der die Vielfalt verleugnet und die Kreativität zerstört“ (S. 109) werden sollten (Europäische Agentur, 2012d, S. 22).

Im Rahmen des *MIPIE*-Projektes wurde darüber diskutiert, ob eine Beobachtung der Effektivität inklusiver Bildung auch eine Betrachtung der Effektivität der Lehrerbildung mit sich bringt (Europäische Agentur, 2011a). Im *TE4I*-Projektbericht wird eine Anzahl von Problemen bei der Datenverfügbarkeit in diesem Bereich hervorgehoben. Hinsichtlich der Repräsentanz von Lehrpersonen aus Minderheiten heißt es:

Die meisten Länder, die keine Daten erheben, berichten anekdotenhaft über eine Unterrepräsentation von Menschen mit Behinderungen und von Gruppen ethnischer Minderheiten unter den Referendaren und qualifizierten Lehrkräften, und die Situation unter den Lehramtsausbilderinnen und - ausbildern scheint ähnlich zu sein (Europäische Agentur, 2011b, S. 20–21).

Dem Bericht zufolge werden Daten benötigt, die zu evidenzinformierter Veränderung führen:

Das Fehlen umfangreicher, kumulativer wissenschaftlicher und empirischer Evidenz bei der Lehrerbildung wurde bereits von der OECD (2010) erkannt. ... Es sollten wissenschaftliche Untersuchungen durchgeführt werden, um umfassende Beweismaterialien als Grundlage für Veränderungen



zusammenzustellen. Die Beispiele in diesem Bericht heben einige zentrale Themen hervor, die wissenschaftlich weiter zu untersuchen sind:

- *Die Effektivität verschiedener Lehransätze;*
- *Ansätze zur Lehrerbildung und ITE-Lehrpläne; und*
- *Die Rolle diskreter, integrierter und zusammengeführter Kurse, und wie man das Kontinuum am besten in einen einzigen Lehrerausbildungsweg verwandeln kann, in dem alle Lehrpersonen auf die Diversität vorbereitet werden (Europäische Agentur, 2011b, S. 64–65).*

Im *MIPIE*-Projekt wird folgendermaßen argumentiert:

Auf Schulebene sollte eine Datenerhebung folgende Anforderungen erfüllen:

- *Sie sollte Informationen liefern, die es Lehrpersonen und dem Schulpersonal erleichtern, ein geeignetes Förderangebot zu planen, anzubieten und auszuführen;*
- *Sie sollte eindeutige Einblicke liefern, wie Eltern und Lernende dazu befähigt werden, sich umfassend in den Bildungsprozess einzubringen (Europäische Agentur, 2011a, S. 13).*

Um dies zu ermöglichen, ist Folgendes erforderlich:

Es besteht auf nationaler Ebene ein Bedarf an Synergien zwischen wichtigen Interessenvertretern, die auf einer klar rationalen Begründung der Datenerhebung beruht. Dabei, sollten Daten auf nationaler und regionaler Ebene, auf Schul- und Unterrichtsebene berücksichtigt werden, sofern die allgemeinen Daten des Staates ausreichen, um die Praxis effektiv widerzuspiegeln (ebd., S. 14).

Letztendlich kann das Datenangebot politische Entscheidungsträger über inklusive Bildung effektiv informieren. Zunehmend wird auf internationaler, europäischer und nationaler Ebene mehr Verantwortlichkeit gefordert, und es finden immer häufiger Vergleiche zwischen Schulen und zwischen Ländern statt. Die Entstehung der „Big Data“ (Meta-Auswertung von kombinierten Datensätzen und -quellen) bietet Möglichkeiten, aber auch echte Herausforderungen für die inklusive Bildung.

Der Ruf nach einer evidenzbasierten Politik und Ressourcenvergabe zeigt den Bedarf an sinnvollen Daten über alle Lernenden. Es ist erforderlich, in Erfahrung zu bringen, welche Lernenden welche Leistungen wann und wo erhalten (und zwar alle Lernenden). Darüber hinaus sollten Daten vorliegen, die Aufschluss über die Qualität des Leistungsangebots und seine Ergebnisse geben (praxisorientiert).

Die größte Herausforderung für die Datenerhebung betrifft aber die Verhinderung einer Klassifizierung, Kategorisierung und Kennzeichnung bei der Bereitstellung von



Informationen zu den Angeboten für Lernende. Es dürfen weder die „Pluralitäten“ an Definitionen, die auf die Lernenden angewendet wurden, noch die „Politik“ der Kennzeichnungssysteme und auch nicht die Auswirkungen dieser Kennzeichnungssysteme und Definitionen unterschätzt werden.

Nur, indem die richtigen Fragen zu politischen Aspekten aufgeworfen werden, ist die Erfassung von aussagekräftigen Daten als Informationsgrundlage für die Politik möglich.



BLICK IN DIE ZUKUNFT

Die im November 2013 abgehaltene Konferenz war in erster Linie darauf ausgerichtet, die Arbeit der Agency im letzten Jahrzehnt zu reflektieren und zusammenzufassen. Die im vorherigen Kapitel aufgeführten fünf Kernaussagen stellen hinsichtlich der inklusiven Bildung kritische Aspekte dar. Sie stützen sich auf die Ergebnisse einer umfangreichen Analyse wichtiger Themen, die von den Mitgliedstaaten der Agency beschlossen wurden.

Die Konferenz hatte zudem das Ziel herauszufinden, wie die Agency die Mitgliedstaaten zukünftig noch besser unterstützen und ihnen helfen kann, die Qualität und die Effektivität ihres inklusiven Angebots für Lernende mit Behinderungen bzw. mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu verbessern.

Die Agency möchte den Ländern auf konkretere Weise bei der Umsetzung der Ergebnisse ihrer Arbeit helfen. Dazu sollen Empfehlungen für politische Strategien bereitgestellt werden, die auf direkterem Wege von den politischen Entscheidungsträgern angewandt werden können, um eine zukünftige Änderung und politische Entwicklungen zu begünstigen.

Die Agency ist sich darüber im Klaren, dass sich die bereits getane Arbeit auf einer Linie mit allen internationalen und europäischen politischen Initiativen in den Bereichen Bildung, Gleichberechtigung, Chancengleichheit und Rechte für Personen mit Behinderungen bzw. sonderpädagogischem Förderbedarf befindet und diese direkt unterstützt. Im Rahmen der Arbeit der Agency werden klare und kohärente Empfehlungen dazu abgegeben, wie wichtige politische Strategien in diesen Bereichen in die Praxis umgesetzt werden können. Die Agency möchte den Ländern Informationen zu ihrem Fortschritt in Bezug auf folgende Ziele zukommen lassen: (a) die Ziele in Bezug auf Aus-, Fort- und Weiterbildung 2020 und (b) die Ziele in Bezug auf die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (2006) sowie verschiedene Richtlinien und Mitteilungen der Europäischen Union.

Es besteht Bedarf an Richtlinien zur Umsetzung inklusiver Bildung auf der Ebene von Lehrpersonen, Unterricht, Schule, Region, Gemeinde und nationaler Politik. Die Agency kann die Länder beraten, wie inklusive Bildung umgesetzt werden kann und welchen Einfluss dies auf die allgemeine Qualität der Bildung hat.

Sowohl die Diskussion im Rahmen der Konferenz als auch ausführliche Diskussionen innerhalb der Agency bilden die Grundlage für den nächsten Schritt im Rahmen der Tätigkeit der Agency.



LITERATURVERZEICHNIS

Bennett, S. und Gallagher, T.L., 2012. *The Delivery of Education Services for Students who have an Intellectual Disability in the Province of Ontario* [Bildungsdienste für Studierende mit geistiger Behinderung in der Provinz Ontario]. Toronto, Kanada: Community Living Ontario

Chapman, C., Ainscow, M., Miles, S. und West, M., 2011. *Leadership that promotes the achievement of students with special educational needs and disabilities* [Führungsansätze zur Förderung der Leistung von Studierenden mit sonderpädagogischem Förderbedarf und Behinderung]. Nottingham: National College for School Leadership

Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung, 1999. *Finanzierung der sonderpädagogischen Förderung – Eine Studie über den Zusammenhang zwischen Finanzierung und sonderpädagogischer bzw. integrativer Förderung in 17 europäischen Ländern*. Middelfart, Dänemark: Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung

Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung, 2002a. *Übergang von der Schule ins Berufsleben. Grundprinzipien zur Förderung der Qualität in der inklusiven Bildung – Empfehlungen für Bildungs- und Sozialpolitiker/innen*. Middelfart, Dänemark: Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung. http://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education_key-principles-DE.pdf (Letzter Zugriff: Juli 2014)

Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung, 2002b. *Übergang von der Schule ins Berufsleben. Probleme, Fragen und Optionen für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in 16 europäischen Ländern. Zusammenfassender Bericht*. Middelfart, Dänemark: Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung. http://www.european-agency.org/sites/default/files/transition-from-school-to-employment_Transition-de.pdf (Letzter Zugriff: Juli 2014)

Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung, 2003. *Integrative und inklusive Unterrichtspraxis. Zusammenfassender Bericht*. Odense, Dänemark: Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung. http://www.european-agency.org/sites/default/files/inclusive-education-and-classroom-practices_iecp-de.pdf (Letzter Zugriff: Juli 2014)

Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung, 2005. *Integrative und inklusive Unterrichtspraxis im Sekundarschulbereich*.



Zusammenfassender Bericht. Odense, Dänemark: Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung. http://www.european-agency.org/sites/default/files/inclusive-education-and-classroom-practice-in-secondary-education_iecp_secondary_de.pdf (Letzter Zugriff: Juli 2014)

Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung, 2006. *Individuelle Förderpläne für den Übergang von der Schule in den Beruf*. Odense, Dänemark: Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung. http://www.european-agency.org/sites/default/files/individual-transition-plans_itp_de.pdf (Letzter Zugriff: Juli 2014)

Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung, 2009a. *Multikulturelle Vielfalt und sonderpädagogische Förderung*. Odense, Dänemark: Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung. http://www.european-agency.org/sites/default/files/multicultural-diversity-and-special-needs-education_Multicultural-Diversity-DE.pdf (Letzter Zugriff: Juli 2014)

Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung, 2009b. *Grundprinzipien zur Förderung der Qualität in der inklusiven Bildung – Empfehlungen für Bildungs- und Sozialpolitiker/innen*. Odense, Dänemark: Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung. http://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education_key-principles-DE.pdf (Letzter Zugriff: Juli 2014)

Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung, 2010. *Frühförderung – Fortschritte und Entwicklungen 2005–2010*. Odense, Dänemark: Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung. http://www.european-agency.org/sites/default/files/early-childhood-intervention-progress-and-developments_ECI-report-DE.pdf (Letzter Zugriff: Juli 2014)

Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung, 2011a. *Mapping the Implementation of Policy for Inclusive Education: An exploration of challenges and opportunities for developing indicators* [Entwicklung von Datengrundlagen zur Implementierung inklusiver Bildung: Eine Studie zu Herausforderungen und Möglichkeiten zur Entwicklung von Indikatoren]. Odense, Dänemark: Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung. <http://www.european-agency.org/agency-projects/mapping-the-implementation-of-policy-for-inclusive-education> (Letzter Zugriff: Juli 2014)

Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung, 2011b. *Inklusionsorientierte Lehrerbildung in Europa – Chancen und*



Herausforderungen. Odense, Dänemark: Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung. <http://www.european-agency.org/publications/ereports/te4i-challenges-and-opportunities/te4i-challenges-and-opportunities> (Letzter Zugriff: Juli 2014)

Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung, 2011c. *Grundprinzipien zur Förderung der Qualität in der inklusiven Bildung – Empfehlungen für die Praxis*. Odense, Dänemark: Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung. http://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education-recommendations-for-practice_keyprinciples-rec-DE.pdf (Letzter Zugriff: Juli 2014)

Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung, 2011d. *Participation in Inclusive Education – A Framework for Developing Indicators [Beteiligung an inklusiver Bildung – ein Rahmenwerk zur Entwicklung von Indikatoren]*. Odense, Dänemark: Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung. <http://www.european-agency.org/publications/ereports/participation-in-inclusive-education-a-framework-for-developing-indicators/Participation-in-Inclusive-Education.pdf> (Letzter Zugriff: Juli 2014)

Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung, 2012a. *Wie junge Menschen die inklusive Bildung sehen*. Odense, Dänemark: Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung. http://www.european-agency.org/sites/default/files/young-views-on-inclusive-education_YoungViews-2012DE.pdf (Letzter Zugriff: Juli 2014)

Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung, 2012b. *Ein Profil für inklusive Lehrerinnen und Lehrer*. Odense, Dänemark: Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung. http://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-DE.pdf (Letzter Zugriff: Juli 2014)

Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung, 2012c. *Steigerung der Bildungsqualität für alle Schülerinnen und Schüler im inklusiven Unterricht. Bericht der vom 13. bis 15. Juni 2012 in Odense, Dänemark, stattgefundenen Konferenz*. Odense, Dänemark: Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung. <http://www.european-agency.org/sites/default/files/RA4AL-conference-report.pdf> (Letzter Zugriff: Juli 2014)

Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung, 2012d. *Steigerung der Bildungsqualität für alle Schülerinnen und Schüler im*



inklusive Unterricht. Odense, Dänemark: Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung. <http://www.european-agency.org/publications/ereports/ra4al-synthesis-report/RA4AL-synthesis-report.pdf> (Letzter Zugriff: Juli 2014)

Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung, 2012e. *Promoting Accessible Information for Lifelong Learning: Recommendations and findings of the i-access project* [Förderung zugänglicher Informationen für lebenslanges Lernen. Empfehlungen und Ergebnisse des i-access-Projekts]. Odense, Dänemark: Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung. <http://www.european-agency.org/publications/ereports/i-access/i-access-report.pdf> (Letzter Zugriff: Juli 2014)

Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung, 2012f. *Vocational Education and Training: Policy and Practice in the field of Special Needs Education – Literature Review* [Berufliche Aus-, Fort- und Weiterbildung: Grundlagen und Praxis im Bereich sonderpädagogischer Förderbedarf – Literaturübersicht]. Odense, Dänemark: Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung. <http://www.european-agency.org/agency-projects/vocational-education-and-training/vet-files/VET-LiteratureReview.pdf> (Letzter Zugriff: Juli 2014)

Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung, 2012g. *Teacher Education for Inclusion: Project Recommendations linked to Sources of Evidence* [Inklusionsorientierte Lehrerbildung: Projektempfehlungen in Verbindung mit Evidenzquellen]. Odense, Dänemark: Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung. <http://www.european-agency.org/agency-projects/Teacher-Education-for-Inclusion/sources-of-evidence.pdf> (Letzter Zugriff: Juli 2014)

Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung, 2013. *European and International Policy Supporting ICT for Inclusion* [Europäische und internationale Ansätze zur Unterstützung der ICT zur Inklusion]. Odense, Dänemark: Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung. http://www.european-agency.org/sites/default/files/european-and-international-policy-supporting-ict-for-inclusion_policy-supporting-ict-for-inclusion.pdf (Letzter Zugriff: Juli 2014)

Europäische Agentur für sonderpädagogische Förderung und inklusive Bildung, 2014. *Vocational Education and Training – Summary of Country Information* [Berufliche Aus-, Fort- und Weiterbildung – Zusammenfassung von Länderdaten]. Odense, Dänemark: Europäische Agentur für sonderpädagogische Förderung und



inklusive Bildung. http://www.european-agency.org/sites/default/files/VET_Summary_of_Country_information_2014.pdf (Letzter Zugriff: Juli 2014)

Farrell, P., Dyson, A.S., Polat, F., Hutcheson, G. und Gallannaugh, F., 2007. 'SEN inclusion and pupil achievement in English schools' [Inklusion bei sonderpädagogischem Förderbedarf und Schülerleistung in englischen Schulen] *Journal of Research in Special Educational Needs*, 7 (3), 172–178

Frilseth, L., 2012. *The Norwegian Model for Education for All in Upper Secondary School* [Das norwegische Modell für Bildung für Alle in oberen Sekundarschulen]. Norwegische Direktion für Aus-, Fort- und Weiterbildung. <http://www.european-agency.org/agency-projects/ra4al/ra4al-seminar-pdf/Norway-L-Frilseth.pdf> (Letzter Zugriff: Juli 2014)

Fullan, M., 2011. *Change Leader: Learning to do what matters most* [Veränderungen vorantreiben: Lernen, beim Handeln Prioritäten zu setzen]. San Francisco: Jossey-Bass

de Graaf, G., van Hove, G. und Haveman, M., 2011. 'More academics in regular schools? The effect of regular versus special school placement on academic skills in Dutch primary school students with Down syndrome' [Mehr Akademiker in Regelschulen? Die Auswirkungen des Besuchs von Regelschulen gegenüber Sonderschulen auf die Lernleistungen von Grundschulern mit Down-Syndrom in den Niederlanden]. *Journal of International Disability Research*, Dezember 2011, 57(1), 21–38. doi: 10.1111/j.1365-2788.2011.01512.x

Hargreaves, A. und Shirley, D., 2009. *The Fourth Way – The inspiring future for educational change* [Der vierte Weg – Die inspirierende Zukunft für Veränderungen im Bildungswesen]. Gemeinsame Veröffentlichung mit dem Rektoren-Rat von Ontario und dem Rat für nationale Nachwuchsförderung. Thousand Oaks, Kalifornien, USA: Corwin Press

Kalambouka, A., Farrell, P., Dyson, A. und Kaplan, I., 2005. *The impact of population inclusivity in schools on student outcomes* [Die Auswirkungen von Populationsinklusivität in Schulen auf Ergebnisse auf Schülerebene]. Research Evidence in Education Library. London, Großbritannien: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London

Kommission der Europäischen Gemeinschaften, 2008. *Grünbuch – Migration & Mobilität: Chancen und Herausforderungen für die EU-Bildungssysteme* {SEC(2008) 2173} /* COM/2008/0423 final */ Brüssel: Kommission der Europäischen Gemeinschaften

Kyriazopoulou, M. und Weber, H. (Herausgeber), 2009. *Entwicklung eines Satzes von Indikatoren – für die inklusive Bildung in Europa*. Odense, Dänemark: Europäische



Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung.

http://www.european-agency.org/sites/default/files/development-of-a-set-of-indicators-for-inclusive-education-in-europe_indicators-DE.pdf (Letzter Zugriff: Juli 2014)

MacArthur, J., 2009. *Learning Better Together: Working towards inclusive education in New Zealand schools* [Gemeinsam besser lernen: Hin zu inklusiver Bildung in Schulen in Neuseeland]. Wellington: IHC

MacArthur, J., Kelly, B., Sharp, S., und Gaffney, M., 2005. *Participation or exclusion? Disabled children's experiences of life at school* [Beteiligung oder Ausschluss? Prägende Erfahrungen von behinderten Kindern in Schulen]. Präsentation bei der Children's Issues Conference, Dunedin, Neuseeland, Juli 2005

Menter, I., Hulme, M., Elliott, D. und Lewin, J., 2010. *Literature Review on Teacher Education in the 21st Century* [Literaturübersicht über Lehrerbildung im 21. Jahrhundert]. Scottish Government Social Research (Sozialforschung der schottischen Regierung). Edinburgh, Großbritannien: Schottische Regierung

Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung), 2011. *PISA in Focus. Improving Performance: Leading from the Bottom* [PISA im Fokus. Leistungsverbesserung: An der Basis beginnen]. März 2011/2. Paris: OECD

Rat der Europäischen Union, 2010. *Schlussfolgerungen des Rates zur sozialen Dimension der allgemeinen und beruflichen Bildung. 2013. Ratssitzung BILDUNG JUGEND UND KULTUR in Brüssel, 11. Mai 2010.*

http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_Data/docs/pressdata/en/educ/114374.pdf (Letzter Zugriff: Juli 2014)

Redley, M., 2009. 'Understanding the social exclusion and stalled welfare of citizens with learning disabilities' [Soziale Exklusion und stagnierende Fürsorge für Bürger mit Lernbehinderung]. *Disability & Society*, 24(4), 489–501

UNESCO/Organisation der Vereinten Nationen für Bildung, Wissenschaft, Kultur und Kommunikation, 2009. *Policy Guidelines on Inclusion in Education* [Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik]. Paris: UNESCO

UNESCO Institut für Informationstechnologien im Bildungswesen und Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung, 2011. *ICTs in Education for People with Disabilities: Review of innovative practice* [ICT in der Bildung für Menschen mit Behinderungen: Übersicht über innovative Praxis].

Moskau: UNESCO Institut für Informationstechnologien im Bildungswesen.

<http://www.european-agency.org/publications/ereports/ICTs-in-Education-for-People-With-Disabilities/Review-of-Innovative-Practice> (Letzter Zugriff: Juli 2014)



Vereinte Nationen, 2006. *Convention on the Rights of Persons with Disabilities* [Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen]. New York: Vereinte Nationen

Watkins, A. (Hrsg.), 2007. *Assessment in inklusiven Schulen: Bildungspolitische und praxisorientierte Aspekte*. Odense, Dänemark: Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung. <http://www.european-agency.org/publications/ereports/assessment-in-inclusive-settings-key-issues-for-policy-and-practice/assessment-in-inclusive-settings-key-issues-for-policy-and-practice> (Letzter Zugriff: Juli 2014)

Wilkinson, R. und Pickett, K., 2010. *The Spirit Level: Why Equality is Better for Everyone* [Auf geistiger Ebene: Warum Gleichheit besser ist für Jeden]. London, Großbritannien: Penguin

Willms, J.D., 2006. *Learning divides: Ten policy questions about the performance and equity of schools and schooling systems* [Lernen trennt: Zehn Grundsatzfragen zur Leistung und Gleichheit von Schulen und Schulsystemen]. Montreal, Kanada: UNESCO Institute for Statistics

Weltgesundheitsorganisation / Weltbank, 2011. *World Report on Disability* [Weltbericht über Menschen mit Behinderungen]. Genf, Schweiz: WHO Press. http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/en/index.html (Letzter Zugriff: Juli 2014)

DE

Secretariat:

Østre Stationsvej 33
DK-5000
Odense C
Denmark
Tel: +45 64 41 00 20
secretariat@european-agency.org

Brussels Office:

Rue Montoyer 21
BE-1000
Brussels
Belgium
Tel: +32 2 213 62 80
brussels.office@european-agency.org

www.european-agency.org

