

BEYOND Project

Auf dem Weg zu
inklusive Bildung und BEYOND
2018 – 2021



Studie zur Entwicklung von Methoden für einen erfolgreichen Übergang zu inklusiver Bildung



BEYOND Project

Auf dem Weg zu
inklusive Bildung und BEYOND



Danksagung

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



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

Diese Studie wurde von Yusra Sandabad, Centre de la Gabrielle, mit Unterstützung der Partnerorganisationen des Projekts ‚To Inclusive Education and BEYOND‘ erstellt:

- Miguel Valles, Centro de Educação para o Cidadão com Deficiência, C.R.L
- Rute Miroto, Centro de Educação para o Cidadão com Deficiência, C.R.L
- Vanessa Neves, Centro de Educação para o Cidadão com Deficiência, C.R.L
- Priska Schukoff, Chance B
- Rachel Vaughan, European Association of Service Providers for Persons with Disabilities (EASPD)
- Annemie Jennes, Katholiek Onderwijs Vlaanderen
- Marleen Clissen, Katholiek Onderwijs Vlaanderen
- Jenni Kerppola, Kehitysvammaisten Palvelusäätiön (KVPS)
- Katjaana Järvinen, Kehitysvammaisten Palvelusäätiön (KVPS)
- Katri Hänninen, Kehitysvammaisten Palvelusäätiön (KVPS)
- Els Teijssen, University College Leuven-Limburg (UCLL)
- Michelle Milants, University College Leuven-Limburg (UCLL)

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

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

INTELLECTUAL OUTPUT 4

Studie zur Entwicklung von Methoden für einen erfolgreichen Übergang zu inklusiver Bildung

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	5
I. Koproduktion als wesentlicher Schritt zu inklusiver Bildung	7
1. Inklusive Bildung: eine globale Herausforderung	8
2. Koproduktion als innovative Methode	10
II. Koproduktions-Partnerschaften in Europa: aus verschiedenen Perspektiven betrachtet	12
1. Methodischer Ansatz	13
2. Ergebnisse	15
A. Inklusion und Beteiligung	15
B. Kommunikation	16
C. Beteiligung und Zusammenarbeit	17
D. Unterricht	18
E. Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer	19
F. Netzwerk	20
G. Positive Aspekte, Hindernisse und Verbesserungspotential	21
III. Bewertung der Herausforderungen und Möglichkeiten bei der Umsetzung von Koproduktion	22
1. Herausforderungen, die die Umfrage aufgezeigt hat	23
A. Inklusion und Beteiligung	23
B. Kommunikation	23
C. Beteiligung und Zusammenarbeit	23
D. Unterricht	24
E. Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer	24
F. Netzwerk	24
G. Positive Aspekte, Hindernisse und Verbesserungspotential	24
2. Weitere Schritte für einen effektiven Übergang zu inklusiver Bildung	26
Resumee	30
Referenzen	31
Anhang	33

Einleitung

Die vorliegende Studie wurde im Rahmen des Erasmus+ Projekts „To Inclusive Education and BEYOND“, das den Übergang zu inklusiver Bildung erleichtern soll, erarbeitet.

Das BEYOND-Projekt wird von mehreren europäischen Partnern durchgeführt: dem europäischen Dachverband der Dienstleistungsanbieter für Menschen mit Behinderungen (European Association of Service Providers for Persons with Disabilities – EASPD) mit Sitz in Belgien, dem Dachverband Katholiek Onderwijs Vlaanderen (KathOndVla) und der Hochschule Leuven-Limburg (University College Leuven – UCLL) in Belgien, dem Centre de la Gabrielle in Frankreich, der Chance B in Österreich, dem Centro de Educação para o Cidadão com Deficiência (CECD) in Portugal und der Service Foundation for People with Intellectual Disability (Kehitysvammaisten Palvelusäätiö – KVPS) in Finnland.

Verantwortlich für die Ausarbeitung der Studie, die auf den Ergebnissen einer von den Partnerorganisationen durchgeführten Umfrage basiert, war das französische Centre de la Gabrielle.

Inklusive Bildung bezieht sich auf „Bildungsumfelder, in denen das Design und die räumlichen Gegebenheiten, die Lehrmethoden und der Lehrplan sowie die Kultur, Politikkonzepte und Praxis so adaptiert werden, dass die Bildungsumfelder für alle Schüler ohne Diskriminierung zugänglich sind¹“, so der UN-Ausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderungen².

Neben dieser Definition bedeutet Inklusion für das Konsortium, das diese Studie erstellt hat, auch, die Vielfalt zu würdigen und die einzigartigen Eigenschaften und Talente aller Lernenden (und der Lehrkräfte) anzuerkennen und zu akzeptieren. Dahinter steht eine Wachstumsmentalität: Jeder Mensch kann lernen, wachsen und die eigenen Fähigkeiten (weiter)entwickeln. Mit einer inklusiven Lernumgebung sollte allen Lernenden diese Möglichkeiten geboten werden.

Die vorliegende Publikation nähert sich dem Thema Inklusion im Bildungsbereich über eine Auseinandersetzung mit dem Ansatz der Koproduktion an.

Das Konzept der Koproduktion bezieht sich in diesem Zusammenhang sowohl auf die „Ko-Kreation“ von Dienstleistungen als auch auf die gemeinsame Produktion³. Das heißt, Bürgerinnen und Bürger sind sowohl an der Gestaltung als auch an der Erbringung öffentlicher Dienstleistungen beteiligt.

Im Bereich der pädagogischen Koproduktion zielt dieser Ansatz darauf ab, eine Partnerschaft zwischen allen Akteuren zu entwickeln, die an der Unterstützung von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Bedürfnissen beteiligt sind, und ein wirkungsvolles Netzwerk zur Stärkung der Kapazitäten von Schülerinnen und Schülern, Familien und Fachkräften zu schaffen. Innerhalb dieses Modells sind alle Akteure in der Lage, die Selbstbestimmung der Schülerin bzw. des Schülers zu unterstützen.

¹ UN-Behindertenrechtskonvention, Artikel 24 - Bildung, <https://www.behindertenrechtskonvention.info/bildung-3907/>

² Gremium unabhängiger Experten, das die Umsetzung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen durch die Vertragsstaaten überwacht.

³ Evan Odell, „Inclusive Education and Co-Production“, 14f.

Ziel der Studie ist es, die Barrieren, Herausforderungen und Möglichkeiten zu beleuchten, die mit der Entwicklung dieser Netzwerke einher gehen. Um die Effizienz der Methodik der Koproduktion zu erforschen, wird zuerst untersucht, inwiefern Koproduktion als wichtiger Schritt in Richtung inklusive Bildung angesehen werden kann (I). Dann wird anhand der Ergebnisse der Umfrage der Status des inklusiven Bildungsumfelds in den vom Konsortium befragten Netzwerken analysiert (II). Schließlich werden basierend auf der Auswertung der Umfrage die Herausforderungen und die Möglichkeiten bei der Umsetzung von Koproduktion untersucht (III).



Koproduktion als wesentlicher Schritt zu inklusiver Bildung

Bevor wir uns intensiv dem Thema Koproduktion widmen, ist es wichtig, das Ausmaß der Forderung nach inklusiver Bildung zu erfassen. Daher werden wir uns zuerst mit der globalen Dimension dieses Übergangs und den damit verbundenen Herausforderungen befassen (1), bevor wir uns auf die innovative Dimension von Koproduktion konzentrieren (2).

1. INKLUSIVE BILDUNG: EINE GLOBALE HERAUSFORDERUNG

Auf globaler Ebene ist in Bezug auf inklusive Bildung der Artikel 24 der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen zentral. Darin wird unter anderem vereinbart, dass die Vertragsstaaten „ein integratives Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen“ gewährleisten.

Die Forderung nach inklusiver Bildung ist explizit, sie beinhaltet konkrete Verpflichtungen. In der Tat legt Artikel 24 fest, dass die Vertragsstaaten sicherstellen müssen:

- dass Menschen mit Behinderungen nicht aufgrund ihrer Behinderung vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden und dass Kinder mit Behinderungen nicht aufgrund ihrer Behinderung von der unentgeltlichen und obligatorischen Grundschulbildung oder von der Sekundar- schulbildung ausgeschlossen werden;
- dass Menschen mit Behinderungen gleichberechtigt mit anderen in der Gemeinschaft, in der sie leben, Zugang zu einem integrativen, hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht an Grundschulen und weiterführenden Schulen haben;
- dass angemessene Vorkehrungen für die Bedürfnisse des Einzelnen getroffen werden;
- dass für Menschen mit Behinderungen innerhalb des allgemeinen Bildungssystems die notwendige Unterstützung geleistet wird um ihre erfolgreiche Bildung zu erleichtern;

- dass in Übereinstimmung mit dem Ziel der vollständigen Integration wirksame individuell angepasste Unterstützungsmaßnahmen in einem Umfeld, das die bestmögliche schulische und soziale Entwicklung gestattet, angeboten werden.

Diese Klarstellungen rund um Inklusion in der Bildung verdeutlichen, wie stark das Bekenntnis auf globaler Ebene zur Überwindung der Trennung zwischen Schülerinnen und Schülern ist.

In der Tat wird der Idee, dass alle Mitglieder einer Gemeinschaft gleichberechtigt an Bildung teilhaben, große Aufmerksamkeit geschenkt, was wiederum dem Kerngedanken des Ansatzes der Koproduktion entspricht.

Artikel 24 betont die Notwendigkeit auf allen Ebenen des Bildungswesens den Fokus auf Inklusion zu richten und fordert die Umsetzung konkreter Maßnahmen in Bezug auf die Schulung und Ausbildung der Lehrkräfte. Lehrerinnen und Lehrer müssen für Behinderungsfragen sensibilisiert und offen für alternative Unterstützungsmodelle sein. Die Betonung des Unterrichts ist im Kontext unserer Studie insofern besonders wichtig, als der von uns vorgeschlagene Ansatz der Koproduktion vor allem eine Neu-Ausrichtung der Beziehung zwischen den verschiedenen am Unterricht beteiligten Akteure einschließlich der Schülerinnen und Schüler selbst beinhaltet.

Ziel des Ansatzes ist es, die Vernetzung der Akteure anzuregen und damit das Lernumfeld der Schülerin bzw. des Schülers zu optimieren. Unabdingbare Voraussetzung für den Erfolg eines solchen Netzwerks ist eine effektive Kommunikation. Die Details dieses Ansatzes werden in den nächsten Abschnitten dieser Studie genauer behandelt.

Das Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-BRK) ist im Jahr 2011 in der Europäischen Union in

Kraft getreten. Seither haben alle EU-Mitgliedstaaten die Konvention unterzeichnet und ratifiziert. Doch auch wenn der gemeinsame Wille besteht sich einem inklusiven Bildungssystem anzunähern, ist es notwendig, die Unterschiede zwischen den Ländern zu berücksichtigen und über effektive gemeinsame methodische Modelle nachzudenken.

Die institutionelle Architektur der Europäischen Union und Programme wie Erasmus+ bieten Akteuren, die an der Unterstützung von Menschen mit besonderen Bedürfnissen beteiligt sind, dazu die Gelegenheit. Durch Initiativen wie das BEYOND-Projekt kann der Einfluss internationaler rechtlicher Rahmenbedingungen auf die tägliche Praxis von Fachkräften besser eingeschätzt werden, unter anderem im Rahmen dieser Studie, die Barrieren, Herausforderungen und Chancen in Bezug auf die Inklusion im Bildungsbereich herausarbeitet.

In einem transnationalen Projekt wie BEYOND ist es wichtig, die Tatsache im Auge zu behalten, dass inklusive Bildung nicht in allen europäischen Ländern auf dieselbe Art und Weise umgesetzt wird. Hervé Benoit erinnert uns unter Bezugnahme auf eine von der Europäischen Agentur für sonderpädagogische Förderung und integrative Bildung entwickelte Typologie daran, dass wir, was die Bildungspolitik für Menschen mit besonderen Bedürfnissen betrifft⁴, in einem Europa der verschiedenen Geschwindigkeiten leben. Er definiert drei unterschiedliche Herangehensweisen:

- **Eingleisiger Ansatz:** Kinder und Jugendliche mit besonderen Bedürfnissen werden grundsätzlich in Regelklassen eingeschult und unterrichtet.

- **Zweigleisiger Ansatz:** Es gibt zwei getrennte Unterrichts-Schienen, eine reguläre Form und eine sonderpädagogische Form. Diese beiden Formen schließen sich gegenseitig aus.
- **Mehrgleisiger Ansatz:** Länder, die sich für diesen Ansatz entscheiden, bieten sowohl die Möglichkeit der Inklusion in Regelschulen als auch den Unterricht in separaten sonderpädagogischen Einrichtungen.

Das Wissen um diese unterschiedlichen Ansätze ermöglicht die Definition einer Zielsetzung für die vorliegende Studie. Es geht darum, neue Praktiken zu entwerfen, neue Werkzeuge zu entwickeln und/oder bestehende anpassen, um uns weiter in Richtung inklusive Bildung zu bewegen, die noch nicht vollständig realisiert ist.

Einigkeit besteht bei allen am Projekt BEYOND beteiligten europäischen Partnerorganisationen hinsichtlich der Relevanz der im Index für Inklusion entwickelten Dimensionen⁵. In diesem Sinn verfolgt auch das Projekt selbst eine Dreifachstrategie:

- Die Schaffung inklusiver Kulturen zu fördern: Gemeinschaft bilden und inklusive Werte verankern
- Die Entwicklung inklusiver Praktiken zu unterstützen: eine Schule für alle entwickeln und die Unterstützung von Vielfalt organisieren
- Die Etablierung von inklusiven Strukturen zu ermöglichen: Lernarrangements organisieren und Ressourcen mobilisieren

⁴ Hervé Benoit, „Pluralité des acteurs et pratiques inclusives : les paradoxes de la collaboration“, La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation N° 57, no 1 (2012): 65-78.

⁵ Tony Booth, Mel Ainscow, Denise Kingston, Index for inclusion: developing learning, participation and play in early years and childcare (United Kingdom, Europe: Centre for studies on inclusive education, 2006), https://inee.org/system/files/resources/index_for_inclusion_Developing_Play%2C_Learning_and_Participation_in_the_Early_Years_and_Childcare.pdf strasbg.fr/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsbas&AN=edsbas.881593BB&lang=fr&site=eds-live&scope=site.

Deutsche Version: <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20German.pdf>

Wie auch in den Grundsätzen des Projekts umrissen, ist es entscheidend, dass Bildung als klare Priorität für jede Gemeinschaft anerkannt wird. Durch die Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention haben sich die Unterzeichnerstaaten dazu verpflichtet, ihre Bildungssysteme inklusiv zu gestalten.

Das BEYOND-Projekt steht im Einklang mit dieser Dynamik und zielt darauf ab, das Bewusstsein zu schärfen und Schulen und Unterstützungsdienstleister zu befähigen, den Übergang zu inklusiven Bildungssettings voranzubringen und infolgedessen die soziale Inklusion zu erhöhen.

Die vorliegende Studie konzentriert sich auf den Ansatz der Koproduktion, dessen innovativer Charakter im folgenden Abschnitt behandelt wird.

2. KOPRODUKTION ALS INNOVATIVE METHODE

Das BEYOND-Projekt bietet verschiedene Werkzeuge, um den Übergang zu inklusiver Bildung zu unterstützen. Die vorliegende Studie beschäftigt sich mit der Wirksamkeit des Koproduktions-Ansatzes bei diesem Übergang.

Der Übergang zu inklusiver Bildung wird dabei als stetiger Prozess verstanden, als Annäherung an ein Ziel, und um diesen Prozess zu unterstützen besteht ein dringender Bedarf an innovativen Methoden. Dazu wird der Ansatz der Koproduktion vorgeschlagen, der die Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen Akteuren rund um eine Schülerin oder einen Schüler fördert.

In ihrer Studie über die Vorteile dieser Methodik⁶ definiert Lilia Angelova-Mladenova Koproduktion als „gleichberechtigte Partnerschaft und Zusammenarbeit zwischen den Dienstleistungserbringern und -erbringern und den Personen, die diese Dienstleistungen in Anspruch nehmen“.

Auch hier ist der Gedanke der Gleichberechtigung zentral. Laut Angelova-Mladenova geht es bei Koproduktion darum, anzuerkennen, dass die Menschen, die Dienstleistungen in Anspruch nehmen, Experten in eigener Sache sind und nicht passive Empfänger von Unterstützung und Betreuung: Sie sind in die Gestaltung der Dienstleistung unmittelbar eingebunden. Wie berechtigt dieser Ansatz ist, wird durch die Tatsache, dass die Kundinnen und Kunden ja alle Aspekte ihrer Behinderung kennen, noch deutlicher. Sie sind es, die die Behinderung direkt erleben, und daher gibt es eigentlich keinen Grund, sie von der Verbesserung ihres Lebensumfeldes auszuschließen.

Außerdem ist das Prinzip der Koproduktion nicht auf die Kundinnen und Kunden und die sie unterstützenden Dienstleister beschränkt, sondern umfasst alle Akteure rund um die Person mit besonderen Bedürfnissen einschließlich der Familie. Besonders interessant an Lilia Angelova-Mladenovas Definition ist, dass für sie Koproduktion untrennbar mit einer Verlagerung von Macht und Kontrolle weg von den Dienstleistenden hin zu den Menschen, die Dienstleistungen in Anspruch nehmen, verbunden ist. Für ein umfassendes Verständnis von Koproduktion sind für sie drei Schlüsselkonzepte wichtig:

- **Geteilte Macht:** Dabei geht es darum, dass sowohl Dienstleister als auch Kundinnen und Kunden die Entscheidungsgewalt haben und über die Gestaltung der Unterstützungsdienstleistungen bestimmen.

- **Gleichberechtigte Teilhabe:** Niemand darf vom Prozess der Koproduktion ausgeschlossen werden. Die Erfahrungen und Fähigkeiten jeder und jedes einzelnen werden geschätzt.
- **Reziprozität:** Es bestehen wechselseitige Beziehungen innerhalb der Gemeinschaft. Verantwortlichkeiten und Erwartungen beruhen auf Gegenseitigkeit und Lilia Angelova-Mladenova ergänzt, dass die Menschen, die an der Koproduktion beteiligt sind, für das, was sie einbringen, auch etwas zurückbekommen.

Lilia Angelova-Mladenovas Ansatz ist sehr gut auf den Bildungsbereich übertragbar. Auch hier kann Koproduktion mehr Auswahl und Kontrolle über Dienstleistungen ermöglichen.

Lilia Angelova-Mladenova differenziert ihre Definition von Koproduktion und verweist darauf, dass Koproduktion auf mehreren Ebenen möglich ist. Organisationen, die sich für diese Methode entscheiden, können sowohl eine grundlegende Stufe der Beteiligung als auch eine weiter fortgeschrittene Stufe der Transformation wählen. Auf einer grundlegenden Stufe, erklärt sie, werden die Kundinnen und Kunden im Rahmen von Beratungs-Settings angehört. In einem weiter fortgeschrittenen Stadium wird die Koproduktion über alle Hierarchieebenen der Struktur hinweg umgesetzt. Der Grad der Beteiligung variiert also je nach der Strategie einer Organisation. Diese Unterscheidung muss im Auge behalten werden, vor allem um die Tatsache zu verstehen, dass es in Bezug auf inklusive Bildung keine einheitliche Linie gibt, da jede Organisation selbst über die eigene Strategie bestimmt. Diese unterschiedlichen Herangehensweisen können trotz der Existenz rechtlicher Rahmenempfehlungen, wie sie im vorherigen Abschnitt thematisiert wurden, beobachtet werden.

Ein weiterer Punkt, den es zu beachten gilt, ist, dass die Anzahl der an der Koproduktion beteiligten Akteure nicht begrenzt ist. Darauf macht Éric Plaisance⁷ aufmerksam, wenn er darauf hinweist, dass alle Akteure der Schule einbezogen werden müssen, daneben aber auch andere Bereiche vertreten sein können, wie z.B.: Gesundheitsfachkräfte, Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter, lokale Behörden, etc.

Éric Plaisance betont, dass es nicht möglich ist, eine erschöpfende Liste aller potenziellen Akteure zu erstellen, da die Berücksichtigung des jeweiligen lokalen Kontexts wesentlich dafür ist auch die verfügbaren Ressourcen zu identifizieren, die bis zu dem Zeitpunkt oft nur unzureichend involviert sind. Dem Autor zufolge geht es nicht darum, eine möglichst große Zahl von Akteuren nebeneinander zu stellen, sondern im Gegenteil mithilfe einer klugen Partnerschaft zur pädagogischen und sozialen Stärkung von Kindern oder Jugendlichen mit besonderen Bedürfnissen beizutragen.

Die vorliegende Studie konzentriert sich auf ein Kooperationsnetzwerk von fünf Hauptakteuren: Schülerin bzw. Schüler, Lehrerin bzw. Lehrer, Eltern, Schulleiterin bzw. Schulleiter und Unterstützungsdienstleisterin bzw. -dienstleister. Dieser Ansatz ermöglicht es, ein starkes und wirksames Befähigungsnetzwerk zu konzipieren, das auch die Schülerin bzw. den Schüler miteinschließt. Das so geschaffene Umfeld ist für alle involvierten Akteure von Vorteil, nachdem jede und jeder in der Lage ist, die Selbstbestimmung der Schülerin bzw. des Schülers zu unterstützen. Beim Aufbau dieser effektiven Netzwerke sind Hindernisse, Herausforderungen und Möglichkeiten zu berücksichtigen.

Im nächsten Abschnitt werden wir diesen Ideen mithilfe einer länderübergreifenden Umfrage nachgehen, die auf Hypothesen und Ideen basiert, die von den Partnerorganisationen im Vorfeld bei Projekt-Treffen ausgearbeitet wurden.

⁶ Lilia Angelova-Mladenova, „Study of co-production in services for people with disabilities“ (European Network on Independent Living, 2016).

⁷ Éric Plaisance et al, „Paroles d'acteurs de l'école inclusive“, *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* N° 57, no 1 (2012): 93-110.



Koproduktions-Partnerschaften in Europa: aus verschiedenen Perspektiven betrachtet

Bislang lag der Fokus auf der Notwendigkeit innovativer Methoden, um den Übergang zu inklusiver Bildung zu unterstützen. Auch im Rahmen des BEYOND-Projekts arbeiten die Partnerorganisationen daran, wirksame Ansätze und Methoden zu eruieren, um sich dem Modell so weit wie möglich anzunähern. Daher wurde mittels einer Umfrage evaluiert, in welchem Ausmaß das Prinzip der Koproduktion in der europäischen Bildungslandschaft zum Einsatz kommt.

In diesem Abschnitt beschreiben wir zuerst das methodische Vorgehen **(1)**, bevor wir die Ergebnisse **(2)** beleuchten.

1. METHODISCHER ANSATZ

Um den Grad der Koproduktion zwischen den verschiedenen Akteuren rund um eine Schülerin bzw. einen Schüler besser einschätzen zu können, wurde die Umfrage innerhalb dieser Netzwerke durchgeführt.

Die Entscheidung, Netzwerke zu untersuchen, d. h. Gruppen von Menschen, die durch ein gemeinsames Interesse miteinander verbunden sind (in diesem Fall die schulische Ausbildung von Kindern mit besonderen Bedürfnissen), spiegelt das Bestreben wider, rund um das Prinzip der Koproduktion eine Methodik für einen effektiven Übergang zu inklusiver Bildung zu entwickeln. Und dazu ist es wichtig zu evaluieren, wie wirksam innerhalb der Netzwerke die Partnerschaft rund um die Schülerin bzw. den Schüler sind.

Untersucht wurde die Beziehung zwischen fünf Hauptakteuren: der Schülerin bzw. dem Schüler, den Eltern, der Lehrerin bzw. dem Lehrer, der Schulleiterin bzw. dem Schulleiter und anderen (von Land zu Land unterschiedlichen) Fachkräften, die an der schulischen Ausbildung des Kindes mit besonderen Bedürfnissen beteiligt sind. Insgesamt beantworteten 99 Personen in Belgien, Portugal, Finnland, Österreich und Frankreich die Umfrage⁸. Die Auswahl dieser Länder erklärt sich aus der Herkunft der am BEYOND-Projekt teilnehmenden Partnerorganisationen.

Für das Design der Fragebögen, die innerhalb dieser Netzwerke verteilt wurden, wurden Variablen herangezogen, die speziell dafür konzipiert wurden, das Niveau der Koproduktion zwischen den oben genannten Akteuren zu bewerten und die Synergien zwischen ihnen bestmöglich zu evaluieren. Die Ergebnisse können als Ausgangspunkt für eine allgemeinere Debatte über inklusive Bildung im europäischen Kontext dienen. Es ist jedoch sehr wichtig zu beachten, dass die Ergebnisse die Situation auf europäischer Ebene nicht in repräsentativer Weise abbilden, da die Datenlage auf europäischer und auch auf nationaler Ebene zu begrenzt ist. Die Auswertung erlaubt dennoch, einige gemeinsame Herausforderungen ähnlicher Einrichtungen hervorzuheben und somit einige wiederkehrende Themen im Bereich der Dienstleistungsanbieter aufzuzeigen.

Bei den Fragen handelt es sich teilweise um geschlossene Fragen und teilweise um offene Fragen mit kurzen Antworten. Jeder Zielgruppe wurden dieselben Fragen gestellt, die Formulierung wurde jedoch teilweise spezifisch an die Empfängerinnen und Empfänger angepasst. Die Partnerorganisationen aus den oben genannten Ländern verteilten die Fragebögen innerhalb ihrer Netzwerke und erhoben die Antworten zwischen Dezember 2019 und Juni 2020.

	Eltern	Schüler/in	Lehrer/in	Schulleiter/in	Andere Fachleute	Gesamt
Österreich	7	7	6	5	6	31
Belgien	3	3	3	3	3	15
Frankreich	2	1	0	2	7	12
Finnland	4	5	12	1	6	28
Portugal	0	5	2	1	5	13
Gesamt	16	21	23	12	27	99

⁸ Anhang S. 33

Vor der Analyse der Ergebnisse ist es noch wichtig, die Logik hinter der Konzeption der Umfrage zu verstehen. Daher erfolgt zuerst eine Betrachtung der einzelnen Variablen und was sie über das Ausmaß, in dem Koproduktion in einem Land zum Einsatz kommt, verraten.

- **Inklusion und Beteiligung:** Dieser erste Teil des Fragebogens verschafft einen Überblick über die allgemeine Wahrnehmung von Inklusion. Die Fragen beziehen sich auf Wahrnehmungen, denn auch wenn es einen allgemeinen Enthusiasmus und Bemühungen für ein inklusiveres Umfeld gibt, können die Fakten sehr weit von der erwarteten Realität entfernt sein. Die Frage nach der Teilhabe bietet eine erste Differenzierung, indem ein Unterschied zwischen der Idee von Inklusion und den Handlungen, die gesetzt werden um Inklusion zu erreichen, gemacht wird. Davon abgesehen bleibt Partizipation per se unvollständig. Bei der Bewertung von Inklusion können verschiedene Parameter herangezogen werden, wie anhand der folgenden Variablen deutlich wird.
- **Kommunikation:** Dieser Aspekt ist eine zentrale Säule in der Koproduktionslogik. Ohne Kommunikation gibt es nur ein Nebeneinander von Akteuren. Eine Partnerschaft ist ohne einen kontinuierlichen Austausch von Informationen und Erfahrungen zwischen den verschiedenen Akteuren nicht vorstellbar.
- **Beteiligung und Zusammenarbeit:** Durch diese beiden Variablen haben wir einen guten Blick auf die praktischeren Aspekte von Koproduktion – darauf, ob die Beteiligten das Gefühl haben, aktiv an den Inklusionsbemühungen beteiligt zu sein. Wenn jemand eine gewisse Distanz empfindet, wäre dies bereits ein Indikator für den Zustand der Partnerschaft. Darüber hinaus beinhaltet dieser Teil die Frage nach der Ausgewogenheit der Beteiligung, einem grundlegenden Element in Bezug auf die Inklusion, wie bereits oben hervorgehoben wurde.
- **Unterricht:** Dieser Teil des Fragebogens ermöglicht den Blick darauf, wie Unterrichtseinheiten gestaltet sind und wie die Unterstützung für Schüler mit besonderen Bedürfnissen gewährleistet wird. Diese Aspekte sagen viel über den Grad der Inklusion an den Schulen aus.
- **Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer:** Eine Bewertung des Unterrichts ist untrennbar mit der Evaluierung der Ausbildung des Lehrpersonals verbunden. Diese wesentliche Dimension auf dem Weg zur inklusiven Bildung spiegelt strukturell die Bildungspolitik im Bereich Inklusion wider.
- **Netzwerk:** Dieser Abschnitt fragt einerseits ab, ob es an der Schule klar definierte Netzwerke gibt. Andererseits enthält er auch die Frage nach zusätzlichen Netzwerken. In der Tat ist es wichtig, über das schulische Umfeld hinaus offen und flexibel in Bezug auf andere Möglichkeiten der Sozialisation für Schüler mit besonderen Bedürfnissen z. B. im außerschulischen Bereich zu bleiben. Hier können weitere wirksame Partnerschaften entstehen.
- **Positive Aspekte, Hindernisse und Verbesserungspotential:** In diesem Abschnitt können die verschiedenen Akteure ihre Meinung äußern. Ihre Ansichten werden in diesem Teil des Fragebogens besonders deutlich, da sie ihre Einschätzung in eigenen Worten formulieren können.

Mit Hilfe dieser unterschiedlichen Variablen zielt der entwickelte Fragebogen darauf ab, das Niveau der Zusammenarbeit zwischen den an der Ausbildung von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Bedürfnissen beteiligten Akteuren zu evaluieren. Die Ergebnisse werden länderspezifisch und länderübergreifend ausgewertet, um dadurch einen Eindruck vom Niveau der Inklusion innerhalb des europäischen Bildungsbereichs zu bekommen. Im folgenden Abschnitt werden die Ergebnisse der Umfrage analysiert.

2. ERGEBNISSE

Im vorherigen Abschnitt wurden die verschiedenen Variablen vorgestellt, die in der Umfrage untersucht wurden. Dieser Abschnitt befasst sich nun mit den Ergebnissen der Umfrage. Dazu wird jede Variable einzeln analysiert und die Bereiche, in denen es im Ländervergleich Übereinstimmungen bzw. Brüche gibt, werden herausgearbeitet.

Es ist jedoch sehr wichtig, noch einmal darauf hinzuweisen, dass **sich die genannten Ergebnisse pro Land nur auf die erhobenen Daten beziehen und nicht die Situation des gesamten Landes widerspiegeln.**

Inklusion und Beteiligung

Fragen (Ich stimme zu – ich stimme nicht zu – ich weiß nicht):

1. **Die Schule arbeitet in allen Bereichen auf Inklusion hin (z.B. nicht nur hinsichtlich physischer Barrierefreiheit, Ausbildung von Kindern mit Behinderungen, etc.).**
2. **Schüler*innen mit Behinderungen können an allen Aktivitäten der Schule teilhaben (Unterrichtseinheiten, Pausenaktivitäten im Schulhof, Ausflüge, ...).**

- **Österreich:** Die Mehrheit der Akteure ist sich einig, dass die Schule generell auf Inklusion hinarbeitet. In der Tat stimmen 24 der 31 Befragten zu. Eine ähnlich positive Einschätzung gibt es, was die Möglichkeiten der Schülerinnen und Schüler betrifft, an allen Schulaktivitäten teilzunehmen.
- **Belgien:** Die Antworten zeigen einen ähnlichen Trend. 12 von 15 Befragten stimmen sowohl bei der Frage nach Inklusion an der Schule als auch bei der Frage nach Beteiligung der Schülerinnen und Schüler mit besonderen Bedürfnissen zu.
- **Frankreich:** Alle Befragten sind sich einig, dass Schulen eine Schlüsselrolle bei der Verwirklichung von Inklusion spielen. Allerdings herrscht Uneinigkeit über den Grad der Beteiligung. Nicht alle Befragten stimmen zu, dass Schülerinnen und Schüler mit besonderen Bedürfnissen an allen Aktivitäten der Schule teilnehmen können.
- **Finnland:** Die Antworten aus Finnland unterscheiden sich von den Antworten aus den anderen Ländern. Nur 33% der Eltern erkennen die inklusive Ausrichtung der Schule an, obwohl 75% von ihnen der Meinung sind, dass die Schüler an allen Aktivitäten gut teilnehmen. Interessant ist hier der Kontrast zu den Antworten der Schülerinnen und Schüler: Von ihnen stimmen nur 20% der Aussage bezüglich der Teilhabe zu. Der große Unterschied in der Bewertung der Teilnahme an allen Aktivitäten impliziert, dass die Wahrnehmung der Personen rund um die Kinder nicht mit den Erfahrungen der Menschen mit besonderen Bedürfnissen übereinzustimmen scheinen.

- **Portugal:** Wie auch in den vorherigen Fällen stimmt die Mehrheit der Befragten zu, dass die Schule Anstrengungen unternimmt um auf Inklusion hinzuarbeiten. Nichtsdestotrotz gibt es eine offensichtliche Skepsis von Seiten der Fachkräfte aus dem Unterstützungsdienstleistungsbe- reich, die eine eher zurückhaltende Sicht auf die Inklusion haben. Tatsächlich sind drei der fünf Befragten der Meinung, dass Schülerinnen und Schüler mit besonderen Bedürfnissen nicht an allen Aktivitäten teilnehmen, eine Person weiß es nicht und eine hat diese Frage nicht beantwortet. Dies könnte darauf schließen lassen, dass die Befragten aufgrund ihres Fachgebiets eine eher nüchterne und kompromisslose Sichtweise zu Fragen der Inklusion entwickelt haben.

Kommunikation

Fragen (Ich stimme zu – ich stimme nicht zu – ich weiß nicht):

- 3. Alle am Unterricht des Kindes beteiligten Personen (d.h. Kind, Eltern, Lehrer*innen, Direktor*in, andere involvierte Berufsgruppen) tauschen sich in regelmäßigen Abständen miteinander darüber aus.**
- 4. Ich weiß, an wen ich mich wenden kann, wenn ich ein schulbezogenes Problem oder eine schulbezogene Frage habe.**
- 5. Das Kind kann schulbezogene Probleme/Fragen ohne Weiteres ansprechen.**

- **Österreich:** 25 der 31 Befragten stimmen zu, dass alle Akteure regelmäßig miteinander kommunizieren. Die zwei Befragten, die nicht zustimmen, sind Angehörige anderer involvierter Berufsgruppen. Zwei der

Befragten haben nicht geantwortet, eine Person hat „ich weiß nicht“ angekreuzt. Interessant ist, dass wiederum nur Angehörige anderer involvierter Berufsgruppen nicht zustimmen. Darüber hinaus werden von allen Befragten Lehrerinnen und Lehrer genannt, wenn es darum geht, an wen man sich wenden kann.

- **Belgien:** Die Kommunikation zwischen den Akteuren wird insgesamt positiv gesehen. 13 der 15 Befragten stimmen zu, dass Kommunikation regelmäßig stattfindet, und 14 von 15 wissen, an wen sie sich wenden können, wenn es ein Problem oder eine Frage gibt. Ein anderes Bild zeichnet die Gruppe der anderen involvierten Berufsgruppen, in der zwei von drei der Meinung sind, dass die Schülerin bzw. der Schüler mit besonderen Bedürfnissen Kommunikationsschwierigkeiten hat. Hier zeigt sich ein deutlicher Unterschied zu den Antworten der anderen Akteure.
- **Frankreich:** Beim Thema Kommunikation sind die Befragten gespalten. Die Bruchlinie verläuft zwischen den anderen involvierten Berufsgruppen, in diesem Fall Sonderschullehrerinnen und -lehrern, und allen anderen Befragten. Die Sonderschullehrerinnen und -lehrer sind der Meinung, dass die Kommunikation zwischen den Akteuren unzureichend ist. Wir wissen jedoch, wie wichtig die Kommunikation innerhalb eines partnerschaftlichen Netzwerks für erfolgreiche Inklusion ist.

Auf der anderen Seite ist die Mehrheit der Befragten der Meinung, dass die Eltern in der Lage sind über die Ausbildung ihres Kindes zu kommunizieren: Das lässt darauf schließen, dass die Kommunikation zwischen den verschiedenen institutio-

nellen Partnern (ohne Einbeziehung der Eltern) als unzureichend wahrgenommen wird.

- **Finnland:** Der Aussage, dass sich alle am Unterricht des Kindes beteiligten Personen regelmäßig austauschen, stimmen die Befragten aller Zielgruppen tendenziell zu.
- **Portugal:** Die Gruppe der anderen involvierten Berufsgruppen ist eher skeptisch: drei der fünf Befragten sind nicht der Meinung, dass es regelmäßige Kommunikation zwischen den Beteiligten gibt. Sie glauben, dass die Kommunikation mit der Familie nicht systematisch stattfindet und dass der Austausch mit den Lehrerinnen und Lehrern nicht immer effektiv ist. Sie fordern häufigere Besprechungen. Eine Person aus der Gruppe der Fachkräfte gibt sogar an, dass Informationen innerhalb des sonderpädagogischen Teams zurückgehalten werden und dass es der Schulleitung und dem Lehrpersonal an Wissen über Schüler mit besonderen Bedürfnissen und deren individuellem Bildungsprogramm mangelt.

Beteiligung und Zusammenarbeit

Fragen (Ich stimme zu – ich stimme nicht zu – ich weiß nicht):

- 6. Alle Partner*innen (Eltern, Lehrer*innen, Direktor*in, andere Berufsgruppen) sind gleichermaßen in den inklusiven Unterricht involviert.**
- 7. Ich bin zufrieden damit, in welchem Ausmaß ich in den Unterricht des Kindes involviert bin. (Diese Frage wird den Kindern nicht gestellt.)**

- **Österreich:** Es besteht generell der Eindruck von Engagement für Inklusion an der Schule, und 24 von 31 Befragten sind der Meinung, dass alle Akteure an diesem Thema beteiligt sind. Auffallend ist jedoch die Zurückhaltung einer Fachkraft, die anmerkt, dass sich nicht alle Lehrerinnen und Lehrer gleich stark dafür einsetzen. Diese Uneinigkeit scheint eine Konstante in der vorliegenden Untersuchung zu sein.
- **Belgien:** Sieben der 15 Befragten sind der Meinung, dass die Akteure nicht in gleichem Ausmaß aktiv an inklusiver Ausbildung beteiligt sind. Diese Unzufriedenheit wird in allen Zielgruppen außer unter den Lehrerinnen und Lehrern beobachtet. An sie ist die Kritik am häufigsten gerichtet. In diesem Zusammenhang sind die Aussagen zweier Fachleute aus anderen Berufsgruppen interessant: Eine Person ist der Meinung, dass die Lehrerin bzw. der Lehrer es vorzieht, „schwierige“ Kinder so schnell wie möglich in die Sonderschule zu schicken, ohne jemals bei Besprechungen anwesend zu sein. Die andere Person weist auf die Schwierigkeiten hin, die manche Lehrerinnen und Lehrer damit haben, Inklusion zu akzeptieren und Anpassungen vorzunehmen.

Sowohl die Kinder als auch die Eltern äußern Kritik an der Schulleitung. Diesen Antworten zu Folge ist es die Schulleitung, die am weitesten vom Ziel inklusiver Bildung entfernt zu sein scheint. Es ist auch wichtig zu erwähnen, dass sich nicht alle Schülerinnen und Schüler vollständig einbezogen fühlen.

- **Frankreich:** Auch hier gibt es eine Kluft zwischen den spezialisierten Fachkräften und den anderen Zielgruppen: Die ande-

ren involvierten Berufsgruppen sind der Meinung, dass die Lehrerin bzw. der Lehrer und die Schulleitung die Dreh- und Angelpunkte für die Inklusion von Kindern mit besonderen Bedürfnissen sind, und dass sie mit den Eltern kommunizieren, dass aber die Zusammenarbeit mit den anderen Partnerinnen und Partnern schlecht ist, weil es an Zeit und Absprache mangelt. Erwähnt wird insbesondere die Gruppe der Schulpsychologinnen und -psychologen, die nicht ausreichend angehört werden.

- **Finnland:** Es besteht eine allgemeine Zufriedenheit mit dem Grad des Engagements für inklusive Bildung. Es ist jedoch anzumerken, dass die Schulleitung bei ausnahmslos allen Punkten zustimmt. Es gibt keine selbstkritische Sicht auf Schwächen.
- **Portugal:** Die portugiesischen Ergebnisse zeichnen ein gemischtes Bild. Nur sechs von elf Befragten stimmen zu, dass alle Akteure an der inklusiven Ausbildung beteiligt sind. Auch hier gibt es Kritik an der Schulleitung und den Lehrerinnen und Lehrern von Seiten der anderen involvierten Berufsgruppen.

Unterricht

Fragen (Ich stimme zu – ich stimme nicht zu – ich weiß nicht):

- 8. Wenn notwendig, gestalten die Lehrer*innen die Schulstunden / den Unterricht auf Basis der Bedürfnisse des Kindes.**
- 9. Die Lehrer*innen bekommen von den anderen Partner*innen im Netzwerk Unterstützung bei der Gestaltung der Schulstunden und des Unterrichts auf Basis der Bedürfnisse des Kindes.**

- **Österreich:** Der Begriff der Differenzierung taucht in den Kommentaren immer wieder auf. Diese ist im Sinne eines Bewusstseins für die spezifischen Bedürfnisse bestimmter Schülerinnen und Schüler zu verstehen. Die Lehrerinnen und Lehrer weisen in ihren Antworten darauf hin, dass Maßnahmen genau geplant werden, z. B. bei der Gestaltung der Klassenräume, dem Ziel von Klassenfahrten oder der Anpassung von Unterrichtsmethoden.
- **Belgien:** Das Feedback in Belgien ist mehrheitlich positiv. Bei den Eltern lässt sich jedoch Zurückhaltung feststellen, denn nur eine Person von drei Befragten ist der Meinung, dass der Unterricht auf die spezifischen Bedürfnisse des Kindes abgestimmt ist.

Bei den Lehrern lässt sich anhand der Kommentare erkennen, dass auf die Gestaltung des Unterrichts entsprechend den besonderen Bedürfnissen des Kindes besonderes Augenmerk gelegt wird.

In der Gruppe der Schülerinnen und Schüler gibt es gar keine Zustimmung dafür, dass der Unterricht an ihre Bedürfnisse angepasst wird. Ein Kind fühlt sich überhaupt nicht einbezogen und zwei haben auf die Frage mit „Ich weiß nicht.“ geantwortet. Die weiteren Ausführungen spiegeln Unzufriedenheit wider. Zum Beispiel erklärt eines der befragten Kinder, dass es langsamer arbeitet als die anderen, aber genauso viele Hausaufgaben bekommt, und das andere Kind weiß nicht, ob die Lehrerin bzw. der Lehrer Anpassungen für sie oder ihn vornimmt. Hier ist jedoch zu beachten, dass die Ergebnisse die Sichtweise von nur drei Schülerinnen bzw. Schülern widerspiegeln, eine Verallgemeinerung wäre nicht sinnvoll.

- **Frankreich:** In Frankreich erkennen acht von zwölf Befragten die Bemühungen der Lehrerinnen und Lehrer an, den Unterricht an die Bedürfnisse des Kindes anzupassen. Die negative Antwort kommt von einer Schulleiterin bzw. einem Schulleiter mit dem Argument, dass eine Anpassung an deren Bedürfnisse nicht möglich ist, wenn es zu viele Schülerinnen und Schüler mit besonderen Bedürfnissen gibt.

Eine Mehrheit der Befragten glaubt, dass die Lehrerinnen und Lehrer nicht auf sich alleine gestellt sind, sondern Hilfe von anderen Partnern bekommen können. Es ist anzumerken, dass die Eltern die praktische Umsetzung von Inklusion generell positiver beurteilen als die anderen Zielgruppen.

- **Finnland:** 75% der befragten Schülerinnen und Schüler wissen nicht, ob der Unterricht nach ihren Bedürfnissen gestaltet wird. Die Position der Kinder spiegelt sich in den Antworten der Eltern wider: Niemand von ihnen ist der Meinung, dass die Lehrerinnen bzw. Lehrer den Unterricht nach den Bedürfnissen ihres Kindes gestalten. Diese Bruchlinie zwischen der Familie und den institutionellen Vertreterinnen und Vertretern war auch weiter oben beim Thema Kommunikation und damit verbundenen Problemen zu beobachten.
- **Portugal:** Die Lehrerinnen und Lehrer sind mit dem Ausmaß der Anpassung der Unterrichtsvorbereitung an die besonderen Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler zufrieden. Eine Person gibt sogar an, dass Aktivitäten mit dem Ziel, die Schülerinnen und Schüler vollständig in ihre Klasse zu integrieren, Hand in Hand mit der Sonderschullehrerin bzw. dem Sonderschullehrer

geplant werden. Die Antworten der Schulleitung stimmen in diesem Punkt mit denen der Lehrkräfte überein. Der Gegensatz zu den Antworten der anderen Fachkräfte ist jedoch auffällig: Niemand aus dieser Gruppe ist der Meinung, dass die reguläre Lehrkraft Anstrengungen unternimmt, um den Unterricht an die Schülerinnen und Schüler mit besonderen Bedürfnissen anzupassen.

Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer

Fragen (Ich stimme zu – ich stimme nicht zu – ich weiß nicht):

10. Die Lehrer*innen des Kindes sind ausgebildet, Kinder mit Behinderungen zu unterrichten.

- **Österreich:** Die Meinungen über den Ausbildungsstand der Lehrerinnen und Lehrer sind uneinheitlich. Sie selbst stehen ihrer Ausbildung kritisch gegenüber: vier von sechs halten sich für nicht ausreichend ausgebildet, um Schülerinnen und Schüler mit besonderen Bedürfnissen zu unterrichten. Zwei von fünf Schulleiterinnen bzw. Schulleitern stimmen mit dieser Meinung überein. Dazu ist anzumerken, dass diese selbstkritische Positionierung durch die Schulleitung eher selten ist, da oft eine positive Sicht auf die Institution vertreten wird.
- **Belgien:** Die Meinungen der Lehrerinnen und Lehrer sind unterschiedlich. Von den drei Personen, die nach ihrem Ausbildungsstand befragt wurden, stimmt eine Person zu, dass er bzw. sie entsprechend ausgebildet ist, eine Person stimmt nicht zu, und eine Person weiß es nicht.

- **Frankreich:** Abgesehen von den Sonder-schullehrerinnen und -lehrern und den Eltern sind alle anderen befragten Zielgruppen der Meinung, dass es den Klassenlehrerinnen und -lehrern an Ausbildung mangelt.
- **Finnland:** 41% der Lehrerinnen und Lehrer stimmen zu, dass sie entsprechend ausgebildet sind, und 41% verneinen. Erneut lässt sich ein Widerspruch zur Sicht der Schulleitung feststellen, die, wie schon oben erwähnt, immer zustimmend antwortet, und damit eine gewisse Realitätsferne in Bezug auf die konkreten Herausforderungen der Inklusion zeigt. Was die Eltern anbelangt, so antworten 75% von ihnen mit „Ich weiß nicht“. Die Diskrepanz zwischen der tatsächlichen Ausbildung und dem Wissensstand der Eltern darüber unterstreicht den Mangel an Kommunikation und legt eine ausführlichere Auseinandersetzung mit ihrer Bedeutung auf dem Weg zur inklusiven Bildung nahe.
- **Portugal:** Die Mehrheit der Befragten, vier von sechs, stimmen der Aussage, dass Lehrerinnen und Lehrer dazu ausgebildet sind, im Unterricht auf die Bedürfnisse von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Bedürfnissen einzugehen, nicht zu. Diese Ansicht ist also in allen befragten Ländern vertreten.

Netzwerk

Fragen (Ich stimme zu – ich stimme nicht zu – ich weiß nicht):

- 11. Es gibt ein klar definiertes Netzwerk aller Partner*innen, die an der Schule in den inklusiven Unterricht eingebunden sind.**

12. Wenn notwendig bekommen die Lehrer*innen Unterstützung, um den Unterricht inklusiv zu gestalten und die Inklusion des Kindes in der Schule zu gewährleisten.

13. Netzwerke außerhalb der Schule (z. B. Sportvereine) leisten wirksame Unterstützung bei der inklusiven Ausbildung des Kindes.

- **Österreich:** In der Mehrheit der befragten Schulen gibt es Zustimmung, dass das Netzwerk der Akteure, die in den inklusiven Unterricht eingebunden sind, klar definiert sind. 23 der 31 Befragten stimmen zu, dass es bei Bedarf Unterstützung gibt, um den Unterricht inklusiv zu gestalten und die Inklusion des Kindes in der Schule zu gewährleisten. Es sollte jedoch auf die Bedeutung von zusätzlichen außerschulischen Netzwerken geachtet werden, da 12 von 31 Personen auf die Frage nach der Unterstützung durch solche Netzwerke mit „Ich weiß nicht.“ geantwortet haben.
- **Belgien:** Die Mehrheit der Befragten stimmt zwar zu, dass es ein klar definiertes Netzwerk um die Schülerin bzw. den Schüler gibt, allerdings gibt es unter den 15 Antworten vier negative Kommentare und drei Personen, die „Ich weiß nicht.“ angekreuzt haben. Es ist interessant zu sehen, dass drei der vier negativen Rückmeldungen von der Schulleitung geäußert wurden. Der Eindruck, dass diese Zielgruppe nicht zum Partnerschaftsnetzwerk gehört, sondern dass die Sicht der Schulleitung konträr zu der der anderen Zielgruppen ist, schwingt bei dieser wie bei vielen anderen Fragen mit. Zehn von 15 Befragten stimmen zu, dass Lehrerinnen und Lehrer bei Bedarf Unterstützung erhalten, um Inklusion zu gewährleisten.

- **Frankreich:** Die überwiegende Mehrheit der Befragten gibt an, dass es ein klar definiertes Netzwerk rund um das Kind gibt: Dies bestätigt deutlich die Bemühungen zur Weiterentwicklung der inklusiven Schule, die seit einigen Jahren unternommen werden.
- **Finnland:** Sowohl hinsichtlich der Identifizierung von Netzwerken als auch der Verfügbarkeit von Unterstützung und der Effektivität zusätzlicher Netzwerke sind die Rückmeldungen in Finnland sehr unterschiedlich und daher schwer zu interpretieren, wenn man von der fehlenden Einheitlichkeit absieht, die darauf schließen lässt, dass noch einige Fortschritte auf dem Weg zu wirksamen Partnernetzwerken notwendig sind.
- **Portugal:** Die Mehrheit der Befragten stimmt zu, dass es klar definierte Partnerschaftsnetzwerke gibt. Mit zehn positiven Antworten bei 13 Befragten ist derselbe Trend auch in Bezug auf die Unterstützung feststellbar. Schließlich gehen, genau wie in den anderen Ländern, die Meinungen in Bezug auf die Wirksamkeit außerschulischer Netzwerke auseinander, hier gibt es sehr unterschiedliche Antworten innerhalb der verschiedenen Zielgruppen

Positive Aspekte, Hindernisse und Verbesserungspotential

Fragen (Ich stimme zu – ich stimme nicht zu – ich weiß nicht):

- 14. Diese drei Dinge stellen aktuell die größten Hindernisse für inklusiven Unterricht an dieser Schule dar (z.B. fehlende Kommunikation oder nicht zugängliche Informationen, fehlendes Engagement, fehlende Zusammenarbeit oder keine Bereitschaft zu Inklusion, ...)**

15. Diese drei Dinge schätze ich an dieser Schule am meisten:

16. Diese drei Dinge schätze ich am meisten daran, wie inklusiver Unterricht an dieser Schule umgesetzt wird:

17. Diese drei Dinge an dieser Schule würde ich am liebsten verändern:

18. Diese drei Dinge würde ich am liebsten verändern, wenn es darum geht, wie inklusiver Unterricht an dieser Schule umgesetzt wird.

In diesem Abschnitt beantworten die Umfrageteilnehmerinnen und -teilnehmer offene Fragen zu positiven Aspekten, Hindernissen und Verbesserungspotential. Die Antworten spiegeln die in den vorherigen Abschnitten beobachteten Trends wider.

Bei den Hindernissen kommen wieder die Kommunikationsprobleme zur Sprache. Die Bruchlinie bei den Antworten verläuft zwischen den Zielgruppen mit institutionellem Hintergrund und den Familien. Wie schon zuvor beobachtet gibt es auch bei diesen Fragen innerhalb des schulischen Umfelds Brüche zwischen den Befragten mit einer pädagogischen Ausbildung und den Fachkräften aus anderen Bereichen. Weitere Hindernisse, die genannt werden, sind begrenzte Zeit, Beratungsmöglichkeiten und Mittel. Zu viel Bürokratie kann auch ein Hindernis für Inklusion darstellen.

Darüber hinaus ist es interessant festzustellen, dass die befragten Schülerinnen und Schüler aus allen Ländern den Aktivitäten in den Pausen und außerhalb des Klassenraums sowie dem Sport- und Kunstunterricht eine hohe Bedeutung beimessen. Dieses Ergebnis regt eine Auseinandersetzung darüber an, welche weiteren Akteure in die Partnerschaftsnetzwerke einbezogen werden sollten, und somit über die Notwendigkeit eines durchlässigeren Verständnisses von Koproduktion. Die Antworten lassen auch eine große Begeisterung für Online-Kurse erkennen. Der Attraktivität digitaler Tools sollte auch in Hinblick auf ihren Einsatz als nützliche Werkzeuge in der Koproduktion weiter nachgegangen werden.



Bewertung der Herausforderungen und Möglichkeiten bei der Umsetzung von Koproduktion

Nach der Betrachtung der Einsatzmöglichkeiten von Koproduktion bei dem Übergang zu inklusiver Bildung und der Analyse von Partnerschaftsnetzwerken in verschiedenen europäischen Ländern beschäftigt sich dieses Kapitel mit den Herausforderungen, die durch die Umfrage aufgezeigt wurden **(1)**, sowie mit möglichen weiteren Schritten bei der Umsetzung des Prinzips der Koproduktion **(2)**.

1. HERAUSFORDERUNGEN, DIE DIE UMFRAGE AUFGEZEIGT HAT

In diesem Abschnitt werden die Ergebnisse des vorherigen Kapitels in Hinblick auf den Ansatz der Koproduktion interpretiert, um die damit verbundenen Herausforderungen besser einschätzen zu können.

Inklusion und Beteiligung

Die Mehrheit aller Befragten stimmt zu, dass sich die Schule in Richtung Inklusion bewegt, einzige Ausnahme sind die Antworten der Eltern in Finnland, unter ihnen beträgt die Zustimmung lediglich 33%.

Hier darf jedoch die „allgemeine“ Natur der Frage nicht außer Acht gelassen werden. Der grundsätzliche Eindruck eines Bemühens um Inklusion wird durch die zweite Variable, die ins Spiel kommt, relativiert: die mögliche Teilhabe an Aktivitäten. In der Tat werden von den Befragten in allen Ländern Schwierigkeiten bei der Umsetzung von inklusiven Maßnahmen bestätigt.

Kommunikation

In diesem Abschnitt des Fragebogens werden drei Aspekte von Kommunikation angesprochen. Erstens wird abgefragt, ob es eine regelmäßige Kommunikation zwischen den verschiedenen Akteuren gibt. Dann geht es darum, ob die verschiedenen Akteure in der Lage sind, für ihre Fragen die richtigen Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner zu identifizieren. Und drittens wird die Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler mit besonderen Bedürfnissen, ihre Probleme oder Fragen zu kommunizieren, evaluiert.

Kommunikationsmittel und -methoden sind im Allgemeinen vorhanden, und die Netzwerkpartnerinnen und -partner innerhalb der Schule sind gut erreichbar. Es ist allerdings eine Diskrepanz zwischen den Antworten der Lehrerinnen und Lehrer und den Antworten der Fachkräfte aus anderen Bereichen festzustellen, die auf fehlende Kommunikation zurückgeführt werden könnte. Die Antworten der Fachkräfte aus anderen Bereichen spiegeln die Skepsis über den tatsächlichen Erfolg der Inklusion wider.

Die Mehrheit der Befragten stimmt zu, dass die Schülerinnen und Schüler in der Lage sind, ihre Probleme oder Fragen selbst anzusprechen. Die Antworten fallen jedoch keineswegs einstimmig aus, es gibt auch Befragte, die nicht zustimmen, dass die Kinder in der Lage sind ihre Anliegen zu kommunizieren.

Beteiligung und Zusammenarbeit

Die Fragen in diesem Abschnitt ermöglichen es, zum Kern der Thematik vorzudringen. Sie versuchen, das Ausmaß des Einsatzes für Inklusion und die Zufriedenheit der Beteiligten mit den Inklusionsbemühungen zu beurteilen. Die bereits oben beobachtete Bruchlinie zwischen dem Lehr- und Leitungspersonal auf der einen Seite und den schulexternen Fachkräften auf der anderen Seite kann in diesem Abschnitt ebenfalls erahnt werden, sie wird auch oft von den Eltern benannt. Die Kluft zwischen dem Schulpersonal und den übrigen Akteuren des Netzwerks kann ein Resultat von Kommunikationsproblemen und damit ein Zeichen von Schwierigkeiten beim Einsatz von Koproduktionsprinzipien sein. Zu wenig Zeit für Austausch stellt eines der Hindernisse für Koproduktion dar.

Unterricht

Um eine genaue Vorstellung vom Grad der schulischen Inklusion zu bekommen, ist es notwendig, sich auf die inhaltliche Gestaltung der Unterrichtseinheiten und Lernaktivitäten zu konzentrieren. Daher wurde abgefragt, ob die Lehrkräfte den Unterricht unter Berücksichtigung der besonderen Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler gestalten und ob sie bei der Konzeption Unterstützung durch andere Akteure erhalten. Die Rückmeldungen in diesem Abschnitt sind eher positiv, aber die Positionen bleiben zu einem gewissen Grad dennoch heterogen.

Bei den Lehrkräften und der Schulleitung gibt es eine hohe Übereinstimmung in der Wahrnehmung, wobei letztere mit dem Grad der Anpassung der Kurse generell zufrieden sind. Es ist jedoch interessant, bei diesem Thema einmal mehr die größere Zurückhaltung in den Familien und unter den Fachkräften aus anderen Bereichen festzustellen.

Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer

Die hier gestellte Frage geht mit der vorherigen Hand in Hand. Sie untersucht, ob die Lehrkräfte für den Unterricht von Kindern mit besonderen Bedürfnissen ausgebildet wurden. Die Antworten der Lehrerinnen und Lehrer sind insofern aufschlussreich, als häufig Ausbildungsmängel konstatiert werden. Dagegen geben die Schulleiterinnen und Schulleiter diesen Mangel an Ausbildung nur selten zu. Dies zeigt die starke Tendenz, ein inklusives Bild der Schule zu fördern, auch wenn die Realität vor Ort weit von diesem Ideal entfernt ist. Kritik an der Situation in der Schule von Seiten der Führungsebene ist kaum auszumachen. Die finnischen Vertreterinnen und Vertreter der Schulverwaltung beantworten fast alle Fragen positiv.

Netzwerk

Dieser Teil des Fragebogens ist essentiell für das Thema Koproduktion, nachdem dieser Ansatz auf der Entwicklung effizienter Netzwerke basiert. Die Befragten gaben an, ob es aus ihrer Sicht ein klar definiertes Netzwerk aller Akteure, die in den inklusiven Unterricht der Schülerin bzw. des Schülers eingebunden sind, gibt. Es wurde auch abgefragt, ob die Lehrerinnen und Lehrer Unterstützung dabei erhalten, den Unterricht inklusiv zu gestalten und die Inklusion des Kindes an der Schule zu gewährleisten. Schließlich wurde das Thema weiterer außerschulischer Netzwerke erforscht.

Neben allen Limitationen, die bislang aufgezeigt wurden, findet sich eine breite Zustimmung dafür, dass es gut definierte Netzwerke von Akteuren und gegenseitige Unterstützung gibt, um Inklusion bestmöglich umzusetzen. Dieses Ergebnis deckt sich mit den Bemühungen zur Weiterentwicklung der inklusiven Schule, die seit mehreren Jahren unternommen werden.

Bei der Frage nach zusätzlichen außerschulischen Netzwerken gab es Unklarheiten, die Meinungen zu diesem Thema sind sehr unterschiedlich.

Positive Aspekte, Hindernisse und Verbesserungspotential

Dieser Abschnitt enthält den Großteil der offenen Fragen, die in der Umfrage gestellt wurden, und ermöglicht daher einen interessanten Blickwinkel auf das Ausmaß an Koproduktion innerhalb der verschiedenen Netzwerke.

Wie bereits in Kapitel II erläutert, spiegeln die Antworten die in den vorherigen Abschnitten des Fragebogens beobachteten Trends wider. Um echte Koproduktion zu erreichen, sollte es

zwischen den unterschiedlichen Akteuren eine effektivere Koordination (und damit Kommunikation) geben.

Durch die Analyse der Fragebögen konnte eine Reihe von Erkenntnissen über die Netzwerke rund um Schüler mit besonderen Bedürfnissen, die sie bei der Inklusion in die Regelschule unterstützen, gewonnen werden. Bemühungen um den weiteren Auf- und Ausbau inklusiver Bildung lassen sich jedenfalls überall erkennen.

Es gibt jedoch auch einige Gemeinsamkeiten in Bezug auf Limitationen und Hindernisse innerhalb der Partnerschaft, die anschaulichsten betreffen die Kommunikation und die Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer. Einerseits sind Kommunikationsprobleme bemerkbar: Wie sich gezeigt hat, kann das Partnerschaftsnetzwerk nur schwer eingeschätzt werden, wenn diese Dimension eingeschränkt ist. In diesem Fall bleibt die Partnerschaft unvollständig. Andererseits wird die Ausbildung im Umgang mit besonderen Bedürfnissen von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Bedürfnissen vielfach als mangelhaft erlebt: Auch zahlreiche Lehrerinnen und Lehrer selbst teilen diese Einschätzung. Dieser Aspekt ist von zentraler Bedeutung, da die Ausbildung den Lehrkräften über die Vermittlung von Fertigkeiten hinaus ein umfassenderes Verständnis für die besonderen Bedürfnisse der Kinder bieten könnte. Wenn in der Ausbildung diese Bewusstseinsbildung ausgespart wird, bleibt der Weg zur Inklusion lang.

Für eine umfassende Auseinandersetzung mit den Herausforderungen der Koproduktion bietet es sich an, eine Parallele zu den Ergebnissen

ähnlicher Studien zu ziehen. Lilia Angelova-Mladenova befasste sich ebenfalls mit dem Thema⁹ und wies auf verschiedene Grenzen bei der Umsetzung von Koproduktion hin¹⁰.

Erstens gibt es eine Ungleichheit in Bezug auf die Machtverhältnisse, sei es bei organisatorisch-logistischen Fragen wie der Prozessplanung oder bei eher strukturellen Fragen wie dem möglichen Druck bei der Definition des „Lebensprojekts“. Sie weist auf die potentielle Schwierigkeit beim Ansatz der Koproduktion hin, für Menschen mit besonderen Bedürfnissen die notwendige Unterstützung sicherzustellen, damit sie an dem Prozess sinnvoll teilhaben können.

Weiters geht Lilia Angelova-Mladenova auf die Herausforderungen ein, die mit dem Teilhabeprozess selbst verbunden sind, insbesondere im Hinblick auf die Schwierigkeiten, bei allen Akteuren übereinstimmend Zufriedenheit zu erreichen. Und schließlich unterstreicht sie die wesentliche Dimension, dass die Menschen, die Unterstützungsdienstleistungen in Anspruch nehmen, kontinuierlich und aktiv an dem Prozess teilhaben.

Eine andere interessante Perspektive wurde durch eine kollektive Mehrebenen-Analyse von integrativen Praktiken in Form einer sozialen Netzwerkanalyse¹¹ entwickelt, in die Daten von 441 Lehrerinnen und Lehrern an 24 Volksschulen eingeflossen sind. Die Autoren heben die folgenden Punkte hervor:

- Lehrerinnen und Lehrer in sehr engmaschigen Netzwerken sind positiver gegenüber Inklusion eingestellt.

⁹ Lilia Angelova-Mladenova befasst sich jedoch nicht speziell mit dem Bereich der Bildung. Ihre Studie wird vor allem wegen des Fokus auf Koproduktion zitiert.

¹⁰ Angelova-Mladenova, „Study of co-production in services for people with disabilities“.

¹¹ Jasmien Sannen et al., „Connecting Teacher Collaboration to Inclusive Practices Using a Social Network Approach“, TEACHING AND TEACHER EDUCATION 97 (2021), <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103182>.

- Lehrerinnen und Lehrer in sehr engmaschigen Netzwerken setzen mehr differenzierten Unterricht um.
- Lehrerinnen und Lehrer in sehr zentralisierten Netzwerken setzen weniger differenzierten Unterricht um.

Diese Ergebnisse legen nahe, auch die hierarchische Struktur der Schule und den Platz, den die einzelnen Akteure in den Netzwerken einnehmen, zu berücksichtigen. Selbst wenn die Absicht und der Wille zur Etablierung inklusiver Bildung vorhanden sind, wird der Prozess des Übergangs komplexer sein, wenn die Organisationsstrukturen selbst zentralistischer sind.

Nach der Betrachtung der Herausforderungen des Koproduktions-Ansatzes, die die Umfrageergebnisse deutlich gemacht haben, werden im folgenden Abschnitt weitere Schritte für einen effektiven Übergang zu inklusiver Bildung diskutiert.

2. WEITERE SCHRITTE FÜR EINEN EFFEKTIVEN ÜBERGANG ZU INKLUSIVER BILDUNG

Bislang lag der Fokus auf der Bedeutung von Koproduktion im Übergangsprozess zu inklusiver Bildung. Dieser Abschnitt konzentriert sich nun auf weitere Schritte für einen effektiven Übergang. Drei wesentliche Punkte sollten in dem Prozess berücksichtigt werden: Erstens kann der komplexe Übergang zu inklusiver Bildung,

der noch lange nicht abgeschlossen ist, nicht ausschließlich auf der Methodik der Koproduktion beruhen. Zweitens sind institutionelle Maßnahmen für den Übergangsprozess unabdingbar. Und drittens bedarf es eines Paradigmenwechsels in der Art und Weise, wie wir an das Thema Inklusion herangehen.

In der Studie wurden Vorteile und Schwierigkeiten in Bezug auf die Umsetzung von Methoden der Koproduktion bewertet. Ein erster Schritt, um Inklusion im Bildungsbereich weiter näherzukommen, besteht nun darin, anzuerkennen, dass Koproduktion allein dafür nicht ausreichen wird. Mit dieser Aussage soll darauf hingewiesen werden, dass Koproduktion wesentlich mehr bedeutet als einfach verschiedene Akteure zusammenzuspannen. Für einen wirkungsvollen Einsatz der Methode braucht es auch den Blick auf die möglichen Stolperfallen.

Dazu ist es notwendig, die Bruchlinie zwischen den Regelschulen und den Fachkräften der Unterstützungsdienstleister zu überdenken. Sandrine Amaré und Philippe Martin-Noureux vertreten in einem gemeinsamen Artikel¹² die Ansicht, dass die Zusammenarbeit zwischen diesen beiden unterschiedlichen Kulturen eine Herausforderung darstellt. In der Tat bestätigen sie, dass eine Metamorphose im Gang ist und dass sich ein günstiges Umfeld für die Partnerschaft zwischen der Schule und dem psycho-sozialen Unterstützungsumfeld abzeichnet. Sie erinnern jedoch daran, dass diese beiden Welten getrennt bleiben und dass die Lehrerinnen und Lehrer der Regelschulen und die Sonderschulpädagoginnen und -pädagogen mit unterschiedlichen Perspektiven an das Thema herangehen.

Das Ziel ist demnach, im Sinne der Förderung der Interessen des Kindes einen neuen kulturel-

len Raum für Interaktion zu schaffen. In diesem Zusammenhang erwähnen die Autorin und der Autor auch die Arbeit von Abdallah-Pretceille¹³, der in Zusammenhang mit diesem Prozess den Ausdruck „Lernen, sich zu begegnen“ verwendet. Dieses Motto repräsentiert die Herausforderung, vor der wir stehen. In Anbetracht der Tatsache, dass die Interaktionen zwischen den Akteuren aus diesen beiden Welten noch keine allzu lange Geschichte haben und sich noch in Entwicklung befinden, muss vieles erst noch erfunden werden. Es geht darum, Blöcke zu verschieben und die beiden Bereiche, den pädagogischen und den medizinisch-sozialen, in Bezug auf die Zusammenarbeit neu zueinander in Beziehung zu setzen.

Sandrine Amaré und Philippe Martin-Noureux stellen in dem Zusammenhang interessante Fragen, zum Beispiel, wie die Gesellschaft Lehrerinnen und Lehrer der Regelschulen und die Sonderschulpädagoginnen und -pädagogen sieht: Werden sie als diametral entgegengesetzte Berufsgruppen wahrgenommen, was wohl bei jedem Versuch der Zusammenarbeit zwischen den Akteuren ein Hindernis darstellt? Vorstellungen und innere Bilder beeinflussen die Sicht auf Koproduktion, weil sie die Art und Weise prägen, wie man sich den Partnerinnen und Partnern gegenüber verhält und mit ihnen zusammenarbeitet.

Sie greifen auch das Thema der Selbstwahrnehmung auf, indem sie die Frage aufwerfen, ob es ein gemeinsames professionelles Verständnis von Lehrerinnen und Lehrer der Regelschulen und die Sonderschulpädagoginnen und -pädagogen geben kann. Diese Dimension ist sehr wichtig, weil die Identifikation mit einer professionellen Rolle bedeutet, jenseits der subjektiven

persönlichen Einstellungen im professionellen Kontext bestimmte Haltungen einzunehmen und sich an bestimmte gemeinsame Werte zu halten. Im Zusammenhang mit Koproduktion sind diese feinen Unterscheidungen wesentlich, da sich diese unterschiedlichen professionellen Einstellungen unbewusst als Hindernis für der Zusammenarbeit herausstellen können. Außerdem verweisen die beiden auf die starke Verankerung eines „kollektiven Bewusstseins“ bei den Lehrenden in Frankreich. Dieses würde bis ins Zweite Kaiserreich zurückreichen. Sie gehen davon aus, dass es Rituale in der Ausbildung gibt, die auch dazu führen, dass sich Lehrerinnen und Lehrer dieses kollektive Bewusstsein, das nicht nur standardisierte Praktiken, sondern auch eine auf gemeinsamen Werten basierende Ideologie, umfasst, aneignen. Sie führen weiter aus, dass die politische Macht der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts an der Prägung des Lehrerkörpers beteiligt war.

Obwohl diese Geschichte spezifisch für Frankreich ist, ist die Berücksichtigung der Verankerung kollektiver Vorstellungen dennoch wichtig, um die beobachteten Brüche besser zu verstehen.

Außerdem wurde in der Analyse der Fragebögen auch eine Trennung zwischen den Vertreterinnen und Vertretern der Institutionen und den Familien deutlich. Obwohl die Methode der Koproduktion viele Vorteile hat, muss man sich über die Schwierigkeiten in der Umsetzung im Klaren bleiben.

Jean-Marc Lesain-Delabarre¹⁴ bietet eine sehr pragmatische Analyse zu diesem Thema, in der er auf die komplexe Zusammenarbeit zwischen

¹² Sandrine Amaré et Philippe Martin-Noureux, „La coopération à l'épreuve de deux cultures : l'école et le secteur médico-social“, *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* N° 57, no 1 (2012): 181-95.

¹³ Martine Abdallah-Pretceille, *L'éducation interculturelle*, Presses Universitaires de France, Que sais-je ? (Paris, 2004), <https://www.cairn.info/l-education-interculturelle--9782130544029.htm>.

¹⁴ Jean-Marc Lesain-Delabarre, „Penser la coopération entre parents d'enfants handicapés et enseignants : un défi“, *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* N° 57, no 1 (2012): 79-92.

Eltern und Lehrerinnen und Lehrern zurückkommt, deren vermeintliche Selbstverständlichkeit er für irreführend hält. Unter Bezugnahme auf die Arbeit von Philippe Perrenoud vertritt er die Ansicht, dass es sich bei der „heiligen Vereinigung“ aller Erwachsenen zur Erziehung der Jugend um einen Mythos handelt. Die Haltung von Lesain-Delabarre ist insofern interessant, als er vorschlägt, von einer ideologisch geprägten Sichtweise von Zusammenarbeit zu einer kritischen Sichtweise überzugehen.

Schließlich sollte für eine umfassendere Betrachtung der Risiken, die mit dem Einsatz von Koproduktion verbunden sind, auch eine Annäherung an die Methodik über ihren Einsatz im schulischen Kontext hinaus erfolgen. Die Unterstützung von Menschen mit besonderen Bedürfnissen kann ja auch die Definition eines Lebensprojekts beinhalten. Bei erfolgreicher Koproduktion kann dieses Lebensprojekt besser strukturiert und besser an die spezifischen Bedürfnisse der Person angepasst werden, was wiederum der zentralen Logik des partnerschaftlichen Ansatzes der Koproduktion und damit der Einbeziehung aller entspricht: ihre Auswirkungen sind schließlich sehr prägend für das Leben der Person mit besonderen Bedürfnissen.

Diese Dimension wurde von Dominique Leboiteux¹⁵ erforscht. Sie reflektiert den Begriff der „Zugehörigkeit zur Gesellschaft“ und hebt hervor, dass dieser Anspruch alle Lebensphasen einer Person betrifft und in jeder Phase die Realisierung ein starkes Begleitsystem sowie die Schaffung von Plattformen wirksamer Zusammenarbeit erfordert.

Dominique Leboiteux beschreibt einen veritablen Gesellschaftsvertrag, in dem jeder Mensch als

vollwertiges Mitglied der Gesellschaft betrachtet wird. Und dieses Bewusstsein, so Leboiteux, ermöglicht Ausgrenzung zu verhindern, Diskriminierung zu bekämpfen und Menschen mit besonderen Bedürfnissen (Kindern oder Erwachsenen) und ihren Familien umfassende Verantwortung bei der Wahl und Umsetzung ihres Lebensprojekts zu übertragen.

Vor diesem Hintergrund lässt sich feststellen, dass die Vorstellung, sich allein mithilfe von Koproduktion effektiv in Richtung eines inklusiven Bildungsmodells zu bewegen, unzureichend ist. Es ist auch ein tiefgreifender Paradigmenwechsel notwendig.

In diesem Sinne unterscheidet Lilia Angelova-Mladenova¹⁶ zwischen Koproduktion und Beteiligung. Beteiligung bezieht sie auf einen zeitlich begrenzteren Prozess, der nur Beratungsleistungen umfasst. In diesem Fall, erklärt sie, werden Menschen zwar zu Beginn des Prozesses konsultiert, dann aber bald wieder aus dem Prozess genommen. Im Gegensatz dazu bleiben bei Koproduktion alle Akteure während des gesamten Prozesses einbezogen, und es wird eine gleichberechtigte Partnerschaft etabliert.

Angelova-Mladenova ist der Ansicht, dass die Einführung eines Koproduktionsansatzes in einer Organisation eine Reihe von Veränderungen in der Kultur, den Richtlinien, Praktiken und Strukturen der Organisation erfordert.

Abgesehen davon geht der Übergang zu einer inklusiven Bildung mit konkreten institutionellen Maßnahmen Hand in Hand. Doch wie kommen wir von der Idee ins Handeln? Der institutionelle europäische Rahmen scheint optimal dazu geeignet diese Entwicklungen voranzutreiben. Die

EU-Kommission ermutigt die Mitgliedsstaaten kontinuierlich, inklusive Bildung zu entwickeln; die Mitteilung über den europäischen Bildungsraum bis 2025 spiegelt diese Ambition wider. In der Mitteilung heißt es eindeutig, dass „Bildungssysteme auf allen Ebenen mit der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen übereinstimmen sollen“. Die Behindertenrechtskonvention, die auch den Rahmen für das BEYOND Projekt bildet, ist richtungsweisend in Bezug auf die Fortschritte der Inklusion im Bildungswesen.

Lilia Angelova-Mladenova¹⁷ betont die grundlegende Bedeutung rechtlicher Rahmenbedingungen und inklusiver Strukturen bei der Unterstützung von Koproduktion. Sie richtet diese Empfehlung an Dienstleistungsanbieter und politische Entscheidungsträger auf europäischer, nationaler, regionaler und lokaler Ebene. Es geht also nicht nur um die Konzeption, sondern vor allem um die Umsetzung solcher Ansätze.

In Bezug auf die Gesetzgebung und die politischen Strategien zur Unterstützung von Koproduktion hebt sie zwei wichtige Punkte hervor: Aus ihrer Sicht ist es einerseits wichtig, sicherzustellen, dass die bestehende Gesetzgebung keine Barrieren für die Beteiligung von Menschen mit besonderen Bedürfnissen an Entscheidungsprozessen schafft, und sie ist der Meinung, dass Gesetze zur unterstützten Entscheidungsfindung verabschiedet werden müssen, die das Recht von Menschen mit besonderen Bedürfnissen auf Teilhabe an der Entscheidungsfindung bekräftigen. Andererseits muss die Koproduktion auf allen Ebenen unterstützt werden: auf lokaler, regionaler und nationaler Ebene.

Auch die Frage der Finanzierung ist entscheidend. Förderstellen müssen in Bezug auf Fragen der Inklusion sehr hellhörig und achtsam sein. Es bedarf langfristiger Zusagen und konkreter Maßnahmen, wie z. B. der Einbeziehung von Menschen, die Dienstleistungen in Anspruch nehmen, in die Festlegung der Ziele und Ergebnisse, die mit einer Förderung erreicht werden sollen. Außerdem müssen die Förderstellen auch die Umsetzung der von ihnen finanzierten Maßnahmen sicherstellen.

Zu guter Letzt hebt Angelova-Mladenova in ihrer Studie eine Reihe von zusätzlichen Empfehlungen für einen effektiven Einsatz von Koproduktion hervor. Ihr zufolge ist bereits vor Beginn der Umsetzung von Maßnahmen ein rechtbasierter Denkansatz erforderlich. Dieser Aspekt spiegelt wider, was im vorherigen Abschnitt in Bezug auf den Paradigmenwechsel festgestellt wurde: Koproduktion allein wird nicht ausreichen. Es geht nicht nur darum, eine Reihe von Vorgaben zu befolgen, sondern vielmehr um eine grundlegende Haltung, die es einzunehmen gilt.

Schlussendlich ist es wichtig, dass institutionelle Maßnahmen in den Köpfen verankert werden, damit sie eine nachhaltige Wirkung entfalten. Dazu ist ein grundlegender Paradigmenwechsel erforderlich. Es geht nicht einfach nur um die Mobilisierung der Institutionen, sondern es ist wesentlich, die drei Dimensionen, die im Index für Inklusion¹⁸ genannt werden, nicht aus den Augen zu verlieren, denn der Übergang zu inklusiver Bildung erfordert die Schaffung inklusiver Kulturen, die Etablierung von inklusiven Strukturen und die Entwicklung inklusiver Praktiken.

¹⁵ Dominique Leboiteux, „Des pratiques inclusives aux plateformes de coopérations pour appartenir à la société...“, *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* N° 57, no 1 (2012): 111-16.

¹⁶ Angelova-Mladenova, „Study of co-production in services for people with disabilities“.

¹⁷ Angelova-Mladenova, „Study of co-production in services for people with disabilities“.

¹⁸ Tony Booth, Mel Ainscow, Denise Kingston, *Index for inclusion: developing learning, participation and play in early years and childcare* (United Kingdom, Europe: Centre for studies on inclusive education, 2006), https://inee.org/system/files/resources/index_for_inclusion_developing_play%2C_learning_and_participation_in_the_early_years_and_childcare.pdf strasbg.fr/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsbas&AN=edsbas.881593BB&lang=fr&site=eds-live&scope=site. - Deutsche Version: <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20German.pdf>



Resümee

Ziel der Studie war, sich dem Übergang zu inklusiver Bildung praktisch anzunähern. Die Methodik der Koproductio erschien als ideales Werkzeug, um diesen Übergang zu bewerkstelligen, da in diesem Modell Menschen mit besonderen Bedürfnissen als aktive und vollwertige Mitglieder der Bildungsgemeinschaft, in der sie sich entwickeln, betrachtet werden.

Die Studie umfasst drei Abschnitte. Bevor der Einsatz von Koproductio behandelt wurde, war es notwendig, den Zusammenhang zwischen Koproductio und inklusiver Bildung zu untersuchen. Im Zuge dessen stellte sich inklusive Bildung als ein von weltweiten Impulsen gefordertes Ziel und Koproductio als ein innovatives Werkzeug zur Unterstützung des Übergangsprozesses dar.

Diese Hypothese wurde durch die Ergebnisse der transnationalen Umfrage bestätigt. Durch die Analyse von Partnerschaftsnetzwerken, die Schülerinnen und Schüler, Eltern, Lehrkräfte, die Schulleitung und andere Fachleute an Schulen

in fünf Ländern (Österreich, Belgien, Frankreich, Finnland und Portugal) umfassten, konnten klare Bemühungen zugunsten eines Übergangs zu inklusiver Bildung festgestellt werden. Diese Bemühungen unterliegen jedoch nach wie vor verschiedenen Beschränkungen, insbesondere was die Kommunikation zwischen den Akteuren und die Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer betrifft.

Die Studie wurde mit einer Reflexion über die Herausforderungen und Möglichkeiten bei der Umsetzung von Koproductio abgeschlossen. Koproductio als alleinige Methode bleibt unzureichend. Es wurde ein starker Bedarf an institutionellen Maßnahmen auf transnationaler Ebene ebenso festgestellt wie die Notwendigkeit eines konkreten Paradigmenwechsels in Bezug auf die Konzeption von inklusiver Bildung.

Abschließend soll auf den aktuellen Kontext und die Auswirkungen der COVID-19-Pandemie hingewiesen werden. Die Gesundheitskrise geht Hand in Hand mit großen gesellschaftlichen Ver-

änderungen. Sie hat zu tiefgreifende Änderungen im schulischen und psycho-sozialen Umfeld geführt. Wie kann der Ansatz der Koproductio in einer Welt, die von der Forderung nach sozialer Distanz gekennzeichnet ist, weiterverfolgt werden? Wie kann dieser Ansatz, der auf dem Prinzip der Interaktion zwischen den Akteuren beruht, umgesetzt werden, wenn die Begegnungsmöglichkeiten beschränkt ist? Es ist wichtig zu betonen, dass die Grundgedanken keinesfalls aufgegeben werden sollen. Im Gegenteil, diese Krise sollte als Chance gesehen werden, die Beziehung zu anderen neu zu gestalten, insbesondere durch den Einsatz digitaler Werkzeuge.

Als die Gesundheitskrise begann, waren die Szenarien aufgrund der Auswirkungen der Ausbreitung des Virus nicht sehr optimistisch. Doch trotz der aufgetretenen Schwierigkeiten begannen sich ganz instinktiv neue und überraschend

positive Mechanismen abzuzeichnen. Zum Beispiel geht die Unterstützung von Menschen mit besonderen Bedürfnissen in der Regel mit einem hohen Maß an Bürokratie Hand in Hand. Nicht zuletzt aufgrund der bürokratischen Flexibilität, die während der Lockdown-Phasen zu beobachten war, konnten die Lehrerinnen und Lehrer die Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern durch den Einsatz von Computern auf eine neue Art und Weise erkunden. Frei von großem administrativem Druck bot sich ihnen ein größerer Gestaltungsspielraum, und sie konnten so in verschiedenen Bereichen ihre Kreativität für die Entwicklung neuer Aktivitäten einsetzen.

COVID-19 zwang uns durch die Einschränkungen, soziale Bindungen neu zu erfinden. Es liegt jetzt an uns als Mitglieder der Zivilgesellschaft, diese Grenzen in ein breites Spektrum neuer Möglichkeiten umzuwandeln.

Referenzen

Wissenschaftliche Artikel

- Amaré, Sandrine, und Philippe Martin-Noureux. "La coopération à l'épreuve de deux cultures : l'école et le secteur médico-social". *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* N° 57, no 1 (2012): 181-95.
- Benoit, Hervé. "Pluralité des acteurs et pratiques inclusives : les paradoxes de la collaboration". *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* N° 57, no 1 (2012): 65-78.
- Leboiteux, Dominique. "Des pratiques inclusives aux plateformes de coopérations pour appartenir à la société...". *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* N° 57, no 1 (2012): 111-16.
- Lesain-Delabarre, Jean-Marc. "Penser la coopération entre parents d'enfants handicapés et enseignants : un défi". *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* N° 57, no 1 (2012): 79-92.
- Plaisance, Éric, Jean-Michel Labbay, Laetitia Le Bomin, Michel Salines, Hugues Albert, und Patrice Fondin. "Paroles d'acteurs de l'école inclusive". *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* N° 57, no 1 (2012): 93-110.
- Ployé, Alexandre. "Comment pense-t-on la désinstitutionnalisation dans une institution ? Regards croisés". *Unlocking freedom through adult education*. Erasmus +, s. d. <https://unlockingfreedom.files.wordpress.com/2018/10/unlocking-freedom-rapport-de-recherche-version-finale-upec1.pdf>.
- Sannen, Jasmien, Sven De Maeyer, Elke Struyf, Elisabeth De Schauwer, und Katja Petry. "Connecting Teacher Collaboration to Inclusive Practices Using a Social Network Approach". *TEACHING AND TEACHER EDUCATION* 97 (2021). <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103182>.

Bücher

- Abdallah-Pretceille, Martine. L'éducation interculturelle. Presses Universitaires de France. Que sais-je? Paris, 2004. <https://www.cairn.info/l-education-interculturelle--9782130544029.htm>.
- Booth, Tony, Mel Ainscow, and Denise Kingston. Index for inclusion: developing learning, participation and play in early years and childcare. United Kingdom, Europa: Centre for studies on inclusive education, 2006. https://inee.org/system/files/resources/index_for_Inclusion_Developing_Play%2C_Learning_and_Participation_in_the_Early_Years_and_Childcare.pdf
- Deutsche Übersetzung: <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20German.pdf>

Berichte

- „Inclusive Education - Understanding Article 24 of the Convention on the Rights of Persons with Disabilities“. UNICEF, septembre 2017, 8.
- “Innovation in deinstitutionalization: a WHO expert survey“. WHO and the Calouste Gulbenkian Foundation, 2014. https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/112829/9789241506816_eng.pdf;jsessionid=D113FB7B19861799600BA5F06BA11F8F?sequence=1.
- Angelova-Mladenova, Lilia. “Study of co-production in services for people with disabilities“. European Network on Independent Living, 2016.
- “Report on ‘Inclusive education in the European schools’“. Brussels: Schola Europaea, 2018. 2018. <https://www.eursec.eu/Documents/2018-09-D-28-en-4.pdf>.
- Odell, Evan. “Inclusive Education and Co-Production“, 14f.

Interviews

- Foucault, Michel. L'oeil du pouvoir - Interview mit J.-P. Barou und M. Perrot, 1977.
- Ployé, Alexandre. Qu'est-ce que la désinstitutionnalisation?, Mai 2017. <https://centredelagabrielle.fr/spip.php?article289>.

Konventionen

- „Convention on the Rights of Persons with Disabilities - Articles | United Nations Enable“, 2008. <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities-2.html>.
- Deutsche Übersetzung: UN-Behindertenrechtskonvention – Bildung, Artikel 24. <https://www.behindertenrechtskonvention.info/bildung-3907/>

Anhang

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

EINLEITUNG

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

Im Rahmen der Studie sollen Methoden für einen erfolgreichen Übergang zu inklusiver Bildung erarbeitet werden. Die Studie soll aufzeigen, wie ein wirksames Netzwerk rund um eine Schülerin oder einen Schüler mit besonderen Bedürfnissen mit allen involvierten Akteuren (Kind, Eltern, Lehrer*innen, Schuldirektor*in und Angehörige anderer Berufsgruppen, die das Kind in der Schule unterstützten) den Übergang hin zu inklusivem Unterricht ermöglichen kann, und die involvierten Berufsgruppen, Eltern und Kinder stärken.

Der Fragebogen stellt den ersten Schritt in der Studie dar. Durch die Befragung aller am inklusi-

ven Unterricht beteiligten Akteure werden Stärken, Schwächen, Verbesserungspotential, etc. in den inklusiven Schulsystemen der Projektpartner Belgien, Finnland, Frankreich und Portugal und Österreich beleuchtet.

Der Fragebogen basiert teilweise auf dem Index für Inklusion¹⁹.

ERGEBNIS

Wir erhoffen uns von dieser Umfrage die Möglichkeit, die aktuellen Gegebenheiten im Bereich inklusive Bildung zu reflektieren:

- Welche positiven Aspekte gibt es?
- Was sind aus Sicht der involvierten Akteure die größten Herausforderungen?

Und vor allem, wie können wir diesen Herausforderungen begegnen um Kindern mit Beeinträchtigungen die umfassende Teilhabe am Unterricht in Regelschulen zu ermöglichen?

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

¹⁹ Booth T. & Ainscow M., *The Index for Inclusion: developing learning and participation in schools* [dt- Übersetzung: *Index für Inklusion, Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln*]

Zutreffendes bitte ankreuzen:

Ich bin

Kind/Teenager
Mein Alter:

Elternteil

Lehrerin/Lehrer
Berufserfahrung: 0-10 Jahre 10-20 Jahre 20 Jahre oder mehr

Direktorin/Direktor
Berufserfahrung: 0-10 Jahre 10-20 Jahre 20 Jahre oder mehr

Angehörige/r einer anderen involvierten Berufsgruppe
(z.B. Therapeutin/Therapeut, Unterstützungsdienste, ...)
Beruf:
Berufserfahrung: 0-10 Jahre 10-20 Jahre 20 Jahre oder mehr

THEMENBEZOGENE FRAGEN**Inklusion und Beteiligung**

1. Die Schule arbeitet in allen Bereichen auf Inklusion hin (z.B. nicht nur hinsichtlich physischer Barrierefreiheit; Ausbildung von Kindern mit Behinderungen, etc.).

Ich stimme zu 😊 Ich stimme nicht zu 😞 Ich weiß nicht 😐

2. Schüler*innen mit Behinderungen können an allen Aktivitäten der Schule teilhaben (Unterrichtseinheiten, Pausen-Aktivitäten im Schulhof, Ausflüge, ...).

Ich stimme zu 😊 Ich stimme nicht zu 😞 Ich weiß nicht 😐

Kommunikation

3. Alle am Unterricht des Kindes beteiligten Personen (d.h. Kind, Eltern, Lehrer*innen, Direktor*in, andere involvierte Berufsgruppen) tauschen sich in regelmäßigen Abständen miteinander darüber aus.

Ich stimme zu 😊 Ich stimme nicht zu 😞 Ich weiß nicht 😐

Wenn NEIN, wer ist bei diesem Austausch nicht dabei?

.....
.....

4. Ich weiß, an wen ich mich wenden kann, wenn ich ein schulbezogenes Problem oder eine schulbezogene Frage habe.

Ich stimme zu 😊 Ich stimme nicht zu 😞 Ich weiß nicht 😐

Wenn JA, welche Rolle haben diese Personen?

.....
.....

5. Das Kind kann schulbezogene Probleme/Fragen ohne Weiteres ansprechen.

Ich stimme zu 😊 Ich stimme nicht zu 😞 Ich weiß nicht 😐

Beteiligung und Zusammenarbeit

6. Alle Partner*innen (Eltern, Lehrer*innen, Direktor*in, andere Berufsgruppen) sind gleichermaßen in den inklusiven Unterricht involviert.

Ich stimme zu 😊 Ich stimme nicht zu 😞 Ich weiß nicht 😐

Wenn NEIN, wer ist nicht beteiligt?

.....
.....

7. Ich bin zufrieden damit, in welchem Ausmaß ich in den Unterricht des Kindes involviert bin.

- Ich stimme zu 😊
 Ich stimme nicht zu 😞
 Ich weiß nicht 😐

Wenn NEIN, wie sollte die Beteiligung aussehen? (max. 2 Sätze)

Unterricht

8. Wenn notwendig, gestalten die Lehrer*innen die Schulstunden / den Unterricht auf Basis der Bedürfnisse des Kindes.

- Ich stimme zu 😊
 Ich stimme nicht zu 😞
 Ich weiß nicht 😐

Wenn JA, beschreiben Sie bitte in einem Satz, wie das gelingt.

Wenn NEIN, was sind die Hindernisse für eine entsprechende Unterrichtsgestaltung?

9. Die Lehrer*innen bekommen von den anderen Partner*innen im Netzwerk Unterstützung bei der Gestaltung der Schulstunden und des Unterrichts auf Basis der Bedürfnisse des Kindes.

- Ich stimme zu 😊
 Ich stimme nicht zu 😞
 Ich weiß nicht 😐

Wenn JA, wer sind diese Partner*innen, die unterstützen?

Ausbildung der Lehrer*innen

10. Die Lehrer*innen des Kindes sind ausgebildet, Kinder mit Behinderungen zu unterrichten.

- Ich stimme zu 😊
 Ich stimme nicht zu 😞
 Ich weiß nicht 😐

Netzwerk

11. Es gibt ein klar definiertes Netzwerk aller Partner*innen, die an der Schule in den inklusiven Unterricht eingebunden sind.

- Ich stimme zu 😊
 Ich stimme nicht zu 😞
 Ich weiß nicht 😐

Wenn JA, wer gehört zu diesem Netzwerk?

Wenn NEIN, sollte es so ein Netzwerk geben? Wer sollte Teil dieses Netzwerks sein?

12. Wenn notwendig bekommen die Lehrer*innen Unterstützung, um den Unterricht inklusiv zu gestalten und die Inklusion des Kindes in der Schule zu gewährleisten.

- Ich stimme zu 😊
 Ich stimme nicht zu 😞
 Ich weiß nicht 😐

13. Netzwerke außerhalb der Schule (z. B. Sportvereine) leisten wirksame Unterstützung bei der inklusiven Ausbildung des Kindes.

- Ich stimme zu 😊
 Ich stimme nicht zu 😞
 Ich weiß nicht 😐

Positive Aspekte, Hindernisse und Verbesserungspotential

14. Diese drei Dinge stellen aktuell die größten Hindernisse für inklusiven Unterricht an dieser Schule dar (z.B. fehlende Kommunikation oder nicht zugängliche Informationen, fehlendes Engagement, fehlende Zusammenarbeit oder keine Bereitschaft zu Inklusion, ...)

- 1)
- 2)
- 3)

15. Diese drei Dinge schätze ich an dieser Schule am meisten:

- 1)
- 2)
- 3)

16. Diese drei Dinge schätze ich am meisten daran, wie inklusiver Unterricht an dieser Schule umgesetzt wird:

- 1)
- 2)
- 3)

17. Diese drei Dinge an dieser Schule würde ich am liebsten verändern:

- 1)
- 2)
- 3)

18. Diese drei Dinge würde ich am liebsten verändern, wenn es darum geht, wie inklusiver Unterricht an dieser Schule umgesetzt wird.

- 1)
- 2)
- 3)

Über das BEYOND-Projekt

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

Die Projektpartnerschaft setzt sich aus den folgenden Organisationen zusammen:



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



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



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



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



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



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



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

Kofinanziert durch das
Programm Erasmus+
der Europäischen Union

