



# INVESTT

**Inklusive Berufsbildung und spezialisierte maßgeschneiderte Ausbildung**

Projektnummer: 527924-LLP-1-2012-1-BE-LEONARDO LMP

# DISSEMINATIONSSCHRIFT

**1/12/2012 – 30/11/2015**

European Association of Service Providers for Persons with Disabilities

- Prof. Dr. Wolfgang Plaute & Mag. Carina Laabmayr & MMag. Claudia Depauli  
Pädagogische Hochschule Salzburg, Austria
- Prof. Dr. Stein Erik Ohna & Ingunn Eikeland  
University of Stavanger, Norway
- Tamara Narat, Dr. Polona Dremelj & Mag. Barbara Kobal Tomc  
Social Protection Institute of the Republic of Slovenia
- Marleen Clissen & Dr. Katja Petry  
VVKBuO, Belgium

Programm für lebenslanges Lernen

Chancengleichheit  
Inklusion

2. Disseminationsschrift 01/12/2012 – 30/11/2015

Inklusive Berufsbildung und spezialisierte maßgeschneiderte Ausbildung

Kinder und Erwachsene mit Beeinträchtigungen haben das gleiche Recht auf Inklusion in der Ausbildung wie jeder andere auch.

### EINLEITUNG:

Seit der Salamanca Erklärung (1994) und der Konvention der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (2008) ist es innerhalb der Länder der Europäischen Union ein erklärtes politisches Ziel, dass Kinder und Erwachsene mit Beeinträchtigungen das gleiche Recht auf Inklusion in der Ausbildung haben wie jeder andere auch.

Obwohl das Bestreben groß ist, dieses Ziel zu erlangen, liegt noch ein langer Weg vor uns bis zur Erreichung einer Gesellschaft der garantierten Chancengleichheit für alle. In vielen Schulen und Ausbildungszentren sind Unsicherheit und Unkenntnis bemerkbar. Aus diesem Grund wurde im Jahre 2009 das Comenius-Netzwerk ‚Wege zur Inklusion‘ entwickelt.

Während der Fokus dieses Netzwerkes zunächst dem Pflichtschulbereich galt, soll hier nun der Blick auf den Berufsausbildungsbereich gelenkt werden. In vier Schulen in Belgien, Österreich, Norwegen und Slowenien wurden Inklusionsprogramme für Schulen im Bereich der beruflichen Ausbildung entwickelt und implementiert.

Um den Forschungsansatz evaluieren zu können, wurde beim Forschungsdesign nach einem Vierphasenmodell vorgegangen:

1. Phase der Forschung, des Designs und der Planung
2. Phase der erfahrungsbasierten Entwicklung
3. Phase der Nachbereitung und Optimierung
4. Phase der Evaluierung und Auswertung

Die Forschung erfolgte unter Berücksichtigung der wichtigsten Theorien:

- > ‚Universelles Design‘ (‚Universal Design‘ – UD) und
- > ‚Angemessene Vorkehrungen‘ (‚Reasonable Accommodation‘ – RA)

Mit Hilfe dieser Forschung entwickelte das INVESTT Projektteam eine Gesamtstrategie zur Implementierung eines inklusiven Lernumfeldes in jeder einzelnen Schule. Im September 2013 starteten die Schulen – in Zusammenarbeit mit den Dienstleistungsanbietern – mit der Implementierung des konkreten Unterrichtsprogramms.

Mit der Implementierung dieses Programms begann die Phase der erfahrungsbasierten Entwicklung. Das Ziel dieser Phase war einerseits die Evaluierung der Unterrichtsprogramme für Universelles Design auf einer kontinuierlichen Basis, um eine hohe Qualität des Unterrichtsprogramms auf der nationalen Ebene und eine hochwertige Strategie auf europäischer Ebene bis zum Ende des Projektes zu gewährleisten. Andererseits sollten neue Denkansätze und Ideen für Inklusion in der Berufsausbildung gewonnen (und weitere Hypothesen generiert) werden.

Implementierung eines Universellen Designs für Lernen und innovatives Handeln im regulären Bildungs- und Ausbildungssystem.

Vier berufsbildende Schulen in Europa: Belgien, Österreich, Norwegen und Slowenien

### PROJEKT INVESTT:

Das Projekt INVESTT – Inklusive Berufsausbildung und spezialisiertes maßgeschneidertes Training

Der europäische Verband der Dienstleistungsanbieter für Menschen mit Beeinträchtigungen und dreizehn europäische Partner entwickelten das Projekt INVESTT – eine auf der Ebene der Europäischen Union liegende Strategie der Implementierung eines Universellen Designs (UD) für Lernen und innovatives Handeln im regulären Bildungs- und Ausbildungssystem.

Vier berufsbildende Schulen in Europa – Belgien, Österreich, Norwegen und Slowenien – erprobten gemeinsam mit lokalen Dienstleistern und Forschungseinrichtungen einen neuen Ansatz hinsichtlich Inklusion in der Berufsausbildung

- Belgien: Hier lag der Fokus auf 17-21 jährigen Schüler/innen, die im Rahmen der Sekundarschulbildung ein Handwerk erlernen (z.B.: Heizungstechniker/in Gartenbau).
- Österreich: Hier lag der Fokus auf 18-28 jährigen Schüler/innen, die einen Beruf im Sozialbereich erlernten.
- Norwegen: Im Fokus standen 16-19 jährige Schüler/innen, die während der Oberstufe der beruflichen Ausbildung und des Berufstrainings eine sonderpädagogische Förderung erhielten.
- Slowenien: Der Fokus lag hier auf 16-18 jährigen Schüler/innen, die im Rahmen der Sekundarschulbildung ein Handwerk erlernten.

Spezifische und operative Ziele von INVESTT:

- Es wird auf europäischer Ebene eine Strategie zur Unterstützung der Fachleute im Kontext des eigenen Berufsausbildungs- und Trainingssystems entwickelt. Dabei basiert die Strategie auf bestehenden Grundsatzpapieren und Forschungsergebnissen von EU-Projekten:
  - VET (vocational educational training (Berufsausbildung)) als dreijähriges Projekt initiiert von der europäischen Agentur zur Identifizierung wesentlicher Aspekte der Berufsausbildung für Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf
  - Der Fokus lag auf zwei Schlüsselprinzipien der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen:
    - Angemessene Vorkehrungen (RA) und • Universelles Design (UD)
- Innovative Unterrichtsprogramme wurden in einer Schule pro Partnerstaat implementiert. Dabei wurden die Praktiker/innen bei der Entwicklung eines Universellen Designs für ihre konkrete Lernumgebung mit dem Ziel unterstützt, Schüler/innen mit Beeinträchtigungen in das reguläre Berufsausbildungs- und Trainingssystem zu inkludieren:
  - Fortlaufende Evaluierung gemäß eines zyklischen Prozesses der Aktionsforschung
  - Allgemeines Ziel: 16-21jährige Schüler/innen erlernen ein Handwerk oder einen Beruf im Sozialbereich

- Bessere Kooperation innerhalb Europas: Steigerung der Qualität und Verbesserung der Kooperation zwischen Lernmöglichkeiten anbietenden Institutionen oder Organisationen, sowie zwischen Unternehmen und Sozialpartnern in ganz Europa.

Obwohl sich die Inklusion zunehmend als Konzept etabliert, bedeutet das nicht, dass sie in der praktischen Umsetzung realisiert wird. In den meisten Ländern gibt es zwei Systeme – inklusive und trennende.

## THEORETISCHE GRUNDLAGEN:

### INKLUSIONSPÄDAGOGIK

Die Konzepte Inklusion und inklusive Bildung haben in den letzten Jahrzehnten in den Erziehungswissenschaften sowie den weltweiten Erziehungsgrundsätzen und Richtlinien zunehmend an Aufmerksamkeit gewonnen. Seit der Salamanca Erklärung (UNESCO 1994) sind in ganz Europa die daraus folgenden Neuerungen und Veränderungen sichtbar geworden (European Agency for the Development in Special Needs Education 2006). Es gibt diverse Definitionen des Konzepts der Inklusion, abhängig von der jeweiligen Perspektive sowie dem Unterrichtskontext. Der gemeinsame Faktor aller Bestimmungsversuche liegt darin, dass sie dem Menschenrechtsprinzip (UNESCO 2001; UNESCO 2003) entstammen und deswegen breiter definiert werden, da sie sich auf soziale Inklusion beziehen.

Eine einheitliche Definition der ‚Inklusiven Bildung‘ existiert daher bisher nicht, sondern verschiedene Fachrichtungen stellen - je nach eigenem Hintergrund - unterschiedliche Bedeutungen in den Vordergrund (Florian und Spratt 2013). Vislie (2004) warnt allerdings davor, das Konzept der inklusiven Bildung und seine Komplexität zu sehr zu vereinfachen und zu eindimensional zu betrachten:

‚Wird der Terminus der Inklusion zu einseitig betrachtet geht dies zu Lasten der dynamischen Dimension, auf welche sich das Konzept grundlegend bezieht und die Folge daraus ist wiederum: Ausschluss. Auf Praxisebene bedeutet dies, der Exklusion entgegenzutreten und Bedingungen zu schaffen, die Chancengleichheit für alle innerhalb der Gemeinschaft garantieren.‘ (Vislie 2004: p.20)

Vislie verringert die Kluft zwischen Integration und Inklusion, indem sie vor allem die Prozesse der Inklusion und Exklusion betont. Ihrer Meinung nach betrifft inklusive Bildung nicht nur bestimmte Gruppen oder Schüler/innen mit besonderen Bedürfnissen, sondern vielmehr geht es um Demokratisierung an Schulen mit dem Ziel, gute Bildung für alle bereitzustellen und Ausgrenzung grundsätzlich zu reduzieren. Aufgrund dieser Betrachtungsweise werden Unterteilungen in Sonderpädagogik und Regelpädagogik generell in Frage gestellt. Anstelle der Teilung wird ein gemeinsamer Diskurs über die schulischen Herausforderungen, die Lehre und die Erziehung und den Unterricht in unserer Zeit gefordert. (Vislie 2003: p.4)

Ähnlich wie Vislie sehen auch Ainscow und Miles (2008) die Problematik der weitverbreiteten eindimensionalen Betrachtungsweise von inklusiver Bildung. In ihrer Feldanalyse fanden sie, dass das Verständnis von Inklusion in Regelschulen nach wie vor dominiert wird von ‚Behinderung und sonderpädagogischem Förderbedarf‘ (p.17). Demnach bedeutet Inklusion hier in erster Linie auch Kategorisierung in ‚SchülerInnen mit besonderen Bedürfnissen‘ (p.8).

Nach Porter (1995) gibt es eine Reihe von Unterschieden zwischen Integration und Inklusion. Während die Integration eher traditionellen Richtlinien im Regelschulwesen folgt, bemüht sich die Inklusion um den Aufbau eines demokratischen Bildungssystems.

Die nachfolgende Tabelle stellt die wichtigsten Unterschiede zwischen Integration und Inklusion dar:

<b>Schwerpunkt Integration</b>	<b>Schwerpunkt Inklusion</b>
Bedürfnisse der ‚besonderen‘ SchülerInnen	Rechte aller SchülerInnen
SchülerInnen verändern und heilen	Schule verändern
Vorteile der Integration für SchülerInnen mit besonderem Förderbedarf	Vorteile für alle SchülerInnen durch die Inklusion von allen
Fachkompetenz und formelle Unterstützung durch spezielle Lehrkräfte	Informelle Unterstützung und das Know-how der regulären Lehrkräfte
spezielle Interventionen, Lehre und Therapie	Lehre geeignet für alle

Tabelle: Unterschiede zwischen Integration und Inklusion  
(Walker 1995 in Thomas et al. 2005)

Die Überzeugung, dass bei einem gewissen Prozentsatz von Kindern der Grad der Beeinträchtigung besonders hoch ist und sie deswegen nicht im Regelschulwesen inkludiert werden können, ist in vielen Ländern trotz der Verbreitung des Inklusionskonzeptes noch immer vorherrschend verbreitet (Evans & Lunt 2005). Dies wirft die grundlegende Frage danach auf, was wir meinen, wenn wir von Inklusion sprechen. Bedeutet der Begriff die Eingliederung ausnahmslos aller Kinder in den jeweiligen Schulen vor Ort, oder verstehen wir darunter Strategien zur Reduktion von Ausschluss aus dem Regelschulsystem?

- Was charakterisiert inklusive Bildung?

Florian und Spratt (2013: p.120) finden in der Literatur nur sehr wenige klare Richtlinien dafür, wie inklusive Pädagogik im Klassenzimmer praktisch umgesetzt werden sollte. Zumeist liegt der Fokus der Veröffentlichungen auf Einstellungen, Überzeugungen und Werten der inklusiven Bildung und bisweilen auch auf den zugrundeliegenden erforderlichen pädagogischen Kenntnissen.

In ihrer Analyse der Forschung zu inklusiver Bildung finden Ainscow und Miles (2008) vor allem Studien über die besonderen Bedürfnisse von Schüler/innen mit Behinderungen. Zunehmend gibt es aber auch Veröffentlichungen, die eine Förderung einer Schule für alle vorantreiben wollen. Diese Studien legen einen Schwerpunkt auf ein breites Verständnis von Inklusion und fokussieren besonders die Prozesse von Exklusion und Inklusion. Anstatt von den Schüler/innen mit besonderen Bedürfnissen auszugehen, werden die grundlegenden Konzepte von Bildung, Unterricht und Lernen, sowie Teilhabe und sozialer Gerechtigkeit untersucht.

In diesem Zusammenhang sind Teilhabe und Partizipation von besonderem Interesse, da sie Lernen mit demokratischen Rechten verknüpfen. (Nevøy & Ohna, 2014)

Merkmale des Begriffs der sozialen Ausgrenzung wie zum Beispiel: soziale Teilhabe, Bürgerrechte, Polarisation (innen / außen) und die Bedeutung der Wahrnehmung eines Menschen als Individuum, können in den verschiedensten Bereichen der inklusiven Bildung zur Anwendung kommen. Die gebräuchlichsten Schlagworte, um Inklusion zu definieren sind hierbei:

- Alle; zum Beispiel: "...Schule sollte allen Kindern unabhängig von ihren physischen, intellektuellen, sozialen, emotionalen, sprachlichen oder anderen Voraussetzungen gerecht werden / Regelschulen mit inklusiver Ausrichtung sind das wirksamste Mittel, um diskriminierende Haltungen zu bekämpfen, um Gemeinschaften zu schaffen, die alle willkommen heißen, um eine inklusive Gesellschaft aufzubauen und um ‚Bildung für Alle‘ zu erreichen," (Salamanca-Erklärung, UNESCO 1994).

- Teilhabe; zum Beispiel: (Ainscow und Booth 2002) "Inklusion bezeichnet alle Prozesse, die zu mehr Teilhabe der Studierenden führen und den Ausschluss aus Lehrplänen, Gewohnheiten und Gemeinschaften der lokalen Schulen reduzieren."
- Zugang; zum Beispiel: "Inklusion in der Bildung beinhaltet das Lernen aus Versuchen, Zugangshindernisse und Barrieren zu überwinden und Veränderungen zugunsten der Schülerinnen und Schüler voranzutreiben." (Ainscow und Booth 2002)
- Vielfalt; zum Beispiel: "Inklusion ist, wie wir mit Vielfalt umgehen... wie wir mit Verschiedenheit umgehen." (Forest und Pearpoint 1992 in Florian 2005)

Es gibt ein Einverständnis darüber, wie Bedingungen geschaffen werden können, die die Teilhabe und den Zugang aller Schülerinnen und Schüler zu inklusiver Bildung ermöglichen. Diese Definition des Begriffs der Inklusion führt zu einem weiteren wichtigen Aspekt: - dem ‚Dazugehören‘ - der in der Definition der sozialen Eingliederung von Hall (1996) zum Ausdruck kommt: "...als Vollmitglied einer altersadäquaten Klasse der örtlichen Schule die gleichen Schulstunden wie auch alle anderen Schüler zu besuchen und vermisst zu werden, wenn man nicht da ist. Darüber hinaus Freunde zu haben, mit denen man auch außerhalb der Schule Zeit verbringt." (Florian 2005) Martin (2008) verwendet den Begriff des ‚Dazugehörens‘ ebenfalls in seiner Definition von Inklusion.

- Inklusion in der Bildungspraxis

"Inklusion ist das Minimieren aller Barrieren in der Bildung für alle Schülerinnen und Schüler." (Booth und Ainscow 2002) In der Praxis beginnt die Inklusion mit der Erkenntnis, dass es Unterschiede zwischen den Kindern gibt und dass folglich Kinder mit verschiedensten Hindernissen bezüglich der Teilnahme am schulischen System konfrontiert werden. Daher ist das primäre Ziel, diese Hindernisse zunächst zu erkennen und anschließend festzustellen, wie sie überwunden werden können.

Nach Booth und Ainscow (2002: p.5) "...können Barrieren in allen Bereichen der Schule gefunden werden, wie auch in allen Gemeinschaften und in der lokalen und der nationalen Politik. Barrieren entstehen auch in der Interaktion zwischen Schüler/innen und durch die Art und die Inhalte des Unterrichts."

Eine Lösung bietet hier nicht nur die Bereitstellung von finanzieller Unterstützung, sondern sie kann - ähnlich wie die Barrieren - in allen Bereichen des schulischen Umfeldes gefunden werden: bei den Schüler/innen, Eltern / Erziehungsberechtigten, Lehrkräften und den Gemeinden. Sie alle agieren bereits mit einem bestimmten Wissen darüber, wie Lehrkräfte die Teilhabe aller verbessern können - das Problem ist lediglich, dass dieses Wissen selten voll ausgeschöpft und genutzt wird. (Booth und Ainscow 2002).

Barrieren und Hindernisse können mit Hilfe von Richtlinien verschiedener namhafter Forscher (z.B. Booth und Ainscow 2002) oder dem EASP-Barometer der inklusiven Bildung (Barometer of Inclusive Education in Selected European Countries (Schädler and Dorrance 2012)) als solche identifiziert werden.

Ein sehr neuer Beitrag in diesem Zusammenhang kommt von Florian und Spratt (2013), die ihre interessante Idee, wie man inklusive Pädagogik evaluieren und beschreiben kann, in ihrem Artikel ‚Inklusive Praxis: Ein Konzept zur Evaluation der Umsetzung von Inklusion‘ vorstellen.

Nach dem Verständnis der Autoren kann der inklusive Unterrichtsstil von Lehrkräften anhand von drei wesentlichen Merkmalen bestimmt werden: ihrem Unterrichtsverständnis, dem Verständnis von sozialer Gerechtigkeit und dem Anspruch aktiv professionell zu handeln.

Die Verbindung zwischen inklusiver Bildung und dem Unterrichtsverständnis besteht in Bezug auf die folgenden Punkte: Der Lehrer:

- lehnt deterministische, begrenzende Unterrichtsweisen ab, erkennt Unterschiede und Verschiedenheiten als Teil menschlichen Seins an, lehnt die Sichtweise ab, dass die

Anwesenheit einiger den Fortschritt anderer begrenzen könnte und glaubt an den Gewinn und den Fortschritt aller Kinder (wenn die Bedingungen stimmen).

Die Verbindung zwischen inklusiver Bildung und der sozialen Gerechtigkeit besteht hinsichtlich

der Verpflichtung der Lehrkraft, alle Lernenden zu unterstützen und glaubt an die Fähigkeiten der Lehrkräfte, alle Schülerinnen und Schüler adäquat fördern zu können.

Die Verbindung zwischen inklusiver Bildung und aktiver Professionalität drückt sich aus durch

die (kreative) Arbeitsbereitschaft der Lehrkräfte ‚mit und durch andere‘ (Florian und Spratt 2013: p.124).

Die genannten Indikatoren können als Anleitung zum Auf- und Ausbau von Inklusion dienen. Sie repräsentieren das Werkzeug zur Identifikation von ungeeigneten Methoden und von Hindernissen auf dem Weg zu einem inklusiven pädagogischen Umfeld.

Auf der anderen Seite können die Indikatoren auch beim Erkennen und der Analyse von vorbildlichen Modellen zur Anwendung kommen und dabei helfen, diese weiter zu verbessern und zu erweitern.

Das Verwenden von einheitlichen Indikatoren bietet darüber hinaus die Möglichkeit verschiedene Inklusionsmaßnahmen miteinander zu vergleichen - auf der Mikro-Ebene (dem lokalen Umfeld), auf der Meso-Ebene (national) und auf der Makro-Ebene (international).

Der Vergleich ermöglicht eine Einordnung der eigenen Fortschritte in der Umsetzung und zeigt zudem, welche Länder oder Systeme einer Orientierung für die Zukunft dienen können. Naturgemäß sind besonders Vergleiche auf der Makro-Ebene aufgrund der Verschiedenartigkeit der Voraussetzungen häufig nur bedingt möglich – besonders in Bezug auf international divergierende kulturelle, politische oder wirtschaftliche Vorgaben.

#### Schlussfolgerungen:

Bei der Inklusion handelt es sich um eine Idealvorstellung. Besonders zentral ist es, Inklusion als dynamischen Prozess zu begreifen und stets das Wohl der Schülerinnen und Schüler dabei im Auge zu behalten. Dies hat zur Folge, dass ein ständiges Aktualisieren, Überwachen und Verändern der Schulumgebung unumgänglich ist und nach Booth und Ainscow (2002: p.3) „eine inklusive Schule eine Schule in Bewegung“ ist.

#### UNIVERSELLES DESIGN (UD):

Universelles Design bezieht sich auf ein breites Spektrum von Möglichkeiten Gebäude, Produkte und das gesamte Umfeld so zu gestalten, dass sowohl ältere Menschen als auch Menschen ohne- oder mit Behinderung ganzheitlich Zugang und Nutzen dadurch haben.

Mace et al. (1996) charakterisieren Universelles Design anhand der folgenden sieben Grundsätze:

Universelles Design ist:

1. anwendergerecht: Das Design muss Menschen mit unterschiedlichsten Fähigkeiten entgegenkommen und nützen (z.B. bei der Entwicklung von Online- Materialien oder Websites soll darauf geachtet werden, diese für jeden zugänglich zu machen - auch für sehbehinderte Menschen, die eine Vorlese-Software verwenden).
2. flexibel im Einsatz: Das Design muss eine breite Palette individueller Präferenzen und Fähigkeiten unterstützen (z.B. die Online-Materialien stellen sowohl Audio- als auch Video-Podcasts zur Verfügung, damit die bevorzugte Art der Kommunikation für jeden entsprechend individuell ausgewählt werden kann).

3. einfach und intuitiv: Das Design muss einfach zu verstehen sein, unabhängig von der Vorerfahrung, dem Wissen, der Konzentrationsfähigkeit oder den Sprachkenntnissen des Anwenders (z.B. beim Hinzufügen von Links zu den Online-Materialien anhand von klarer und intuitiver Menüführung und Tastensteuerung).
4. effektiv im Übermitteln der Informationen: Das Design muss alle notwendigen Informationen effektiv und gut wahrnehmbar an die Benutzer kommunizieren, unabhängig von den jeweiligen Umgebungsbedingungen oder den sensorischen Fähigkeiten des Benutzers (z.B. beim Einsatz von Multimediatechnik werden in einem lauten Umfeld Untertitel bereitgestellt).
5. fehlertolerant: Die Konstruktion des Designs minimiert das Risiko nachteiliger Folgen durch unbeabsichtigte oder versehentliche Aktionen (z.B. die Online-Materialien weisen bei einer ungeeigneten oder unpassenden Auswahl auf eine mögliche Fehlentscheidung hin).
6. körperlich wenig anstrengend: Das Design kann effizient und komfortabel verwendet werden ohne zu ermüden (z.B. die Online-Materialien erfordern keine übermäßige Menge an Mausklicken oder Schreibearbeit, um auf die benötigten Informationen zugreifen zu können).
7. passend für jede Größe und jeden Platzbedarf: Das Design muss unabhängig von der Körpergröße, den Maßen oder der Mobilität des Verwenders für alle in vollem Umfang zugänglich und nutzbar sein.

Die internationale UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen definiert Universelles Design folgendermaßen:

„Universelles Design bedeutet die Entwicklung von benutzerfreundlichen Produkten, Umwelten, Programmen und Dienstleistungen, die im größtmöglichen Ausmaß und ohne Adaptierung oder spezielle Anpassung verwendet werden können. Universelles Design schließt nicht die etwaige notwendige Verwendung von Hilfsinstrumenten für bestimmte Gruppen von Menschen mit Beeinträchtigung aus“. (Konvention der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen, 2006: p. 4)

- Inklusion und Universelles Design:

Sowohl das Konzept der inklusiven Bildung als auch das des Universellen Designs sind ausgerichtet auf die Reduktion von Ausgrenzung und maximale Teilhabe. Eines der Merkmale der beiden Ideen ist auch die geteilte Auffassung, dass es möglich ist, ein Bildungssystem und pädagogische Strategien zu entwerfen, die weitere positive Entwicklungsmöglichkeiten in Regelschulen für Schülerinnen und Schüler mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen schaffen und zugleich auch einen Gewinn für alle Lernenden bedeuten.

„Die Teilhabe aller weiter zu erhöhen bedeutet die Entwicklung von Bildungssystemen, die auf die Vielfalt eingehen und jeder Schülerin und jedem Schüler individuell gerecht werden.“ (Booth und Ainscow 2011: p.20).

Die Philosophie der Inklusion beinhaltet das Verändern der Barrieren, die von den Lehrplänen, den Unterrichtsansätzen, den Bewertungsmethoden und der organisatorischen Gestaltung durch die Lehrkräfte ausgehen. Inklusive Bildung betont aktives Lernen und differenzierte Lehransätze. Es geht zudem darum, die verschiedenen Lernstile anzuerkennen und den unterschiedlichen Bedürfnissen der Lernenden in jeder Gruppe gerecht zu werden.

Um den Unterricht im Sinne eines Universellen Designs (UDL) zu erleichtern, haben Burgstahler und Chang (2009) eine Reihe von Kriterien für die Bewertung von Universellem Design für das Lernen entwickelt. Sie weisen auf acht wichtige Faktoren hin, die bei der Planung der Aktivitäten im Klassenzimmer relevant sind:

1. Klassenklima: Ausgeprägte hohe Wertehaltung in Bezug auf Diversität und Inklusion



2. Interaktion: Förderung effektiver Kommunikation und Interaktion zwischen allen Beteiligten, Bereitstellung verschiedener Methoden der Kommunikation
3. Physische Umwelt und Produkte: Leichte Verfügbarkeit, Erreichbarkeit und Verwendung der Infrastruktur, der Aktivitäten und der Materialien für alle Schülerinnen und Schüler
4. Anforderungen für die Lehre: Eine hohe Erwartungshaltung an alle Lernenden pflegen und Unterstützung bei der Erreichung dieser Erwartungen und Ziele anbieten
5. Unterrichtsmethoden: Bereitstellung von vielfältigen und individualisierten Methoden, die für alle Lernenden zugänglich sind
6. Informationen, Ressourcen und Technologien: Bereitstellung von Materialien, schriftlichen Unterlagen und anderen Informationsquellen, die für alle Lernenden zugänglich sind
7. Rückmeldung: Sicherstellung von regelmäßigen, spezifischen, formativen Rückmeldungen für alle Lernenden
8. Beurteilung: Fortschritt der Lernenden unter Verwendung multipler Zugangsmethoden und Instrumente regelmäßig beurteilen und entsprechende Anpassung des Unterrichtsdesigns als Folgewirkung

#### Schlussfolgerungen:

Alle vier am INVESTT Projekt beteiligten Länder sind sehr unterschiedlich in Bezug auf Inklusion und Universelles Design in der Bildung. Von der Theorie des Universellen Designs ausgehend hatten die Partner die Aufgabe, die Ideen in den konkreten regionalen Bildungsbereich zu übersetzen. Dies konnte nur in direkter Verbindung mit dem jeweiligen nationalen Schulsystem im Allgemeinen und speziell dem nationalen Berufsbildungssystem gelingen. Die ausführliche Beschreibung der nationalen Bestimmungen und Interpretationen zu Universellem Design und Angemessenen Vorkehrungen der vier am INVESTT Projekt beteiligten Partnerstaaten finden sich in der Veröffentlichung ‚Inklusion, Universelles Design und Angemessene Vorkehrungen aus der Perspektive von Österreich, Belgien, Norwegen und Slowenien‘.

#### ANGEMESSENE VORKEHRUNGEN (RA):

Der Idee Angemessener Vorkehrungen basiert auf der Grundlage, dass eine inklusive Gesellschaft sich auf Vielfalt einstellt und allen Möglichkeiten und Bedürfnissen der Bürgerinnen und Bürger mit Respekt entgegenkommt – auch jener behinderter Menschen. Im Jahr 2001 hat der Europarat in der Resolution ResAP (2001) die Förderung der Einführung des Prinzips des Universellen Designs in allen Bereichen der Sozialwissenschaften beschlossen. Im Jahr 2007 stimmte der Rat einer neuen Resolution zu, um die volle Teilhabe von Menschen mit Behinderung in der Gesellschaft zu verbessern.

Schülerinnen und Schüler mit Beeinträchtigungen haben ein Recht auf Angemessene Vorkehrungen. Diese Verbindlichkeit bezieht sich auf jedes Bildungsniveau, einschließlich der Erwachsenenbildung. Ein Diskurs über Angemessene Vorkehrungen ist sinnvoll, denn Schulen können sich in Richtung Universelles Design entwickeln. Wenn Schulen den Überlegungen der Angemessenen Vorkehrungen entsprechen werden sie feststellen, welche der individuellen Vorkehrungen für alle von Vorteil sind und demzufolge zu einem wesentlichen Bestandteil der Unterrichtsmethoden werden können. Durch die praktische Umsetzung Angemessener Vorkehrungen wird der Entwurf des Universellen Designs tatsächlich klar und deutlich. Als solches kann die Auflage zur Bereitstellung von individuellen Vorkehrungen ein wichtiger Schritt in Richtung Universelles Design bedeuten. An dieser Stelle soll also festgehalten werden, dass das Konzept des Universellen Designs individuelle Vorkehrungen, sofern erforderlich, nicht grundsätzlich vermeidet.

### Definitionen:

Die internationale Definition für Angemessene Vorkehrungen nach der Konvention der Vereinten Nationen lautet folgendermaßen:

„Angemessene Vorkehrungen bedeuten notwendige und angemessene Modifikationen und Adaptierungen, keinesfalls unverhältnismäßige oder unangemessene Belastungen, um in Einzelfällen Personen mit Beeinträchtigungen den Genuss oder die Ausübung aller Menschenrechte und fundamentaler Freiheiten auf Augenhöhe mit allen anderen sicherzustellen (Konvention der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen, Artikel 2/4).

Angemessene Vorkehrungen dienen der Beseitigung von Barrieren und Hindernissen beim Lernen (physische Barrieren und Barrieren beim Informationsgewinn etc.) und machen eine allumfassende Teilhabe möglich (GRIP 2013). Angemessene Vorkehrungen sind maßgeschneidert. Diese Tatsache impliziert, dass manche Schülerinnen und Schüler das Recht auf eine bestimmte Anpassung haben, während anderen das nicht eingeräumt wird. Der einfache Grund dafür liegt in der Tatsache, dass einige Personen dieses Entgegenkommen benötigen, bei anderen ist das nicht der Fall. Vorkehrungen sind zur Sicherstellung der Chancengleichheit und zur Reduzierung behinderungsbedingter Hindernisse notwendig.

Im Bildungsbereich gibt es eine Vielfalt an Angemessenen Vorkehrungen: sie können erheblich, geringfügig, pädagogisch oder von organisatorischer Natur sein. Anpassungen werden auf Basis der individuellen Bedürfnisse der einzelnen Schülerin, des einzelnen Schülers mit dem Ziel eines uneingeschränkten Zuganges zur Bildung vorgenommen. Angemessene Vorkehrungen zu treffen kann mitunter nicht ganz einfach sein und es bedarf daher einer Lehrkraft mit Engagement und einer offenen Haltung gegenüber Vielfalt.

Kriterien für angemessene Vorkehrungen sind:

- Begründet durch die individuellen Bedürfnisse der Schüler/innen
- Effektivität: Vorkehrungen, die nicht zielführend sind, sind zu adaptieren oder gänzlich zu streichen
- Gleiche Verwendung: Vorkehrungen müssen den gleichen Zugang zu so vielen Aktivitäten wie möglich zulassen
- Unabhängige Verwendung muss möglich sein: die Vorkehrung hat eine eigenständige Durchführung von Aktivitäten im Klassenraum bzw. im Schulhaus zu ermöglichen
- Keine direkte Bedrohung hinsichtlich Gesundheit und/oder Sicherheit für andere
- Garantie der Menschenwürde

Voraussetzungen:

Um erfolgreich Angemessene Vorkehrungen zu treffen, sind unterschiedliche inhaltliche oder prozesshafte Anforderungen zu bedenken:

Prozesshafte Bedingungen:

1. Der Prozess zur Bereitstellung Angemessener Vorkehrungen muss individualisiert und möglichst konkret sein.
2. In gegenseitigem Einvernehmen muss offen und mit flexiblen Rollenverteilungen interagiert werden: der Begünstigte weiß am besten, was erforderlich ist; der Anbieter weiß am besten, was machbar ist.

Inhaltliche Voraussetzungen:

1. Das Verständnis von Behinderung hat im Gegensatz zur defizitären medizinischen Betrachtungsweise immer mit einer inhaltlichen Perspektive zu tun. Demnach ist Behinderung charakterisiert durch individuelle personenbezogene Elemente und einer entweder förderlichen oder aber (be)hindernden Umwelt.

Daraus folgt, dass keine einheitlichen Vorkehrungen für eine bestimmte Gruppe behinderter Menschen geschaffen werden können, sondern es einer maßgeschneiderten Anpassung an die jeweilige betroffene Person bedarf.

2. Anpassungen und Vorkehrungen ohne Limit bereitzustellen wäre wenig vernünftig und zielführend. Um die Verhältnismäßigkeit zu gewährleisten sind nachstehende Überlegungen nötig:
  - a. Effizienz: Bei verschiedenen möglichen effizienten Anpassungen sollte beispielsweise die am wenigsten nachteilige für andere gewählt werden.
  - b. Kosten-Nutzen-Überlegungen: müssen mit Vorsicht angewendet werden. Häufig wiegen sich Kosten und Vorteile nicht direkt auf und dennoch können die individuellen Vorteile einer Vorkehrung von enormer persönlicher Bedeutung sein. Die Abwägungen zwischen Kosten und Nutzen sollen lediglich eklatante Missverhältnisse vermeiden.
  - c. Verhältnis zwischen Kosten und Mitteln: Häufig werden Grenzen in der finanziellen Kapazität als Argument gegen individuelle Anpassungen hervorgebracht. Es ist allerdings zu bedenken, dass bisweilen Erwägungen nicht eingehend, detailliert und mit Bedacht angestellt wurden. Alle Einflüsse, die zu einer unverhältnismäßigen Belastung führen können, müssen genauestens identifiziert werden. Ein vages Verweisen auf finanzielle Limits rechtfertigt keinesfalls eine Ablehnung von Angemessenen Vorkehrungen und entspräche einer Verletzung des Rechtes auf individuelle Anpassung. Auch sind Kosten mehr als nur finanzielle Kosten (z.B. beziehen sie sich auch auf Sicherheitsfragen) und Hinweise auf die sensiblen Gefühle anderer sind in diesem Zusammenhang ebenfalls nicht gültig. Außerdem ist es notwendig alle Vorteile einer Maßnahme auch in Bezug auf mögliche zukünftige Nutznießer zu betrachten. Die Gesamtkosten verteilen sich dadurch gleichmäßig auf mehrere Begünstigte. Zudem sind Angemessene Vorkehrungen gesamtorganisatorisch zu sehen. Beispielsweise die Kosten für eine Anpassung in einer Fakultät einer Hochschule vor dem Hintergrund des Gesamtbudgets der Universität. i
  - d. Verlauf: Wenn eine Vorkehrung sich als ungenügend erweist müssen so effizient wie möglich weitere Maßnahmen zur Beseitigung von Barrieren getätigt werden.  
Bedürfnisse von behinderten Menschen können sich im Laufe der Zeit wesentlich verändern (z.B. durch einen veränderten gesundheitlichen Zustand) und folglich müssen die Bedingungen und Gegebenheiten kontinuierlich überprüft und neu adaptiert werden.  
Wirtschaftliche Krisenzeiten dürfen nicht als Argument für eine Ablehnung von Angemessenen Vorkehrungen angeführt werden.

Studierenden mit einer Behinderung Angemessene Vorkehrungen zu verweigern bedeutet eine Rechtsverletzung. Allerdings sind die gesetzlichen Vorgaben dessen, was unzumutbar und was angemessen ist, steten Veränderungen durch eine sich erst entwickelnde Rechtslage unterworfen und daher müssen auch Vorkehrungen immer wieder neu angepasst werden. (D'Espallier, 2010a, 2010b)

#### Schlussfolgerungen:

Inklusion und Angemessene Vorkehrungen werden häufig in Bezug auf vernünftige Argumente und Unverhältnismäßigkeit sehr kontrovers diskutiert. Daraus ergeben sich Unterschiede zwischen Ländern und Regionen, die jeweils zu abweichender praktischer Umsetzung der Vorgaben führen.

## EMPFEHLUNGEN

Die Erkenntnisse des INVESTT Projektes werden auf drei verschiedenen Ebenen dargestellt: der Makro-Ebene (definiert auf politischer Ebene durch die vorgegebenen Lehrpläne), auf Meso-Ebene (charakterisiert durch die regionalen Bedingungen des jeweiligen Schulsystems) und auf Mikro-Ebene (mit dem Fokus auf das jeweilige Klassenzimmer, die Schülerinnen und Schüler sowie die Lehrkräfte).

### MAKRO-EBENE (politische Vorgaben, Lehrpläne)

#### ÖSTERREICH:

Lehrplananpassungen (Makro-Ebene):

In einem ersten Schritt wurde ein Lehrplan für einen Einführungskurs erstellt, welcher ein Teil des Gesamtlehrplanes für den Inklusionskurs (IBB plus) war und im September 2014 startete.

- Im Einführungskurs nahmen die Schülerinnen und Schüler an einigen wenigen Fächern des regulären Kurses mit Fokus auf Behindertenbegleitung teil.
- Die Fächer umfassten allgemeine Grundlagen (Deutsch), Grundlagenkenntnisse der Krankenpflege, Vertiefungsunterricht und einem Praxisanteil im Ausmaß von 200 Stunden.

Im zweiten Schritt wurde ein Lehrplan entwickelt, welcher auf regulären Statuten basierte und an allen SOB-Schulen Österreichs zur Anwendung kommen kann.

Um den NQF Vorgaben zu entsprechen (Wissen, Fähigkeiten, Kompetenzen) wurden anschließend beide Lehrpläne an den gegebenen Rahmen spezifisch angepasst:

- Für jedes dieser Fächer wurden Lernziele definiert, z.B.: ‚Ich lerne meine Erfahrungen zu verschriftlichen‘ oder ‚Ich lerne über Probleme zu sprechen‘.
- Des Weiteren wurden die zu erwerbenden Fertigkeiten definiert: ‚Ich kann beschreiben, was eine Gruppe ist‘ oder ‚Ich lerne korrekt und hygienisch zu arbeiten‘.
- Zuletzt wurden die zu erlangenden Kompetenzen: ‚Ich bin für das ordentliche Waschen meiner Hände verantwortlich‘ oder ‚Ich erkenne, wenn jemand etwas wünscht oder benötigt‘ beschrieben.

#### BELGIEN:

Lehrplananpassungen:

- Möglichkeiten in den Lehrplänen wurden zunächst erhoben
- Jede mögliche Frage nach Angemessenen Vorkehrungen wurde als eine Möglichkeit für Universelles Design betrachtet
- Dienstleistungsanbieter mit den notwendigen offenen Haltungen und Perspektiven wurden gefunden
- Gute Zusammenarbeit zwischen Schule und Arbeitsstätte musste gesichert sein
- Ausgewählte, passende Praktika wurden garantiert durch gute Zusammenarbeit basierend auf Universellem Design (UD) und Angemessenen Vorkehrungen (RA)

Zwei weitere Empfehlungen schließen sich den genannten Punkten an: Erstens werden sich die oben angeführten Beispiele nur als erfolgreich erweisen, wenn ein grundsätzliches Bewusstsein für die jeweiligen Zielgruppen besteht. Bewusstsein sozusagen als Voraussetzung für gelungene inklusive Bildung, da dieses die Wahrnehmung und die

Motivation des Schulmanagements und der Lehrkräfte maßgeblich beeinflusst. Zweitens muss auch mehr Bewusstsein bei den Autor/inn/en der Lernprogramme dafür geschaffen werden, dass es sich beim Implementieren von neuen Elementen in die Lernumgebung um einen Langzeitprozess handelt, welcher permanentes Reflektieren, Überarbeiten und Verbessern erfordert. Es empfiehlt sich daher zunächst kleinere Anpassungen vorzunehmen und Veränderungen graduell und schrittweise umzusetzen, um erworbenes Wissen schließlich in der gesamten Institution zu verbreiten.

Angemessene Vorkehrungen sind das Recht aller betroffenen Schüler/innen und das M-Dekret liefert einen wichtigen Beitrag zur Inklusion, auch wenn es immer noch viel zu tun gibt.

Angemessene Vorkehrungen sollen einen Anreiz darstellen Universelles Design zukünftig weiter zu erkunden. Im Grunde bereiten die Angemessenen Vorkehrungen den Weg zur Erweiterten Umsetzung von Universellem Design.

Das Konzept der RA wird überdies dank neuer Rechtsvorschriften in Belgien (Flandern) auch öffentlich verstärkt wahrgenommen und es können weitere rechtliche Schritte in Richtung Inklusion erwartet werden. In der Zwischenzeit darf das Konzept der Angemessenen Vorkehrungen als Steigbügel für mehr Inklusion gesehen werden.

Der Prozess der Veränderung in Richtung Universelles Design ist nur durch eine Überprüfung der nationalen Standards möglich. In Belgien (Flandern) unterscheiden sich Lehrplanziele auf verschiedenen Schul- und Organisationsebenen (staatliche Schulen, katholische Schulen, Gemeindeschulen). Diese Abweichungen erschweren den Veränderungsprozess.

Schlussfolgerung: Die Vision des UDL und seine Bedeutung für die Inklusion sind von zentraler Bedeutung. Zwingend notwendig für einen gelingenden Prozess ist auch die Etablierung eines guten Führungsstils. Die vollständige Wandlung in Richtung Universelles Design ist nur durch eine Überprüfung der nationalen Standards möglich.

## NORWEGEN:

Lehrplananpassungen:

In Norwegen ist Berufsausbildung geprägt durch die enge Zusammenarbeit von Schulen und Arbeitsmarkt – häufig als 2+2 System betitelt. Die Ausbildung gliedert sich in eine 2 jährige Schulausbildung und weitere zwei Jahre als Lehrling in einem Betrieb.

Im Aktionsprogramm des Ministeriums für Bildung und Forschung (Meld. St. 20, 2012-13) wird von sehr hohen Ausfallraten aus der Berufsbildung berichtet und die Regierung diskutiert derzeit die Angemessenheit des 2+2 Systems und seine generelle Verbesserungswürdigkeit. Er wird vielfach angenommen, dass das Modell nicht den Bedürfnissen aller Schülerinnen und Schüler im Unterricht gerecht wird. Schlussfolgernd geht die Regierung davon aus, dass die Motivation der Auszubildenden und auch die Kompetenzen durch mehr Zusammenarbeit mit den Arbeitgebern gesteigert werden könnten. Die momentanen Qualifikationserfordernisse werden eingehalten, aber Ausbildung und Training sollen sich zukünftig mehr an den Wünschen der Schülerinnen und Schüler und den regionalen Bedingungen orientieren (Norwegische Übersetzung Research Paper, p.126).

Während die "erweiterte Praxis am Arbeitsplatz" (EWP) im Rahmen der Sonderpädagogik entwickelt wird, dient das angepasste Austauschmodell im Rahmen der regulären Bildung als Grundlage. Es gibt viele Ähnlichkeiten zwischen dem Austauschmodell, den Prinzipien des Universellen Designs und dem der Angemessenen Vorkehrungen. Aus Sicht des INVESTT Projekts kann dieses Modell als Beispiel dafür dienen, wie Bildung Elemente der Angemessenen Vorkehrungen in Universelles Design übertragen und übersetzen kann.

Initiativen, die von den Schulen im Laufe des INVESTT Projekts gesetzt wurden, entsprechen genau den Ansprüchen und Anliegen des Austauschmodelles (Stärkung der

Interaktion zwischen schulischer Bildung und Ausbildung am Arbeitsplatz, flexible Nutzung des 2+2 Systems und Möglichkeiten der Benotung). Demnach decken sich die Ziele des INVESTT Projektes mit jenen der nationalen Richtlinien.

### SLOWENIEN:

Lehrplananpassungen:

Die slowenischen Projektaktivitäten fokussierten hauptsächlich auf Veränderungen der Mikro- und Meso- Ebene und griffen dabei kaum in die Makro-Ebene ein. Es werden an dieser Stelle daher lediglich Vorschläge und Beobachtungen aus Statements bei der nationalen Projektkonferenz zusammengefasst:

- Die finanzielle Unterstützung ist unzureichend, was besonders bei der Bereitstellung der erforderlichen Ausstattung und Infrastruktur besondere Brisanz hat.
- Der Zugang zu verschiedenen Formen der Hilfe und Unterstützung müsste für alle Lernenden mit SEN (speziellen Bedürfnissen, SPF) möglich sein, wird derzeit allerdings nur Schülerinnen und Schülern bis zum Ende der Schulausbildung gewährt. Studierende an Universitäten und Auszubildende am Arbeitsmarkt haben beispielsweise nicht das Recht auf eine Begleitperson.
- Es bedarf dringend wissenschaftlicher Studien zur Identifikation der Hürden für Schülerinnen und Schüler mit speziellen Bedürfnissen auf dem Weg in den regulären Arbeitsmarkt.

### MESO-EBENE (lokale Ebene, strukturelle und organisatorische Anpassungen):

#### ÖSTERREICH:

Strukturelle und organisatorische Anpassungen:

- Informationsveranstaltung für Interessierte: Schüler/innen mit Beeinträchtigung, deren Eltern bzw. Erziehungsberechtigten, Arbeitgeber/innen, Mentor/innen für den Praxisanteil
- Zusätzliche Werteinheiten für Teamteaching
- Organisation eines zusätzlichen Raumes für den Vertiefungsbereich
- Ankauf von Unterrichtsmitteln (Bücher, Software, usw.)
- Stundenplan für Teilnehmer/innen am Einführungskurs in den regulären Stundenplan des Kurses einbetten
- Regelmäßige Besprechungen der Teammitglieder
- Wöchentliche Besprechungen des Projektteams
- Schaffung von Kriterien für die Auswahl
- Aufbau von Netzwerken mit potenziellen Arbeitgebern
- Suche nach Partnern und Mentoren für die Praktika
- Schulungen für Lehrkräfte in ‚Einfacher Sprache‘.

Empfehlungen für UD und RA:

- Aufbau von Netzwerken mit möglichen Arbeitgebern (Meso-Ebene)
- Alle Ziele des Praktikums müssen ausreichend erklärt und präzise bestimmt werden
- Informationsveranstaltungen an den Schulen (Meso-Ebene)
- Genügend Zeit einplanen (Makro-, Meso-, und Mikro-Ebene)

#### BELGIEN:

Strukturelle und organisatorische Anpassungen:

- Organisation von kooperativem Arbeiten

- Bewirken eines Umdenkens im Hinblick auf UD und RA auf Schul- und Klassenebene
- Berücksichtigen der Bedingungen für Angemessene Vorkehrungen im spezifischen Kontext des gesamten schulischen Umfeldes
- Berücksichtigen der Bedingungen für Angemessene Vorkehrungen im spezifischen Kontext der gesamten Arbeitsumgebung
- Arbeiten an einer klaren Vision und einem Leitbild
- Motivation der Mitarbeiter/innen aller Ebenen zum Arbeiten mit und an der gemeinsamen Vision
- Motivation aller Beteiligten, wie Eltern und Arbeitgeber/innen zum Arbeiten mit der gemeinsamen Vision
- Entwickeln eines geeigneten guten Führungsstils
- Aufbau guter Arbeitsbeziehungen mit dem Arbeitsmarkt

#### Empfehlungen für UD und RA:

- Investieren in die Bewusstseinsbildung der ganzen Schule und aller Akteure
- Informieren aller Lehrer über UD und UDL und RA
- Informieren der Eltern über UD und UDL;
- Investieren in Lernaktivitäten über die Grundlagen von UD und UDL als Voraussetzung für ein Umdenken
- Organisation von gemeinsamem, kooperativem Arbeiten an UD und UDL.

Traditioneller Unterricht in Belgien findet zumeist in Isolation statt (ein Lehrer – ein Klassenzimmer). Das Konzept von UD und RA muss allerdings auf der gesamtschulischen Ebene betrachtet werden. Alle Überlegungen sollten gemeinsam und unter Einbeziehung des gesamten Umfeldes und unter Mitwirkung aller Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter erfolgen. Maßnahmen Angemessener Vorkehrungen beziehen sich sehr spezifisch auf die jeweilige Schule oder das Arbeitsumfeld und daher ist eine klare Vision und Mission aller Beteiligten unbedingt nötig. Die Arbeit an einer universellen Art des Unterrichts betrifft allerdings nicht nur die Schule alleine, sondern auch Eltern sind umfassend zu informieren. Bei Lehrkräften soll ein Umdenken in Richtung UD und RA vollzogen werden, welches nur durch einen guten Führungsstil und Zusammenarbeit mit allen Beteiligten und dem Arbeitsmarkt vorstattengehen kann.

#### Schlussfolgerungen:

Die Nachhaltigkeit und langfristige Implementation von Inklusionsklassen hängt maßgeblich von der Unterstützung auf Schulebene ab. Zusammenarbeit und ein guter Führungsstil spielen eine essentielle Rolle bei diesem Prozess. UDL sollte in allen Überlegungen hinsichtlich neuer Curricula, Bewertungsmethoden, Technologien und Infrastruktur berücksichtigt werden. Kollaborationen sollten durch die Führungskräfte aktiv unterstützt und professionelle Entwicklung gefördert werden. Die Beteiligung aller Akteure trägt wesentlich zum Gelingen bei.

#### NORWEGEN:

Im Folgenden werden die Auswertungen auf regionaler- und lokaler Schulebene und dem Arbeitsmarkt dargestellt.

Die nationale Politik in Norwegen delegiert die Verwaltung des Bildungsangebotes in der Sekundarstufe II an die Landkreisverwaltungen. Im Falle des INVESTT Projektes betrifft dies die Organisation der sonderpädagogischen Förderung im Allgemeinen und die Rahmenbedingungen für „Sonderpädagogische Bildung in Kleingruppen und erweiterte Praxis am Arbeitsplatz (EWP)“ im Besonderen. Jedes Jahr bestimmen die Behörden die Anzahl der EWP-Klassen in den verschiedenen Bildungseinrichtungen. Anschließend begleitet der Schulpsychologische Dienst (EPS) auf Kreisebene die Schülerinnen und Schüler beim Übertritt von der ersten Sekundarstufe in die EWP-Klassen.

Auf Landesebene betonen die politischen Richtlinien, dass EWP-Klassen Ausgangspunkt für gesteigerte Motivation und mehr Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler durch enge Zusammenarbeit mit dem regulären Arbeitsmarkt sein können.

Darüber hinaus kann optimal auf die lokalen Bedürfnisse und Bedingungen eingegangen werden, was auch sehr den Prinzipien des Austauschmodells entspricht.

Erfahrungen aus dem INVESTT Projekt zeigen jedoch, dass EWP-Klassen häufig in der Praxis nicht mit regulären Klassen verbunden sind. Dies gilt sowohl auf Bildungsebene als auch auf Interaktionsebene. Möglicherweise liegt ein Grund hierfür bei der Verortung der EWP-Klassen im Rahmen der traditionellen Sonderpädagogik. Schülerinnen und Schüler können sich individuell für die Art der speziellen Unterstützung entscheiden und auch für individuelle Lehrpläne – dennoch finden EWP-Klassen oft an anderen Bildungsstandorten statt.

Dies macht eine Diskussion auf lokalpolitischer Ebene über den Einsatz der EWP-Klassen und des Austauschmodells nötig. Es ist zu überdenken, ob zukünftig die der Sonderpädagogik zugeordneten EWP-Klassen weitergeführt werden sollen, oder ob das Austauschmodell möglicherweise eine effektivere Strategie der Schulen sein könnte, eine an verschiedene Bedürfnisse angepasste Berufsausbildung zu gewährleisten. (vgl. Slee 2011, Nevøy, et.al. 2014)

Die Schulen entscheiden autonom die Organisation der EWP-Klassen. Sie verwalten die Mittel, teilen die Lehrkräfte zu und organisieren die Ressourcen (Klassenräume, Werkstätten, ...). Die Herausforderung für die Schulbehörden ist es, die Spielräume innerhalb der Modelle in Richtung Austauschmodell zu erkunden, wie die nationale Politik dies vorsieht. Solange nämlich die Landkreise für die Umsetzung der Modelle zuständig sind und auch die Finanzierung und das Anwerben der Schülerinnen und Schüler übernehmen, wird es schwierig sein, alternative Strategien im Sinne eines Universellen Designs weiterzuentwickeln.

Daher wird auf Grundlage der Ergebnisse aus dem INVESTT Projekt empfohlen, dass die Landkreise die derzeitige Umsetzung von sonderpädagogischer Förderung in der Sekundarstufe II überdenkt und beurteilt, inwieweit die derzeitigen Modelle mit den nationalen Vorgaben übereinstimmen (oder nicht) und wie gegebenenfalls EWP-Klassen unterstützt (oder beschränkt) werden, bei der Entwicklung in Richtung Universelles Design.

Die Organisation der Ausbildung am Arbeitsplatz in privaten oder öffentlichen Einrichtungen geschieht in Zusammenarbeit mit Schulen, Firmen, der Lehrlingsausbildungsagentur (no: opplæringskontor) und der Berufsbildungsagentur (no: fagopplæringskontor).

Unterschiede auf dem lokalen Arbeitsmarkt spielen eine signifikante Rolle dabei, ob es zur Unterzeichnung eines Ausbildungsvertrages mit Schülerinnen und Schülern der EWP-Klassen kommt. Beispielsweise unterzeichnen Anwärter/innen im ‚Hochbau, Baugewerbe (BC)‘ sehr viel häufiger Verträge als jene im ‚Gesundheitsbereich (HC) (Kinderbetreuung oder Betreuung älterer Menschen)‘. Dies liegt daran, dass es sich bei den Arbeitgebern aus dem Gesundheitsbereich vermehrt um öffentliche Einrichtungen handelt, während im Bauwesen vorrangig private Firmen tätig sind. Es entsteht beim direkten Vergleich der Zahlen der Eindruck, dass es in vielen Gemeinden bei den Trägern von Gesundheitseinrichtungen Vorbehalte gibt die Ausbildungsverträge zu unterschreiben. Ein Grund hierfür ist zu suchen in der Tatsache, dass Ausbildungsverträge nicht ausreichend für die Beschäftigung in einer öffentlichen Einrichtung qualifizieren und die Lehrlinge daher nicht zur Kosteneffizienz beitragen. Auch wenn diese Ausbildungsverträge national festgeschriebener Teil der Lehrpläne sind, werden die Schülerinnen und Schüler von den lokalen Dienstgebern im Gesundheitswesen nicht bei einem ersten Schritt zum Erwerb der nötigen Qualifikation unterstützt. Dies beraubt einige Lehrlinge der Möglichkeit im Rahmen des regulären Schulsystems eine Qualifikation zu erreichen.

Im Kapitel über die Schulprogramme des INVESTT Projekts wird eine wichtige Initiative eines Gymnasiums zur Änderung der Kommunalpolitik vorgestellt. Durch einen Dialog zwischen Schule und Gemeinde konnte ein Überdenken der bisherigen Vorgehensweise bewirkt werden, auf dessen Grundlage zukünftig auch Ausbildungsverträge mit Lehrlingen aus dem Gesundheitswesen unterzeichnet werden.



Aus Sicht des INVESTT Projektes ist die Initiative der Schule ein wichtiger Schritt auf dem Weg zur Verwirklichung von Universellem Design und es wird daher anderen Bezirksbehörden dringend empfohlen, diesem Vorbild zahlreich folgen. Es sollen zukünftig mehr Ausbildungsverträge mit Schülerinnen und Schülern der EWP-Klassen im Gesundheitsbereich an öffentlichen Einrichtungen zustande kommen.

## SLOWENIEN:

Empfehlungen für UDL:

- Stärkung des Bewusstseins über die Bedeutung von inklusiver Bildung in den lokalen Gemeinden. Aufmerksam machen auf die Schwierigkeiten, mit denen Schülerinnen und Schüler mit speziellen Bedürfnissen in ihrem Umfeld zu kämpfen haben (im Rahmen des INVESTT Projektes beispielsweise geschehen durch die Organisation einer nationalen Konferenz zur Präsentation der Ziele und Anliegen) und zu mehr Einfühlungsvermögen und Verständnis aufrufen.

Empfehlungen für RA:

- Herstellen einer engen Verbindung zum Arbeitsmarkt (In Slowenien vollzieht sich diese Verbindung durch eine praktische Ausbildung am Ende der Schulzeit, die zum erfolgreichen Schulabschluss beiträgt. Es zeigt sich allerdings, dass dies als Maßnahme unzureichend ist. Im Rahmen des INVESTT Projektes wurden Interviews mit Ex-SchülerInnen durchgeführt die ergaben, dass sich diese häufig isoliert ausschließlich in ihrem familiären Umfeld bewegen und sich nicht um eine Arbeitsstelle bemühen, da sie fürchten Vergünstigungen zu verlieren, die ihnen aufgrund ihres Status' als arbeitslose behinderte Person zustehen. Je länger allerdings die Arbeitslosigkeit besteht, desto unwahrscheinlicher wird eine Inklusion in der Arbeitswelt. Umso wichtiger ist die Verbindung von Schule und Arbeitsplatz, um den SEN-SchülerInnen zu vermitteln, dass sie am Ende der Schulzeit nicht alleingelassen werden, sondern ein verlässliches Netzwerk zur Unterstützung vorfinden. Im Rahmen des INVESTT Projektes wurde eine Kooperation mit dem lokal ansässigen Racio- Arbeitsmarktservice aufgebaut, welches den Fokus der Aufmerksamkeit auf die Beschäftigung benachteiligter Menschen am Arbeitsplatz legt.

## MIKRO-EBENE (schulisches Umfeld)

### ÖSTERREICH:

Inklusive Unterrichtsmethoden (Mikro-Ebene):

- Teamteaching in allen Fächern
- Vertiefung der Unterrichtseinheiten für alle IBB Schülerinnen und Schüler (Inhalt je nach Bedürfnissen der Schüler/innen)
- ‚Klassenrat‘ als eine Methode, die aktuelle Situation in der Schule zu diskutieren
- Ausflüge
- ‚Kommunikationstage‘ zu Beginn des Wintersemesters
- Formative Beurteilung durch ‚Pensenbücher‘
- Summative Beurteilung (mündlich und schriftlich)
- Materialien in einfacher Sprache
- Spezielle Lernsituationen

Eine Überarbeitung der Evaluierungsmethoden (Mikro-Ebene):

- ‚Pensenbuch‘ (Nach einer Selbsteinschätzung zum generellen Lernen wurde das Pensenbuch eingesetzt zur Festlegung der Lernziele und Beschreibung der Kompetenzen und Fähigkeiten. Anstelle von Tests und Noten wurden hier die Schulleistungen in vier Kategorien beschrieben: ‚Ja‘, ‚Nein‘, ‚Mit Unterstützung‘, ‚Wurde in der Schule nicht behandelt‘)
- Fortlaufende mündliche Beurteilungen
- Elektronische Evaluation einmal pro Semester auf der sogenannten ‚QIBB Plattform‘ ([www.qibb.at](http://www.qibb.at))
- Fragebögen vom Projektpartner (Universität Salzburg)

Eine Liste der Angemessenen Vorkehrungen (Mikro-Ebene):

Im 1. Jahr:

- Vertiefender Unterricht einmal pro Woche mit einer Lehrkraft aus der Schule
- Unterstützende Lehrmittel wie ‚Big Track‘ (eine spezielle Computermaus) und spezielle Computertastatur
- Leicht lesbare Arbeitsblätter
- Konstante Betreuung während der Praktika
- Supervision für die SchülerInnen durch die praxisbegleitende Lehrperson

Im 2. Jahr:

- Konstante Betreuung während der Praktika durch eine Lehrkraft aus der Schule und zusätzliche Betreuung am Arbeitsplatz

Empfehlungen für UD und RA:

- Teamteaching (Mikro-Ebene)
- Kurse zur Verwendung ‚einfacher Sprache‘ (Mikro-Ebene)
- Bereitstellung von leicht lesbaren Arbeitsblättern (Mikro-Ebene)
- Anbieten verschiedener Beurteilungsmethoden (nicht nur schriftliche Bewertung) (Mikro-Ebene)
- Vertiefender Unterricht für alle Schüler/innen: 2 Stunden pro Woche (mit der Möglichkeit in kleineren Gruppen Unterrichtsstoff zu wiederholen, für Tests zu üben, Wortbedeutungen zu erklären, ...) (Mikro-Ebene)
- Einbeziehen von Mentoren und Betreuern aus den Praktika am Arbeitsplatz (so bald wie möglich) (Mikro-Ebene)
- Vor dem Beginn des Trainings eine geeignete Auswahl treffen (Mikro-Ebene)

## BELGIEN:

Inklusive Unterrichtsmethoden:

- Die Verwendung von Roadmaps (Visuelle Anleitungen), um zu verdeutlichen, dass jeder Lehrling individuelle Pläne benötigt
- Die 3 Prinzipien des UDL: Engagement, Repräsentation, Aktion und Ausdruck
- Die UDL-Leitlinien als Instrument für die Unterrichtsgestaltung
  - o Arbeiten mit visuellen und spezifischen Lernzielen und sich auf diese im Unterricht beziehen
  - o Untertitel für die ganze Klasse, das Unterrichtsziel im Auge behalten
  - o Mehr Zeit für Prüfungen (für alle Schüler/innen – so können negative Auswirkungen für andere vermieden werden)
  - o Lösungen auf einer Lernplattform
  - o Eine digitale Agenda

Bewertungsmethoden:

- Verschiedene Möglichkeiten, den Lernerfolg der Schüler/innen zu bewerten. Dies kann nur im Rahmen von Teamteaching oder mit Unterstützung durchgeführt werden.
- Selbstevaluation auf einer Meta-Ebene.

#### Angemessene Vorkehrungen:

- Verteilung der Schüler/innen auf Regelklassen (wenn nicht für die berufliche Fachausbildung erforderlich). Dies ist eine Lehrplananpassung, die Teil der angemessenen Vorkehrungen sein kann
- Individuelle Roadmaps
- Individuelle Untertitel
- Legasthenie- und Dyskalkuliemaßnahmen
- Kompensierende Maßnahmen
- Standardisierende Maßnahmen;
- Legasthenie Software

#### Empfehlungen für UD:

- Zusammenarbeit zwischen den Schüler/innen, Peer-Learning zeigt einen sehr positiven Einfluss auf Lernerfolge
- Pädagogische Nutzung von Technologie
- Zwischenschritte zum Erreichen von Zielen
- Prozess- und Produktbewertung (formativ und summativ)
- Zusammenarbeit mit anderen Lehrkräften in einer Lerngruppe, Unterrichtsvorbereitung im Team, nachdenken über gemeinsame Lehre, Aktionsforschung
- Beteiligung der GON Lehrer (Integrationslehrer/innen)
- Zusammenarbeit mit den Eltern, Arbeitgebern und anderen Akteuren

Jede Lehrkraft sollte über Universelles Design und Angemessene Vorkehrungen informiert werden. Die Bereitstellung der notwendigen beruflichen Weiterbildungsmöglichkeiten stellt eine notwendige Voraussetzung für den Wandel dar. Die INVESTT-Mitarbeiter/innen bewiesen dies eindrucklich.

Aufgrund der Analyse der verschiedenen Umfragen zu verschiedenen Zeitpunkten des Projekts und der Rücksprache mit den Beteiligten, können folgende Empfehlungen ausgesprochen werden:

#### Inklusive Unterrichtsmethoden:

- Die Verwendung von Roadmaps
- Die 3 Prinzipien des UDL: Engagement, Repräsentation, Aktion und Ausdruck
- Die UDL-Leitlinien als Instrument für die Unterrichtsgestaltung
- Arbeiten mit visuellen und spezifischen Lernzielen und sich auf diese im Unterricht beziehen
- Untertitel für die ganze Klasse, das Unterrichtsziel im Auge behalten
- Mehr Zeit für Prüfungen (für alle Schüler/innen – so können negative Auswirkungen für andere vermieden werden)
- Lösungen auf einer Lernplattform
- Eine digitale Agenda

#### Bewertungsmethoden:

- Verschiedene Möglichkeiten, den Lernerfolg der Schüler/innen zu bewerten. Dies kann nur im Rahmen von Teamteaching oder mit Unterstützung durchgeführt werden.
- Selbstevaluation auf einer Meta-Ebene.

Angemessene Vorkehrungen:

- Verteilung der Schüler/innen auf Regelklassen (wenn nicht für die berufliche Fachausbildung erforderlich). Dies ist eine Lehrplananpassung, die Teil der Angemessenen Vorkehrungen sein kann.
- Individuelle Roadmaps
- Individuelle Untertitel
- Legasthenie- und Dyskalkuliemaßnahmen
- Kompensierende Maßnahmen
- Standardisierende Maßnahmen
- Legasthenie Software

Die vermehrte Zeitinvestition wird durch langfristige Lerngewinne gerechtfertigt.

Die folgenden Elemente werden als "guter Unterricht" angesehen, sind aber gleichzeitig die Bedingungen für Universelles Design:

- Zusammenarbeit unter den Schüler/innen, Peer-Learning
- Pädagogische Nutzung von Technologie
- Zwischenschritte zum Erreichen von Zielen
- Prozess- und Produktbewertung (formativ und summativ)
- Zusammenarbeit mit anderen Lehrkräften in einer Lerngruppe, Unterrichtsvorbereitung im Team, nachdenken über gemeinsame Lehre, Aktionsforschung
- Beteiligung der GON Lehrer (Integrationslehrer/innen)
- Zusammenarbeit mit den Eltern, Arbeitgebern und anderen Akteuren

Schlussfolgerungen: Lehrkräfte, die in inklusiven Klassen arbeiten, können die Arbeit nicht alleine bewältigen. Ein Wahrnehmen der Verantwortung für alle Lernenden wird durch ein Universelles Design der Lernumgebung und der Lehrpläne möglich. Anders als bei anderen Top-down-Bildungsmodellen sollten UDL Lehrkräfte auf folgende Weise Unterstützung erhalten: Jede/r Lehrer/in sollte über Universelles Design und Angemessene Vorkehrungen informiert werden. Die Bereitstellung der notwendigen beruflichen Weiterbildung ist eine notwendige Voraussetzung für den Wandel. Die INVESTT-Mitarbeiter/innen bewiesen dies im Rahmen des Projektes eindrucklich.

## NORWEGEN:

Im Gymnasium repräsentierten die beiden EWP-Klassen des INVESTT Projekts (Hochbau (BC) und Gesundheitswesen (HC)) zwei verschiedene Strategien in Bezug auf Organisationsmodelle und Wege der inklusiven Bildung.

BC organisiert die Ausbildung in Gruppen mit sehr praktischen Arbeitsinhalten, sowohl innerhalb als auch außerhalb der Schule.

Darüber hinaus sind die Lehrpersonen ausschließlich für die EWP-Klassen zuständig, was bedingt, dass die EWP-Klassen nur wenige Aktivitäten zusammen mit Regelklassen innerhalb desselben Ausbildungsprogramms haben. Gemeinsamer Unterricht mit Schüler/innen aus Regelklassen beschränkt sich auf kleinere Kurse mit Schwerpunkt ‚Gesundheit, Umwelt und Sicherheit‘.

Die EWP-Klassen des Gesundheitswesens (HC) präsentieren ein etwas anderes Bild. Vor einigen Jahren wurden diese Klassen auf relativ abgetrennte Weise außerhalb der Regelklassen innerhalb desselben Ausbildungsprogramms organisiert. Heute werden die EWP-Klassen des Gesundheitswesens am selben Ort wie die Regelklassen unterrichtet und die Zahl der gemeinsamen Aktivitäten und des Teamteachings mit Lehrkräften, die zwischen Regelklassen und EWP-Klassen flexibel wechseln steigt kontinuierlich an.

Die Unterschiede zwischen den beiden EWP-Klassen (BC, HC) erklären sich durch die lokalen Traditionen und Gegebenheiten innerhalb der EWP-Klassen sowie die Art des Bildungsprogramms und durch den lokalen Arbeitsmarkt.

Die hier vorgestellten Empfehlungen basieren weitgehend auf den Informationen aus der Auswertung der Fragebögen und den Gruppeninterviews:

Die Teilnahme an einer Gemeinschaft von Lernenden:

In den Schüler-Fragebögen zu Beginn des Projekts gaben fast alle Schüler/innen an, mehr mit der Ausbildung in EWP-Klassen zufrieden zu sein, verglichen mit ihren früheren Erfahrungen in der Primar- und Sekundarstufe I.

In den EWP-Klassen beteiligen sich die Schüler/innen aktiv mit anderen in einer Gemeinschaft von Lernenden, pflegen gute Beziehungen zueinander und den Lehrkräften und die täglichen Aktivitäten sind vorhersehbar. Für viele der Schüler/innen ist dies eine neue Erfahrung. Statt an den Rand gedrängt oder in kleinere Gruppen zusammengefasst zu werden (in der Sekundarstufe I) erleben sie nun Freundschaft und das Gefühl etwas schaffen zu können (vgl. Bruin und Ohna 2013). Im Hinblick auf den Fokus dieses Abschnitts ist es wichtig, sich darüber im Klaren zu sein, dass alle Empfehlungen zu den Vorerfahrungen der Schüler/innen in Beziehung gesetzt werden müssen und es deutliche Einschränkungen darin gibt, was die Lehrkräfte tatsächlich selbst möglich machen können. Die Sekundarstufe II kann nicht in drei bis vier Jahren wiedergutmachen, was lange Jahre zuvor ungünstig verlaufen ist. Daher erfordert die Situation einen systemischen Ansatz zur Bildungsänderung, der sowohl die politische- als auch die Verwaltungsebene, sowie die Pädagogik in der Sekundarstufe II betrifft (Ferguson 2008).

Steigende Qualifikation der Lehrlinge:

Um die Schüler/innenqualifikation weiterhin zu verbessern ist es wichtig, die Strategien zur Umsetzung des digitalen IEP-Protokolls weiterzuentwickeln. Zudem muss die Verbindung der individuellen Bildungspläne (IEP) zu den nationalen Lehrplänen gestärkt werden, wozu auch die Kommunikation der vorhersehbaren Lernziele und deren Fortschritte gehört. Eine engere Anbindung an die nationalen Lehrpläne führt zudem zu umfangreicheren Möglichkeiten im Hinblick auf die Unterzeichnung eines Lehrlingsvertrags im zweiten Teil der beruflichen Bildung.

Prüfung der Grenze zwischen speziellen und regulären Bildungssystemen:

Im norwegischen Schulsystem beinhaltet sonderpädagogische Förderung ein individuelles Recht auf zusätzliche Unterstützung. Innerhalb der EWP-Klassen ist diese Unterstützung als Ausbildung in kleinen Gruppen außerhalb der regulären Klassen organisiert. Die Ziele des INVESTT Projekts, sowie die Erfahrungen aus dem Projekt, erfordern eine fortlaufende Erforschung der Wechselwirkung zwischen der Sonderpädagogik und der regulären Ausbildung. Beide EWP-Klassen (BC und HC) hatten nur begrenzt Kontakte mit den regulären Klassen während der Berufsausbildung. Der weitere Ausbau dieser gemeinschaftlichen Initiativen hätte eine Verantwortung aller Lehrkräfte für alle teilnehmenden Schüler/innen zur Folge und als weiteren positiven Effekt würden die individuellen Bedürfnisse aller Schüler/innen im Rahmen des Programms noch besser abgedeckt.

Ausbildung am Arbeitsplatz:

Eine interessante Möglichkeit für Schüler/innen in EWP-Klassen ist ein individuelles - formell durch eine Ausbildungsvereinbarung (no: Opplæringsavtale) geregeltes - Arbeitspraktikum im ersten Jahr der Sekundarstufe II. Diese Option erleichtert den Übergang vom klassischen norwegischen 2+2 Modell in das von der Regierung vorgeschlagene Austauschmodell. Zusammen mit den neuen Regelungen für Ausbildungsverträge (vgl. Initiativen der Schulen für mehr Verträge im öffentlichen Gesundheitswesen) ergibt sich daraus die Grundlage für vielfältigere neue Lernerfahrungen am regulären Arbeitsmarkt.

## SLOWENIEN:

Schlüsselthemen im slowenischen Bildungssystem in Bezug auf die Inklusion von Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf sind unangemessene Normen, der Mangel an geeigneten Unterrichtsmaterialien und die übermäßige hohen Lernanforderungen an die Schüler/innen innerhalb des derzeitigen Lehrplans. In den letzten Jahren hat sich die Struktur der Studierenden in Fachmittelschulen verändert. Immer mehr Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf schreiben sich in weiterführenden Schulen mit angepassten Programmen ein, die Lehrkräfte sind allerdings nicht ausreichend auf die Inklusion dieser Studierenden vorbereitet. Während ihrer Ausbildung haben die Lehrerinnen und Lehrer keine ausreichend fundierte Ausbildung zu inklusiven Unterrichtsmethoden genossen und damit sind sie nicht umfassend qualifiziert, den speziellen Bedürfnissen der Schüler/innen gerecht zu werden und die Lernumgebung adäquat anzupassen. Gleichzeitig nimmt das Wissensniveau der Schüler/innen ab (was für alle Studierenden gilt und nicht nur für jene mit sonderpädagogischem Förderbedarf). Dies zwingt die Lehrkräfte häufig dazu, die Beurteilungskriterien dem durchschnittlichen Wissensstand anzupassen. Zusätzlich berichten Lehrer/innen von geringer Lernmotivation und eine größere Zahl von verhaltensauffälligen Schüler/innen (dies gilt wiederum für alle Studierenden und nicht nur für jene mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die nach Ansicht ihrer Lehrkräfte in dieser Hinsicht sogar weniger problematisch sind als ihre Mitschüler/innen).

### Empfehlungen für UDL:

- Die Einführung von Aktivitäten mit allen Zielgruppen (Schüler/innen, Eltern, Lehrkräfte), die das Bewusstsein für die Notwendigkeit inklusiven Unterrichts stärken und darüber hinaus Einfühlungsvermögen und Verständnis für die Schwierigkeiten, mit denen Schüler mit SPF zu kämpfen haben, wecken (z.B. mit Vorträgen zum Thema ‚In den Schuhen des anderen‘, Workshops, Förderung der Peer-Unterstützung, etc.)
- Der Einsatz von innovativen und vielfältigen Lernmethoden und Materialien und Prüfungsmethoden (z.B. verschiedene Arten Unterrichtsmaterialien zu erklären und Anweisungen zu geben, die Nutzung unterschiedlicher Medien (Powerpoint-Präsentationen, Poster, Tonaufnahmen usw.)).
- Der Transfer von bewährten Praktiken zwischen den Lehrkräften (z.B. Teamsitzungen, Klassenkonferenzen usw.).

### Empfehlungen für RA:

- Die Möglichkeit der technischen Unterstützung (Im INVESTT Projekt erwies sich beispielsweise ein Computer für Blinde als besonders nützlich).
- Die Förderung der Unabhängigkeit der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf (Im Rahmen des Projektes wurde z. B. in vielen Fällen die Rolle des persönlichen Begleiters neu definiert. Dieser unterstützte nun auch alle anderen Schüler/innen und Lehrkräfte, wenn er gerade nicht vom Schüler/Schülerin mit sonderpädagogischem Förderbedarf gebraucht wurde. In diesem Zusammenhang gelang hier tatsächlich ein praktizierter Übergang von RA zu UDL).

### Allgemeine Empfehlungen:

Einige allgemeingültige Aussagen, die auf länderübergreifenden Erfahrungen aus dem INVESTT Projekt basieren, werden im Hinblick auf das Ziel der Entwicklung inklusiver Berufsbildungssysteme in verschiedenen europäischen Ländern im Folgenden vorgestellt:

#### Makro-Ebene:

1. Inklusive Bildung muss kontinuierlich von der Grundschule bis zum Tertiärbereich möglich sein. Im Bereich der beruflichen Bildung ist es notwendig, offiziell anerkannte Lehrpläne für verschiedene Berufe, die allen Schüler/innen zugänglich sind, zu entwickeln.
2. Eine Differenzierung der zu erreichenden Ziele in der Sekundarstufe II. Schüler/innen in der Berufsbildung sollte die Möglichkeit gegeben werden, eine Zertifizierung auf verschiedenen Ebenen innerhalb der Kriterien des EQF / NQR zu erreichen. Das Ideal eines ‚Goldstandards‘ für alle - Gewerbeschein, Gesellenprüfung in der Berufsbildung oder Studienberechtigung durch Matura/Abitur - schränkt die Möglichkeiten für lernschwächere Schüler/innen massiv ein, sich anerkannt für einen Beruf zu qualifizieren.
3. Ein integratives Bildungssystem sollte einigen Richtlinien zur Prüfung der praktischen Umsetzung inklusiver Werte auf lokaler und regionaler Ebene entsprechen. Diese Richtlinien sollten auf den gültigen Antidiskriminierungsvorschriften, den Berichten der Schulaufsicht und des Inspektorates oder einem Feedbacksystem für Eltern und Schüler/innen zur Identifikation ausgrenzender Praktiken basieren.

#### Meso-Ebene:

1. Systemische Ansätze, darunter ein Netzwerk von Schlüsselakteuren der Berufsausbildung der Sekundarstufe II. Dazu gehören auch Schulen (Schulverantwortliche, Dienstleister, ...), Organisationen des Arbeitsmarktes oder des sozialen Sektors, Gemeinden und andere national bedeutende Vertreter.
2. Die Entwicklung von Strategien für gelingende Übergänge zwischen den verschiedenen Bildungsangeboten (Progression), einschließlich der beruflichen Bildung in der Schule und am Arbeitsplatz und schließlich der Übertritt von der Berufsausbildung in den regulären Arbeitsmarkt.

#### Mikro-Ebene:

1. Jede Schule sollte Maßnahmen und Strategien für eine gemeinsame Verantwortung gegenüber allen Schülerinnen und Schülern der Schule oder des Bildungsprogramms haben. Strategien, die die Verantwortung bestimmter Lehrkräfte (SPF Lehrer/innen) für bestimmte Schüler/innen (SPF Schüler/innen) hervorheben sind zurückzuweisen. Dies erfordert den aktiven Fokus auf Weiterbildungsangebote für Lehrkräfte und umfassende Zusammenarbeit zwischen Lehrer/innen.
2. Inklusive Bildung hat Konsequenzen für die Haltung und Denkweise der Schulverantwortlichen und Lehrkräfte. Deshalb sollten Schulen, die inklusive Bildung anbieten, auch Verständnis für das Lernen ohne den deterministischen Blick auf die Schülerfähigkeiten haben und ein transformatives Verständnis von Lernen unterstützen.
3. Transformative Strategien im Hinblick auf das Lernen in der Berufsbildung sind solche, die in einem authentischen Lernumfeld und Lernarrangement stattfinden. So können Schüler/innen in der praktischen Arbeit und in der Gemeinschaft mit Hilfe von erfahrenen und qualifizierten Mitarbeiter/innen wertvolle Erfahrungen sammeln.

## LITERATUR:

- Ainscow, M., & Miles, S. (2008). Making Education for All Inclusive: Where next? Prospects, 38, 15-34.
- Bolhuys, S. & Kools, Q. (2012). Praktijkonderzoek als professionele leerstrategie in onderwijs en opleiding [Practitioner research as professional learning strategy in education]. Fontys.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). Index for Inclusion: developing learning and participation in schools.: Centre for studies on Inclusive education (CSIE).
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools. 3rd edition.* Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Bruin, M., & Ohna, S. E. (2013). Alternative courses in upper secondary vocational education and training: Students' narratives on hopes and failures. International Journal of Inclusive Education, 17(10), 1089-1105. DOI:10.1080/13603116.2012.735259.
- Burgstahler, S. and Chang, C. (2009). Promising interventions for promoting STEM fields to students who have disabilities. Review of disability studies: An international journal, 5(2), 29-47.
- CAST (2011). Universal Design for learning guidelines version 2.0 Wakefield, MA.
- Council of Europe. Resolution achieving full participation through universal design. <https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=1226267>, [20.06.2013].
- CUDV Draga. (2010). Ocena stanja in napredka na področju inkluzije v vzgoji in izobraževanju v Sloveniji [Status and Progress Assessment of Inclusive Education in Slovenia]. Interno gradivo.
- D'Espallier, A. (2010a). Tolkuren voor dove en slechthorende leerlingen [Interpreter hours for deaf students and students with hearing problems.]. NJW 2010, afl. 228, pg. 606-610.
- D'Espallier, A. (2010b). Draagkracht is geen toverwoord [Capacity is not a magic word.]. Momenten, pg. 16-23.
- Dular, B., Bandelj, E., Dekleva, J., Krek, J., Kumer, B., Lovšin, M., Meglič, J., Pipan, E., Rozman, Z., Boštjan and V. Tkalec (2011). Strokovno in poklicno izobraževanje [Technical and Vocational Education]. In: Krek, Janez in Mira Metljak (Eds.), Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (277–327). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- EASPD. Vocational Education and Training. Oliciy and practice in the field of special needs education. Literature Review.
- European Agency for the Development of Special Needs Education. 2006. Inclusive Education and Classroom Practice. Accessed March 13, 2013. <http://www.european-agency.org/agency-projects/projects/archive>.
- EUROPEAN UNION. Education and Training 2020 (ET 2020). <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=URISERV:ef0016>.
- Evans, J. and Lunt, I. (2005). Inclusive education: Are there limits? In TheRoutledgeFalmer Reader in Inclusive Education, (eds.) Keith Topping and Sheelagh Maloney, 41–54. London and New York: RoutledgeFalmer.



- Falvey, M. A. & Givner, C. (2005). What is an Inclusive School? In R. A. Villa, J. S. Thousand. *Creating an Inclusive School*. (p. 1-12). USA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Ferguson, D. (2008). International trends in inclusive education: the continuing challenge to teach each one and everyone. *European Journal of Special Needs Education*, 23(2), 109-120.
- Feyerer, E. (2009). Qualität in der Sonderpädagogik [Quality in Special Education]. In: Specht, W. (Hrsg.): *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen*. Graz, Leykam, S. 73-97.
- Flere, S., Klanjšek, R., Musil, B., Tavčar Kranjc, M., & Kirbiš, A. in A. Naterer (eds.), (2008). *Dejavniki šolske uspešnosti v poklicnem izobraževanju: poročilo o rezultatih raziskave* [Indicators of School Performance in Vocational Education: Report on the Research Paper. Maribor: Evropskega socialnega sklada Evropske unije in Ministrstva za šolstvo in šport.
- Florian, L. (2005). Inclusive practice: What, why and how? In K. Topping & S. Maloney (Eds.). *The Routledge Falmer Reader in Inclusive Education*, (p. 29-40). London and New York: Routledge Falmer.
- Florian, L. (2005). Inclusive practice: What, why and how? In K. Topping & S. Maloney (Eds.). *The Routledge Falmer Reader in Inclusive Education*, (p. 29-40). London and New York: Routledge Falmer.
- Florian, L. and Spratt, J. (2013). Enacting inclusion: a framework for interrogating inclusive practice. *European Journal of Special Needs Education*, 28 (2): 119-135.
- Globačnik, B. (2012). *Zgodnja obravnava* [Early childhood intervention]. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- GRIP: <http://www.gripvzw.be/>, [8.5.2013].
- Košir, S., Bužan, V., Hafnar, M., Lipec Stopec, M., Macedoni Lukšič, M. & Magajna, L. in M. Rovšek. (2011). Vzgoja in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami [Education of Children with Special Needs]. In: Krek, Janez in Mira Metljak (Eds.), *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo (275-327).
- Krek, Janez (ur.). (1995). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. [The White Paper on Education in the Republic of Slovenia]. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Mace, R.L., Hardie, G.J., and Place, J.P. (1996). *Accessible Environments: Toward Universal Design*, AUED 96.
- Meld. St. 20 (2012-13). På rett vei. Kvalitet og mangfold i fellesskolen. [On track, Quality and diversity in the common school]. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Ministry of Education and Research (MOER), (2008). National Report of Norway to ICE 48 "All inclusive...? The development of education".
- MIZKŠ. (2013). *Zgradba vzgoje in izobraževanja v Sloveniji 2008/2009* [Structure of Slovenian Education System]. [http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2010/programi/media/shema\\_si\\_2007.pdf](http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2010/programi/media/shema_si_2007.pdf), [20.3.2013].
- Nevøy, A., Rasmussen, A., Ohna, S.E., & Barow, T. (2014). Nordic Upper Secondary School: Regular and Irregular Programmes – or Just One Irregular School for All?; In U.

- Blossing, G. Imsen & L. Moos (eds) The Nordic Education Model: 'A School for All' Encounters Neo-Liberal Policy. Series: [Policy Implications of Research in Education](#), Vol. 1. XVI, 244 p. Springer publication.
- Norwegian Ministry of education and research (MOER), (1998). Act of Education. <http://lovdata.no/all/nl-19980717-061.html>, [2012-10-02].
- Norwegian Ministry of education and research (MOER), (2011). Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særskilte behov [Learning and Community: Early intervention and good communities for learning for children and adult with special needs]. Report to the Storting, Meld.St.18 (2010-11).
- Norwegian Ministry of education and research (MOER), (2013). På rett vei. Kvalitet og mangfold i fellesskolen. [On the right track. Quality and diversity in the common school]. Report to the Storting, Meld.St.20 (2012-13).
- Norwegian Ministry of education and research (MOER), (1998). Act of Education. <http://lovdata.no/all/nl-19980717-061.html> [2012-10-02].
- Ohna, S.E. (2013). Alternativ opplæring med utvidet praksis: deltakelse, læring og måloppnåelse. [Alternative education with extended workplace practice: Participation, learning and attainment]. Reports from University of Stavanger, no 20.
- Onderwijs.vlaanderen: [www.onderwijs.vlaanderen.be/english/](http://www.onderwijs.vlaanderen.be/english/), [10.5.2013].
- Pathways to Inclusion (2013). <http://www.pathwaystoinclude.eu/> [7.5.2013].
- Področna Komisija za poklicno in strokovno izobraževanje otrok s posebnimi potrebami. (2004). Strokovne podlage za pripravo prilagojenih programov poklicnega in strokovnega izobraževanja, ki zagotavljajo enakovreden izobrazbeni standard [Expert bases for preparation of Adapted programmes of Vocational and Technical Education that ensure equal Educational Standard]. [http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/posebne\\_potrebe/pdf/strokovne\\_podlage.pdf](http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/posebne_potrebe/pdf/strokovne_podlage.pdf), [13.6.2013].
- Porter, G. (1995). Organisation of schooling: Achieving access and quality through inclusion. *Prospects* 25 (2), 37–39.
- Schädler, J. & Dorrance, C. (2012). EASPD-Barometer of Inclusive Education in Selected *European Countries*. Brussels/Siegen, ZPE-Schriftenreihe, University of Siegen.
- Sklad RS za vzpodbujanje zaposlovanja invalidov [Fund of the Promotion of Employment for Persons with Disabilities]. (2013). Dostopno na: [http://www.svzi.gov.si/index.php?dep\\_id=3](http://www.svzi.gov.si/index.php?dep_id=3), [24.6.2013].
- Slee, R. (2011). *The irregular school. Exclusion, schooling and inclusive education*. London: Routledge.
- Special Needs Education – NESSE report. <http://www.nesetweb.eu/news/special-needs-education-ness-report>, [5.6.2013].
- Spooner, F., Baker, J.N., Harris, A. A., Ahlgrim-Delzell, L., & Browder, D.M. (2007). Effects of training in universal design for learning on lesson plan development. *Remedial and Special Education*, 28 (2), 108-116.
- SURS. (2013). Podatki o izobraževanju otrok s posebnimi potrebami. [Data on Education of Children with Special Needs] Zaprošeni podatki.

Thomas, G., Walker, D. and Webb, J. (2005). Inclusive Education: The ideals and practice. In The Routledge Falmer Reader in Inclusive Education, (eds.) Keith Topping and Sheelagh Maloney, 17-28. London and New York: Routledge Falmer.

UNESCO (1994). The Salamanca statement and framework for action on special needs education. Paris, UNESCO.

UNESCO (2001). Open File on Inclusive Education – support materials for Managers and Administrators. Paris, UNESCO.

UNESCO (2003). Overcoming Exclusion through Inclusive Approaches in Education: A challenge & a vision. Paris, UNESCO.

UNITED NATIONS (2006). UN-Convention on the Rights of Personnas with Disabilities. <http://www.un.org/disabilities/convention/convention.shtml>; 26.11.13.

Vislie, L. (2003). Inkluderende oppl ring: Idegrunnlag og politikk. Utopi-realitet? [Inclusive education; Ideas and policym, Utopia . reality?] Spesialpedagogikk, 6(3), 4-14.

Vislie, L. (2004). Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) Kultur for l ring: Rammer og rom for en inkluderende oppl ring. [Report to the Parliament, no. 30 (2003-2004) 'Culture for learning: Frames and space for an inclusive education.] Spesialpedagogikk(5), 16-21.

Zakon o poklicnem in strokovnem izobra evanju (ZPSI). Ur. l. RS,  t. 12/1996, 44/2000, 86/2004-ZVSI, 79/2006-ZPSI-1. [Vocational Education Act].

Zakon o spremembah in dopolnitvah zakona o osnovni  oli (ZOsn-F). Ur. l. RS,  t. 102/2007, 107/2010. [Act Amending the Elementary School Act].

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP). Ur. l. RS,  t. 54/2000, 118/2006-ZUOPP-A, 3/2007-UPB1, 52/2010 Odl.US: U-I-118/09-21, 58/2011-ZUOPP-1. [Placement of Children with Special Needs Act].

[www.investt.eu](http://www.investt.eu)

Dieses Projekt wurde mit Unterstützung der Europäischen Kommission finanziert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung trägt allein der Verfasser; die Kommission haftet nicht für die weitere Verwendung der darin enthaltenen Angaben.

[www.statped.no/english](http://www.statped.no/english) [www.uis.no](http://www.uis.no) [www.gand.vgs.no](http://www.gand.vgs.no)  
[www.center-db.si](http://www.center-db.si) [www.irssv.si](http://www.irssv.si) [www.esclje.si](http://www.esclje.si)  
[www.phsalzburg.at](http://www.phsalzburg.at) [www.sob-caritas.at](http://www.sob-caritas.at) [www.uni-salzburg.at](http://www.uni-salzburg.at)  
[www.kuleuven.be](http://www.kuleuven.be) [www.scheppers-wetteren.be](http://www.scheppers-wetteren.be)  
[www.evchiemgau-bgl.de](http://www.evchiemgau-bgl.de)  
[www.vvkbuo.be](http://www.vvkbuo.be)  
[www.investt.eu](http://www.investt.eu)

Inclusive Vocational Education and Specialised Tailor-made Training  
EUROPEAN ASSOCIATION OF SERVICE PROVIDERS FOR PERSONS WITH  
DISABILITIES