



Sonderpädagogische Förderung in Europa (Band 2)

BILDUNGSANGEBOTE NACH DER GRUNDSCHULE

Thematische Publikation

Sonderpädagogische Förderung in Europa

(Band 2)

BILDUNGSANGEBOTE NACH DER GRUNDSCHULE

Thematische Publikation

**Europäische Agentur für Entwicklungen in der
sonderpädagogischen Förderung**



Dieser Bericht wurde von der Europäischen Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung (European Agency for Development in Special Needs Education – im Folgenden: Agency) in Zusammenarbeit mit den nationalen Informationsstellen von Eurydice erstellt.

Die Veröffentlichung wurde unterstützt von der für allgemeine und berufliche Bildung, Kultur und Mehrsprachigkeit zuständigen Generaldirektion der Europäischen Kommission:
http://europa.eu.int/comm/dgs/education_culture/index_en.htm

Auszugsweiser Nachdruck ist unter Angabe eines eindeutigen Quellenhinweises gestattet.

Der Bericht steht in digitalisierter und bearbeitbarer Fassung in 19 Sprachen zur Verfügung, um optimalen Informationszugang zu gewährleisten. Die elektronische Fassung ist auf der Website der Agency abrufbar: www.european-agency.org/

Herausgeber: Cor Meijer, Victoria Soriano, Amanda Watkins

Übersetzung: Lilo Schweizer, Übersetzungsdienst Schweizer & Sperling, schweizer-sperling@t-online.de

Abbildung auf dem Deckblatt: Zeichnung von Olivier Somme (20). Olivier besucht die Sonderschule der französischen Gemeinschaft EESSCF in Verviers, Belgien.

Elektronische Fassung:
ISBN: 87-91811-72-4
EAN: 9788791811722

Printfassung:
ISBN: 87-91811-71-6
EAN: 9788791811715

2006

**Europäische Agentur für Entwicklungen in der
sonderpädagogischen Förderung**

Sekretariat:

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

Dienststelle in Brüssel:

3, Avenue Palmerston
B-1000 Brüssel, Belgien
Tel.: +32 2 280 33 59
brussels.office@european-agency.org

www.european-agency.org



INHALT

VORWORT	7
Kapitel 1 INTEGRATIVE UND INKLUSIVE UNTERRICHTSPRAXIS IM SEKUNDARSCHULBEREICH.....	11
1.1 EINFÜHRUNG.....	11
1.2 RAHMEN, ZIELSETZUNGEN UND METHODIK.....	14
1.2.1 Rahmen	14
1.2.2 Zielsetzungen.....	15
1.2.3 Methodik	16
1.3 EFFEKTIVE UNTERRICHTSPRAXIS	17
1.3.1 Kooperativer Unterricht	17
1.3.2 Kooperatives Lernen	19
1.3.3 Kooperative Problembewältigung	20
1.3.4 Heterogene Gruppenbildung	22
1.3.5 Wirksamer Unterricht	23
1.3.6 Stammklassen	24
1.3.7 Alternative Lernstrategien	26
1.4 VORAUSSETZUNGEN FÜR DIE INTEGRATION/ INKLUSION	28
1.4.1 Personelle Bedingungen	28
1.4.2 Schulinterne Bedingungen	29
1.4.3 Externe Bedingungen.....	31
1.5 SCHLUSSFOLGERUNGEN.....	33
Literatur.....	36
Kapitel 2 ZUGANG ZUR HOCHSCHULBILDUNG UND BARRIEREFREIES STUDIUM FÜR STUDIERENDE MIT BEHINDERUNGEN	37
2.1 EINFÜHRUNG.....	37
2.2 STUDIERENDE MIT BEHINDERUNGEN IM HOCHSCHUL- BEREICH.....	37
2.3 ZUGANG ZUM HOCHSCHULSTUDIUM.....	41
2.3.1 Anspruch auf Zugang zum Hochschulbereich und Unterstützung beim Studium	42
2.3.2 Unterstützungsdienste auf nationaler Ebene	47



2.3.3 Unterstützung auf der Ebene der einzelnen Hochschulen	49
2.4 BARRIEREN BEIM HOCHSCHULZUGANG UND IM STUDIENBETRIEB.....	55
2.4.1 Physische Barrieren	56
2.4.2 Zugang zu Informationen	57
2.4.3 Zugang zu Unterstützung	58
2.4.4 Einstellungen	60
2.4.5 Anspruch auf Unterstützung	61
2.5 MÖGLICHE KÜNFTIGE WEGE?	63
Literatur.....	67
Kapitel 3 ÜBERGANG VON DER SCHULE INS BERUFSLEBEN 73	
3.1 EINFÜHRUNG.....	73
3.2 DIE WICHTIGSTEN FRAGESTELLUNGEN	74
3.2.1 Daten	75
3.2.2 Abschlussquoten.....	75
3.2.3 Zugang zu Bildung und Ausbildung	75
3.2.4 Berufliche Vorbereitung.....	76
3.2.5 Arbeitslosenquoten	76
3.2.6 Erwartungen und Einstellungen.....	77
3.2.7 Zugang zum Arbeitsplatz.....	77
3.2.8 Umsetzung bestehender Rechtsvorschriften	77
3.3 SCHLÜSSELASPEKTE UND EMPFEHLUNGEN	78
3.4 INDIVIDUELLE PLANUNG DES ÜBERGANGS VON DER SCHULE IN DEN BERUF	83
3.5 ABSCHLIESSENDE EMPFEHLUNGEN	92
3.6 SCHLUSSFOLGERUNGEN	93
Literatur.....	95
SCHLUSSWORT	97



VORWORT

Die Veröffentlichung bietet eine Zusammenfassung einschlägiger Informationen, die die Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung (European Agency for Development in Special Needs Education – im Folgenden: Agency) zusammengetragen hat. Abgedeckt werden drei wichtige Bereiche der sonderpädagogischen Förderung:

- Integrative und inklusive Unterrichtspraxis im Sekundarschulbereich
- Zugang zur Hochschulbildung und barrierefreies Studium für Studierende mit Behinderungen
- Übergang von der Schule ins Berufsleben

Die Informationen wurden aus Länderberichten zum Thema gewonnen, die die Mitgliedsländer der Agency mit Hilfe von Fragebogen erhoben haben. In einigen Fällen wurden auch Beispiele aus der Praxis untersucht und Expertenbesuche organisiert. Diese Veröffentlichung wurde von der Agency (auch anhand von Beiträgen der Eurydice-Informationsstellen) ausgearbeitet und herausgegeben. Kommentare kamen vor allem von den nationalen Eurydice-Informationsstellen der Länder, die in der Agency nicht vertreten sind. In den folgenden Kapiteln wurden jedoch alle Beiträge bzw. Kommentare der Eurydice-Informationsstellen berücksichtigt.

Dieser Bericht soll vor allem bereits existierende Informationen zu den drei genannten Bereichen durch die Informationen aus weiteren Ländern erweitern. Aus den Mitgliedsländern der Agency bereits vorhandene Materialien und Ergebnisse wurden den nationalen Eurydice-Informationsstellen zugeschickt, verbunden mit der Bitte, sie durch allgemeine Kommentare oder einschlägige spezielle Informationen zu den drei Hauptbereichen zu ergänzen. Ihre Beiträge wurden implizit berücksichtigt, wenn sich die allgemeine Lage in ihrem Land nach ihrem Bericht mit den Ergebnissen aus der Untersuchung der Agency deckte. Die Informationen der Eurydice-Informationsstellen werden gesondert aufgeführt, wenn spezielle Situationen in den einzelnen Ländern hervorzuheben sind.



Den nationalen Informationsstellen von Liechtenstein, Malta, Polen, Rumänien und Schweden sei daher herzlich gedankt für ihre wichtigen Beiträge zu dieser Veröffentlichung. Außerdem gebührt den Vertreterinnen und Vertretern der Agency großer Dank für ihre Unterstützung und Kooperation bei der Ausarbeitung dieser thematischen Publikation. Bereits zum zweiten Mal ist eine thematische Publikation aus der effizienten Zusammenarbeit der beiden Netze von Eurydice und Agency entstanden. Im Januar 2003 wurde die erste thematische Publikation *Sonderpädagogische Förderung in Europa* als Ergebnis dieser fruchtbaren Zusammenarbeit veröffentlicht.

Diese Publikation betrachtet die sonderpädagogische Förderung nicht aus der Sicht einer speziellen Definition oder Philosophie. Es gibt in den beteiligten Ländern auch keine einheitliche Interpretation von Begriffen wie Beeinträchtigung, sonderpädagogischer Förderbedarf oder Behinderung. Definitionen und Kategorien von sonderpädagogischem Förderbedarf unterscheiden sich von Land zu Land. Alle Definitionen und Perspektiven, die bei der Umsetzung von sonderpädagogischer Förderung in den drei Kernbereichen angesprochen werden, finden hier Berücksichtigung.

Kapitel 1 befasst sich mit dem Thema *Integrative und inklusive Unterrichtspraxis im Sekundarschulbereich*. Integrativer/inklusive Unterricht an Schulen des Sekundarschulbereichs ist ein komplexes Thema. Die Art der in vielen Ländern üblichen Schulorganisation im Sekundarschulbereich bringt für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf einige große Herausforderungen mit sich. Dieses Kapitel stellt einige Strategien heraus, die bestimmte Schulen zur Bewältigung dieses Problems entwickelt haben, und beschreibt unterschiedliche Ansätze des inklusiven Unterrichts. Das Kapitel legt den Schwerpunkt auf Schlüsselfragen der integrativen Unterrichtspraxis im Sekundarschulbereich, wie z.B.: Auswirkungen einer leistungsbezogenen Aufteilung der Schülerinnen und Schüler im Sekundarschulbereich; Auswirkungen einer ergebnisorientierten Bildung; Einstellungen der Lehrkräfte und Lücken in der Lehrerbildung. Die Untersuchung kombiniert Ergebnisse von Literaturstudien, Fallstudien und Expertenbesuchen.



Kapitel 2 befasst sich mit dem Thema *Zugang zur Hochschulbildung und barrierefreies Studium für Studierende mit Behinderungen*. Studierende mit Behinderungen sind an den Hochschulen nur unterproportional repräsentiert. Das wirft eine Reihe von Fragen in Bezug auf Faktoren auf, die für ihren Zugang und erfolgreiche Teilnahme an Hochschulstudiengängen hinderlich oder förderlich sind. Das Kapitel basiert auf einem thematischen Rahmen, der durch die Untersuchung der Hintergrundliteratur auf europäischer Ebene abgesteckt wurde, sowie auf Schlüsselinformationen, die aus den Netzen von Agency und Eurydice zusammengetragen wurden. Es soll einen Überblick über die Art der Unterstützungsstrukturen geben, die in den einzelnen Ländern den Studierenden mit Behinderungen die Teilnahme an der Hochschulbildung ermöglichen. Es ist darauf hinzuweisen, dass ein Teil der Informationen in diesem Kapitel in Tabellenform präsentiert wird – der besten Art deskriptive Informationen zusammenfassend darzustellen. Diese Darstellungsform ist jedoch nicht als Vergleich der Situationen in den einzelnen Ländern zu interpretieren.

Kapitel 3 befasst sich mit dem Thema *Übergang von der Schule ins Berufsleben*. Der Übergang von der Schule ins Arbeitsleben ist für alle Jugendlichen und in noch stärkerem Maße für Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf ein wichtiges Thema. Der Übergang ins Berufsleben ist Teil eines langen und komplexen Prozesses, der alle Phasen im Leben eines Menschen umfasst und auf möglichst angemessene Weise gesteuert werden muss. Die Jugendlichen sind häufig mit Verhaltensweisen und sozialen Faktoren wie Vorurteilen, Ablehnung, Überbehütung, unzureichende Ausbildung usw. konfrontiert, die ihre volle Teilnahme am offenen Arbeitsmarkt erschweren. Das Kapitel gibt einen Überblick über acht Hauptproblembereiche, die durch eine Literaturstudie zum Übergangsprozess ermittelt wurden. Sechs Schlüsselaspekte, die sich der Untersuchung der Agency herauskristallisiert haben, werden zusammen mit einer Reihe von Empfehlungen präsentiert, die sich an politische Entscheidungsträger und an Fachleute aus der Praxis richten. Sie möchten Orientierungen vermitteln, wie Entwicklung und Ablauf des Übergangsprozesses verbessert werden können.

Ein Überblick über die wichtigsten Probleme in diesen drei Bereichen wird im Schlusswort am Ende der Publikation gegeben.

Kapitel 1

INTEGRATIVE UND INKLUSIVE UNTERRICHTSPRAXIS IM SEKUNDARSCHULBEREICH

1.1 EINFÜHRUNG

Integrativer/inklusive Unterricht an Schulen des Sekundarschulbereichs ist ein komplexes Thema. Verschiedene Berichte (siehe beispielsweise die Studien der Agency zur sonderpädagogischen Förderung in Europa, 1998 und 2003) legen die Vermutung nahe, dass eine integrative/inklusive Beschulung zwar im Primarschulbereich im Allgemeinen gut funktioniert, im Sekundarschulbereich aber größere Probleme auftreten. Als Gründe können angeführt werden: zunehmende Fächerspezialisierung, Komplexität der Formen der Zusammenarbeit der Lehrkräfte, größere Kluft zwischen Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf und ihren Gleichaltrigen mit zunehmendem Alter, verschiedene Schulzüge (oder leistungsdifferenzierte Klassen) und entsprechende Zuteilung der einzelnen Schülerinnen und Schüler zu unterschiedlichen Leistungsgruppen.

Literaturstudie, Schweden: *Ältere Schülerinnen und Schüler haben in der Schule mit größeren Barrieren zu kämpfen als jüngere (...). Die Probleme haben weniger mit ihrer jeweiligen Diagnose zu tun als mit den schulischen Aktivitäten und der Unterrichtsorganisation.*

Literaturstudie, Schweiz: *Der Übergang von der meist integrativen Beschulung in der Primarschule zur traditionell getrennten Beschulung im Sekundarschulbereich kann als der entscheidende Selektionsmoment in der Bildungslaufbahn der Jugendlichen betrachtet werden. Der Übergang von der stärker integrierenden Beschulung innerhalb einer einzigen Klasse zur Aufteilung in Leistungsgruppen hinterlässt für den Rest der Schulzeit seine Spuren. Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf können zudem ihre „Altlasten“ aus der Zeit der Primarschule nicht einfach abgeben, sondern bringen sie mit in diese separative Form der Beschulung.*




Kommentar aus Malta: In Malta, wie in anderen europäischen Ländern auch, ist die integrative bzw. inklusive Beschulung im Sekundarschulbereich ein zentrales Anliegen. Auf dieser Bildungsstufe sind die Lehrinhalte anspruchsvoller und die Fächer stärker spezialisiert. Dadurch entstehen Probleme für Lehrkräfte, die nicht über die notwendigen Kompetenzen verfügen.

Besondere Relevanz kommt im Sekundarschulbereich der heutigen Betonung der *Bildungsergebnisse* zu. Der starke Druck auf die Bildungssysteme, mehr Leistung zu produzieren, kann als ein Grund dafür gesehen werden, dass Schülerinnen und Schüler an Sonderschulen und Sonderklassen verwiesen werden.

Literaturstudie, Spanien: Die Tatsache, dass im Sekundarschulbereich der Fachunterricht mit akademisch ausgerichteten Lehrplänen für eine homogene Gruppe von Schülerinnen und Schülern aufgebaut ist, macht es heutzutage schwierig, Lehrplananpassungen für ganz deutlich davon abweichende Schülerinnen und Schüler vorzunehmen.

Natürlich überrascht es nicht, dass unsere Gesellschaften verlangen, mehr Aufmerksamkeit auf die Ergebnisse der Bildungsinvestitionen zu richten. In der Konsequenz entsteht jedoch ein „Marktdenken“ im Bildungsbereich und die Eltern fangen an, sich wie „Kunden“ zu verhalten. Die Schulen werden für ihre Ergebnisse „rechenschaftspflichtig“ gemacht. Für Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf birgt diese Entwicklung beträchtliche Gefahren: Der Wunsch, mehr akademische Leistung zu produzieren, und der Wunsch, Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu integrieren, könnten sich gegenseitig ausschließen. Beispiele aus dieser Studie zeigen jedoch, dass das nicht unbedingt so sein muss:

Fallstudie, Großbritannien: Der Schulleiter erläuterte, wie sich die Schule seit Beginn der Integration der ersten Kinder entwickelt hat – sowohl im Bereich des sonderpädagogischen Förderbedarfs als auch im Bereich der Bildungsergebnisse insgesamt. Der Schule ist es gelungen, die Spannung zwischen diesen beiden Tendenzen erfolgreich zu bewältigen. Zehn Monate vor dem Expertenbesuch war die Schule vom „Office for Standards in Education“ inspiziert



worden, welches das nationale Inspektionsprogramm für alle staatlichen Schulen in England durchführt. Der Bericht fiel äußerst positiv aus und die Schule wurde mit „gut“ bewertet. Der Bericht des OFSTED stellte fest: „Die Schule ist mit Recht stolz auf ihr inklusives und multikulturelles Ethos, in dessen Rahmen sie hohe Standards für ihre Schülerinnen und Schüler erreicht und ein Klima gegenseitiger Wertschätzung und Fürsorglichkeit pflegt. Die Beziehungen zwischen Schulleitung, Personal und Schülerinnen und Schülern sind sehr gut, die Schule wird mit Engagement und Integrität geleitet. Sie erreicht ein gutes Kosten-Nutzen-Verhältnis.“

Frühere Studien der Agency deuteten darauf hin, dass Integration/Inklusion im Sekundarschulbereich ein problematisches Gebiet ist. Als spezifische Problembereiche wurden die unzureichende Ausbildung und (im Vergleich zum Primarschulbereich) weniger positive Einstellungen der Lehrkräfte wahrgenommen. Die Einstellungen hängen in starkem Maße von den Erfahrungen der Lehrkräfte – speziell mit Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf –, ihrer Ausbildung, der verfügbaren Unterstützung und anderen Voraussetzungen, wie der Klassengröße und ihrer Arbeitsbelastung, ab.

Literaturstudie, Österreich: (...) *Es wurde ganz klar festgestellt, dass die positive Einstellung der Lehrkräfte und der Schulgemeinschaft zur Integration/Inklusion, unabhängig vom gewählten Modell, die Hauptantriebskraft für eine erfolgreiche Integration darstellt. Die innovative Schubkraft, die durch solche Schulen ausgelöst wird, kann sogar dazu beitragen, dass sich andere schwierige Rahmenbedingungen überwinden lassen (z. B. unzureichende Stundenzahl für Förderunterricht, schlecht ausgestattete Klassen, zu viele Lehrkräfte, die eine Klasse unterrichten, usw.).*

Im Sekundarbereich scheinen die Lehrkräfte weniger bereit zu sein, Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in ihre Klassen zu integrieren. Der Umgang mit Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf verlangt in der Tat Einsatz und Sensibilität für ihre Bedürfnisse.



Fallstudie, Niederlande: *[In Bezug auf einen 12-jährigen Jungen mit Asperger-Syndrom] Einmal stellte eine seiner Lehrkräfte fest, dass er nicht alle seine Hausaufgaben gemacht hatte. Als die Stützlehrerin ihn danach fragte, bekam sie heraus, dass er aufgrund des begrenzten Platzes in seinem Aufgabenheft nicht alle seine Hausaufgaben in einer Zeile aufschreiben konnte. Der Schüler wollte die anderen Zeilen nicht benutzen, weil er meinte, diese seien für die anderen Fächer reserviert. Im Unterricht hatte er ebenfalls nicht alle Fehler korrigiert, weil in seinem Heft nicht genug Platz war. Die Stützlehrerin schlug ihm vor, die Aufgaben auf der rechten Seite aufzuschreiben und auf der linken Seite Anmerkungen dazu mit Korrekturen anzubringen. Da diese Lösung in seinem Heft nicht zuviel Durcheinander bedeutete, war der Schüler einverstanden und das Problem war gelöst. Er war in dieser Hinsicht sehr unflexibel.*


Diese Studie beschäftigt sich mit diesen und anderen Punkten, die mit Integration bzw. Inklusion im Sekundarschulbereich zu tun haben. Leserinnen und Leser, die an den Dokumenten interessiert sind, die diesem zusammenfassenden Bericht zugrunde liegen, seien auf die Website der Agentur hingewiesen (www.european-agency.org).

1.2 RAHMEN, ZIELSETZUNGEN UND METHODIK

1.2.1 Rahmen

In der Studie ging es um wirksame Unterrichtspraxis in integrativen/inkluisiven Klassen. Es kann davon ausgegangen werden, dass integrativer Unterricht im Wesentlichen davon abhängt, wie die Lehrkräfte in ihren Klassen unterrichten. Natürlich besteht eine Abhängigkeit zwischen der Didaktik und Methodik der Lehrkräfte und ihrer Ausbildung, ihren Erfahrungen, Ansichten und Meinungen sowie der Situation auf der Ebene der Klasse, der Schule und von außerschulischen Faktoren (lokale und regionale Angebote, Politik, Finanzierung usw.).

Literaturstudie, Spanien: *Es ist klar, dass die Lernprobleme der Jugendlichen nicht nur durch ihre eigenen Lernschwierigkeiten entstehen, sondern auch durch die Art und Weise, wie Schulen organisiert sind und wie die Lehrkräfte im Unterricht darauf reagieren.*



Literaturstudie, Großbritannien: Obwohl in den Fallstudien unterschiedliche Vorstellungen von Integration/Inklusion sowie Unterschiede in Bezug auf die erwarteten Ergebnisse und die dafür erforderlichen Prozesse zu erkennen waren, bestand ein Konsens darüber, dass integrative/inklusive Unterrichtspraxis eine Reform von Schule insgesamt erfordere: Lehrplanentwicklung auf der Grundlage von Inhalten und Didaktik anstelle eines Verständnisses von „heilendem Förderunterricht“¹

Die Herausforderungen sind im Sekundarschulbereich größer, da in vielen Ländern auf dieser Bildungsstufe vor allem Fachunterricht stattfindet und die Jugendlichen regelmäßig von einem Klassenzimmer zum anderen wechseln müssen.

Literaturstudie, Österreich: Externe Differenzierung erfordert eine organisatorische Trennung der Gesamtklasse, da die Kinder nicht in ihrer Kerngruppe bleiben, sondern in anderen Klassenzimmern zusammen mit anderen Kindern aus den Parallelklassen unterrichtet werden. In vielen Fällen hat sich das als schwerwiegender Nachteil für die Integration von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf erwiesen, da die soziale Kontinuität nicht gewahrt werden kann.

Die Art der in vielen Ländern üblichen Schulorganisation im Sekundarschulbereich bringt für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf einige große Herausforderungen mit sich. Daher ist die Ermittlung von Strategien, die die Schulen ergriffen haben, um dieses Problem zu bewältigen, von hoher Relevanz.

1.2.2 Zielsetzungen

Die explizite Zielsetzung dieser Studie bestand in der Analyse verschiedener wirksamer Ansätze integrativen/inklusive Unterrichts, um gelingende Faktoren für Integration/Inklusion im Sekundarschulbereich herauszukristallisieren.

Die Hauptfragen lauteten: *Wie kann man heterogenen Schülergruppen im Unterricht gerecht werden? Und: Welche Rahmenbedingungen sind für eine integrative Unterrichtsarbeit erforderlich?*



Im Mittelpunkt der Studie stand die Arbeit der Lehrkräfte. Die Art, wie Lehrkräfte lernen und ihre Unterrichtspraxis entwickeln, hängt jedoch stark von der Interaktion mit wichtigen Personen der unmittelbaren schulischen Umgebung zusammen: Schulleitungen, Kolleginnen und Kollegen und schulinterne oder außerschulische Fachkräfte. Allen Beteiligten an schulischer Integration/Inklusion möchte diese Studie konkretes Wissen über gelingende Strategien und Faktoren weitergeben.

1.2.3 Methodik

Die beschriebenen Zielsetzungen wurden mit unterschiedlichen Ansätzen verfolgt:

Verschiedene Modelle und ihre Gelingensbedingungen wurden auf der Grundlage von Literatur beschrieben. Methodik und Ergebnisse dieser Literaturstudien sind umfassend in der folgenden Veröffentlichung beschrieben: *Inclusive Education and Effective Classroom Practice in Secondary Schools (Integrative und inklusive Unterrichtspraxis im Sekundarschulbereich)*. Sie wurde als herunterladbares e-Buch veröffentlicht (Meijer, 2005: www.european-agency.org). Die Literaturanalyse zeigt auf, was integrativen Unterricht und integrative Arbeit ausmacht.

In Fallstudien der beteiligten Länder wurde der Frage nachgegangen, *wie integrativer/inklusive Unterricht konkret umgesetzt wird und welche Rahmenbedingungen seine Wirksamkeit unterstützen*. Untersucht wurden verschiedene Bereiche: Lehrpersonen (Kompetenzen, Fachwissen, Einstellungen und Motivation), Klasse, Schule und Kollegium, unterstützende Dienste, finanzielle und politische Aspekte usw.

In fünf Ländern (Luxemburg, Norwegen, Spanien, Schweden und England) wurden anschließend Expertenbesuche durchgeführt. Ausgewählte Praxisbeispiele wurden besucht, analysiert und ausgewertet, um wesentliche Merkmale innovativer Integration/Inklusion bestimmen zu können.



Im nächsten Kapitel wird ein Überblick über die wirksamen Faktoren integrativer/inklusive Unterrichtspraxis in Schulen der Sekundarstufe gegeben.

1.3 EFFEKTIVE UNTERRICHTSPRAXIS

Der Umgang mit heterogenen Schülergruppen stellt eine der größten Herausforderungen in europäischen Schulen und Klassenzimmern dar. Integrativer/inklusive Unterricht kann auf verschiedene Arten und Weisen und auf verschiedenen Ebenen organisiert werden.

Literaturstudie, Spanien: Deshalb müssen die Schulen, wenn sie die heterogenen Merkmale ihrer Schülerinnen und Schüler stärker berücksichtigen wollen, über Aspekte wie ihre Organisation und Leistung, die Kooperation unter den Lehrkräften, die Zusammenarbeit der gesamten Bildungsgemeinschaft, die Nutzung von Ressourcen und ihre Unterrichtspraxis nachdenken.

Sieben Faktoren, die für integrativen/inklusive Unterricht effektiv zu sein scheinen, werden dargestellt. Es überrascht nicht, dass einige davon bereits in unserer Studie zum Primarschulbereich erwähnt wurden: kooperativer Unterricht, kooperatives Lernen, kooperative Problembewältigung, heterogene Gruppierung und wirksamer Unterricht. Zwei weitere Faktoren erweisen sich für den Sekundarschulbereich als besonders relevant: die Einführung von Stammklassen und alternative Lernstrategien.

In den folgenden Abschnitten werden diese sieben Faktoren definiert, ausführlich beschrieben und mit direkten Zitaten aus den Berichten über die Besuche der Expertinnen und Experten, den Fallstudien und den Literaturstudien illustriert.

1.3.1 Kooperativer Unterricht

Die Zusammenarbeit zwischen Kolleginnen und Kollegen und die Kooperation mit externen Fachleuten trägt zur gelingenden integrativen/inklusive Unterrichtspraxis bei.

Lehrkräfte kooperieren mit Kolleginnen und Kollegen, schulinternen und -externen Fachleuten, Klassenassistenten etc., um einen




Unterricht für alle Schülerinnen und Schüler gestalten zu können. Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf müssen das Klassenzimmer nicht verlassen, um gefördert zu werden. Dies schafft bei den Jugendlichen ein Zugehörigkeitsgefühl und stärkt ihr Selbstbewusstsein, was per se ein sehr wichtiger Faktor für erfolgreiches Lernen ist.

Die Lehrkräfte können voneinander lernen und einander kompetentes Feedback geben. Ihre Zusammenarbeit ist nicht nur effektiv für die kognitive und emotionale Entwicklung von Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, sondern scheint auch den Bedürfnissen der Lehrkräfte zu entsprechen. Der Austausch von Unterrichtsmethoden und das gemeinsame Wissen verbinden und schützen vor Vereinsamung.

Fallstudie, Irland: Die Schule verfügt über ein School Support Team, das aus dem Schulleiter, dem stellvertretenden Schulleiter, den Beratungslehrern, dem Förderlehrer für Lernschwierigkeiten, den Lehrkräften für sonderpädagogische Aufgaben und dem Beauftragten für die Beziehungen zwischen Elternhaus/Schule/Gemeinschaft besteht. Dieses Team tritt jede Woche zusammen, um über die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler mit Verhaltensproblemen und Lernschwierigkeiten zu beraten und einen Plan aufzustellen, wie ihren Bedürfnisse entsprochen werden kann.

Fallstudie, Österreich: Teamarbeit erfordert mehr Kommunikationsfähigkeit und Konfliktlösungspotenzial, damit Aufgaben zugewiesen und alle Beteiligten konsultiert werden können. Dieser Teil der Arbeit ist besonders zeitaufwändig. Teamarbeit und Teamteaching sind jedoch äußerst faszinierende Aspekte in der Arbeit aller Beteiligten. Die Notwendigkeit, enger zusammenzuarbeiten als Lehrkräfte an normalen Sekundarschulen, war ein entscheidender Anreiz, diese Aufgabe zu übernehmen. Teamarbeit und der entsprechende Erfahrungsaustausch werden als immense Bereicherung empfunden.

Expertenbesuch, Luxemburg: Alle Lehrkräfte schreiben ihre Beobachtungen in ein Buch, das den anderen, die ebenfalls in dieser Klasse unterrichten, zugänglich ist. Es ist eine Art interner Kommunikation aller Lehrkräfte über die Verhaltens- und Lernschwierigkeiten der Jugendlichen.



Kommentar aus Liechtenstein: In Regelklassen integrierte Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf werden durch zusätzliche Lehrkräfte besonders betreut. Pädagogisch-therapeutische Maßnahmen sind Teil der integrativen/inkluisiven Beschulung.

1.3.2 Kooperatives Lernen

„Peer Tutoring“ (Lernbegleitung durch Mitschülerinnen und Mitschüler) ist in kognitiver und sozial-emotionaler Hinsicht eine sinnvolle Methode. Schülerinnen und Schüler, die einander helfen – besonders innerhalb einer flexiblen und gut durchdachten Schülergruppierung – profitieren vom gemeinsamen Lernen.

Lernbegleitung durch Mitschülerinnen und Mitschüler (Peer Tutoring) oder kooperatives Lernen wirkt sich sowohl für den kognitiven als auch für den sozialen und emotionalen Bereich des Lernens und der Entwicklung der Lernenden positiv aus. Es gibt keine Anzeichen, dass die Begabteren unter dieser Situation leiden, weil sie neue Herausforderungen oder Lernmöglichkeiten verpassen würden.

Es gibt verschiedene Begriffe für Unterrichtstechniken, bei denen Schülerinnen und Schüler mit Gleichaltrigen zusammenarbeiten: Peer Tutoring (Tutoring durch Klassenkameraden), kooperatives Lernen oder Peer Coaching (Coaching durch Klassenkameradinnen und -kameraden). In meist heterogenen Zweier- oder Dreiergruppen übernimmt jeweils eine/r die Rolle des Tutors oder des Coachs, der oder die andere steigt in die Rolle des Schülers oder der Schülerin (in Dreiergruppen: mit Beobachter oder Beobachterin). Alle diese Rollen können auch umgekehrt werden, auch die leistungsschwächeren Schülerinnen und Schüler können die Rolle der Lernbegleitung übernehmen.

Dieser Ansatz wirkt sich auf das Selbstvertrauen der Schülerinnen und Schüler deutlich positiv aus und stimuliert gleichzeitig die soziale Interaktion unter den Klassenkameradinnen und -kameraden. Alle Jugendlichen profitieren vom kooperativen Lernen: Der „Lernbegleiter“ behält das Gelernte besser und länger, und auf die Bedürfnisse der „Schülerin“ wird durch den gleichaltrigen Begleiter und dessen ähnlichen Wissensstand besser eingegangen. Die



Ergebnisse der Studie deuten darauf hin, dass Techniken des kooperativen Lernens nicht nur zu positiven Ergebnissen führen, sondern auch relativ einfach umzusetzen sind.


Expertenbesuch, Schweden: *Wir konnten beobachten, dass die Schülerinnen und Schüler über ihre Aufgaben nicht nur im Unterricht sondern auch während der Pausen diskutierten. Die Kooperation mit den Klassenkameradinnen und -kameraden mit sonderpädagogischem Förderbedarf ist für sie eine natürliche Situation, in der sie Empathie entwickeln und erfahren können. Die Schülerinnen und Schüler machen die Erfahrung, zusammen zu sein und einander zuzuhören.*

Internationale Literaturstudie: *Zweimal pro Woche wurden 15 Minuten lange Peer-Tutoring-Sitzungen mit der gesamten Klasse abgehalten. Die Lehrkräfte bildeten heterogene Teams mit jeweils drei Schülerinnen und Schülern mit verschiedenen Leistungsniveaus. Während dieser Sitzungen spielte jeder in der Klasse einmal die Rolle des Tutors, des Betreuten und des Beobachters. Der Tutor suchte ein Problem oder eine Aufgabe aus, die vom Betreuten gelöst werden sollte, und der Beobachter sorgte für soziale Unterstützung. Die Lehrkraft entwickelte Unterstützungsverfahren.*

Kommentar aus Polen: *Eine Lehrkraft in einer integrierten Klasse erklärte: „Bei uns steht die Zusammenarbeit im Mittelpunkt, nicht der Wettbewerb. Wir üben künstlerische und technische Fertigkeiten in Zweiergruppen (ein Kind mit und eines ohne sonderpädagogischen Förderbedarf), damit sich kein Kind schwächer oder anders fühlt.“*

1.3.3 Kooperative Problembewältigung

Ein systematischer Ansatz für den Umgang mit unerwünschtem Verhalten ist ein effektives Instrument für Lehrkräfte, welche Schülerinnen und Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten integrieren. Häufige und intensive Störungen während des Unterrichts können damit positiv beeinflusst werden. Klare Verhaltensnormen und Spielregeln, die mit allen Jugendlichen vereinbart werden, haben sich als effizient erwiesen.



Die Länderberichte und die internationale Literaturstudie haben ergeben, dass durch Techniken der kooperativen Problembewältigung Umfang und Intensität unerwünschten Verhaltens im Unterricht abnehmen.

Effiziente Klassenregeln müssen mit der ganzen Klasse zusammen ausgehandelt werden. Die Regeln müssen im Klassenzimmer deutlich sichtbar aufgehängt werden. In einigen Fallstudien wurden solche Regeln in einen Vertrag aufgenommen, den die Schülerinnen und Schüler unterschrieben. Die Klassenregeln und entsprechende positive und negative Anreize sollen auch den Eltern mitgeteilt werden. Die Fallstudien deuten darauf hin, dass Klassenregeln am besten zu Beginn des Schuljahres in einer eigens dafür bestimmten Stunde vereinbart werden sollten.

Expertenbesuch, Luxemburg: *Entwicklung eines Klassen-Vertrags: Die Schülerinnen, Schüler und Lehrkräfte vereinbarten 10 Regeln, die sie gemeinsam ausgehandelt haben. Das bedeutet, dass alle diese Regeln einhalten und ihr Verhalten nach ihnen ausrichten sollten. Ziel dieses Vorgehens war die kooperative Problembewältigung.*

Expertenbesuch, Vereinigtes Königreich: *Alle sollten die gleichen Chancen haben – das wurde über die Wände des Klassenzimmers kommuniziert. Ein gemeinsamer Verhaltenskodex wurde vereinbart. Es wurden Klassenstunden angesetzt, um die Einhaltung dieser Regeln zu verbessern. Schulversammlungen wurden als Plattform genutzt, um den Schülerinnen und Schülern zu ihrem Verhalten Feedback zu geben. Die Klassen- und Schulregeln wurden mit den Schülerinnen und Schülern ausgehandelt. Auch die Eltern wurden einbezogen, um die Einhaltung des Schulkodexes durch ihr Kind zu fördern. Sie mussten als Zeichen für ihr diesbezügliches Engagement eine Vereinbarung unterschreiben. Diese Verträge mit den Eltern und den Jugendlichen wurden jedes Schuljahr erneuert.*

Fallstudie, Deutschland: *Am Ende der Woche finden so genannte „Freitagskreise“ oder Klassenratssitzungen statt. Hier werden die Ereignisse der Woche reflektiert, Probleme diskutiert und gemeinsam Lösungen entwickelt. Sowohl die Lehrkräfte als auch die Schülerinnen und Schüler können Kritik äußern, aber auch erfreuliche Ereignisse und Erfolgserlebnisse zur Sprache bringen.*



1.3.4 Heterogene Gruppenbildung

Heterogene Gruppenbildung und binnendifferenzierte Unterrichtsgestaltung sind notwendig und effizient, um Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlichen individuellen Voraussetzungen und Bedürfnissen innerhalb einer Klasse gerecht zu werden.

Heterogene Lerngruppen und ein differenzierterer pädagogischer Ansatz sind im Umgang mit unterschiedlichen individuellen Voraussetzungen von Schülerinnen und Schülern in der Klasse notwendig und wirkungsvoll. Differenzierender Unterricht im Sekundarschulbereich bezieht die Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf gleichberechtigt ins Unterrichtsgeschehen ein. Die Vorteile dieses Ansatzes auf kognitiver und insbesondere emotionaler und sozialer Ebene sind offensichtlich: Er hilft, die wachsende Kluft zwischen Lernenden mit sonderpädagogischem Förderbedarf und Gleichaltrigen zu überwinden und fördert eine gegenseitige positive Einstellung.

Dieses Ergebnis ist angesichts des von den verschiedenen Ländern geäußerten Bedarfs im Bereich des Umgangs mit Heterogenität in der Klasse von großer Bedeutung.

Expertenbesuch, Norwegen: Die Schülerinnen und Schüler werden nach verschiedenen Kriterien in Gruppen eingeteilt, die sich alle auf das Unterrichtsgeschehen oder die Ziele der Schule beziehen. Zunächst werden alle Schülerinnen und Schüler nach ihrem Alter in Jahrgangsgruppen eingeteilt. Jede Jahrgangsgruppe wird dann in zwei Klassen unterteilt, die jedoch sehr häufig zusammenarbeiten. Im Unterricht werden Lerngruppen unterschiedlicher Größe gebildet – das geht von Partnerarbeit bis zur Arbeit im vollständigen Klassenverband.

Fallstudie, Österreich: Ein Drittel der Unterrichtszeit arbeiten die Schülerinnen und Schüler anhand individueller Wochenpläne. Fächer wie Biologie oder Geografie werden vorwiegend in Form von – oft fächerübergreifender – Projektarbeit unterrichtet. Partner- und Gruppenarbeit bestimmen den täglichen Unterrichtsablauf. In Deutsch, Mathematik und Englisch werden die Schülerinnen und Schüler nicht wie sonst üblich in drei Leistungsstufen (in

unterschiedlichen Räumen) aufgeteilt. Die meiste Zeit arbeiten sie in einer gemeinsamen Klasse an ein und demselben Thema, das je nach den individuellen Fähigkeiten bearbeitet wird.

Kommentar aus Liechtenstein: *Hauptaufgabe ist die gemeinsame Schaffung eines differenzierten Unterrichts, der die Heterogenität der Klasse respektiert und integrative/inklusive Maßnahmen möglich macht.*

1.3.5 Wirksamer Unterricht

Alle Lernenden zeigen verbesserte Schulleistungen, wenn ihre Arbeit systematisch beobachtet, bewertet, geplant und evaluiert wird. Der Lehrplan kann entsprechend den individuellen Bedürfnissen angepasst werden und mit Hilfe eines individuellen Förderplans adäquat umgesetzt werden. Es besteht eine Passung zwischen dem individuellen Förderplan und dem allgemeinen Curriculum.

Die Entwicklung individueller Förderpläne ist im Rahmen eines differenzierenden Unterrichts selbstverständlich. Sie müssen jedoch verbindliche Bezüge zum Rahmenlehrplan aufweisen. Aus den Fallstudien geht hervor, dass für einen effektiven und „guten“ Unterricht folgende Merkmale wichtig sind: Steuerung, Bewertung und Evaluierung des Lernprozesses und hohe Erwartungen an die Leistung. Davon profitieren alle Schülerinnen und Schüler, besonders aber diejenigen mit sonderpädagogischem Förderbedarf.

Fallstudie, Spanien: *Wir legen den Regelschullehrplan zugrunde, an dem wir dann erhebliche Änderungen vornehmen, lassen die Schülerinnen und Schüler aber so viel wie möglich an den allgemeinen Lernerfahrungen teilnehmen, damit sie sich in der Schule integriert fühlen. Es ist entscheidend, dass die Schülerinnen und Schüler voll und ganz in die reguläre Gruppe integriert sind. Um ihre Integration zu gewährleisten, muss ihre Beteiligung an den laufenden Gruppenaktivitäten gefördert werden, und sie müssen in mindestens drei grundlegenden Lehrplanfächern, den Tutorienstunden und den Wahlfächern gemeinsam mit den anderen Kindern in ihrer Klasse unterrichtet werden.*




Fallstudie, Island: Auch wenn die Schülerin den größten Teil der Unterrichtszeit in der Klasse integriert verbringt, erfolgen Unterricht und Lernen größtenteils auf individueller Basis. Die Schülerin arbeitet während des Unterrichts in Fremdsprachen, Kunst, Isländisch, und Mathematik zumeist an eigenen Aufgaben oder Projekten. Die Aufgaben und Inhalte sind im mathematischen und sprachlichen Bereich differenziert. Ihr Unterrichtsmaterial ist ihren Bedürfnissen angepasst.

1.3.6 Stammklassen

In einigen Schulen wurde die Unterrichtsorganisation radikal verändert: Der gesamte Unterricht findet in (zwei oder drei) eng beieinander liegenden Klassenräumen mit gemeinsamem Bereich statt. Ein kleines, überschaubares Team von Lehrkräften ist für alle Schülerinnen und Schüler eines Jahrganges zuständig.

Wie bereits erwähnt, bringt die zunehmende Fächerspezialisierung und die besondere Unterrichtsorganisation an Schulen des Sekundarbereichs gravierende Probleme für Lernende mit sonderpädagogischem Förderbedarf mit sich: konstanter Wechsel von Klassenräumen, Lerngruppen, Bezugspersonen etc. Die Fallstudien zeigen, dass es hier sinnvollere Ansätze gibt. Ein Modell ist das System der „Stammklassen“: Die Schülerinnen und Schüler bleiben in ihrem eigenen Klassenbereich, der aus wenigen Räumen besteht. Eine kleine Gruppe von Lehrkräften deckt gemeinsam fast alle Fächer ab. Gerade bei Lernenden mit sonderpädagogischem Förderbedarf kommt dies dem Bedürfnis nach „Zugehörigkeit“ entgegen. Stammklassen schaffen ein stabiles und kontinuierliches Umfeld und bieten Bildung ohne Differenzierung in verschiedene Leistungsgruppen. Das Modell fördert die Zusammenarbeit zwischen den Lehrkräften und bietet ihnen informelle Möglichkeiten, ihre Kompetenzen auszubauen.


Fallstudie, Schweden: Die Schule hat etwa 55 Lehrkräfte. Diese bilden fünf Teams mit je 10-12 Lehrkräften, zuständig für je 4-5 Klassen. Jedes dieser Teams verwaltet die verfügbaren Finanzmittel selbst und hat seine eigene „Bildungsplattform“, d.h. einen konkreten Plan zur Umsetzung der Vision der Schule. Das bedeutet, dass die Arbeitsweisen, Zeitplanung (...) und innerbetriebliche Weiterbildung



für Lehrkräfte in den fünf Teams und verschiedenen Schülergruppen unterschiedlich gehandhabt werden können. Die Schülerinnen und Schüler sind in altersgemischte Gruppen eingeteilt, in denen zwei Lehrkräfte einen Großteil der theoretischen Fächer unterrichten. Obwohl es sich um Fachlehrkräfte für ein oder zwei Fächer handelt, unterrichten sie in diesem Modell auch andere Fächer. Das Motiv für die Verringerung der Zahl der Lehrkräfte in einer Klasse war nach den Worten des Schulleiters der Wunsch, „eine gespannte Atmosphäre und Konflikte zwischen Schülerinnen und Schülern und zwischen Schülerinnen, Schülern und Lehrkräften abzubauen. Wir dachten, es müsste doch andere Möglichkeiten geben, so zu arbeiten, dass sich die Jugendlichen sicher fühlen. Wir dachten, man könnte ein sichereres Umfeld schaffen, wenn die Klasse so oft wie möglich mit ein und derselben Lehrkraft zu tun hätte.“ Das bedeutet, dass einige Lehrkräfte an dieser Schule Fächer unterrichten, in denen sie keinen Studienabschluss besitzen. Nach Auffassung des Schulleiters funktioniert dies aber: „Erstens weil die Lehrkräfte sich für das jeweilige andere Fach interessieren. Zweitens weil sie in dem betreffenden Fach Unterstützung von einem Fachmentor erhalten“.

Expertenbesuch, Norwegen: Die Schule legt großen Wert darauf, dass jede Klassenstufe eine physische, soziale und akademische Einheit bildet und alle Schülerinnen und Schüler eine enge Verbindung zu ihrer Klasse haben. Das Team jeder Klassenstufe besteht aus zwei oder drei Klassenlehrerinnen und -lehrern, einer sonderpädagogischen Fachkraft, Förder- oder Fachlehrkraft und einer sozialpädagogischen Fach- und/oder Assistenzkraft. Das Team hat ein gemeinsames Büro, kennt alle Kinder und ist gemeinsam für die Klassenstufe verantwortlich. Die Mitglieder jedes Teams unterstützen einander, planen ihre Arbeit gemeinsam und arbeiten mit den Eltern zusammen.

Fallstudie, Luxemburg: Die Klasse soll nach Möglichkeit drei Jahre lang zusammen bleiben. Pro Klasse gibt es eine begrenzte Zahl von Lehrkräften, von denen jede mehrere Fächer übernehmen kann. Die Zahl der Lehrkräfte wird auf ein Minimum reduziert, um für eine gute Atmosphäre zu sorgen. Ein und dasselbe Lehrkräfteteam erteilt in diesen drei Jahren den Unterricht, um die Gruppe zu stärken und eine bessere Beziehung zwischen Schülerinnen und Schülern und



Lehrkräften zu schaffen. Ein individuell gestaltetes Klassenzimmer vermittelt den Kindern ein Gefühl von Sicherheit.

Expertenbesuch, Schweden: An der Schule wird ein Zwei-Lehrkräfte-Modell verwendet – in jeder Klasse gibt es ein Team von zwei Lehrkräften, die zumeist gemeinsam unterrichten. Sie unterrichten fast alle Fächer, auch wenn sie nicht für alle qualifiziert sind. Neben ihren gemeinsamen Unterrichtsaufgaben beobachten sie die Kinder, beurteilen sie bei Bedarf und schlagen besondere Fördermaßnahmen vor. Die Lehrkräfte haben dadurch bei der Planung von Abläufen und Aktivitäten immer einen Partner bzw. eine Partnerin, erhalten Rückmeldung und haben kompetente Unterstützung bei der Beobachtung, Evaluierung und Beurteilung der Schülerinnen und Schüler.


Literaturstudie, Österreich: Wesentliche Faktoren für eine erfolgreiche Kooperation sind kleine und übersichtliche Teams, auch wenn einige Fächer von Lehrkräften unterrichtet werden, die dafür keine formelle Qualifikation besitzen, und die Bereitschaft und Fähigkeit der beteiligten Lehrkräfte zur Zusammenarbeit.

Literaturstudie, Norwegen: Ein Schlüsselement ist auch, dass alle Schülerinnen und Schüler gute Beziehungen und ein Gefühl der Zugehörigkeit erleben; gleiches gilt für die Einbeziehung und Einflussmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler und für die gemeinsame Arbeit, um die Entwicklung einer guten Unterrichtspraxis zu fördern.

1.3.7 Alternative Lernstrategien

Um die Integration/Inklusion von Lernenden mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu unterstützen, wurden in den letzten Jahren verschiedene Programme entwickelt, die den Jugendlichen vermitteln, wie sie lernen und Probleme lösen können. Es trägt zum Erfolg der Integration im Sekundarschulbereich bei, wenn den Schülerinnen und Schülern mehr Verantwortung für ihr eigenes Lernen übertragen wird.

In Programmen zur Förderung von *Lernstrategien* werden den Schülerinnen und Schülern nicht nur bestimmte Strategien vermittelt,



sondern sie lernen auch, die richtige Lernstrategie zum richtigen Zeitpunkt anzuwenden. Es scheint für die schulische Integration/Inklusion im Sekundarschulbereich Erfolg versprechend, den Schülerinnen und Schülern mehr Verantwortung für ihr eigenes Lernen zu übertragen.

Expertenbesuch, Schweden: *Die Schülerinnen und Schüler managen ihren eigenen Lernprozess. Sie planen ihre Arbeitszeit, wählen Ziele und Niveaus sowie Wege zur Erreichung von Zielen (...) Ein weiteres Beispiel für den Aufbau der Eigenverantwortung ist der Stundenplan. Der Unterrichtsbeginn am Morgen ist nicht genau festgelegt, doch es gibt eine halbstündige Pause, und die Schülerinnen und Schüler haben die Wahl, nach der Stunde länger zu bleiben, wenn sie morgens später gekommen sind.*

Fallstudie, Island: *Die Schule legt großen Wert auf eine Verbesserung des Lernumfelds und den Einsatz verschiedener Unterrichtsmethoden. Es ist sehr wichtig, dass der Lehrkörper ein positives Verhältnis zu der Schülerschaft hat und dass die Schülerinnen und Schüler in ihrem Lernverhalten verantwortlich und selbständig sind.*

Fallstudie, Schweden: *Für alle Schülerinnen und Schüler war es ein Problem, Fragen zu stellen und um Unterstützung zu bitten. Das hatten sie in ihrer bisherigen Schule nicht gelernt. In diesem Modell, in dem die Verantwortung für das Lernen eher bei den einzelnen Lernenden liegt, ist das Fragen von großer Bedeutung. Wie eine Lehrkraft berichtet, haben die Schülerinnen und Schüler jedoch „angefangen, zu begreifen, dass sie hier sind, um zu lernen, und die Lehrkräfte dazu da sind, ihnen zu erklären, was sie nicht verstehen und dass sie deshalb um Hilfe bitten müssen.“*

Die hier beschriebenen effektiven Faktoren integrativer/inklusive Unterrichtspraxis in Sekundarschulen tragen dazu bei, eine integrative bzw. inklusive Bildung zu verwirklichen: Eine Bildung, in deren Mittelpunkt ein Lehrplan für alle steht.

Im nächsten Abschnitt werden die Rahmenbedingungen zur Umsetzung beschrieben.



1.4 VORAUSSETZUNGEN FÜR DIE INTEGRATION/INKLUSION

Für eine gelingende integrative/inklusive Bildung müssen viele Voraussetzungen erfüllt sein. Ausgewählte Beispiele aus den Analysen der Literatur- und Fallstudien, den Expertenbesuchen und verschiedenen Diskussionen unter Fachleuten veranschaulichen im folgenden Kapitel einige personelle, schulinterne und externe Bedingungen.

1.4.1 Personelle Bedingungen


Entwicklung positiver Einstellungen bei den Lehrkräften

Literaturstudie, Spanien: (...) Anscheinend lernen manche Lehrkräfte zu leicht, unsere Schülerinnen und Schüler „auszusondern“, „solche“ Kinder als Fall für die Förderlehrkraft anzusehen (...). Sie sind die „Sonderfälle“ (...), um die sich andere „Spezialisten“ kümmern sollen.

Entwicklung eines „Zugehörigkeitsgefühls“

Expertenbesuch, Luxemburg: Die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf wurden als Menschen mit einer besonderen, einzigartigen Geschichte und Identität betrachtet. Die Lehrkräfte versuchten zu erreichen, dass sich die Kinder in der Schule auch als Mitglieder einer Familie und einer sozialen Gemeinschaft fühlten und dadurch ein besseres Selbstwertgefühl entwickelten. Es wurde kontinuierlich daran gearbeitet, das Selbstbewusstsein der Schülerinnen und Schüler durch positive Interaktionen aufzubauen.

Literaturstudie, Schweiz: Innerhalb der Klasse wird das „Wir-Gefühl“ betont, was zur sozialen Integration aller Kinder beiträgt. Außerdem muss es genügend Situationen geben, in denen die Schülerinnen und Schüler wirklich gemeinsam arbeiten, Erfahrungen sammeln und lernen können – zu viel Trennung macht einen Gemeinschaftsgeist unmöglich.



Einführung angemessener pädagogischer Kompetenzen und Zeit zur Reflexion

Fallstudie, Norwegen: Wenn wir die akademischen und sozialen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler berücksichtigen und zur Grundlage unserer Arbeit machen, müssen wir gleichzeitig auch den Lehrkräften die Möglichkeit geben, ihre eigenen Kompetenzen weiter zu entwickeln. Deshalb bieten wir ihnen Kurse zur (...) Prävention von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten an. Daneben planen wir einen Kurs über Verhaltensprobleme – damit sie wissen, wie sie gegebenenfalls damit umgehen sollen. Es ist uns auch wichtig, dafür zu sorgen, dass die Lehrkräfte genug Zeit zur Reflexion und zum Gespräch über gemeinsame Probleme und Erfahrungen haben.

Literaturstudie, Frankreich: Ausbildung und Information sind die wichtigsten Voraussetzungen für eine erfolgreiche integrative Beschulung. In allen Versuchsberichten werden Schulungen und der Austausch zwischen Lehrkräften, pädagogischen und therapeutischen Teams und Eltern und Kindern im Vorfeld der Integrationsvorhaben und im laufenden Integrationsprozess beschrieben (...). Kenntnisse über die Schwierigkeiten der Integration, die speziellen Merkmale der jeweiligen Behinderung, ihre Auswirkungen auf das Lernen – all dies sind Informationen, die vorab unbedingt notwendig sind. Es müssen die üblichen Vorbehalte überwunden werden, wenn ein Team ein oder mehrere Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf aufnehmen soll. Ein dynamischer Prozess kommt so in Gang und persönliches Engagement wird gefördert.

1.4.2 Schulinterne Bedingungen

Die Schule als Einheit

Fallstudie, Großbritannien: Während es im Primarschulbereich aufgrund der Organisation der meisten Schulen für eine einzelne Lehrkraft möglich ist, ein integratives Umfeld zu schaffen, (...) ist dies in den Schulen des Sekundarschulbereichs nicht möglich, weil dort Fachunterricht unvermeidlich ist und die Schülerinnen und Schüler in unterschiedlichen Räumen von verschiedenen Lehrkräften unterrichtet werden. Die Bedürfnisse einzelner Schülerinnen und

Schüler können nicht erfüllt werden, wenn nicht alle Lehrkräfte effektiv auf diese Bedürfnisse eingehen.

Literaturstudie, Spanien: Je stärker das Gefühl kollektiver Verantwortung in der Sekundarschule, desto besser wird pädagogisch auf Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf reagiert. Die kollektive Sensibilisierung für ihre Schwierigkeiten ist wirksamer als die persönliche Bereitschaft vieler sich bemühender Lernkräfte, angemessen darauf einzugehen.

Flexible Unterstützungsstruktur

Literaturstudie, Schweiz: Die Unterrichtsform des Teamteaching durch Regel- und Sonderschullehrkräfte bietet viele Vorteile. Die Schülerinnen und Schüler bleiben in ihrem Klassenzimmer und müssen es nicht für sonderpädagogische Maßnahmen verlassen. Auch die anderen Kinder können von der Förderlehrkraft profitieren und sie kennen lernen. Beide Lehrkräfte können fachlich voneinander profitieren, sich in schwierigen Situationen gegenseitig unterstützen und persönlich Gewinn daraus ziehen.

Fallstudie, Griechenland: Die Zusammenarbeit zwischen Förderlehrkraft und Klassenlehrer verbesserte sich nach und nach. Die Dynamik der Klasse hatte sich hinreichend verändert und die Klasse hatte positiv reagiert. Der Klassenlehrer war nicht allein und der Gedankenaustausch und die Reflexion über die verwendeten Methoden halfen dabei, vorhandene Strategien in Bezug auf die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler anzupassen und neue zu entwickeln.

Kommentar aus Malta: Alle Schülerinnen und Schüler mit festgestelltem sonderpädagogischem Förderbedarf, die Regel-Sekundarschulen besuchen, werden durch eine Assistenzkraft unterstützt. Sie leistet im Unterricht Hilfestellung gemäß den Empfehlungen des für die Feststellung zuständigen Gremiums. Diese kann eine Anpassung der Aufgaben ebenso umfassen wie eine Vergrößerung der Schrift, angemessene pädagogische Hilfsmittel zur Erleichterung des Lernens, die Aufstellung, Umsetzung und Überwachung von individuellen Bildungsplänen, die Förderung sozialer Interaktionen mit Gleichaltrigen und der Teilnahme an allen

schulischen Aktivitäten, um dafür zu sorgen, dass Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf die bestmögliche Unterstützung für einen erfolgreichen Schulbesuch erhalten.

Förderung von Führungsqualitäten innerhalb der Schule

Expertenbesuch, Vereinigtes Königreich: Der Schulleiter ist eine sehr professionelle, kompetente und visionäre Führungskraft. Er trägt zu einem guten Schulethos bei. Er ist schon lange im Amt und kennt deshalb die Schule sehr gut. Er hat an dieser Schule auch schon als normaler Klassenlehrer unterrichtet und kann sich deshalb in die Arbeitsbedingungen der Lehrkräfte und das Lernumfeld der Schülerinnen und Schüler gut einfühlen.

Fallstudie, Portugal: Die Schulleitung hat eine ausgeprägte Führungsrolle bzw. Autorität, die von allen wahrgenommen wird. Alle internen Regelungen für die Entwicklung der Arbeit der Schule werden von der Lehrerkonferenz festgelegt und gehören zu der internen Geschäftsordnung der Schule, die konsequent angewendet wird.

1.4.3 Externe Bedingungen

Klare nationale politische Strategie

Fallstudie, Island: Der Reykjavik Education Service (RES) hat neue politische Leitlinien für die sonderpädagogische Förderung festgelegt. Grundlage sind die Theorie und Praxis einer inklusiven Beschulung, bei der jede Schule Unterricht für alle Schülerinnen und Schüler mit oder ohne Behinderungen bietet. Um den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler in Regelklassen gerecht zu werden, empfiehlt der RES den Einsatz alternativer Unterrichtsmethoden, kooperativen Unterrichts und Binnendifferenzierung für alle Schülerinnen und Schüler sowie Aufgaben und Projekte mit unterschiedlichen Niveaustufen und die Erstellung individueller Lehrpläne für Lernende mit sonderpädagogischem Förderbedarf.

Fallstudie, Irland: Mehrere irische Regierungen in Folge haben einen „ganzheitlichen“ Ansatz für die weiterführende Bildung nach dem Primarschulbereich entwickelt, der im Gegensatz zu dem in



anderen europäischen Ländern bevorzugten „dualen“ Ansatz steht. Diese Politik fördert die Aufnahme aller Schülerinnen und Schüler in Schulen des Sekundarschulbereichs und setzt sich für die Vermittlung eines breit gefassten Curriculums ein, das entsprechend den Fähigkeiten und Interessen der jeweiligen Schülergruppe flexibel eingesetzt werden kann.

Kommentar aus Polen: Die Verordnung vom 18. Januar 2005 über die Organisation der Bildung und Betreuung behinderter und verhaltensgestörter Kinder garantiert, dass die Kinder mit Behinderungen auf allen Bildungsstufen wohnortnah integriert beschult werden.

Flexible Finanzierungsregelungen die Integration/Inklusion fördern

Expertenbesuch, Großbritannien: Die Schule nimmt ihr Recht wahr, über die Verteilung der verfügbaren Finanzmittel zu entscheiden. Die Mittel werden in erster Linie für den unmittelbaren Bedarf eingesetzt. So hat z. B. die Einstellung zusätzlicher Lehrkräfte Vorrang vor der Instandhaltung von Gebäuden, Reparaturen und der Verbesserung der Zugänglichkeit.

Entwicklung einer visionären Führung auf kommunaler Ebene

Expertenbesuch, Norwegen: Folgende Vorbedingungen wirken sich positiv auf die Praxis an der Schule aus: die visionäre Führung auf Schul- und Kommunalebene und eine gemeinsame Vision und Vorgehensweise in Bezug auf Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Ebenso wichtig ist die Unterstützung von politischen Entscheidungsträgerinnen und -trägern auf nationaler und lokaler Ebene.

Fallstudie, Dänemark: Die Gemeinde hat ein Programm für die Integration/Inklusion, die Entwicklung und das Wohlergehen von Kindern verabschiedet. Hauptziel ist es, möglichst viele Kinder und Jugendliche in normalen Kindertagesstätten und Regelschulen zu behalten und den notwendigen Rahmen für ihre Entwicklung und ihr Wohlergehen zu schaffen.

Fallstudie, Portugal: Die sonderpädagogischen Förderdienste bestehen aus spezialisierten Förderlehrkräften, den psychologischen Beratungsdiensten und sozialpädagogischen Förderdiensten. Alle Fachkräfte arbeiten gut zusammen (z. B. bei der Vorbereitung des Übergangs von Kindern vom Primar- in den Sekundarschulbereich, der Beschreibung und Diskussion von Fällen, der Ausarbeitung und Evaluierung individueller Förderpläne).

Fallstudie, Irland: Es ist vorgesehen, dass der psychopädagogische Dienst „National Educational Psychological Service“ (NEPS) eine maßgebliche Rolle bei der Entwicklung eines umfassenden Systems zur Diagnose und Unterstützung von Schülerinnen und Schülern mit Lernschwierigkeiten und Behinderungen spielen wird. Ein wichtiges Arbeitsprinzip des NEPS sind enge Kontakte zu psychologischen und anderen Diensten der regionalen Gesundheitsbehörden.

Kommentar aus Rumänien: Bezirkszentren für Beratung und pädagogische Unterstützung bieten spezielle Dienste für die Schulvermittlung, koordinieren, überwachen und bewerten auf Bezirksebene die pädagogischen Dienste und Aktivitäten, die von den Schulzentren für integrative/inklusive Bildung, Sprachheilzentren und Zentren für psychologisch-pädagogische Unterstützung angeboten werden.

1.5 SCHLUSSFOLGERUNGEN

Durch eine internationale Literaturstudie, Fallstudien in 14 europäischen Ländern, Besuche von Expertinnen und Experten in fünf Ländern sowie verschiedene Diskussionen mit Fachleuten und den nationalen Koordinatorinnen und Koordinatoren der Agency wurde das Thema der integrativen Schulbildung im Sekundarschulbereich eingehend untersucht.

Die Studie zeigt, dass viele Ansätze, die im Primarschulbereich effektiv erschienen, auch in Schulen des Sekundarschulbereichs zu einer wirksamen Integration/Inklusion beitragen: kooperativer Unterricht, kooperatives Lernen, kooperative Problembewältigung,



heterogene Gruppierungen und wirksamer Unterricht. Im Sekundarschulbereich tragen außerdem die Einführung von „Stammklassen“ und eine Umstrukturierung des Lernprozesses zum Gelingen integrativer/inklusive Schulung bei.

Insbesondere das System der „Stammklassen“, die zwei oder drei Klassenräume umfassen, in denen eine (kleine) Gruppe von Lehrkräften alle Fächer in einer stabilen Umgebung unterrichtet, scheint wichtig und wirksam zu sein.

Die Studie zeigt auch, dass Integration/Inklusion in Schulen des Sekundarschulbereichs eine Realität ist: Viele Länder haben Berichte vorgelegt, die deutlich machen, wie Schülerinnen und Schüler mit Lernschwierigkeiten und anderen besonderen Bedürfnissen von integrativen/inklusive Konzepten in Regelschulen des Sekundarschulbereichs profitieren können.

Fallstudie, Deutschland: *Durch den leidenschaftlichen Einsatz und den starken Willen der Eltern wurde eine integrative Beschulung für N. erreicht. Wäre sie auf der Schule für geistig Behinderte geblieben, wäre sie für ein Mädchen mit ihren Fähigkeiten nicht ausreichend gefordert worden, was Folgen für ihre kognitive Entwicklung gehabt hätte.*

Literaturstudie, Spanien: *In anderen Erfahrungsberichten wird darauf hingewiesen, dass eine Integration/Inklusion in Regelklassen mit einer bedarfsgerechten Unterstützung im Gruppenkontext einen positiven Einfluss auf den Lernprozess, das Selbstwertgefühl und das Selbstbild von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf hat und gleichzeitig ihre Beziehungen zu Freundinnen und Freunden verbessert.*

Viele der in den Fallstudien und Berichten beschriebenen Schulen haben einen jahrelangen Veränderungsprozess durchlaufen: Integration und Inklusion sind ohne Schulentwicklungsprozesse nicht denkbar!

Fallstudie, Großbritannien: *Diese Schule ist einzigartig, denn ein Bericht über ihren Weg zur Integration/Inklusion, der als Reaktion auf das Bildungsgesetz von 1981 begann, wurde vom Schulleiter und*



dem Leiter für Stützunterricht, die beide während der gesamten 80er Jahre an der Schule tätig waren, als Buch herausgegeben (Gilbert und Hart 1990).

Die Agency möchte mit dieser Studie Ergebnisse vorlegen und Probleme ansprechen, die es wert sind, auf nationaler, lokaler oder schulischer Ebene diskutiert zu werden. Die Studie zeigt, dass Integration/Inklusion im Sekundarschulbereich eine Realität ist. Es gibt viele Wege, die ersten Schritte zur Verwirklichung eines wirksamen integrativen Unterrichts im Sekundarschulbereich zu gehen. Wir hoffen, dass diese Studie viele Ideen dazu bietet, wie solche Schritte unternommen werden können, wo sie ansetzen können und welche Voraussetzungen notwendig sind, wenn sie für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf wirklich effektiv sein sollen.



Literatur

European Agency for Development in Special Needs Education / Meijer, C.J.W. (Hrsg.) (1998) *Integration in Europe: Provision for pupils with special educational needs (Integration in Europa: Angebote für Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf)*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education

European Agency for Development in Special Needs Education / Meijer, C.J.W. (Hrsg.) (2003). *Special Education across Europe in 2003 - Trends in 18 European Countries (Sonderpädagogische Förderung in Europa 2003 - Trends in 18 europäischen Ländern)*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education

European Agency for Development in Special Needs Education / Meijer, C.J.W. (Hrsg.) (2003). *Inclusive education and classroom practices (Integrative Schulbildung und Unterrichtspraxis)*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education

European Agency for Development in Special Needs Education / Meijer, C.J.W. (Editor) (2005) *Inclusive education and classroom practice in secondary education*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education.

Gilbert, C. und Hart, M. (1990) *Towards Integration: special needs in an ordinary school (Der Weg zur Integration: sonderpädagogischer Förderbedarf an einer Regelschule)*. London, Kogan Page

Angaben zu den Vertreterinnen und Vertretern der Agency und den Expertinnen und Experten, die an diesem Kapitel mitgearbeitet haben, finden Sie auf den Länderseiten der Internetseite der Agency: www.european-agency.org/ und: www.european-agency.org/iecp/iecp_intro.htm/



Kapitel 2

ZUGANG ZUR HOCHSCHULBILDUNG UND BARRIEREFREIES STUDIUM FÜR STUDIERENDE MIT BEHINDERUNGEN

2.1 EINFÜHRUNG

Dieses Kapitel ergänzt die Kapitel über den Sekundarschulbereich und den Übergang von der Schule ins Berufsleben: Die Beteiligung der Agency am Expertennetz für den Leitfaden „Barrierefreie Hochschule“ (HEAG) hat gezeigt, dass dieses Thema immer mehr an Bedeutung gewinnt und besondere Aufmerksamkeit verdient. Derzeit beteiligen sich Expertinnen und Experten aus 28 Ländern an den HEAG-Aktivitäten zusammen mit Partnern aus den EU-Mitgliedstaaten (mit einer getrennten Vertretung der französischen und flämischen Gemeinschaft Belgien), Island, Norwegen und der Schweiz.

In diesem Kapitel sollen Probleme von Studierenden mit Behinderungen in Bezug auf den *Zugang* zur Hochschulbildung sowie auf die *Barrierefreiheit* innerhalb von Hochschuleinrichtungen herausgestellt werden. Grundlage bilden die Arbeiten des HEAG-Netzes, insbesondere eine Auswertung der in der HEAG-Datenbank (www.heagnet.org) verfügbaren Informationen.

Zusätzliche Informationen wurden von den Eurydice-Informationstellen geliefert und in einer kurzen Literaturstudie zusammengetragen. Spezifische Beispiele und Aktualisierungen zu den Informationen der HEAG-Datenbank wurden von den HEAG-Expertinnen und Experten aus Belgien (flämische Gemeinschaft), Zypern, der Tschechischen Republik, Estland, Frankreich, Deutschland, Ungarn, Island, Italien, den Niederlanden, Norwegen, Portugal, Spanien und der Schweiz beigetragen.

2.2 STUDIERENDE MIT BEHINDERUNGEN IM HOCHSCHULBEREICH

Europaweit wird mit politischen Initiativen zu erreichen versucht, dass mehr Jugendliche ein Hochschulstudium aufnehmen und



abschließen. Auf europäischer Ebene haben die Bildungsministerinnen und -minister im Rahmen der Ziele für das europäische Bildungswesen bis zum Jahr 2010 Empfehlungen zur Bildungsbeteiligung innerhalb des Hochschulbereichs (2004) formuliert. Auf nationaler Ebene setzen die verschiedenen Länder bei ihren Initiativen zur Steigerung der Bildungsbeteiligung unterschiedliche Schwerpunkte. Allen gemeinsam ist jedoch das verstärkte Augenmerk auf Studierende aus ärmeren Familien, mit Behinderungen, ältere Studierende, ethnische Minderheiten undgl. Ein Beispiel dafür ist das vom britischen Ministerium für Bildung und Qualifikationen unterstützte Projekt *AimHigher*, mit dem das erklärte Ziel verfolgt wird, (...) *den Anteil der Hochschulstudierenden, insbesondere unter Jugendlichen mit nicht-traditionellem Hintergrund, Angehörigen von Minderheiten und Behinderten zu erhöhen* (...). (www.aimhigher.ac.uk/about_us/index.cfm/).

David (2004) erklärt: (...) *Gleichberechtigung bzw. Gleichbehandlung im Hochschulbereich sind international zunehmend aktuelle Konzepte, doch die Frage, wie sie begrifflich zu fassen oder zu definieren sind, ist wesentlich komplizierter* (...) (S. 813). In Bezug auf Studierende mit Behinderungen an Hochschulen trifft das in ganz Europa sicherlich zu.

Es ist äußerst schwierig zu ermitteln, wie viele Studierende mit Behinderungen es an europäischen Hochschulen gibt. Bei der Evaluierung des SOKRATES-Programms (2000) wurden die potenziellen Beteiligungsraten untersucht (European Agency for Development in Special Needs Education 2000). Aus einer Stichprobe von 28 % der Hochschulen, die 1995/96 ERASMUS-Fördermittel erhielten, wurde die Zahl von 2.369.162 eingeschriebenen Studierende ermittelt. Davon hatten 7.143 (0,3 %) nach eigenen Angaben eine Behinderung. 1998/99 waren 2.829.607 Studierende eingeschrieben, von denen 13.510 (0,48 %) der Untersuchung zufolge eine Behinderung aufwiesen.

Diese Zahlen könnten extrem irreführend sein, da über die Hälfte der an dieser Studie teilnehmenden Länder mitteilten, Studierende mit Behinderungen müssten ihre Schwierigkeiten nicht angeben. So gab beispielsweise das *National Disability Team* in Großbritannien 2003/2004 an, 5,4 % aller Studierenden vor dem ersten



Hochschulabschluss hätte nach eigener Aussage irgendeine Form von Unterstützungsbedarf. Anhand der Arbeitsergebnisse schätzen sie jedoch, dass die tatsächliche Zahl eher bei 10 % liegt (National Disability Team 2005).

Das belegen auch Daten aus der Studie *EuroStudent* (2005), die besagen, dass in manchen Teilnehmerländern der Studie bis zu 11 % der Studierenden nach eigenen Angaben Beeinträchtigungen haben, die sich auf ihr Hochschulstudium auswirken. Entsprechend geht auch aus Daten aus Deutschland aus dem Jahr 2000 hervor, dass der Anteil der Studierenden mit einer Behinderung 2 %, der mit einer länger dauernden/chronischen Krankheit 13 % betrug (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2002).

Auch ein Blick auf andere Datenquellen zur Zahl der Menschen mit Behinderungen in Europa stützt die Vermutung, dass die potenzielle Zahl der Hochschulstudierenden mit Einschränkungen *höher sein dürfte*. Etwa 10 % der europäischen Bevölkerung haben eine anerkannte Behinderung (Europäische Kommission 1999), und es wird geschätzt, dass 84 Millionen Schülerinnen und Schüler – etwa 22 % der Gesamtbevölkerung im schulpflichtigen Alter – *sonderpädagogische Förderung* entweder in einer Regelklasse, in einer Sonderklasse oder in einer Sonderschule benötigen (Eurydice 2000). Je nach Art der Feststellung und Bewertung in den europäischen Ländern liegt der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit *sonderpädagogischem Förderbedarf* in den europäischen Ländern zwischen 2 und 18 % der Gesamtschülerzahl (European Agency for Development in Special Needs Education 2003).

Anekdotische Belege und Angaben von Assistenzkräften für Behinderte im Hochschulbereich legen nahe, dass die Zahl der Studierenden mit besonderen Bedürfnissen verschiedener Art viel höher ist als die vorliegenden Daten vermuten lassen und sich nach oben entwickelt. Legt man jedoch die konservative Schätzung zugrunde, dass 10 % der Bevölkerung eine Behinderung haben, so kann man argumentieren, dass die Beteiligungsquoten von Menschen mit Behinderungen im Hochschulbereich – nach allen Messungen – immer noch viel niedriger sind, als zu erwarten wäre.




Obwohl die meisten Länder eine wachsende Zahl von Studierenden mit Behinderungen im Hochschulbereich verzeichnen (OECD 2003) sind diese dort offenbar nicht entsprechend repräsentiert. Hier stellt sich die Frage nach nicht beseitigten Barrieren und Faktoren in Bezug auf ihren Hochschulzugang und ihre erfolgreiche Teilnahme an Hochschulstudiengängen.

Die Studie der OECD von 2003 *Disability in Higher Education* dokumentiert, dass in verschiedenen Ländern die Zahlen und „Profile“ von Studierenden mit Behinderungen sehr unterschiedlich sind. Dafür scheint es verschiedene Gründe zu geben: Die europäischen Länder verfolgen unterschiedliche Politiken beim Hochschulzugang (ADMIT 2002). Ein weiterer Grund wurde in einer OECD-Studie herausgestellt: Demnach werden unterschiedliche behindertenpolitische Strategien und Ansprüche auf nationaler Ebene und besonders deren Auswirkungen auf Organisationen verfolgt – z. B. Hochschulen – in Bezug auf die Zugänglichkeit von Gebäuden und Diensten für alle Bürger mit und ohne Behinderungen.

Ein weiterer, weniger offensichtlicher, aber vielleicht bedeutsamerer Faktor wird von der HELIOS-Themengruppe 13 (1996) sowie der OECD-Studie genannt: Integration/Inklusion im Pflichtschulbereich wird in den meisten europäischen Ländern seit über zwei Jahrzehnten umgesetzt, und erheblich mehr Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf als früher besuchen heute Regelschulen. Die Integration/Inklusion in die Regelschulen des Primar- und Sekundarschulbereichs schafft – bei den Schülerinnen und Schülern, ihren Familien und dem pädagogischen Personal, das mit ihnen arbeitet – die Erwartung, dass der Zugang zur Hochschulbildung für manche Jugendliche eine natürliche Weiterentwicklung darstellen sollte.

Während die Erwartungen an den Hochschulzugang gestiegen sind, konnten die Chancen für Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die im Sekundarschulbereich integrativ/inklusiv beschult wurden, nicht adäquat verbessert werden. In der Fedora/HELIOS-Studie, die sich besonders mit Möglichkeiten eines Auslandsstudiums für Studierende mit Beeinträchtigungen beschäftigte (Van Acker 1996) wird das unterschiedliche Angebot an



Diensten für diese Studierenden in den Ländern Europas als weiterhin gravierendes Hindernis in diesem Kontext herausgestellt. Die thematische Arbeitsgruppe 13 des HELIOS-Programms und die OECD-Studie von 2003 sind zwei eindeutige Beispiele für eine Analyse von Problemen in Bezug auf Hochschulstudium und Behinderung. Dieses Kapitel ist nicht so umfassend und detailliert wie diese Studien, soll aber die bisherigen Erkenntnisse durch aktualisierte Informationen ergänzen.

2.3 ZUGANG ZUM HOCHSCHULSTUDIUM

Zwei Aspekte des Studierens an Hochschulen wurden untersucht:

- *Hochschulzugang* bzw. Chancen zur Aufnahme in eine Hochschule
- *Barrierefreies Studium* bzw. volle Teilhabe an allen Aspekten des Hochschulstudiums.

Dazu wurden folgende Informationsquellen benutzt:

- *Nationale Ebene*: gesetzliche Bestimmungen und bildungspolitische Vorgaben bezüglich der Ansprüche von Menschen mit Behinderungen und Strukturen und/oder Organisationen zu ihrer Unterstützung
- *Hochschulebene*: Dienste und Einrichtungen für Studierende mit Behinderungen in einzelnen Hochschuleinrichtungen.

Ziel der Untersuchung war es, einen Überblick über den Zugang und die Studienmöglichkeiten für Studierende mit Behinderungen in den verschiedenen Ländern zu geben. Die Informationen aus den Ländern lassen sich in drei Bereiche gliedern:

1. Anspruch auf Zugang zum Hochschulbereich und Unterstützung beim Studium
2. Unterstützung für Studierende mit Beeinträchtigungen auf nationaler Ebene
3. Unterstützung auf der Ebene der Hochschulen

Jeder der genannten Bereiche wird kurz analysiert. Die Barrieren, denen Studierende mit Behinderungen im Hochschulbereich immer noch gegenüberstehen, und mögliche Trends für ihren Hochschulzugang werden erörtert. Alle Länder gaben an, dass in diesem Bereich aktuell große Veränderungen im Gange sind.



2.3.1 Anspruch auf Zugang zum Hochschulbereich und Unterstützung beim Studium


Die Rechte und Ansprüche von Studierenden mit Behinderungen in Bezug auf ihren Zugang zum und innerhalb des Hochschulbereichs sowie ihrer Unterstützung während des Studiums sind in allen Ländern in irgendeiner Form gesetzlich geschützt. Rechtsbestimmungen, in denen Ansprüche festgeschrieben sind, können in verschiedener Form vorhanden sein:

Allgemeine Behindertengesetze

Solche Bestimmungen gelten für alle öffentlichen Dienste, Organisationen usw. und garantieren das Recht auf Zugang zu Dienstleistungen. In manchen Ländern – z. B. Island – gelten internationale Bestimmungen, wie beispielsweise die Rahmenbestimmungen für die Herstellung der Chancengleichheit für Behinderte der Vereinten Nationen. In anderen Ländern gibt es nationale Gesetze, die alle Aspekte öffentlicher Dienste abdecken. Für die Unterstützung von Studierenden mit Behinderungen in Malta, Rumänien und der Schweiz gelten spezielle Rechtsvorschriften.

Es kann in einem Land mehrere Gesetze oder Regelungen zur Chancengleichheit geben. Ein Beispiel ist Deutschland, hier existieren eine Reihe von Antidiskriminierungsgesetzen. In Bezug auf den Hochschulbereich muss der oder die Studierende aber selbst ihre/seine Ansprüche als Person mit Behinderung geltend machen, um die benötigten Leistungen zu erhalten. Das Rahmengesetz sieht für alle 16 Bundesländer vor, dass alle Hochschuleinrichtungen dafür Sorge tragen müssen, dass Studierende mit Behinderungen in ihrem Studium nicht benachteiligt werden und die Angebote der Hochschule möglichst ohne fremde Hilfe in Anspruch nehmen können. Ferner legt dieses Gesetz fest, dass die Prüfungsordnungen die besonderen Belange behinderter Studierender zur Wahrung ihrer Chancengleichheit berücksichtigen müssen.

Derzeit wird über eine Reform des deutschen föderalistischen Systems diskutiert. Das könnte dazu führen, dass das genannte



Rahmengesetz aufgehoben wird und die 16 Länder – die für die Bildungspolitik zuständig sind – mehr Rechte erhalten. Für die Studierenden hätte das unterschiedliche Regelungen zur Folge, die es schwieriger machen würden, Chancengleichheit durchzusetzen, insbesondere bei einem Wechsel des Studienorts in ein anderes Bundesland.

Allgemeine Behindertengesetze mit besonderen Bestimmungen für den Hochschulbereich

In Großbritannien wird in Teil 4 (Bildung) des *Disability Discrimination Act* (Gesetz gegen die Diskriminierung Behinderter) die Diskriminierung von Menschen mit Behinderungen durch Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen und damit verbundene Dienste für gesetzeswidrig erklärt. Dieses Gesetz zeichnet sich vor allem durch drei Elemente aus: eine erweiterte Definition von Behinderung, eine Aufstellung der allgemeinen Pflichten von Organisationen zur Förderung der Gleichberechtigung und spezielle Pflichten für Hochschuleinrichtungen.

In Frankreich schützt das neue Gesetz vom Februar 2005 die allgemeinen Rechte von Menschen mit Behinderungen. Zu diesem Gesetz gibt es *Décrets d'Application* (Durchführungsdekrete) zu bestimmten Aspekten des Hochschulstudiums, z. B. das Dekret vom Dezember 2005, das die Prüfungsordnungen betrifft (weitere Dekrete werden folgen).


Italien hat ein ähnliches Gesetz (Nr. 104 von 1992), das die allgemeinen Rechte von Menschen mit Behinderungen schützt und spezifische Bestimmungen für den Hochschulbereich enthält. Danach sind die Universitäten unter anderem verpflichtet, einen vom Rektor abgeordneten Beauftragten für alle Fragen im Zusammenhang mit Behinderungen (Studierende, Lehr- und Verwaltungspersonal, bauliche Barrieren, besondere Prüfungsverfahren usw.) einzusetzen, Gebärdendolmetscher hinzuzuziehen und spezielle Tutorien für Studierende mit Behinderungen einzurichten.

Spezielle Rechtsvorschriften zum Hochschulbereich

In manchen Ländern *ist gesetzlich vorgeschrieben, dass Hochschuleinrichtungen jedes Jahr einen bestimmten Prozentsatz von Studierenden mit Behinderungen aufnehmen*. Dieser liegt z. B. in Griechenland und Spanien bei mindestens 3 %. In Portugal sind 2 % der Studienplätze für Studierende mit Behinderungen, die die schulischen Voraussetzungen für den Hochschulzugang erfüllen, „reserviert“. Es ist aber nicht obligatorisch, in jedem Studiengang diese Plätze zu füllen. Nach den allgemeinen Vorschriften für den Jahreshaushalt der schwedischen Regierung sind Hochschuleinrichtungen verpflichtet, 0,3 % ihrer Haushaltsmittel für die Grundbildung zur Finanzierung besonderer (kompensatorischer) Unterstützung für Studierende mit Beeinträchtigungen zu verwenden.

In Spanien haben Jugendliche mit Behinderungen Anspruch darauf, unter denselben Bedingungen in Hochschuleinrichtungen aufgenommen zu werden wie alle anderen Studierenden. Das ist auch in Italien der Fall: Bei Aufnahmeprüfungen haben Studierende mit schweren Behinderungen Anspruch auf mehr Zeit (bis zu 50 %) und den Einsatz unterstützender Technologien. Je nach Grad ihrer Behinderungen werden behinderten Studierenden Studiengebühren erlassen (bei einer Behinderung zwischen 66 und 100 % studieren sie gebührenfrei), und ihre Studienlaufbahn wird nach besonderen Kriterien bewertet, wenn sie sich um Stipendien bewerben. In Griechenland werden Studierende mit Behinderungen an Hochschuleinrichtungen aufgenommen, sofern keine gegenteilige Entscheidung des Bildungsministeriums vorliegt. So werden z. B. blinde Studierende nicht zum Medizinstudium zugelassen.

Es gibt auch spezielle Rechtsvorschriften, die die *Möglichkeit zusätzlicher Stipendien und finanzieller Unterstützung für Studierende mit Behinderungen* vorsehen. Das ist z. B. in Estland, Polen und Portugal der Fall. In Deutschland können nach dem Bundesausbildungsförderungsgesetz Studierende mit Behinderungen zusätzliche finanzielle Unterstützung für ihre „normalen“ Lebenshaltungskosten erhalten, wenn sie länger studieren als nicht behinderte Studierende. Für behinderungsbedingte Mehrausgaben können Studierende nach dem SGB II und SGB XII – zwei der zwölf



2005 in Kraft getretenen neuen Sozialgesetzbücher – Zuschüsse beantragen.

Derartige Rechtsvorschriften können auch die Gestalt *besonderer Ansprüche auf Unterstützung, z. B. Befreiungen/alternative Gestaltung von Prüfungen* annehmen. Das ist in Österreich, Zypern, Ungarn und Italien der Fall. Ein eindeutiges Beispiel derartiger Bestimmungen findet sich in der flämischen Gemeinschaft Belgiens, wo in Artikel II.6 des Dekrets die Hochschuleinrichtungen aufgefordert werden, durch entsprechende Vorgaben (...) *die – physische und immaterielle – Zugänglichkeit des Hochschulstudiums für behinderte und chronisch kranke Studierende oder Studierende zu gewährleisten, die einer Bevölkerungsgruppe angehören, deren Hochschulbeteiligungsquote nach objektiven Erkenntnissen niedriger ist als die anderer Bevölkerungsgruppen (...).*

Dieser Artikel schreibt vor, dass jede Hochschuleinrichtung diesbezügliche Studien- und Prüfungsregelungen haben muss. In der Praxis ist den Einrichtungen jedoch freigestellt, wie sie spezifische Maßnahmen umsetzen.

Verschiedene allgemeine und spezielle Rechtsvorschriften, die sich auf Ansprüche im Hochschulbereich auswirken

Die Niederlande, Norwegen, Spanien und Schweden geben an, dass die Rechte von Menschen mit Behinderungen durch eine Reihe allgemeiner Rechtsvorschriften und Regelungen geschützt sind, die auch den Hochschulbereich abdecken. Zusätzlich gibt es jedoch spezielle Vorschriften für das Hochschulstudium und unterstützende Maßnahmen, z. B. im Gesetz zur Gleichbehandlung für Studierende mit Behinderungen und chronischen Krankheiten in den Niederlanden, nach dem die Hochschulen verpflichtet sind, ein für alle Studierenden mit und ohne Beeinträchtigungen zugängliches Studienangebot bereitzustellen. In Schweden zielt das Gesetz über die Gleichbehandlung von Studierenden an Universitäten (2001: 1286) darauf ab, die Gleichberechtigung von Studierenden zu fördern und Diskriminierung aufgrund des Geschlechts, der ethnischen Zugehörigkeit, der Religion, sexuellen Orientierung oder Behinderung zu bekämpfen. In Norwegen regelt das Gesetz für




Universitäten und Hochschuleinrichtungen in seinen Kernprinzipien die Zugänglichkeit und allgemeine Gestaltung.

In Spanien enthält die Verfassung Artikel über die Rechte von Behinderten sowie ein gesondertes Gesetz über die gesellschaftliche Integration von Menschen mit Behinderungen. Andere Aspekte der allgemeinen Rechtsvorschriften enthalten spezifische Elemente in Bezug auf den Hochschulbereich: Das spanische Hochschulgesetz ist ein Rahmengesetz, das spezielle Artikel zur Chancengleichheit für Studierende mit Beeinträchtigungen enthält. Außerdem sehen andere spezifische Rechtsvorschriften die Möglichkeit zusätzlicher finanzieller Unterstützung für Mehraufwendungen wegen besonderer Bedürfnisse vor.

Insgesamt scheint sich die Gesetzgebung laufend weiterzuentwickeln – sowohl in Form allgemeiner Behindertengesetze, die auch den Hochschulbereich betreffen, als auch spezieller Bestimmungen für den Hochschulbereich. Es wird deutlich, dass mit den Veränderungen in der Gesetzgebung einiger Länder zwei miteinander verwobene Ziele verfolgt werden: die Verbesserung der individuellen Rechte und Ansprüche und eine Abstimmung derselben mit den Aufgaben des Hochschulbereichs. In einigen Ländern haben die Hochschulen in jeder Hinsicht mit positiven Entwicklungen zur verbesserten Zugänglichkeit von Lernumgebungen auf die Gesetzesänderungen reagiert (Hurst 2006).

Veränderungen in der gesellschaftlichen Einstellung zur Behinderung stellen ebenso Impulse für Veränderungen dar wie die erhöhten Erwartungen an weiterführende Bildungsmöglichkeiten für Schülerinnen und Schüler, die im Pflichtschulbereich integrativ/inklusiv beschult worden sind. Zwei Kommentare deuten jedoch darauf hin, dass auch andere Faktoren zu Gesetzesänderungen beitragen:

Der erste aus der flämischen Gemeinschaft Belgiens bezieht sich auf den Einfluss von Erklärungen der Europäischen Union, die tief greifende Veränderungen im Hochschulbereich ganz allgemein bewirkt haben. Es gibt inzwischen z. B. eine Regelung, nach der Studierende die Zulassung an einer Hochschuleinrichtung über verschiedene Qualifikationswege erreichen können: Abschluss-



zeugnisse, Credits, Prüfungen usw. Das bedeutet auch, dass mehr Flexibilität vorhanden ist, um den Bedürfnissen von Studierenden mit Beeinträchtigungen gerecht zu werden.

Der zweite Kommentar betrifft Gerichtsverfahren, die Studierende mit Behinderungen gegen ihre Hochschulen angestrengt haben, um die Unterstützung zur Nutzung von Studienmöglichkeiten einzuklagen, die anderen Studierenden zur Verfügung stehen. Gerichtliche Schritte zur Sicherung von Unterstützung im Bildungsbereich sind in einigen Ländern im Pflichtschulbereich ein zunehmend häufiges Phänomen. Im Hochschulbereich sind sie bisher weniger verbreitet, könnten aber in naher Zukunft Auswirkungen auf die Gesetzgebung haben.

2.3.2 Unterstützungsdienste auf nationaler Ebene

Unterstützungsdienste auf nationaler Ebene oder Dachorganisationen, die Unterstützung und Beratung für Studierende mit Beeinträchtigungen bieten, existieren in den verschiedenen Ländern in unterschiedlicher Form. In der flämischen Gemeinschaft Belgiens bietet das *VEHHO* (Flämisches Kompetenzzentrum für Behinderungen und Hochschulbildung) und in den Niederlanden die Einrichtung *handicap+studie* gezielte und hoch spezialisierte Unterstützung für Studierende mit Behinderungen und Beschäftigte an Hochschulen.

Ähnlich spezialisierte Orientierung und Beratung bieten *SKILL* (Nationales Büro für Studierende mit Behinderungen) in Großbritannien und das Deutsche Studentenwerk (*DSW*) in Deutschland. Zielgruppen des DSW-Beratungszentrums sind Studienbewerber/innen und Studierende sowie Beschäftigte an Hochschulen und örtliche Studierendeneinrichtungen, insbesondere die Koordinatorinnen und Koordinatoren für die Belange behinderter Studierender. Das DSW bietet auch eine Plattform für Organisationen, Einrichtungen und Selbsthilfegruppen im Bereich Bildung und Behinderung, die den Gedankenaustausch und die Entwicklung neuer Projekte fördern soll.

Sowohl Italien als auch Frankreich verfügen über Strukturen auf nationaler Ebene – die Nationale Delegiertenkonferenz (der



Rektoren) für Behinderungen und eine Koordinierungsstelle beim Ministère de l'Education Nationale – die unterstützende Maßnahmen auf institutioneller Ebene überwachen und Empfehlungen aussprechen. In der französischsprachigen Gemeinschaft Belgiens bietet die *AWIPH* (Wallonische Agentur für die Integration von Behinderten) Unterstützung in Form finanzieller Beihilfen zur Deckung der Mehraufwendungen von Studierenden mit Behinderungen.

Island, Portugal und Schweden verfügen über allgemeiner angelegte, staatlich finanzierte Dienste auf nationaler Ebene, die die Studierenden über die gesetzlichen Bestimmungen, ihre Rechte und verfügbare Hilfen informieren können. In Schweden existieren ebenfalls verschiedene öffentliche Behörden, die speziell für spezifische Maßnahmen in diesem Bereich verantwortlich sind, so bietet beispielsweise *SISUS* (nationale Agentur für sonderpädagogische Förderung) bestimmte individuelle Unterstützungsdienstleistungen an.

In Ungarn, Norwegen, Polen, Rumänien und Spanien bieten nationale Organisationen oder NRO Unterstützung und Beratung für Hochschulstudierende mit Beeinträchtigungen. In Norwegen haben die beiden wichtigsten Behindertenorganisationen spezielle Strategien für den Hochschulbereich, und in Polen arbeitet der polnische Rat für Studierende mit Behinderungen mit dem polnischen Studierendenverband zusammen.

In der Schweiz existiert zwar keine nationale Organisation, die Unterstützung und Beratung für Studierende mit Behinderungen oder Hochschulbedienstete bietet, doch es gibt einen Unterstützungsdienst für drei Hochschulen (Universität Zürich, Universität Basel und Technische Hochschule Zürich).

Bei den Dienstleistungen verschiedener Organisationen auf nationaler Ebene geht es vor allem um spezialisierte Informationen und Beratung in verschiedener Form. In den meisten Fällen richtet sie sich an die Studierenden mit Beeinträchtigungen selbst, in anderen Fällen werden auch Informationen für Hochschulen und besonders die Hochschullehrkräfte bereitgestellt, die Studierende mit Behinderungen unterrichten.



Es gibt jedoch noch andere Aufgaben auf nationaler Ebene, an denen verschiedene Dienste in unterschiedlichem Umfang beteiligt sind:

- Allgemeine Sensibilisierung für die Rechte und Ansprüche von Studierenden mit Behinderungen;
- Koordinierung verschiedener Informationsquellen für Studierende mit Behinderungen und Hochschuleinrichtungen, um die Verfügbarkeit genauer Informationen zu gewährleisten;
- Vernetzung von Fachkräften zur Unterstützung von Behinderten auf institutioneller Ebene;
- Bereitstellung eines Forums für verschiedene Interessengruppen und betroffene Akteure, das Treffen und einen Informationsaustausch über Fragen des Hochschulzugangs und der Zugänglichkeit des Studiums für Studierende mit Behinderungen ermöglicht.

In mehreren Ländern wird nicht nur darüber diskutiert, wer diese Funktionen und Aufgaben übernehmen sollte, sondern auch über die wichtige Frage, wie sie auf bestmögliche Art und Weise koordiniert werden können, um den unterschiedlichen Unterstützungsbedarf der einzelnen behinderten Studierenden zu decken.

2.3.3 Unterstützung auf der Ebene der einzelnen Hochschulen

Die Berücksichtigung der Unterstützungsmöglichkeiten für Studierende mit Behinderungen auf Hochschulebene erfordert nicht nur eine Beschreibung möglicher Unterstützungsformen (mehr dazu weiter unten), sondern auch Informationen über die Unterstützungsstrategien der Hochschulen und die Art ihrer Organisation.

Erklärungen oder Aktionspläne für Studierende mit Behinderungen

Die europäischen Hochschulen geben zur Unterstützung von Studierenden mit Behinderungen zunehmend ausdrückliche öffentlich zugängliche (z. B. auf Internetseiten oder in Prospekten) Erklärungen ab oder stellen Aktionspläne auf. Solche Erklärungen werden von der OECD (2003) als entscheidendes Mittel zur Sensibilisierung und Herstellung von Transparenz bezüglich der in einer Hochschule verfügbaren Unterstützung hervorgehoben. In Schweden und Norwegen sind solche Erklärungen obligatorisch. In



Norwegen ist auch festgelegt, dass sie regelmäßig aktualisiert werden müssen, um den Veränderungen in Bedarf und Angebot gerecht zu werden.

Nicht obligatorisch, aber die Regel sind Aktionspläne und Erklärungen von Hochschulen in Frankreich, Ungarn, Island, Italien und Großbritannien. In Ungarn ist jede Hochschule verpflichtet, eigene Regelungen für Studierende mit Behinderungen aufzustellen und die verschiedenen Formen technischer und persönlicher Unterstützung zu regeln (Erlass des Bildungsministers, 29/2002 OM (V.17)).

In Zypern und Spanien verfügen einige Universitäten über derartige Erklärungen, während eine Analyse der Internetseiten von 349 Hochschulen in Portugal ergab, dass nur drei davon eindeutige Aussagen zur Unterstützung Behinderter machen.

In der Tschechischen Republik sind solche Erklärungen nicht üblich, obwohl sie an einigen Hochschulen, z. B. in Brno, existieren. Die vereinbarte Unterstützung wird im individuellen Bildungsplan der einzelnen Studierenden mit Behinderungen aufgeführt und geregelt.

In Deutschland sind Erklärungen und Aktionspläne für Studierende mit Beeinträchtigungen von Seiten der Hochschulen nicht üblich, solche Erklärungen existieren aber auf nationaler Ebene: Die ständige Konferenz der Kultusminister der Länder (KMK) hat 1982 Empfehlungen für einen Maßnahmenkatalog ausgesprochen, 1986 gab auch die Hochschulrektorenkonferenz ähnliche Empfehlungen heraus.

Sowohl auf nationaler als auch auf institutioneller Ebene scheinen die Hochschulen zunehmend ermutigt zu werden, Erklärungen zu ihrem Unterstützungsangebot für Studierende mit Beeinträchtigungen abzugeben. In den Niederlanden haben derzeit einige Hochschuleinrichtungen Aktionspläne, in den nächsten drei Jahren werden im Zuge neuer Rechtsvorschriften aber alle Einrichtungen solche Pläne aufstellen. In Polen und der Schweiz arbeiten Hochschulen – die Jagiellonen-Universität und die Universität Zürich – auf Projektbasis an solchen Erklärungen.

Dienst, Stelle, Team oder Person, die Studierende mit Behinderungen unterstützt

Die Unterstützung innerhalb der Hochschulen kann in Bezug auf Dienste, Teams oder auch einzelne Unterstützungskräfte mit unterschiedlichem beruflichem Hintergrund unterschiedlich organisiert werden. Es ist daher schwierig, die Vielfalt der möglichen Dienste auf Hochschulebene zu beschreiben. Die Situation in Deutschland ist für viele Länder typisch: Es gibt keine hochschulübergreifenden Standards für Unterstützungsdienste und der Zugang zu entsprechenden Leistungen erfolgt auf der Ebene der einzelnen Hochschulen. Ähnlich ist die Situation in der flämischen Gemeinschaft Belgiens und in Rumänien: In der Praxis können die Hochschulen weitgehend autonom entscheiden, wie sie die Unterstützung für Behinderte in ihre allgemeinen Strategien einbinden und darauf aufbauend Dienste für Studierende mit Behinderungen entwickeln.

Auch wenn die Unterstützung in jedem Land anders organisiert ist, lassen sich drei wesentliche Organisationsformen erkennen:

- Kontaktperson und Koordinatorin oder Koordinator für Fragen der Studienunterstützung und Beratung;
- Unterstützungsteam, -abteilung oder -stelle;
- Multidisziplinärer Dienst mit Tutoren- und Beraterteams mit verschiedenen beruflichen Hintergründen.

In den folgenden Ländern wird als Mindestangebot der Unterstützung in Hochschulen in der Regel eine Kontaktperson, eine Koordinatorin oder ein Koordinator benannt: Österreich, Zypern, Tschechische Republik, flämische Gemeinschaft Belgiens, Frankreich, Ungarn, Island, Irland, Italien, Niederlande, Norwegen und Schweden.

Liechtenstein hat aufgrund seiner geringen Größe nur einen sehr begrenzten Hochschulbereich, und deshalb haben die Hochschuleinrichtungen keine Unterstützungsdienste im eigentlichen Sinne, sondern bieten individuelle Unterstützung und Beratung an.

In Deutschland verfügt fast jede Hochschule und jedes Studentenwerk über eine Kontaktperson und eine Koordinatorin oder einen Koordinator für Behindertenfragen. In Norwegen ist die



Ernennung einer Kontaktperson gesetzlich vorgeschrieben, zunehmend ist der Aufbau von Unterstützungsteams die Regel.

In Dänemark, Estland, Finnland, Polen, Portugal, Rumänien und der Schweiz bieten einige, aber nicht alle Hochschulen eine Kontaktperson, eine Koordinatorin oder einen Koordinator für Behindertenfragen als Mindestangebot der Unterstützung. In mehreren Ländern – Österreich, der flämischen Gemeinschaft Belgiens, Italien, den Niederlanden, Norwegen, Spanien und Schweden – haben die größeren Universitäten normalerweise eine Abteilung oder Dienststelle mit einem Team multidisziplinärer Fachkräfte, die Studierende mit Behinderungen unterstützen und beraten können.

Wenn die Zahl der Studierenden mit unterschiedlichen Beeinträchtigungen steigt, muss die Unterstützung in Form von Teams organisiert werden, wodurch auch mehr Unterstützungsangebote geleistet werden können. In den Niederlanden arbeiten alle Hochschulen an der Umgestaltung ihrer Unterstützungsteams in multidisziplinäre Dienste. Von einigen Ländern wird jedoch auf komplizierende Faktoren hingewiesen, die diesem positiven Trend entgegenstehen.

Ein Faktor ist die Art der Finanzierung von Hilfen, Diensten und persönlicher Unterstützung. In Deutschland gibt es in einigen Hochschulen besondere Dienste, doch das ist nicht die Norm, denn das Unterstützungssystem für Studierende basiert auf finanziellen Zuwendungen an einzelne Studierende zur Finanzierung der notwendigen Dienste, die sie selbst organisieren müssen.

In Österreich sind die Hochschulen für die Finanzierung bzw. Bereitstellung bestimmter Fachdienste, z. B. Mobilitätstraining, nicht zuständig. Auch in Finnland ist das komplizierte Finanzierungssystem sowohl für die einzelnen Studierenden mit Behinderungen als auch für die Hochschuleinrichtungen ein Problem.

Die Komplexität der Finanzierungsquellen und Dienstleistungen ist ein Problem, ein weiterer komplizierender Faktor wird jedoch von der flämischen Gemeinschaft Belgiens hervorgehoben, die vermutet, dass die Herkunft der Unterstützung (Finanzierungsquelle und



Verwendungszweck) – d. h. von Gesundheits- oder Sozialdiensten – sich möglicherweise darauf auswirken kann, wie sie in einem „Bildungskontext“ eingesetzt werden kann. So gehört es z. B. nicht zu den Aufgaben von Fachkräften aus den sozialen Diensten, Studierende in Unterrichtsveranstaltungen zu unterstützen. Mit einem wachsenden Angebot fachlich immer komplexerer Unterstützung für Studierende mit Behinderungen mit unterschiedlicheren Bedürfnissen treten auch mehr Probleme bei der effektiven Koordinierung der Dienste auf.

Schwerpunkt der Unterstützungsdienste in Hochschulen

Das Unterstützungsangebot für Studierende mit Behinderungen ist natürlich je nach Bedarf unterschiedlich. Es lassen sich jedoch verschiedene Kategorien von Unterstützungsleistungen ermitteln, die oft für Studierende bereitgestellt werden.

Art der Unterstützung	Verbreitet in ...
Unterstützung in Studienfragen	Zypern**, Tschechische Republik, flämische Gemeinschaft Belgiens, Frankreich, Deutschland, Ungarn, Island, Italien, Malta, Niederlande*, Norwegen, Polen, Spanien, Schweden (kompensatorische Maßnahmen), Schweiz (nur Universität Zürich)
Bereitstellung spezieller Studienmaterialien	Zypern**, Tschechische Republik, flämische Gemeinschaft Belgiens*, Frankreich, Deutschland, Ungarn, Island, Italien, Malta, Niederlande*, Norwegen, Portugal, Spanien
Unterkunft/Wohnen	Zypern**, flämische Gemeinschaft Belgiens, Frankreich, Deutschland, Ungarn*, Island, Italien (nicht in allen Hochschulen), Niederlande*, Norwegen, Portugal*, Polen, Schweiz (nur Universität Zürich)




Art der Unterstützung	Verbreitet in ...
Medizinische Dienste	Flämische Gemeinschaft Belgiens, Frankreich, Ungarn*, Island (nur psychiatrische Dienste), Italien (nicht in allen Hochschulen), Niederlande*, Norwegen, Portugal*
Finanzielle Unterstützung	Flämische Gemeinschaft Belgiens, Frankreich, Ungarn*, Italien, Niederlande*, Norwegen*, Portugal*, Spanien (steuerlich), Schweiz (nur Universität Zürich)
Beratung	Tschechische Republik, flämische Gemeinschaft Belgiens, Frankreich (teilweise über Fachverbände), Deutschland, Ungarn (teilweise über Fachverbände), Island, Italien (nicht in allen Hochschulen), Malta, Niederlande*, Norwegen, Portugal*, Spanien, Schweden, Schweiz (nur Universität Zürich)

*Teil des allgemeinen Angebots für alle Studierenden

**Angeboten vom Dienst für Studienfragen und soziale Angelegenheiten für Studierende der Universität Zypern. Private Hochschulen bieten über ihre Dienste für Studienfragen vergleichbare Unterstützungsleistungen für Studierende mit Behinderungen.

Diese Tabelle bietet Anhaltspunkte zur *möglichen Unterstützung* – aus den Angaben der meisten Länder wird deutlich, dass nicht alle Hochschulen immer alle Dienste oder Unterstützungsleistungen bieten. In der Tschechischen Republik verfügen beispielsweise einige Hochschulen, z. B. die Universität Brno, über einen Koordinator für Behindertenfragen und bieten ein Spektrum fast aller oben beschriebenen Unterstützungsleistungen. Das ist jedoch nicht bei allen Hochschulen in der Tschechischen Republik die Regel.

In bestimmten Ländern sind auch andere Formen von Unterstützung verfügbar: Österreich und Portugal bieten Mobilitätstraining; Zypern bietet Hilfen beim Zugang zu üblichen Universitätseinrichtungen, die flämische Gemeinschaft Belgiens bietet teilweise spezialisierte Sportanlagen, Ungarn und Spanien stellen persönliche Assistenzkräfte, Italien bietet Unterstützung bei der Schulung in



Informationstechnologien; Norwegen und die Schweiz bieten Vermittlung und die Vertretung Studierender z. B. gegenüber staatlichen Sozialbehörden; in Polen können teilweise spezielle Beförderungsmittel gestellt werden; Schweden schließlich gibt die Schaffung fairer Studienbedingungen im Hinblick auf die Studieninhalte und Studiengänge als wichtigen Schwerpunkt der Unterstützung an.

Als indirekte Form der Unterstützung von Studierenden mit Behinderungen nannte die Schweiz auch die Unterstützung von Lehrpersonal und Schweden die Zugänglichkeit des Universitätsumfelds. Ein solches Umfeld erfordert die Zusammenarbeit mit und den Einsatz von anderen Universitätsbediensteten wie Lehr-, Bibliotheks- und Verwaltungspersonal usw. Aus diesem Grund benötigen die Fachkräfte, die Studierende mit Behinderungen direkt unterstützen, eine Palette persönlicher und beruflicher Kompetenzen für die Arbeit interdisziplinärer Teams und deren Koordinierung.

Trotz der Vielfalt der angebotenen Dienste dürfte ein von Ungarn angesprochener Umstand wahrscheinlich auch auf viele, wenn nicht alle anderen Ländern zutreffen. Eine kürzlich durchgeführte Umfrage bei Studierenden mit Behinderungen in Ungarn ergab, dass die meisten von ihnen praktische, finanzielle und persönliche Unterstützung von ihren Familien erhielten. Darüber hinaus verfügten diese Studierenden über ein so genanntes „informelles, unbezahltes Netz“ von Mitstudierenden, die ihnen halfen, indem sie z.B. Material kopierten, ihnen Texte vorlasen usw. Diese informellen Hilfen scheinen von unschätzbarem Wert zu sein und die anekdotischen Informationen lassen vermuten, dass diese für Studierende mit Behinderungen in den meisten Ländern notwendig sind.

2.4 BARRIEREN BEIM HOCHSCHULZUGANG UND IM STUDIENBETRIEB

In der OECD-Studie von 2003, die fünf Länder (sowie eine Auswertung der Literatur über Forschungsarbeiten in anderen europäischen Ländern) umfasste, wurden die folgenden Faktoren als potenzielle Barrieren für Studierende mit Behinderungen ermittelt:

- Finanzierung, insbesondere uneinheitliche Finanzierungsmodelle und -quellen;



- Einstellung gegenüber besonderem Bedarf und Behinderungen bei den Entscheidungsträgern und dem Personal der Hochschulen;
- fehlende Partnerschaften und Zusammenarbeit zwischen Hochschulen und anderen Bildungsbereichen, insbesondere dem Sekundarschulbereich
- mangelnde Flexibilität bei der Bereitstellung alternativer differenzierter Lernformen für viele Studierende;
- physische Zugänglichkeit von Gebäuden, Diskrepanz zwischen den Zielen und Inhalten von Programmen und dem individuellem Bedarf;
- mangelndes Verständnis dafür, dass ein besonderer Bedarf als Folge einer Wechselwirkung zwischen den Schwierigkeiten der Studierenden und ihrer Umgebung entsteht;
- Mangel an zuverlässigen Informationen, auf die sich Forschung und Empfehlungen stützen können.

Von den Ländern, die Beiträge zu diesem Kapitel geliefert haben, wurden alle diese Punkte mehr oder weniger deutlich herausgestellt. Sie gehörten auch zu den Problemen, die von verschiedenen Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf bei dem Hearing im Europäischen Parlament zur Sprache gebracht wurden, das die Agency anlässlich des Europäischen Jahres der Menschen mit Behinderungen (2003) organisierte. Diese zentralen Punkte werden im Folgenden in fünf Bereiche gegliedert und erörtert: physische Barrieren, Zugang zu Informationen, Zugang zu Unterstützung, Einstellungen und Ansprüche.

2.4.1 Physische Barrieren

Das Problem des Zugangs zu gewünschten Bildungseinrichtungen wurde beim Hearing im Europäischen Parlament von einer Delegierten aus den Niederlanden hervorgehoben:

(...) Manche von uns können nicht das lernen, was sie wirklich wollen und wofür sie die Fähigkeiten haben, bzw. den Lernort nicht frei wählen. Manchmal hängt das an der mangelnden Zugänglichkeit der Gebäude (...).

Probleme im Zusammenhang mit der angemessenen physischen Zugänglichkeit von Gebäuden wurden in Estland, Ungarn, Italien,



Portugal und Spanien als entscheidender Faktor herausgestellt. Estland wies auf eine Tatsache hin, die für mehrere Länder gelten könnte, nämlich, dass zwar neu gebaute Gebäude die Zugänglichkeitsvoraussetzungen erfüllen, die „alten historischen“ Hochschulgebäude aber nicht entsprechend angepasst wurden. Der Zugang zu Hochschulen kann auch zum Problem werden, wenn keine barrierefreien Infrastrukturen für die Reise an den Studienort vorhanden sind (Ungarn).

Die Beseitigung physischer Barrieren beim Zugang zu Hochschulen scheint aber ein Bereich zu sein, in dem sich etwas tut. Dies ist möglicherweise darauf zurückzuführen, dass in den betrachteten Ländern ein Schwerpunkt der Antidiskriminierungspolitik zunehmend auf die Förderung der Barrierefreiheit aller öffentlichen Dienstleistungen gelegt wird. Auch wenn der physische Zugang zu Hochschulgebäuden in verschiedener Hinsicht noch Probleme verursacht, stellt er nicht das Haupthindernis für den Hochschulzugang einiger Studierender dar – andere Faktoren können viel größere Schwierigkeiten verursachen.

2.4.2 Zugang zu Informationen

Auf die Notwendigkeit der Verfügbarkeit unterschiedlichster Formen von Informationen wurde vom Netz der HEAG-Projektpartner im Evaluierungsbericht (2002) hingewiesen und als Aufgabenbereich beschrieben, der weitere Aufmerksamkeit benötigt. Für Informationen für und über Studierende mit Behinderungen und die Unterstützung, die sie benötigen, besteht nach wie vor Informationsbedarf.

Das Problem der Verfügbarkeit der richtigen Informationen für Studierende wurde von einer Teilnehmerin des Parlaments-Hearings so formuliert: (...) *Es ist sehr schwer herauszubekommen, was möglich und was im Einzelfall für einen behinderten Schüler oder eine behinderte Schülerin an technischen Hilfen und Unterstützung verfügbar ist und wie man daran kommen kann* (...) (Niederlande).

Das Wissen über die Möglichkeiten und die verfügbare Unterstützung kann auch für das Personal von Bedeutung sein, das Studierende mit Behinderungen im Laufe des Studiums berät (Frankreich). Verschiedene Informationsarten können für alle



involvierten Mitarbeitenden erforderlich sein, wenn Studierende die richtigen Entscheidungen über ihren künftigen Bildungsweg treffen sollen.

Wichtig für das Unterstützungspersonal sind vor allem Informationen über Studierende und die Art der Unterstützung, die sie benötigen. Die mangelnde Verfügbarkeit solcher Informationen wurde von Ungarn, Norwegen, Rumänien, Schweden und die Schweiz als problematisch angesprochen. Unter Umständen fehlen – aus verschiedenen Gründen – Informationen über die Zahl der Studierenden mit Behinderungen. All diese Länder wiesen jedoch auf das Fehlen umfassender Forschungsarbeiten zum Thema Unterstützung von Studierenden mit Behinderungen hin, die als Anhaltspunkt für das Vorgehen in der Praxis dienen könnten. Einige Länder (z. B. die Niederlande) kündigten den Beginn von diesbezüglichen Forschungsarbeiten auf nationaler Ebene an. Insgesamt jedoch wurde zu mehr Forschung und systematischen Untersuchungen in diesem Bereich angeregt.

Ebenfalls angesprochen werden sollten hier die Inhalte von Studien zu allgemeinen Entwicklungen im Studienangebot. In den Studien *Im Blickpunkt: Strukturen des Hochschulbereichs in Europa 2004/05* (Eurydice 2005) und *Guidelines for Quality Provision in Cross Border HE* (Leitlinien für ein hochwertiges grenzüberschreitendes Angebot im Hochschulbereich) (OECD/UNESCO) werden relevante und wichtige Aspekte des Hochschulbereichs für alle Studierenden untersucht. Nur sehr selten wird jedoch speziell auf Studierende mit Behinderungen eingegangen. Selbst wenn die Ergebnisse bzw. Empfehlungen auch für sie Gültigkeit haben, wird das nicht ausdrücklich erwähnt, und die einschlägigen besonderen Aspekte des Hochschulstudiums für Studierende mit Behinderungen werden nicht hervorgehoben.

2.4.3 Zugang zu Unterstützung

In einer aktuellen Studie des *Adapttech Research Network (2004)* in den USA über Faktoren, die die Teilnahme an der Bildung im Anschluss an den Pflichtschulbereich und an der Hochschulbildung erleichtern oder erschweren, wurden Studierende mit und ohne Behinderungen gefragt, was ihr Studium erleichtert oder erschwert.



Behinderungsbezogene unterstützende Maßnahmen stellen zwar einen wichtigen erleichternden Faktor für die befragten Studierenden mit Behinderungen dar, die meisten erwähnten aber dieselben erleichternden Faktoren wie ihre nicht behinderten Mitstudierenden. Studierende mit Behinderungen gaben zusätzlich an, dass behinderungsbezogene Probleme – wie beispielsweise Krankheit – entscheidende Hindernisse darstellten.

Spezialisierte Unterstützung für Studierende kann viele Formen haben. Physische Zugänglichkeit und Information sind per se unterstützende Maßnahmen. Die meisten Länder führten jedoch an, dass der Zugang zu spezialisierten Bildungsmaßnahmen, technischen Hilfen, Beratung und Orientierung für die meisten Studierenden mit Behinderungen von grundlegender Bedeutung seien. Die Tschechische Republik, Estland, Ungarn, die Niederlande und Portugal betonten, dass verschiedene Aspekte besonderer pädagogischer Unterstützung – sowohl durch nationale Dienste als auch auf der Ebene der Hochschulen – für ein erfolgreiches Hochschulstudium von entscheidender Bedeutung seien. Der Zugang zu speziell ausgebildeten Assistenzkräften und Hochschul-lehrpersonal wurde auch von einer Delegierten des Hearings im Parlament genannt: (...) *Es ist sehr wichtig, professionelle Lehrkräfte und Unterstützungspersonal zu haben. Sie müssen gut ausgebildet sein (...)* (Finnland).

Neben der Unterstützung und Beratung in den Bereichen Unterkunft und Wohnen, Finanzierung und mögliche medizinische Dienste sind der Zugang zu speziellen bzw. angepassten Studienmaterialien (Niederlande und Portugal), zu unterstützenden Technologien (Griechenland), die Veränderung der Studienmodalitäten (Estland), die Anpassung der Prüfungen (Ungarn) und Berufsberatung (Estland) konkrete Formen von studienbezogener Unterstützung, die die betroffenen Studierenden zu verschiedenen Zeitpunkten ihrer Hochschullaufbahnen benötigen. Die Bereitstellung von spezialisierten bzw. angepassten Studienmaterialien ist ein Bereich, in dem bereits viel geleistet wurde. Dagegen ist eine angepasste Bewertung – d. h. die Aufgaben werden behinderungsspezifisch angepasst – noch nicht so weit verbreitet (Polen, Vereinigtes Königreich). Die Tschechische Republik betonte die Bedeutung von Partnerschaften, die die Hochschulen zusammen mit Organisationen



oder NRO, die im Bereich spezialisierter Dienste tätig sind, aufbauen müssten, wenn sie umfassende Unterstützung für Studierende mit verschiedenen Arten von Behinderungen anbieten wollen.

Ein potenziell wichtiger Aspekt der Unterstützung ist die Bereitstellung von Fachberatung für Studierende mit Behinderungen (hervorgehoben z. B. von Estland und Portugal). Die Arbeit von Heiman und Kariv (2004) deutet darauf hin, dass Studierende mit Behinderungen eine sehr viel größere Arbeitsbelastung und mehr sozialen Stress haben und daher gezieltere Unterstützung benötigen als nicht behinderte Studierende. Dies wird durch anekdotische Informationen aus dem HEAG-Projekt sowie Kommentare der Länder, die an der laufenden Untersuchung teilnehmen (Tschechische Republik), tendenziell bestätigt: Die sozialen und kulturellen Aspekte eines Hochschulstudiums sind ebenso wichtig für den Erfolg der Studierenden wie die studienbezogenen Aspekte.

Und schließlich werden die potenziellen Hindernisse, die den Lehr- und Lernsituationen selbst inhärent sind, allzu leicht übersehen. Der Lernstoff, die erwartete Form von Interaktionen in der Gruppe bzw. mit Semesterkolleginnen oder -kollegen, die erwarteten Lern- und Lehrmethoden – sie alle enthalten potenzielle Barrieren für Studierende mit unterschiedlichen Behinderungen. Ein Schwerpunkt der Unterstützung, die sich in den Ländern entwickelt, besteht im Erkennen und der Analyse dieser lernsituationsimmanenten Barrieren. Zur Beseitigung dieser Barrieren ist eine zweigleisige Strategie erforderlich: direkte Unterstützung für die Studierenden, damit sie Strategien zur Bewältigung dieser Probleme entwickeln können, sowie Ratschläge und Strategien für die Hochschullehrkräfte, wie sie solche Barrieren in ihrem Unterricht abbauen können.

2.4.4 Einstellungen

Ein Kommentar aus Deutschland bringt es auf den Punkt: (...) *Die größten Barrieren sind in den Köpfen!*

Negative Einstellungen, die sich unmittelbar auf den Erfolg der Studierenden auswirken, können bei den Hochschullehrkräften aber auch beim gesamten Hochschulpersonal vorhanden sein. Allerdings dürfte sich die Einstellung von Hochschulleitern am stärksten



auswirken. Eine Erklärung aus der Schweiz soll hier für viele Kommentare stehen: (...) *Es gibt „Barrieren in den Köpfen“ von Personen in leitenden Funktionen. Diese sagen, natürlich, behinderte Studierende haben dasselbe Recht auf ein Studium wie alle anderen auch. Aber sie realisieren nicht, dass das Studium für die Betroffenen eine Form der aktiven und gleichberechtigten Teilhabe ist, die nur möglich ist, wenn technische und architektonische Barrieren beseitigt werden. Dieser Schritt, Behinderten gleiche Rechte zu verschaffen (...), sie als gleichberechtigt zu behandeln, ist häufig schwieriger als er sein sollte (...).*

Viele Länder äußerten die Auffassung, dass Einstellungen nicht durch Gesetze allein verändert werden können. Es muss auch Sensibilisierungsarbeit geleistet werden und es müssen Beispiele positiver Vorgehensweisen geliefert werden, wenn die diesbezügliche Kultur an den Hochschulen verändert werden soll. Johnston (2003), den Hurst (2006) zitiert, sagt klar und deutlich, dass (...) *ein Gesetz nicht garantieren kann, was in einer Kultur nicht verankert ist.*

Einstellungen gegenüber Studierenden mit Behinderungen können zu einer Form der sozialen Isolierung führen, die für diese Menschen nur schwer zu überwinden ist. In Island äußerten im Rahmen eines Forschungsprojektes alle Befragten übereinstimmend, das größte Hindernis bestehe für sie in der sozialen Isolation und der mangelnden Kommunikation mit anderen Studierenden und Hochschullehrkräften. Diesen Studierenden machte die Frage der „sozialen Kontakte“ weit mehr zu schaffen als beispielsweise die Frage der (physischen) Zugänglichkeit. Dieser wichtige Aspekt der sozialen Anpassung wird auch in einem Projekt betont, das vom kanadischen nationalen Bildungsverband für Behinderte durchgeführt wurde. Im Rahmen des Projekts zeigte sich, dass die Hochschulen die sozialen Aspekte eines Studiums ebenso zugänglich machen müssen wie die akademischen Aspekte, wenn eine tatsächliche Inklusion von behinderten Studierenden erreicht werden soll.

2.4.5 Anspruch auf Unterstützung

Bei der Bewertung der Aktivitäten des HEAG-Netzwerks wurde abschließend festgestellt, dass die Hauptbarrieren, mit denen es



Studierende mit Behinderungen bei ihrem Zugang zu Hochschulen zu tun haben, sich auf ihren Anspruch auf Unterstützung beziehen. Dies bekräftigt eine junge Delegierte beim Hearing im Europäischen Parlament: (...) Wir denken, dass Gesetze, mit denen Zugänglichkeit und gleiche Rechte für Behinderte vorgeschrieben werden, sehr wichtig sind, da dies häufig für Unternehmen die einzige Motivation darstellt, etwas zugänglich zu machen oder Behinderten gleiche Rechte einzuräumen (...) (*Niederlande*).

Auf europäischer und nationaler Ebene gibt es politische Maßnahmen und Strategien, mit denen Ansprüche von Behinderten auf öffentliche Dienstleistungen festgeschrieben werden. Aus der OECD-Studie von 2003 geht allerdings hervor, dass durch die Trennung zwischen politischen Strategien für den Hochschulbereich und den allgemeinen Behindertenrechten immer wieder „Lücken“ entstehen zwischen dem Anspruch auf Dienste und Unterstützung sowie deren tatsächlicher Verfügbarkeit. Ein spezielles Beispiel dafür liefert Konur (2002) mit seiner These, im Vereinigten Königreich herrsche ein „Laissez-faire“-Ansatz in Bezug auf eine angepassten Bewertung für Studierende mit Beeinträchtigungen, was dazu führe, dass keine gesetzliche Pflicht bestehe, in allen Studiengängen angepasste Bewertungen anzubieten.

Ähnlich deutet die Arbeit von Lazzarotti und Tavoletti (2006) zur Untersuchung jüngster „governance shifts“ in der Hochschulbildung etlicher Länder darauf hin, dass der zunehmende Wandel im Stil und Fokus der Hochschulverwaltung und -finanzierung sowohl auf der Ebene der zentralen Regierungen als auch auf der Ebene der Hochschulen sich auf den Zugang zur Hochschulbildung auswirken könnte. Dieser Wandel bedeutet, dass die Hochschulen zunehmend ihre eigenen Zugangsbedingungen und ihre eigene Zugangspolitik formulieren, was sich auf alle Studierenden, einschließlich derjenigen mit Behinderungen auswirkt.

Die flämische Gemeinschaft Belgiens bietet ein konkretes Beispiel, wie die Gesetzgebung in diesem Bereich einen klareren Rahmen schaffen kann. In der flämischen Gemeinschaft Belgiens sind derzeit drei gesetzliche Entwicklungen im Gange: Erstens wird ein föderales Antidiskriminierungsgesetz für alle staatlichen Körperschaften (einschließlich Hochschulen) gelten. Zweitens wird es ein neues



Dekret zur Finanzierung der Hochschulbildung geben, in dessen Rahmen zumindest der politische Wille besteht, die Hochschulen für eine heterogenere Zusammensetzung ihrer Studentenschaft (u. a. unter Berücksichtigung von Studierenden mit Behinderungen) zu belohnen, wenn sie nachweisen können, dass sie genügend Initiativen in diesem Bereich ergriffen haben. Drittens wird der Bedarf an fundierten Forschungsdaten zu diesem Thema anerkannt, und es wurden politische Signale gesetzt, mehr Geld in die diesbezügliche Forschung zu stecken.

Die drei Grundsätze Antidiskriminierungsgesetzgebung, politische Strategien zur Förderung der Teilnahme und finanzielle Unterstützung für die Forschung erscheinen als unerlässliche Bedingungen dafür, dass der Hochschulzugang und die Unterstützung Studierender mit Behinderungen auf der Grundlage von Ansprüchen geregelt werden und nicht vom Zufall abhängig sind (HEAG-Bewertung 2002). Doch sollte angesichts dieses raschen Wandels und der Entwicklung der Gesetze in einigen Ländern die Evaluierung der Auswirkungen der Gesetzgebung nicht vernachlässigt werden.

2.5 MÖGLICHE KÜNFTIGE WEGE?

Eine der wichtigsten Empfehlungen, die sich aus der Bewertung des HEAG-Projekts (2002) ergeben haben, bestand darin, dass mehr Informationen über empfehlenswerte Praxis im Bereich der Politik und des Angebots zur Unterstützung behinderter Studierender auf europäischer und nationaler Ebene erforderlich ist. Die Informationen aus den Ländern deuten darauf hin, dass diese Empfehlung noch zu erweitern ist: Es besteht nicht nur ein Bedarf an der Vermittlung solcher Informationen, vielmehr sollten auch Leitlinien erarbeitet werden, die einen Anspruch auf ein bestimmtes Mindestniveau an Angeboten begründen.

Die Arbeit zur Untersuchung wirksamer integrativer und inklusiver Praxis ist in anderen Bildungsbereichen weiter entwickelt und besser etabliert als im Hochschulbereich. Daher sollten die Hauptbotschaften aus diesen Bildungsbereichen als Anhaltspunkte für die zukünftige Arbeit und Forschung im Hochschulbereich dienen. Die wichtigsten Ergebnisse und Empfehlungen aus den Arbeiten zu einer



inklusive Bildung in der Sekundarstufe und dem Prozess des Übergangs von der Schule ins Arbeitsleben werden in anderen Kapiteln dieser Veröffentlichung dargestellt. Für weitere Einzelheiten seien die Leserinnen und Leser auf diese Kapitel verwiesen. Einige Kernpunkte, die auch für den Hochschulbereich gelten, sollen jedoch hier genannt werden.

Ein wichtiges Ergebnis des Projekts „Integrative und inklusive Unterrichtspraxis im Sekundarschulbereich“ war: *Was für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf hilfreich ist, kommt allen Schülerinnen und Schülern zugute.* Kooperativer Unterricht und kooperatives Lernen, heterogene Gruppierung und alternative Lernwege sind spezifische Aspekte einer erfolgreichen inklusiven Praxis, die auch im Hochschulbereich in Erwägung gezogen und genauer analysiert werden sollten.

Ebenso sollten die Empfehlungen in Bezug auf den Mangel an Daten, Abschlussquoten, Erwartungen und Einstellungen, Zugang zum Arbeitsplatz, Umsetzung bestehender Rechtsvorschriften und – ein äußerst wichtiger Punkt – die aktive Beteiligung der jungen Menschen selbst an der Entscheidungsfindung bezüglich ihrer Zukunft, die in der Studie zum Übergangsprozess ermittelt wurden, auch im Kontext des Hochschulbereichs betrachtet werden.

Die Lehren, die bereits im Primar- und Sekundarbereich sowie für den Übergang ins Berufsleben gezogen wurden, sind zwar nicht unmittelbar auf andere Bildungsbereiche übertragbar, können aber für die Förderung einer erfolgreichen Teilnahme Studierender mit Behinderungen an der Hochschulbildung als Anhaltspunkte dienen. Eine Entwicklung in integrativen und inklusiven Umgebungen im Pflichtschulbereich, die bereits im Hochschulbereich zu erkennen ist, ist die Rolle von Unterstützungsdiensten für Lernende mit Beeinträchtigungen und die Verlagerung ihres Hauptaugenmerks von der Unterstützung der Lernenden hin zur Unterstützung der „Regel-“ Lehrkräfte, damit diese alle Lernenden in ihren Klassen fördern können. Initiativen wie beispielsweise spezifische Projekte zur Ermutigung aller Lehrkräfte, mehr Verantwortung zu übernehmen und auf die Bedürfnisse von Lernenden mit Beeinträchtigungen einzugehen, sind in einigen Ländern, z.B. im Vereinigten Königreich, insbesondere in Schottland, vorhanden (Hurst 2006).



Um Verantwortung geht es auch bei einem der Ergebnisse aus dem Bericht zum Übergang von der Schule ins Arbeitsleben: Den Jugendlichen soll Verantwortung für die Entscheidungsfindung übertragen werden. Das ist auch im Hochschulbereich anwendbar – Studierende mit Beeinträchtigungen sollten Möglichkeiten erhalten, für ihre Lernentscheidungen und Lernsituationen (nach und nach) Verantwortung zu übernehmen und diese auszubauen.

Lernende mit Behinderungen in anderen inklusiven Bildungsbereichen können ihr Potenzial nur dann voll entfalten, wenn reale Möglichkeiten für eine Fortsetzung des Bildungswegs in integrativen und inklusiven Umgebungen bestehen. Die Kommentare von zwei jungen Delegierten im Hearing im Europäischen Parlament unterstreichen diese Auffassung: (...) *Bildung ist wichtig für alle, für Behinderte und Nichtbehinderte* (...) (Schweiz).

(...) *Alle, die hierher gekommen sind und Regelschulen oder Sonderschulen besuchen, möchten ihren Bildungsweg in der einen oder anderen Weise fortsetzen. Wenn die Menschen mit ihrer Arbeit zufrieden sind, sind sie auch mit ihrem Leben zufrieden und können in ihrer beruflichen Laufbahn Erfolg haben. Das gilt auch für Behinderte* (...) (Litauen).

Bei der Ausarbeitung des Materials für dieses Kapitel sind dieselben Schwierigkeiten aufgetreten, die im HEAG-Projekt bewältigt werden mussten und auch in der OECD-Studie von 2003 beschrieben wurden. Die Bereitstellung von nützlichen Informationen auf Länderebene zu einem Thema, das so stark auf (einzelne) Institutionen konzentriert ist, ist nicht einfach. Wir hoffen aber, dass dieses Kapitel zur Diskussion beitragen wird und auch Nicht-Expertinnen und -Experten für diese Punkte sensibilisieren wird, insbesondere wenn es im Lichte der Bildungsmöglichkeiten für junge Menschen mit Behinderungen insgesamt im Anschluss an den Pflichtschulbereich gesehen wird.

Die Informationen in diesem Kapitel wurden nicht nur in der Absicht vorgestellt, die Leserinnen und Leser über Möglichkeiten und Probleme zu informieren, sie sollen auch die Botschaft bekräftigen, die Van Acker (1996) so klar und deutlich formuliert hat: (...) *Die Zugänglichkeit des Hochschulbereichs für Personen mit*



Beeinträchtigungen ist kein „Luxus“ sondern eine Pflicht in einer Gesellschaft, die allen die gleichen Rechte bietet.



Literatur

Adaptech Research Network, www.adaptech.org/ . Abgerufen im Dezember 2005

ADMIT (2002) Higher Education Admissions and Student Mobility: the ADMIT research project. *European Educational Research Journal*, Bd. 1, Nr. 1

AimHigher www.aimhigher.ac.uk/about_us/index.cfm/ Abgerufen im Januar 2006

David, M.E. (2004), Equality and Equity in Higher Education: Learning to develop new paradigms from the US experience? *European Educational Research Journal*, Bd. 3, Nr. 4

European Agency for Development in Special Needs Education / Bertrand, L., Pijl, S.J. und Watkins, A. (Herausgeber) (2000): *The Participation of people with disabilities within the SOCRATES Programme – data appendices*. Bericht im Auftrag der Europäischen Kommission, Generaldirektion Bildung und Kultur. (Eine Zusammenfassung des Berichts in deutscher Sprache (*Knocking on Socrates Door – „Zutritt bei Sokrates“ - Teilnahme von Menschen mit Behinderungen am Sokrates-Programm*) ist abrufbar unter: www.european-agency.org/site/info/publications/agency/ereports/doc/s/12docs/knocking_socrates_ge.doc Abgerufen im November 2005)

European Agency for Development in Special Needs Education / Meijer, C.J.W. (Herausgeber) (2003): *Special Needs Education in Europe (Sonderpädagogische Förderung in Europa)*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education

European Agency for Development in Special Needs Education / Meijer, C.J.W. (Herausgeber) (2005): *Inclusive Education and Classroom Practice in Secondary Education (Integrative und inklusive Unterrichtspraxis im Sekundarschulbereich)*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education

European Agency for Development in Special Needs Education / Soriano, V. (Herausgeberin) (2005): *Young Views on Special Needs*



Education: Results of the Hearing in the European Parliament – November 3rd, 2003 (Wie die Jugendlichen die sonderpädagogische Förderung sehen. Ergebnisse des Hearings im Europäischen Parlament am 3. November 2003). Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education

European Agency for Development in Special Needs Education / Soriano, V. (Herausgeberin) (2006): *Individual Transition Plans: Supporting the Move from School to Employment (Individuelle Förderpläne für den Übergang von der Schule in den Beruf).* Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education

Mitteilung der Europäischen Kommission (1999): *Auf dem Weg zu einem Europa ohne Hindernisse für Menschen mit Behinderungen. Ein Wegweiser zu einem größeren zusätzlichen Nutzen auf Gemeinschaftsebene.* Brüssel, Belgien

EuroStudent Report – Social and Economic Conditions of Student Life in Europe 2005: Synopsis of Indicators (2005). Bundesministerium für Bildung und Forschung. www.his.de/Eurostudent/report2005.pdf

European Union Disability Strategy (Die Strategie der Europäischen Union im Bereich Behinderung). http://ec.europa.eu/comm/employment_social/disability/strategy_en.html Abgerufen im Februar 2006

Eurydice (2000): *Schlüsselzahlen zum Bildungswesen in Europa,* Luxemburg

Eurydice (2005): *Im Blickpunkt: Strukturen des Hochschulbereichs in Europa 2004/05: Nationale Entwicklungen im Rahmen des Bologna-Prozesses.* Luxemburg

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2002): *Economic and Social Conditions of Student Life.* www.studentenwerke.de/se/2001/zusammenfassung_en.pdf

Heiman, T. und Kariv, D. (2004): Coping experience among students in higher education. *Educational Studies*, Bd. 30, Nr 4, S. 441 – 455

HELIOS II (1996): *Higher Education and Disabled Students: Towards a European Integration Policy (Hochschulbildung und Studierende mit Behinderungen. Auf dem Weg zu einer Europäischen Integrationspolitik)*. Brüssel: Europäische Kommission

Higher Education Accessibility Guide database (Datenbank zum Leitfaden "Barrierefreie Hochschule") www.heagnet.org/

Hurst, A. (2006): *Making the Higher Education Curriculum Inclusive*. Arbeitspapier, vorgelegt auf der VEHHO-Konferenz, Brüssel, März 2006

Gemeinsamer Zwischenbericht des Rates und der Kommission (2004): *Allgemeine und berufliche Bildung 2010 – Die Dringlichkeit von Reformen für den Erfolg der Lissabon-Strategie*. http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/jir_council_final.pdf

Katholieke Universiteit Leuven/ European Agency for Development in Special Needs Education (2002): *Higher Education Accessibility Guide – Project Evaluation Report* (unveröffentlicht)

Konur, O. (2002): Assessment of Disabled Students in Higher Education: current public policy issues. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, Bd. 27, Nr. 2, S. 131 – 152

Lazzeretti, L. und Tavoletti, E. (2006): Governance Shifts in Higher Education: a cross-national comparison. *European Educational Research Journal*, Bd. 5, Nr. 1

National Disability Team. www.natdisteam.ac.uk/ . Abgerufen im Januar 2006

National Educational Association of Disabled Students (NEADS) www.neads.ca/ . Abgerufen im Dezember 2005



Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD – Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung) (2003): *Disability in Higher Education*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development

Organisation for Economic Co-operation and Development und UNESCO (2005): *Guidelines for Quality provision in Cross-border Higher Education*. OECD/UNESCO

Van Acker, M. (Herausgeber) (1995): *Studying Abroad: Part 1 Checklist of needs for students with disabilities*. FEDORA / Katholieke Universiteit Leuven

Van Acker, M. (Herausgeber) (1996): *Studying Abroad: Part 2. European Guide for students with disabilities*. FEDORA / Katholieke Universiteit Leuven

Nähere Angaben zu den Vertreterinnen und Vertretern der Agency und den Expertinnen und Experten, die an diesem Kapitel mitgearbeitet haben, finden Sie auf den nationalen Seiten (*National Pages*) der Internetseite der Agency: www.european-agency.org/

Außerdem hat das Personal der Eurydice-Informationsstellen aus Liechtenstein, Malta, Polen, Rumänien und Schweden Beiträge geleistet, und es wurden Informationen durch das HEAG-Expertennetz über die HEAGNET-Datenbank (www.heagnet.org/) geliefert.

Folgenden Expertinnen und Experten für die Unterstützung von Behinderten danken wir für ihre besonderen Beiträge: Gaspar Haenecaert (Belgien, flämische Gemeinschaft), Efstathios Michael (Zypern), Barbora Bazalová (Tschechische Republik), Merit Hallap (Estland), Jean-Jacques Malandain (Frankreich), Renate Langweg-Berhörster (Deutschland), Marianna Szemerszki (Ungarn), Magnus Stephensen (Island), Elisa Di Luca (Italien), Jan Nagtegaal und Irma van Slooten (Niederlande), Jarle Jacobsen (Norwegen), Leonor Moniz Pereira (Portugal), Elena del Campo Adrian (Spanien), Olga Meier-Popa (Schweiz).



Ihre ausführlichen Adressen sind auf der Startseite der HEAG-Datenbank zu finden: www.heagnet.org/

Kapitel 3

ÜBERGANG VON DER SCHULE INS BERUFSLEBEN

3.1 EINFÜHRUNG

Der Übergang von der Schule in den Beruf ist für alle Jugendlichen und in noch stärkerem Maße für Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf ein wichtiges Thema. Sie sind in weit stärkerem Maße mit menschlichen Verhaltensweisen und sozialen Faktoren wie Vorurteilen, Ablehnung, überbehütendem Verhalten und unzureichender Ausbildung sowie mangelnden Qualifikationen konfrontiert. Durch all diese Faktoren wird ein echter Eintritt ins Berufsleben behindert und erschwert.

Der Begriff des Übergangs von der Schule ins Berufs- und Arbeitsleben erscheint in verschiedenen internationalen Dokumenten mit jeweils leicht unterschiedlicher Definition.

Im Aktionsrahmen zur „Erklärung von Salamanca“ (UNESCO 1994) heißt es: (...) *Jungen Menschen mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen sollte beim Übergang vom Schul- ins Berufsleben geholfen werden. Schulen sollten sie darin unterstützen, wirtschaftlich aktiv zu werden und ihnen zu den Fertigkeiten verhelfen, die im Alltagsleben benötigt werden. Sie sollten ein Training in jenen Fertigkeiten anbieten, die den sozialen und kommunikativen Anforderungen und Erwartungen des Erwachsenenlebens entsprechen (...)* (Seite 34).

Das internationale Arbeitsamt (International Labour Office 1998) definiert den Übergang als: (...) einen Prozess der sozialen Orientierung, der eine Änderung von Status und Rolle bewirkt (z. B. vom Schüler zum Auszubildenden, vom Auszubildenden zum Arbeitnehmer, von der Abhängigkeit zur Unabhängigkeit) und für die gesellschaftliche Integration von entscheidender Bedeutung ist. (...) Der Übergang erfordert Veränderungen in Beziehungen, Abläufen und dem Selbst-verständnis. Um einen reibungsloseren Übergang von der Schule ins Arbeitsleben zu gewährleisten, müssen junge Menschen mit Behinderungen Zielsetzungen entwickeln und



entscheiden, welche Rolle sie in der Gesellschaft spielen möchten (...) (S. 5 und 6).

Die OECD (2000) vertritt die Auffassung, der Übergang ins Arbeitsleben sei nur einer der Übergänge, die Jugendliche auf dem Weg ins Erwachsenenleben durchlaufen und bewältigen müssen. Im Kontext des lebenslangen Lernens wird der Übergang von der Schule – unabhängig davon, ob es sich um die Sekundarstufe II oder die tertiäre Bildungsstufe handelt – lediglich als der erste von vielen Übergängen zwischen Arbeit und Lernen gesehen, die Jugendliche in ihrem Leben vollziehen müssen. In der Arbeitskräfteerhebung (EG 2000) wird ausgeführt, dass der Übergang von der Schule ins Berufsleben kein linearer Prozess sei und auf das Ende der Schulbildung nicht notwendigerweise der Eintritt ins Berufsleben folge. Der Übergang vollziehe sich schrittweise, und Jugendliche und junge Erwachsene durchliefen verschiedene Schul- und Arbeitsphasen im Wechsel.

Im Rahmen der einschlägigen Arbeiten der Europäischen Agentur zeigte sich, dass der Übergang ins Berufsleben Teil eines langen und komplexen Prozesses ist, der alle Aspekte und Bereiche im Leben eines Menschen umfasst und auf möglichst angemessene Weise gesteuert werden muss. Die Ziele eines erfolgreichen Übergangsprozesses sind letztendlich „ein gutes Leben für alle“ sowie „eine gute Arbeit für alle“. Die vorhandenen Bildungsangebote bzw. die Organisation von Schulen oder anderen Bildungsstätten sollten dem Erfolg eines solchen Prozesses nicht im Wege stehen. Der Übergang von der Schule ins Berufsleben sollte mit kontinuierlicher und aktiver Beteiligung der jungen Menschen und unter Einbezug ihrer Familien erfolgen. Die beteiligten Dienste sollten koordiniert werden, und es sollte eine enge Zusammenarbeit mit dem Beschäftigungssektor angestrebt werden.

3.2 DIE WICHTIGSTEN FRAGESTELLUNGEN

Die wichtigsten Fragestellungen und Problembereiche, die durch die Bestandsaufnahme der Literatur zum Thema *Übergang von der Schule in den Beruf* ermittelt wurden, lassen sich den folgenden acht Themenbereichen zuordnen.



3.2.1 Daten

Der Datenbestand auf diesem Gebiet ist sehr begrenzt, so dass Vergleiche zwischen Ländern schwierig sind. Trotz der unterschiedlichen Art und Weise, in der in den verschiedenen Ländern Personen mit Behinderungen oder sonderpädagogischem Förderbedarf definiert werden, können wir sagen, dass etwa 3 bis 20 % der jungen Menschen unter 20 Jahren als Personen mit sonderpädagogischem Förderbedarf betrachtet werden (Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung 1999).

3.2.2 Abschlussquoten

Im Jahr 1995 lag der Prozentsatz der jungen Erwachsenen in der Altersgruppe der 20- bis 29-Jährigen, die keinen Abschluss der Sekundarstufe II erreicht hatten, bei etwa 30 % (Eurostat 1998). Dieser Prozentsatz liegt bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit sonderpädagogischem Förderbedarf sogar noch höher. Es gibt zwar keine genauen Informationen darüber, wie viele Jugendliche unmittelbar nach Absolvierung der Schulpflicht das Bildungssystem verlassen, es lässt sich jedoch feststellen, dass offenbar viele keinen nachobligatorischen Abschluss erreichen. Bei den Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf lassen die Daten – wenn auch ungenau – immerhin erkennen, dass eine relativ große Zahl dieser Jugendlichen nach dem Ende der Schulpflicht ihre Bildung fortsetzen. Ein hoher Prozentsatz von ihnen schließt jedoch ihre Bildung auf Sekundarstufe II nie ab (OECD 1997). In einigen Ländern wurde festgestellt, dass knapp 80 % der behinderten Erwachsenen entweder nicht über die Grundschule hinausgekommen sind oder als funktionale Analphabeten betrachtet werden können (Helios II 1996).

3.2.3 Zugang zu Bildung und Ausbildung

Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf haben theoretisch dieselben Bildungsmöglichkeiten wie andere Jugendliche. In der Praxis werden ihnen aber einerseits vor allem Programme angeboten, die zum Bezug von Sozialhilfe bzw. einer Rente führen. Oder es werden ihnen andererseits hauptsächlich




berufsbildende Angebote mit tiefen Qualifikationsansprüchen eröffnet, die zu niedrig bezahlter Arbeit führen (OECD 1997). Die Möglichkeiten, die ihnen angeboten werden, sind für sie nicht unbedingt ansprechend, die Bildungsgänge entsprechen nicht immer ihren Interessen und Bedürfnissen. Dadurch sind sie auf dem offenen Arbeitsmarkt im Nachteil (IAA 1998). Eine für diese Schülerinnen und Schüler interessantere und angemessenere Gestaltung der Bildungsgänge könnte die Lösung für verschiedene Probleme darstellen, auch für die Probleme der Übergangsphase (Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung 1999).

3.2.4 Berufliche Vorbereitung

Die Berufsbildung entspricht vielfach nicht den realen Arbeitsplatzanforderungen. Sie findet oft in getrennten Einrichtungen statt und ist meist nicht auf komplexe Tätigkeiten ausgerichtet. Personen mit Behinderungen erhalten keine arbeitsmarktauglichen Qualifikationen. Einschlägige Beschäftigungsmaßnahmen müssen besser auf den aktuellen Bedarf des Arbeitsmarkts zugeschnitten werden (IAA 1998).

3.2.5 Arbeitslosenquoten

Die Arbeitslosenquote der Personen mit Behinderungen ist zwei- bis dreimal so hoch wie die der so genannten „Nichtbehinderten“ (IAA 1998). Die nationalen Daten umfassen nur Personen, die als arbeitslos gemeldet sind. Ein großer Prozentsatz der Personen mit besonderen Bedürfnissen ist jedoch nicht als arbeitslos gemeldet. Sie hatten gar nicht erst die Chance, eine erste Arbeitsstelle anzutreten (HELIOS II 1996). Arbeitslosenunterstützung für Personen mit Behinderungen ist an die dritte Stelle der Ausgaben für soziale Sicherheit nach den Rentenausgaben und den Gesundheitsausgaben gerückt (Gemeinsamer Beschäftigungsbericht, EG 1998). Beschäftigungswachstum kann nicht durch eine defensive Strategie bzw. passive Maßnahmen erreicht werden, sondern erfordert einen offensiven, aktiven Ansatz, durch den eine Nachfragesteigerung gefördert wird. Das erfordert Investitionen in arbeitsplatzbezogene Hilfsmittel, in Humanressourcen, Wissen und Fertigkeiten. Jugendliche und junge Erwachsene mit Behinderungen



sollten bei der Planung ihrer Zukunft eine aktive Rolle spielen können (EG 1998).

3.2.6 Erwartungen und Einstellungen

In dieser Frage decken sich die Informationen verschiedenster Dokumente: Die Fähigkeiten Behinderter werden von Lehrkräften, Eltern und der breiten Öffentlichkeit im Allgemeinen unterschätzt. Die Zusammenarbeit all dieser Gruppen auf allen Bildungsstufen ist sehr wichtig, um eine realistische Sicht der Fähigkeiten eines Jugendlichen auch während des Übergangs ins Arbeitsleben zu entwickeln (Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung 1999).

3.2.7 Zugang zum Arbeitsplatz

Es gibt immer noch Probleme bezüglich baulicher Barrieren, die den Zugang zu Arbeitsplätzen verhindern, aber auch bezüglich menschlicher und technischer Hilfen. Information und Unterstützung für die Arbeitgeber sind ebenfalls ein in vielen Dokumenten angesprochenes Schlüsselproblem.

3.2.8 Umsetzung bestehender Rechtsvorschriften

In manchen Ländern fehlt ein rechtlicher Rahmen für den Übergang ins Berufsleben, in anderen bestehen zum Teil inflexible Systeme. Rechtliche Vorgaben zu Beschäftigungsquoten als Maßnahme zur Förderung der Beschäftigung von Menschen mit Behinderungen werden oft nicht angewandt oder durchgesetzt. Die meisten Länder haben eine Kombination von Maßnahmen eingeführt, die in unterschiedlichem Maße als effektiv wahrgenommen werden. Es gibt keine Beispiele, in denen mit Quotensystemen die gesetzten Ziele erreicht wurden. Die Befürworter solcher Systeme weisen aber darauf hin, dass die Mittel, die durch Abgaben oder Ausgleichszahlungen eingehen, die Finanzierung anderer beschäftigungsfördernder Maßnahmen ermöglichen. Auch Anti-Diskriminierungsvorschriften verursachen Probleme. Zuweilen entsteht der Eindruck, dass solche Vorschriften eher dazu dienen, Zeichen zu setzen, als den einzelnen Personen effektiv zu helfen (ECOTEC 2000).




3.3 SCHLÜSSELASPEKTE UND EMPFEHLUNGEN

Anhand der Analyse der Dokumente, die Fachkräfte aus den am Projekt der Agency teilnehmenden Ländern beigetragen haben, ließen sich sechs Schlüsselaspekte von Lösungen für eine bessere Gestaltung des Übergangs von der Schule ins Berufsleben herausarbeiten. Dabei wurden die ermittelten Problembereiche und noch offene Fragen berücksichtigt. Diese Schlüsselaspekte führen zu einer Reihe von Empfehlungen, die sich an politische Entscheidungsträgerinnen und -träger sowie an die Fachkräfte richten. Sie möchten Orientierungen vermitteln, wie Entwicklung und Ablauf des Übergangsprozesses verbessert werden können.

Der Übergang ist ein Prozess, der durch den Erlass und die Umsetzung von Rechtsvorschriften und politische Maßnahmen unterstützt werden muss.

Empfehlungen: Die politischen Entscheidungsträgerinnen und -träger sollten

- die Koordination der politischen Maßnahmen zwischen den verschiedenen Diensten fördern bzw. verbessern und verhindern, dass neue Rechtsvorschriften mit bestehenden kollidieren oder sich mit ihnen überschneiden;
- dafür sorgen, dass geltende Rechtsvorschriften durch konkrete Maßnahmen auch effektiv umgesetzt werden, um Unterschiede und/oder Diskriminierungen als Ergebnis ungleich verteilter personeller oder technischer Ressourcen zu vermeiden;
- systematisch Rückmeldung einholen und dabei die Meinung von ehrenamtlichen Organisationen, die mit und für Behinderte arbeiten, berücksichtigen und respektieren;
- aktive Maßnahmen ausarbeiten und deren Umsetzung fördern, um die Beschäftigung und die persönliche Autonomie von Jugendlichen mit Behinderungen zu stärken;
- dafür sorgen, dass alle „Erleichterungsmaßnahmen“ für Menschen mit Behinderung gezielter überwacht und evaluiert werden – beispielsweise die Anwendung von Quoten oder Steuererleichterungen usw. – und ein effektives Funktionieren der Dienste auf zentraler, regionaler und lokaler Ebene sicherstellen;

-
- 
- dafür sorgen, dass die Arbeitgeber über einschlägige Rechtsvorschriften oder politische Maßnahmen umfassend informiert werden;
 - dafür sorgen, dass lokale Netzwerke unter Beteiligung aller Partner eingerichtet werden, um die nationale Politik umzusetzen.

Empfehlungen: Die beteiligten Fachkräfte sollten

- die erforderlichen Informationen, Strategien und Kompetenzen vermittelt bekommen, um die bestehenden Rechtsvorschriften umsetzen und geeignete Methoden für ihre Umsetzung einsetzen zu können;
- regelmäßig innovative Projekte auf lokaler Ebene evaluieren und ihre Ergebnisse verbreiten, um einen „Erleichterungseffekt“ zu erzielen;
- lokale Netzwerke mit allen Partnern (Arbeitswelt, sozialer Bereich, Bildungsbereich und Familien) einrichten, um die nationale Politik zu diskutieren und Maßnahmen zu planen und umzusetzen;
- über geeignete Methoden verfügen, um die Verwaltung über den erforderlichen Einsatz neuer Methoden zu informieren.

Beim Übergang von der Schule in den Beruf müssen die Jugendlichen aktiv beteiligt werden und ihre persönlichen Entscheidungen müssen ernst genommen werden.

Empfehlungen: Die politischen Entscheidungsträgerinnen und -träger sollten

- die erforderlichen Ressourcen (zeitlich und finanziell) für die Schulen einplanen, damit sie diese Arbeit mit den Jugendlichen und ihren Familien durchführen können;
- sicherstellen, dass diese Ressourcen effektiv verwendet werden, um zu gewährleisten, dass diese kooperative Aufgabe wahrgenommen wird.

Empfehlungen: Die beteiligten Fachkräfte sollten

- genug Zeit mit den Jugendlichen und ihren Familien zur Verfügung haben und diese für ein besseres Verständnis ihrer Wünsche und Bedürfnisse nutzen;
- so früh wie möglich einen schriftlichen Übergangsplan ausarbeiten, der den Jugendlichen, ihren Familien und den



- Fachkräften, die in den kommenden Phasen innerhalb und außerhalb der Schule beteiligt sind, zugänglich ist;
- in Zusammenarbeit mit den Jugendlichen den Übergangsplan bei Bedarf ändern und anpassen;
 - die Jugendlichen so weit wie möglich ermutigen, ihre Fähigkeiten und Kompetenzen zu entdecken;
 - die Jugendlichen und ihre Familien mit allen notwendigen Informationen versorgen oder sie an die zuständigen Dienste verweisen;
 - sicherstellen, dass der individuelle Bildungsplan und der individuelle Übergangsplan in einem für Jugendliche (beispielsweise mit begrenzten Lesefähigkeiten) verständlichen Format verfasst wird.


Im Rahmen des Übergangs muss ein individueller Bildungsplan entwickelt werden. Er legt den Schwerpunkt auf die Fortschritte der Jugendlichen und die eventuell erforderlichen Veränderungen ihrer schulischen Situation.

Empfehlungen: Die politischen Entscheidungsträgerinnen und -träger sollten

- gewährleisten, dass den Schulen zur Ausarbeitung individueller Bildungspläne und entsprechender Professionalisierungsmaßnahmen die erforderlichen Ressourcen zur Verfügung stehen;
- dafür sorgen, dass in den individuellen Bildungsplan ein Übergangsplan aufgenommen wird;
- Qualitätsstandards festlegen, die für die Erstellung von individuellen Bildungsplänen gelten;
- dafür sorgen, dass die von den Jugendlichen erworbenen Qualifikationen in den Bescheinigungen angegeben werden, und dass diskriminierende Situationen vermieden werden.

Empfehlungen: Die beteiligten Fachkräfte sollten

- dafür sorgen, dass die bzw. der Jugendliche bei der Ausarbeitung eines individuellen Bildungsplans und eines individuellen Übergangsplans im Mittelpunkt steht;
- die erforderliche Hilfe erhalten, um im Team einen individuellen Bildungsplan auszuarbeiten;
- dafür sorgen, dass der individuelle Bildungsplan regelmäßig durch die bzw. den Jugendlichen, ihre/seine Familie sowie die

-
- 
- innerhalb und außerhalb der Schule beteiligten Fachkräfte evaluiert wird, und die Ergebnisse schriftlich festgehalten werden;
- von Anfang an ein „Portfolio“ oder ein ähnliches Instrument verwenden, um den individuellen Bildungsplan und Aufzeichnungen über alle daran vorgenommenen Änderungen aufzubewahren;
 - das Portfolio sollte eine Bewertung der Einstellungen, des Wissens, der Erfahrung und der Schlüsselfertigkeiten der bzw. des Jugendlichen enthalten (d. h. schulische Leistungen, praktische Tätigkeiten, tägliches Leben, Freizeit, Selbstbestimmung und Kommunikation).

Der Übergang sollte unter unmittelbarer Einbeziehung und Zusammenarbeit aller beteiligten Parteien stattfinden.

Empfehlungen: Die politischen Entscheidungsträgerinnen und -träger sollten

- dafür sorgen, dass praktische Maßnahmen für die Zusammenarbeit zwischen den beteiligten Diensten ergriffen und ihre Ergebnisse weiterverfolgt werden;
- die Aufgabenverteilung innerhalb der einschlägigen Dienste und zwischen ihnen klar festlegen, um eine effektive Zusammenarbeit sicherzustellen;
- dafür sorgen, dass die Koordination und die Aufgabenverteilung evaluiert werden, damit die erforderlichen Veränderungen vorgenommen werden können;
- dafür sorgen, dass alle Dienste ihren Verpflichtungen nachkommen und an der Koordinierung der Aufgaben mitwirken;
- die Arbeitgeber und Gewerkschaften durch spezifische Maßnahmen für eine direkte Mitarbeit motivieren;
- die Zusammenarbeit und Koordinierung zwischen allen beteiligten Stellen auf nationaler Ebene fördern.

Empfehlungen: Die beteiligten Fachkräfte sollten

- ein effizientes Netz zur Unterstützung und Information anderer Fachkräfte unterhalten;
- für die Koordinierung von Aufgaben, die andere Dienste bei ihnen einholen, offizielle Anerkennung (in Form eines Budgets oder zumindest eines Zeitkontingents) erwirken;



- Weiterbildung erhalten, um die Koordinierungsaufgaben besser definieren zu können und um zu lernen, wie man gemeinsam Verantwortung trägt.


Der Übergangsprozess erfordert eine enge Zusammenarbeit zwischen Schule und Arbeitsmarkt.

Empfehlungen: Die politischen Entscheidungsträgerinnen und -träger sollten

- sicherstellen, dass alle Jugendlichen reale Arbeitsbedingungen kennen lernen können;
- allen Jugendlichen unter Berücksichtigung ihrer verschiedenen jeweiligen Bedürfnisse den Zugang zu einem Praktikum gewährleisten;
- flexible Ausbildungsmaßnahmen organisieren, beispielsweise die Einführung von Vorbereitungsphasen vor dem Eintritt in eine betriebliche Ausbildung;
- formelle und informelle Anreize für Unternehmen schaffen (z. B. Steuererleichterungen, gesellschaftliche Anerkennung usw.), um sie dazu zu ermutigen, Praktikumsplätze für Jugendliche in ihrem Unternehmen anzubieten;
- den gegenseitigen Vorteil belegen und klar aufzeigen, dass bereits gelungene Beispiele existieren und die Bewältigung des Übergangs durchaus möglich ist;
- Arbeitgeber in Zusammenarbeit mit den Arbeitsämtern über Informationskampagnen und Netzwerke von Arbeitgebern und Gewerkschaften in derartige Initiativen einbeziehen;
- die Notwendigkeit einer formellen Zusammenarbeit zwischen Bildungssystem und Beschäftigungsdiensten anerkennen;
- die erforderlichen Ressourcen für die berufsbegleitende ständige Weiterbildung der Lehrkräfte zur Verfügung stellen.

Empfehlungen: Die beteiligten Fachkräfte sollten

- den Möglichkeiten des Arbeitsmarkts aufgeschlossen gegenüber stehen und besser über sie informiert sein;
- Zeit aufbringen, um Unternehmen zu besuchen, Treffen mit ihnen und mit anderen Beschäftigungsdiensten zu organisieren, die Mittel für betriebliche Ausbildungsphasen für Lehrkräfte zur Verfügung stellen, damit sie den Bezug zur alltäglichen Praxis nicht verlieren;

-
- 
- die in der Schule verfügbaren Kompetenzen zur Herstellung von Kontakten und Vereinbarungen mit Unternehmen erwerben;
 - Fachkräfte aus dem Beschäftigungssektor in Bildungseinrichtungen zu Gesprächen mit Jugendlichen sowie mit Lehrkräften einladen;
 - dafür sorgen, dass die Jugendlichen nach ihrem Schulabgang weiter begleitet werden.

Der Übergang ins Berufsleben ist Teil eines langen und komplizierten Prozesses.

Empfehlungen: Die politischen Entscheidungsträgerinnen und -träger sollten

- alle erforderlichen Maßnahmen ergreifen, um einen gelungenen Übergang sicherzustellen und die Hindernisse oder Schwierigkeiten in diesem Bereich ermitteln und überwinden zu können;
- rigide Verfahren im Bildungswesen (z. B. bezüglich der Bewertung) vermeiden;
- die Zusammenarbeit zwischen den Diensten und innerhalb der Dienste erleichtern und den Fachkräften Ressourcen für Kooperations- und Koordinationsaufgaben zur Verfügung stellen;
- dafür sorgen, dass Übergangspläne frühzeitig und nicht erst am Ende der Pflichtschulzeit aufgestellt werden;
- anerkennen, dass eine bestimmte Fachkraft als „Anwalt“ oder Bezugsperson fungieren und die Jugendliche bzw. den Jugendlichen im Übergangsprozess unterstützen muss.

Empfehlungen: Die beteiligten Fachkräfte sollten

- effiziente Mittel einsetzen, um diesen Prozess zu erleichtern (z. B. geeignete Beratung, flexible Unterstützung, reibungslose Koordination usw.); die für diese Aufgaben aufgewendete Zeit muss offiziell angesetzt und anerkannt werden.

3.4 INDIVIDUELLE PLANUNG DES ÜBERGANGS VON DER SCHULE IN DEN BERUF

Nicht in allen europäischen Ländern wird der Begriff ITP (Individual Transition Plan) verwendet – es gibt ein breites Spektrum von Bezeichnungen. In einigen Ländern wird der Begriff „ITP“ verwendet, in anderen die Begriffe „individueller schulischer Förderplan“,



„individuelles Integrationsprojekt“, „Bildungs-plan“, „individueller Maßnahmenplan“, „individueller Laufbahnplan“, „individuelles Profil“ usw. Die unterschiedliche Terminologie macht auch gewisse Unterschiede in den Konzepten deutlich. Trotz dieser Unterschiede zeichnet sich eine klare Übereinstimmung im Hinblick auf die Notwendigkeit und den Nutzen eines solchen Arbeits-instruments ab, das als *individuelles Portrait* verstanden wird, in dem die Wünsche und Fortschritte eines Jugendlichen in Bildung und Ausbildung festgehalten werden.

Ein individueller Förderplan für den Übergang ins Berufsleben ist ein Instrument, ein Werkzeug, ein Dokument, in dem Vergangenheit, Gegenwart und die gewünschte Zukunft von Jugendlichen dokumentiert werden. Es sollte Informationen über das Lebensumfeld der bzw. des Jugendlichen beinhalten: familiäre Verhältnisse, Krankheitsgeschichte, Freizeitgestaltung, Werte und kultureller Hintergrund sowie Informationen über die schulische und berufliche Bildung. Dieses Instrument trägt zur Erreichung folgender Ziele bei:

- Verbesserung der Chancen einer bzw. eines Jugendlichen, einen Arbeitsplatz zu finden und dauerhaft zu halten;
- Passung zwischen den Interessen, Wünschen, Motivationen, Kompetenzen, Fertigkeiten, Einstellungen und Fähigkeiten der/des Jugendlichen und den Anforderungen des Berufs, Arbeitsplatzes, Arbeitsumfelds und der Unternehmen;
- Verbesserung der Eigenständigkeit, Motivation, des Selbstbilds und Selbstbewusstseins der/des Jugendlichen;
- Schaffung einer Situation, die sowohl für die/den Jugendliche/n als auch für die Arbeitgeberin bzw. den -geber einen Gewinn darstellt.

Ein ITP steht in engem Zusammenhang mit dem schulischen Förderplan bzw. Bildungsplan und sollte so früh wie möglich vor dem Ende der Pflichtschule ausgearbeitet werden. Er soll die Lücke zwischen Schule und Beruf schließen und einen Rahmen bieten, der einen besseren Einstieg in eine Beschäftigung gewährleistet. Er spiegelt einen dynamischen Prozess mit folgenden Elementen wider:

- Merkmale der Jugendlichen (Fertigkeiten, Fähigkeiten, Kompetenzen und Erwartungen),
- Anforderungen und Voraussetzungen des Beschäftigungssektors und

-
- 
- ständige Überprüfung eines Aktionsplans.

Man muss zwischen einem individuellen Förderplan im schulischen Bereich (IEP) und einem individuellen Förderplan für den Übergang ins Berufsleben (ITP) unterscheiden. Wie im Fall des ITP ist anzumerken, dass die einzelnen Länder verschiedene Begriffe verwenden, um ein individuelles schulisches Förderdokument zu beschreiben, das in etwa der folgenden Definition entspricht: (...) *Ein individueller schulischer Förderplan (IEP – individual education programme) basiert auf dem Lehrplan, nach dem ein Kind mit Lernschwierigkeiten oder Behinderung unterrichtet wird, und ist dazu da, die Strategien zur Erfüllung des festgestellten individuellen Bedarfs festzuhalten. (...) In einem IEP sollte nur das festgehalten werden, was vom differenzierten Lehrplan für alle Kinder abweicht oder ihn ergänzt (...)* (Ministerium für Bildung und Beschäftigung des Vereinigten Königreichs 1995).

Es ist zu betonen, dass der Zweck eines ITP zusätzlich zum IEP nicht darin liegt, Dokumente zu verdoppeln oder den Fachkräften mehr Verwaltungsarbeit aufzubürden. Ganz im Gegenteil sollten beide Dokumente eingesetzt werden, um folgende Informationen aufzuzeichnen und zu dokumentieren:

- Überlegungen zur Situation der Schülerin oder des Schülers bzw. der/des Jugendlichen,
- Vereinbarungen bezüglich der Zielsetzungen,
- Strategien, die für Schule und Berufsausbildung festgelegt wurden, und
- einen Überblick über die Fortschritte der Schülerin oder des Schülers bzw. der/des Jugendlichen zu jedem Zeitpunkt, auch wenn es zu Veränderungen schulischer (z. B. Schulwechsel) oder geografischer Art (Umzug der Familie in eine andere Gegend) kommt.

Eine effektive Übergangsplanung muss im Einklang mit den Zielen stehen, die für den Übergang Schule-Beruf festgelegt wurden. Dabei müssen die unterschiedlichen Merkmale und Werte der Familien respektiert werden. Der Übergang ist ein Prozess, der je nach den Bedürfnissen und Möglichkeiten des Einzelnen mehr oder weniger Zeit beansprucht. Wichtige Leitprinzipien für die ITP-Planung sind:



- die/der Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf muss an der Aufstellung ihres/seines ITP aktiv mitwirken;
- die Familien müssen einbezogen werden;
- bei der Planung müssen verschiedene Einrichtungen zusammenarbeiten;
- die Planung muss flexibel auf veränderte Werte und Erfahrungen reagieren.

Junge Menschen mit sonderpädagogischem Förderbedarf müssen bei ihrer ITP-Planung eine Schlüsselrolle übernehmen können, da es schließlich um ihr Leben geht. Ein ITP muss dafür sorgen, dass die Jugendlichen vor, während und nach der Übergangsphase die notwendige Beratung und Unterstützung erhalten. Auch die Familien müssen aktiv beteiligt sein, da sie sowohl als Fürsprecher als auch als Unterstützung fungieren. Deshalb müssen die Fachkräfte die familiäre Situation (kulturelle Werte und verfügbare Ressourcen) berücksichtigen.

Eine Reihe von Aktionen müssen in den ITP-Prozess aufgenommen und von den Beteiligten durchgeführt werden. Diese Aktionen lassen sich in drei Phasen gliedern:

Phase 1: Information, Beobachtung und Orientierung

In dieser Vorbereitungsphase wird der ITP aufgestellt. Die/der Jugendliche erhält Unterstützung bei der eigenständigen Berufswahl und der Suche nach einem angemessenen Ausbildungsplatz.

Phase 2: Ausbildung und Qualifizierung

In dieser Phase geht es um den Erwerb von Qualifikationen, Kompetenzen und der entsprechenden Befähigungsnachweise durch die/den Jugendlichen.

Phase 3: Handlungskompetenz, Beschäftigung und weitere Begleitung

Diese Phase ist ergebnisorientiert. Der junge Mensch soll einen Arbeitsplatz finden und halten können, bessere Lebensqualität



genießen und seine berufliche Integration muss nachhaltig gesichert werden.

Über diese drei Phasen hinweg müssen folgende Aspekte berücksichtigt werden:

Zu erwerbende Kompetenzen: Dazu müssen die Möglichkeiten der/des Jugendlichen klar analysiert, die vorhandenen Fähigkeiten bewertet, ihre/seine Wünsche und Pläne herausgearbeitet und diskutiert und daraufhin mit ihr/ihm und der Familie ein Berufsplan ausgearbeitet werden. Die Jugendlichen und ihre Familien müssen über den Inhalt von beruflichen Ausbildungsgängen informiert sein.

Zu erwerbende Qualifikationen: Die Leistungen der Jugendlichen müssen bemessen und in konkreter Form gewürdigt werden, auch wenn Bildungseinrichtungen oder Arbeitgeberinnen und Arbeitgeber nur informelle Bescheinigungen ausstellen.

Einbeziehung unterschiedlicher Fachkräfte: Der ITP-Prozess erfordert die Mitarbeit aller Beteiligten – Fachleute, Familien und Jugendliche (Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung 2002). Die Zuständigkeiten und Rollen müssen geklärt, festgelegt und von allen Beteiligten akzeptiert werden. Eine Fachkraft (z. B. Berufsberaterin/Berufsberater, Lehrkraft usw.) muss während der Ausarbeitung, Umsetzung und Bewertung des ITP als Kontaktperson fungieren. Die Qualifikationen dieser Person müssen bekannt sein, ihre Aufgaben festgelegt werden.

Arbeitsmöglichkeiten und Erfahrungen: Dazu gehört die Vorbereitung einer/eines Jugendlichen auf eine reale Arbeitssituation und die Begleitung am Arbeitsplatz, zumindest für einen gewissen Zeitraum. Die/der Jugendliche und ihre/seine Familie und die Kontaktperson müssen sich über die Anforderungen und Ansprüche des Arbeitsmarktes im Klaren sein.

Validierung des Prozesses: Alle Beteiligten (Fachkräfte, Jugendliche, Familien) müssen sich an der laufenden Evaluierung der Fortschritte und der Entwicklung der/des Jugendlichen beteiligen und damit die Qualität des Prozesses sichern und überwachen helfen. Es muss im Rahmen eines „Vertrags“ zwischen der/dem Jugendlichen und der



benannten Kontaktperson eine regelmäßige Evaluierung stattfinden. Eine Validierung kann auf drei Ebenen erfolgen, die zu den oben beschriebenen Phasen gehören:

1) Erstbewertung, vor allem der Fähigkeiten und Erwartungen der/des Jugendlichen: Lerner et al. (1998) definieren "Bewertung" als das Zusammentragen von Informationen für eine wichtige Entscheidung über ein Kind (eine/einen Jugendliche/n), um die notwendigen besonderen Dienste zu ermitteln, die Ausbildungsmaßnahmen zu planen und die Fortschritte zu messen.

2) Validierung der Ziele und Aktionen: Alle vorgeschlagenen Aktionen müssen validiert werden, bis das endgültige Ziel, einen befriedigenden Arbeitsplatz zu finden und zu halten, erreicht ist, wie in der folgenden Abbildung dargestellt.

Abbildung 1. Validierung der Ziele und Aktionen

3) Evaluierung der Ergebnisse: Sie muss durch alle Beteiligten während des gesamten Prozesses stattfinden. Dabei sind zwei Elemente zu berücksichtigen:

- Die Jugendlichen sollten genug Zeit haben, Informationen und Erfahrungen in Bezug auf verschiedene Arbeitsplätze und Bildungsmöglichkeiten zu sammeln, damit sie die richtige Entscheidung treffen können.
- Die Unterstützung für die Übergangsplanung sollte mindestens bis zur Sicherung des ersten festen Arbeitsverhältnisses dauern; das Finden eines Arbeitsplatzes ist allein kein ausreichender Parameter, an dem sich ein Erfolg festmachen lässt. Zu den nachfassenden Maßnahmen gehört, dass eine Person (in der Regel die Kontaktperson) die Aufgabe hat, die/den Jugendlichen nach dem Übergang in den Beruf so lange wie nötig zu unterstützen.



Die praktische Umsetzung der oben beschriebenen Aspekte und Merkmale steht im Zentrum der folgenden Empfehlungen. Diese sollen nicht mehr und nicht weniger sein als ein „Orientierungsleitfaden“ bzw. Anhaltspunkt und gedankliches Gerüst für alle am Integrationsprozess Beteiligten, um in verschiedenen Bildungs- und Sozialkontexten einen ITP entwickeln können. Diese Empfehlungen können als Modell für die Durchführung des ITP-Prozesses dienen.

Die Empfehlungen werden anhand einer Reihe chronologischer Fragen vorgestellt. Es wird davon ausgegangen, dass die Schule einen IEP (oder ein ähnliches Dokument) ausgearbeitet hat, um den Bedürfnissen von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Verlauf der Pflichtschule gerecht zu werden.

Wann anfangen?

Es ist unmöglich, für alle Jugendlichen in allen Ländern einen genauen Zeitpunkt festzulegen. Unterschiede in den individuellen Bedürfnissen der Jugendlichen sind ebenso zu berücksichtigen wie unterschiedliche Merkmale der Bildungssysteme. Die Fachkräfte sind sich jedoch darin einig, dass ein solches Dokument am besten zwei oder drei Jahre vor dem Übergang ins Berufsleben angelegt werden sollte. Das kann dazu beitragen, unmögliche Situationen für die Jugendlichen zu vermeiden, z. B. dass sie in ihrem letzten Schuljahr entscheiden müssen, was sie danach machen wollen, nicht in den gewünschten Ausbildungsbereich aufgenommen werden oder nicht hinreichend informiert sind, um die richtige Wahl zu treffen. Vermieden werden muss eine Situation, in der die Jugendlichen einfach den Weg beschreiten, der nach Meinung der Erwachsenen am besten für sie ist.

Es muss der richtige Zeitpunkt für einen flexiblen Einstieg unter Beteiligung aller am Übergangsprozess Beteiligten gefunden werden. Später kann dann entschieden werden, wer (Personen und Dienste) für welche Aufgabe zuständig ist, wie die Finanzierung aussehen soll und wie die Gesamtkoordinierung gewährleistet werden kann.



Wie geht es weiter?

Im Verlauf der (Pflicht-)Schulzeit und vor Beginn des letzten Schuljahres müssen sich die Lehrkraft, die/der Jugendliche und ihre/seine Familie, die Kontaktperson und die anderen Fachkräfte zusammensetzen und über die Zukunft der/des Jugendlichen nachdenken. Die gemeinsame Klärung der Situation muss sehr sorgfältig vorbereitet werden. Dabei sind verschiedene entscheidende Schritte zu berücksichtigen.


Organisation eines „Gesprächs am runden Tisch“ mit allen an der Planung und Ausarbeitung des ITP Beteiligten. Ziel ist die Bildung eines Beratungsteams.

Einrichtung eines Beratungsteams: Das Team sollte sich mindestens ein- oder zweimal im Jahr treffen, je nach Alter, Bedürfnissen und Problemen der/des Jugendlichen und sonstigen Umständen.

Zusammensetzung des Beratungsteams: Feste Mitglieder sind die/der Jugendliche und/oder die Familie. Dazu kommen die Kontaktperson und weitere Fachkräfte. Innerhalb des Teams sollte die Verteilung der Rollen und Zuständigkeiten klar sein (z. B. wer ist in welchem Zeitraum nach geltenden Rechtsvorschriften und/oder der Schulordnung wofür verantwortlich usw.).

Benennung einer Kontaktperson: Vorzugsweise sollte diese Aufgabe über den ganzen Übergangsprozess hinweg von ein und derselben Person übernommen werden, damit sie gut informiert ist und den Übergang angemessen verfolgen kann. Bei der Benennung einer Kontaktperson sollte das persönliche und berufliche Profil berücksichtigt werden. Auf der persönlichen Ebene sind gute Kontakte und Beziehungen zu allen Beteiligten wichtig. Auf beruflicher Ebene werden von der Kontaktperson erwartet:

- gute Kenntnis des Bildungs- und Berufsbildungswesens
- Förderung der Vernetzung zwischen Arbeitgebern, Familien, Sozialarbeitern usw.
- Arbeitsplatzsuche oder Zusammenarbeit mit dem für die Suche nach Praktikumsplätzen zuständigen Teammitglied
- Motivierung der/des Jugendlichen in der Übergangsphase



Diese Person muss als Ansprechpartner für das Team fungieren, bei Bedarf externe Fachkräfte kontaktieren und hinzuziehen und die Teamsitzungen moderieren. Sie hält außerdem vor und während des Berufseinstiegs der/des Jugendlichen Kontakt mit der/dem zuständigen Mitarbeitenden des Arbeitgebers und sorgt für eine weitere Begleitung am Arbeitsplatz.

Beschaffung der Ressourcen und Klärung der Finanzierung: Es ist unbedingt notwendig, einen einvernehmlichen Kostenvoranschlag zu erstellen und die Finanzierungszuständigkeiten zu klären (wie hoch sind die Kosten und wer zahlt?).

Organisation des ersten Treffens

Das erste Treffen muss gesondert von den folgenden Zusammenkünften betrachtet werden. Beim „ersten Runden Tisch“ sind alle beteiligten Parteien aufgefordert, ihren Beitrag zu liefern:

- Die/der Jugendliche beschreibt ihre/seine Wünsche, Kompetenzen, Interessen und Bedürfnisse im Rahmen der Selbstwahrnehmung und Selbsteinschätzung.
- Die Familie formuliert ihre Erwartungen und Einschätzungen zur Zukunft der Tochter/des Sohnes.
- Die Lehrkraft zeichnet das Portrait der/des Jugendlichen (Beschreibung der persönlichen und schulischen Entwicklung).
- Der Berater und weitere Fachkräfte (je nach Situation der/des Jugendlichen) erläutern die im Zusammenhang mit den Wünschen der/des Jugendlichen vom Arbeitsmarkt geforderten Kompetenzen.
- Die Kontaktperson moderiert das Treffen und sorgt dafür, dass alle Beteiligten ihre Gedanken und Gefühle äußern. Sie sammelt die notwendigen Informationen und notiert die vereinbarten Aufgaben, die beim nächsten Treffen diskutiert und evaluiert werden.

In Bezug auf die Kompetenzen müssen Informationen zu drei gleich wichtigen Hauptbereichen geliefert werden:

- Schulische Kompetenzen: der in der Schule absolvierte Lehrplan.
- Berufsbezogene Kompetenzen: Erwerb von Kenntnissen und Fähigkeiten, die für die Erfüllung beruflicher Aufgaben notwendig sind. Diese können je nach der angestrebten Position sehr



unterschiedlich sein und hängen unmittelbar mit der Arbeitserfahrung zusammen.

- Persönliche Kompetenzen: die individuellen Leistungen der/des Jugendlichen im persönlichen wie sozialen Bereich. Diese Kompetenzen sind sehr wichtig, da sie die Autonomie und Handlungskompetenz fördern. Dazu gehören die sozialen und emotionalen Fertigkeiten (Unabhängigkeit, Befolgen von Regeln, Einhaltung von Zeitplänen usw.), persönliche Fähigkeiten (Interaktion mit anderen, sich vorstellen, antizipieren und planen usw.) und körperliche Fertigkeiten (in Zusammenhang mit motorischen oder psychomotorischen Fertigkeiten).

Wenn es gelingt, eine Vereinbarung zu treffen, ist das Ziel des ersten Treffens erreicht und es wird ein Aktionsplan mit einer Aufgabenliste aufgestellt, der im zweiten Treffen diskutiert und evaluiert wird. Besteht noch Uneinigkeit, sind weitere Informationen, Überlegungen und Diskussionen nötig. Die Kontaktperson sollte die Organisation eines zweiten Treffens übernehmen und die für die Aufstellung des entsprechenden Aktionsplans notwendigen Informationen besorgen bzw. die erforderlichen Kontakte herstellen.

Weitere Treffen

Die weiteren Treffen müssen ebenso sorgfältig geplant werden wie das erste. Alle Beteiligten müssen sich über das Ziel im Klaren sein. Auch das Timing ist wichtig: Es sollten nicht mehr Treffen als nötig stattfinden und sie sollten nicht länger dauern als nötig.

Der vereinbarte Aktionsplan sollte von der Kontaktperson schriftlich festgehalten werden. Die darin enthaltenen Aufgaben sollten in den ITP aufgenommen und im Verlauf des Prozesses abgearbeitet, modifiziert und laufend überprüft werden. Die Jugendlichen sollten ein einfaches Formular verwenden, auf dem sie ihre Fortschritte verzeichnen und selbst bewerten können.

3.5 ABSCHLIESSENDE EMPFEHLUNGEN

Um eine effiziente Umsetzung dieses Leitfadens zu gewährleisten, seien zwei Empfehlungen an die politischen Entscheidungsträger ausgesprochen. Sie basieren auf den bereits im ersten Teil dieses



Textes aufgeführten Empfehlungen zum Schlüsselaspekt der *engen Beziehungen zwischen der Schule und dem Arbeitsmarkt* und ergänzen sie.

Die politischen Entscheidungsträger müssen diesbezüglich einen rechtlichen Rahmen entwickeln,

- der dafür sorgt, dass die Zusammenarbeit zwischen Bildungswesen und Arbeitsverwaltungen über ein vereinbartes Dokument, d. h. einen ITP oder ein vergleichbares Dossier, organisiert wird, und der

- zu einer klaren Regelung der Aufgabenverteilung und der Zuweisung von Mitteln für die verschiedenen Dienste beiträgt, die an der Entwicklung eines ITP beteiligt sind.

3.6 SCHLUSSFOLGERUNGEN

Auch Länder, die nicht an diesem Projekt teilgenommen haben, haben ähnliche Herausforderungen, wie sie in der Untersuchung der Agency herausgestellt wurden, festgestellt. Diese beziehen sich auf

- Informationsmangel;
- Vorurteile und ablehnende Haltung der Arbeitgeber;
- überbehütendes Verhalten der Fachkräfte und Familien;
- wenig Arbeitsstellen für Menschen mit niedrigen Qualifikationen;
- Bedarf an effizienten Netzwerken zwischen Diensten und Fachkräften aus verschiedenen Bereichen;
- die Bedeutung von Bildungs- und Ausbildungsmöglichkeiten für Jugendliche, die die Sekundarbildung nicht abgeschlossen haben.

Gleichzeitig sollte auf einige Verbesserungen in vielen Ländern hingewiesen werden, wie die zunehmende Verfügbarkeit von vielfältigen Ausbildungswegen und die Gleichstellung der Qualifikationen sonderschulischer und regulärer Ausbildungseinrichtungen.

Diese Untersuchung führte zu einigen Empfehlungen, die als Orientierung für die Erreichung weiterer Verbesserungen zu verstehen sind. Die am Projekt der Agency beteiligten Fachkräfte,



politischen Entscheidungsträgerinnen und -träger und Arbeitgeber- und Arbeitnehmervertreter kamen zu dem Schluss, dass die Umsetzung dieser Empfehlungen zweifellos dazu beitragen dürfte, den Übergangsprozess besser zu gestalten und die Probleme der Jugendlichen zu verringern, die nach dem Schulabgang eine Beschäftigung finden müssen.

Ebenfalls betont werden soll, dass die Liste der Empfehlungen aus diesem Kapitel den Fachkräften als Leitfaden für die praktische Umsetzung und als Reflexionsgrundlage über die eigene Berufspraxis dienen sollte. Die Empfehlungen können keine Antwort auf sämtliche praktische Fragen geben, die sich im Einzelnen stellen können. Deshalb sollten sie flexibel eingesetzt und an die Arbeitssituation der Fachkräfte angepasst werden.

Literatur

ECOTEC Research and Consulting Ltd. (2000): *Benchmarking Employment Policies for People with Disabilities*. Bericht im Auftrag der Europäischen Kommission, Generaldirektion Beschäftigung und Soziales, Referat EMPL/E/4 (eine Zusammenfassung des Berichts in deutscher Sprache (*Benchmarking von Beschäftigungspolitik für Menschen mit Behinderungen – Zusammenfassung*)) ist abrufbar unter: http://europa.eu.int/comm/employment_social/soc-prot/disable/bench_sum_de.pdf [abgerufen im November 2005]

European Agency for Development in Special Needs Education (Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung) / Meijer, C.J.W. (Hrsg.) (1999): *Financing of Special Needs Education (Finanzierung der sonderpädagogischen Förderung)*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education

European Agency for Development in Special Needs Education (Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung) / V. Soriano, V. (Hrsg.) (2002): *Übergang von der Schule ins Berufsleben. Probleme, Fragen und Optionen für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in 16 europäischen Ländern*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education

Europäische Kommission, Generaldirektion Beschäftigung und soziale Angelegenheiten (1998): *Gemeinsamer Beschäftigungsbericht*. Brüssel: Europäische Kommission

Europäische Kommission (2000): *Arbeitskräfteerhebung*. Brüssel: Europäische Kommission

Eurostat (1998): *Bildung in der Europäischen Union – Daten und Kennzahlen*. Luxemburg: Eurostat.

HELIOS II (1996a): *Sozialisation und Vorbereitung einer selbst bestimmten Lebensführung. Berufsbildung und Bildung für Erwachsene mit Behinderungen*. Brüssel. Europäische Kommission



International Labour Office, ILO (Internationales Arbeitsamt, IAA) (1998): *Education, employment and training policies and programmes for youth with disabilities in four European countries*. Genf: International Labour Office

Lerner, J.W., Lowenthal, B. und Egan. R. (1998): *Preschool children with Special Needs: Children at Risk, Children with Disabilities*. Allyn and Bacon

Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (1997): *Post-compulsory Education for Disabled People*. Paris: Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung

Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (2000): *Towards a Coherent Policy Mix*. Paris: Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung

UNESCO (1994): *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Angenommen durch die World Conference on Special Needs Education: Access and Quality*. Salamanca: UNESCO

Datenbank zum Übergang von der Schule ins Berufsleben, nur in englischer Sprache: Transition from School to Employment Online Database www.european-agency.org/transit/

Nähere Angaben zu den Vertreterinnen und Vertretern der Agency und den Expertinnen und Experten, die an diesem Kapitel mitgearbeitet haben, finden Sie auf den nationalen Seiten (*National Pages*) der Internetseite der Agency: www.european-agency.org sowie unter www.european-agency.org/transit/

Die von den Eurydice-Informationsstellen übermittelten Informationen einzelner Länder sind auf der Internetseite der Agency in der Datenbank zum Thema „Übergang von der Schule ins Berufsleben“ (*Transition Information Database*) zu finden: www.european-agency.org/transit/



SCHLUSSWORT

Der Umgang mit unterschiedlichen Bedürfnissen in Bildungs- und Ausbildungsangeboten im Anschluss an den Primarschulbereich ist keine einfache Aufgabe. Verschiedene Faktoren wie z. B. die Komplexität der Organisation der Bildungsangebote nach der Grundschule müssen berücksichtigt werden, wenn man die Herausforderungen, die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in diesem Bereich bewältigen müssen, untersuchen und auch verstehen will.

Es gibt zwar deutliche Verbesserungen im Bildungswesen, die darauf abzielen, die Qualität der Bildung für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in integrativen und inklusiven Einrichtungen zu steigern. Dem stehen aber immer noch ungelöste Probleme gegenüber. Bauliche Barrieren, negative Einstellungen, Vorurteile und stereotype Vorstellungen sind nach wie vor vorhanden, ebenso wie viele Zweifel und Fragen in den Köpfen der Fachkräfte, Familien und sogar der betroffenen Jugendlichen selbst.

Die Integration und Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in alle Bereiche und Stufen des regulären Bildungswesens ist – das ist anzuerkennen – ein sensibles Thema. Hierbei müssen die unterschiedlichen Situationen, Ressourcen und historischen Entwicklungen der einzelnen Länder voll und ganz respektiert werden.

In der vorliegenden Veröffentlichung werden einschlägige Betrachtungen zu drei wesentlichen Fragen vorgestellt: Wie kann integrativer und inklusiver Unterricht im Sekundarschulbereich verwirklicht und unterstützt werden? Wie lassen sich der Zugang zur Hochschulbildung und ein barrierefreies Studium für Studierende mit Behinderungen ausbauen und unterstützen? Und wie kann der Übergang von der Schule ins Berufsleben für Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf verbessert werden?

Dieses Dokument will keine fertigen Lösungen für diese Fragen vorgeben. Vielmehr sollen den politischen Entscheidungsträgerinnen und -trägern und den Fachkräften einige Überlegungen nahe gebracht werden, die ihnen helfen sollen, diese Probleme anzugehen



und die Bereitstellung optimaler Bildungsangebote für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Anschluss an den Primarschulbereich zu fördern.

Cor Meijer
Victoria Soriano
Amanda Watkins



DE

Diese Veröffentlichung bietet eine Zusammenfassung der Informationen, die die Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung in drei wichtigen Bereichen der sonderpädagogischen Förderung - Integrative und inklusive Unterrichtspraxis im Sekundarschulbereich, Zugang zur Hochschulbildung und barrierefreies Studium für Studierende mit Behinderungen und Übergang von der Schule ins Berufsleben - zusammengetragen hat.

Diese Publikation wurde in enger Zusammenarbeit mit den nationalen Informationsstellen des Eurydice-Informationsnetzes zum Bildungswesen in Europa erstellt. Dadurch konnten die Informationen zu den drei hier thematisierten Bereichen durch Beiträge aus weiteren europäischen Ländern ergänzt werden.

In dieser Veröffentlichung werden einige wichtige Fragestellungen bezüglich der Angebote behandelt, die Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Anschluss an die Grundschule zur Verfügung stehen: Wie kann integrativer und inklusiver Unterricht im Sekundarschulbereich verwirklicht und unterstützt werden? Wie lassen sich der Zugang zur Hochschulbildung und einem barrierefreien Studium für Studierende mit Behinderungen ausbauen und unterstützen? Und wie kann der Übergang von der Schule ins Berufsleben für Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf verbessert werden?



European Agency for Development in Special Needs Education

