

Stand der Technik

**Inklusionspolitik und -praxis in den am DIGIT]ALL[Projekt
teilnehmenden Ländern**

Finanziert durch die Europäische Kommission – Erasmus+-Programm
Referenz: 2021 1 PT01 KA220 SCH 000032818



UNIVERSIDADE
CATOLICA
PORTUGUESA



PADERBORN
UNIVERSITY



universität
wien



proacting



Ein neuer Ansatz für digitale Bildung und Inklusion

Index

Einführung	4
1. Definition von SEN und rechtlicher Rahmen	7
2. Feststellung von SEN (SEN-Beurteilung)	13
3. Gängige Praktiken zur Förderung der Inklusion	17
Zusammenfassende Analyse	22
Referenzen	28

Einleitung

Vor fast drei Jahrzehnten wurde aufgrund eines Umdenkens in Bezug auf die Ethik exklusiver Praktiken (Thomas, 2013) das Konzept der Inklusion erstmals als alternativer Bildungsansatz zu segregierten Lernangeboten für Schüler mit unterschiedlichen Bedürfnissen und Fähigkeiten eingeführt. So führten die Salamanca-Erklärung und der Aktionsrahmen (UNESCO, 1994) ein neues und bisher wenig genutztes Verständnis von inklusiver Bildung (IE) ein, als eine Praxis, die allen Schülern umfassende Lernmöglichkeiten bietet (Hardy & Woodcock, 2015), aber insbesondere Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SEN) den Zugang zur Regelschule ermöglicht (Artiles & Kozleski, 2016). Seitdem haben mehrere internationale Initiativen wie die CRPD (Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen; UN, 2006) oder das Ziel für nachhaltige Entwicklung im Bereich Bildung (SDG4; UNESCO, 2015) der IE-Bewegung neuen Schwung verliehen. Infolgedessen bemühen sich Bildungssysteme weltweit um die Umsetzung von IE. Dies zeigt sich in Änderungen der politischen und rechtlichen Rahmenbedingungen, die wiederum beispielsweise zu einer Neugestaltung der Lehrerbildung (z. B. Morton et al., 2021) oder zur Integration von Schülern mit SEN in Regelschulen (Lindner et al., 2019) führen.

Ungeachtet der Tatsache, dass gemäß dem Leitprinzip der Inklusion die Förderung des gleichberechtigten Zugangs zu und der Chancen auf eine hochwertige Bildung für alle Schüler in allen Bildungssystemen oberste Priorität haben muss, haben frühere und aktuelle Studienergebnisse mehrere Probleme im Zusammenhang mit IE aufgezeigt. Erstens gibt es keinen wissenschaftlichen Konsens über die Definition von SEN (z. B. Nilholm & Göransson, 2017; Magnusson, 2019), was „Versuche, ein so komplexes Gleichstellungsproblem zu messen oder zu vergleichen, (...) wenig überraschend zu einer Herausforderung macht“ (Loreman et al., 2014, S. 4). Darüber hinaus schränken tiefgreifende Unterschiede in den nationalen IE-Politiken und -Praktiken den Spielraum für länderübergreifende Vergleiche weiter ein. Darüber hinaus gibt es selbst innerhalb mehrerer Länder eine Vielzahl unterschiedlicher rechtlicher Rahmenbedingungen und deren praktische Umsetzung im Zusammenhang mit Inklusion (z. B. Ramberg & Watkins, 2020). Wie Hardy und Woodcock (2015) jedoch feststellten, erfordert inklusive Bildung als Ansatz zur Förderung von Schülern mit unterschiedlichen Bedürfnissen und Fähigkeiten die Berücksichtigung relevanter politischer Maßnahmen innerhalb und zwischen nationalen Rechtsordnungen. Vor diesem Hintergrund werden in dem vorliegenden Bericht, der im Rahmen des Erasmus+-Projekts **DIGIT]ALL[** erstellt wurde, die wichtigsten Unterschiede und Gemeinsamkeiten in den Definitionen von sonderpädagogischem Förderbedarf, den



einschlägigen rechtlichen Rahmenbedingungen, den Verfahren zur Ermittlung und Bewertung von sonderpädagogischem Förderbedarf sowie den gängigen Praktiken zur Förderung der Inklusion in den teilnehmenden Ländern Österreich, Deutschland, Portugal und Rumänien aufgezeigt. Anhand der gewonnenen Informationen versuchen die Autoren, aktuelle Probleme im Bereich der Bildungspolitik und -praxis in Bezug auf Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf sowie mögliche Verbesserungsmöglichkeiten zu identifizieren.

1. Definition von SEN

Definition von SEN

Österreich

Gemäß § 8 Abs. 1 des Schulpflichtgesetzes von 1985 ist ein sonderpädagogischer Förderbedarf festzustellen, wenn ein Schüler aufgrund einer nicht nur vorübergehenden körperlichen, geistigen oder psychischen Funktionsbeeinträchtigung oder einer Beeinträchtigung der Sinnesfunktionen den Unterricht in der Volksschule, der Hauptschule oder der polytechnischen Schule ohne sonderpädagogische Förderung nicht mitarbeiten kann. Darüber hinaus lassen sich laut Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung folgende sonderpädagogische Förderbedürfnisse unterscheiden: (1) Lernen, (2) Behinderungen unterschiedlicher Art, Schwere und Komplexität, (3) Sehen, (4) Hören, (5) Sprache, (6) Körperliche und motorische Entwicklung und (7) Verhalten.

Deutschland (Nordrhein-Westfalen)

In Deutschland lautet die allgemeine Definition von SEN durch die KMK (Kultusministerkonferenz; d. h. die oberste Verwaltungsbehörde eines Bundeslandes für den Bereich Schule und Bildung; 1994) wie folgt: „Sonderpädagogischer Förderbedarf wird bei Kindern und Jugendlichen angenommen, die in ihren Bildungs-, Entwicklungs- und Lernmöglichkeiten so beeinträchtigt sind, dass sie ohne sonderpädagogische Förderung im Unterricht der Regelschule nicht angemessen gefördert werden können (KMK, 1994, S. 5).“ Deutschland ist jedoch ein föderaler Staat, der aus 16 Bundesländern besteht. Die Bildungspolitik in Deutschland ist Ländersache. Daher gibt es zwischen den einzelnen Bundesländern erhebliche Unterschiede hinsichtlich der Definition von sonderpädagogischem Förderbedarf. Im Folgenden finden Sie detaillierte Informationen zur Definition von sonderpädagogischem Förderbedarf für das Bundesland „Nordrhein-Westfalen“ (vgl. „Schulministerium Nordrhein-Westfalen (NRW)“: <https://www.schulministerium.nrw/sonderpaedagogische-foerderung>): „Ein Kind hat sonderpädagogischen Förderbedarf, wenn es nach einer entsprechenden Entscheidung der Schulbehörde, die auf pädagogischen und erforderlichenfalls medizinischen Gutachten beruht, besonderer Unterstützung in seiner persönlichen und schulischen Entwicklung bedarf“ (Schulministerium NRW). Dementsprechend lassen sich in NRW sonderpädagogische Förderbedürfnisse in folgende Dimensionen unterscheiden: (1) Lernen, (2) Sprache, (3)



Emotionale und soziale Entwicklung, (4) Hören und Kommunikation, (5) Sehen, (6) Kognitive Entwicklung, (7) Körperliche Entwicklung und (8) Autismus-Spektrum-Störungen.

Portugal

In Portugal hat ein Kind oder Jugendlicher mit sonderpädagogischem Förderbedarf (derzeit als Bildungsbedarf bezeichnet) eine oder mehrere Einschränkungen auf körperlicher, kognitiver, verhaltensbezogener, sozialer oder emotionaler Ebene, die sein Lernen erheblich beeinträchtigen oder ihm das Lernen entsprechend seinen Fähigkeiten unmöglich machen. Folglich benötigt es Unterstützung, um lernen zu können, unabhängig davon, ob die Einschränkung oberflächlich oder tiefgreifend, dauerhaft oder gelegentlich ist. Auf der Grundlage des Modells des universellen Designs für Lernen und des mehrstufigen Ansatzes für den Zugang zum Lehrplan hat Portugal ein Schulsystem eingerichtet, das auf die Bedürfnisse jedes Einzelnen auf akademischer, verhaltensbezogener, sozialer und emotionaler Ebene eingeht. Somit kann jedes Kind oder jeder Jugendliche während des gesamten Lernprozesses sonderpädagogischen Förderbedarf haben, und die Schulen sollten Maßnahmen zur Lernförderung ergreifen, um den Lernprozess zu verbessern (inklusive Bildung). Darüber hinaus gibt es in Portugal keine Kategorisierung von sonderpädagogischem Förderbedarf.

Rumänien

In Rumänien beziehen sich sonderpädagogische Förderbedürfnisse auf Kinder mit Entwicklungsverzögerungen, besonderen medizinischen Problemen, Verhaltensauffälligkeiten, Lernproblemen/-verzögerungen, psychischen Problemen und genetischen Defekten, die alle spezifische Therapien erfordern, um dem Kind eine Chance auf ein normales Leben zu geben. Die Definition von SEN in der rumänischen Gesetzgebung basiert auf international entwickelten Konzepten. Nach der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung ([OECD], apudMECTS, UNICEF & RENINCO Association, 2010) können sonderpädagogische Förderbedürfnisse in folgende Kategorien eingeteilt werden:

Kategorie A bezieht sich auf sonderpädagogische Förderbedürfnisse, die sich aus verschiedenen Arten von Behinderungen ergeben (z. B. Blindheit oder Sehbehinderung (Amblyopie), Taubheit oder Schwerhörigkeit (Hypoakusis), geistige Behinderung, Mehrfachbehinderung). Aus medizinischer Sicht werden diese Bedürfnisse in der Regel als Folge organischer Störungen (von Strukturen oder Funktionen) angesehen.



Kategorie B bezieht sich auf die Bildungsbedürfnisse von Schülern mit Lernschwierigkeiten, die nicht offensichtlich oder direkt mit Faktoren zusammenhängen, die eine Einstufung in Kategorie A oder C rechtfertigen würden.

Kategorie C bezieht sich auf sonderpädagogische Förderbedürfnisse, die in erster Linie auf sozioökonomische, kulturelle und/oder sprachliche Faktoren zurückgeführt werden (z. B. Einwanderer, ethnische Minderheiten). Dementsprechend kann jeder Schüler zu einem bestimmten Zeitpunkt während seiner Schulzeit für unterschiedliche Zeiträume und in unterschiedlichem Ausmaß und unterschiedlicher Intensität sonderpädagogischen Förderbedarf haben, der zusätzliche Unterstützung erfordert.

Rechtlicher Rahmen

Es ist zu betonen, dass die „Erklärung von Salamanca und der Aktionsrahmen für Sonderpädagogik“ (UNESCO, 1994) sowie die „Konvention der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen“ (UN, 2006) die wichtigsten Rechtsvorschriften zu sonderpädagogischem Förderbedarf sind, die in der Bildungspolitik aller vier Länder berücksichtigt wurden. Im Folgenden werden jedoch die einzelnen Rechtsvorschriften behandelt, die für die bildungspolitischen Entwicklungen in den einzelnen Ländern relevant waren.

Österreich

In Bezug auf die Schul- und Klassenzuweisung war das Schulorganisationsgesetz (1962) von großer Bedeutung, da Sonderschulen als Orte eingerichtet wurden, an denen Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf die bestmögliche Bildung erhalten sollten. Fast dreißig Jahre später jedoch wurde mit der 1993 veröffentlichten Änderung des Organisationsgesetzes den Eltern oder Erziehungsberechtigten das Recht eingeräumt, zu entscheiden, ob der Schüler eine Regel- oder eine Sonderschule besuchen soll. Was das weitere Vorgehen nach der Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs betrifft, ist § 8 Abs. 1 des Schulpflichtgesetzes die wichtigste Rechtsvorschrift. Darin sind neben den Voraussetzungen für die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs auch das weitere Vorgehen bei der Schul- und Klassenzuweisung sowie die Lehrpläne und die Voraussetzungen für die Aufhebung des sonderpädagogischen Förderbedarfs geregelt. Seit dem Inkrafttreten des Bildungsreformgesetzes am 1. Januar 2019 ist die Bildungsdirektion für die Feststellung und Zuweisung sonderpädagogischen Förderbedarfs, die Entscheidung über geeignete Bildungsmaßnahmen und die Sicherstellung ihrer Qualität zuständig. Ein ergänzendes Rundschreiben (7/2019) des



Bundesministeriums für Bildung enthält konkrete Einzelheiten zum Verfahren zur Feststellung und Zuweisung von SEN. Darüber hinaus enthält sie Informationen darüber, welche Merkmale von Schülerinnen und Schülern ausdrücklich nicht als Voraussetzungen für die Zuweisung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs gelten (z. B. Anfangskenntnisse in der Unterrichtssprache, Legasthenie und Dyskalkulie, Nichtvorliegen einer Behinderung). Ferner werden die Hauptziele der sonderpädagogischen und inklusiven Fördermaßnahmen formuliert.

Deutschland (NRW)

Deutschland ist ein föderaler Staat mit unterschiedlichen Gesetzen und Vorschriften in den einzelnen Bundesländern. Im Folgenden finden Sie detaillierte Informationen zu den Gesetzen und Vorschriften für die Sonderpädagogik im Bundesland „Nordrhein-Westfalen“ (Standort der Universität Paderborn) (vgl. „Schulministerium von Nordrhein-Westfalen; NRW“):

- (1) Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen (SchulG NRW) – insbesondere § 19/20 und
- (2) Verordnung über die sonderpädagogische Förderung, den Hausunterricht und die Schule für Kranke (Ausbildungsordnung sonderpädagogische Förderung – AO-SF) – 29.04.2005.

Das „(1) Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen“ und die „(2) Verordnung über die sonderpädagogische Förderung, den Hausunterricht und die Schule für Kranke“ bilden den rechtlichen Rahmen für sonderpädagogische Förderung im Land Nordrhein-Westfalen. Sie enthalten Bestimmungen zu den verschiedenen Dimensionen sonderpädagogischen Förderbedarfs, zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs von Schülerinnen und Schülern und zu den Orten der sonderpädagogischen Förderung.

Portugal

Neben internationalen Rechtsvorschriften, insbesondere der Erklärung von Salamanca und den Menschenrechten, ist in Portugal das wichtigste Gesetz zur Regelung der inklusiven Bildung das Gesetzesdekret 54/2018, ein allgemeines Gesetz, das die Grundlage für die inklusive Bildung bildet. Die Normative Order n.º 6478/2017 beschreibt das Profil von Schülern, die die Pflichtschule verlassen, was in Portugal mit 18 Jahren der Fall ist. Die Normative Order n.º 5908/2017 beschreibt die Autonomie und Flexibilität der Lehrpläne von Schulen. Darüber hinaus legt das Gesetzesdekret Nr. 17/2016 die Leitprinzipien für die Organisation und Verwaltung von Lehrplänen sowie die Bewertung der Kenntnisse und Fähigkeiten fest, die von Schülern in der Grund- und Sekundarstufe zu erwerben und zu entwickeln sind. Die Normative Verordnung Nr. 1-

F/2016 befasst sich mit der Bewertung und das Gesetz Nr. 51/2012 mit der Verabschiedung des Schülerstatuts und der Schulethik.

Rumänien

Was den Rechtsrahmen im Bereich der Sonderpädagogik betrifft, berücksichtigt Rumänien die von internationalen Gremien geschaffenen Rechtsvorschriften für die Bildung von Menschen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SEN). Zusätzlich zu den geltenden Rechtsvorschriften erarbeitet das Bildungsministerium auf der Grundlage des Bildungsgesetzes von 1995 Vorschriften im Bereich der Sonderpädagogik. Die Methodik für die Organisation und den Betrieb von Bildungsangeboten für Kinder/Schüler mit Behinderungen, die in öffentliche Schulen integriert sind, durch Wander- und Förderlehrer (2011). Der Rahmenplan für Sonderpädagogik im Hinblick auf die Schulpflicht von 10 Klassen; das Konzept der „en Integration und Inklusion“. Der Erlass des Bildungsministeriums über die Genehmigung der Methodik für die Bewertung und integrierte Intervention zur Inklusion von Kindern mit Behinderungen im Grad der Behinderung, in der schulischen und beruflichen Orientierung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf sowie zur Stärkung und Rehabilitation von Kindern mit Behinderungen und/oder sonderpädagogischem Förderbedarf (2016). Rumänien ist in 41 Bezirke unterteilt. Jeder Bezirk hat eine Schulaufsichtsbehörde, die alle Bildungsprozesse einschließlich der Abteilung SEN verwaltet. Die Schulaufsichtsbehörde des Bezirks Suceava, Abteilung für Sonder- und Inklusive Bildung, hat ein Systemverfahren für das Fallmanagement für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf ausgearbeitet (2020).

2. Feststellung von sonderpädagogisch em Förderbedarf (SEN-Beurteilung)

Die Verfahren zur Ermittlung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf sind von Bundesstaat zu Bundesstaat sehr unterschiedlich. Dementsprechend können medizinische, psychologische und pädagogische Fachkräfte sowie Eltern oder Erziehungsberechtigte an der Ermittlung und Zuweisung von sonderpädagogischem Förderbedarf beteiligt sein. Die Bewertungsverfahren haben erhebliche Auswirkungen auf die schulische Laufbahn eines Schülers, nicht nur weil sie sich auf die Einstufung in eine Klasse und die Zuweisung von Ressourcen auswirken, sondern auch weil die Einstufung als „sonderpädagogischer Förderbedarf“ oft nicht schnell rückgängig gemacht werden kann. In den folgenden Unterabschnitten werden die länderspezifischen Verfahren zur Identifizierung und Bewertung von SEN detailliert vorgestellt.

Österreich

In der Regel stellen die Schulleiter gemeinsam mit den Eltern oder Erziehungsberechtigten einen Antrag auf Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs direkt bei der Rechtsabteilung der Bildungsbehörde, nachdem alle möglichen Fördermaßnahmen ausgeschöpft sind. Ob ein sonderpädagogischer Förderbedarf besteht, wird von der Bildungsbehörde in einem Verfahren geprüft. Dabei werden Gutachten von Schulpsychologen sowie Diversity-Managern eingeholt, um zu beurteilen, ob eine Behinderung vorliegt. Diversitätsmanager betrachten das Kind aus pädagogischer Sicht und beurteilen den Grad seiner Teilhabe am Unterricht. Die Eltern oder Erziehungsberechtigten können auch medizinische, psychologische oder pädagogische Befunde oder Gutachten vorlegen. Die Rechtsabteilung der Bildungsbehörde entscheidet dann, ob ein sonderpädagogischer Förderbedarf besteht und welchen Lehrplan und welche Schule das Kind besuchen soll. Die Eltern oder Erziehungsberechtigten erhalten eine rechtskräftige Entscheidung.

Deutschland (NRW)

In der Regel leiten die Eltern oder Erziehungsberechtigten das Verfahren zur Feststellung und Zuweisung von sonderpädagogischem Förderbedarf für ihr Kind ein. In Ausnahmefällen (z. B. wenn eine ziel-/lehrplanorientierte Bildung für einen Schüler nicht möglich ist oder Schüler



aufgrund emotionaler und sozialer Schwierigkeiten ein hohes Risiko haben, sich selbst oder anderen Personen Schaden zuzufügen) kann die Schule das Verfahren zur Feststellung und Zuweisung von sonderpädagogischem Förderbedarf einleiten. Die Schulbehörde entscheidet über die Einleitung des SEN-Feststellungs- und Zuweisungsverfahrens. SEN-Lehrkräfte geben ihre fachliche Stellungnahme zum SEN der Schüler ab. Falls für das SEN-Feststellungs- und Zuweisungsverfahren erforderlich, kann die Schulbehörde weitere Fachkräfte oder Fachdienste (z. B. Ärzte) hinzuziehen. Wird ein sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt, schlägt die Schulbehörde den Eltern mindestens eine Regelschule vor, die spezifische Förderung anbieten kann. Der Vorschlag der Schulbehörde ist nicht verbindlich. Die Eltern oder Erziehungsberechtigten können sich auch für eine andere Schule oder eine Förderschule entscheiden. Der sonderpädagogische Förderbedarf der Schüler wird jährlich in der Klassenkonferenz bewertet.

Portugal

In Portugal kann jeder Bildungsakteur (Lehrkräfte, Eltern usw.) beantragen, dass ein Kind oder ein Jugendlicher einer fachlichen Beurteilung unterzogen wird. Der Antrag wird an die für die Schule zuständige Person gerichtet, die ein multidisziplinäres Team mit der Durchführung einer fachlichen Beurteilung und der Entscheidung über den Zustand des Kindes innerhalb von 30 Tagen beauftragt. Nach Abschluss der Beurteilung und wenn sich die Notwendigkeit der einfachsten Lernfördermaßnahmen bestätigt, werden diese Maßnahmen in der Klassenlehrerkonferenz, dem der Schüler angehört, vereinbart. Bei komplexen Maßnahmen (selektive und/oder zusätzliche Maßnahmen) wird ein pädagogischer Fachbericht mit den Schlussfolgerungen und Leitlinien für die pädagogische Intervention erstellt. Bei zusätzlichen Maßnahmen wird außerdem ein individueller pädagogischer Plan erstellt, in dem die Maßnahmen, ihre Umsetzung und Bewertung festgelegt werden.

Rumänien

In Rumänien führt ein Facharzt die Bewertung und Einstufung von SEN durch, wenn eine bestimmte medizinisch relevante Beeinträchtigung vorliegt (Taubheit, Muskel-Skelett-Probleme, Sehbehinderung). Bei Verhaltensauffälligkeiten, Lernproblemen/-verzögerungen, psychischen Problemen, geistigen Problemen und genetischen Defekten (Sprachstörungen) führt ein Psychologe in Zusammenarbeit mit einem auf Kinderpsychiatrie spezialisierten Psychiater, der vom rumänischen Psychologenverband zertifiziert ist und in einer Privatpraxis arbeitet, die



Bewertung und Einstufung des sonderpädagogischen Förderbedarfs durch. Die Fachkräfte der Abteilung für Sonder- und Integrationspädagogik nehmen die Bewertung der Kinder auf der Grundlage des Verfahrens zur Fallbearbeitung für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf vor und stellen ihnen eine Bescheinigung aus. Auf der Grundlage der vom Fachmann ausgestellten Bescheinigung werden die Kinder in eine Regelschule integriert, wobei eine Anpassung des Lehrplans oder die Einschreibung in eine Sonderschule empfohlen wird.

3. Gängige Praktiken zur Förderung der Inklusion

Österreich

In der Vergangenheit und auch heute noch konzentrieren sich die politischen Maßnahmen zur inklusiven Bildung stark auf Behinderungen. Die Ratifizierung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UNCRPD) im Jahr 2008 löste jedoch intensive Debatten über die Förderung und Umsetzung inklusiver Unterrichtspraktiken und die Existenz segregierter Schulprogramme (d. h. Sonderschulen) in Österreich aus. Infolgedessen wurde 2012 vom Sozialministerium der NAP (Nationaler Aktionsplan zur Umsetzung der UN-BRÜ) veröffentlicht. Seitdem wurden mehrere wichtige Schritte in Richtung eines inklusiveren Schulsystems unternommen. Dementsprechend wurden in bestimmten Teilen Österreichs eine Reihe von „inkluisiven Modellregionen“ eingerichtet (d. h. Erhöhung der Zahl inklusiver Schulen bei gleichzeitiger Verringerung der Zahl segregierter Bildungsprogramme) (Buchner & Proyer, 2020). Darüber hinaus wurde eine Reform der Lehrerbildung durchgeführt, sodass nun Kurse zur inklusiven Bildung Teil des Lehrplans für angehende Sekundarschullehrer sind. Laut dem Nationalen Bildungsbericht (2021) werden 60 % der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in integrativen Klassen (weniger als die Hälfte der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in einer Klasse) in Regelschulen unterrichtet. Im Vergleich dazu wurden im Schuljahr 2015/16 nur 54,7 % der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in inklusiven Klassen unterrichtet. Darüber hinaus wurden sogenannte „Kooperationsklassen“ eingeführt, in denen kleine Gruppen von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf einige Stunden pro Woche gemeinsam mit Regelklassen unterrichtet werden. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Österreich wie viele andere Länder in den letzten Jahrzehnten wichtige Schritte unternommen hat, um die Schulen näher an die inklusive Bildung heranzuführen. Die getrennte Schulbildung ist jedoch nach wie vor ein fester Bestandteil des österreichischen Schulsystems.

Deutschland (NRW)

In Deutschland gibt es erhebliche Unterschiede zwischen den einzelnen Bundesländern hinsichtlich der Umsetzung der Inklusion: So ist beispielsweise in einigen Bundesländern die Ausschlussquote von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf zurückgegangen, während sie in anderen Bundesländern gestiegen ist oder unverändert geblieben ist (Hollenbach-Biele & Klemm, 2020). Die Bundesländer verfolgen auch unterschiedliche Ansätze

hinsichtlich der Fortführung oder Abschaffung von Sonderschulen. Einige Bundesländer halten am Konzept der Sonderschulen für unterschiedliche Förderbedürfnisse fest, während andere Bundesländer beabsichtigen, alle Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Regelschulen zu integrieren (Werning, 2017). Inklusive Schulen mit einem hohen Wohlbefinden der Schüler und guten Leistungsergebnissen (mit Schwerpunkt auf Schülern mit Lernschwierigkeiten) zeichnen sich durch gut etablierte Kooperationsstrukturen zwischen Regel- und Sonderpädagogen und deren gemeinsame Verantwortung für alle Schüler aus (Lütje-Klose, Neumann, Gorges & Wild, 2018).

Für das Bundesland Nordrhein-Westfalen hat die Umsetzung des 9. Schulgesetzänderungsgesetzes dazu geführt, dass eine große Anzahl von Förderschulen geschlossen werden musste (Barow & Östlund, 2019). Seit dem Schuljahr 2008/2009 ist der Anteil der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf an allen Schülern von 5,9 Prozent auf 8,2 Prozent im Schuljahr 2018/2019 gestiegen, begleitet von einem leichten Rückgang des Anteils der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Förderschulen (Hollenbach-Biele & Klemm, 2020). Und obwohl das Land NRW das System zur Vergabe von Sonderpädagogikstellen für Schüler mit Lern- und Entwicklungsstörungen auf ein Durchlaufmodell umgestellt hat (d. h. die Lehrerstellen werden pauschal vergeben), wurden vielen inklusiven Schulen keine Sonderpädagogikstellen zugewiesen (Goldan, 2021). Zusammenfassend lässt sich sagen, dass zwar inklusive Bildungssysteme von der nordrhein-westfälischen Landesregierung vorangetrieben und mehrere Förderschulen geschlossen wurden, nach 2017 jedoch aufgrund eines Wechsels der politischen Vertreter die Schließung von Förderschulen gestoppt wurde. Vor diesem Hintergrund besteht in Nordrhein-Westfalen bis heute ein duales Bildungssystem (Barow & Östlund, 2019).

Portugal

Portugal hat in den letzten Jahrzehnten (Alves, 2019), insbesondere aber seit der letzten Bildungsreform im Jahr 2018 (Alves et al., 2020), Maßnahmen und Praktiken zur Schaffung eines inklusiven Bildungssystems umgesetzt. In den 1970er Jahren galten Sonderschulen als Option für Schüler mit bestimmten Merkmalen (körperliche, sensorische oder geistige Behinderungen). Heute besuchen 99 % der Schüler mit Behinderungen Regelschulen (Pinto & Pinto, 2018). Darüber hinaus lehnt das Gesetzesdekret 54/2018 die Idee ab, dass Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf kategorisiert werden müssen, empfiehlt jedoch, dass alle Schüler am Ende der Pflichtschulzeit ein Kompetenzprofil erreichen können, auch wenn sie unterschiedliche Lernwege einschlagen. Vor diesem Hintergrund werden die Vielfalt der Schüler und die Komplexität der Schulen anerkannt, und das Hauptziel der Schulen ist es, unabhängige,

verantwortungsbewusste und aktive Bürger heranzubilden. Darüber hinaus wurden die meisten Sonderschulen infolge eines 2008 veröffentlichten Gesetzesdekrets in Ressourcenzentren für Inklusion umgewandelt. Dementsprechend bieten Fachkräfte, die mit dem Ressourcenzentrum verbunden sind, psychologische Unterstützung oder Physiotherapie für Schüler in Regelklassen an (Alves, 2015). Diese Entwicklungen mögen zwar wichtige Meilensteine auf dem Weg zur Inklusion sein, doch deuten Daten darauf hin, dass mehr als die Hälfte der Schüler mit komplexen Bedürfnissen weniger als 40 % ihrer Zeit mit dem Rest der Klasse verbringen (DGEEC, 2018). Zusammenfassend lässt sich sagen, dass der rechtliche Rahmen und die Politik die Inklusion zu unterstützen scheinen und die Schulen ab Mai 2019 hinsichtlich ihres Inklusionsgrades bewertet werden sollen. Durch die Umsetzung der Idee, dass Schüler bis zum Ende der Schulpflicht ein bestimmtes Leistungsniveau erreichen sollen, werden die Unterschiede zwischen den Lernenden jedoch weiterhin implizit als Herausforderungen dargestellt (Alves, 2019).

Rumänien

Obwohl rumänische Schulen versuchen, ihr Bildungsangebot im Hinblick auf Inklusion anzupassen (Ghergut, 2010), begann die Integration von Schülern in Regelschulen erst im Schuljahr 2001/02. Seitdem weisen die Lehrkräfte auf einige wichtige Herausforderungen der Inklusionsinitiativen in Rumänien hin (Alexiu, 2017). „Inklusive Schule“ ist seit mehr als 15 Jahren in den programmatischen Dokumenten des Bildungssystems verankert, und die Idee gewann nach 2007, als Rumänien Mitglied der EU wurde, an Bedeutung. Darüber hinaus entschied sich das Bildungsministerium für das Modell der eigenständigen Klassen, in denen die Schüler zwischen Sonder- und Regelschulen wechseln, und für das Modell der mobilen Klassen, in denen ein oder mehrere Schüler mit leichten Behinderungen in Regelschulen unterrichtet werden (Walker, 2010). Im Schuljahr 2019/20 waren 16.645 Schüler in der Sonderpädagogik in der Primar- und Sekundarstufe I eingeschrieben (Statista Research Department, 2022).

Die Ergebnisse einer Studie von Ghergut (2010) zeigen, dass Lehrkräfte insgesamt eine positive, befürwortende Haltung gegenüber der Förderung inklusiver Bildung und der Möglichkeit der Integration von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Regelklassen einnehmen. Eine aktuelle Studie von Alexiu et al. (2016) deutet jedoch darauf hin, dass einige Lehrkräfte und Schulleiter dem Inklusionsprozess skeptisch gegenüberstehen und wenig Interesse oder Motivation zeigen, ihre traditionellen Unterrichtspraktiken zu ändern. In diesem Zusammenhang beklagen Lehrer einen Mangel an Ressourcen und speziellen Schulungen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass im rumänischen Bildungssystem einige Hindernisse für die Aufnahme von Schülern mit Behinderungen in Regelschulen bestehen (auf



allen Ebenen, jedoch zunehmend mit steigendem Bildungsniveau). Und obwohl die Zahl der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Regelklassen in den letzten Jahren gestiegen ist (Tonita, 2021), deuten empirische Ergebnisse darauf hin, dass sich die diskriminierende Haltung der Gesellschaft in den Schulen widerspiegelt. Dies kann der Umsetzung neuer und zeitgemäßer Unterrichtsformen zur Integration von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Wege stehen (Alexiu et al., 2016).

Zusammenfassen de Analyse

Obwohl es eine Reihe von Studien gibt, die die Umsetzung inklusionsbezogener Maßnahmen in verschiedenen Bildungssystemen eingehend verglichen haben (z. B. EADSNE, 2011; Smyth et al., 2014; Strangvik, 2010), konzentriert sich dieser Bericht ausdrücklich auf Maßnahmen und Praktiken im Bereich sonderpädagogischer Förderbedarf in vier europäischen Ländern: Österreich, Deutschland, Portugal und Rumänien. Durch einen Überblick über wichtige länderspezifische rechtliche Rahmenbedingungen und deren praktische Anwendung können nicht nur Gemeinsamkeiten und Unterschiede aufgezeigt, sondern auch gegenseitige Lernprozesse in Gang gesetzt werden.

In den vorangegangenen Kapiteln wurden die gängigen Definitionen von sonderpädagogischem Förderbedarf, die rechtlichen Rahmenbedingungen, die Ansätze zur Feststellung und Bewertung von sonderpädagogischem Förderbedarf sowie gängige Praktiken zur Förderung der Inklusion in den einzelnen Ländern vorgestellt. Dieses letzte Kapitel widmet sich der Zusammenfassung und dem Querverweis der bisherigen Ergebnisse, um neue Erkenntnisse zu gewinnen und anschließend Verbesserungsvorschläge zu unterbreiten.

Definitionen von SEN

Der internationale Trend zur inklusiven Bildung und die damit verbundene Aufgabe der Lehrkräfte, Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Regelklassen zu integrieren, geht Hand in Hand mit dem Problem der Definition von sonderpädagogischem Förderbedarf. Insbesondere Bildungswissenschaftler und -praktiker stehen vor der Herausforderung, zu bestimmen, wer für die Definition zuständig ist (Lebeer et al., 2010). Für die Gestaltung politischer Ansätze und die Planung von Unterstützungsmaßnahmen, die speziell auf gefährdete Schüler ausgerichtet sind, sowie für den Vergleich von Strategien zwischen verschiedenen Ländern wären jedoch übergreifende Definitionen von SEN eine zukunftsweisende Entwicklung. Laut dem OECD-Projekt „Stärke durch Vielfalt“ haben medizinische, soziale und biopsychosoziale Modelle von Behinderung weltweit Einfluss auf Politik und Praxis genommen (Brussino, 2020). Nach dem medizinischen Modell liegt die Ursache einer Behinderung in der Person selbst, wird durch Gesundheitszustände verursacht und ist daher auf die Definition einer Beeinträchtigung beschränkt. Problematisiert werden nicht kontextuelle Faktoren (z. B. strukturelle Barrieren), sondern die Menschen mit Behinderungen selbst. Im sozialen Modell verlagert sich die Problematisierung von der Person auf gesellschaftliche Aspekte, die der erfolgreichen Erfüllung

der Bedürfnisse von Menschen mit Behinderungen im Wege stehen. Schließlich beschreibt das biopsychosoziale Modell einen ganzheitlicheren Ansatz zur Definition von SEN. Demnach wird das Wohlbefinden einer Person als etwas verstanden, das von den biologischen, psychosozialen und gesellschaftlichen Reaktionen auf ihre Behinderung abhängt. Vor diesem Hintergrund werden sowohl medizinische als auch soziale Maßnahmen in Betracht gezogen, um den Bedürfnissen von Menschen mit Behinderungen gerecht zu werden.

In den letzten Jahren hat sich ein allgemeiner Wandel von einem engen, medizinischen Paradigma zu einem breiteren, biopsychosozialen Paradigma vollzogen (Brussino, 2020). Allerdings gibt es nach wie vor große Unterschiede zwischen den Ländern hinsichtlich der Definition von SEN (Brussino, 2002; Lebeer et al., 2010), wie im Folgenden dargestellt wird.

Alle teilnehmenden Länder verwenden eine recht weit gefasste Definition von sonderpädagogischem Förderbedarf. Die Definitionen beinhalten jedoch eine Problematisierung der Schüler, die zusätzliche Unterstützung zum Lernen und zur Entwicklung benötigen. Sie stellen daher medizinisch orientierte Definitionen von sonderpädagogischem Förderbedarf dar, die sich auf behinderte oder beeinträchtigte Lernende konzentrieren und kontextuelle Faktoren nur begrenzt berücksichtigen. Im Gegensatz zu Österreich, Deutschland (NRW) und Rumänien berücksichtigt die portugiesische Definition von sonderpädagogischem Förderbedarf jedoch tatsächlich die Notwendigkeit, eine Reihe von sonderpädagogischen Ressourcen bereitzustellen. Darüber hinaus gilt Portugal als das einzige dieser vier Länder, das kürzlich die Kategorisierung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf aufgegeben hat. In Österreich, Deutschland (NRW) und Rumänien hingegen gibt es klare Kategorien, denen die Schüler nach bestimmten Merkmalen zugeordnet werden. In Österreich und Deutschland umfasst die nationale Kategorisierung von SEN körperliche Beeinträchtigungen, Lernbehinderungen und psychische Störungen. In Rumänien gibt es neben zwei Kategorien, die organische Störungen und Lernschwierigkeiten berücksichtigen, eine dritte Kategorie, die gesellschaftliche und kulturelle Faktoren berücksichtigt, die dazu beitragen, dass ein Lernender während seiner Schulzeit Schwierigkeiten hat. Vor diesem Hintergrund werden SEN und damit verbundene Unterstützungsmechanismen als etwas angesehen, das jeden betreffen kann, unabhängig von Alter und Lebensumständen.

Verfahren zur Identifizierung und Bewertung von SEN

So unterschiedlich die Definitionen von SEN sind, so unterschiedlich sind auch die Verfahren zur Feststellung und Bewertung sonderpädagogischen Förderbedarfs in verschiedenen Regionen der

Welt und manchmal sogar innerhalb eines Landes, wie das Beispiel Deutschland deutlich zeigt. Darüber hinaus spiegelt dieser Bereich auch die Dominanz eines defizitorientierten, oft medizinisierten Ansatzes wider, der Umweltfaktoren und die Einbeziehung der Eltern/Erziehungsberechtigten nur teilweise berücksichtigt (Barow & Östlund, 2019). Dementsprechend sind in Rumänien ausschließlich medizinische und psychologische Fachkräfte für den Prozess der Feststellung und Bewertung von SEN zuständig. Vor diesem Hintergrund haben Eltern/Erziehungsberechtigte, Lehrkräfte und andere Bildungsakteure wenig oder gar kein Mitspracherecht bei der Unterstützung der Bewertung von SEN. In Österreich, NRW und Portugal werden Eltern oder Erziehungsberechtigte in der Regel in die Einleitung der Feststellung und Bewertung von SEN einbezogen. In Österreich und im Bundesland NRW entscheiden die Schulbehörden über die Einleitung des SEN-Feststellungs- und-Zuweisungsprozesses. In Portugal hingegen wird der Antrag an den Schulleiter gestellt, der dann ein multidisziplinäres Team mit der Einleitung des Verfahrens zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs beauftragt. In allen drei Ländern können Lehrkräfte dabei helfen, die kontextuellen Faktoren innerhalb einer Klasse zu berücksichtigen und relevante Informationen über die akademische und sozio-emotionale Entwicklung der Lernenden zu liefern. In Österreich und Deutschland (NRW) können Eltern oder Erziehungsberechtigte auf der Grundlage der gesetzlichen Entscheidung, ob ein Schüler als sonderpädagogisch förderbedarf habend eingestuft wurde oder nicht, entscheiden, welche Schule der Schüler besuchen soll (z. B. Regelschule oder Förderschule). In Rumänien hingegen wird für Schüler, die nach dem Förderbedarfsverfahren als sonderpädagogisch förderbedarf habend eingestuft werden, auf der Grundlage der Entscheidung des Sonderpädagogen ein individuelles Förderprogramm erstellt, das vom Schulleiter genehmigt wird. Dementsprechend haben Eltern oder Erziehungsberechtigte kein Mitspracherecht bei der Planung weiterer Maßnahmen auf pädagogischer, psychologischer oder physischer Ebene. In Portugal wird der Klassenlehrer in die Ausarbeitung komplexer Maßnahmen und pädagogischer Interventionen einbezogen, wenn ein Schüler als SEN eingestuft wird. Da die Schüler unabhängig von ihrem SEN-Status in Regelschulen unterrichtet werden, muss keine Entscheidung über die Einstufung eines Schülers in eine Klasse getroffen werden. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass an den Prozessen zur Identifizierung und Bewertung von SEN in allen vier Ländern eine Vielzahl von Akteuren beteiligt ist. Während in Österreich und Deutschland (NRW) die Eltern oder Erziehungsberechtigten eng in das SEN-Bewertungsverfahren eingebunden sind, ist dies in Portugal und Rumänien nicht der Fall. Dementsprechend können Eltern oder Erziehungsberechtigte in Portugal zwar eine SEN-Bewertung initiieren, sind jedoch nicht an weiteren Verfahren und Entscheidungen beteiligt. Im Gegensatz dazu ist die Beteiligung der

Familie an Entscheidungsprozessen und Bildungsprogrammen für Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Rumänien gering. Darüber hinaus ist in Rumänien ein besonders starker Bezug zu einer defizitorientierten, medizinisierenden Beurteilung zu beobachten. Dementsprechend wird großer Wert auf die Einbeziehung medizinischer und psychologischer Fachkräfte gelegt, während in Österreich, NRW und Portugal eine multidisziplinäre Zusammenarbeit unter Einbeziehung von Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen sowie Regelschullehrerinnen und -lehrern vorgesehen ist. Allerdings wird nur in Portugal ein professioneller pädagogischer Bericht von den an der SEN-Beurteilung Beteiligten erstellt, der auf die individuellen Bildungsbedürfnisse des als SEN eingestuften Schülers zugeschnittene Ansätze enthält. In Österreich, NRW und Rumänien hingegen werden die Ergebnisse der SEN-Beurteilung in erster Linie für Überlegungen zur Schul- und Klassenplatzierung herangezogen.

Praktiken zur Förderung der Inklusion

In den letzten Jahren haben alle vier teilnehmenden Länder den Weg für ein inklusiveres Schulsystem geebnet, insbesondere durch die breite Anerkennung und Umsetzung rechtlicher Rahmenbedingungen für SEN (d. h. die „Erklärung und Aktionsrahmen von Salamanca zur Sonderpädagogik“ (UNESCO, 1994) und das „Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen“ (UN, 2006)).

In Österreich wurden wichtige Schritte unternommen, darunter der 2012 veröffentlichte Nationale Aktionsplan, durch den die Grundprinzipien der Inklusion in der Schulbildung noch stärker in den Fokus der Politik gerückt werden. Darüber hinaus enthalten die Lehrpläne für die Lehrerbildung im Primar- und Sekundarbereich aufgrund einer Reform nun auch Kurse zum Thema Inklusion. Obwohl etwa 60 % der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Regelschulen unterrichtet werden, sind segregierte Schulen nach wie vor ein fester Bestandteil des österreichischen Bildungssystems. Dies ist auch in Nordrhein-Westfalen und Rumänien der Fall, wo die Schulen langsam versuchen, ihr Bildungsangebot im Hinblick auf Inklusion anzupassen, aber Sonderschulen nach wie vor als Option für die Aufnahme von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf angesehen werden. Wie bereits erläutert, gibt es in Rumänien verschiedene Formen von Sonderschulen für Schüler mit unterschiedlichen sonderpädagogischen Förderbedürfnissen. Darüber hinaus waren im Schuljahr 2019/20 mehr als 16.000 Schüler an rumänischen Sonderschulen eingeschrieben. In Deutschland wurde aufgrund eines Politikwechsels im Jahr 2017 die Schließung von Sonderschulen gestoppt. Infolgedessen besuchten im Schuljahr 2020/21 nur 44,7 % der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf



eine Regelschule. In Portugal hingegen ist die Situation von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf ganz anders. Demnach werden 99 % der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Regelschulen unterrichtet, nicht kategorisiert und erhalten bei Bedarf spezielle psychologische Unterstützung oder Physiotherapie. Im Durchschnitt verbringen Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf jedoch weniger als 40 % ihrer Unterrichtszeit mit ihren Mitschülern ohne sonderpädagogischen Förderbedarf, da sie an Fördermaßnahmen außerhalb des Regelunterrichts teilnehmen. Obwohl die Definition von sonderpädagogischem Förderbedarf und die damit verbundenen Vorschriften die Vielfalt der Schüler anerkennen, benötigen Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf nach wie vor Zugang zu besonderen Unterstützungsmaßnahmen außerhalb des Regelunterrichts, was ein potenzielles Hindernis für ihre soziale Inklusion darstellen könnte.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Bildungspolitik und -praxis wichtige Schritte unternommen haben, um die Inklusion von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Regelschulen zu fördern. Der Grundgedanke der Inklusion erfordert jedoch nicht nur die Aufnahme von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Regelklassen, sondern auch die Bereitstellung einer qualitativ hochwertigen Bildung für jeden einzelnen Lernenden. Vor diesem Hintergrund scheinen die Bildungssysteme in Österreich, Deutschland (NRW) und Rumänien noch weit von der Idee der Inklusion entfernt zu sein. Portugal bildet in dieser Hinsicht eine Ausnahme, obwohl die Schüler am Ende der Pflichtschulzeit immer noch ein bestimmtes Niveau an Lese- und Schreibkompetenz erreichen müssen und für einen bestimmten Zeitraum aus dem Regelunterricht genommen werden. Die Umsetzung neuer und zeitgemäßer Unterrichtsformen erfordert jedoch weitreichende Veränderungen in den Köpfen aller Beteiligten, wie insbesondere im Hinblick auf Rumänien gezeigt werden konnte. Das Hinterfragen der eigenen Denk- und Handlungsweisen und die Bereitschaft zur Veränderung scheinen daher notwendig, um die Inklusion voranzutreiben. Vor diesem Hintergrund erscheint es sinnvoll, bei den direkt Beteiligten anzusetzen und den Fokus vor allem auf angehende Lehrkräfte, aber auch auf praktizierende Lehrkräfte zu legen und Weiterbildungsprogramme zu fördern.

Literaturhinweise

- Alexiu, T. M., Baciú, E.-L., Sandvin, J. T., & Birneanu, A. G. (2016). Special or Inclusive Education in Romania? *European Review of Applied Sociology*, 9(13), 15–27. <https://doi.org/10.1515/eras-2016-0007>
- Alves, I. (2015). Responding to diversity, constructing difference: A comparative case-study of individual planning in schools in England and Portugal. PhD thesis. University of Manchester. <https://www.escholar.manchester.ac.uk/uk-ac-man-scw:262059>
- Alves, I. (2019). Internationale Inspiration und nationale Bestrebungen: Inklusive Bildung in Portugal. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7-8), 862–875. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1624846>
- Alves, I., Campos Pinto, P., & Pinto, T. J. (2020). Developing inclusive education in Portugal: Evidence and challenges. *Prospects (Paris)*, 49(3-4), 281–296. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09504-y>
- Ansperger, R. (1998). Die Gutachtenerstellung im Rahmen des Feststellungsverfahrens zum sonderpädagogischen Förderbedarf (Unveröffentlichte Masterarbeit). Universität Salzburg, Österreich.
- Ansperger, R., Wetzel, G., & Sauer, J. (2000). Die Gutachtenerstellung im Rahmen des Feststellungsverfahrens zum sonderpädagogischen förderbedarf—Analyse der Praxis in Österreich [Die Begutachtungspraxis zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs – Analyse der österreichischen Praxis]. *Salzburger Beiträge zur Erziehungswissenschaft*, 4(2), 76–86.
- Barow, T. & Östlund, D. (2019). „Das System zeigt uns, wie schlecht es läuft“: Sonderpädagogische Förderbedarfsfeststellung in Nordrhein-Westfalen, Deutschland. *European Journal of Special Needs Education*, 34(5), 678–691. DOI: 10.1080/08856257.2019.1603595
- Brussino, O. (2020), „Mapping policy approaches and practices for the inclusion of students with special education needs“, *OECD Education Working Papers*, Nr. 227, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/600fbad5-en>.
- Buchner, T., & Proyer, M. (2020) Von der Sonder- zur inklusiven Bildungspolitik in Österreich – Entwicklungen und Implikationen für Schulen und Lehrerbildung. *European Journal of Teacher Education*, 43(1), 83–94, DOI: 10.1080/02619768.2019.1691992
- Cardoso, E., Castellini, A.L., & Sousa, C.M. (2021). Inklusive Praktiken im Kontext: Maßnahmen für barrierefreie Kommunikation in Portugal und Brasilien. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 16 (4), 2990–3004. <https://doi.org/10.21723/riaee.v16iesp.4.16063>
- Carvalho, M., Soares, D., Palmeirão, C., Magalhães, A., Oliveira, A., César, B., Veiga, F., Azevedo, H., Oliveira, M., & Castro, R. (2020). Innovative pädagogische Praktiken: Vorschlag für

ein Forschungsprojekt. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 20, 11-20.
<https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2020.9682>

- Carvalho, O. C., Galinha, S. A., Pereira, B. R., Coelho, G., & Machado, C. (2022). Contextos e perspectivas de criação de culturas, políticas e práticas inclusivas. *Quaderns d'Animació i Educació Social*, 35 (1), 1-23.
- Caterna Gouveia, A., Sanches-Ferreira, M., & Silveira-Maia, M. (2020). Inklusive Bildung aus der Perspektive von Erzieherinnen und Erziehern. *Sensos-E*, 7(3), 41–56.
<https://doi.org/10.34630/sensose.v7i3.3692>
- DGEEC (2018). Necessidades especiais de educação, 2017/2018 [Sonderpädagogischer Förderbedarf, 2017/2018]. Lissabon: DGEEC. <https://www.dgeec.mec.pt/np4/224/>
- Dias, P.C., & Cadime, I. (2018). Percepções dos educadores sobre a inclusão na educação pré-escolar: O papel da experiência e das habilitações [Wahrnehmung von Erzieherinnen und Erziehern zur Inklusion in der Vorschulbildung: Die Rolle von Erfahrung und Qualifikationen]. *Ensaio*, 26(98), 91-111.
<http://www.scopus.com/inward/record.url?eid=2-s2.0-85042093681&partnerID=MN8TOARS>.
- Dias, P.C., & Cadime, I. (2019). Kind- und familienzentrierte Praktiken in der frühkindlichen Bildung und Betreuung: Eine empirische Studie mit Familien und Fachkräften in Portugal. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 36, 285–294. <https://doi.org/10.1007/s10560-019-00599-7>.
- EADSNE (Europäische Agentur für die Entwicklung der Sonderpädagogik). 2011. Kartierung der Umsetzung der Politik für inklusive Bildung: Eine Untersuchung der Herausforderungen und Chancen für die Entwicklung von Indikatoren. Brüssel: EADSNE.
- Ghergut, A. (2010). Analyse der inklusiven Bildung in Rumänien Ergebnisse einer Umfrage unter Lehrkräften. *Procedia – Sozial- und Verhaltenswissenschaften*, 5, 711–715.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.170>
- Goldan, J. (2021). Bedarfsorientierte und faire Zuweisung von Ressourcen für Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen für inklusive Bildung – Bewertung eines neu eingeführten Finanzierungsmodells in Nordrhein-Westfalen, Deutschland. *International Journal of Inclusive Education*, 25(6), 705-719.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1568598>
- Hollenbach-Biele, N. & Klemm, K. (2020). *Inklusive Bildung zwischen Licht und Schatten: Eine Bilanz nach zehn Jahren inklusiven Unterrichts*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Inês, H., Seabra, F., & Pacheco, J.A. (2022). Gestão curricular inclusiva e formação de professores do 2.º Ciclo do Ensino Básico em Portugal: Percepções de coordenadores de cursos de formação inicial [Inklusive Lehrplanverwaltung und Lehrerbildung im 2.

Zyklus in Portugal: Wahrnehmungen von Koordinatoren der Erstausbildung]. *Revista Portuguesa de Educação*, 35(1), 310-330. <http://doi.org/10.21814/rpe.21952>

KMK (1994). Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.05.1994) Abgerufen unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1994/1994_05_06-Empfehlung-sonderpaed-Foerderung.pdf.

KMK (2011). Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.10.2011). Abgerufen unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf.

Krammer, M., Gebhardt, M., Rossmann, P., Paleczek, L., und Gasteiger-Klicpera, B. (2014). Zur Diagnose von Lernbehinderungen im österreichischen Schulsystem: Offizielle Vorgaben und der diagnostische Prozess in der Praxis in Steiermark/Österreich. *European Journal of Disability Research*, 8, 30-39. Doi: 10.1016/j.alter.2013.11.001

Lopes, J.L., & Oliveira, C.R. (2021). Inklusive Bildung in Portugal: Berufliche Entwicklung, Arbeitsbedingungen und Unterrichtseffizienz von Lehrkräften. *Education Sciences*, 11(4), 169. <https://doi.org/10.3390/educsci11040169>

Lütje-Klose, B., Neumann, P., Gorges, J. & Wild, E. (2018). Die Bielefelder Längsschnittstudie zum Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements (BiLieF) – Zentrale Befunde. *Die Deutsche Schule (DDS)*, 110(2), 109–123.

Nondal, T., Cercel, R., Mearns, C., & Ahlström, M. (2018). Bildungssysteme für inklusive Bildung in Norwegen, Rumänien, Schottland und Schweden. *Learning Disability Practice*. <https://doi.org/10.7748/ldp.2018.e1869>

Observatório da Deficiência e Direitos Humanos [Beobachtungsstelle für Behinderung und Menschenrechte] (2022). *Pessoas com Deficiência em Portugal - Indicadores de Direitos Humanos 2021* [Menschen mit Behinderungen in Portugal – Menschenrechtsindikatoren 2021]. Verfügbar unter http://oddh.iscsp.utl.pt/index.php/pt/2013-04-24-18-50-23/publicacoes-dos-investigadores-oddh/item/download/552_4cec2a6bebd1fff40a6bf6bd6f2ba026

OECD (2022). *Überprüfung der inklusiven Bildung in Portugal, Überprüfungen der nationalen Bildungspolitik*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/a9c95902-en>

Piezunka, A., Gresch, C., Sälzer, C., Kroth, A. (2016). Identifizierung von Schülerinnen und Schülern nach Vorgaben der UN-BRK in bundesweiten Erhebungen: Sonderpädagogischer Förderbedarf, sonderpädagogische Förderung oder besondere Unterstützung? *Zeitschrift für Pädagogik*, 62, 190–211.

- Pinto, P. C., & Pinto, T. J. (2018). Pessoas Com Deficiência Em Portugal – Indicadores de Direitos Humanos 2018. Observatório Da Deficiência e Direitos Humanos. <https://doi.org/10.1016/j.ympev.2013.08.013>
- Sanches-Ferreira, M., Silveira-Maia, M., Alves, S., & Simeonsson, R.J. (2018). Bedingungen für die Umsetzung der ICF-CY im Bildungswesen: Erfahrungen in Portugal. *Frontiers in Education*, 3. <https://doi.org/10.3389/feduc.2018.00020>.
- Sanches-Ferreira, M., Alves, S., Silveira-Maia, M., Gomes, M., Santos, B., & Lopes-dos-Santos, P. (2019). Teilnahme an Freizeitaktivitäten als Indikator für Inklusion: Ein Vergleich zwischen Kindern mit und ohne Behinderungen in Portugal. *European Journal of Educational Research* 8(1), <http://dx.doi.org/10.12973/eu-jer.8.1.221>.
- Sälzer, C., Gebhardt, M., Müller, K., & Pauly, E. (2015). Der Prozess der Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs in Deutschland. In P. Kuhl, P. Stanat, B. Lütje-Klose, C. Gresch, H. A. Pant, & M. Prenzel (Hrsg.), *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen* (S. 129–152). Wiesbaden: Springer VS. DOI: 10.1007/978-3-658-06604-8_5
- Schulministerium NRW [Schulministerium von Nordrhein-Westfalen]. Abgerufen unter: <https://www.schulministerium.nrw/sonderpaedagogische-foerderung>.
- Schwab, S., Hessels, M. G. P., Obendrauf, T., Polanig, M. C. und Wölflingseder, L. (2015a). Assessing Special Educational Needs in Austria: Description of Labeling Practices and Their Evolution From 1996 to 2013. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 14(3), 329-342. Doi: 10.1891/1945-8959.14.3.329
- Schwab S, Kopp-Sixt S und Bernat E. (2015b). Kritische Einblicke in die Gutachtenerstellung zum sonderpädagogischen Förderbedarf in Österreich. *Heilpädagogische Forschung*, 41(3), 136-141.
- Silveira-Maia, M., Lopes-dos-Santos, P., Sanches-Ferreira, M., Alves, S., & Silveira-Maia, C. (2019). Die Verwendung der internationalen Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit in einer interaktiven Perspektive: die Bewertung und Intervention des zusätzlichen Förderbedarfs von Schülern in Portugal. *Behinderung und Rehabilitation*, 41(25), 3016-3024. <https://doi.org/10.1080/09638288.2018.1483433>.
- Smyth, F., Shevlin, M., Buchner, T., Biewer, G., Flynn, P., Latimier, C., Šiška, J., Toboso-Martín, M., Rodríguez Díaz, S., & A.V. Ferreira, M. A. V. (2014). Inklusive Bildung im Wandel: Politikentwicklung in vier europäischen Ländern. *European Journal of Special Needs Education*, 29(4), 433-445. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.922797>
- Statista Research Department (2022). *Anzahl der Schüler in Sondergrundschulen und Sonderschulen der Sekundarstufe I in Rumänien im Schuljahr 2019/2020, nach Art der Einrichtung*. <https://www.statista.com/statistics/1228764/romania-students-in-special-primary-and-lower-secondary-education/#statisticContainer>

- Stangvik, G. 2010. Sonderpädagogik in Gesellschaft und Kultur: Vergleichende und entwicklungsbezogene Perspektiven. *European Journal of Special Needs Education*, 25 (4), 349–35.
- Tonita, C. (2021). *Inklusive Bildung: Entwicklungen und Herausforderungen im rumänischen Bildungssystem*. <http://www.sociologiecraiova.ro/revista/wp-content/uploads/2021/08/31-351-361.pdf>
- UNESCO (1994). Die Salamanca-Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse. Abgerufen unter: https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-03/1994_salamanca-erklaerung.pdf.
- Vereinte Nationen (2006). Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Abgerufen unter: <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf>.
- Walker, G. (2010). Inclusive education in Romania: policies and practices in post-Communist Romania. *International Journal of Inclusive Education*, 14(2), 165-181, DOI: 10.1080/13603110802504192
- Werning, R. (2017). Aktuelle Trends inklusiver Schulentwicklung in Deutschland. Grundlagen, Rahmenbedingungen und Entwicklungsperspektiven. In B. Lütje-Klose, S. Miller, S. Schwab, & B. Streese (Hrsg.), *Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Theoretische Grundlagen – Empirische Befunde – Praxisbeispiele. Beiträge zur Bildungsforschung* (S. 17–30). Münster: Waxmann.

