



Organisation  
der Vereinten Nationen  
für Bildung, Wissenschaft  
und Kultur

Deutsche  
UNESCO-Kommission e.V.

A large, stylized globe graphic in the background, rendered in a light orange color with a white grid of latitude and longitude lines. The globe is partially obscured by a diagonal white line that divides the cover into blue and orange sections.

# Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik

**Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik**  
**3. erweiterte Auflage**

herausgegeben von  
**Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (DUK)**  
**Colmantstr. 15**  
**53111 Bonn**

Verantwortlich: Katja Römer, Dr. Barbara Malina  
Redaktionelle Mitarbeit: Charlotte Beck, Sarah Kraus, Sabine Luft, Sonja Mühlenfeld

Übersetzung der englischsprachigen UNESCO-Publikation: Carolin Busch

in Kooperation mit  
**Aktion Mensch e.V.**  
**Heinemannstr. 36**  
**53175 Bonn**

**ISBN: 978-3-940785-55-8**

Diese Publikation basiert auf einer Publikation der UNESCO mit dem Titel:  
**Policy Guidelines on Inclusion in Education.**

Erstmalig herausgegeben von der Organisation der Vereinten Nationen für Bildung, Wissenschaft und Kultur (UNESCO),

7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, Frankreich

© UNESCO 2009

© Deutsche UNESCO-Kommission 2014 für diese deutsche aktualisierte und veränderte Auflage

Die vorliegende Auflage wurde von der Deutschen UNESCO-Kommission in Absprache mit der UNESCO herausgegeben.

Der Text der Originalpublikation der UNESCO wurde von der Deutschen UNESCO-Kommission auf der Grundlage der Ergebnisse des Gipfels „Inklusion – Die Zukunft der Bildung“ (19./20.3.2014 in Bonn) erweitert. Der Gipfel wurde von der Deutschen UNESCO-Kommission in Kooperation mit der Aktion Mensch, der Bertelsmann Stiftung, dem Bildungs- und Förderungswerk der GEW, dem Deutschen Institut für Menschenrechte, der Heidehof Stiftung, der Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft und der Stadt Bonn veranstaltet und durch das Bundesministerium für Arbeit und Soziales und die Stiftung Haus der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland unterstützt. Ein besonderer Dank für die Mitarbeit an der Überarbeitung der Publikation gilt den Mitgliedern des Expertenkreises „Inklusive Bildung“ der Deutschen UNESCO-Kommission unter Vorsitz von Ministerin a.D. Ute Erdsiek-Rave. Weiterhin gedankt wird den Teilnehmern und Teilnehmerinnen des Gipfels „Inklusion – Die Zukunft der Bildung“ für ihre Beiträge zur Überarbeitung der Veröffentlichung.

Die verwendeten Bezeichnung und die Präsentationen der Inhalte sind keine Meinungsäußerungen der UNESCO über den Rechtsstatus eines Landes, eines Territoriums, einer Stadt, eines Gebiets und deren Behörden sowie Grenzverläufen. Die Autoren sind für die Inhalte dieser Publikation und die dargestellten Meinung verantwortlich. Die Inhalte geben nicht notwendigerweise die Meinung der UNESCO wider. Die vorliegende bearbeitete Übersetzung wurde in der Verantwortung der Deutschen UNESCO-Kommission e.V. erstellt.

Wenn in der vorliegenden Publikation ausschließlich die männliche oder weibliche Form Verwendung findet, so dient dies ausschließlich der Lesbarkeit und Einfachheit. Es sind stets Personen des jeweils anderen Geschlechts mit einbezogen, sofern nicht ausdrücklich anders erwähnt.

# Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik

Deutsche UNESCO-Kommission, Bonn 2014

In Kooperation mit der

**Aktion**  
**MENSCH**

# Inhaltsverzeichnis

Grußwort zur deutschen, erweiterten Ausgabe	4	
Vorwort	5	
Einführung	6	
<b>Teil 1</b>	<b>Inklusive Bildung: Hintergründe, Konzept, Umsetzung</b>	<b>7</b>
1.1	Internationaler Kontext	7
1.2	Inklusion im Bildungswesen	9
1.2.1	Was ist inklusive Bildung?	9
1.2.2	Meilensteine auf dem Weg zur inklusiven Bildung	9
1.2.3	Warum lohnt sich inklusive Bildung?	11
1.2.4	Inklusion und Bildungsqualität	12
1.2.5	Inklusion und Kosten-Effektivität	13
1.3	Inklusive Bildung in Deutschland	15
1.3.1	Gesetzliche Entwicklungen	15
1.3.2	Strukturelle Entwicklungen	16
1.3.3	Qualität inklusiver Bildung	17
1.3.4	Kosten inklusiver Bildung	18
<b>Teil 2</b>	<b>Politische Entwicklungen voranbringen</b>	<b>20</b>
2.1	Entwicklung von inklusiven Bildungssystemen	21
2.2	Herausforderungen für politische Entscheidungsträger	22
2.2.1	Änderung von Einstellungen als Voraussetzung für effektive politische Weiterentwicklung	24
2.2.2	Gestaltung eines inklusiven Curriculums	25
2.2.3	Pädagogisches Fachpersonal und Lernumgebung	28
2.2.4	Vernetzung in Bildungsregionen	31
2.2.5	Unterstützung des Politikreislaufs	33
Annex 1	„Bildung für Alle“ – Die Ziele	42
Annex 2	Millenniums-Entwicklungsziele	43
Annex 3	Internationale Übereinkommen, Empfehlungen und Erklärungen mit Bezug zu inklusiver Bildung	44
Annex 4	Berichte, Aktionspläne, Empfehlungen und Erklärungen aus Deutschland mit Bezug zu inklusiver Bildung	48
Annex 5	Bonner Erklärung zur inklusiven Bildung in Deutschland	50
Annex 6	Inklusionsanteile im Ländervergleich in Deutschland	54
Bibliographie und Referenzen		55

# Grußwort

## zur deutschen, erweiterten Ausgabe

Inklusive Bildung ist ein zentrales Anliegen der UNESCO: Alle Menschen weltweit sollen Zugang zu qualitativ hochwertiger Bildung erhalten. Jeder muss in die Lage versetzt werden, seine Potenziale entfalten zu können. Dieser Anspruch ist universal und gilt unabhängig von Geschlecht, sozialen und ökonomischen Voraussetzungen oder den besonderen Lernbedürfnissen eines Menschen. Bereits die Salamanca-Erklärung der UNESCO von 1994 hält das Ziel fest, Bildungssysteme inklusiv zu gestalten. Ende 2008 haben die Teilnehmer der UNESCO-Weltbildungsministerkonferenz diese Notwendigkeit erneut bestätigt. In der Abschlusserklärung fordern sie, inklusive Bildungssysteme zu verwirklichen, in denen Vielfalt als Ressource genutzt wird.

Deutschland hat sich insbesondere seit der Ratifikation der UN-Behindertenrechtskonvention im Jahr 2009 auf den Weg zu einem inklusiven Bildungssystem gemacht. Viele gute Beispiele zeigen, wie Inklusion hierzulande umgesetzt werden kann. Die Rahmenbedingungen, die gesetzlichen Regelungen und der Stand der Umsetzung gehen in den einzelnen Ländern in Deutschland aktuell jedoch noch weit auseinander. Im Vergleich mit vielen seiner europäischen Nachbarn hat Deutschland Nachholbedarf.

Am 19. und 20. März 2014 fand in Bonn der Gipfel „Inklusion – Die Zukunft der Bildung“ statt. 350 Vertreter aus dem Bildungswesen, Politik, Wirtschaft, Wissenschaft und Zivilgesellschaft diskutierten hier die bisherigen Erfolge und die aktuellen Herausforderungen der Umsetzung inklusiver Bildung in Deutschland. In der „Bonner Erklärung zur inklusiven Bildung in Deutschland“ richten sie Forderungen an alle relevanten Akteure und rufen dazu auf, sich aktiv für die Umsetzung von qualitativ hochwertiger inklusiver Bildung in Deutschland einzusetzen. Dieses Ziel soll auch diese Publikation verfolgen.

Die vorliegende Fassung der Publikation „Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik“ basiert auf der englischsprachigen Originalausgabe und wurde anhand der Ergebnisse des Gipfels überarbeitet. Sie bietet einen Überblick über das Konzept der inklusiven Bildung auf internationaler Ebene sowie vorhandene völkerrechtliche Instrumente. Zudem enthält sie konkrete Leitfragen zur Analyse des deutschen Bildungssystems. Mit diesen können wir prüfen, welche nächsten Schritte bei der Umsetzung inklusiver Bildung in Deutschland notwendig sind.

Um inklusive Bildung zu ermöglichen, müssen Bildungssysteme von der frühkindlichen Bildung an alle Lernenden erreichen und nach ihren individuellen Möglichkeiten optimal fördern. Dafür ist die Mitarbeit von allen Beteiligten notwendig – von politisch Verantwortlichen, Bildungseinrichtungen, Lehrkräften, von Eltern und Familien, von der Zivilgesellschaft und der Privatwirtschaft. Die vorliegende Publikation soll genau diese Akteure bei der Verwirklichung eines inklusiven Bildungssystems in Deutschland unterstützen.



*Walter Hirche*

Minister a.D. Walter Hirche  
Präsident der Deutschen  
UNESCO-Kommission



*Ute Erdsiek-Rave*

Ministerin a.D. Ute Erdsiek-Rave  
Vorsitzende des Expertenkreises  
„Inklusive Bildung“ der Deutschen  
UNESCO-Kommission

# Vorwort

Der Zugang zu Grundbildung konnte in den letzten beiden Jahrzehnten erheblich ausgebaut werden. Dennoch besuchen noch immer 57 Millionen Kinder im Grundschulalter keine Schule. Unabhängig davon, ob sie eine Schule besucht haben oder nicht, verfügen ein Drittel aller Kinder im Grundschulalter nicht über grundlegende Kenntnisse (Weltbildungsbericht der UNESCO 2013/2014). Da im Jahr 2015 die Frist zur Erreichung der Millenniums-Entwicklungsziele und der Ziele des Aktionsplans „Bildung für alle“ (Education for All, EFA) abläuft, müssen die Bemühungen um die Abschaffung bestehender Bildungsbarrieren verstärkt werden.

Forschungsergebnisse und Erfahrungen aus der Praxis lassen erkennen, dass bislang umgesetzte politische Konzepte, Strategien und Programme die Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen, die von Marginalisierung und Exklusion betroffen sind, überwiegend nicht erfüllt haben. Trotz erhöhter Aufmerksamkeit seitens der globalen und nationalen Politik für das Recht auf Bildung für alle, konnte der Fortschritt vor Ort nicht Schritt halten. Mittlerweile hat sich gezeigt, dass es für die Inklusion aller Kinder in den Lernprozess und für ihren Lernfortschritt nicht ausreichend ist, einfach nur den Besuch einer Schule zu ermöglichen. Denn dann sitzen Kinder und Jugendliche eventuell in einem Klassenzimmer, ohne zu verstehen, was vor sich geht: So werden sie sich vom Lernprozess ausgeschlossen fühlen.

Um bislang erreichte Erfolge zu sichern und auszubauen, müssen die Gründe von Exklusion identifiziert, verstanden und beseitigt werden. Ferner müssen wir sicherstellen, dass unterschiedliche Bedürfnisse, Fähigkeiten und Lernerwartungen sowie Lernmethoden anerkannt, begriffen und im Rahmen von umfassendem inklusiven Lernen berücksichtigt werden. Inklusive Bildung erfordert grundlegende Veränderungen im Bildungssystem. Insbesondere die Praxis des Lernens und des Lehrens an Schulen und anderen Bildungsinstitutionen muss an die Bedürfnisse aller angepasst werden und Diversität berücksichtigen. Darum empfiehlt der Weltbildungsbericht 2013/2014, dass die Lehrerbildung sicherstellen muss, dass Lehrkräfte in der Lage sind, diejenigen zu unterstützen, die ihre Hilfe am meisten benötigen. Dies gilt insbesondere in den unteren Klassenstufen, ebenso wie für Schüler mit sehr unterschiedlichen Lebenshintergründen.

Die UNESCO arbeitet an all diesen Aspekten. Sie unterstützt die Entwicklung nationaler Kapazitäten, stärkt politische Rahmenbedingungen und unterstützt Staaten bei der Entwicklung von inklusiven Curricula und Lernmaterialien. Wir sind überzeugt, dass inklusive Bildung eine Priorität sein muss, um „Bildung für alle“ und inklusivere Gesellschaften zu erreichen.

Aus diesem Grund hat die UNESCO die Publikation „Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik“ entwickelt. Sie soll politische Entscheidungsträger, Lehrkräfte, Mitglieder der Kommunen und der Zivilgesellschaft in ihren Bemühungen unterstützen, inklusive Bildung umzusetzen und effektive Strategien zur Erreichung qualitativ hochwertiger Bildung für alle Lernenden voranzubringen. Wir sollten nicht vergessen, dass inklusive Bildung für die Entwicklung von inklusiveren Gesellschaften notwendig ist!



A handwritten signature in black ink, appearing to be 'Qian Tang'.

Qian Tang  
Beigeordneter Generaldirektor der UNESCO für Bildung

# Einführung

Ziel dieser Leitlinien ist es, Akteure in Deutschland und darüber hinaus dabei zu unterstützen, Inklusion in ihren Bildungsstrategien und -plänen zu stärken. Es wird ein erweitertes Konzept von Inklusion vorgestellt und eine besondere Aufmerksamkeit auf jene Bereiche gelenkt, die wichtig sind, um inklusive Bildung und die Entwicklung politischer Strategien zu fördern.

Die Publikation besteht aus zwei Teilen. Der erste Teil erläutert, weshalb inklusive Bildung relevant ist und beschreibt, wie Inklusion und die weltweite Initiative „Bildung für Alle“ zusammenhängen. Der zweite Teil gibt Anregungen zur Entwicklung von inklusiven Bildungssystemen. Dabei stellt die Publikation politischen Entscheidungsträgern, Bildungsplanern, Lehrkräften und Lernenden, kommunalen Führungskräften und zivilgesellschaftlichen Akteuren Werkzeuge zur Verfügung, die eine praktische Analyse von Bildungsplänen im Hinblick auf inklusive Bildung ermöglichen.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Für ein umfangreiches Instrument zur Politikgestaltung für ausgeschlossene Lernergruppen im Hinblick auf das Geschlecht, arbeitende Kinder, Kinder mit HIV/AIDS und Kinder mit Behinderungen siehe UNESCO. 2008b. *Learning Counts: An Overview of Approaches and Indicators for Measuring and Enhancing Quality Learning in EFA-FTI Countries*. Paris, UNESCO. (Nicht veröffentlicht.)



## Inklusive Bildung: Hintergründe, Konzept, Umsetzung

### 1.1 Internationaler Kontext

In einer zunehmend globalisierten Welt, in der die 85 wohlhabendsten Personen über so viel Vermögen verfügen wie die unteren 50% der Weltbevölkerung<sup>2</sup> und rund 1,2 Milliarden Menschen unterhalb der extremen Armutsgrenze von weniger als 1,25 US-Dollar pro Tag leben<sup>3</sup>, ist „Armut eine Bedrohung für den Frieden“ (Yunus, 2006)<sup>4</sup>. Armut und andere Faktoren, die zu gesellschaftlicher Exklusion beitragen, beeinträchtigen individuelle Bildungschancen erheblich. Limitierte Bildungschancen wiederum beeinträchtigen die Chancen von Individuen, der Armut zu entkommen. Der UNESCO-Weltbildungsbericht 2013/2014 (UNESCO, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) unterstreicht, dass wenn in Ländern mit niedrigem Einkommen alle Schüler die Schule mit Grundkenntnissen im Lesen verließen, 171 Millionen Menschen der Armut entkommen könnten.<sup>5</sup> Dies entspricht einer Reduzierung der weltweiten Armut um 12%. Global gesehen steigert ein Jahr Schule die individuellen Einkünfte um durchschnittlich 10%. Doch Bildung unterstützt nicht nur den Einzelnen, sie generiert auch Produktivität und fördert somit das Wirtschaftswachstum. Eine Steigerung des durchschnittlichen Bildungserwerbs der Bevölkerung eines Landes um ein Jahr lässt das jährliche Pro-Kopf-BIP (BIP, Bruttoinlandsprodukt) von 2% auf 2,5% wachsen.<sup>6</sup>

Abbildung 1: Beispiele für Gruppen, die im Bildungsbereich ausgeschlossen oder marginalisiert sind



<sup>2</sup> OXFAM. 2014. *Working for the very few. Briefing Paper*. [www.oxfam.de/working-for-the-few-summary](http://www.oxfam.de/working-for-the-few-summary).

<sup>3</sup> UN. 2000. *UN Millennium Development Goals*. [www.un.org/millenniumgoals/poverty.shtml](http://www.un.org/millenniumgoals/poverty.shtml).

<sup>4</sup> Yunus, M. 2006. Rede beim Norwegischen Nobelpreiskomitee, Oslo.

<sup>5</sup> UNESCO. 2014a. *EFA Global Monitoring Report 2013/14. Teaching and learning: Achieving quality for all*. Paris, UNESCO.

<sup>6</sup> Deutsche UNESCO-Kommission. 2014m. *Weltbericht „Bildung für Alle“*. [www.unesco.de/efa](http://www.unesco.de/efa).

Noch immer erhält die Hälfte aller Kinder weltweit keine vorschulische Bildung. 57 Millionen Kinder im Grundschulalter gehen nicht zur Schule; mehr als die Hälfte davon sind Mädchen. Im Sekundarbereich haben 69 Millionen Jugendliche keinen Zugang zu allgemeiner Schulbildung. 774 Millionen Erwachsene verfügen noch immer nicht über grundlegende Lese- und Rechtschreibkompetenzen.<sup>7</sup>

Abbildung 2: Zahl der Kinder, die nicht zur Schule gehen, und Nettoeinschulungsraten, 2005



Quelle: UNESCO. 2007. EFA Global Monitoring Report 2008. Education for All by 2015 – Will we make it? Paris, UNESCO.

Armut und Marginalisierung sind die Hauptursachen für Exklusion in den meisten Teilen der Erde. Auch Kinder mit Behinderungen sehen sich noch immer eklatanter Exklusion im Bildungsbereich ausgesetzt – in etwa ein Drittel aller Kinder, die keine Schule besuchen, sind Kinder mit Behinderungen. Arbeitende Kinder, Kinder indigener Gruppen und linguistischer Minderheiten, Kinder aus ländlichen Gebieten, nomadische Kinder und solche, welche von HIV/AIDS betroffen sind, gehören unter anderem zu den gefährdeten Gruppen (siehe Abb. 1). In weiten Teilen der Welt spielt auch das Geschlecht eine wesentliche Rolle für Bildungschancen.

Doch nicht nur der Zugang zu Bildung ist entscheidend, sondern vor allem die Lernerfolge in den Bildungseinrichtungen. Der UNESCO-Weltbildungsbericht 2013/2014 zeigt, dass die mangelnde Achtsamkeit gegenüber der Bildungsqualität und das Versagen beim Erreichen der Marginalisierten zu einer globalen Lernkrise beigetragen haben. Weltweit erlernen 250 Millionen Kinder – viele davon aus benachteiligten Verhältnissen – nicht die Grundlagen, geschweige denn weiterführende Fähigkeiten, die sie bräuchten, um eine gewinnbringende Arbeit zu finden und ein erfülltes Le-

<sup>7</sup> Deutsche UNESCO-Kommission. 2014m. Weltbericht „Bildung für Alle“. www.unesco.de/efa.

ben zu führen.<sup>8</sup> Wenngleich insgesamt immer mehr Kinder und Jugendliche weltweit Zugang zu Bildung haben, sind viele dennoch von Lernprozessen in ihren Bildungseinrichtungen weitestgehend ausgeschlossen oder erhalten keine qualitativ gute Lehre. Dies ist auch eine Herausforderung in Industriestaaten. In reicheren Ländern beenden trotz der dort verfügbaren Ressourcen viele junge Leute ihre Bildungslaufbahn ohne brauchbare Qualifikationen. Andere werden losgelöst vom regulären Schulsystem unterrichtet und einige brechen die Schule vorzeitig ab, weil sie die Unterrichtsinhalte nicht als relevant für ihr Leben einschätzen.

Während fachbezogene akademische Leistungen häufig als Indikator für Lernergebnisse herangezogen werden, müssen Lernerfolge breiter verstanden werden: als Wertebildung und als Erwerb von Einstellungen, Wissen und Fähigkeiten, die für die Herausforderungen unserer heutigen Gesellschaft benötigt werden. Alle – vom Kleinkind bis zum Erwachsenen – brauchen entsprechende Lernmöglichkeiten, damit sie erfolgreich an der Gesellschaft teilnehmen und ihr volles Potenzial ausschöpfen können.

Industrie- und Entwicklungsländer stehen also vor einer gemeinsamen Herausforderung: Wie kann hochwertige und gerechte Bildung für alle Lernenden erreicht werden? Exklusion kann sehr früh im Leben beginnen. Ein ganzheitliches, lebenslanges Bildungskonzept ist daher unbedingt erforderlich.

## 1.2 Inklusion im Bildungswesen

### 1.2.1 Was ist inklusive Bildung?

Inklusion im Bildungsbereich bedeutet, dass allen Menschen die gleichen Möglichkeiten offen stehen, an qualitativ hochwertiger Bildung teilzuhaben und ihre Potenziale zu entwickeln, unabhängig von besonderen Lernbedürfnissen, Geschlecht, sozialen und ökonomischen Voraussetzungen.

Inklusive Bildung ist ein Prozess, der die Kompetenzen im Bildungssystem stärkt, die notwendig sind, um alle Lernenden zu erreichen. Inklusive Bildung geht auf die verschiedenen Bedürfnisse von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen ein. Erreicht wird dies durch verstärkte Partizipation an Lernprozessen, Kultur und Gemeinwesen, sowie durch eine konsequente Reduktion von Exklusion in der Bildung. Dazu bedarf es Veränderungen in den Inhalten, Ansätzen, Strukturen und Strategien im Bildungswesen. Diese Veränderungen müssen von einer gemeinsamen Vision getragen werden, die alle Menschen einbezieht, und die von der Überzeugung getragen wird, dass es in der Verantwortung des regulären Systems liegt, alle Lernenden angemessen zu unterrichten.<sup>9</sup>

Inklusion sollte Bildungspolitik und -praxis als übergreifendes Prinzip leiten, ausgehend von der Tatsache, dass Bildung ein grundlegendes Menschenrecht und die Basis für eine gerechtere Gesellschaft ist.

### 1.2.2 Meilensteine auf dem Weg zur inklusiven Bildung

Die Erklärung von Jomtien (1990)<sup>10</sup> über „Bildung für Alle“ begründet eine allumfassende Vision: universeller Zugang zu Bildung für alle Kinder, Jugendliche und Erwachsene vor dem Hintergrund der allgemeinen Förderung von Gerechtigkeit. Diese Vision gibt einen klaren Handlungsauftrag. Es gilt, Barrieren zu identifizieren, die sich vielen Menschen beim Zugang zu Lernmöglichkeiten stellen, und Ressourcen bereitzustellen, um diese Barrieren zu überwinden. Folglich ist inklusive Bildung eine Schlüsselstrategie für die Umsetzung der Initiative „Bildung für Alle“.

<sup>8</sup> Deutsche UNESCO-Kommission. 2014m. *Weltbericht „Bildung für Alle“*. [www.unesco.de/efa](http://www.unesco.de/efa).

<sup>9</sup> UNESCO. 2003b. *Overcoming Exclusion through Inclusive Approaches in Education. A challenge and a vision*. Paris, UNESCO.

<sup>10</sup> World Conference on Education for All. Meeting Basic Learning Needs. 1990. *World Declaration on Education for All and Framework for Action to Meet Basic Learning Needs*. New York, NY, Inter-Agency

Der erste Anstoß, inklusive Bildung im schulischen Kontext auf die internationale Agenda zu setzen, erfolgte auf der Weltkonferenz „Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität“ in Salamanca, Spanien (1994). Mehr als 300 Vertreter von 92 Regierungen und 25 internationalen Organisationen diskutierten den fundamentalen politischen Wandel, der nötig ist, um inklusive Bildung zu fördern und um Schulen in die Lage zu versetzen, alle Kinder entsprechend ihrer individuellen Bedürfnisse zu betreuen.

Obwohl der Schwerpunkt der Konferenz von Salamanca auf sonderpädagogischem Förderbedarf lag, lautete das Fazit: „Die Pädagogik für besondere Bedürfnisse - ein wichtiges Thema für Länder im Norden wie im Süden - kann sich nicht in Isolation weiterentwickeln. Sie muss Teil einer allgemeinen pädagogischen Strategie und einer neuen sozialen und wirtschaftlichen Politik sein. Inklusive Bildung erfordert grundlegende Reformen in der herkömmlichen Schule.“<sup>11</sup>

Ein inklusives Bildungssystem kann nur geschaffen werden, wenn Regelschulen inklusiver werden – mit anderen Worten: wenn sie besser darin werden, alle Kinder ihres Einzugsgebiets auf der Grundlage ihrer individuellen Fähigkeiten zu unterrichten. Die Konferenz proklamierte, dass „Regelschulen mit inklusiver Ausrichtung das beste Mittel sind, um diskriminierende Haltungen zu bekämpfen, um Gemeinschaften zu schaffen, die alle willkommen heißen, um eine integrierende Gesellschaft aufzubauen und um „Bildung für Alle“ zu erreichen. Darüber hinaus ermöglichen inklusive Schulen allen Kindern eine effektive Bildung, steigern die Effizienz und verbessern das Kosten-Nutzen-Verhältnis des gesamten Schulsystems.“<sup>12</sup>

Die Vision von Jomtien wurde auf dem Weltbildungsforum von Dakar im April 2000 noch einmal bestätigt. Das Forum erklärte, dass „Bildung für Alle“ die Bedürfnisse von armen und benachteiligten Menschen berücksichtigen müsse, darunter arbeitende Kinder, Bewohner von abgelegenen, ländlichen Gegenden und Nomaden, ethnische und linguistische Minderheiten, Kinder, Jugendliche und Erwachsene, die von Konflikten, HIV und AIDS, Hunger und Krankheit betroffen sind, Mädchen und Frauen, ebenso wie Kinder mit Behinderungen oder sonderpädagogischem Förderbedarf. Der Aktionsplan von Dakar<sup>13</sup> bereitet damit den Weg für inklusive Bildung als eine der wichtigsten Strategien, um den Herausforderungen von Marginalisierung und Exklusion zu begegnen.

In diversen internationalen Erklärungen und Übereinkommen sind verschiedene Aspekte des Rechts auf inklusive Bildung völkerrechtlich verankert, so zum Beispiel in Artikel 24 des Übereinkommens über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (2006) sowie in der UN-Erklärung zu den Rechten indigener Völker (UN, United Nations)(2007).<sup>14</sup> Annex 3 beinhaltet eine Auswahl der wichtigsten internationalen normativen Dokumente (Übereinkommen, Empfehlungen und Erklärungen), die die Grundlage für die Entwicklung inklusiver Richtlinien und Ansätze darstellen. Sie legen die zentralen Aspekte dar, die beachtet werden müssen, um das Recht auf Zugang zu Bildung, das Recht auf qualitativ hochwertige Bildung, das Recht auf angemessene Vorkehrungen sowie das Recht auf Achtung im Lernumfeld sicherzustellen. Kasten 1 gibt einen Überblick über den rechtlichen Rahmen im Zusammenhang mit inklusiver Bildung.

---

<sup>11</sup> UNESCO. 1994. *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paris, UNESCO / Madrid, Ministry of Education and Science.

<sup>12</sup> Ebenda.

<sup>13</sup> World Education Forum. 2000. *The Dakar Framework for Action: Education for All – Meeting our Collective Commitments*. Paris, UNESCO.

<sup>14</sup> UNGA. 2007. *United Nations Declaration on the Rights of Indigenous Peoples. Resolution 61/295*. New York, UN Headquarters. [www.un.org/esa/socdev/unpfi i/en/drip.html](http://www.un.org/esa/socdev/unpfi/en/drip.html).

## Kasten 1: Zentrale internationale Übereinkommen und Erklärungen zur Förderung von Inklusion 1948-2014

2007	UN-Erklärung zu den Rechten indigener Völker
2006	Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen
2005	Übereinkommen über den Schutz und die Förderung der Vielfalt kultureller Ausdrucksformen
1999	Internationales Übereinkommen über das Verbot und unverzügliche Maßnahmen zur Beseitigung der schlimmsten Formen der Kinderarbeit
1990	Internationales Übereinkommen zum Schutz der Rechte aller Wanderarbeitnehmer und ihrer Familienangehörigen
1989	Übereinkommen über die Rechte des Kindes (Kinderrechtskonvention)
1989	Übereinkommen über eingeborene und in Stämmen lebende Völker
1979	Übereinkommen zur Beseitigung jeder Form der Diskriminierung der Frau
1965	Internationales Übereinkommen zur Beseitigung aller Formen von Rassendiskriminierung
1960	Übereinkommen gegen Diskriminierung in der Bildung
1948	Allgemeine Erklärung der Menschenrechte

### 1.2.3 Warum lohnt sich inklusive Bildung?

Für die Umsetzung inklusiver Bildung gibt es gute Gründe. Zunächst besteht eine pädagogische Begründung: Da inklusive Bildungsinstitutionen alle Kinder gemeinsam unterrichten, müssen sie Mittel und Wege finden, bei der Lehre auf individuelle Unterschiede einzugehen. Davon profitieren alle.

Zweitens gibt es eine soziale Begründung: Inklusive Schulen können durch den gemeinsamen Unterricht Einstellungen zu Vielfalt positiv verändern. Sie bilden damit die Basis für eine gerechte und tolerante Gesellschaft.

Drittens gibt es eine ökonomische Begründung: International wird davon ausgegangen, dass es auf lange Sicht wirtschaftlicher ist, Schulen einzuführen und zu erhalten, die alle Kinder gemeinsam unterrichten, als ein komplexes System unterschiedlicher Schultypen beizubehalten, die jeweils auf verschiedene Gruppen spezialisiert sind. Gesamtwirtschaftlich ist es zudem teurer, mangelhaft ausgebildete junge Menschen nachträglich zu qualifizieren und zu versorgen, als ihnen von Anfang an eine gute Bildung zu ermöglichen, die zu besseren Chancen auf dem Arbeitsmarkt und zu besseren Chancen auf ein selbstbestimmtes Leben führt.

Und viertens besteht eine Verbindung zwischen inklusiver Bildung und qualitativ hochwertiger Bildung. Diese wird im folgenden Abschnitt erläutert.

## 1.2.4 Inklusion und Bildungsqualität

Um das Recht auf Bildung wie oben beschrieben umzusetzen, setzt die Initiative „Bildung für Alle“ die Konzepte inklusive Bildung und qualitativ hochwertige Bildung miteinander in Verbindung. Zwar gibt es keine alleingültige Definition von Bildungsqualität, doch beinhalten die meisten Konzepte zwei wichtige Komponenten: die kognitive Entwicklung des Lernenden einerseits, und die Rolle von Bildung bei der Förderung von Werten und Einstellungen, gesellschaftlichem Verantwortungsbewusstsein und/oder kreativer und emotionaler Entwicklung andererseits. Die Welterklärung „Bildung für Alle“ (1990) ebnete den Weg zu einem bedürfnisbasierten Qualitätskonzept, in dem sie die Notwendigkeit anerkannte, eine Bildung für alle Kinder, Jugendliche und Erwachsene zu schaffen, die ihren Bedürfnissen entspricht und für ihr Leben relevant ist. Die Welterklärung hält weiter fest, dass diese Bedürfnisse sowohl grundlegende Lernmittel als auch grundlegende Lerninhalte einschließen, die von allen Menschen benötigt werden, um ihre vollen Kapazitäten zu entwickeln, in Würde zu leben und zu arbeiten, voll an Entwicklung teilzuhaben, ihre Lebensqualität zu verbessern, informierte Entscheidungen zu treffen und fortwährend zu lernen.<sup>15</sup>

Der UNESCO-Weltbildungsbericht 2005 betont, dass Bildung auf dem Verständnis basieren sollte, dass Lernende verschiedene Charakteristika und Voraussetzungen mitbringen. Deshalb sollten sich Strategien zur Qualitätsverbesserung auf die unterschiedlichen Bedürfnisse und Stärken der Lernenden beziehen.<sup>16</sup> Ausgehend von dieser Perspektive schlägt der Bericht fünf Dimensionen vor, in denen Lehr- und Lernprozesse beeinflusst werden können: (1) Charakteristika der Lernenden; (2) Kontext; (3) aktivierender Input; (4) Lehren und Lernen; (5) Ergebnisse.<sup>17</sup> Diese Dimensionen stehen in einer Wechselbeziehung zueinander und müssen gemeinsam betrachtet werden. Ziel ist es, anhand der Dimensionen Bildungsqualität zu verstehen, zu überprüfen und zu verbessern.

Zugang zu Bildung und Bildungsqualität sind miteinander verknüpft. Die Förderung von kognitiver Entwicklung, Grundfertigkeiten, körperlicher Gesundheit und emotionalem Wachstum werden normalerweise dem affektiven Bereich eines Lernenden zugerechnet. Diese Faktoren spielen jedoch ebenso für den Lernprozess und die Stärkung der Qualität einer Lernerfahrung eine wichtige Rolle. Entsprechende Interventionen zu planen, umzusetzen und zu überprüfen, stellt eine enorme Herausforderung dar.

Das Fundament für Inklusion wird durch einen frühen Bildungsbeginn gelegt, denn die frühe Kindheit ist – wie die kognitiven Neurowissenschaften belegen – eine wichtige Phase für das Erlernen kognitiver Fähigkeiten. Gut konzipierte Programme zur frühkindlichen Förderung sind also zwingend erforderlich, insbesondere für die am stärksten benachteiligten Kinder.

Bildungsqualität ist für alle Länder ein zentrales Anliegen. In vielen Ländern offenbaren nationale und internationale Lernstandserhebungen jedoch alarmierend schwache und auseinanderklaffende Leistungsstandards. Oft beschreiben Lernstandserhebungen nur jene Ergebnisse oder Aspekte des Lernens, die relativ einfach zu messen sind und ignorieren dabei wichtigere Aspekte, die schwieriger zu erfassen sind. So werden Fähigkeiten im Rechnen, Lesen und Schreiben geprüft, während soziale Kompetenzen oder die gesellschaftlichen Auswirkungen von Bildung keine Beachtung finden. Dabei sollte der Fokus einer Prüfung des Bildungssystems darauf liegen, zu verstehen, inwiefern es die gesellschaftliche Entwicklung voranbringt. Ziel ist es, sicherzustellen, dass jeder Bürger in der Lage ist, aktiv und ohne Einschränkung an der Gesellschaft teilzuhaben.

Die meisten Lernstandserhebungen versäumen es, emotionales Wachstum, die Entwicklung von Werten und Einstellungen oder allgemein anerkannte Indikatoren für die Qualität von Lernprozessen und Lernumgebung zu erheben. Studien in vielen Entwicklungsländern zeigen, dass selbst in Ländern, die einen signifikanten Anstieg der Einschulungen in der Grundschule verzeichnen, nur wenige Kinder die Grundschule auch abschließen. Selbst wenn diese Kinder

<sup>15</sup> UNESCO. 2008b. *Learning Counts: An Overview of Approaches and Indicators for Measuring and Enhancing Quality Learning in EFA-FTI Countries*. Paris, UNESCO.

<sup>16</sup> UNESCO. 2004b. *EFA Global Monitoring Report 2005 Education for All: The Quality Imperative*. Paris, UNESCO.

<sup>17</sup> Ebenda.

die Grundschule erfolgreich absolvieren, haben viele von ihnen nur geringfügige Kompetenzen im Rechnen, Lesen und Schreiben erworben. Die Kombination von schwachen Leistungen und hohen Abbruchraten wird einer Vielzahl externer und interner Faktoren zugeschrieben, die die Qualität des Lernprozesses direkt beeinflussen. Um inklusive Bildung sicherzustellen, sind daher Qualität und Gerechtigkeit von zentraler Bedeutung.

## 1.2.5 Inklusion und Kosten-Effektivität

Bildungsetats weltweit sind oftmals limitiert. Häufig können Eltern die direkten und indirekten Kosten von Bildung nicht aufbringen. Staatliche Investitionen und Mittel aus der Entwicklungszusammenarbeit decken den Bedarf an Investitionen in das Bildungssystem vieler Entwicklungsländer nicht. Familien müssen vielerorts entscheiden, ob sie ein Kind zur Schule schicken oder es zum Einkommen beitragen lassen, um so die Ernährung der Familie sicherzustellen. Es besteht daher das Risiko, dass inklusive Bildung von Regierungen, Behörden und sogar von Eltern als zu teuer empfunden wird.

Durch die Entwicklung kosteneffektiverer Bildungssysteme könnte viel gewonnen werden. Der institutionalisierte Kontext öffentlicher Ausgaben muss genauer als bisher betrachtet werden.<sup>18</sup> Dies beinhaltet eine Optimierung der Ressourcenverwendung, um eine bessere Kosten-Nutzen-Relation zwischen Investitionen und Ergebnissen zu erreichen. In OECD-Ländern (OECD, Organisation for Economic Co-operation and Development) lag die Quote der Schüler, die die Schule abbrechen, im Jahr 2010 bei durchschnittlich 20%. Unter diesen Schulabbrechern sind viele, die negative Lernerfahrungen gemacht haben und wegen schlechter Leistungen Klassen wiederholen mussten. In denselben Ländern erreichte fast einer von fünf Schülern nicht das Grundniveau an Kompetenzen, das erforderlich ist, um in der heutigen Zeit konstruktiv am gesellschaftlichen Leben teilzuhaben.<sup>19</sup>

Das Wiederholen von Klassenstufen bindet finanzielle Ressourcen<sup>20</sup>, die besser für eine allgemeine Qualitätsverbesserung des Unterrichts eingesetzt werden könnten. Dies gilt insbesondere, wenn man die geringe Wirkung des Wiederholens auf die Leistungen eines Schülers und die negativen Effekte auf sein Selbstwertgefühl in Betracht zieht. Konkret könnten die eingesparten Investitionen in folgenden Bereichen eingesetzt werden: Lehrerfortbildung, Materialien, Informations- und Kommunikationstechnologien sowie zusätzliche Förderangebote für Schüler, denen der Unterricht Schwierigkeiten bereitet.

Maßnahmen zur Förderung von Inklusion müssen nicht teuer sein. In Ländern mit knappen Ressourcen wurden verschiedene kosteneffiziente Maßnahmen zur Förderung von inklusiver, qualitativ hochwertiger Bildung entwickelt. Zum Beispiel werden Klassenverbände mit Schülern aus verschiedenen Klassen-, Alters- und Fähigkeitsstufen gebildet, erster Unterricht in der jeweiligen Muttersprache erteilt, Modelle für die Lehrerfortbildung zur beruflichen Qualifizierung erstellt, Kontakte zwischen Lehramtsstudierenden und Schulen hergestellt, eigenständiges Lernen in Schülergruppen durchgeführt und Förderschulen in Kompetenzzentren umgewandelt, die ihre Expertise und Unterstützung einer Gruppe von Regelschulen anbieten.

Umfassende Forschungsarbeiten, darunter die Ergebnisse der PISA-Studien der OECD (PISA, Programme for International Student Assessment), haben gezeigt, dass Qualität nicht direkt von den Ausgaben für Bildung abhängt. Wird Bildungsqualität anhand von Lernergebnissen erhoben, hängt sie viel stärker mit der Qualität der Lehre zusammen als mit anderen Faktoren wie Klassengröße oder Vielfalt im Klassenverband. Die leistungsstärksten Schulsysteme zeichnen sich dadurch aus, dass sie auf verschiedene Art und Weise Verantwortung für die Bildung und Förderung aller Schüler übernehmen.

<sup>18</sup> UNESCO. 2003a. *Ministerial Roundtable Meeting on Quality Education*. Paris, UNESCO.

<sup>19</sup> OECD. 2012. *Equity and Quality in Education, Supporting disadvantaged students and schools*. Paris, OECD.

<sup>20</sup> In Latein-Amerika verursachten Wiederholungen Kosten von 5.6 Milliarden US Dollar im Grundschulbereich und 5.5 Milliarden US Dollar im Sekundarschulbereich (in Preisen des Jahres 2000) (UNESCO-OREALC, 2007).

Bildung spielt eine entscheidende Rolle dafür, wie sich das Leben als Erwachsener gestaltet – ein höherer Bildungsgrad führt häufig zu höheren Einkommen, besserer Gesundheit, vermehrter politischer Partizipation und einer höheren Lebenserwartung. Die langfristigen sozialen und finanziellen Kosten eines Versagens des Bildungssystems sind daher unbestreitbar hoch: Menschen, denen die Fähigkeiten zu gesellschaftlicher und ökonomischer Teilhabe fehlen, verursachen höhere Kosten in den Bereichen Gesundheit, Einkommenssicherung, Kinderfürsorge und im Bereich der Sozialversicherungssysteme.

Abbildung 3: Effekte der mangelnden Inklusion von Menschen mit Behinderungen in der Bildung auf das Bruttoinlandsprodukt

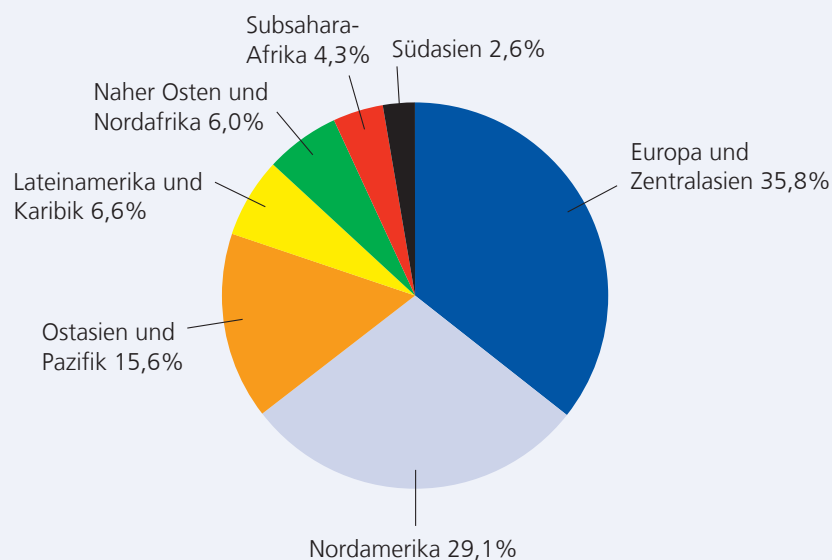
Aus wirtschaftlicher Sicht kann es sehr kostenintensiv und zutiefst irrational sein, nicht in Bildung zu investieren, die auf ein aktives und leistungsfähiges Leben im Erwachsenenalter vorbereitet.

Eine Studie in Kanada zeigt, dass der Ausschluss von behinderten Menschen vom Arbeitsmarkt das potentielle Bruttoinlandsprodukt um 7,7% (\$ 55.8 Milliarden) mindert.

Daher lohnt es sich, große Summen in eine Bildung zu investieren, die einen Übergang in die Arbeitswelt ermöglicht.

Die Abbildung zeigt die durchschnittlich entgangene Wirtschaftsleistung, gemessen am Bruttoinlandsprodukt. Die Grafik zeigt, dass geschätzte 35,8% der weltweit wegen Exklusion von behinderten Menschen entstehenden verringerten Wirtschaftsleistung Europa und Zentralasien betreffen, gefolgt von Nordamerika mit 29,1% und Ostasien und dem pazifischen Raum mit 15,6%. Auf die anderen Weltregionen entfallen jeweils weniger als 10% der weltweiten Verringerung der Wirtschaftsleistung.

#### REGIONALE ANTEILE AN DER VERRINGERTEN WIRTSCHAFTSLEISTUNG (gemessen am Bruttoinlandsprodukt)



Quelle: R. Hals and R. C. Ficke. 1991. *Digest of Data on Persons with Disabilities*, Washington, DC, US Department of Education, National Institute of Disability.

C. Ficke. 1992. *Digest of Data on Persons with Disabilities*, Washington: US Department of Education, National Institute on Disability and Rehabilitation Research.



## 1.3 Inklusive Bildung in Deutschland

Einzelne Bemühungen zur Verwirklichung integrativer und teilweise auch inklusiver Bildung bestehen in Deutschland seit den 1970er Jahren. Insbesondere seit der Ratifikation der UN-Behindertenrechtskonvention im Jahr 2009 hat sich Deutschland jedoch auf den Weg zu einem inklusiven Bildungssystem gemacht. Die Rahmenbedingungen, die gesetzlichen Regelungen und der Stand der Umsetzung gehen in den einzelnen Ländern in Deutschland aktuell noch weit auseinander (siehe Annex 6).<sup>21</sup> Im Vergleich mit vielen seiner europäischen Nachbarn hat Deutschland Nachholbedarf. Es sind systematische Anstrengungen notwendig, um Exklusion im deutschen Bildungswesen zu überwinden und Inklusion als Leitbild für Bildungspolitik und -praxis zu etablieren. Barrieren müssen zügig abgebaut, Ressourcen zur Verfügung gestellt und die erforderlichen Strukturen eines inklusiven Bildungssystems weiter aufgebaut werden, um Inklusion umfassend in allen Bildungsbereichen zu ermöglichen und die Qualität der Bildung zu steigern. Nicht zuletzt ist es notwendig, eine inklusive Haltung aller Beteiligten zu entwickeln, um Benachteiligungen in allen Formen zu erkennen und in Praktiken, Routinen und Institutionen zu beseitigen.<sup>22</sup>

### 1.3.1 Gesetzliche Entwicklungen

Die gesetzliche Verankerung von Inklusion auf den diversen Bildungsstufen schreitet in Deutschland sehr unterschiedlich voran. Eine Umfrage von Professor Jo Jerg zu Inklusion in der frühkindlichen Bildung bei den Kultus- bzw. Sozialministerien der Bundesländer im Jahr 2013<sup>23</sup> zeigt, dass sechs Bundesländer die UN-Behindertenrechtskonvention zum Anlass genommen haben, ihre Gesetze bzw. Verordnungen im Hinblick auf Inklusion anzupassen. Die übrigen Länder haben kommuniziert, dass eventuell Änderungen vorgenommen werden oder keine Änderungen notwendig seien. Professor Jerg hebt bei seiner Evaluation hervor, dass in insgesamt elf Bundesländern zur Zeit der Befragung noch ein eingeschränktes Teilhaberecht in den Landesgesetzen für den Besuch der Kindertageseinrichtung bestand.

Für den Bereich Schule zeigt eine 2014 von der Monitoring-Stelle des Deutschen Instituts für Menschenrechte veröffentlichte Studie<sup>24</sup>, dass in Deutschland seit der Ratifikation der UN-Behindertenrechtskonvention in zahlreichen Ländern Änderungen zur Anpassung der rechtlichen Rahmenbedingungen im Schulrecht im Hinblick auf die Umsetzung inklusiver Bildung erfolgt sind. Der Umfang der Änderungen auf gesetzlicher und untergesetzlicher Ebene stellt sich jedoch je nach Bundesland sehr unterschiedlich dar. Die weitreichendsten Anpassungen im Hinblick auf inklusive Bildung gibt es nach Aussage der Studie bisher in Bremen und Hamburg, mit Einschränkungen auch in Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und Schleswig-Holstein. Kein Bundesland gewährleistet der Studie zufolge jedoch zum aktuellen Zeitpunkt einen vollends entwickelten rechtlichen Rahmen für die Umsetzung inklusiver Bildung. Als Beispiele guter gesetzgeberischer Praxis für eine adäquate Vorrangregelung zugunsten des gemeinsamen Unterrichts benennt die Studie die derzeit geltenden Regelungen in Hamburg, Bremen und Niedersachsen.

Die Studie konstatiert, dass in Deutschland heute in allen Ländern die gemeinsame Beschulung von Kindern mit und ohne Behinderungen rechtlich möglich und als Regelfall vorgesehen ist. Ein Großteil der Landesgesetzgebungen sieht jedoch weiterhin zum Teil weitreichende Einschränkungen oder Vorbehalte vor. So besteht bspw. in Baden-Württemberg, Sachsen, Sachsen-Anhalt und im Saarland unter bestimmten Voraussetzungen noch immer eine rechtliche Pflicht zum Besuch der Förderschule. In allen Ländern außer Hamburg steht die Umsetzung inklusiver Bildung zudem weiterhin unter einem Ressourcen- und Organisationsvorbehalt. Nicht zuletzt verweist die Studie darauf, dass

<sup>21</sup> Während in Bremen 63,1 % und in Schleswig-Holstein 57,5 % der Schüler mit Förderbedarf eine Regelschule besuchen, sind es in Niedersachsen beispielsweise nur 14,7 %. Siehe hierzu: Bertelsmann Stiftung. 2014b. *Update Inklusion - Datenreport zu den aktuellen Entwicklungen*. Gütersloh, Bertelsmann Stiftung.

<sup>22</sup> Deutsche UNESCO-Kommission. 2014f. Gipfel „Inklusion – Die Zukunft der Bildung“. *Konferenzbericht* von K. Reich. Bonn, DUK.

<sup>23</sup> Jerg, J. 2013. *Entwicklungen im Bereich der Frühkindlichen Bildung: 3 Einblicke*. Vorgestellt im Rahmen des Expertenkreises „Inklusive Bildung“ der Deutschen UNESCO-Kommission am 11. März 2013. (Nicht veröffentlicht.)

<sup>24</sup> Deutsches Institut für Menschenrechte. 2014. *Vorabfassung der Studie Inklusive Bildung: Schulgesetze auf dem Prüfstand* von S. Mißling und O. Ückert. Berlin, DIMR.

auch die baurechtlichen Vorgaben<sup>25</sup> sowie die Lern- und Lehrmaterialien an die Bedürfnisse der Inklusion angepasst werden müssen.

Für Menschen mit Behinderungen besteht das gleiche Recht auf Arbeit, einschließlich des Rechts, ihren Lebensunterhalt durch frei gewählte Arbeit zu verdienen, verankert in Art. 27 der UN-Behindertenrechtskonvention. Eine Voraussetzung zur Wahrnehmung dieses Rechts ist eine qualifizierte Berufsausbildung und/oder Hochschulbildung. Obwohl in Art. 24 der UN-Behindertenrechtskonvention der gleichberechtigte und diskriminierungsfreie Zugang zu Berufsausbildung und Hochschulbildung festgeschrieben ist, steht die Inklusionsdebatte in Deutschland in diesem Bereich noch am Anfang.

Für den Bereich der Hochschulbildung hat die Erklärung der Hochschulrektorenkonferenz „Eine Hochschule für Alle“ (2009) einige Entwicklungsprozesse angestoßen, die behinderten und chronisch erkrankten Studierenden ein möglichst zielführendes Studium ermöglichen sollen. Aktuell findet das Thema allerdings lediglich in den Hochschulgesetzen von neun Bundesländern Erwähnung. Diese Hochschulgesetze sehen jeweils die Benennung eines Beauftragten für Studierende mit Behinderungen und chronischer Erkrankung vor, dessen Aufgabe insbesondere in der Beratung von Studierenden besteht. Ein umfassender Inklusionsbegriff hat sich in der Gesetzgebung zur Hochschulbildung bisher nicht durchgesetzt.

Gleiches gilt für die berufliche Bildung. Hier bieten Berufsbildungsgesetz und Handwerksordnung einen rechtlichen Rahmen, der die Einbeziehung von Menschen mit Behinderungen in das allgemeine System qualifizierter dualer Berufsausbildung von vorneherein vorsieht. Zudem ist in allen anerkannten Ausbildungsberufen ein Nachteilsausgleich vorgesehen. Für diejenigen, für die wegen Art und Schwere ihrer Behinderung eine Ausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf nicht in Betracht kommt, treffen die zuständigen Stellen gesonderte Ausbildungsregelungen.<sup>26</sup> Berufsvorbereitende Maßnahmen und Erstausbildung werden durch eine Vielzahl von finanziellen Anreizen gesetzlich gefördert.<sup>27</sup> Obwohl diese maßgeblichen Gesetze damit prinzipiell als „inklusionstauglich“ bezeichnet werden können<sup>28</sup>, mangelt es vor allem an der praktischen Umsetzung. Im Bereich der Berufsschulen fehlt es bisher weitgehend an einer gesetzlichen Verankerung von inklusiver Bildung.

### 1.3.2 Strukturelle Entwicklungen

Eine Datenanalyse von Professor Klaus Klemm, die den Elementarbereich, den Primar- und die beiden Sekundarbereiche gesondert in den Blick nimmt, zeigt, dass der Inklusionsgedanke in Deutschland auf den einzelnen Bildungsstufen unterschiedlich verankert ist.<sup>29</sup> 2011/12 (für den hier dargestellten Zusammenhang liegen Daten aus 2012/13 noch nicht vor) besuchten in Deutschland etwa 67,1 % der Kinder mit einem besonderen Förderbedarf integrative Kindertageseinrichtungen oder Betreuungsplätze in der Kindertagespflege. In der Primarstufe lag der Inklusionsanteil im gleichen Schuljahr mit 39,2 % deutlich niedriger und in den Schulen der Sekundarstufe I sinkt er wiederum auf nur noch 21,9 %. Hinsichtlich der Inklusionsanteile in der Sekundarstufe II fehlen belastbare Daten. Teilnehmer des Gipfels „Inklusion – Die Zukunft der Bildung“ betonten, dass insbesondere Gymnasien, Berufsschulen und die Wirtschaft stärker in die Umsetzung inklusiver Bildung eingebunden werden müssen.<sup>30</sup>

<sup>25</sup> Die Studie empfiehlt in dieser Hinsicht Regelungen wie in Baden-Württemberg, Bayern, Bremen, Hamburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Saarland, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein und Thüringen (Deutsches Institut für Menschenrechte, 2014).

<sup>26</sup> §66 Abs. 1 BBIG / §42m Absatz 1 HwO.

<sup>27</sup> Z.B. gemäß §76 SGB IX.

<sup>28</sup> Vollmer, K. 2013. Unverändert aktuell: So normal wie möglich – so speziell wie nötig – Stand, Perspektiven und Herausforderungen der beruflichen Bildung behinderter Menschen. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Spezial 6 – Hochschultage Berufliche Bildung, Fachtagung 05, S. 1-10.

<sup>29</sup> Deutsche UNESCO-Kommission. 2014e. Gipfel „Inklusion – Die Zukunft der Bildung“. *Hintergrundpapier Workshop „Strukturelle Fragen der inklusiven Bildung“* von K. Klemm und I. Döttinger. Bonn, DUK.

<sup>30</sup> Deutsche UNESCO-Kommission. 2014f. Gipfel „Inklusion – Die Zukunft der Bildung“. *Konferenzbericht* von K. Reich. Bonn, DUK.

Die geringsten Inklusionsanteile sind vermutlich im Bereich der tertiären Bildung zu verzeichnen. Im Jahr 2010 waren in Deutschland 2,15 Millionen Menschen im Alter von 20 bis 34 Jahren ohne Berufsabschluss. Mehr als zwei Drittel von ihnen verfügten maximal über einen Hauptschulabschluss. Die Exklusionswirkung eines fehlenden bzw. eines niedrigen Schulabschlusses kann durch Faktoren wie Behinderung, Migrationshintergrund und/oder soziale oder ökonomische Bedingungen verstärkt werden.

Trotz der vorhandenen gesetzlichen Fördermöglichkeiten bestehen in den Unternehmen und Betrieben unverändert starke mentale Barrieren, Menschen mit Behinderungen oder geringer schulischer Vorbildung auszubilden.<sup>31</sup> Lediglich 4% der rund 50.000 Schulabgänger mit Behinderungen des Jahres 2012 fand einen Ausbildungsplatz in einem Betrieb. 37% der Schulabgänger blieb der Zugang zum Berufsausbildungssystem weitgehend verschlossen. Sie fanden sich entweder im Berufsbildungsbereich einer Werkstatt für behinderte Menschen wieder, traten als „Ungelernte“ zu meist in den zweiten Arbeitsmarkt ein oder waren arbeitslos.<sup>32</sup> Es existieren einzelne gute Beispiele, wie die „Verzahn te Ausbildung“ (VAmB) der Berufsbildungswerke<sup>33</sup>, die Auszubildenden in Zusammenarbeit mit der Wirtschaft eine betriebsnahe Ausbildung und größere Chancen auf dem ersten Arbeitsmarkt ermöglichen. Insgesamt werden positive Ansätze aber noch zu wenig in die Breite getragen.

Zum Übergang von Schülern mit vormals sonderpädagogischem Förderbedarf in die Hochschule fehlen weitgehend grundlegende Daten und Konzepte. Im Rahmen der 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks im Sommersemester 2012 gaben 7% der Studierenden eine studienerschwerende Gesundheitsbeeinträchtigung an, darunter 1,8% eine (sehr) starke Studienerschwernde. Hochgerechnet auf die 2,04 Millionen Studierenden zum Erhebungszeitpunkt haben damit ca. 137.000 Studierende eine studienerschwerende Gesundheitsbeeinträchtigung, darunter 37.000 eine (sehr) starke Beeinträchtigung. Weitere Daten bspw. zu anderen im Hochschulwesen marginalisierten Gruppen sind nicht verfügbar. Die Entwicklung steht auch hier noch am Anfang.

### 1.3.3 Qualität inklusiver Bildung

Die mit dem Jakob Muth-Preis für inklusive Schulen ausgezeichneten Schulen und Schulverbände, Bildungseinrichtungen auf der Landkarte der Inklusion der Bundesbeauftragten für die Belange behinderter Menschen sowie viele weitere Bildungseinrichtungen zeigen, dass qualitativ hochwertige inklusive Bildung in allen Teilen Deutschlands umgesetzt werden kann. Die Lehr- und Lernkonzepte der Jakob Muth-Preis Schulen sind häufig vorbildhaft und reflektieren die Vielfalt ihrer Schülerschaft.<sup>34</sup>

Die Qualität von inklusiver Bildung ist zunehmend Gegenstand wissenschaftlicher Forschung. Eine Studie des Instituts zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) aus dem Jahr 2014 stellt fest, dass Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die in einer Regelschule unterrichtet wurden, in den untersuchten Bereichen höhere Leistungen aufweisen als vergleichbare Schüler in Förderschulen.<sup>35</sup> Auch in ersten Daten der Bielefelder Längsschnittstudie zum Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements (BiLieF) zeichnet sich ein grundsätzlich positiver Effekt von inklusiver Beschulung auf die Lernleistung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich

<sup>31</sup> Deutsche UNESCO-Kommission. 2014d. Gipfel „Inklusion – Die Zukunft der Bildung“. *Hintergrundpapier Workshop „Schulabschluss, und jetzt? Übergänge in Ausbildung, Hochschule und Beruf“* von J. Pfister und K. Vollmer. Bonn, DUK.

<sup>32</sup> Ebenda.

<sup>33</sup> Bundesarbeitsgemeinschaft der Berufsbildungswerke. 2014. *Verzahn te Ausbildung mit Berufsbildungswerken*. [www.bagbbw.de/informationen-fuer-unternehmen/verzahn-te-ausbildung-mit-berufsbildungswerken-vamb/](http://www.bagbbw.de/informationen-fuer-unternehmen/verzahn-te-ausbildung-mit-berufsbildungswerken-vamb/).

<sup>34</sup> Siehe Beschreibung der Schulen und ihrer Konzepte: Bertelsmann Stiftung, 2014a. *Preisträger Jakob Muth-Preis*. [www.jakobmuthpreis.de/preistraeger](http://www.jakobmuthpreis.de/preistraeger).

<sup>35</sup> Kocaj, A., Kuhl, P., Kroth, A.J. et al. 2014. Wo lernen Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf besser? Ein Vergleich schulischer Kompetenzen zwischen Regel- und Förderschulen in der Primarstufe. *Kölner Zeitschrift für Psychologie und Sozialpsychologie*, Jg. 66, Nr. 2, S. 165-191.

Lernen ab.<sup>36</sup> Gleichzeitig betonen die Autoren die Wichtigkeit der Schul- und Unterrichtsqualität für den tatsächlichen Lernerfolg auch an inklusiven Schulen. Standards für gute inklusive Bildung auf allen Stufen bestehen in Deutschland bisher nicht. Die Entwicklung dieser ist notwendig, um Inklusion qualitativ hochwertig umsetzen zu können.

### 1.3.4 Kosten inklusiver Bildung

Während die Umsetzung inklusiver Bildung gesamtgesellschaftlich wirtschaftlicher ist als ein separierendes Bildungssystem (siehe Kapitel 1.2.5 Inklusion und Kosten-Effektivität), wird in Deutschland davon ausgegangen, dass die Umsetzung von Inklusion nicht ohne zusätzliche Ausgaben für das Bildungssystem zu leisten sein wird. Für die Umsetzung von Inklusion in der Schulbildung bestehen erste Kostenkalkulationen von Professor Klaus Klemm sowie einem Forscherteam, das vom Städtetag Nordrhein-Westfalen, dem Landkreistag Nordrhein-Westfalen und dem Städte- und Gemeindebund Nordrhein-Westfalen beauftragt wurde.<sup>37</sup> Für die Kosten zur Umsetzung von Inklusion auf weiteren Bildungsstufen liegen bisher keine Berechnungen vor.

Professor Klemm betont in seiner Studie für die Bertelsmann Stiftung, dass mit Mehrausgaben für zusätzliche Lehrkräfte und für eine steigende Zahl von Integrationshelfern, für die Sicherung von Barrierefreiheit und oftmals für die Bereitstellung zusätzlicher Unterrichtsräume etwa für die Arbeit mit Kleingruppen, zu rechnen ist. Er geht davon aus, dass Minderausgaben dadurch entstehen können, dass mehr Schüler in wohnortnahen allgemeinen Schulen unterrichtet werden und daher weniger Aufwand für den Schülertransport erforderlich ist. Auch sinken Bildungsausgaben, wenn in Folge zunehmender Inklusion einzelne Förderschulen aufgegeben werden können. Klemm zufolge sind präzise Kostenkalkulationen für Gesamtdeutschland schwierig zu erstellen, da die demographischen Entwicklungen in den einzelnen Bundesländern und Kommunen sehr unterschiedlich sind. Für lehrendes Personal geht er von zusätzlichen Ausgaben von null bis zu 550 Millionen Euro für ganz Deutschland aus – je nach Lehrkraftschlüssel, der den Berechnungen zugrunde gelegt wird.

Exemplarisch hat Professor Klemm im Auftrag des Landes Nordrhein-Westfalen die Kosten auf Seiten der Schulträger für schulische Inklusion für die zwei nordrhein-westfälischen Kommunen Krefeld und Minden-Lübbecke für die Zeit vom Schuljahr 2013/14 bis zum Schuljahr 2016/17 berechnet.<sup>38</sup> Seiner Studie zufolge entstehen Kosten für die Schulträger hauptsächlich durch zusätzlichen Raumbedarf inklusiv arbeitender Schulen, Bereitstellung barrierefreier Schulen, Schülerbeförderung, Lernmittel, zusätzliche Integrationshilfe, zusätzliche Sozialarbeiter/Sozialpädagogen, zusätzliche Psychologen sowie durch Ganztagschulen. Die Ausgaben bis einschließlich 2016/17<sup>39</sup> betragen den Berechnungen zufolge für Krefeld 917.000 Euro und für Minden-Lübbecke 1.905.000 Euro. Obgleich die Kosten aufgrund der mangelnden Repräsentativität der Kreise nicht hochgerechnet werden können, schätzt Klemm vorsichtig, dass für die Schaffung der schulischen Voraussetzungen für Inklusion bei allen Kommunen im Land Nordrhein-Westfalen Kosten in Höhe von 113,5 Millionen Euro anfallen werden.

<sup>36</sup> Universität Bielefeld. Abteilung für Psychologie. Fakultät für Erziehungswissenschaft. 2014. *Dritter Zwischenbericht: Befunde der Bielefelder Längsschnittstudie zum Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements*. [http://www.uni-bielefeld.de/inklusion/docs/BiLieF\\_Dritter\\_Zwischenbericht.pdf](http://www.uni-bielefeld.de/inklusion/docs/BiLieF_Dritter_Zwischenbericht.pdf).

<sup>37</sup> Klemm, K. 2012. *Zusätzliche Ausgaben für ein inklusives Schulsystem in Deutschland*. Gütersloh, Bertelsmann Stiftung.  
Klemm, K. 2014. *Mögliche finanzielle Auswirkungen einer zunehmenden schulischen Inklusion in den Schuljahren 2014/15 bis 2016/17 – Analysen am Beispiel der Stadt Krefeld und des Kreises Minden-Lübbecke*. Essen.

Schwarz, A., Weishaupt, H., Schneider, K. et al. 2013. *Mögliche kommunale Folgekosten der Umsetzung der Inklusion im Schulbereich in Nordrhein-Westfalen am Beispiel der Stadt Essen und des Kreises Borken*. Gutachten im Auftrag des Städtetages Nordrhein-Westfalen, des Landkreistages Nordrhein-Westfalen und des Städte- und Gemeindebundes Nordrhein-Westfalen.

<sup>38</sup> Klemm, K. 2014. *Mögliche finanzielle Auswirkungen einer zunehmenden schulischen Inklusion in den Schuljahren 2014/15 bis 2016/17 – Analysen am Beispiel der Stadt Krefeld und des Kreises Minden-Lübbecke*. Essen.

<sup>39</sup> In Krefeld besuchten im Schuljahr 2013/14 43% aller Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf allgemeine Schulen, in Minden-Lübbecke 33%. Orientiert an dem Ziel von NRW, bis 2017/18 circa 50% der Schüler mit einem sonderpädagogischem Förderbedarf inklusiv zu unterrichten, wurde bei den Ausgabenberechnungen für das Jahr 2016/17 für Krefeld von einer Zielquote von 54% und für den Kreis-Minden Lübbecke von 44,5% ausgegangen (Klemm, 2014).

Ein weiteres Gutachten<sup>40</sup>, welches im Auftrag des Städtetages Nordrhein-Westfalen, des Landkreistages Nordrhein-Westfalen und des Städte- und Gemeindebundes Nordrhein-Westfalen von einem Forscherteam erstellt wurde, berechnet exemplarisch die Kosten schulischer Inklusion am Beispiel der Stadt Essen und des Kreises Borken für die Jahre 2013/14 bis 2019/20. Dieser Studie liegen andere Standards der inklusiven Bildung zugrunde als der Studie von Professor Klemm. Die berechneten Kosten fallen deshalb hier höher aus: Für die Stadt Essen wurden für den betrachteten Zeitraum Mehrkosten zwischen 30 und 52 Millionen Euro jährlich errechnet; für den Kreis Borken Kosten zwischen 7 und 36 Millionen Euro.

Bei der Sichtung der Gutachtenergebnisse wird deutlich, dass eine Klärung der Standards inklusiver Bildung unter Einbindung aller relevanten Akteure notwendig ist, um belastbare Kostenkalkulationen für einzelne Kommunen, Länder und Deutschland insgesamt erstellen zu können. In Nordrhein-Westfalen haben sich inzwischen die kommunalen Spitzenverbände und das Land auf der Grundlage des Gutachtens von Professor Klemm darauf verständigt, dass das Land in den kommenden fünf Jahren die Schulträger mit insgesamt 175 Millionen Euro, also jährlich mit 35 Millionen Euro, beim Ausbau der schulischen Inklusion unterstützen wird. Ob damit die zusätzlich entstehenden Kosten tatsächlich abgedeckt werden, soll – beginnend 2015 – regelmäßig gemeinsam von den Schulträgern und dem Land überprüft werden.

---

<sup>40</sup> Schwarz, A., Weishaupt, H., Schneider, K. et al. 2013. *Mögliche kommunale Folgekosten der Umsetzung der Inklusion im Schulbereich in Nordrhein-Westfalen am Beispiel der Stadt Essen und des Kreises Borken*. Gutachten im Auftrag des Städtetages Nordrhein-Westfalen, des Landkreistages Nordrhein-Westfalen und des Städte- und Gemeindebundes Nordrhein-Westfalen.

## Politische Entwicklungen voranbringen

Inklusion zu fördern bedeutet, Diskussionen anzuregen, positive Einstellungen zu fördern und soziale und bildungspolitische Rahmenbedingungen zu verbessern. Inklusive Bildung erfordert flexible Bildungsangebote und dementsprechende strukturelle und inhaltliche Anpassungen in formalen Bildungseinrichtungen, wie der frühkindlichen Bildung dem Schulwesen, der Aus-, Fort- und Weiterbildung und dem Hochschulwesen, ebenso wie in der non-formalen und informellen Bildung. Inklusion beinhaltet das Recht auf gemeinsamen Unterricht in einer allgemeinen Schule. Individuelle Förderung und Unterricht in heterogenen Gruppen sind die Grundlage für eine inklusive Entwicklung. Lernprozesse müssen verbessert werden. Dies gilt sowohl für die Ebene der unmittelbaren Lernumgebung als auch für die übergeordneten Ebenen. Wie viel erreicht werden kann, hängt dabei maßgeblich vom Willen und den Kapazitäten der politisch Verantwortlichen ab, Politik im Sinne der benachteiligten Gruppen zu gestalten. Dazu gehören die Ausrichtung von öffentlichen Bildungsausgaben entlang des Prinzips der Gleichheit, die Stärkung interdisziplinärer Zusammenarbeit und ein Verständnis von inklusiver Bildung als konstituierendes Element lebenslangen Lernens.

Damit inklusive Bildung entscheidend zur Gestaltung einer inklusiven Gesellschaft beitragen kann, muss unter den relevanten Partnern Einvernehmen über die gemeinsame Vision und die konkreten Schritte bestehen, die erforderlich sind, um diese Vision zu verwirklichen. Der Wandel zu einem inklusiven Bildungssystem vollzieht sich graduell und sollte auf klaren Prinzipien beruhen. Diese Prinzipien sollten sich auf systemweite Entwicklung und multisektorale Ansätze auf allen Gesellschaftsebenen beziehen. Inklusionsbarrieren können erst reduziert werden, wenn politische Entscheidungsträger auf Bundes-, Landes- und kommunaler Ebene, Beschäftigte im Bildungswesen, Lernende und Eltern, zivilgesellschaftliche Akteure, die Wissenschaft und andere gesellschaftliche Akteure zusammenarbeiten. Dies beinhaltet auch die aktive Teilhabe von Menschen vor Ort, beispielsweise von politischen und religiösen Autoritäten, Vertretern der Schulämter und den Medien.

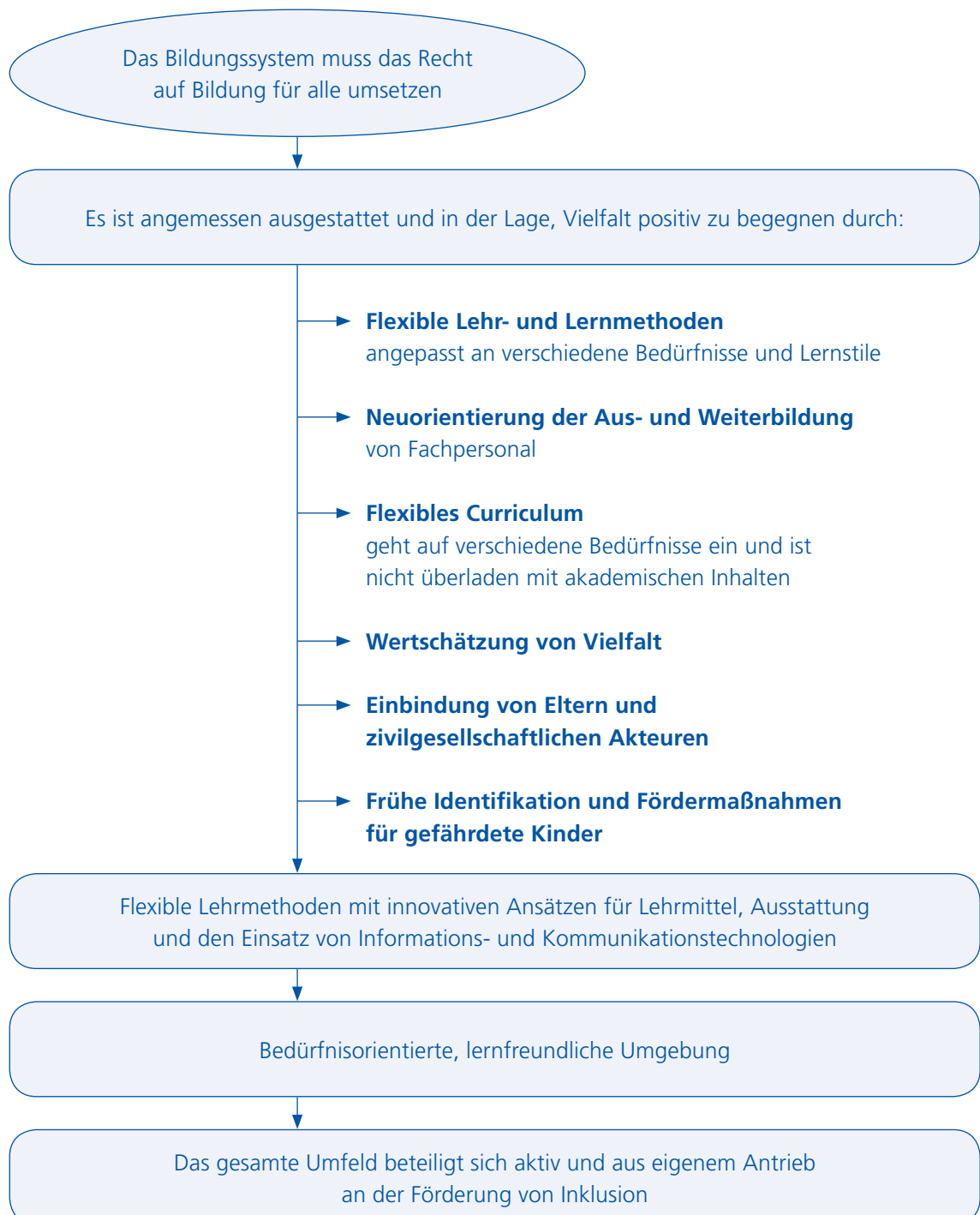
Einige wichtige Schritte sind:

- Situationsanalysen auf Bundes-, Landes-, und kommunaler Ebene durchführen, um zu bestimmen, welche Handlungsspielräume und Ressourcen vorliegen, und wie letztere zur Förderung von inklusiver Bildung eingesetzt werden sollen;
- Die Gesetzgebung in Einklang mit relevanten internationalen Übereinkommen, Empfehlungen und Erklärungen bringen, um inklusive Bildung zu unterstützen;
- Für das Recht auf inklusive Bildung sensibilisieren;
- Kompetenzaufbau vor Ort unterstützen, um die Entwicklung auf dem Weg zur inklusiven Bildung voranzutreiben;
- Die Ausbildung von Fachkräften im Bildungssystem im Hinblick auf Inklusion überprüfen;
- Kurz- und mittelfristig ausreichend Fachkräfte durch qualifizierende Fortbildungen darin unterstützen, Vielfalt nicht als Problem, sondern als Chance für die Bildung und jeden Einzelnen zu begreifen;
- Konsens über die Konzepte inklusive Bildung und Bildungsqualität herstellen;
- Methoden entwickeln, um die Wirkung von inklusiver und qualitativ hochwertiger Bildung zu messen.

## 2.1 Entwicklung von inklusiven Bildungssystemen

Betrachtet man Bildung aus der Perspektive der Inklusion (siehe Abb. 4), so impliziert dies, dass das Problem nicht beim Kind, sondern im Bildungssystem selber gesehen wird. Frühere Sichtweisen betonten, dass die Ursache von Lernschwierigkeiten ausschließlich beim Lernenden zu suchen sei. Der Einfluss der Lernumgebung wurde dabei häufig ignoriert. Heute wird stark dafür argumentiert, dass die Reorganisation der Regelschulen und ein stärkerer Fokus auf Bildungsqualität das effektive Lernen aller Kinder sichert, auch jener Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Inklusive Bildung ist ein lebenslanger Prozess, der alle Lernenden erreichen soll. Das gilt für alle Bildungsstufen - von der frühkindlichen Bildung bis zur Erwachsenenbildung.

Abbildung 4: Bildung aus der Perspektive der Inklusion



Eine inklusive Bildungseinrichtung muss eine Vielzahl von Arbeitsmethoden und individuelle Förderung bieten, um sicherzustellen, dass kein Lernender von einer aktiven Beteiligung an der Lerngemeinschaft ausgeschlossen ist. Dies impliziert die Entwicklung von lernfreundlichen Bildungseinrichtungen, die auf der Verwirklichung der Rechte aller Lernenden basieren. Eine solche menschenrechtsbasierte Bildung berücksichtigt die Gleichberechtigung der Geschlechter, respektiert andere kulturelle und religiöse Gruppierungen und ermutigt Lernende wie auch Eltern und zivilgesellschaftliche Akteure, sich aktiv einzubringen. Die Unterstützung von Lehrkräften und Leitern von Bildungseinrichtungen ist bei der Umstellung auf ein inklusives Bildungssystem wesentlich, aber auch die Unterstützung durch die unmittelbare Umgebung ist unerlässlich. All diese Akteure müssen nicht nur fähig sondern auch willens sein, Inklusion beim Lernen sicherzustellen. 2009 hat auch Deutschland die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen ratifiziert, in der das Recht auf inklusive Bildung verankert ist.

Inklusive Bildung von hoher Qualität ist das beste Mittel, um künftig Lerndefiziten unter Jugendlichen und Erwachsenen von Beginn an vorzubeugen. Heute dagegen ist ein enormer Aufwand notwendig, um angemessene Bildung und Ausbildungsprogramme für jene Jugendlichen und Erwachsenen sicherzustellen, die in gesonderten Einrichtungen unterrichtet werden und keinen qualifizierenden Abschluss erhalten. Dies verursacht hohe Kosten für die gesamte Gesellschaft.

Wenn politische Entscheidungsträger für inklusive Bildung durch institutionalisierte Mechanismen Verantwortung übernehmen, werden auch die Menschen vor Ort eher bereit sein, sich für diese Aufgabe zu engagieren. Diese Verbindlichkeit kann eventuell auch die Entstehung von Partnerschaften mit externen Partnern wie dem Privatsektor begünstigen. Nach Angaben der Weltbank<sup>41</sup> haben Programme für einen verbesserten Zugang zu Bildung für marginalisierte Gruppen zu wichtigen positiven Veränderungen in den Einstellungen der Allgemeinheit und von Regierungsvertretern im Hinblick auf den Beitrag dieser Gruppen zur Gesellschaft geführt. Oft beinhalteten die notwendigen Veränderungen auch die Entwicklung von alternativen und non-formalen Lernformen innerhalb eines holistischen Bildungssystems, um Inklusion auf allen Ebenen zu fördern.

## 2.2 Herausforderungen für politische Entscheidungsträger

In Vorbereitung der 48. UNESCO-Weltbildungsministerkonferenz zum Thema „Inklusive Bildung: Der Weg der Zukunft“<sup>42</sup> organisierten das Internationale Bildungsbüro der UNESCO in Genf (International Bureau of Education, IBE), das Sekretariat der UNESCO in Paris, UNESCO-Nationalkommissionen und Mitglieder der Community of Practice (COP) für Curriculumentwicklung sowie andere Partner der Zivilgesellschaft insgesamt 13 regionale vorbereitende Workshops. Daran nahmen 914 Akteure aus 128 Ländern teil.<sup>43</sup> Das Ziel der Workshops bestand darin, bestehende Konzepte der inklusiven Bildung zu diskutieren und bewährte Methoden zu ihrer Umsetzung zu identifizieren. Die Zusammenkünfte offenbarten subtile bis offensichtliche Unterschiede im Verständnis des Konzepts inklusive Bildung, sowohl zwischen Ländern als auch über Regionen hinweg. Es zeigten sich aber auch wichtige Gemeinsamkeiten, insbesondere in Bezug auf die Notwendigkeit, gleichen Zugang zu hochwertiger Bildung für alle zu schaffen.

In Kasten 2 sind die wichtigsten Anliegen und Handlungsfelder der Umsetzung von inklusiver Bildung aufgeführt, die auf den regionalen Vorkonferenzen identifiziert wurden. Diese wurden für den deutschen Kontext durch die Ergebnisse des Gipfels „Inklusion – Die Zukunft der Bildung“ (19./20. März 2014, Bonn) ergänzt. Sie werden im Weiteren näher erläutert. Zusätzlich wurden einige Checklisten entwickelt, um politische Entscheidungsträger dabei zu unterstützen,

<sup>41</sup> Peters, S.J. 2004. *Inclusive Education: An EFA Strategy for all Children*. Washington, DC, World Bank.

<sup>42</sup> Das Abschlussdokument der Konferenz „*Conclusions and Recommendations*“ ist unter folgender URL abrufbar: [www.unesco.de/ice.html](http://www.unesco.de/ice.html).

<sup>43</sup> Operti, R. and Belalcázar, C. 2008. *Trends in Inclusive Education at Regional and Interregional Levels: Issues and Challenges*. Geneva, UNESCO International Bureau of Education.



die Schlüsselfragen zu jedem Kernthema zu erkennen. Die Matrix am Ende dieses Dokuments stellt noch einmal die wesentlichen Bereiche zusammen, die beachtet werden müssen, um den Wandel hin zur inklusiven Bildung im gesamten Politikkreislauf voranzutreiben.

Kasten 2: Hauptanliegen und konkrete Handlungsfelder, die bei den regionalen Vorbereitungskonferenzen der Weltbildungsministerkonferenz des Internationalen Bildungsbüros der UNESCO und im Rahmen des Gipfels „Inklusion – Die Zukunft der Bildung“ identifiziert wurden

#### A. Einstellungsänderung und politische Entwicklung

- Der **Begriff inklusive Bildung** sollte als Querschnitts-Konzept verstanden werden und bedarf einer weiteren Klärung und Übernahme durch Pädagogen, Regierungsvertreter und Nicht-Regierungsorganisationen, politische und gesellschaftliche Akteure.
- **Fehlendem Verständnis** für inklusive Bildung in der Gesellschaft muss durch Fürsprache und Dialog auf regionaler, nationaler und lokaler Ebene begegnet werden, um so die Umsetzung von inklusiver Bildung zu unterstützen und das Bewusstsein für das Thema zu schärfen.
- **Langfristige nachhaltige politische Maßnahmen zur ökonomischen und sozialen Entwicklung** müssen inklusive Bildung mitberücksichtigen.
- Eine **strukturierte Abstimmung** zwischen Bund, Ländern und Kommunen zur Umsetzung von Inklusion auf allen Bildungsstufen muss sichergestellt werden.
- Ein **integrierter, multisektoraler und gemeinschaftlicher Ansatz** ist notwendig, um das Recht auf Bildung zu garantieren.
- **Dialog auf regionaler, nationaler und lokaler Ebene** ist notwendig, um Verständnis, Bewusstsein und Unterstützung der Öffentlichkeit für politische Maßnahmen zu sichern.

#### B. Inklusion in der gesamten Bildungsbiographie sicherstellen

- **Frühkindliche Förderprogramme** sollten als nachhaltiger Weg zur Sicherung des Rechts auf Bildung von Beginn an für alle Kinder verstanden werden.
- Nach Abschluss der Schule bedarf es einer inklusiven **beruflichen Bildung**, die differenzierte Angebote für unterschiedliche Voraussetzungen schafft.
- Auch an den **Hochschulen** bedarf es eines Bewusstseins und einer Förderung von Inklusion.

#### C. Inklusive Curricula

- **Kohäsive Übergänge und Verbindungen** von frühkindlicher Bildung, Grundschulbildung und Sekundarbildung in den Curricula sind Schlüsselfaktoren, um den Schulabbruch beim Übergang von einer Stufe zur nächsten zu verringern und durchgehend inklusive Lernbiographien zu ermöglichen.
- **Curriculare Änderungen** sind notwendig, um flexibles Lernen zu unterstützen und auf unterschiedliche Bedürfnisse und Stärken einzugehen.
- **Möglichkeiten der informellen und non-formalen Bildung** sollten in das Curriculum aufgenommen werden.
- Ein **einseitig kognitives und überladenes Curriculum** ist **kontraproduktiv** für inklusive Bildung.
- Eine **breite Koalition von Akteuren** sollte ermutigt werden, sich an der **Erstellung des Curriculums** zu beteiligen.

#### D. Lehrkräfte und deren Ausbildung

- **Programme zur Ausbildung von Lehrkräften** (sowohl innerhalb der Ausbildung als auch berufsbegleitend) sollten neu konzipiert und in Einklang mit inklusiven Ansätzen gebracht werden, um Lehrkräften die notwendigen pädagogischen Kompetenzen zu vermitteln, damit Vielfalt im Klassenzimmer als Chance begriffen werden kann.
- Die **Weiterbildung des gesamten Personals im Bildungsbereich** ist wesentlich, um inklusive Bildungseinrichtungen zu unterstützen.
- Die **Schaffung neuer Anreize und die Verbesserung des sozialen Status von Lehrkräften** sind wichtige Vorbedingungen für eine Professionalisierung der Rolle von Lehrkräften.

#### E. Vernetzung in Bildungsregionen

- Ein **regelmäßiger Austausch** zwischen Fachkräften aller Bildungsstufen der Region, sozialen Diensten, sozialtherapeutischen Einrichtungen, Stadt und Bezirksverwaltungen, Schulämtern, Jugend- und Sozialämtern, Kommunalpolitikern, Ausbildern in Unternehmen, Elterninitiativen und weiteren relevanten Akteuren sollte sichergestellt und mit diesen Akteuren gemeinsam ein **Leitbild der inklusiven Bildung** entwickelt werden. Dabei ist es wichtig, darauf zu achten, dass die im Bildungssystem besonders marginalisierten Gruppen mitwirken.
- **Anforderungen an die Netzwerkarbeit** sollten gemeinsam festgelegt und öffentlich kommuniziert werden.
- **Strukturen, Verantwortlichkeiten und statistische Daten einer Bildungsregion** sollten analysiert werden, um die konkreten Herausforderungen bei der Umsetzung inklusiver Bildung benennen und bearbeiten zu können.
- Ein **Aktionsplan**, der klare Zielvorgaben, einen Zeitplan und die Ressourcenzuweisung zur Umsetzung inklusiver Bildung enthält, sollte in Zusammenarbeit mit allen relevanten Akteuren entwickelt werden.
- **Steuerungsmechanismen** zur Umsetzung inklusiver Bildung, bspw. in Form einer Steuerungs- oder Arbeitsgruppe mit relevanten Akteuren, sollten geklärt, ggf. durch ein politisches Mandat gestärkt und kommuniziert werden.

#### F. Ressourcen und Gesetzgebung

- Die **nationale und landesspezifische Gesetzgebung** sollte überarbeitet werden, um den Gedanken von inklusiver Bildung in allen Bildungsstufen aufzunehmen.
- **Internationale Übereinkommen** sollten unterzeichnet und ratifiziert werden und sich in allen nationalen gesetzlichen Regelungen widerspiegeln.
- Die **Umsetzung von Richtlinien und Gesetzen** sollte gefördert und durchgesetzt werden.
- Die **Bereitstellung und die Verwendung von finanziellen Ressourcen** für inklusive Bildung sollte gerecht, transparent, rechenschaftspflichtig und effizient erfolgen.

### 2.2.1 Änderung von Einstellungen als Voraussetzung für effektive politische Weiterentwicklung

Inklusion erfordert zunächst einmal eine kritische Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Einstellungen und Werten. Solch ein Wandel braucht Zeit und erfordert erhebliche Neubewertungen von Konzepten und Rollenverhalten. Die Bewusstseinsbildung sollte auf einem klaren, gemeinsamen Verständnis von inklusiver Bildung aufbauen und das Ziel einer toleranten und offenen Gesellschaft verfolgen: Dr. Ina Döttinger und Professor Klaus Klemm betonen in ihrer

Berichterstattung zum Gipfel „Inklusion – Die Zukunft der Bildung“, dass Inklusion als Querschnittsthema alle Lebensbereiche berührt und nicht auf die formale Bildung beschränkt werden kann.<sup>44</sup> Kritische Bestandsanalysen, nationale Richtlinien zur Inklusion, lokale institutionelle Unterstützung und geeignete Curricula sind zentrale Aspekte, um den notwendigen Kontext für Inklusion zu schaffen.

Bildungsinstitutionen sollten sich nicht als die alleinigen Experten für Bildung begreifen. Ebenso wenig sollten solch überhöhte Erwartungen von außen an Kindergärten, Schulen und Ausbildungsinstitute herangetragen werden. Es braucht ein Verständnis vom Zusammenspiel der Bildungseinrichtung mit ihrem politischen, sozialen und institutionellen Umfeld, um den Wandel hin zur inklusiven Gesellschaft auf möglichst viele Schultern zu verteilen. Expertise in der Inklusionsthematik muss in jeder Bildungseinrichtung verfügbar sein. Auch können Unterstützungssysteme wie bspw. die Förderzentren als Schulen ohne Schüler in Schleswig-Holstein, entwickelt werden; denn es ist wichtig, dass jederzeit auf externe Kompetenzen zugegriffen werden kann, wenn sie benötigt werden. Die Lehrkräfte dieser Förderzentren unterstützen das regionale Regelschulsystem durch ihren Einsatz in unterschiedlichen Schulen.

Lehrkräfte, andere Pädagogen, unterstützendes Personal, Eltern, Kommunen, Schulbehörden, Entwickler von Curricula, Bildungsplaner, Unternehmen und Ausbildungsinstitute sind sehr wichtig für die Förderung von Inklusion. Einige (Lehrkräfte, Eltern und Kommunen) sind noch mehr als das: Sie sind unverzichtbar, um alle Aspekte des Inklusionsprozesses zu unterstützen. Dies erfordert den Willen, Vielfalt zu akzeptieren und willkommen zu heißen, sowie innerhalb als auch außerhalb der Bildungseinrichtung eine aktive Rolle im Leben der Lernenden einzunehmen. Die hauptverantwortlichen Akteure benötigen gleichzeitig die Unterstützung aller Beteiligten.

### Kasten 3: Checkliste für Maßnahmen zur Beeinflussung von Einstellungen

Ist das Konzept inklusive Bildung gut bekannt und akzeptiert?
Übernehmen Eltern eine aktive Rolle im Bildungssystem?
Wurden Programme gestartet, um ein Bewusstsein für inklusive Bildung zu schaffen?
Werden lokale Gemeinschaften und der Privatsektor darin bestärkt, inklusive Bildung zu unterstützen und in den eigenen Einrichtungen umzusetzen?
Wird inklusive Bildung als wichtiger Faktor für die ökonomische und gesellschaftliche Entwicklung begriffen?
Sind Kompetenzen an Förderschulen oder anderen Institutionen verfügbar, die in der Unterstützung von Inklusion erfahren sind?

## 2.2.2 Gestaltung eines inklusiven Curriculums

Ein inklusives Curriculum spricht die kognitive, emotionale, soziale und kreative Entwicklung eines Kindes an. Es basiert auf den vier Säulen der Bildung des 21. Jahrhunderts – a) Lernen, Wissen zu erwerben, b) Lernen, zu handeln, c) Lernen, zusammenzuleben und d) Lernen für das Leben.<sup>45</sup> Es spielt eine entscheidende Rolle in der Förderung von Toleranz und Menschenrechten und es ist ein wirksames Instrument, um kulturelle, religiöse, geschlechtsspezifische und andere Diskriminierung zu überwinden. Ein inklusives Curriculum nimmt die Vielfalt der Schüler in den Blick. Es berücksichtigt Geschlecht, kulturelle Identität und sprachlichen Hintergrund. Denn negative Stereotypen werden nicht nur in Lehrmaterialien, sondern auch durch Einstellungen und Erwartungen der Lehrkräfte vermittelt oder eben

<sup>44</sup> Deutsche UNESCO-Kommission. 2014l. Gipfel „Inklusion – Die Zukunft der Bildung“. *Zusammenfassung der Workshop Ergebnisse „Strukturelle Fragen inklusiver Bildung“* von I. Döttinger und K. Klemm. Bonn, DUK.

<sup>45</sup> Delors, J., Al Mufti, I., Amagi, I. et al. 1996. *Learning: the Treasure Within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. Paris, UNESCO.

widerlegt. Multilinguale Ansätze, in denen die Sprache als fester Bestandteil der kulturellen Identität eines Schülers verstanden wird, können ein wichtiger Bestandteil für inklusives Lernen sein.<sup>46</sup> Darüber hinaus hat muttersprachlicher Unterricht in den ersten Schuljahren eine positive Wirkung auf die Lernleistung.<sup>47</sup>

Inklusive Curricula sind flexibel und können an verschiedene Bedürfnisse und individuelle Stärken und Schwächen angepasst werden, so dass alle Lernenden von einer hochwertigen Bildung profitieren. Die Flexibilität reicht von der Zeit, die ein Lernender sich mit einem bestimmten Thema befasst, bis zu einer größeren Wahlfreiheit der Lehrkräfte hinsichtlich angemessener Lehrmethoden. Laut UNESCO-Weltbildungsbericht 2005 erkennt ein inklusiver Ansatz für Curriculums-Richtlinien an, dass jeder Lernende verschiedene Bedürfnisse hat – besonders in Situationen von Ausgrenzung und Benachteiligung. Gleichzeitig hat jeder Lernende das Recht auf ein allgemein akzeptiertes, grundlegendes Level an hochwertiger Bildung. Dies unterstreicht die Notwendigkeit eines gemeinsamen Kerncurriculums, das für den Lernenden maßgeblich ist, während er mit flexiblen Methoden unterrichtet wird.<sup>48</sup>

Ein inklusives Curriculum zeigt auf, wie und in welchem Umfang Lernende fachliches Wissen erlangen, Problemlösungsstrategien entwickeln sowie mit- und voneinander lernen können. Es weist die Grundlagen aus, auf denen sich Schülerinnen und Schüler erforderliche Verhaltens-, Interaktions- und Kommunikationsstrategien aneignen können. Die zu erreichenden Kompetenzen und Bildungsstandards müssen so differenziert und offen formuliert sein, dass gemeinsames Lernen am gleichen Gegenstand auf unterschiedlichen Niveaustufen möglich ist, daraus individuelle Lern- und Entwicklungspläne abgeleitet und Kriterien für eine individuelle Leistungsrückmeldung und -bewertung abgeleitet werden können.

Professor Christian Fischer, Wilfried W. Steinert und Professor Hans Wocken betonen in ihrem Workshopintergrundpapier für den Gipfel „Inklusion – Die Zukunft der Bildung“<sup>49</sup>, dass Bildungs- und Lehrpläne in Deutschland in der Regel auf Schulstufen und -formen ausgerichtet sind, im Wesentlichen auf die allgemeine Bildung (Hauptschulniveau), die erweiterte Bildung (mittlerer Schulabschluss) und die vertiefende Bildung (zur Hochschulreife führend) sowie die berufliche Bildung. Zusätzlich gibt es Curricula für die verschiedenen Förderschwerpunkte. Ein inklusives Curriculum für den gemeinsamen Unterricht besteht bisher nicht. Lehrpläne für die einzelnen Bildungsstufen und -formen werden nach wie vor größtenteils ohne Berücksichtigung inklusiver Curricula verabschiedet.<sup>50</sup> Inklusive Bildung erfordert jedoch ein Curriculum, das die Vielfalt der Lernenden in den Blick nimmt, Hochbegabte ebenso wie langsam Lernende. Curriculum und Kriterien für die Leistungsbewertung sollten möglichst partizipativ entwickelt und transparent kommuniziert werden.<sup>51</sup>

Zugängliche und flexible Curricula, Schulbücher und Lernmaterialien können entscheidend für die Schaffung einer „Bildungseinrichtung für alle“ sein. Viele traditionelle Curricula erwarten von allen Lernenden, dass sie dieselben Dinge zur selben Zeit mit denselben Mitteln und Methoden erarbeiten. Da Lernende jedoch unterschiedliche Begabungen und Voraussetzungen mitbringen, führt diese Strategie zu Frustration und negativen Erfahrungen. Stattdessen sollte ein Curriculum flexibel genug sein, um Anpassungsmöglichkeiten für individuelle Bedürfnisse zu bieten und Lehrkräfte anzuregen, nach Lösungen zu suchen, die den Bedürfnissen, Fähigkeiten und Lernstilen jedes einzelnen Lernenden entsprechen.<sup>52</sup> Einige der Themen, die bei der Entwicklung inklusiver Curricula zu bedenken sind, finden sich in Kasten 4.

<sup>46</sup> UNESCO. 2014b. *Languages in Education*. [www.unesco.org/new/en/education/themes/strengthening-education-systems/languages-in-education](http://www.unesco.org/new/en/education/themes/strengthening-education-systems/languages-in-education).

<sup>47</sup> UNESCO. 2011. *Enhancing Learning of Children from Diverse Language Backgrounds: Mother Tongue-Based Bilingual or Multilingual Education in the Early Years*. Paris, UNESCO.

<sup>48</sup> UNESCO. 2004b. *EFA Global Monitoring Report 2005 Education for All: The Quality Imperative*. Paris, UNESCO.

<sup>49</sup> Deutsche UNESCO-Kommission. 2014a. Gipfel „Inklusion – Die Zukunft der Bildung“. *Hintergrundpapier Workshop „Curricula und pädagogische Entwicklung“* von D. Fischer, W. W. Steinert und H. Wocken. Bonn, DUK.

<sup>50</sup> Deutsche UNESCO-Kommission. 2014j. Gipfel „Inklusion – Die Zukunft der Bildung“. *Zusammenfassung der Workshop-Ergebnisse „Politische und gesetzliche Rahmenbedingungen – Grundlagen für inklusive Bildung in Deutschland“* von V. Aichele. Bonn, DUK.

<sup>51</sup> Deutsche UNESCO-Kommission. 2014g. Gipfel „Inklusion – Die Zukunft der Bildung“. *Zusammenfassung der Workshop Ergebnisse „Curricula und pädagogische Entwicklung“* von W. W. Steinert. Bonn, DUK.

<sup>52</sup> UNESCO Institute for Statistic (UIS). 2004. *Investing in the Future: Financing the Expansion of Educational Opportunity in Latin America and the Caribbean*. Montreal, UIS.

Dr. Jürgen Pfister und Kirsten Vollmer betonen in ihrer Berichterstattung zum Gipfel „Inklusion – Die Zukunft der Bildung“, dass es auch für den inklusiven Unterricht an Berufsschulen inklusive Curricula braucht.<sup>53</sup> Zudem sollte erprobt werden, Ausbildungsinhalte in anerkannten Berufen in zertifizierbaren Ausbildungsbausteinen zu strukturieren und den Abschluss entsprechend den individuellen Voraussetzungen aller Jugendlichen auch in anrechenbaren Etappen erreichbar zu machen.

Das Konzept inklusiver Bildung stellt einen großen Teil der traditionellen Organisation von Unterricht und Bildung in Frage. Während Bildungseinrichtungen in der Tat allgemeingültige und ambitionierte Lernziele für ihre Schüler haben sollten, müssen die Anforderungen verschiedener Schulfächer im Kontext der individuellen Möglichkeiten und Bedürfnisse der Schüler gesehen werden.

#### Kasten 4: Checkliste für inklusive Curricula

Ist das Curriculum inklusiv für alle Lernenden?
Ist das Curriculum sensibel für Geschlecht, kulturelle Identität und sprachliche Hintergründe?
Erlaubt das Curriculum Variation bei den Arbeitsmethoden?
Können aus dem Curriculum individuelle Lern- und Entwicklungspläne sowie Kriterien für eine individuelle Leistungsrückmeldung und -bewertung abgeleitet werden?
Sind die Programme, Lernmaterialien und Lehrmethoden gut angepasst und relevant für das Leben von Jugendlichen und Erwachsenen?
Ist der Inhalt des Curriculums relevant für die Bedürfnisse und die Zukunft von Kindern und Jugendlichen?
Werden Prinzipien wie Anti-Diskriminierung, Wertschätzung von Vielfalt und Toleranz durch das Curriculum gefördert?
Thematisiert das Curriculum die Koexistenz von Rechten und Pflichten?
Sind Menschenrechte und Kinderrechte Teil des Curriculums?
Unterstützt das Curriculum Bildung in den Bereichen Gesundheit und Ernährung?
Diskutiert das Curriculum Bildung für nachhaltige Entwicklung?
Reflektiert das Curriculum weitere nationale Entwicklungsvisionen und -ziele?
Wurde das Curricula multiprofessionell und unter Beteiligung möglichst vieler Akteure erarbeitet?
Wird Feedback gesammelt und für regelmäßige Überarbeitungen des Curriculums genutzt, um neue Visionen und Umstände in Betracht zu ziehen?

<sup>53</sup> Deutsche UNESCO-Kommission. 2014k. Gipfel „Inklusion – Die Zukunft der Bildung“. *Zusammenfassung der Workshop Ergebnisse „Schulabschluss – und jetzt? Übergänge in Ausbildung, Hochschule und Beruf“* von J. Pfister und K. Vollmer. Bonn, DUK.

## 2.2.3 Pädagogisches Fachpersonal und Lernumgebung

Der Aus-, Weiter- und Fortbildung des pädagogischen Fachpersonals aller Bildungsstufen kommt bei der Umsetzung inklusiver Bildung eine zentrale Rolle zu. Auf welche Weise Erzieher die Grundsteine für die Bildungslaufbahn von Kindern legen und auf welche Weise Lehrkräfte unterrichten, ist grundlegend für Inklusion im Bildungswesen. Lehrkräfte müssen sicherstellen, dass alle Lernenden die angewandten Instruktionen und Arbeitsmethoden verstehen. Gleichsam müssen Lehrkräfte selbst in der Lage sein, die Reaktionen der Lernenden zu deuten und geeignet darauf zu reagieren. Dabei muss die Lehrkraft der Vielfalt von unterschiedlichen Lern- und Leistungsvoraussetzungen der Lernenden Rechnung tragen. Im Hinblick auf diese vielfältigen Anforderungen muss das pädagogische Fachpersonal aus- und weitergebildet werden. Marlis Tepe und Professor Horst Weishaupt betonen in ihrem Workshopintergrundpapier zum Gipfel „Inklusion – Die Zukunft der Bildung“<sup>54</sup>, dass auch das therapeutische und auf andere Weise unterstützende Personal eingeschlossen werden muss. Die Aufgabe der Professionalisierung der Fachkräfte bezieht sich zudem nicht nur auf die Rekrutierung, Ausbildung und Berufseinführung des Personals, sondern in ganz besonderer Weise auch auf die Fort- und Weiterbildung des bereits gegenwärtig im Bildungswesen arbeitenden Personals. Inklusives Lernen benötigt zudem heterogene Lehrteams.<sup>55</sup>

Lehr- und Führungskräfte aller Bildungsstufen müssen ermutigt werden, Lernen und Lehren sowie Methoden und Möglichkeiten ihrer Weiterentwicklung zu diskutieren. Sie müssen Gelegenheit erhalten, ihre Praxis gemeinsam zu reflektieren und die Methoden und Strategien in ihren Lerngruppen und Institutionen zu beeinflussen. Lehrkräfte müssen mit neuen Curricula und Bildungsplänen vertraut gemacht und darin ausgebildet werden, sich mit einer weiten Spannbreite von schulischen Leistungen und Fähigkeiten zu befassen. Ein Curriculum, das den Lernenden mit seinen individuellen Fähigkeiten in den Mittelpunkt stellt, zeichnet sich durch die Abwendung vom Auswendiglernen hin zu einer starken Betonung von praktischen, aktiven und kooperativen Lernmethoden aus. Didaktisch-methodische Konzepte müssen an ein inklusives Bildungssystem angepasst werden, das von der Heterogenität der Lerngruppe als selbstverständlichem Regelfall ausgeht. So soll den Lernenden die Möglichkeit geboten werden, sich über eine Vielzahl von Handlungsmöglichkeiten selbstbestimmt und selbstgesteuert in ihren Entwicklungsprozess einzubringen. Dementsprechend muss der Unterricht eine Vielfalt an Lernzugängen in Form von unterschiedlichen Anspruchsniveaus und vielfältigen Aufgaben und Themenstellungen anbieten.

Die Einführung von Inklusion als grundlegendes Prinzip hat deutliche Auswirkungen auf Gewohnheiten und Einstellungen von Lehrkräften – sei es gegenüber Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, langsamen Lernenden, Hochbegabten oder Lernern mit vielseitigen ethnischen und sozioökonomischen Hintergründen. Eine positive Einstellung von Lehrkräften zu Inklusion hängt stark von ihren Erfahrungen mit den Lernenden ab, die als „Herausforderungen“ wahrgenommen werden. Die Ausbildung, Verfügbarkeit von personeller Unterstützung im Klassenzimmer, Lerngruppengröße und Arbeitsbelastung sind weitere zentrale Faktoren, die die Einstellung von Lehrkräften beeinflussen. Eine negative Haltung von KiTa- und Schulleitern, Hochschulkanzlern, Schulinspektoren, Lehrkräften und Eltern sind wesentliche Barrieren für Inklusion. Die Ausbildung von Erziehern, Lehr- und Führungskräften sollte sich deshalb nicht nur mit Kompetenzen und Fachwissen, sondern auch mit Werten und Einstellungen befassen und positive Erfahrungen mit Inklusion ermöglichen. Für eine gelungene Umstellung zur Inklusion als Leitprinzip sollten die Einstellungen aller Beteiligten positiv beeinflusst werden. Der Aufbau von Vertrauen zwischen Eltern und Lehrpersonal und die kollegiale Zusammenarbeit von sonderpädagogischem Förderpersonal und regulären Lehrkräften ist dabei von großer Bedeutung.

Lehrkräfte, Erzieher, andere Pädagogen und unterstützendes Personal müssen dazu ausgebildet werden, Kinder, Jugendliche und Erwachsene in ihrer Entwicklung und ihren Lernprozessen tagtäglich zu unterstützen. Die Gestaltung von inklusiven Lehreinheiten und der Umgang mit Diversität sollten deshalb ein wesentlicher Bestandteil der Erstausbildung des pädagogischen Fachpersonals sein. Dies gilt auch für die Ausbildung von Erziehern. Außerdem erfordern

<sup>54</sup> Deutsche UNESCO-Kommission. 2014c. Gipfel „Inklusion – Die Zukunft der Bildung“. *Hintergrundpapier Workshop „Professionalisierung der Fachkräfte und Lernumgebung“* von M. Tepe und H. Weishaupt. Bonn, DUK.

<sup>55</sup> Deutsche UNESCO-Kommission. 2014f. Gipfel „Inklusion – Die Zukunft der Bildung“. *Konferenzbericht* von K. Reich. Bonn, DUK.

flexible Lehr- und Lern-Methoden eine Verlagerung von einer langen theoretischen Ausbildung vor dem Berufseintritt hin zu einer kontinuierlichen berufsbegleitenden Weiterentwicklung. Weiterbildungsmöglichkeiten zu Fragen der Diversität sollten sowohl allen Lehr- und Führungskräften als auch den Lehrkraftausbildenden selbst angeboten werden.

Dr. Jürgen Pfister und Kirsten Vollmer betonen in ihrer Berichterstattung zum Gipfel „Inklusion – Die Zukunft der Bildung“ zudem die Wichtigkeit, auch Ausbildern in Betrieben Zusatzqualifikationen zu vermitteln und praktische Unterstützungsangebote für Betriebe im Hinblick auf Inklusion bereitzustellen. Auch an Hochschulen bedarf es einer stärkeren Sensibilisierung der Lehrkräfte für die Vielfalt der Studierenden und den Umgang mit Vielfalt im Universitätsalltag. Die Lernumgebung an Universitäten muss flächendeckend inklusiv gestaltet werden und nachhaltige Unterstützungssysteme müssen geschaffen werden, die Zugang und Teilhabe für alle sicherstellen.<sup>56</sup>

## Kasten 5: Ein Profil für inklusive Lehrkräfte

Die Europäische Agentur für Sonderpädagogische Förderung und Inklusive Bildung (European Agency for Special Needs and Inclusive Education) hat folgendes Profil für inklusive Lehrkräfte entwickelt:

1. Wertschätzung der Diversität der Lernenden – Unterschiede bei den Lernenden werden als Ressource und Bereicherung für die Bildung wahrgenommen.
2. Unterstützung aller Lernenden – die Lehrkräfte haben hohe Erwartungen an die Leistungen aller Lernenden.
3. Mit anderen zusammenarbeiten – Zusammenarbeit und Arbeit im Team sind wesentliche Ansätze für alle Lehrkräfte.
4. Persönliche berufliche Weiterentwicklung – Unterrichten ist eine Lerntätigkeit und Lehrkräfte übernehmen Verantwortung für ihr lebenslanges Lernen.

Quelle: European Agency for Special Needs and Inclusive Education. 2012. *Inklusionsorientierte Lehrerbildung: Ein Profil für Lehrerinnen und Lehrer*. [www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers\\_Profile-of-Inclusive-Teachers-DE.pdf](http://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-DE.pdf).

Der Politik kommt bei der Einführung einer umfassenden inklusionsorientierten Ausbildung für Erzieher und Lehrkräfte eine wesentliche Rolle zu. Insbesondere müssen studiengangübergreifende Konzepte für die Erstausbildung von Lehrkräften erarbeitet und verpflichtende Weiterbildungsmöglichkeiten in den einzelnen Bundesländern verankert werden. Grundkenntnisse in der Diagnostik, der individuellen Förderplanung und im lernfreundlichem Classroom-Management sowie Fähigkeiten zur effektiven Prävention und Intervention bei Verhaltensstörungen, Lern- und Sprachstörungen sollten allen Lehrkräften flächendeckend vermittelt werden.

Eine gute Lernumgebung ist unverzichtbar, damit alle Kinder individuell lernen und ihre Potenziale ausschöpfen können. Dies beinhaltet lernerzentrierte Lehrmethoden und die Entwicklung geeigneter Lehrmaterialien ebenso wie eine individuelle und differenzierte Leistungsbewertung und die Schaffung geeigneter räumlicher Lernumgebungen, die in der Lage sind, die Begabungen aller Kinder und Jugendlichen aufzunehmen und zu unterstützen. Im inklusiven Unterricht wechseln die Formen von individuellem und gemeinsamem Lernen regelmäßig, äußere Differenzierungen verlieren an Bedeutung und bedürfen im kooperativen Planungsprozess der Lehrkräfte eine jeweils besondere, Lernerbezogene Begründung. Der Zugang aller Lernenden zu den verschiedenen Lernumgebungen und Lerninformationen muss gewährleistet sein. Dabei sind auch die räumlichen Voraussetzungen, die eine Bildungseinrichtung dafür

<sup>56</sup> Deutsche UNESCO-Kommission. 2014k. Gipfel „Inklusion – Die Zukunft der Bildung“. *Zusammenfassung der Workshop Ergebnisse „Schulabschluss – und jetzt? Übergänge in Ausbildung, Hochschule und Beruf“* von J. Pfister und K. Vollmer. Bonn, DUK.  
Deutsche UNESCO-Kommission. 2014j. Gipfel „Inklusion – Die Zukunft der Bildung“. *Zusammenfassung der Workshop-Ergebnisse „Politische und gesetzliche Rahmenbedingungen – Grundlagen für inklusive Bildung in Deutschland“* von V. Aichele. Bonn, DUK.

braucht, zu prüfen. Diese müssen den wechselnden Bedürfnissen aller Kinder und Jugendlichen entsprechen. Um nachhaltig den sich stetig verändernden Anforderungen, wie Anzahl der Nutzer, neue didaktische Methoden, Öffnung und Verankerung von Schulen in den Sozialraum entsprechen zu können, ist in der architektonischen und baulichen Umsetzung ein hoher Grad an Flexibilität zu wahren.

Aktivitäten, die Schulen und Unterricht effektiver und ganzheitlicher machen, beinhalten: Schulvorbereitende Aktivitäten, die den Übergang für Erstklässler erleichtern; Lehrkräfteausbildung für lernerzentrierte Unterrichtsformen; Zuteilung der besten Lehrkräfte zu den unteren Klassenstufen, um solide Grundlagen im Lesen, Schreiben und Rechnen zu gewährleisten; Unterstützung gefährdeter Schüler; Verbesserung des Managements im Klassenzimmer; und ein Sprachgebrauch, der an das Verstehensniveau der Lernenden angepasst ist. Darüber hinaus sollte die Einbindung von außerschulischem Fachpersonal (Ärzten, Therapeuten, Psychologen, Jugend- und Sozialhilfe) in den Schulalltag ausgeweitet werden, um das reguläre Lehrpersonal in seiner Arbeit zu unterstützen.

#### Kasten 6: Checkliste zu pädagogischem Fachpersonal und Lernumgebung

1. Gibt es in jedem Land ausreichend ausgebildetes pädagogisches Fachpersonal für die Gestaltung inklusiver Bildung? Reflektiert das Fachpersonal die gesellschaftliche Vielfalt, insbesondere im Hinblick auf Geschlecht, Herkunft, sozioökonomischen Hintergrund und Behinderung? Werden die Fachkräfte an richtiger Stelle eingesetzt?
2. Wurden Standards für die Aus- und Weiterbildung des pädagogischen Fachpersonals im Hinblick auf Inklusion entwickelt? Sind Inklusionspädagogik und Förderdiagnostik verpflichtender Bestandteil der Aus- und Weiterbildung des pädagogischen Fachpersonals? Wird dem pädagogischen Fachpersonal kooperatives Lehren vermittelt?
3. Gibt es genügend Fortbildungsmöglichkeiten für Lehr- und Führungskräfte, die mittel- und langfristige Kenntnisse über differenzierenden Unterricht auf methodischer und didaktischer Ebene vermitteln? Gibt es genügend Fortbildungsmöglichkeiten für Erzieher, die diese für eine inklusive frühkindliche Bildung qualifizieren?
4. Sind Lehrstunden für sonderpädagogische Förderung allen Schulen fest zugewiesen? Ist die personelle Voraussetzung für inklusiven Unterricht an den einzelnen Schulen gewährleistet?
5. Gibt es ein Leitbild zur inklusiven Bildung im Team der Bildungseinrichtung?
6. Wie wird die Zusammenarbeit aller an einer Bildungseinrichtung Beschäftigten im Sinne der Inklusion organisiert?
7. Ist der Unterricht inklusiv gestaltet, sodass alle Lernenden zur aktiven Teilnahme ermutigt werden? Gibt es eine Vielfalt an Lernzugängen mit unterschiedlichem Anspruchsniveau? Ist die Arbeit projektorientiert und interdisziplinär?
8. Entsprechen die Unterrichtsmaterialien den Bedürfnissen aller Lernenden?
9. Wird die Leistungsbewertung allen Lernenden gerecht, indem die individuelle Persönlichkeit gewürdigt und die aktive gesellschaftliche Teilhabe anerkannt wird?
10. Wird Mehrsprachigkeit willkommen geheißen?
11. Wird das pädagogische Fachpersonal ermutigt, mit Eltern und Zivilgesellschaft zu kooperieren? Gibt es eine Vernetzung mit außerschulischen Akteuren (Ärzten, Therapeuten, Psychologen, Jugend- und Sozialhilfen)?
12. Ist der Bau der Bildungseinrichtung für alle Kinder und Jugendlichen barrierefrei und einladend? Sind die Räume der Bildungseinrichtung so konzipiert und ausgestattet, dass sie den wechselnden Lern- und Arbeitsformen rasch angepasst werden können? Gibt es genügend Räume, Schränke, Ablage- und Stauflächen, die für differenzierende (Lern-) Materialien und anregende Lernumgebungen in einem handlungs- und erfahrungsorientierten Unterricht gebraucht werden?



## 2.2.4 Vernetzung in Bildungsregionen

Bei der Umsetzung von inklusiver Bildung sind tragfähige Netzwerke essenziell. Ein abgestimmtes Handeln zwischen Bund, Ländern und Kommunen, zwischen öffentlicher Hand und Zivilgesellschaft sowie auf kommunaler Ebene ist notwendig.<sup>57</sup> Aufgrund der herausragenden Bedeutung der Kommunen geht der folgende Abschnitt detailliert auf Netzwerkarbeit im Rahmen von Bildungsregionen ein. Gefordert sind bei der Umsetzung von Inklusion in der Kommune alle – die Familie, die Nachbarn, Kindergärten und Schulen, Universitäten, Unternehmen, die Gemeinde mit ihren Einrichtungen, zivilgesellschaftliche Vertreter, die sozialen Dienste. Nicht mehr „einzelne Alleskönner“ sind gefragt, sondern unterschiedliche Akteure und verschiedene Professionen in tragfähigen, kooperativ arbeitenden Netzwerken.<sup>58</sup> Fachverwaltungen, Planungsressorts und die Kommunalpolitik agieren Seite an Seite mit Akteuren der offenen Jugendhilfeangebote, Verbänden und Jugendvereinen, in formalen Bildungskontexten und Familien, in Sport- und Kulturvereinen etc.

Um eine inklusive Bildungsregion zu entwickeln, bedarf es zunächst einer Bestandsaufnahme und Analyse. Die gesetzlichen Grundlagen, bestehende Strukturen und Verantwortlichkeiten sowie vorhandene statistische Daten (z.B. zur sonderpädagogischen und inklusiven Förderung) sollten zusammengetragen und analysiert werden, um die konkreten Herausforderungen einer Bildungsregion hinsichtlich der Umsetzung von inklusiver Bildung benennen zu können. Hierbei gilt es, einen spezifischen Blick auf verschiedene Mechanismen zu richten, die einzelne Menschen und/oder Gruppen diskriminieren und ausschließen.<sup>59</sup> Jede Bildungsregion weist unterschiedliche Voraussetzungen, verschiedene bereits bestehende Projekte, Beispiele guter Praxis und auch Herausforderungen auf. Richtlinien und Pläne können erst im Anschluss an die Bestandsaufnahme formuliert werden.

Weiterhin erfordert Inklusion häufig eine Veränderung von Einstellungen und Werten der Menschen, die durch intensive Öffentlichkeitsarbeit erreicht werden kann. Ein Wandel hin zur inklusiven Bildung setzt erhebliche Neubewertungen von Konzepten und Rollenverhalten voraus. Die Bewusstseinsbildung sollte sowohl mit einem besseren Verständnis von inklusiver Bildung einhergehen als auch mit einer toleranteren Gesellschaft. Missverständnisse, Vorbehalte und Ängste verschiedener Akteure stehen jedoch oft einer objektiven Auseinandersetzung mit einem umfassenden Inklusionsbegriff entgegen. Es gilt, in der breiten Öffentlichkeit ein Bewusstsein dafür zu schaffen, dass inklusive Bildung die unterschiedlichen Bedürfnisse aller Lernenden in den Mittelpunkt rückt und Vielfalt als Chance für Lern- und Bildungsprozesse begreift. Innerhalb einer Bildungsregion sollte ein gemeinsames Verständnis von inklusiver Bildung entwickelt und ein entsprechendes Leitbild formuliert werden, welches alle relevanten Akteure mittragen.

Auch ist ein regelmäßiger Austausch aller für die inklusive Bildungsregion relevanten Akteure notwendig. Durch gemeinsame Veranstaltungen – wie regionale Bildungskonferenzen – können Ansprechpartner vorgestellt, Standpunkte ausgetauscht und Handlungsansätze entwickelt werden. Es ist wichtig, dass Vertreter aller Bildungsstufen an diesem Austausch beteiligt sind. Dr. Jürgen Pfister und Kirsten Vollmer betonen in ihrer Berichterstattung zum Gipfel „Inklusion – Die Zukunft der Bildung“<sup>60</sup> beispielsweise, dass ein zentraler Lösungsansatz zu einer inklusiven Berufsausbildung die Vernetzung und enge Zusammenarbeit von Unternehmen und Betrieben, der allgemeinbildenden und beruflichen Schulen, der Kammern und Innungen der Träger der beruflichen Rehabilitation, der Integrationsämter sowie der Bundesagentur für Arbeit in lokalen und regionalen Ausbildungsverbänden ist. Nur so kann die Berufsorientierung durch berufsvorbereitenden Unterricht und Praktika sowie ein Übergang in das Arbeitsleben gewährleistet werden. Auch für den Übergang von der frühkindlichen Bildung in die Schule sowie für den Übergang von der Schule in die Hochschule ist eine strukturierte Netzwerkarbeit der Beteiligten essenziell. Externe Kooperationen können von inklu-

<sup>57</sup> Deutsche UNESCO-Kommission. 2014b. Gipfel „Inklusion – Die Zukunft der Bildung“. *Hintergrundpapier Workshop „Inklusion braucht Vernetzung“* von K. Hebborn und C. Tietz. Bonn, DUK.

<sup>58</sup> Ebenda.

<sup>59</sup> Deutsche UNESCO-Kommission. 2014h. Gipfel „Inklusion – Die Zukunft der Bildung“. *Zusammenfassung der Workshop Ergebnisse „Gesellschaftliche Bedeutung Inklusiver Bildung“* von K.-H. Imhäuser und Ch. Marx. Bonn, DUK.

<sup>60</sup> Deutsche UNESCO-Kommission. 2014k. Gipfel „Inklusion – Die Zukunft der Bildung“. *Zusammenfassung der Workshop Ergebnisse „Schulabschluss – und jetzt? Übergänge in Ausbildung, Hochschule und Beruf“* von J. Pfister und K. Vollmer. Bonn, DUK.

siven Bildungseinrichtungen genutzt werden, um den Inklusionsgedanken in die Breite der Gesellschaft zu tragen.<sup>61</sup>

Neben der Vernetzung der Akteure auf kommunaler Ebene müssen die Verantwortlichkeiten für die Umsetzung inklusiver Bildung geklärt und kommuniziert werden. Es ist förderlich, eine Steuerungs- oder Arbeitsgruppe aus Vertretern der betroffenen Fachbereiche zu gründen, die von einem Moderator geführt wird. Ein politisches Mandat kann zuträglich sein, um Steuerungsgruppen einen offiziellen Gestaltungs- und Entscheidungsspielraum zu ermöglichen.

Damit kommunal dauerhafte, verlässliche Netzwerke gelingen, empfiehlt es sich, Anforderungen an diese Netzwerke zu definieren. Diese könnten beispielsweise lauten a) Transparenz schaffen, z.B. zu Netzwerkstruktur, Aufgaben, Verfahren und Beteiligte, b) Rollenverteilung definieren und Verantwortlichkeiten festlegen, c) Verbindlichkeit sicherstellen, z.B. durch ein klares Netzwerkziel, eine Geschäftsordnung, d) Offenheit und Diskussionen auf Augenhöhe ermöglichen, e) Beteiligung von allen relevanten Akteuren sicherstellen, dabei Barrierefreiheit und Nichtdiskriminierung gewährleisten, f) einen konstruktiven Dialog und einen Austausch über die Beitragsmöglichkeiten aller Beteiligten ermöglichen.<sup>62</sup>

Zur Umsetzung von inklusiver Bildung auf kommunaler Ebene ist ein Aktionsplan oder eine Projektstruktur hilfreich, die klare, aber realistische Zielvorgaben und einen Zeitplan zu deren Umsetzung enthält. Konkrete Maßnahmen und die dafür erforderlichen Ressourcen sind zu benennen. Um die Umsetzung der Ziele und Maßnahmen zu überwachen, ist gleichzeitig ein Berichtswesen nützlich, das Politik und Praxis informiert, zur Transparenz des Gesamtprozesses beiträgt und die öffentliche Diskussion zur inklusiven Bildung vorantreiben kann.<sup>63</sup>

#### Kasten 7: Checkliste zur Vernetzung in Bildungsregionen

1. Liegen ausreichend Daten vor, um zu analysieren, wie inklusive Bildung in der Region umgesetzt werden kann?
2. Ist der regelmäßige Austausch zwischen politisch Verantwortlichen, Vertretern von Bildungseinrichtungen der Region, Lernenden, Elterninitiativen, sozialen Diensten, Wissenschaftlern und Vertretern der Zivilgesellschaft strukturell gesichert? Wurden Anforderungen für diesen Austausch festgelegt?
3. Wurde im Rahmen des Netzwerks zur inklusiven Bildung ein Aktionsplan inklusive eines Leitbildes entwickelt?
4. Ist durch die Vernetzung relevanter Akteure in der Region und ggf. darüber hinaus sichergestellt, dass eine inklusive Bildungsbiographie für Kinder, Jugendliche und Erwachsene ermöglicht werden kann?
5. Bestehen transparente Steuerungsmechanismen für die Umsetzung von Inklusion in der Bildungsregion?
6. Ist geklärt, welche Ressourcen zur Umsetzung inklusiver Bildung von Bund, Land oder Kommune getragen werden?
7. Besteht in der Region ein Bewusstsein für die Notwendigkeit inklusiver Bildung?

<sup>61</sup> Deutsche UNESCO-Kommission. 2014h. Gipfel „Inklusion – Die Zukunft der Bildung“. *Zusammenfassung der Workshop Ergebnisse „Gesellschaftliche Bedeutung Inklusiver Bildung“* von K.-H. Imhäuser und Ch. Marx. Bonn, DUK.

<sup>62</sup> Auflistung der Anforderungen in Anlehnung an Deutsche UNESCO-Kommission. 2014i. Gipfel „Inklusion – Die Zukunft der Bildung“. *Zusammenfassung der Workshop Ergebnisse „Inklusion braucht Vernetzung“* von K. Hebborn und C. Tietz. Bonn, DUK.

<sup>63</sup> Deutsche UNESCO-Kommission. 2012. *Bildungsregionen auf dem Weg. Inklusive Bildung in Aachen, Wiesbaden, Hamburg und Oberspreewald-Lausitz*. Bonn, DUK.

## 2.2.5 Unterstützung des Politikreislaufs

Inklusive Bildungssysteme und Gesellschaften können nur Wirklichkeit werden, wenn sich politische Entscheidungsträger auf allen Ebenen der Notwendigkeit inklusiver Bildung bewusst sind und sich ihrer Umsetzung verpflichtet fühlen. Hierzu bedarf es zunächst grundlegender Analysen dazu, wie die Gesellschaft zusammengesetzt ist und welche Ausgrenzungsmechanismen existieren. Welche Gruppierungen sind besonders häufig von der gesellschaftlichen Teilhabe ausgeschlossen? Welche sprachlichen, kulturellen oder anderen Barrieren versperren häufig den Zugang zu qualitativ hochwertiger Bildung? Solche Analysen erfordern verlässliche Datensysteme und Datenerhebungsmethoden.

Ob Regierungen die notwendige Verantwortung übernehmen, zeigt sich auch an der Schaffung geeigneter und kohärenter rechtlicher Rahmenbedingungen auf allen Ebenen, die im Einklang mit den relevanten internationalen Übereinkommen und Empfehlungen stehen. Der Blick über nationale Grenzen hinweg kann sicherstellen, dass inklusive Bildung ihrer internationalen rechtlichen Verankerung gemäß verstanden wird. Die Priorität von inklusiver Bildung in Politik, Planung und Umsetzung sollte sich in Haushaltsplänen von Bund, Ländern und Kommunen widerspiegeln. Auch im Bereich der Entwicklungshilfe und in Kooperationen mit dem Privatsektor sollte die Verpflichtung zur Umsetzung von Inklusion sichtbar werden.

Um die Wirkung inklusiver Bildungspolitik auf den Lernenden, das Bildungssystem und die gesamtgesellschaftliche Entwicklung zu eruieren, müssen zielführende Methoden des Monitoring und der Evaluation eingesetzt werden. Assessment-Strategien sind auf dem Weg zur inklusiven Bildung unverzichtbar. Kasten 8 stellt wichtige Indikatoren für die Umsetzung von inklusiver Bildung im Schulbereich der Europäischen Agentur für Sonderpädagogische Förderung und Inklusive Bildung dar.

### Kasten 8: Indikatoren für Inklusion im Schulbereich der Europäischen Agentur für Sonderpädagogische Förderung und Inklusive Bildung

Die Europäische Agentur für Sonderpädagogische Förderung und Inklusive Bildung (European Agency for Special Needs and Inclusive Education) hat für den Schulbereich beispielhafte Indikatoren entwickelt, die Folgendes betonen:

- Alle Schüler sollten das Recht haben, alle Prüfungen abzulegen, solange sie relevant und an die Bedürfnisse der Schüler angepasst sind.
- Eine Eingangsdiagnostik der Schülerbedürfnisse sollte nicht allein darüber entscheiden, wie Ressourcen verteilt werden.
- Rechtliche Definitionen und aus ihnen abgeleitete Bewertungen, die auf medizinischen Ansätzen oder Defizit-Modellen basieren, bergen das Risiko von Stigmatisierung und Kategorisierung, die häufig zu Segregation und getrennten Einrichtungen führen.
- Eine Reform des Curriculums sollte die Lernbedürfnisse in den Mittelpunkt stellen.

Quelle: Watkins, A. (Hrsg.) 2007. *Assessment in Inclusive Settings: Key Issues for Policy and Practice*. Odense, European Agency for Special Needs and Inclusive Education.

Tabelle 1 listet einige der zahlreichen Themen auf, die aufgegriffen werden müssen, um inklusive Bildung in angemessener Art und Weise innerhalb des Politikreislaufs zu positionieren. Aus der großen Anzahl der vorgeschlagenen Maßnahmen sollten diejenigen herausgegriffen werden, die innerhalb der jeweiligen Kompetenzen und Möglichkeiten von Bund, Ländern und Kommunen liegen. Außerdem sollten Maßnahmen identifiziert werden, die innerhalb der nächsten Planungsperiode strategisch am effektivsten erscheinen. Die Vorschläge verfolgen einen ganzheitlichen Ansatz, um so einen Wandel im gesamten Bildungssystem zu bewirken. Dafür bedarf es einer umsichtigen Kooperation mit vielen Akteuren. Ein koordinierter Aktionsplan ist die optimale Lösung, obgleich auf einen solchen Plan nicht

gewartet werden muss. Jede Initiative, die ein inklusiveres Bildungssystem fördert, ist wertvoll und kann einen wichtigen Wendepunkt für dessen zukünftige Entwicklung darstellen.

Tabelle 1: Politische Anliegen und Maßnahmenempfehlungen für inklusive Bildung

Politische Anliegen	Offene Fragen	Ggf. zu überwindende Hindernisse	Handlungsvorschläge
Bedarfsanalyse und -diagnose müssen der Formulierung von politischen Richtlinien und Plänen vorangehen.	<p><b>Bedarfsanalyse zu inklusiven Bildungsorten für Kinder, Jugendliche und Erwachsene</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Was ist über die gegenwärtige Situation bekannt?</li> <li>2. Wie viele Kinder und Jugendliche besuchen keine allgemeinen Bildungseinrichtungen und aus welchen Gründen?</li> <li>3. Welche Regionen ermöglichen keine inklusive Bildungsbiographie?</li> <li>4. Stehen allen Jugendlichen geeignete Bildungs- und Ausbildungsprogramme zur Verfügung, die in den 1. Arbeitsmarkt führen?</li> <li>5. Bestehen ausreichend Angebote inklusiver Erwachsenenbildung?</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Mangel an Statistiken und Informationen über Kinder und Jugendliche, die keine allgemeinen Bildungseinrichtungen besuchen</li> <li>2. Mangel an Erhebungen, warum diese Kinder und Jugendlichen keine allgemeinen Bildungseinrichtungen besuchen</li> <li>3. Fehlende Daten zu Ausbildungsprogrammen und Angeboten der Erwachsenenbildung</li> </ol>	<p>A1. Gemeinsam mit Bildungsakteuren, der Wissenschaft, der Zivilgesellschaft und Elternverbänden der Region bzw. des Landes eine Analyse des Status Quo durchführen. Auf dieser Basis gemeinsam mit den Akteuren einen Aktionsplan zur Umsetzung inklusiver Bildung formulieren.</p> <p>A2. Innovative Programme fördern. Kinder, Jugendliche und ggf. Erwachsene, die keine inklusive Bildungseinrichtung besuchen, identifizieren und ihnen inklusive Angebote vermitteln.</p>
Systeme und Methoden zur Erhebung von Daten mit Bildungsbezug sind notwendig, um Politik und Praxis zu informieren.	<p><b>Schaffung von geeigneten Datenerhebungssystemen</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Existieren geeignete Datensysteme für Sammlung, Pflege und Monitoring von Informationen?</li> <li>2. Gründet die Bildungspolitik des Bundes, des Landes, der Kommune fest auf einem System der Informationssammlung, welches partizipative Prozesse für alle relevanten Akteure vor Ort beinhaltet?</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Unzulängliche Datensysteme</li> <li>2. Unzureichende, sporadische und/oder nicht überprüfbare Erhebung von Daten</li> <li>3. Planungen ohne relevante Daten</li> </ol>	<p>B1. Geeignete Datensysteme auf Bundes-, Länder- und kommunaler Ebene schaffen.</p> <p>B2. Alle für die inklusive Bildung relevanten Akteure in die Datensammlung einbeziehen.</p> <p>B3. Eine Landkarte zur inklusiven Bildung erstellen, die alle Bildungseinrichtungen mit den Lernerzusammensetzungen darstellt.</p>

Politische Anliegen	Offene Fragen	Ggf. zu überwindende Hindernisse	Handlungsvorschläge
<p>Politische Vorgaben und Planungen müssen im Sinne der Betroffenen erfolgen und die rechtliche Grundlage für Inklusion betonen.</p>	<p><b>Inklusive Bildung als Rechtsfrage</b>  1. Unterstützt die Politik auf Bundes-, Länder- und kommunaler Ebene Inklusion als ein Menschenrechtsthema und nutzt sie die Menschenrechte zur Begründung inklusiver Politik?</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Fehlende Befürwortung und Implementierung von Rechtsinstrumenten</li> <li>2. Fehlender Zugang von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen zu inklusiven Bildungsangeboten</li> </ol>	<p>C1. Sicherstellen, dass die Rechtsprechung auf allen Ebenen im Einklang mit internationalen Übereinkommen steht.  C2. Sicherstellen, dass politische Vorgaben rechtliche Grundlage beachten und im Sinne der Betroffenen erfolgen.</p>
<p>Politische Vorgaben sind nur unklar definiert. Inklusive Bildung wird vorrangig auf Behinderungen und sonderpädagogischen Förderbedarf bezogen.</p>	<p><b>Definition von inklusiver Bildung</b>  1. Basiert die Politik auf einer ganzheitlichen Definition von inklusiver Bildung?  2. Berücksichtigt die Politik die Unterschiede der Konzepte sonderpädagogischer Förderbedarf und inklusive Bildung?</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Mangelnde Gesetzgebung zur inklusiven Bildung sowie mangelnde Abstimmung zwischen Bund, Ländern und Kommunen</li> <li>2. Mangel an politischen Maßgaben zur inklusiven Bildung</li> <li>3. Fehlen eines präzisen Konzepts</li> </ol>	<p>D1. Sensibilisierungskampagnen in den Medien, auf Plakaten, Konferenzen und in Schulungen durchführen.  D2. Neben Bund, Ländern und Kommunen auch Zivilgesellschaft, Wissenschaft, Bildungspraxis und Privatwirtschaft einbeziehen.</p>

Politische Anliegen	Offene Fragen	Ggf. zu überwindende Hindernisse	Handlungsvorschläge
<p>Das Bereitstellen von Geldern für inklusive Bildung stellt eine Herausforderung dar.</p>	<p><b>Verteilung von Ressourcen</b></p> <p>1. Stützt die Politik in Bund, Land, Kommune ein Budget, das auf eine ganzheitliche inklusive Bildung abzielt und inklusive Bildung nicht in einem separaten Budget am Rande aufführt oder gar nicht berücksichtigt?</p> <p>2. Beinhalten Gesetze zu Bildung auf allen Stufen weiterhin einen Ressourcenvorbehalt bzgl. der Umsetzung von Inklusion?</p>	<p>1. Fragmentierte Haushaltspläne, die vorhandene Ressourcen nicht effizient verteilen</p> <p>2. Rigide Verordnungen, die verhindern, dass Ressourcen dort zugeteilt werden, wo sie gebraucht werden</p> <p>3. Zuständigkeitsunklarheiten, die die Ressourcenzuteilung zur Umsetzung inklusiver Bildung verhindern</p>	<p>E1. Effektive Haushaltsplanungen im Bildungsbereich sicherstellen.</p> <p>E2. Offene Zuständigkeitsfragen im Hinblick auf die Finanzierung inklusiver Bildung klären.</p> <p>E3. Sicherstellen, dass die Etats unterschiedlicher Ressorts sowie zwischen Bund, Ländern und Kommunen im Zusammenhang mit inklusiver Bildung (Soziales, Gesundheit, etc.) koordiniert werden.</p> <p>E4. Sicherstellen, dass die Budgetvergabe gegenwärtig marginalisierte Gruppen unterstützt.</p> <p>E5. Einen flexiblen Einsatz von Geldern zulassen, um Aktivitäten für inklusive Schulen, inklusiven Unterricht, inklusive Ausbildungsprogramme, Hochschulbildung und Erwachsenenbildungsprogramme zu unterstützen.</p> <p>E6. Streichen des Ressourcenvorbehalts in allen die inklusive Bildung betreffenden Gesetzen.</p>

Politische Anliegen	Offene Fragen	Ggf. zu überwindende Hindernisse	Handlungsvorschläge
<p>Inklusive Bildung wird vornehmlich dargestellt als eine Sammlung voneinander getrennter Interventionen für verschiedene Gruppen von Lernenden.</p>	<p><b>Ganzheitlicher Ansatz</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Verstehen die politischen Vorgaben im jeweiligen Land inklusive Bildung als einen Weg, das gesamte Bildungssystem zu verändern, so dass jeder Lernende an hochwertigerer Bildung teilhat?</li> <li>2. Beinhalten die politischen Vorgaben die Vision eines Systems, das formale, non-formale, allgemeine und segregierende Angebote vereinigt?</li> <li>3. Tragen auch andere Sektoren zur inklusiven Bildung bei (bspw. Kooperationen zwischen Ressorts und mit der Wirtschaft)?</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Voneinander getrennte Angebote für unterschiedliche Lernende; kostenintensive parallele Systeme</li> <li>2. Unterschiedliche ministerielle Zuständigkeiten für verschiedene Gruppen von Lernenden</li> </ol>	<p>F1. Sektorübergreifende Bildungsplanung sicherstellen.</p> <p>F2. Langfristige politische Maßnahmen für ökonomische und soziale Entwicklung schaffen, um Ziele inklusiver Bildung zu erreichen und zu halten.</p> <p>F3. Angebote für frühkindliche Förderung ausweiten und sie mit inklusiven Ansätzen verbinden.</p> <p>F4. Die Wirtschaft in die Förderung von inklusiver Bildung einbeziehen.</p>
<p>Ein ganzheitliches Bildungssystem erfordert den Informationsfluss zwischen Fachleuten unterschiedlicher Bildungsstufen und mit den Familien.</p>	<p><b>Kommunikation zwischen Bildungsebenen</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Gibt es einen systematischen Informationsaustausch zwischen unterschiedlichen Bildungsstufen und mit den Eltern?</li> <li>2. Wurden Anstrengungen unternommen, den Erfahrungsaustausch unter Experten zu fördern?</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Probleme und Missverständnisse zwischen den Beschäftigten auf verschiedenen Ebenen des Bildungssystems (von der frühkindlichen Förderung bis in die Hochschul- bzw. berufliche Bildung)</li> <li>2. Mangelhafter Informationsfluss zwischen den verschiedenen Bildungsstufen</li> <li>3. Wechsel der pädagogischen Ansätze und Unterrichtsmethoden zwischen den verschiedenen Bildungsstufen</li> </ol>	<p>G1. Regelmäßigen Austausch der Beschäftigten aller Bildungsinstitutionen einer Region initiieren, um Rollen und Kooperationsmöglichkeiten zu diskutieren und zu definieren.</p> <p>G2. Informationen über Aktivitäten und Erfahrungen bereitstellen, die in vorherigen Bildungsstufen gewonnen wurden.</p> <p>G3. Das Weitergeben von Erfahrungen durch Mitarbeiteraustausch fördern.</p>

Politische Anliegen	Offene Fragen	Ggf. zu überwindende Hindernisse	Handlungsvorschläge
<p>Zugang zu Schulgebäuden und Bildungsinhalten ist nicht überall gewährleistet.</p>	<p><b>Zugang</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Haben alle Kinder einfachen Zugang zur Schule?</li> <li>2. Haben alle Jugendlichen und Erwachsenen Zugang zu Bildungs- und Ausbildungsprogrammen?</li> <li>3. Gibt es politische Vorgaben, die festlegen, dass Gebäude von Bildungsinstitutionen in jeder Hinsicht barrierefrei sein müssen?</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Teilweise weite Anreise zur jeweiligen Bildungseinrichtung</li> <li>2. Mangel an Rampen, barrierefreien sanitären Einrichtungen, barrierefreiem Lehrmaterial sowie dem Konzept der inklusiven Bildung angepassten Räumlichkeiten in vielen Bildungseinrichtungen</li> <li>3. Mangel an einheitlichen Standards und Verordnungen für den Bau barrierefreier Bildungsinstitutionen</li> </ol>	<p>H1. Den Zugang zu einer Bildungseinrichtung in Wohnortnähe zusichern und ermöglichen oder, wenn dies nicht möglich ist, den Transport zur Bildungseinrichtung bereitstellen.</p> <p>H2. Bildungseinrichtungen darin bestärken, innovative Wege zu finden, die Barrierefreiheit in ihren Bildungseinrichtungen zu sichern.</p> <p>H3. Anreize für die Konstruktion barrierefreier Bildungsinstitutionen schaffen und Unterstützung durch den Privatsektor anregen.</p> <p>H4. Standards zum Bau barrierefreier und für die Inklusion geeigneter Bildungseinrichtungen setzen.</p>
<p>Die Verbesserung der Qualität von Bildung erfährt keine ausreichende Aufmerksamkeit.</p>	<p><b>Qualitativ hochwertige Bildung</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Basieren die politischen Vorgaben auf der klaren Überzeugung, dass Verbesserungen der Teilhabe aller am allgemeinen Bildungssystem mit der Sicherstellung einer qualitativ hochwertigen Bildung einhergehen muss, wenn Abbruchraten und die Anzahl derjenigen reduziert werden sollen, die ihre Bildungslaufbahn ohne für ihren weiteren Lebensweg brauchbare Qualifikationen verlassen?</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Hohe Abbruchraten und hohe Wiederholungsrate</li> <li>2. Inadäquate Lernergebnisse</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>11. Methoden zur angemessenen Bewertung von Lernergebnissen einführen.</li> <li>12. Mögliche Verbesserungen von Lehrmethoden identifizieren und anstreben.</li> <li>13. Kognition und kognitive Entwicklung in Betracht ziehen.</li> <li>14. Effektive Nutzung von Ressourcen sicherstellen.</li> </ol>



Politische Anliegen	Offene Fragen	Ggf. zu überwindende Hindernisse	Handlungsvorschläge
<p>Eine Curriculumsreform muss größere Bedeutung erhalten und wichtige Akteure müssen an der Entwicklung neuer und der Überarbeitung bestehender Curricula beteiligt sein.</p>	<p><b>Flexible Curriculumsentwicklung</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Fördern die politischen Vorgaben eine Reform der Curricula basierend auf dem Input relevanter Akteure?</li> <li>2. Unterstützen die politischen Vorgaben Flexibilität bei der Entwicklung schulinterner Curricula?</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Konzentration von Curriculum und Leistungsbewertung auf rein akademischen Fähigkeiten</li> <li>2. Vorfestlegung des Unterrichtsstils durch unflexible Methoden im Curriculum; keine Berücksichtigung der Möglichkeit des Lernens auf unterschiedlichen Niveaus am selben Gegenstand</li> <li>3. Wenige vorgesehene Kontakte oder Kooperationen mit der Gemeinde und/oder anderen externen Partnern</li> <li>4. Rigide Vorgaben und mangelnde Flexibilität des Curriculums</li> </ol>	<p>J1. Notwendige Unterstützung bieten und Curricula offen und flexibel gestalten, so dass sie unterschiedliche Lernstile und Inhalte zulassen, die die Curricula für die Lernenden und die Gesellschaft relevant machen.</p> <p>J2. Aspekte aus vorherigen Bildungsstufen in die Curricula der jeweils höheren Bildungsstufen aufnehmen, um den Übergang zu erleichtern.</p> <p>J3. Sicherstellen, dass die Curricula den Fokus nicht ausschließlich auf akademische Fähigkeiten legen.</p> <p>J4. Neue Methoden und Wege des Lernens fördern.</p> <p>J5. Diskussionen über Lehren und Lernen in Bildungseinrichtungen anstoßen.</p>

Politische Anliegen	Offene Fragen	Ggf. zu überwindende Hindernisse	Handlungsvorschläge
<p>Die Aus- und Weiterbildung der Fachkräfte für alle Jahrgangsstufen und Fächer muss stärker Kompetenzen für inklusive Lehre vermitteln.</p>	<p><b>Aus-, Fort- und Weiterbildung der Fachkräfte</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Befürwortet die Politik Reformen der Aus-, Weiter- und Fortbildung des pädagogischen Fachpersonals, um diese auf inklusives Lehren vorzubereiten?</li> <li>2. Ist ein breites didaktisches und methodisches Repertoire Bestandteil aller Aus-, Weiter- und Fortbildungsprogramme?</li> <li>3. Bestärkt die Politik die Sichtweise, dass inklusive Bildung eine grundlegende Arbeitsmethode für jede Lehrkraft darstellt?</li> <li>4. Stellt sich die Politik die Frage, wer diese Aus-, Fort- und Weiterbildung durchführen kann und befasst sie sich mit etablierten Ausbildungsinstituten/ Lehrerbildungsinstituten, die überholte Ansätze vermitteln?</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Mangel an Universitäten und Fachhochschulen, die Fachpersonal für inklusive Bildung qualifizieren</li> <li>2. Mangel an Anreizen und beruflichen Weiterbildungsmöglichkeiten für Lehrkräfte</li> <li>3. Unzureichende Lehrmittel für eine heterogene Schülerschaft</li> <li>4. Mangel an Materialien, die den Bedürfnissen bestimmter Lerngruppen entsprechen, z.B. Materialien in Brailleschrift, Gebärdensprache und Lesestoff in einfacher Sprache</li> <li>5. Wahrnehmung von Vielfalt als Problem statt als Ressource durch die Lehrkräfte (negative Haltung)</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>K1. Aus-, Fort- und Weiterbildung, Mentoring-Systeme und Teamstrukturen verbessern.</li> <li>K2. Lehrkräfte aus- und systematisch fortbilden zum Einsatz neuer und alternativer Lehrmethoden.</li> <li>K3. Methoden für ein Bildungsangebot stärken, das auf individuellen Bedürfnissen basiert.</li> <li>K4. Lehrkräfte ermutigen, ihre Arbeit in Teams zu organisieren und problemorientierte Unterrichtsmethoden einzusetzen, sowie Vielfalt und verschiedene Lernstile der Lernenden zu respektieren.</li> <li>K5. Gruppenarbeiten mit heterogenen Gruppen ausweiten, um gegenseitiges Tutoring unter den Lernenden zu erleichtern.</li> </ol>
<p>Personelle Kapazitäten für die Umsetzung von Inklusion sollten auf allen Ebenen des Bildungssystems entwickelt werden.</p>	<p><b>Kompetenzentwicklung</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Gibt es klare Stellungnahmen zur zentralen Bedeutung einer kontinuierlichen Kapazitätsentwicklung des gesamten Personals für eine kontinuierliche Weiterentwicklung der Unterrichtsqualität?</li> <li>2. Gibt es spezifische Fortbildungsmöglichkeiten für Führungskräfte (KiTa-Leitung, Schulleiter, Direktoren, Kanzler)?</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Das Fehlen eines strukturierten Plans zur Kapazitätsentwicklung des pädagogischen und unterstützenden Personals</li> <li>2. Mangel an spezifischen Voraussetzungen für die Entwicklung von entsprechenden Kapazitäten auf Leitungsebene</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>L1. Die Ausarbeitung von Kapazitätsentwicklungsplänen für das pädagogische Personal auf nationaler, regionaler und lokaler Ebene initiieren.</li> <li>L2. Kriterien entwickeln für den Kapazitätsentwicklungsbedarf von Schulleitern, Lehrkräften und Erziehern.</li> </ol>

Politische Anliegen	Offene Fragen	Ggf. zu überwindende Hindernisse	Handlungsvorschläge
<p>Monitoring und Evaluation sind notwendig, um Planungen und Umsetzung zu verbessern.</p>	<p><b>Monitoring und Evaluation</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Wurden klare Erwartungen für das Monitoring von formalen und non-formalen Bildungsaktivitäten sowie für die Evaluierung der Ergebnisse festgesetzt?</li> <li>2. Trifft dies für Entscheidungsträger auf allen Ebenen zu?</li> <li>3. Sind auch private Bildungseinrichtungen Teil dieses Monitoring- und Evaluationsprozesses?</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Mangel an politischen Richtlinien oder nur geringe Erwartungen an Monitoring und Evaluation</li> <li>2. Vollständiges Fehlen von jeglichen Monitoring- oder Evaluierungssystemen</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>M1. Monitoring- und Evaluierungssysteme entwickeln, die sich auf alle Ebenen beziehen (Bund, Länder, Kommunen).</li> <li>M2. Monitoring und Evaluation der Leistung in formalen und in non-formalen Bildungsprogrammen verbessern.</li> <li>M3. Bildungsverantwortliche in den Bereichen Assessment und Evaluation fortbilden.</li> <li>M4. Als Teil aller Evaluationen eine frühzeitige Identifikation von Schülern sicherstellen, die gefährdet sind, die Schule abzubrechen, und die Faktoren und Bedingungen analysieren, die zu dieser Situation geführt haben.</li> <li>M5. Regelmäßige Berichterstattung über den Stand der Umsetzung inklusiver Bildung an die Fach- und allgemeine Öffentlichkeit sicherstellen.</li> </ol>

# Annex 1

## „Bildung für Alle“ – Die Ziele

1. Die frühkindliche Bildung soll ausgebaut und verbessert werden, insbesondere für die am stärksten gefährdeten und benachteiligten Kinder.
2. Bis 2015 sollen alle Kinder – insbesondere Mädchen, Kinder in schwierigen Lebensumständen und Kinder, die zu ethnischen Minderheiten gehören – Zugang zu unentgeltlicher, obligatorischer und qualitativ hochwertiger Grundschulbildung erhalten und diese auch abschließen.
3. Die Lernbedürfnisse von Jugendlichen und Erwachsenen sollen durch Zugang zu Lernangeboten und Training von Basisqualifikationen abgesichert werden.
4. Die Alphabetisierungsrate unter Erwachsenen, besonders unter Frauen, soll bis 2015 um 50 % erhöht werden. Der Zugang von Erwachsenen zu Grund- und Weiterbildung soll gesichert werden.
5. Bis 2005 soll das Geschlechtergefälle in der Primar- und Sekundarbildung überwunden werden. Bis 2015 soll Gleichberechtigung der Geschlechter im gesamten Bildungsbereich erreicht werden, wobei ein Schwerpunkt auf der Verbesserung der Lernchancen für Mädchen liegen muss.
6. Die Qualität von Bildung muss verbessert werden. Dabei muss sichergestellt sein, dass alle anerkannte und messbare Lernergebnisse erreichen, insbesondere in den Bereichen Lesen, Schreiben, Rechnen und in essentiellen Basisqualifikationen.

# Annex 2

## Millenniums-Entwicklungsziele

- Ziel 1:** Bekämpfung von extremer Armut und Hunger – Halbierung des Anteils der Menschen, die hungern oder mit weniger als einem US-Dollar pro Tag auskommen müssen.
- Ziel 2:** Gewährleistung von Grundschulbildung für alle
- Ziel 3:** Gleichstellung der Geschlechter und Stärkung der Rolle der Frauen – insbesondere Beseitigung der Benachteiligung von Mädchen bei der Grundbildung
- Ziel 4:** Senkung der Kindersterblichkeit
- Ziel 5:** Verbesserung der Gesundheitsversorgung der Mütter
- Ziel 6:** Bekämpfung von HIV/AIDS, Malaria und anderen schweren Krankheiten
- Ziel 7:** Sicherung von ökologischer Nachhaltigkeit
- Ziel 8:** Aufbau einer globalen Partnerschaft für Entwicklung

# Annex 3

## Internationale Übereinkommen, Empfehlungen und Erklärungen mit Bezug zu inklusiver Bildung

Hinweis: Nicht alle Übereinkommen, Empfehlungen und Erklärungen liegen in deutscher Sprache vor.  
Daher wird der Titel jeweils auch in Englisch angegeben.

### Übereinkommen

<b>Übereinkommen / Conventions</b>	<b>Zentrale Aussagen mit Relevanz für qualitativ hochwertige inklusive Bildung</b>
<b>Übereinkommen gegen Diskriminierung in der Bildung/Erziehung (1960)</b> <i>Convention against Discrimination in Education (1960)</i>	Das Recht auf Zugang zu Bildung und das Recht auf Qualität der Bildung.
<b>Internationaler Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte (1966)</b> <i>International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights (1966)</i>	Das Recht darauf, dass alle Formen des Schulwesens einschließlich des höheren Fach- und Berufsschulwesens allgemein verfügbar und jedermann zugänglich gemacht werden müssen.
<b>Internationaler Pakt über bürgerliche und politische Rechte (1966)</b> <i>International Covenant on Civil and Political Rights (1966)</i>	Abschaffung von Diskriminierung aufgrund „der Rasse, der Hautfarbe, des Geschlechts, der Sprache, der Religion, der politischen oder sonstigen Anschauung, der nationalen oder sozialen Herkunft, des Vermögens, der Geburt oder des sonstigen Status.“
<b>Internationales Übereinkommen zur Beseitigung jeder Form von Rassendiskriminierung (1965)</b> <i>International Convention on the Elimination of All Forms of Racial Discrimination (1965)</i>	Verabschiedung von unmittelbaren und wirksamen Maßnahmen, insbesondere auf dem Gebiet des Unterrichts, der Erziehung, Kultur und Information, um Vorurteile zu bekämpfen, die zu Rassendiskriminierung führen.
<b>Übereinkommen zur Beseitigung jeder Form von Diskriminierung der Frau (1979)</b> <i>Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women (1979)</i>	Beseitigung der Diskriminierung der Frau im Bildungsbereich; Beseitigung jeder stereotypen Auffassung in Bezug auf die Rolle von Mann und Frau durch Förderung der Koedukation, durch Überarbeitung von Lehrbüchern und Lehrplänen und durch Anpassung der Lehrmethoden.

Übereinkommen / Conventions	Zentrale Aussagen mit Relevanz für qualitativ hochwertige inklusive Bildung
<p><b>Übereinkommen über eingeborene und in Stämmen lebende Völker (1989)</b></p> <p><i>Convention concerning Indigenous and Tribal Peoples in Independent Countries (1989)</i></p>	<p>Das Recht auf die gleichen Bildungsmöglichkeiten auf allen Bildungsstufen für Angehörige der betreffenden Völker, die ihren speziellen Bedürfnissen und kulturellen Bestrebungen Rechnung tragen;</p> <p>Beseitigung gegebenenfalls bestehender Vorurteile gegen diese Völker, indem sichergestellt wird, dass Lehrbücher und sonstiges Bildungsmaterial eine gerechte, genaue und informative Darstellung der Gesellschaften und Kulturen dieser Völker bieten.</p>
<p><b>Übereinkommen über die Rechte des Kindes (UN-Kinderrechtskonvention; 1989)</b></p> <p><i>Convention on the Rights of the Child (1989)</i></p>	<p>Das Recht des Kindes auf verpflichtende und unentgeltliche Grundschulbildung frei von jeder Form der Diskriminierung. Betonung von Kindeswohl und kindlicher Entwicklung sowie Maßnahmen zur Förderung der Kinderfürsorge.</p>
<p><b>Internationales Übereinkommen zum Schutz der Rechte aller Wanderarbeitnehmer und ihrer Familienangehörigen (1990)</b></p> <p><i>International Convention on the Protection of the Rights of All Migrant Workers and Members of their Families (1990)</i></p>	<p>Erleichterung der Unterweisung von Kindern von Wanderarbeitern in ihrer Muttersprache und Kultur durch die Beschäftigungsstaaten.</p>
<p><b>Internationales Übereinkommen über das Verbot und unverzügliche Maßnahmen zur Beseitigung der schlimmsten Formen der Kinderarbeit (1999)</b></p> <p><i>International Convention Concerning the Prohibition and Immediate Action for the Elimination of the Worst Forms of Child Labour (1999)</i></p>	<p>Zugang für alle aus den schlimmsten Formen der Kinderarbeit herausgeholt Kinder zu unentgeltlicher Grundbildung und, wann immer möglich und zweckmäßig, zur Berufsbildung.</p>
<p><b>Übereinkommen über den Schutz und die Förderung der Vielfalt kultureller Ausdrucksformen (2005)</b></p> <p><i>Convention on the Protection and Promotion of Diversity in Cultural Expressions (2005)</i></p>	<p>Würde und Achtung aller Kulturen, einschließlich der Kulturen von Personen, die linguistischen Minderheiten angehören.</p>
<p><b>Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (2006)</b></p> <p><i>Convention on the Rights of Persons with Disabilities (2006)</i></p>	<p>Menschen mit Behinderungen müssen gleichberechtigt mit anderen in der Gemeinschaft, in der sie leben, Zugang zu einem inklusiven, hochwertigen und unentgeltlichen Grundschulunterricht und einer entsprechenden Sekundarschulbildung haben; Sicherstellung eines inklusiven Bildungssystems auf allen Ebenen und auch beim lebenslangen Lernen.</p>

## Empfehlungen

Empfehlungen / Recommendations	Zentrale Aussagen mit Relevanz für qualitativ hochwertige inklusive Bildung
<p><b>Übereinkommen gegen Diskriminierung im Bildungswesen (1960)</b></p> <p><i>Recommendation Against Discrimination in Education (1960)</i></p>	<p>Abschaffung von Diskriminierung im Bildungswesen und Förderung von gleichen Chancen und gleicher Behandlung im Bildungswesen für alle.</p>
<p><b>Empfehlungen zum Status von Lehrern (1966)</b></p> <p><i>Recommendation concerning the Status of Teachers (1966)</i></p>	<p>Verantwortung der Staaten für echte „Bildung für Alle“.</p>
<p><b>Empfehlung über die Erziehung zu internationaler Verständigung und Zusammenarbeit und zum Frieden in der Welt sowie die Erziehung zur Achtung der Menschenrechte und Grundfreiheiten (1974)</b></p> <p><i>Recommendation concerning Education for International Understanding, Cooperation and Peace and Education relating to Human Rights and Fundamental Freedoms (1974)</i></p>	<p>Verständnis und Achtung für alle Völker, ihre Kulturen, Zivilisationen, Werte und Lebensweisen.</p>
<p><b>Empfehlung über die Entwicklung der Weiterbildung (1976)</b></p> <p><i>Recommendation on the Development of Adult Education (1976)</i></p>	<p>Normen und Standards für einen breiteren Zugang zu Bildung und inklusive Ansätze in der Bildung; Schaffung von ständiger Weiterbildung und Lerngelegenheiten für Jugendliche und Erwachsene.</p>
<p><b>Empfehlung zur Anerkennung von Studien und Abschlüssen in der Hochschulbildung (1993)</b></p> <p><i>Recommendation on the Recognition of Studies and Qualifications in Higher Education (1993)</i></p>	<p>Recht auf breiteren Zugang zu Bildungsressourcen weltweit durch größere Mobilität für Studierende, Forscher, Dozenten und Fachleute.</p>
<p><b>Empfehlungen zum Status des Hochschulpersonals (1997)</b></p> <p><i>Recommendation concerning the Status of Higher-Education Teaching Personnel (1997)</i></p>	<p>Gleichberechtigte Behandlung von Frauen und Minderheiten sowie Beseitigung von sexueller und rassistischer Belästigung.</p>
<p><b>Überarbeitete Empfehlung zur technischen und beruflichen Bildung (2001)</b></p> <p><i>Revised Recommendation concerning Technical and Vocational Education (2001)</i></p>	<p>Programme zur technischen und beruflichen Bildung sollten umfassend und inklusiv konzipiert werden, um den Bedürfnissen aller Lernenden zu entsprechen, insbesondere denen von Mädchen und Frauen.</p>



## Erklärungen

Erklärungen / Declarations	Zentrale Aussagen mit Relevanz für qualitativ hochwertige inklusive Bildung
<p><b>Allgemeine Erklärung der Menschenrechte (1948)</b></p> <p><i>Universal Declaration of Human Rights (1948)</i></p>	<p>Jeder hat das Recht auf Bildung. Die Bildung ist unentgeltlich, zum mindesten der Grundschulunterricht und die grundlegende Bildung. Der Grundschulunterricht ist obligatorisch.</p>
<p><b>Erklärung der Weltkonferenz "Bildung für Alle" (1990)</b></p> <p><i>World Declaration on Education for All (1990)</i></p>	<p>Jede Person – Kind, Jugendlicher und Erwachsener – soll die Möglichkeit haben, von Bildungsangeboten zu profitieren, die für ihre grundlegenden Lernbedürfnisse konzipiert wurden.</p>
<p><b>Die Delhi-Erklärung (1993)</b></p> <p><i>The Delhi Declaration (1993)</i></p>	<p>Überwindung von Ungleichheit im Zugang zu Grundbildung, die in Geschlecht, Alter, Einkommen, Familie, kulturellen, ethnischen und linguistischen Unterschieden sowie geographischer Abgeschiedenheit begründet ist.</p>
<p><b>Erklärung und integrierter Rahmenaktionsplan zur Friedens-, Menschenrechts- und Demokratieerziehung (1995)</b></p> <p><i>Declaration and Integrated Framework of Action on Education for Peace, Human Rights and Democracy (1995)</i></p>	<p>Achtung vor den Bildungsrechten von Menschen, die ethnischen, religiösen oder linguistischen Minderheiten und indigenen Völkern angehören. Dies muss auch Implikationen für Curricula und Methoden sowie für die Organisation des Unterrichts nach sich ziehen.</p>
<p><b>Hamburger Erklärung über Erwachsenenbildung (1997)</b></p> <p><i>The Hamburg Declaration on Adult Learning (1997)</i></p>	<p>Der Staat ist die wesentliche Instanz, um das Recht auf Bildung für alle, insbesondere für die am stärksten gefährdeten Gruppen der Gesellschaft, wie beispielsweise Minderheiten und indigene Personen, sicherzustellen.</p>
<p><b>Erklärung der E-9 Länder von Recife (2000)</b></p> <p><i>Recife Declaration of the E-9 countries (2000)</i></p>	<p>Durchführung von Gesetzesänderungen, um Grundbildung zu erweitern und um „Bildung für Alle“ in Grundsatzserklärungen aufzunehmen. Sicherstellung von Zugang und Gerechtigkeit für die Bevölkerung in entlegenen Gebieten.</p>
<p><b>Erklärung der E-9 Länder von Beijing (2001)</b></p> <p><i>Beijing Declaration of the E-9 countries (2001)</i></p>	<p>Stärkung handlungsorientierter Programme, die den Lernbedürfnissen von benachteiligten Gruppen wie Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, Menschen mit Migrationshintergrund, Minderheiten und Mittellosen in den Städten und auf dem Land entsprechen.</p>
<p><b>Allgemeine Erklärung zur kulturellen Vielfalt (2001)</b></p> <p><i>Universal Declaration on Cultural Diversity (2001)</i></p>	<p>Förderung der sprachlichen Vielfalt - bei Respektierung der Muttersprache - auf allen Bildungsebenen; Einbeziehung traditioneller pädagogischer Ansätze in den Bildungsprozess, um kulturell geeignete Methoden der Kommunikation und der Wissensvermittlung zu bewahren und vollständig auszuschöpfen.</p>
<p><b>UN-Erklärung zu den Rechten indigener Völker (2007)</b></p> <p><i>United Nations Declaration on the Rights of Indigenous Peoples (2007)</i></p>	<p>Anerkennung des Rechts von indigenen Familien und Gemeinden, die gemeinsame Verantwortung für Erziehung, Ausbildung, Unterricht und Wohlergehen ihrer Kinder im Einklang mit den Kinderrechten zu behalten; indigene Völker haben das Recht, ihre Bildungssysteme zu bilden und zu kontrollieren, Unterricht in der ihnen eigenen Sprache abzuhalten, und dies auf eine Art und Weise zu tun, die den Lehr- und Lernmethoden ihrer Kultur entspricht.</p>

# Annex 4

## Berichte, Aktionspläne, Empfehlungen und Erklärungen aus Deutschland mit Bezug zu inklusiver Bildung

### Bundesweite Dokumente

Berichte, Aktionspläne, Empfehlungen, Erklärungen	Zentrale Aussage mit Relevanz für hochwertige inklusive Bildung
<b>KMK (1994):</b> Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.05.1994	Sonderpädagogische Förderung an Schulen in Deutschland
<b>Hochschulrektorenkonferenz:</b> „Eine Hochschule für Alle“ (2009)	Umsetzung von Inklusion in der Hochschulbildung
<b>KMK:</b> Pädagogische und rechtliche Aspekte der Umsetzung des Übereinkommens der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (Behindertenrechtskonvention - VN-BRK) in der schulischen Bildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz. (18.11.2010)	Pädagogische und rechtliche Aspekte der Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention in der schulischen Bildung
<b>Kinderkommission des Deutschen Bundestages:</b> Stellungnahme der Kinderkommission des Deutschen Bundestages zum Thema „Kinder mit Behinderungen/Inklusion“ (26.01.2011)	Recht auf inklusive Bildung des Kindes
<b>BMAS:</b> Nationaler Aktionsplan der Bundesregierung zur Umsetzung des Übereinkommens der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (15.06.2011)	Aktionsplan, u.a. zur Umsetzung von Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention
<b>BMAS:</b> Übereinkommen der Vereinten Nationen über Rechte von Menschen mit Behinderungen - Erster Staatenbericht der Bundesrepublik Deutschland (03.08.2011)	Berichterstattung über die Umsetzung von Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention
<b>KMK:</b> „Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen - Beschluss der Kultusministerkonferenz“ (20.11.2011)	Umsetzung inklusiver Bildung in den Ländern
<b>BRK-Allianz:</b> „Für Selbstbestimmung, gleiche Rechte, Barrierefreiheit, Inklusion! Erster Bericht der Zivilgesellschaft zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention in Deutschland.“ (17.01.2013)	Kommentierung der Berichterstattung der Bundesregierung über die Umsetzung von Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention im Rahmen ihres ersten Staatenberichts zur UN-Behindertenrechtskonvention

## Aktionspläne der Bundesländer

<b>Bayern:</b> Schwerpunkte der bayerischen Politik für Menschen mit Behinderung im Lichte der UN-Behindertenrechtskonvention - Aktionsplan (in Kraft seit 12.3.2012)	u.a. Aktionsplan zu Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention
<b>Berlin:</b> Aktions- und Maßnahmenplan im Land Berlin (in Kraft seit 9.6.2011)	u.a. Aktionsplan zu Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention
<b>Brandenburg:</b> Behindertenpolitisches Maßnahmenpaket für das Land Brandenburg. Auf dem Weg zur Umsetzung des Übereinkommens der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (in Kraft seit 29.11.2011)	u.a. Aktionsplan zu Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention
<b>Hamburg:</b> Hamburger Landesaktionsplan zur Umsetzung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (in Kraft seit 18.12.2012)	u.a. Aktionsplan zu Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention
<b>Hessen:</b> Hessischer Aktionsplan zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention (in Kraft seit 17.08.2012)	u.a. Aktionsplan zu Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention
<b>Mecklenburg-Vorpommern:</b> „Mecklenburg-Vorpommern auf dem Weg zu einer inklusiven Gesellschaft“ - Maßnahmenplan der Landesregierung Mecklenburg-Vorpommern zur Umsetzung des Übereinkommens der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (in Kraft seit 27.08.2013)	u.a. Aktionsplan zu Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention
<b>Nordrhein-Westfalen:</b> Eine Gesellschaft für alle - NRW inklusiv. Aktionsplan der Landesregierung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention (in Kraft seit 03.07.2012)	u.a. Aktionsplan zu Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention
<b>Rheinland-Pfalz:</b> Aktionsplan der Landesregierung - Umsetzung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (in Kraft seit 26.03.2010)	u.a. Aktionsplan zu Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention
<b>Saarland:</b> „Saarland inklusiv – unser Land für alle“ - Aktionsplan der Landesregierung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention (in Kraft seit 17.08.2012)	u.a. Aktionsplan zu Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention
<b>Sachsen-Anhalt:</b> „einfach machen“ - Unser Weg in eine inklusive Gesellschaft. Landesaktionsplan Sachsen-Anhalt zur Umsetzung des Übereinkommens der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (in Kraft seit 15.01.2013)	u.a. Aktionsplan zu Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention
<b>Thüringen:</b> Thüringer Maßnahmenplan zur Umsetzung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (in Kraft seit 24.04.2012)	u.a. Aktionsplan zu Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention
Entwicklungsplan Inklusion, Thüringer Entwicklungsplan zur Umsetzung der UN Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (Artikel 7 und 24) bis 2020 (in Kraft seit 09.07.2013)	Entwicklungsplan für inklusive Bildung in Thüringen auf Landes- und regionaler Ebene

## Bonner Erklärung zur inklusiven Bildung in Deutschland

verabschiedet von den Teilnehmenden des Gipfels  
„Inklusion – Die Zukunft der Bildung“ am 20. März 2014 in Bonn

### I.

Jeder Mensch hat das Recht auf Bildung. Die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte fordert, dass Bildung auf die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit und auf die Stärkung der Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten gerichtet sein muss. Eines der wichtigsten Ziele der UNESCO ist, dass alle Menschen weltweit Zugang zu qualitativ hochwertiger Bildung erhalten und ihre Potenziale entfalten können. Dieser menschenrechtliche Anspruch ist universal und gilt unabhängig von Geschlecht, Herkunft, sozialen oder ökonomischen Voraussetzungen, Behinderung oder besonderen Lernbedürfnissen.

Inklusion im Bildungswesen ist Voraussetzung, um die Ziele des weltweiten Aktionsplans „Bildung für Alle“ erreichen zu können und die Bildungsqualität zu steigern. Inklusion rückt die unterschiedlichen Bedürfnisse aller Lernenden in den Mittelpunkt und begreift Vielfalt als Ressource und Chance für Lern- und Bildungsprozesse. Inklusive Bildung erfordert flexible Bildungsangebote, dementsprechende strukturelle und inhaltliche Anpassungen und individuell angemessene Vorkehrungen in der frühkindlichen Bildung, dem Schulwesen, der beruflichen Bildung, dem Hochschulwesen, der Erwachsenenbildung sowie weiteren für das Bildungswesen relevanten Einrichtungen. Individuelle Förderung und Lernen in heterogenen Gruppen sind die Grundlage für eine inklusive Entwicklung. Inklusion beinhaltet das Recht auf gemeinsames Lernen im allgemeinen Bildungssystem. Dies ist als Menschenrecht im Anschluss an den UN-Pakt für wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte in der von Deutschland und der Europäischen Union ratifizierten UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen festgeschrieben.

Deutschland hat sich insbesondere seit der Ratifikation der UN-Behindertenrechtskonvention auf den Weg zu einem inklusiven Bildungssystem gemacht. Die Rahmenbedingungen, die gesetzlichen Regelungen und der Stand der Umsetzung gehen in den einzelnen Ländern in Deutschland jedoch noch weit auseinander. Im Vergleich mit vielen seiner europäischen Nachbarn hat Deutschland einen erheblichen Nachholbedarf bei der Schaffung inklusiver Bildungsangebote. Systematische Anstrengungen sind notwendig, um Exklusion im deutschen Bildungswesen zu überwinden und Inklusion als Leitbild für Bildungspolitik und -praxis zu etablieren. Barrieren müssen zügig abgebaut und die erforderlichen Strukturen eines inklusiven Bildungssystems weiter aufgebaut werden, um Inklusion umfassend in allen Bildungsbereichen zu ermöglichen, die Teilhabe aller am allgemeinen Bildungswesen sicherzustellen, Benachteiligung abzubauen und die Qualität der Bildung zu steigern. Dies ist Aufgabe der gesamten Gesellschaft.

## II.

Die Teilnehmenden des Gipfels „Inklusion – Die Zukunft der Bildung“ **fordern** alle an der Umsetzung inklusiver Bildung Beteiligten **auf**,

1. ein öffentliches Bewusstsein für inklusive Bildung zu schaffen, Vorurteilen durch Aufklärung über inklusive Bildung zu begegnen und den Wissensaustausch über inklusive Bildungspraxis zu fördern;
2. gemeinsam für qualitativ hochwertige inklusive Bildung einzutreten und die für die Umsetzung notwendige sächliche, personelle und finanzielle Ausstattung zu sichern sowie offene Finanzierungsfragen zügig in konstruktivem Dialog zu lösen;
3. professionelle und niedrigschwellige Beratung zur Umsetzung von Inklusion in allen Bildungsbereichen für Lernende, Lehrende, Eltern und die Wirtschaft sicherzustellen und dabei zivilgesellschaftliche Expertisen zu nutzen;
4. die Barrierefreiheit von Bildungseinrichtungen zu gewährleisten;

**fordern** den Deutschen Bundestag **auf**,

5. sich im Rahmen einer Enquete-Kommission mit den Anforderungen an inklusive Bildung und Sozialräume, deren Umsetzung und deren Perspektiven zu beschäftigen;

**fordern** die Bundesregierung **auf**,

6. dem Menschenrecht auf inklusive Bildung in allen gesetzlichen Regelungen auf Bundesebene zu entsprechen;
7. im Zusammenwirken mit den Ländern inklusive Bildung in qualitativ hochwertiger Form umzusetzen;
8. Inklusion in der betrieblichen Aus- und Weiterbildung im Dialog mit der Wirtschaft umzusetzen und dazu beizutragen, jungen Menschen das Nachholen einer Berufsausbildung zu ermöglichen und individuell unterstützte Alternativen zum Berufsbildungs- und Arbeitsbereich der Werkstätten für behinderte Menschen im ersten Arbeitsmarkt zu schaffen;
9. eine Forschungslinie zu inklusiver Bildung einzurichten, um Grundlagenforschung, Implementierungsforschung und Evaluation inklusiver Bildung in Deutschland sicherzustellen sowie den Transfer wissenschaftlicher Erkenntnisse in die Praxis zu unterstützen;
10. inklusive Bildung im Rahmen der deutschen Entwicklungszusammenarbeit und internationalen Bildungszusammenarbeit zu fördern und sich für inklusive Bildung im Rahmen der Umsetzung der weltweiten post-2015 Entwicklungsagenda – der Sustainable Development Goals – einzusetzen;

**fordern** die Länder **auf**,

11. in Zusammenarbeit mit der Bundesregierung, den Kommunen, der Wissenschaft, der Zivilgesellschaft, insbesondere mit den Selbstvertreterorganisationen von im Bildungswesen marginalisierten Gruppen, Gewerkschaften und der Wirtschaft einen Aktionsplan für die Umsetzung inklusiver Bildung von der frühen Kindheit bis ins Erwachsenenalter zu entwickeln, der bundesländerübergreifende Standards für Rahmenbedingungen, Organisation, Lehr- und Lerngestaltung beinhaltet, Übergänge zwischen den Bildungsstufen regelt und das komplementäre Handeln der politisch Verantwortlichen beschreibt;

12. die in den Bildungsgesetzen der Länder enthaltenen Vorbehalte gegenüber Inklusion zügig aufzuheben, das individuelle Recht auf den Besuch inklusiver Bildungseinrichtungen zu verankern und in der Praxis zu verwirklichen und auch in den Hochschulgesetzen der Länder das Recht auf gleichberechtigten Zugang einschließlich angemessener Vorkehrungen festzuschreiben;
13. Bildungs-, Lehrpläne und Curricula sowie Leistungsbewertung und Abschlüsse im Sinne der inklusiven Bildung zu gestalten;
14. inklusive Bildung als Leitidee in der Aus-, Fort- und Weiterbildung aller pädagogischen Berufe einschließlich aller Lehrämter und der entsprechenden Fachdidaktik zu verankern und mit Pflichtanteilen auszugestalten sowie auf ein verändertes Professionalitätsverständnis der Fachkräfte in der Inklusion hinzuwirken, das auf Vernetzung, Austausch und Reflexion sowie Einbindung externer Kompetenzen setzt;
15. das bestehende Doppelsystem aus Sonder- und Regelschulen gemeinsam mit den Schulträgern planvoll zu einem inklusiven Schulsystem zusammenzuführen<sup>1</sup>; dabei die materiellen Ressourcen und die sonderpädagogische Kompetenz der Lehrkräfte aus den bisherigen Sonderschulen zur Beratung und Unterstützung inklusiv arbeitender Bildungseinrichtungen einzusetzen; Unterstützungssysteme ohne Schülerinnen und Schüler außerhalb der allgemeinen Schulen für die Umsetzung inklusiver Bildung zu nutzen;
16. in allen allgemeinen und berufsbildenden Schulen gemeinsam mit den Schulträgern das Recht auf inklusive Bildung mit dem Angebot einer barrierefreien, qualitativ hochwertigen Form des gemeinsamen Unterrichts praktisch zu verwirklichen;

**fordern die Kommunen auf,**

17. alle kommunalen Strukturen in die inklusive Bildung einzubinden und die Zusammenarbeit von Jugendhilfe und sozialen Diensten mit allen Bildungseinrichtungen unter Berücksichtigung der Sozialraumorientierung und Partizipation von Experten und Expertinnen in eigener Sache sowie Eltern in verlässlichen Netzwerken zu fördern;
18. Aktionspläne zur Umsetzung inklusiver Bildung in Zusammenarbeit mit den relevanten Akteuren zu erarbeiten und umzusetzen;
19. Integrationsfachdienste, Assistenzangebote und Angebote der beruflichen Rehabilitation weiterzuentwickeln und in die Berufsorientierung und Übergangsbegleitung junger Menschen einzubeziehen;

**fordern die Wirtschaft auf,**

20. inklusive Aus-, Fort und Weiterbildungsangebote zu schaffen und Barrieren in der Berufswelt abzubauen;
21. den Dialog mit den Anbietern der beruflichen Rehabilitation zu vertiefen, um die betriebliche Berufsausbildung und Berufsausbildungsvorbereitung stärker mit außerbetrieblichen Aus- und Weiterbildungsangeboten für Menschen mit besonderen Förderbedarfen zu verzahnen;

---

<sup>1</sup> Die Umsetzung inklusiver Bildung international zeigt, dass Inklusionsanteile von nahezu 100 % möglich sind und lediglich ein sehr geringer Anteil der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf aufgrund spezifischer Bedürfnisse in der Regel nicht im gemeinsamen Unterricht lernt.

**fordern** die Zivilgesellschaft **auf**,

22. in Zusammenarbeit mit der Wissenschaft, der Wirtschaft, den Kirchen, Gewerkschaften und Vertretern der Praxis Qualitätskriterien für Inklusion für alle Bildungsbereiche zu entwickeln sowie an deren Umsetzung und kritischer Evaluation mitzuwirken;

**fordern** die Wissenschaft **auf**,

23. durch Forschung und Lehre zur Entwicklung eines inklusiven Bildungssystems und zur Verbesserung inklusiver Maßnahmen und ihrer Evaluation beizutragen;

**fordern** alle Akteure der Bildungspraxis **auf**,

24. sich entschlossen für eine gute inklusive Bildungspraxis in ihrem Wirkungsfeld einzusetzen und Erfahrungen bei der Umsetzung von Inklusion an die Öffentlichkeit zu vermitteln.

# Annex 6

## Inklusionsanteile im Ländervergleich in Deutschland

Schuljahr 2012/2013

	Schüler mit Förderbedarf in Regelschulen (absolut)	Inklusionsanteile (in %)
Baden-Württemberg	20.148	27,7
Bayern	18.197	24,8
Berlin	10.503	50,6
Brandenburg	6.801	42,0
Bremen	2.098	63,1
Hamburg	6.487	54,0
Hessen	6.379	20,5
Mecklenburg-Vorpommern	4.025	31,7
Niedersachsen	5.734	14,7
Nordrhein-Westfalen	28.403	23,9
Rheinland-Pfalz	4.900	24,9
Saarland	2.790	42,9
Sachsen	6.717	26,2
Sachsen-Anhalt	3.711	24,1
Schleswig-Holstein	9.462	57,5
Thüringen	3.250	28,7

Quelle: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. 2014. *Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2003 bis 2012*. [www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dokumentation\\_SoPaeFoe\\_2012.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dokumentation_SoPaeFoe_2012.pdf).



# Bibliographie und Referenzen

- Ainscow, M. 1999. *Understanding the Development of Inclusive Schools*. Oxford, Routledge.
- Ainscow, M. und Booth, T. 1998. *From Them to Us: An International Study of Inclusion in Education*. London, Routledge.
- Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A. et al. 2006. *Improving Schools, Developing Inclusion*. London, Routledge.
- Bernard, A. 2000. *Education for All and Children who are Excluded*.  
[unesdoc.unesco.org/images/0012/001233/123330e.pdf](http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001233/123330e.pdf).
- Bertelsmann Stiftung. 2014a. *Preisträger Jakob Muth-Preis*. [www.jakobmuthpreis.de/preistraeger](http://www.jakobmuthpreis.de/preistraeger).
- \_\_\_\_\_. 2014b. *Update Inklusion - Datenreport zu den aktuellen Entwicklungen*. Gütersloh, Bertelsmann Stiftung.
- Booth, T. und Ainscow, M. 2002. *The Index for Inclusion*. Bristol, Centre for Studies on Inclusive Education.
- Bundesarbeitsgemeinschaft der Berufsbildungswerke. 2014. *Verzahnte Ausbildung mit Berufsbildungswerken*.  
[www.bagbbw.de/informationen-fuer-unternehmen/verzahnte-ausbildung-mit-berufsbildungswerken-vamb/](http://www.bagbbw.de/informationen-fuer-unternehmen/verzahnte-ausbildung-mit-berufsbildungswerken-vamb/).
- Chambers, R. 1997. *Whose Reality Counts? Putting the First Last*. London, Intermediate Technology Publications.
- Darnell, F. und Hoëm, A. 1996. *Taken to Extremes. Education in the Far North*. Oslo, Scandinavian University Press.
- Davis, P. und Florian, L. 2004. *Teaching Strategies and Approaches for Pupils with Special Educational Needs: A Scoping Study*. London, Department for Education and Skills.
- Delors, J., Al Mufti, I., Amagi, I. et al. 1996. *Learning: the Treasure Within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. Paris, UNESCO.
- Deutsche UNESCO-Kommission (DUK). 2012. *Bildungsregionen auf dem Weg. Inklusive Bildung in Aachen, Wiesbaden, Hamburg und Oberspreewald-Lausitz*. Bonn, DUK.
- \_\_\_\_\_. 2014a. Gipfel „Inklusion – Die Zukunft der Bildung“. *Hintergrundpapier Workshop „Curricula und pädagogische Entwicklung“* von D. Fischer, W. W Steinert und H. Wocken. Bonn, DUK.
- \_\_\_\_\_. 2014b. Gipfel „Inklusion – Die Zukunft der Bildung“. *Hintergrundpapier Workshop „Inklusion braucht Vernetzung“* von K. Hebborn und C. Tietz. Bonn, DUK.
- \_\_\_\_\_. 2014c. Gipfel „Inklusion – Die Zukunft der Bildung“. *Hintergrundpapier Workshop „Professionalisierung der Fachkräfte und Lernumgebung“* von M. Tepe und H. Weishaupt. Bonn, DUK.
- \_\_\_\_\_. 2014d. Gipfel „Inklusion – Die Zukunft der Bildung“. *Hintergrundpapier Workshop „Schulabschluss, und jetzt? Übergänge in Ausbildung, Hochschule und Beruf“* von J. Pfister und K. Vollmer. Bonn, DUK.
- \_\_\_\_\_. 2014e. Gipfel „Inklusion – Die Zukunft der Bildung“. *Hintergrundpapier Workshop „Strukturelle Fragen der inklusiven Bildung“* von K. Klemm und I. Döttinger. Bonn, DUK.
- \_\_\_\_\_. 2014f. Gipfel „Inklusion – Die Zukunft der Bildung“. *Konferenzbericht* von K. Reich. Bonn, DUK.

- \_\_\_\_\_. 2014g. Gipfel „Inklusion – Die Zukunft der Bildung“. *Zusammenfassung der Workshop Ergebnisse „Curricula und pädagogische Entwicklung“* von W. W. Steinert. Bonn, DUK.
- \_\_\_\_\_. 2014h. Gipfel „Inklusion – Die Zukunft der Bildung“. *Zusammenfassung der Workshop Ergebnisse „Gesellschaftliche Bedeutung Inklusiver Bildung“* von K.-H. Imhäuser und Ch. Marx. Bonn, DUK.
- \_\_\_\_\_. 2014i. Gipfel „Inklusion – Die Zukunft der Bildung“. *Zusammenfassung der Workshop Ergebnisse „Inklusion braucht Vernetzung“* von K. Hebborn und C. Tietz. Bonn, DUK.
- \_\_\_\_\_. 2014j. Gipfel „Inklusion – Die Zukunft der Bildung“. *Zusammenfassung der Workshop-Ergebnisse „Politische und gesetzliche Rahmenbedingungen – Grundlagen für inklusive Bildung in Deutschland“* von V. Aichele. Bonn, DUK.
- \_\_\_\_\_. 2014k. Gipfel „Inklusion – Die Zukunft der Bildung“. *Zusammenfassung der Workshop Ergebnisse „Schulabschluss – und jetzt? Übergänge in Ausbildung, Hochschule und Beruf“* von J. Pfister und K. Vollmer. Bonn, DUK.
- \_\_\_\_\_. 2014l. Gipfel „Inklusion – Die Zukunft der Bildung“. *Zusammenfassung der Workshop Ergebnisse „Strukturelle Fragen inklusiver Bildung“* von I. Döttinger und K. Klemm. Bonn, DUK.
- \_\_\_\_\_. 2014m. *Kurzfassung des Weltberichts „Bildung für Alle“ in deutscher Sprache*. [www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/GMR\\_Weltbildungsbericht\\_Kurzfassung\\_2013\\_2014.pdf](http://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/GMR_Weltbildungsbericht_Kurzfassung_2013_2014.pdf).
- Deutsches Institut für Menschenrechte (DIMR). 2014. *Vorabfassung der Studie Inklusive Bildung: Schulgesetze auf dem Prüfstand* von S. Mißling und O. Ückert. Berlin, DIMR.
- Dyson, A., Howes, A., und Roberts, B. 2002. *A Systematic Review of the Effectiveness of School-level Actions for Promoting Participation by all Students*. London, Inclusive Education Review Group for the Evidence for Policy and Practice Information and Co-ordinating Centre, Institute of Education, University of London.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. 2012. *Inklusionsorientierte Lehrerbildung: Ein Profil für Lehrerinnen und Lehrer*. [www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers\\_Profile-of-Inclusive-Teachers-DE.pdf](http://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-DE.pdf).
- Ficke, R. C. 1992. *Digest of Data on Persons with Disabilities*, Washington, DC, US Department of Education, National Institute on Disability and Rehabilitation Research.
- Fine, M. 2000. *Creating Inclusive Communities. An Inquiry into Organizational Approaches for Pursuing Diversity*. New York, NY, Academy for Education Development/National Youth Leadership Council, Service-Learning Diversity project.
- Florian, L. (Hrsg.). 2007. *The Sage Handbook of Special Education*. London, Sage.
- Freire, P. 1970. *Pedagogy of the Oppressed*. London, Penguin Education.
- Fullan, M. 1999. *The New Meaning of Educational Change*. London, Cassell Educational Limited.
- Giroux, H. 1997. *Pedagogy and the Politics of Hope*. Boulder, CO, Westview Press.
- Hals, R. and Ficke, R. C. 1991. *Digest of Data on Persons with Disabilities*. Washington, DC, US Department of Education, National Institute on Disability and Rehabilitation Research.

- International Consultative Forum on Education for All. 2000a. *Global Synthesis. Education for All Year 2000 Assessment*. Paris, UNESCO.
- \_\_\_\_\_. 2000b. *Statistical Document. Education for All Year 2000 Assessment*. Paris, UNESCO.
- Jerg, J. 2013. *Entwicklungen im Bereich der Frühkindlichen Bildung: 3 Einblicke*. Vorgestellt im Rahmen des Expertenkreises „Inklusive Bildung“ der Deutschen UNESCO-Kommission am 11. März 2013. (Nicht veröffentlicht.)
- Klemm, K. 2012. *Zusätzliche Ausgaben für ein inklusives Schulsystem in Deutschland*. Gütersloh, Bertelsmann Stiftung.
- \_\_\_\_\_. 2014. *Mögliche finanzielle Auswirkungen einer zunehmenden schulischen Inklusion in den Schuljahren 2014/15 bis 2016/17 – Analysen am Beispiel der Stadt Krefeld und des Kreises Minden-Lübbecke*. Essen.
- Kocaj, A., Kuhl, P., Kroth, A.J. et al. 2014. Wo lernen Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf besser? Ein Vergleich schulischer Kompetenzen zwischen Regel- und Förderschulen in der Primarstufe. *Kölner Zeitschrift für Psychologie und Sozialpsychologie*, Jg. 66, Nr. 2, S. 165-191.
- Kugelmass, J. 2004. *What is a Culture of Inclusion?* Vestal, NY, School of Education and Human Development, Binghamton University.
- Lewis, A. und Norwich, B. 2005. *Special Teaching for Special Children: A Pedagogy for Inclusion?* Maidenhead, Open University Press.
- McGregor, G. and Vogelsberg, R.T. 1998. *Inclusive Schooling Practices: Pedagogical and Research Foundations*. Consortium on Inclusive Schooling Practices. Missoula, MT, University of Montana Rural Institute.
- McKinsey&Company. 2007. *How The World's Best Performing School Systems Come Out On Top*. [www.mckinsey.com/locations/ukireland/publications/pdf/Education\\_report.pdf](http://www.mckinsey.com/locations/ukireland/publications/pdf/Education_report.pdf).
- Meijer, C. 1999. *Financing of Special Needs Education*. Middelfart, European Agency for Special Needs and Inclusive Education.
- Meisfjord, R.M. 2001. *Women's Views: A Qualitative Case Study of the Impact of Adult Training on Women in South Africa*. Oslo, Oslo University College.
- Miles, S. 2002. *Schools for All: Including Disabled Children in Schools*. London, Save the Children.
- National Commission on Special Needs in Education and Training and National Committee on Education Support Services. 1997a. *Lifelong learning for the 21st Century*. Pretoria, National Department of Education.
- \_\_\_\_\_. 1997b. *Quality Education for All. Overcoming Barriers to Learning and Development*. Pretoria, National Department of Education.
- Nind, M. 2005. Inclusive education: discourse and action. *British Educational Research Journal*, Jg. 31, Nr. 2, S. 269-75.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). 1999. *Inclusive Education at Work. Students with Disabilities in Mainstream Schools*. Paris, OECD.
- \_\_\_\_\_. 2007a. *No More Failures: Ten Steps to Equity in Education*. Paris, OECD.

- \_\_\_\_\_. 2007b. *PISA 2006: Science Competencies for Tomorrow's World*. Paris, OECD.
- \_\_\_\_\_. 2012. *Equity and Quality in Education, Supporting disadvantaged students and schools*. Paris, OECD.
- Operti, R. and Belalcázar, C. 2008. *Trends in Inclusive Education at Regional and Interregional Levels: Issues and Challenges*. Geneva, UNESCO International Bureau of Education.
- OXFAM. 2000. *Achieving Universal Primary Education*. London, OXFAM.
- \_\_\_\_\_. 2014. *Working for the very few. Briefing Paper*. [www.oxfam.de/working-for-the-few-summary](http://www.oxfam.de/working-for-the-few-summary).
- Peters, S.J. 2003. *Inclusive Education: Achieving Education for All by Including those with Disabilities and Special Needs*. Washington, DC, World Bank.
- \_\_\_\_\_. 2004. *Inclusive Education: An EFA Strategy for all Children*. Washington, DC, World Bank.
- Preuss-Lausitz, U. 2014. *Wissenschaftliche Begleitungen der Wege zur inklusiven Schulentwicklung in den Bundesländern. Versuch einer Übersicht*. [www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/Wiss\\_Begleitung\\_Inklusion\\_end\\_\\_2\\_.pdf](http://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/Wiss_Begleitung_Inklusion_end__2_.pdf).
- Riehl, C. J. 2000. The principal's role in creating inclusive schools for diverse students: a review of normative, empirical and critical literature on the practices of educational administration. *Review of Educational Research*, Jg. 70, Nr. 1, S. 55-81.
- Rieser, R. 2008. *Implementing Inclusive Education*. London, Commonwealth secretariat.
- Save the Children. 2000. *Access for All: Helping to Make Participatory Processes Accessible to Everyone*. London, Save the Children.
- Savolainen, H. 2008. *Responding to Diversity and Striving for Excellence*. Helsinki. (Nicht veröffentlicht.)
- Skidmore, D. 2004. *Inclusion: The Dynamic of School Development*. London, Open University Press.
- Schwarz, A., Weishaupt, H., Schneider, K. et al. 2013. *Mögliche kommunale Folgekosten der Umsetzung der Inklusion im Schulbereich in Nordrhein-Westfalen am Beispiel der Stadt Essen und des Kreises Borken*. Gutachten im Auftrag des Städtetages Nordrhein-Westfalen, des Landkreistages Nordrhein-Westfalen und des Städte- und Gemeindebundes Nordrhein-Westfalen.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. 2014. *Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2003 bis 2012*. [www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dokumentation\\_SoPaeFoe\\_2012.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dokumentation_SoPaeFoe_2012.pdf).
- Skrtic, T. 1991. *Behind Special Education: A Critical Analysis of Professional Culture and School Organization*. Denver, CO, Love Publishing.
- Stubbs, S. 2002. *Inclusive Education: Where there are Few Resources*. Oslo, The Atlas Alliance.
- Supovitz, J. and Brennan R. 1997. Mirror, mirror on the wall, which is the fairest test of all? *Harvard Educational Review*. Jg. 67, Nr. 3, S. 472-507.
- Theis, J. 2003. *Rights-based Approach to Education*. Sweden, Save the Children.

- Tomasevski, K. 2003. *Education Denied. Costs and Remedies*. London, Zed Books Limited.
- Tutt, R. 2007. *Every Child Included*. London, Paul Chapman Publishing/The Association for all School Leaders .
- United Nations (UN). 2000. *UN Millennium Development Goals*. [www.un.org/millenniumgoals/poverty.shtml](http://www.un.org/millenniumgoals/poverty.shtml).
- United Nations Development Programme (UNDP). 2005. *Human Development Report 2005: International Cooperation at a Crossroads: Aid, Trade and Security in an Unequal World*. New York, UNDP.
- \_\_\_\_\_. 2006. *Human Development Report, 2006: Beyond Scarcity: Power, Poverty and the Global Water Crisis*. New York, UNDP.
- United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization (UNESCO). 1994. *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paris, UNESCO / Madrid, Ministry of Education and Science.
- \_\_\_\_\_. 2001a. *Including the Excluded: Meeting Diversity in Education. Example from Romania*. Paris, UNESCO.
- \_\_\_\_\_. 2001b. *Including the Excluded: Meeting Diversity in Education. Example from Uganda*. Paris, UNESCO.
- \_\_\_\_\_. 2001c. *Open File on Inclusive Education*. Paris, UNESCO.
- \_\_\_\_\_. 2003a. *Ministerial Roundtable Meeting on Quality Education*. Paris, UNESCO
- \_\_\_\_\_. 2003b. *Overcoming Exclusion through Inclusive Approaches in Education. A challenge and a vision*. Paris, UNESCO.
- \_\_\_\_\_. 2004a. *Changing Teaching Practices: Using curriculum differentiation to respond to students' diversity*. Paris, UNESCO.
- \_\_\_\_\_. 2004b. *EFA Global Monitoring Report 2005 Education for All: The Quality Imperative*. Paris, UNESCO.
- \_\_\_\_\_. 2007. *EFA Global Monitoring Report 2008. Education for All by 2015 – Will we make it?* Paris, UNESCO.
- \_\_\_\_\_. 2008a. *Equity and Inclusion in Education*. Paris, UNESCO. (Nicht veröffentlicht.)
- \_\_\_\_\_. 2008b. *Learning Counts: An Overview of Approaches and Indicators for Measuring and Enhancing Quality Learning in EFA-FTI Countries*. Paris, UNESCO. (Nicht veröffentlicht.)
- \_\_\_\_\_. 2011. *Enhancing Learning of Children from Diverse Language Backgrounds: Mother Tongue-Based Bilingual or Multilingual Education in the Early Years*. Paris, UNESCO.
- \_\_\_\_\_. 2014a. *EFA Global Monitoring Report 2013/14. Teaching and learning: Achieving quality for all*. Paris, UNESCO.
- \_\_\_\_\_. 2014b. *Languages in Education*. [www.unesco.org/new/en/education/themes/strengthening-education-systems/languages-in-education](http://www.unesco.org/new/en/education/themes/strengthening-education-systems/languages-in-education).
- UNESCO Institute for Statistic (UIS). 2004. *Investing in the Future: Financing the Expansion of Educational Opportunity in Latin America and the Caribbean*. Montreal, UIS.

- UNESCO's Regional Bureau of Education for Latin America and the Caribbean (UNESCO-OREALC). 2007. *The State of Education in Latin America and the Caribbean: Guaranteeing Quality Education for All*. Santiago, UNESCO-OREALC.
- United Nations General Assembly (UNGA). 2007. *United Nations Declaration on the Rights of Indigenous Peoples. Resolution 61/295*. New York, UN Headquarters. [www.un.org/esa/socdev/unpfi/en/drip.html](http://www.un.org/esa/socdev/unpfi/en/drip.html).
- United Nations Children's Fund (UNICEF). 2003. *Inclusive Education Initiatives for Children with Disabilities: Lessons from the East Asia and Pacific Region*. Bangkok, UNICEF.
- \_\_\_\_\_. 2006. *The State of the World's Children 2007. Woman and Children: The Double Dividend of Gender Equality*. New York, UNICEF.
- Universität Bielefeld. Abteilung für Psychologie. Fakultät für Erziehungswissenschaft. 2014. *Dritter Zwischenbericht: Befunde der Bielefelder Längsschnittstudie zum Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements*. [http://www.uni-bielefeld.de/inklusion/docs/BiLief\\_Dritter\\_Zwischenbericht.pdf](http://www.uni-bielefeld.de/inklusion/docs/BiLief_Dritter_Zwischenbericht.pdf).
- Vollmer, K. 2013. Unverändert aktuell: So normal wie möglich – so speziell wie nötig – Stand, Perspektiven und Herausforderungen der beruflichen Bildung behinderter Menschen. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Spezial 6 – Hochschultage Berufliche Bildung, Fachtagung 05, S. 1-10.
- Watkins, A. (Hrsg.). 2007. *Assessment in Inclusive Settings: Key Issues for Policy and Practice*. Odense, European Agency for Special Needs and Inclusive Education.
- World Conference on Education for All. Meeting Basic Learning Needs. 1990. *World Declaration on Education for All and Framework for Action to Meet Basic Learning Needs*. New York, NY, Inter-Agency Commission for the World Conference on Education for All.
- World Education Forum. 2000. *The Dakar Framework for Action: Education for All – Meeting our Collective Commitments*. Paris, UNESCO.
- Yunus, M. 2006. Rede beim Norwegischen Nobelpreiskomitee, Oslo.



