

The background is a dark blue field. In the upper left, there is a blue arrow pointing up and to the right, with a yellow rectangular shape below it. A large green circle with a white center is positioned in the middle-left. To its right, a yellow arrow points right, ending in a red arrowhead. Below the green circle, there is a pink trapezoidal shape and a blue trapezoidal shape. In the bottom left, there is a yellow semi-circle with several small squares of different colors (yellow, blue, red) scattered around it.

## Grundprinzipien

Unterstützung der Entwicklung und Umsetzung der Politik für inklusive Bildung und Erziehung





# GRUNDPRINZIPIEN

**Unterstützung der Entwicklung und Umsetzung  
der Politik für inklusive Bildung und Erziehung**



**Europäische Agentur für sonderpädagogische Förderung und inklusive Bildung**



Die Europäische Agentur für sonderpädagogische Förderung und inklusive Bildung (kurz: Agency) ist eine unabhängige und selbst verwaltete Einrichtung. Die Agentur wird durch die Bildungsministerien ihrer Mitgliedsländer und von der Europäischen Kommission in Form von Beiträgen zu den Betriebskosten im Rahmen des Bildungsprogramms der Europäischen Union (EU) finanziell unterstützt.



Kofinanziert durch das  
Programm Erasmus+  
der Europäischen Union

Die Unterstützung der Europäischen Kommission für die Erstellung dieser Veröffentlichung stellt keine Billigung des Inhalts dar, welcher nur die Ansichten der Verfasser wiedergibt, und die Kommission kann nicht für eine etwaige Verwendung der darin enthaltenen Informationen haftbar gemacht werden.

Die durch Einzelpersonen vertretenen Auffassungen in diesem Dokument entsprechen nicht unbedingt der offiziellen Sichtweise der Agentur, ihrer Mitgliedsländer oder der Europäischen Kommission.

### © European Agency for Special Needs and Inclusive Education 2021

Herausgeber: Verity J. Donnelly und Amanda Watkins

Diese Veröffentlichung ist eine Open-Access-Ressource. Das bedeutet, dass sie mit einem entsprechenden Verweis auf die Europäische Agentur für sonderpädagogische Förderung und inklusive Bildung aufgerufen, verwendet und weitergegeben werden darf. Weitere Informationen finden Sie in der Open Access-Richtlinie der Agentur: [www.european-agency.org/open-access-policy](http://www.european-agency.org/open-access-policy).

Sie können diese Veröffentlichung folgenderweise zitieren: Europäische Agentur für sonderpädagogische Förderung und inklusive Bildung, 2021. *Grundprinzipien – Unterstützung der Entwicklung und Umsetzung der Politik für inklusive Bildung und Erziehung*. (V. J. Donnelly und A. Watkins, Hrsg.). Odense, Dänemark



Dieses Material ist im Rahmen einer [Creative-Commons-Lizenz Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/) lizenziert. Sie dürfen diese Veröffentlichung nicht ohne Zustimmung der Agentur ändern oder übersetzen.

Im Hinblick auf eine bessere Zugänglichkeit ist dieser Bericht in 25 Sprachen und in elektronischem Format auf der Website der Agency verfügbar: [www.european-agency.org](http://www.european-agency.org)

Der vorliegende Text ist eine Übersetzung eines Originaltextes in englischer Sprache. Bei Zweifeln an der Richtigkeit der Übersetzung gilt der englische Originaltext.

ISBN: 978-87-7110-944-3 (elektronische Fassung)



Das *Grundprinzipien*-Logo wurde aus einer Zeichnung von Daniela Demeterová aus der Tschechischen Republik entwickelt und ist auf dem Deckblatt aller bisher erschienenen Publikationen der Reihe *Grundprinzipien* abgebildet.

#### Sekretariat

Østre Stationsvej 33  
DK-5000 Odense C Denmark  
Tel.: +45 64 41 00 20  
[secretariat@european-agency.org](mailto:secretariat@european-agency.org)

#### Büro in Brüssel

Rue Montoyer, 21  
BE-1000 Brussels Belgium  
Tel.: +32 2 213 62 80  
[brussels.office@european-agency.org](mailto:brussels.office@european-agency.org)



<b>VORWORT</b>	<b>5</b>
<b>EINFÜHRUNG</b>	<b>6</b>
<b>UNTERSTÜTZUNG DER ENTWICKLUNG UND UMSETZUNG DER POLITIK IN LÄNDERN</b>	<b>7</b>
Herausforderungen und Chancen	7
Aktuelle Prioritäten	9
Entwicklung von Instrumenten für die Analyse der Politik	10
<b>GRUNDPRINZIPIEN 2021</b>	<b>12</b>
Das übergeordnete Prinzip	13
Der rechtliche und politische Rahmen	15
Die operativen Elemente inklusiver Bildungssysteme	23
<b>SCHLUSSBEMERKUNGEN</b>	<b>33</b>
<b>LITERATUR</b>	<b>34</b>





## VORWORT

Diese Publikation der Europäischen Agentur für sonderpädagogische Förderung und inklusive Bildung (die Agentur) ist die vierte in der Reihe *Grundprinzipien*. Die Reihe beleuchtet grundlegende Aspekte von Bildungssystemen und spiegelt auch den allmählichen Wandel in der Arbeit der Agentur in den letzten 25 Jahren wider: Eine *Abkehr* von einer engen Fokussierung auf den sonderpädagogischen Förderbedarf von Lernenden und die sonderpädagogische Förderung als spezifisches Angebot *hin* zu einer Erweiterung und Verbesserung der Qualität der Förderung des Lernens, die generell allen Lernenden zur Verfügung steht.

Die erste Publikation der Reihe *Grundprinzipien* erschien 2003: [Grundprinzipien für bildungspolitische Maßnahmen zur Förderung der integrativen/inklusive Bildung – Empfehlungen für Bildungs- und Sozialpolitiker/innen](#). Sie enthielt Empfehlungen zur Einbeziehung von Lernenden mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Regelschulen.

Die zweite Publikation im Jahr 2009, *Grundprinzipien zur Förderung der Qualität in der inklusiven Bildung – Empfehlungen für Bildungs- und Sozialpolitiker/innen*, fasste die wichtigsten politischen Erkenntnisse aus der thematischen Arbeit der Agentur zur Unterstützung der Inklusion von Lernenden mit sonderpädagogischem Förderbedarf zusammen. Diese Publikation konzentrierte sich zwar nach wie vor auf Lernende mit sonderpädagogischem Förderbedarf, betonte jedoch, dass die Empfehlungen auch für politische Entscheidungsträger im Regelschulsystem relevant seien. Sie unterstreicht somit das Konzept der Ausweitung der Beteiligung, um die Chancen für alle Lernenden zu erhöhen.

Die 2011 erschienene dritte Publikation *Grundprinzipien zur Förderung der Qualität in der inklusiven Bildung – Empfehlungen für die Praxis*, ging über politische Aspekte hinaus und enthielt eine Zusammenfassung von Grundprinzipien für die Praxis, die aus thematischen Projekten der Agentur hervorgegangen waren. Dazu gehörten die Berücksichtigung der Stimme der Lernenden und ihre aktive Einbeziehung sowie die Beachtung der Einstellungen und Fähigkeiten von Lehrpersonen, visionäre Führungsarbeit und kohärente interdisziplinäre Dienste – Themen, die auch 10 Jahre später in der Arbeit der Agentur relevant sind.

Jetzt im Jahr 2021 – dem 25-jährigen Jubiläum der Agentur – zielt die neueste Publikation der Reihe *Grundprinzipien* darauf ab, noch weiter zu denken, und konzentriert sich auf die Entwicklung und Umsetzung politischer Strategien im Einklang mit einem breiteren Verständnis von Inklusion. Dies entspricht dem Auftrag der Agentur, Erkenntnisse für die Entwicklung und erfolgreiche Umsetzung politischer Strategien auf verschiedenen Ebenen des Systems, vor allem auf der Ebene der Schulen, zu liefern. Dieser Schwerpunkt spiegelt das verstärkte Bestreben der Agentur wider, sich als aktiver Akteur für politische Veränderungen im Bereich der inklusiven Bildung und Erziehung zu positionieren.

**Cor Meijer**

**Direktor der Europäischen Agentur für sonderpädagogische Förderung und inklusive Bildung**



## EINFÜHRUNG

Die Europäische Agentur für sonderpädagogische Förderung und inklusive Bildung (die Agentur) führte 2020 eine Analyse ihrer wichtigsten Tätigkeiten seit 2011 durch. Dabei wurden Lücken festgestellt – Arbeitsfelder, die bislang von der Agentur außer Acht gelassen wurden. Außerdem ergaben sich Bereiche, in denen eine Angleichung der Tätigkeit der Agentur seit 2011 stattfand und die als wiederkehrende Botschaften zur allgemeinen Umsetzung inklusiver Bildungssysteme betrachtet werden können.

Die Agentur hat diese wiederkehrenden Botschaften in Grundprinzipien zusammengefasst, um die Umsetzung ihrer Vision einer hochwertigen Bildung für alle Lernenden zu unterstützen. Die Grundprinzipien spiegeln die notwendigen Elemente für ein Gesamtsystem für inklusive Bildung und Erziehung wider, das auf alle Dimensionen der Vielfalt der Lernenden positiv reagiert.

Die Publikation der Reihe *Grundprinzipien 2021* soll Ländern, die wichtigen politischen Fragestellungen nachgehen, ihr inklusives Bildungsangebot weiterentwickeln und insbesondere die Kluft zwischen Politik und Praxis schließen möchten, als Hilfestellung dienen.

Ihre Zielsetzungen sind:

- Abgleich mit der Position der Agentur, dass inklusive Bildungssysteme letztendlich dazu da sind, allen Lernenden jeglichen Alters sinnvolle und hochwertige Bildungsmöglichkeiten in ihrer lokalen Gemeinschaft und im Umfeld von Freunden und Gleichaltrigen anzubieten (Europäische Agentur, 2015a);
- Darlegung evidenzbasierter Prinzipien, die den Dialog über Schlüsselfragen ermöglichen, das Bewusstsein schärfen und zur Weiterentwicklung von Denkweise und Sprache rund um inklusive Bildung und Erziehung führen;
- Hilfestellung für Entscheidungsträger, das dynamische Bildungssystem als Ganzes zu betrachten, indem die wichtigen Verbindungen sowohl innerhalb als auch zwischen Systemebenen und Organisationen und Institutionen hervorgehoben werden;
- Hilfestellung bei der Beurteilung der potenziellen Auswirkungen geplanter Veränderungen hin zu einer inklusiveren Praxis;
- Schaffung einer Basis für einen kohärenten Aktionsplan zur praktischen Umsetzung von Politik.



# UNTERSTÜTZUNG DER ENTWICKLUNG UND UMSETZUNG DER POLITIK IN LÄNDERN

## Herausforderungen und Chancen



Der Übergang zu einem umfassenderen Konzept für inklusive Bildung und Erziehung erfordert von den Schulen, Unterschiede zu berücksichtigen und verschiedene Lernbarrieren zu überwinden. Indem Inklusion bei der schulischen Organisation, im Lehrplan, bei der Bewertung und in der Pädagogik und Förderung im Laufe der Zeit einen immer höheren Stellenwert einnimmt, wird sich die Qualität der Bildung für alle verbessern.

Dieser Paradigmenwechsel stellt jedoch eine Herausforderung dar – es muss gelingen, den Rechten und Bedürfnissen mancher Lernenden (beispielsweise solcher mit Behinderung), die zusätzliche Förderung benötigen, Rechnung zu tragen, während gleichzeitig auf eine gerechte Bildung und Erziehung für alle hingearbeitet wird. Die Europäische Kommission (2020) stellt Folgendes fest:

Das Bildungsniveau sollte vom sozialen, wirtschaftlichen und kulturellen Status entkoppelt werden, um sicherzustellen, dass die Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung die Fähigkeiten jedes Einzelnen fördern und sozialen Aufstieg ermöglichen (S. 7).

Als Teil des allgemeinen bildungspolitischen Prozesses sollte eine Politik entwickelt werden, die darauf abzielt, Lernende mit besonderen Bedürfnissen einzubeziehen (Norwich, 2019). Vor allem sollte die sonderpädagogische Förderung als Teil des Regelschulsystems betrachtet werden, die die Fähigkeit der Schulen verbessert, auf ein hochwertiges inklusives Bildungssystem hinzuarbeiten, das den unterschiedlichen Bedürfnissen aller Lernenden gerecht wird.

Dieser Ansatz erfordert ferner eine Abkehr von einer „formalen“ Bewertung und Kategorisierung mit getrennten Angeboten für verschiedene Gruppen innerhalb und außerhalb des inklusiven Lernumfelds. Dies hat Auswirkungen auf die Finanzierung und erfordert eine größere Autonomie für Schulen und lokale Gemeinschaften, damit diese Ressourcen so verteilen und angemessene Strategien entwickeln können, dass alle Lernenden entsprechend ihrer individuellen Situation gefördert werden können.



Der Übergang zu einem umfassenderen Inklusionskonzept erfordert daher mehr Flexibilität, damit Schulen und Gemeinschaften die Intersektionalität – die Verflechtung aller sozialen Kategorisierungen – berücksichtigen können, wie zum Beispiel:

... Geschlecht, Wohnort, Vermögen, Behinderung, Ethnizität, Sprache, Migration, Vertreibung, Inhaftierung, sexuelle Orientierung, Geschlechtsidentität und Ausdruck der Geschlechtlichkeit, Religion und andere Überzeugungen und Einstellungen (UNESCO, 2020, S. 4).

Die Organisation der Vereinten Nationen für Bildung, Wissenschaft, Kultur und Kommunikation (UNESCO) stellt fest, dass sich Diskriminierung nicht „auf einen einzigen Identitätsmarker bezieht“ (ebd., S. 1). Vielmehr „bilden alle Aspekte der Identität eines Individuums eine Gesamtheit, die sich von den einzelnen Identitäten unterscheidet“ und Einfluss darauf nimmt, wie das Individuum von der Welt wahrgenommen wird (Bešić, 2020, S. 114).

Pläne (einschließlich Überwachung) können sich auf bestimmte Gruppen konzentrieren, um sicherzustellen, dass das Angebot den spezifischen Bedürfnissen der Lernenden gerecht wird. Effektive Strukturen und Prozesse sollten jedoch ausreichend flexibel sein, um die persönlichen Eigenschaften und Fähigkeiten aller Lernenden zu berücksichtigen.

Der Übergang zu einer inklusiveren Bildung und Erziehung sollte auch eine allmähliche Änderung des Schwerpunkts der politischen Herangehensweise beinhalten. Präventions- und Interventionsmaßnahmen sollten verstärkt werden, während Kompensationsansätze für Lernende, die nicht vollständig in den bildungspolitischen Rahmen eingebunden sind, abgebaut werden sollten. Die Europäische Kommission (2020) weist auf die Notwendigkeit hin, schwache Leistungen zu reduzieren, indem auf vier Säulen aufgebaut wird:

- Überwachung (Verfolgung und gezielte Maßnahmen);
- Prävention (insbesondere bei gefährdeten Gruppen);
- frühzeitige Intervention (bei Schülern, die bereits Schwierigkeiten haben);
- Kompensation (für diejenigen, die bereits schlechte Ergebnisse erzielt haben und eine zweite Chance benötigen) (S. 14).

Es sollte eine Synergie zwischen den Strategien geben, um sicherzustellen, dass das System eine hochwertige Förderung aller Lernenden ermöglicht.

Durch die COVID-19-Pandemie wurde die Resilienz der Bildungssysteme auf die Probe gestellt. Während sich Ungleichheiten in vielen Bereichen verschärften, besteht nun andererseits die Möglichkeit, ein inklusiveres und gerechteres System aufzubauen, indem die Inklusionsfähigkeit auf allen Ebenen des Schulsystems verbessert wird. Der Rat der Europäischen Union fasst dies folgenderweise zusammen (2021):

Die COVID-19-Pandemie hat den Sektor der allgemeinen und beruflichen Bildung unter beispiellosen Druck gesetzt und zu einer weitverbreiteten Verlagerung hin zu Fernunterricht und Blended Learning geführt. Diese



Verlagerung geht mit verschiedenen Herausforderungen und Chancen für das Bildungswesen einher und offenbart die Auswirkungen der digitalen Kluft und der Konnektivitätslücken innerhalb der Mitgliedstaaten sowie die Ungleichheiten zwischen den Einkommensgruppen und zwischen Stadt und Land, während sie gleichzeitig das Potenzial der allgemeinen und beruflichen Bildung für den Aufbau von Resilienz und für die Förderung eines nachhaltigen und inklusiven Wachstums deutlich macht (S. 4).

## Aktuelle Prioritäten



In den letzten Jahren hat sich der Tätigkeitsschwerpunkt der Agentur erweitert. Darüber hinaus hat sich die Art der Unterstützung, die die Agentur ihren Mitgliedsländern bietet, verändert, indem der Unterstützung der Entwicklung und Umsetzung von Strategien mehr Aufmerksamkeit zukam.

Im Jahr 2021 führte die Agentur eine Umfrage unter ihren Mitgliedsländern durch, um Prioritäten für die künftige Tätigkeit der Agentur festzulegen. Die häufigsten von den Ländern genannten Problemfelder entsprachen den Lücken, die in der Analyse der Agentur 2020 identifiziert wurden. Diese schließen ein:

- Überwachung und Bewertung der Umsetzung politischer Maßnahmen für inklusive Bildung und Erziehung;
- Entwicklung von Strategien für kollaboratives ebenen- und sektorübergreifendes Arbeiten (einschließlich Überwachung und Evaluierung);
- Entwicklung eines Rahmens für die Qualitätssicherung und Rechenschaftspflicht auf mehreren Ebenen/für mehrere Interessengruppen in der inklusiven Bildung und Erziehung;
- Sicherstellung der effektiven Umsetzung nationaler Richtlinien auf regionaler, lokaler und schulischer Ebene;
- Entwicklung inklusiver Bildungskulturen und -kompetenzen über Berufe, Systemebenen und Sektoren hinweg.

In Bezug auf Überwachung und Bewertung stellten die Länder fest, dass Standards und Indikatoren entwickelt werden müssen, um die Effizienz und Wirksamkeit des Inklusionsangebots zu überwachen – insbesondere die Auswirkungen zusätzlicher Förderung und Initiativen für gefährdete Gruppen. Zu wissen, „was gut funktioniert und warum“ kann zur Erarbeitung zukünftiger Pläne zur Förderung einer integrativen Praxis beitragen, den Dialog mit den Interessenvertretern über die Umsetzung und Ressourcenzuweisung verbessern und die Kohärenz zwischen Regionen, lokalen Gebieten und Schulen längerfristig verbessern.

Angesichts der COVID-19-Pandemie sehen viele Länder eine dringendere Notwendigkeit, Gerechtigkeitsfragen anzugehen – insbesondere den Zugang zu digitalem Lernen. Es wurde erkannt, dass die Leistungsdefizite zugenommen haben und längerfristig stärkeres Augenmerk auf Frühförderung und Prävention sowie auf kurzfristige Maßnahmen gelegt werden muss. Die Pandemie hat auch die Bedeutung des Wohlbefindens der Lernenden (und Lehrpersonen) als wichtige Voraussetzung für das Lernen gezeigt. Es ist



unwahrscheinlich, dass Lernen stattfindet, wenn soziale und emotionale Bedürfnisse nicht in einem sicheren Schulklima befriedigt werden.

Damit verbunden ist die Notwendigkeit, die Rahmenbedingungen für die Bewertung zu überdenken, um sicherzustellen, dass umfassenderes Lernen anerkannt und geschätzt wird. Dies würde eine Überwachung des Lernfortschritts (und der damit verbundenen schulischen Leistungen) in Bereichen ermöglichen, die dem akademischen Fortschritt häufig untergeordnet wurden, heute aber als wesentliche Voraussetzungen für Lernen und Erfolg anerkannt sind, wie z. B. psychische Gesundheit und Wohlbefinden. Es ist kein Zufall, dass viele dieser Themen Prinzipien entsprechen, die einem resilienten und inklusiven lernerzentrierten System zugrunde liegen.

Die COVID-19-Pandemie wird langfristig voraussichtlich auch ein breiteres Angebot von Diensten (z. B. im Gesundheits- und Sozialsektor) erfordern, um eine engere Zusammenarbeit mit dem Bildungssektor zu ermöglichen. Hier hängt der Erfolg von der Zusammenarbeit auf der Ebene der Ministerien bis hinunter zu regionalen und lokalen Diensten ab, um sicherzustellen, dass die Schulen bei der Bewältigung dieser Schlüsselbereiche unterstützt werden. Dieser Ansatz unterstreicht auch die Notwendigkeit von Strukturen und Prozessen, die einen effektiven Transfer von Politik und Praxis zwischen den Systemebenen ermöglichen. Eine stärkere Zusammenarbeit zwischen Agenturen und Diensten sowie zwischen Institutionen wird auch den Wechseln von Lernenden zwischen Schulen/Bildungsphasen und den Übergang zur Weiter- und Hochschulbildung sowie in den Arbeitsmarkt unterstützen. Der Übergang von Lernenden mit Behinderungen, insbesondere in die berufliche Bildung und in die Beschäftigung, ist in vielen Ländern nach wie vor eine Herausforderung.

Was Gerechtigkeit angeht, haben viele Länder Bedenken hinsichtlich regionaler Unterschiede geäußert. Durch die Entwicklung starker Prinzipien zur Unterstützung der Überwachung und zur Verbesserung der Konsistenz der Praxis könnten sich solche Unterschiede teilweise beseitigen lassen. Ein solcher Ansatz könnte zu einer gerechteren Ressourcenverteilung führen, um in jeder Region bzw. in jedem lokalen Gebiet Mindeststandards für die Dienste zu erreichen.

Untersuchungen legen nahe, dass eine Reihe von politischen Fragen berücksichtigt werden muss, wenn nationale Bildungsstrategien auf Inklusion abzielen sollen (Magnússon, Göransson und Lindqvist, 2019). Es liegt auf der Hand, dass viele dieser politischen Bereiche miteinander verbunden sind und eine umfassende Prüfung daher nicht einzeln stattfinden kann.

## **Entwicklung von Instrumenten für die Analyse der Politik**



2015/2016 entwickelte die Agentur Rahmenbedingungen für die Überprüfung und Analyse der Länderpolitik ([CPRA](#)), um Informationen über die aktuelle Politik für inklusive Bildung und Erziehung in den Mitgliedsländern auszuwerten (Europäische Agentur, 2018a).

Auf der Grundlage der durch die CPRA, Länderaudits und die Entwicklung eines Ökosystem-Modells für inklusive Bildung und Erziehung (Europäische Agentur, 2016a; 2017a) gewonnenen Erkenntnisse entwickelte die Agentur für ihre Tätigkeit im



---

Zusammenhang mit dem Programm der Europäischen Kommission zur Unterstützung von Strukturreformen [Rahmenbedingungen für die Analyse zur Darstellung der politischen Strategien für inklusive Bildung und Erziehung](#) (Europäische Agentur, 2018b). Innerhalb dieser Rahmenbedingungen dient die Arbeit der Agentur der Identifizierung der mit den Mitgliedsländern vereinbarten Hauptkomponenten inklusiver Bildungssysteme. Dabei soll der Komplexität der Zusammenhänge zwischen Ebenen, Strukturen und Prozessen Rechnung getragen und Politik und Praxis ganzheitlicher zusammengeführt werden.

Diese Rahmenbedingungen haben die Entwicklung der Grundprinzipien beeinflusst, die im folgenden Abschnitt dargelegt werden.



## GRUNDPRINZIPIEN 2021

Die Grundprinzipien 2021 (in den Textfeldern unten) orientieren sich an einem [übergeordneten Prinzip](#) im Rahmen eines weithin anerkannten Konzepts einer auf Rechten basierenden inklusiven Bildung und Erziehung.

Darauf aufbauend sind in den Grundprinzipien zunächst fünf Anforderungen an den [rechtlichen und politischen](#) Kontext formuliert. Diese beziehen sich auf:

1. Finanzierung und Ressourcenzuteilung;
2. Governance;
3. Qualitätssicherung und Rechenschaftspflicht;
4. Lehrer\*innenbildung;
5. Lehrplan und Bewertung.

Danach geht es weiter mit acht [operativen Elementen](#) (Strategien, Strukturen und Prozesse) für inklusive Bildungssysteme. Diese beziehen sich auf:

1. Zusammenarbeit und Kommunikation;
2. Teilnahme an inklusiver frühkindlicher Bildung und Erziehung;
3. Übergang;
4. Zusammenarbeit zwischen Schulen, Eltern und der Gemeinschaft;
5. Datenerfassung;
6. Entwicklung des Unterstützungsangebots;
7. Schulleitung;
8. das Lern- und Lehrumfeld und die Stimme der Lernenden.

Jedem Grundsatz folgt eine kurze Begründung, die durch wichtige [Referenzen](#) untermauert wird.



## Das übergeordnete Prinzip



Laut der UNESCO (2020) sind internationale Konventionen wie das Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte des Kindes (Vereinte Nationen, 1989) und das Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (Vereinte Nationen, 2006) in der einzelstaatlichen Gesetzgebung nicht immer berücksichtigt. Die Schaffung einheitlicher Rahmenbedingungen ist von entscheidender Bedeutung, um sicherzustellen, dass die Rechte aller Lernenden sowohl auf Bildung als auch innerhalb der Bildung erfüllt werden. Dies wird durch das erste übergeordnete Prinzip unterstrichen:



**Gesetzgebung und Politik müssen einem gemeinsam von den Interessenvertretern formulierten, klaren Konzept für eine gerechte, hochwertige inklusive Bildung und Erziehung folgen. Dieses Konzept sollte in einen einheitlichen rechtlichen und politischen Rahmen einfließen, der an den wichtigsten internationalen und europäischen Konventionen und Kommunikationen als Grundlage für eine auf Rechten basierende Praxis ausgerichtet ist und für alle Lernenden gilt.**

Der Menschenrechtskommissar des Europarates (2017) stellt fest, dass:

... inklusive Bildung und Erziehung einen Wandel der Mentalität auf gesellschaftlicher Ebene erfordert, weg von der Betrachtung bestimmter Kinder als Problem, und hin zur Ermittlung bestehender Bedürfnisse und zur Verbesserung der Bildungssysteme selbst. Es ist von entscheidender Bedeutung, dass die Gesellschaft insgesamt, die Entscheidungsträger und alle Akteure im Bildungsbereich die Notwendigkeit dieses Paradigmenwechsels vollständig verstehen (S. 20–21).

Die Entwicklung und insbesondere die erfolgreiche Umsetzung von Recht und Politik erfordern einen intensiven Dialog mit Interessenvertretern, um zu einer klaren Definition von inklusiver Bildung und Erziehung zu gelangen. Ein Ausgangspunkt kann die folgende Position der Agentur sein:

Letztendlich sollen inklusive Bildungssysteme sicherstellen, dass allen Lernenden jeglichen Alters sinnvolle und hochwertige Bildungsmöglichkeiten in ihrer lokalen Gemeinschaft und im Umfeld von Freunden und Gleichaltrigen angeboten werden (Europäische Agentur, 2015a, S. 1).

Der Ausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderungen der Vereinten Nationen (UN) (2016) beschreibt inklusive Bildung und Erziehung als Prozess:

... um allen Lernenden [...] eine auf Chancengleichheit und Teilhabe beruhende Lernerfahrung und Umgebung zuteilwerden zu lassen, die ihren Möglichkeiten und Vorlieben am besten entspricht (S. 4).



Die *Incheon Deklaration und Aktionsrahmen für die Implementierung des Ziels 4 nachhaltiger Entwicklung* (UNESCO, 2015) soll sicherstellen, dass niemand zurückgelassen wird. Sie verlangt von den Ländern, im Rahmen der Agenda 2030 der Vereinten Nationen für nachhaltige Entwicklung eine inklusive und gerechte hochwertige Bildung und Erziehung und lebenslanges Lernen für **alle** anzubieten, zu fördern und darauf hinzuarbeiten.

Zur Realisierung dieser Vision müssen sich Gesetzgebung und Politik der Länder zur Wahrung des Rechts aller Lernenden auf inklusive und gerechte Bildungschancen verpflichten, wie es im Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte des Kindes (Vereinte Nationen, 1989) und in jüngerer Zeit in Artikel 21 der Charta der Grundrechte der Europäischen Union (EU) (Europäische Union, 2012), der jegliche Diskriminierung verbietet, verankert ist. Der Lenkungsausschuss SDG-Bildung 2030 der UNESCO (2018) verweist darauf, dass das Recht auf Bildung in den rechtlichen Rahmenbedingungen aller Länder berücksichtigt und in politischen Dokumenten prominent vertreten ist. Wie die UNESCO (2020) feststellt, sind internationale Konventionen in vielen Ländern jedoch kein integraler Bestandteil nationaler Gesetze.

Die EU-Kinderrechtsstrategie (Europäische Kommission, 2021) hebt die Bedeutung von Kindern als Akteure des Wandels und das Recht der Kinder zur Ausschöpfung ihres vollen Potenzials hervor. Es sollte durch entsprechende Maßnahmen sichergestellt werden, dass wirtschaftliche, soziale, kulturelle oder persönliche Umstände nicht zu Diskriminierungsquellen werden und manche Kinder daran hindern, gleichberechtigt mit anderen von einer zufriedenstellenden Lernerfahrung zu profitieren (Menschenrechtskommissar des Europarats, 2017). Der Menschenrechtsrat (2019) geht noch weiter und erklärt, dass Gesetze und Richtlinien ausdrücklich eine „No-Rejection-Klausel“ enthalten sollten, die die Verweigerung des Zutritts zu Regelschulen untersagt und Kontinuität in der Bildung garantiert (S. 12).

Entscheidend ist, dass dieses Umdenken einen Sprachwandel erfordert – insbesondere, was Lernende mit Behinderungen betrifft. Die Länder sollten Abstand nehmen von medizinischen Begriffen, die zur Segregierung der Lernenden beitragen und mit geringeren Erwartungen und eingeschränkten Möglichkeiten verbunden sein können. Auch die Sensibilisierung aller Interessenvertreter gegenüber dem ganzen Spektrum an Vorteilen einer inklusiven Bildung und Erziehung auf längere Sicht – als Grundlage für eine Gesellschaft mit stärkerem Inklusionsdenken – ist eine Voraussetzung für die Befürwortung und erfolgreiche Umsetzung einer inklusiven Bildung und Erziehung.



## Der rechtliche und politische Rahmen



Die folgenden Prinzipien definieren fünf zentrale Anforderungen an den jeweiligen rechtlichen und politischen Rahmen für inklusive Bildung und Erziehung.



**Flexible Mechanismen zur Finanzierung und Ressourcenzuweisung, die die kontinuierliche Entwicklung von Schulgemeinschaften unterstützen und es ihnen ermöglichen, ihre Fähigkeit zu verbessern, auf Diversität zu reagieren und alle Lernenden ohne formelle Diagnose oder Abstempelung zu fördern.**

Es gibt keinen idealen Weg zur Finanzierung inklusiver Bildung und Erziehung. Die Länder unterscheiden sich beispielsweise stark in Bezug auf Dezentralisierung, Bevölkerungsdichte und demografische Faktoren, den wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Kontext sowie in Bezug auf die Struktur und die Details des Bildungssystems. Regierungen müssen Synergien und den Aufbau von Netzwerken fördern, damit Ressourcen, Einrichtungen und Möglichkeiten zur Kapazitätsentwicklung geteilt werden (Ebersold, Watkins, Óskarsdóttir und Meijer, 2019). Effektive Vorkehrungen zur Finanzierung der Zusammenarbeit zwischen verschiedenen Sektoren und Stellen, die Lernende und Schulen unterstützen, können sowohl die Qualität als auch die Kosteneffizienz der Dienste verbessern (UNESCO, 2020).

Die Gewährleistung gleicher Bildungschancen für jene, die von Ausgrenzung gefährdet sind, liegt nicht nur in der Verantwortung der Gestalter der Bildungspolitik. Es erfordert mehrere Akteure, die in eng aufeinander abgestimmten Verwaltungssystemen zusammenarbeiten, um schutzbedürftige Menschen mit all ihren Facetten zu fördern. Die Verwendung eines einzelnen Anbieters als Ansprechpunkt für andere Dienste oder die Bereitstellung mehrerer Dienste an einzelnen Standorten kann Doppelaufwand verringern und die Qualität weiter verbessern, da die dabei tätigen Fachkräfte miteinander kommunizieren und zusammenarbeiten (UNESCO, 2020).

Im System zur Finanzierung und Ressourcenzuweisung müssen durchweg eine transparente Planung und eine effektive Überwachung der zweckgebundenen Mittelverwendung gewährleistet sein. Dies sorgt für Chancengleichheit und ermöglicht es allen Lernenden, von ihrer Bildung bestmöglich zu profitieren. Derzeit sind die Informationen und Daten über die Ressourcenzuweisung an sonderpädagogische Einrichtungen oder inklusive Lernumgebungen und die Ausgaben für allgemeine und spezifische Zwecke häufig lückenhaft (Europäische Agentur, 2016b).

Zur Einbeziehung aller Lernenden müssen sich die Schulen weg von einer individuellen bedarfsorientierten Finanzierung hin zu einem auf die gesamte Schule ausgerichteten Konzept orientieren, damit eine universelle Förderung aller durch flexibles, lernerzentriertes, personalisiertes Lernen möglich wird. Dadurch wiederum sollte die Fähigkeit der Schulen verbessert werden, Lernbarrieren und diskriminierende Praktiken durch eine Veränderung der Organisation, der Unterrichtspraxis und des Unterrichtsumfelds abzubauen (Europäische Agentur, 2018c; OECD, 2016). Es ist zu



berücksichtigen, dass individuelle und kompensatorische Ansätze im Allgemeinen zu höheren Kosten führen, da mehr externe Unterstützung und Expertise erforderlich sind, um die mangelnde Vorbereitung der Lehrkräfte auf Diversität auszugleichen.

Die Fähigkeit der Schulen zur Verstärkung von Präventionsmaßnahmen kann durch flexible Finanzierung weiter verbessert werden, die den Zugang zur Unterstützung durch die lokale Gemeinschaft eröffnet (z. B., um das Engagement der Lernenden durch ein vielfältigeres Lehrplanangebot und Mentoring zu erhöhen).

Wichtig ist, dass Finanzierung und Ressourcenzuweisung gerecht sein müssen. Es sollten Mechanismen vorhanden sein, die dafür sorgen, dass der Fortschritt der Lernenden anhand der Lernergebnisse beurteilt wird, anstatt nur den Zugang (z. B. einen Platz in einer Regelschule) und die Beteiligung an Aktivitäten ohne echtes Lernen zu ermöglichen. Der Agentur zufolge kann Gerechtigkeit folgende Aspekte umfassen:

- Gerechtigkeit des Zugangs
- Gerechtigkeit bei der Verteilung von Lernangeboten und angemessener Förderung
- Chancengleichheit und gerechte Erfolgchancen beim akademischen und sozialen Lernen und bei den Übergangsmöglichkeiten
- Gerechtigkeit beim Erreichen persönlicher Unabhängigkeit während und nach der formalen Bildung und die Anschlussmöglichkeiten für Lernende mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die deren Eingliederung in die Gesellschaft insgesamt unterstützen (Europäische Agentur, 2011, S. 56).

Zu guter Letzt sollten die Länder bedenken, dass inklusive Bildung und Erziehung längerfristig zu Kosteneinsparungen führen kann. Lernende, die aus irgendeinem Grund die Schule abbrechen oder keinen schulischen Erfolg erzielen, sind als Erwachsene eher auf zusätzliche Dienste (z. B. Einkommensunterstützung, Unterbringung, Gesundheitsversorgung) angewiesen, was mit hohen wirtschaftlichen und sozialen Kosten für die Gesellschaft verbunden ist (OECD, 2010; 2015). Die Agentur machte folgende Feststellung:

Der Besuch einer Förderschule steht im Zusammenhang mit unzureichenden akademischen und beruflichen Qualifikationen, Beschäftigung in Behindertenwerkstätten, finanzieller Abhängigkeit, einer geringeren Chance auf ein unabhängiges Leben und unzureichenden sozialen Netzwerken nach dem Abschluss (Europäische Agentur, 2018d, S. 11).



**Ein Plan für effektive Governance, in dem klare Rollen und Verantwortlichkeiten, Möglichkeiten zur Zusammenarbeit und Autonomiestufen auf allen Systemebenen festgelegt sind.**

Burns (2015) stellt fest, dass eine effektive Governance auf dem Aufbau von Kapazitäten, einem offenen Dialog und der Einbeziehung der Interessenvertreter beruht. Governance ist ein Gleichgewicht zwischen Verantwortlichkeit und Vertrauen, Innovation und Risikovermeidung, Konsensbildung und schwierigen Entscheidungen. Die zentrale Ebene bleibt – auch in dezentralen Systemen – wichtig, um Bildung und Erziehung durch eine strategische Vision, klare Vorgaben und Feedback anzustoßen und zu lenken (Europäische Agentur, 2017b). Hier sind jedoch die Ebenen, auf denen Politik gemacht und Entscheidungen getroffen werden – und die Beziehungen zwischen diesen Ebenen – von entscheidender Bedeutung. Interessenvertreter müssen sich über den Grad der Eigenständigkeit und Entscheidungsfindung in ihrem Verantwortungsbereich im Klaren und auf solche Entwicklungen gut vorbereitet sein und entsprechende Unterstützung erhalten. Ainscow (2015) zufolge müssen politische Entscheidungsträger erkennen, dass die Details einer politischen Strategie nicht zentral reguliert werden können, sondern in den Händen derer liegen sollten, die den lokalen Kontext kennen. Diesen lokalen Interessenvertretern sollte das Vertrauen entgegengebracht werden, dass sie im besten Interesse der Lernenden handeln und zum Wohle aller zusammenarbeiten.

Donnelly (2016; Europäische Agentur, 2017b) argumentiert, dass der Aufbau von Kapazitäten zur Steigerung der Erfolge lokaler Gemeinschaften zwangsläufig folgende Anforderungen stellt:

- Führungsarbeit, die „befähigt“ und darauf abzielt, eine auf einer klaren Vision basierenden Kultur der Zusammenarbeit zu entwickeln
- Unterstützung der beruflichen Weiterbildung zur Steigerung der individuellen und kollektiven Fähigkeit zur Umsetzung einer hochwertigen inklusiven Bildung und Erziehung
- Innovation, bei deren Umsetzung genügend Raum bleibt, um aus Erfahrungen und Fehlern zu lernen
- Verantwortlichkeit, die der Leistung im größeren Rahmen Wert beimisst, anstelle einfachen, von marktabhängigen Kräften getriebenen Maßnahmen
- Gezielte Finanzierung
- Explizite und klare nationale Werte in Bezug auf Gerechtigkeit und Inklusion.

Die Entwicklung einer solchen Praxis kann erhebliche strukturelle und kulturelle Veränderungen im Hinblick auf die Verantwortlichkeit erfordern. Dies könnte bedeuten, dass sich die lokalen Behörden weg von einem auf „Anweisung und Kontrolle“ beruhenden Konzept hin zu einem Konzept bewegen, das kollaboratives Handeln ermöglicht und erleichtert (Ainscow, Dyson, Hopwood und Thomson, 2016), wobei zu berücksichtigen ist, dass inklusive Bildung und Erziehung eine kollektive Verantwortung ist (Ydo, 2020).



Kollaboratives Arbeiten auf allen Systemebenen ist unabdingbar und sollte die Arbeit zwischen Bildungsministerien und anderen Ressorts, wie etwa dem Sozial- und dem Gesundheitsministerium, umfassen. Eine ähnliche Zusammenarbeit zwischen diesen Sektoren, Agenturen, Organisationen des dritten Sektors und Schulen sollte es auch auf lokaler Ebene geben (Europäische Agentur, 2018c).

Governance sollte schlussendlich auch sicherstellen, dass Gerechtigkeit eine zentrale Rolle spielt. Die Europäische Kommission/Exekutivagentur Bildung, Audiovisuelles und Kultur (EACEA)/Eurydice (2020) stellten fest, dass Governance (und Finanzierung), die sich auf Gerechtigkeit auswirkt, Folgendes beinhaltet:

- Wahl der Schule und Differenzierung der regulatorischen Rahmenbedingungen
- Kriterien für den akademischen Zugang, frühzeitige Nachverfolgung und Klassenwiederholung
- Schulische Autonomie, die sich auf die Qualität und Gerechtigkeit auswirken kann, wenn sie in hohem Maß gegeben ist
- Rechenschaftspflicht in Bezug auf die Kompetenzen und Ergebnisse der Lernenden sowie andere Maßnahmen
- Maßnahmen zur Unterstützung benachteiligter Schulen und Förderung leistungsschwacher Schülerinnen und Schüler
- Außerschulische Aktivitäten.



**Ein umfassender Rahmen für Qualitätssicherung und Rechenschaftspflicht für Überwachung, Überprüfung und Bewertung, der ein hochwertiges Angebot für alle Lernenden ermöglicht, wobei der Schwerpunkt auf gerechten Chancen für diejenigen liegt, die von Marginalisierung oder Ausgrenzung bedroht sind.**

Sensibilisierung und der Dialog mit Interessenvertretern sollten es ermöglichen, sich auf eine effektive Praxis in der inklusiven Bildung und Erziehung zu einigen, zugrunde liegende Annahmen, Überzeugungen und Werte in Frage zu stellen, Prioritäten zu ermitteln und den Fortschritt zu bewerten (Europäische Agentur, 2014a). Darüber hinaus können Rollen, Verantwortlichkeiten und Rechenschaftspflicht der Interessenvertreter genauer definiert werden und die Entwicklung von Indikatoren unterstützen, die Erwartungen widerspiegeln. Wenn Systeme auf eine ganzheitlichere Betrachtung von Lernenden und eine Bewertung der Ergebnisse diverser Schülerinnen und Schüler abzielen, braucht es auch umfassendere Qualitätsindikatoren. Die UNESCO (2017a) stellt fest:

In Ländern mit eng gefassten Erfolgskriterien können Überwachungsmechanismen der Entwicklung eines inklusiveren Bildungssystems im Weg stehen. Ein gut funktionierendes Bildungssystem erfordert Strategien, deren Fokus auf der Mitwirkung und Leistung aller Lernenden liegt (S. 21).



Überwachung darf nicht nur auf die Erfassung von Evidenzen rund um die Fähigkeiten und Kompetenzen, die für den Erfolg der Lernenden in der Schule in ihrem zukünftigen Leben benötigt werden, – und auf deren Bemessung – abzielen, sondern muss außerdem genaue und zuverlässige Informationen über Ressourcen und andere Inputs, Strukturen und Prozesse liefern, die sich letztendlich auf das Lernen auswirken. Solche Maßnahmen sind besonders wichtig in Bezug auf die Erfahrungen von Minderheitengruppen und solchen, die potenziell eher hinter den Erwartungen zurückbleiben, um eine gerechte Praxis zu unterstützen. Qualitätsstandards und Indikatoren können Schulen dabei helfen, Qualitätssicherung zu einem Teil ihrer Strategien zu machen und einen Lernprozess zur kontinuierlichen Verbesserung ihrer Praktiken zu verfolgen (Ebersold und Meijer, 2016).

Indikatoren für Inklusion in und um Schulen können auch hervorheben, dass der Lernende im Mittelpunkt einer Reihe von Systemen steht, die im Sinne ihrer Weiterentwicklung zusammenarbeiten (Europäische Agentur, 2016a; 2017a). Dies wiederum kann die Kontinuität unterstützen und eine Abstimmung der Planung, Umsetzung, Überwachung und Evaluierung auf schulischer, lokaler, regionaler und nationaler Ebene ermöglichen. Insbesondere können Erkenntnisse aus dem Evaluierungsprozess dazu dienen, den Lernprozess der Organisation und die Einbeziehung und die Weiterentwicklung der Interessenvertreter auf allen Ebenen zu stärken.

Indikatoren können das Verständnis von Politik, Strategie und Umsetzung verbessern und darlegen, wie gut ein System progressiven Wandel fördert (Downes, 2014a; 2014b). Strukturelle Indikatoren können vor allem einen übergreifenden nationalen Rahmen für wichtige Problempunkte schaffen, die angegangen werden müssen (Downes, 2015). Sie können dazu beitragen, Bedingungen zu identifizieren, unter denen Erfolg möglich ist, das professionelle Urteile der Interessenvertreter respektiert wird und eine Befehlsweitergabe von oben nach unten vermieden wird.

Vor allem sollten die Interessenvertreter in das Verantwortlichkeitssystem einbezogen werden, da Verantwortlichkeit die kollaborative berufliche Weiterbildung, Reflexion und laufende Verbesserung innerhalb und zwischen den Schulen unterstützen kann.



**Ein Kontinuum der Lehrer\*innenbildung – Lehrer(erst)ausbildung, Einarbeitung und fortlaufende berufliche Weiterbildung für Lehrpersonen und Lehrerausbilder –, in dem Kompetenzbereiche aller Lehrpersonen in Bezug auf Bewertung und Bedarfsermittlung, Unterrichtsplanung (universelle Gestaltung), inklusive Pädagogik, Beteiligung an und Engagement in der Forschung und Verwendung von Evidenz weiterentwickelt werden.**

Wie der Rat der Europäischen Union (2020) betont, ist es in der gesamten Berufslaufbahn erforderlich, dass:

... systematisch die Themen und Lernmöglichkeiten abgedeckt werden, die mit der Arbeit in sprachlich und kulturell diversen Umgebungen, dem Unterrichten von Lernenden mit besonderem Förderbedarf und aus benachteiligten



Verhältnissen sowie mit digitaler Pädagogik, nachhaltiger Entwicklung und gesunder Lebensweise im Zusammenhang stehen (S. 5).

Der Rat erkennt auch die Notwendigkeit beruflicher Autonomie an, um eine Reihe von Herausforderungen zu bewältigen. Dazu gehören die Förderung der ganzheitlichen Entwicklung von Lernenden mit vielfältigeren Lernbedürfnissen und die Notwendigkeit konstruktiver und sich gegenseitig unterstützender Beziehungen zu anderen Interessenvertretern.

Die Arbeit der Agentur unterstreicht auch die Notwendigkeit klarer und kohärenter Verbindungen zwischen der Lehrer(erst)ausbildung, der Einarbeitung und der fortlaufenden beruflichen Weiterbildung, um ein Kontinuum der Lehrer\*innenbildung zu schaffen (einschließlich Möglichkeiten zum formalen und nicht formalen Lernen) (Europäische Agentur, 2015b). Fragmentarische Initiativen reichen nicht aus, um alle Lehrpersonen darauf vorzubereiten, alle Schülerinnen und Schüler systematischer einzubeziehen. Außerdem reduzieren sie die Variabilität in der Effektivität der Lehrpersonen, was sich auf das Lernen auswirkt (Europäische Agentur, 2019a).

Die Verbesserung der Lehrer\*innenbildung erfordert den verstärkten Einsatz von Lehrerausbildern. Diese sollten über Kenntnisse und Erfahrungen in der inklusiven Bildung und Erziehung sowie über Schulerfahrung verfügen, um in der Lage zu sein, Kompetenzen bei anderen zu entwickeln.

Zusätzlich zu den Kernwerten und Kompetenzbereichen, die im *Profil für inklusive Lehrerinnen und Lehrer* (Europäische Agentur, 2012) skizziert sind, sind die folgenden spezifischen Bereiche zur Unterstützung einer inklusiven Praxis erforderlich:

- Kenntnis und Verständnis der Funktion von Bewertung und der Nutzung von Informationen zur Verbesserung des Lernens, Unterstützung bei der Überwindung von Barrieren und für die Überwachung und Bewertung von Unterrichtsstrategien. Sie können auch verwendet werden, um an Eltern und andere Interessenvertreter zu berichten und die schulische Gesamtleistung zu beurteilen.
- Die Fähigkeit, mit anderen zusammenzuarbeiten, um einen relevanten Lehrplan zu erarbeiten, der allen Lernenden die Möglichkeit gibt, ihr Potenzial auszuschöpfen.
- Kompetenzen zur Anwendung einer Reihe von evidenzbasierten Unterrichtsstrategien zur personalisierten Förderung aller Schülerinnen und Schüler. Eine derartige Förderung sollte es den Lernenden ermöglichen, auf Lernmaterialien und -ressourcen zuzugreifen, Informationen zu verarbeiten und ihr Verständnis auf vielfältige Weise zu demonstrieren.



**Ein einheitlicher Rahmen für Lehrpläne, der ausreichend flexibel ist, um allen Lernenden sinnvolle Chancen zu bieten, und ein Bewertungsrahmen, der Erreichung und Leistungen in größerem Umfang anerkennt und validiert.**

Es muss ein flexibler Lehrplanrahmen entwickelt werden, der eine Grundlage für die Planung relevanter Lernangebote für **alle** Lernenden bietet, ohne separate Lehrpläne, die die Erwartungen und Möglichkeiten für einige schutzbedürftige Gruppen einschränken könnten.

Das International Bureau of Education (2019) der UNESCO definiert einen inklusiven Lehrplan als einen, der:

... die unterschiedlichen Bedürfnisse, Vorerfahrungen, Interessen und persönlichen Eigenschaften aller Lernenden berücksichtigt. Es zielt darauf ab sicherzustellen, dass alle Schülerinnen und Schüler Teil der gemeinsamen Lernerfahrung im Unterricht sind und dass ungeachtet der Unterschiede zwischen den Lernenden gleiche Chancen geboten werden.

Wie die UNESCO (2020) betont, weist diese Definition jedoch auf mehrere Herausforderungen hin. Erstens gibt es in der Politik keinen durchgehenden Konsens in Bezug auf die Art von Gesellschaft, die durch Bildung geschaffen werden soll. Zweitens gibt es praktische Herausforderungen dabei, Flexibilität zu gewährleisten, um unterschiedlichen Kontexten und Bedürfnissen gerecht zu werden, ohne dass eine Segregation der Lernenden stattfindet. Drittens ist die Erarbeitung eines Lehrplans, der der Gerechtigkeit dient, indem er relevant ist und Brücken schlägt, damit kein Lernender ausgegrenzt wird, mit technischen Herausforderungen verbunden.

Alves, Pinto und Pinto (2020) gelangen zu folgendem Schluss:

Wenn Schulen Inklusion praktizieren sollen, es aber einen vorgeschriebenen Lehrplan gibt, der es Lehrpersonen nicht erlaubt, Inhalte, pädagogische Ansätze oder Bewertungen an unterschiedliche Merkmale und Bedürfnisse der Lernenden anzupassen, entsteht ein Paradox, das echte Inklusion verhindert (S. 282).

Auch die COVID-19-Pandemie hat die Notwendigkeit flexibler Ansätze, insbesondere Blended Learning und E-Learning, aufgezeigt, um Lernenden mit unterschiedlichen Bedürfnissen und Interessen gerecht zu werden. Diese Lernenden machen möglicherweise eine Vielzahl von Anpassungen in Bezug auf Tempo, Präsentation, Inhalt, Reaktionsweise usw. erforderlich.

Die Länder sollten einen inklusionsorientierten Bewertungsrahmen entwickeln, der eng mit dem Lehrplan verknüpft ist und es ermöglicht, die Fortschritte und Leistungen aller



Lernenden zu erkennen und zu beurteilen. Der UN-Ausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderungen (2016) stellt fest:

Standardisierte Bewertungen müssen durch flexible und vielfältige Formen der Bewertung und die Anerkennung individueller Fortschritte in Richtung breit gefasster Ziele ersetzt werden, die alternative Lernwege eröffnen (S. 9).

Bewertungen sollten in erster Linie das Lernen unterstützen. Sie sollten das gesamte Spektrum der Lernergebnisse (d. h. im akademischen Bereich und in weiter gefassten Lernbereichen) durch Umsetzung des Lehrplans und durch informelle, nicht formale und außerschulische Aktivitäten abdecken. Aus Bewertungen gewonnene Erkenntnisse können hier verwendet werden, um Lehrplan und Lehransätze anzupassen, Lernbarrieren zu erkennen und zu überwinden und Entscheidungen hinsichtlich von Fördermaßnahmen zu treffen.

Wenn durch kontinuierliche Bewertung Lernbarrieren erkannt werden, sollten die Lehrpersonen mit Spezialisten zusammenarbeiten und sowohl die Charakteristika des betreffenden Lernenden als auch Umgebungsvariablen näher untersuchen.

Die Bewertung kann mit der Anspruchsberechtigung für zusätzliche Ressourcen oder Dienstangebote verbunden sein (z. B. Input von Sonderpädagogen im Falle von Lernenden mit Sehbehinderung). Sie sollte jedoch nicht zu einer Abstempelung, einem Rückzug oder einem gesonderten Angebot führen. Förderung sollte auf der Grundlage des Unterstützungsbedarfs der Lernenden stattfinden, ohne dass eine formale Zertifizierung erforderlich ist, die zu strategischem Verhalten führen kann.

Die kontinuierliche Bewertung kann durch regelmäßige summative Bewertungen ergänzt werden. Diese können verwendet werden, um Fortschritt und Leistungen zu dokumentieren und zu bescheinigen, Ressourcen zuzuweisen und Lernende zum Zweck einer Datenanalyse zu gruppieren. Allerdings sollte die Rolle von standardisierten Tests zur vergleichenden Erhebung von Schulleistungen klar sein, um unbeabsichtigte Konsequenzen wie z. B. einen testorientierten Unterricht und eine mögliche Einengung des Lehrplans zu vermeiden. Leistung geht über die akademische Erreichung (z. B. anhand standardisierter Tests gemessen) hinaus und sollte „kritisches Denken, kollaborative Fähigkeiten, Kreativität, Unabhängigkeit und Problemlösungsfähigkeit“ berücksichtigen (Europäische Agentur, 2016c, S. 19). Wie bereits erwähnt, sollten Bewertungsrahmen sicherstellen, dass Bereiche, denen früher weniger Bedeutung zugemessen wurde als dem akademischen Fortschritt, etwa das soziale und emotionale Wohlbefinden, als wesentlich für Lernen und Erfolg anerkannt werden.

Alves et al. (2020) zufolge erfordert die Verwendung von Bewertungsinformationen eine kritische Reflexion über die Bedeutung von Erfolg, da „Leistungsvorstellungen mit dem Lehrplan zusammenhängen und damit, welche Arten und Formen von Wissen als wertvoll erachtet werden“ (S. 282).

Schließlich können Erkenntnisse aus der Bewertung in die Überwachung und die Evaluation des Lehrplans, der Unterrichtsansätze, der Förderstrategien, der Lernendengruppierung, der Ressourcenzuweisung und anderer Aspekte der Schulorganisation einfließen.



## Die operativen Elemente inklusiver Bildungssysteme



Die folgenden Prinzipien beziehen sich auf acht operative Strategien, Strukturen und Prozesse, die für eine inklusionsorientierte Politik und Praxis als wesentlich erachtet werden.



**Strukturen und Prozesse, die eine Zusammenarbeit und effektive Kommunikation auf allen Ebenen ermöglichen – zwischen Ressorts, Entscheidungsträgern auf regionaler und lokaler Ebene sowie zwischen Diensten und Disziplinen, einschließlich Nichtregierungsorganisationen und Schulen.**

Bildungspolitik findet derzeit in einem immer komplexer werdenden Umfeld statt, wobei sich die Bildungssysteme von Top-down-Strukturen hin zu horizontaleren Interaktionen zwischen mehreren Interessenvertretern entwickeln (Viennet und Pont, 2017). Dies bringt Veränderungen in den Ansätzen zur Umsetzung der Politik mit sich, unter anderem mit mehr Verhandlungen und stärkerer Einbeziehung von Lehrpersonen, Schulleitenden, Lernenden, lokalen und regionalen Bildungspolitikern (OECD, 2020).

Kommunikation ist eindeutig ein wichtiger Kanal, sowohl um Informationen zu übermitteln als auch um Feedback zu sammeln. Sie ist außerdem unerlässlich, um eine Übereinkunft zwischen den Interessenvertretern aufzubauen, die Unterstützung der Öffentlichkeit zu gewinnen und die politische Eigenverantwortung zu fördern (OECD, 2020).

Wie die UNESCO (2017a) betont, müssen mit Führungsarbeit betraute Personen auf allen Ebenen Bedingungen schaffen, die eine Hinterfragung nicht inklusiver, diskriminierender und ungerechter Bildungspraktiken ermöglichen, um, „Konsens und Engagement für die praktische Umsetzung der universellen Werte Inklusion und Gerechtigkeit zu schaffen“ (S. 26).

Auf lokaler Ebene sei eine kollaborative Lerngemeinschaft der Schlüssel zur Leistungssteigerung. Damit schulische Verbesserungen erzielt werden können, sollte sich die gesamte Schulgemeinschaft bemühen, bessere Wege zu finden, damit alle zusammenleben und miteinander arbeiten und lernen können. Dazu gehören die Bildung von Partnerschaften, die Zusammenarbeit und die Beteiligung an gemeinsamen Aktivitäten zur Verwirklichung einer nachhaltigen Entwicklung (Europäische Agentur, 2018e).



## Eine Strategie zur Verstärkung der Beteiligung an hochwertiger inklusiver frühkindlicher Bildung und Erziehung und der Unterstützung benachteiligter Familien.

Die Forschung zeigt, dass Kinder, die an frühkindlicher Bildung und Betreuung teilnehmen, klare Vorteile in Bezug auf ihre Gesamtentwicklung und insbesondere ihre schulischen Leistungen haben. Dies gilt insbesondere für benachteiligte Lernende (Europäische Kommission/EACEA/Eurydice, 2020), da es ihre soziale Eingliederung und ihre langfristigen Lebenschancen verbessert. Die Investition in ein solches Angebot lohnt sich jedoch nur, wenn die betreffenden Dienste von hoher Qualität, zugänglich, bezahlbar und inklusiv sind (Rat der Europäischen Union, 2019). Das Angebot muss ferner „Teil eines integrierten kinderrechtsbasierten Maßnahmenpakets mit dem Ziel sein, bessere Ergebnisse für die Kinder zu erreichen und den generationenübergreifenden Kreislauf der Benachteiligung zu durchbrechen“ (ebd., S. 1).

Was die Familienunterstützung anbelangt, sind Angebote für frühkindliche Bildung und Betreuung oft der erste persönliche Kontakt zu den Eltern. Daher können sie eine gute Grundlage für ein integriertes Angebotskonzept bilden, beispielsweise für die Beratung von Eltern in problematischen Situationen.

Die europäische Säule sozialer Rechte (Europäisches Parlament, Rat der Europäischen Union, Europäische Kommission, 2017) legt eine Reihe von Grundsätzen als Richtschnur für die Sozialpolitik fest. Dazu gehört auch der Grundsatz 11 zur Betreuung und Unterstützung von Kindern. Grundsatz 11 erkennt die Bedeutung von frühkindlicher Bildung und Betreuung für bessere Leistungen der Kinder im späteren Leben, das Recht auf hochwertige, bezahlbare Bildung und Betreuung sowie das Recht jedes Kindes auf Schutz vor Armut an. Es umfasst auch das Recht von Kindern aus benachteiligten Verhältnissen auf „besondere Maßnahmen zur Förderung der Chancengleichheit“, um ihren Zugang zu angemessener sozialer Unterstützung und Lebenschancen zu gewährleisten (ebd., S. 19). Grundsatz 9 betont das Recht auf die Vereinbarkeit von Berufs- und Privatleben für „Eltern und Menschen mit Betreuungs- oder Pflegepflichten“, einschließlich „auf angemessene Freistellungs- und flexible Arbeitszeitregelungen und den Zugang zu Betreuungs- und Pflegediensten“ (ebd., S. 16).

Die Teilnahme an frühkindlicher Bildung und Erziehung hat in den letzten Jahren aufgrund einer Kombination von Faktoren überall in der EU zugenommen. Dazu gehören Investitionen in mehr Kinderbetreuungsplätze, ein breiterer Informationsaustausch über verfügbare Angebote, erschwinglichere Angebote für frühkindliche Bildung und Erziehung und in einigen Fällen eine diese betreffende Teilnahmepflicht.



**Eine Strategie zur Unterstützung aller Lernenden im Übergang zwischen Bildungsphasen – und insbesondere beim Übergang ins Erwachsenenleben – durch berufliche Bildung und Schulung, Weiter- und Hochschulbildung sowie durch unabhängiges Leben und Beschäftigung.**

Der reibungslose Übergang zwischen Bildungsstufen ohne Bildungsverlust erfordert Koordination. Kinder aus benachteiligten Verhältnissen stehen beim Übergang von der frühkindlichen Bildung und Erziehung in die Schule vor zusätzlichen Herausforderungen. In solchen Fällen können Länder mit Sprachförderung und finanziellen Maßnahmen zur Unterstützung der Teilnahme reagieren (UNESCO, 2020). Der Übergang zwischen Sekundarschulbildung und späteren Bildungsstufen und die Integration in die Gesellschaft sind jedoch oftmals schwieriger (Moriña, 2017).

Für die Agentur ist ein schlechter Übergang ins Erwachsenenalter eine Definition für Schulversagen. In dieser Hinsicht kämen Einflussfaktoren auf schulischer Ebene zum Tragen. Hier seien zum Beispiel die Organisation und Praxis in der Schule wie etwa die Förderung einer Wachstumsorientierung, um einem geringen Selbstvertrauen und niedrigem Selbstwertgefühl entgegenzuwirken, die Beseitigung von Lernbarrieren und Ansätze zur Steigerung von Motivation und Engagement relevant (Europäische Agentur, 2019b).

Forschungsergebnisse legen nahe, dass es Bildungsungleichheiten verstärkt und das Bildungsniveau negativ beeinflusst, wenn Lernende – insbesondere in jungen Jahren – auf untergeordnete berufliche Laufbahnen festgelegt werden. Es verhindert, dass Lernende in die tertiäre Bildung übergehen, ohne dass sie zusätzliche Qualifikationen erwerben (Europäische Kommission/EACEA/Eurydice, 2020).

Einem Vorschlag der Europäischen Kommission (2017a) zufolge sollten die Länder unterschiedliche Bildungswege für die Zertifizierung entwickeln und flexible Bildungswege fördern, um allen Lernenden die Möglichkeit zu geben, anerkannte Qualifikationen zu erlangen, Arbeitsmarktfähigkeit aufzubauen und sich persönlich weiterzuentwickeln. Darüber hinaus ist es von Vorteil, wenn zwischen verschiedenen Bildungsgängen (z. B. zwischen der akademischen und beruflichen Bildung) Durchlässigkeit besteht, um die Flexibilität zu erhöhen und Wahlmöglichkeiten für die Lernenden zu schaffen.

Wie die Agentur schlussendlich feststellte, können hochwertige Programme zur Berufsorientierung und -vorbereitung in der Sekundarstufe die Beschäftigungschancen von Menschen mit Behinderungen verbessern – insbesondere, wenn diese Programme gemeinschaftsbasiert sind (Europäische Agentur, 2018d). Bildung in einem inklusionsorientierten Bildungsumfeld kann auch Einfluss darauf haben, zu welcher Art von Beschäftigung Menschen mit Behinderungen Zugang haben. Die Lernenden erhalten die Möglichkeit, weitere akademische und berufliche Qualifikationen zu erwerben, wodurch sich die Wahrscheinlichkeit breiterer Beschäftigungsmöglichkeiten erhöht.



**Strukturen und Prozesse zur Erleichterung der Zusammenarbeit zwischen Schulen, Eltern und Mitgliedern der Gemeinschaft, um eine inklusive Schulentwicklung zu unterstützen und den Lernfortschritt zu verbessern.**

Die Einbeziehung der Familie in den Bildungsprozess ist von entscheidender Bedeutung. Wie die UNESCO (2017a) feststellt, fehlt es manchen Eltern jedoch möglicherweise an Selbstvertrauen, sodass es erforderlich sein kann, an der Entwicklung ihrer Kapazitäten und dem Aufbau von Netzwerken zu arbeiten.

Das International Bureau of Education (2016) der UNESCO hebt einige wichtige Punkte hervor, die bei der Arbeit mit Familien zu beachten sind:

- Familien und Gemeinschaften haben das Recht auf Mitwirkung und können verschiedene Beiträge leisten. Insbesondere haben sie Kenntnisse über ihre Kinder, über die Fachleute zwangsläufig nicht verfügen.
- Der Aufbau der Mitwirkung von Familien und der Gemeinschaft ist ein schrittweiser Prozess, der auf Vertrauen basiert. Es sind außerordentliche Anstrengungen erforderlich, um die Beteiligung marginalisierter Gruppen zu fördern.
- Mitunter können Familien und Gruppen in der Gemeinschaft eine führende aktive Rolle in der inklusiven Bildung und Erziehung übernehmen.
- Das Recht von Familien auf Mitwirkung kann in die Gesetzgebung oder in das Schulgovernance-System integriert werden.
- Auch Gemeinschaften können erfolgreich in die Governance von Schulen oder des gesamten Bildungssystems eingebunden werden.
- Schulen können als Ressource für die Gemeinschaft fungieren, indem sie Dienste für andere Organe anbieten oder den Aufbau anderer Organe ermöglichen (S. 32).



Die Zusammenarbeit mit der lokalen Gemeinschaft über die Familie hinaus hilft den Schulen, Lernerfahrungen und -ergebnisse zu verbessern und junge Menschen effektiver bei der Entwicklung der benötigten Kompetenzen zu unterstützen. Dies kann die Zusammenarbeit mit lokalen Diensten, Einrichtungen der Gemeinschaft, Unternehmen, anderen Schulen, Hochschulen und Universitäten umfassen (Europäische Kommission, 2017b). Der Aufbau von Partnerschaften mit anderen Fachkräften (z. B. in der Gesundheitsversorgung, der Sozialfürsorge, aus Organisationen des dritten Sektors) kann den Kapazitätsaufbau weiter unterstützen und die Fähigkeiten von Schulgemeinschaften erweitern, um einem breiteren Spektrum diverser Bedürfnisse gerecht zu werden, während gleichzeitig der Lehrplan und die Qualität des Angebots für Lernende verbessert werden.



#### **Ein System zur Erfassung von Daten/Informationen, das:**

- **Feedback zu den aktuell stattfindenden Verbesserungen im gesamten System gibt (z. B. Überwachung des Zugangs zu formaler und nicht formaler Bildung, Beteiligung, Lernen und Akkreditierung);**
- **Entscheidungsträger auf allen Ebenen dabei unterstützt, „Signale“ zu erkennen, die auf dringenden Handlungsbedarf in Bezug auf Schulen hinweisen, die zusätzliche Unterstützung benötigen.**

Aus politischer Sicht ist der Zugang zu validen und zuverlässigen Daten als Evidenzgrundlage für die Entwicklung einer inklusiven Bildungspolitik auf regionaler, nationaler und internationaler Ebene von wesentlicher Bedeutung (Europäische Agentur, 2014b).

Das Ziel 4 für nachhaltige Entwicklung unterstreicht die Notwendigkeit eines erneuten Fokus auf Überwachung im Hinblick auf Gerechtigkeit und verlangt daher, dass Daten zuverlässig, zeitnah und aufgeschlüsselt sein sollten. Dieser Fokus auf Gerechtigkeit erfordert auch eine größere Kapazität für die Analyse von Daten zu Beteiligung und Lernergebnissen auf allen Ebenen (UNESCO, 2017b). Darüber hinaus verbessert eine zugängliche und übersichtliche Darstellung der Daten ihre Nutzung durch alle Interessenvertreter, die auf eine kontinuierliche Verbesserung hinarbeiten.

Die Agentur weist darauf hin, dass der Zugang zu jeder Form von Bildung eine Sache der Gerechtigkeit ist, die als Voraussetzung für alle anderen Aspekte gilt (Europäische Agentur, 2020). Die Agentur nennt Konsensdefinitionen für die Erhebung von Daten über Lernende ohne anerkannte Bildung bzw. einer Bildung, die über die Schulbildung hinausgeht. In ihrem Bericht (ebd.) berücksichtigt sie auch, dass manche Lernende unsichtbar sind, d. h. sie sind weder durch Daten noch durch Überwachungssysteme identifiziert und in keiner Datenbank vertreten. Zwar sei die Zahl dieser Lernenden sehr gering, aber die Länder sollten ihre Existenz dennoch anerkennen und verschiedene Formen der Datenerfassung in Betracht ziehen, um sie sichtbar zu machen.



Im *Global Education Monitoring Report* (UNESCO, 2020) sind zwei Hauptzwecke für die Datenerfassung in Bezug auf Inklusion genannt:

Erstens können Daten die Kluft zwischen Bildungschancen und Bildungsergebnissen in Gruppen von Lernenden aufzeigen. Sie können diejenigen, die Gefahr laufen, zurückgelassen zu werden, und Inklusionsbarrieren identifizieren. Zweitens können Regierungen mit Daten darüber, wer zurückgelassen wird und warum, evidenzbasierte Strategien entwickeln und deren Umsetzung überwachen (S. 65).

Eine wichtige Herausforderung in diesem Arbeitsschwerpunkt besteht darin, dass sich die Datenerfassung im Zusammenhang mit Inklusion zwar auf die Rechte der gesamten Lernendenpopulation konzentrieren muss, Daten auf Systemebene jedoch speziell diejenigen Gruppen von Lernenden betrachten müssen, die eventuell von Marginalisierung oder Ausgrenzung bedroht sind oder hinter den Erwartungen zurückbleiben (Ainscow et al., 2016).

Statistische Informationen zu Aspekten wie Anwesenheit, Verhalten und Fortschritt von Lernenden stehen oftmals bereits zur Verfügung. Es werden jedoch verstärkt auch Systeme entwickelt, um Lernende zu verfolgen und Informationen über den Mehrwert der Schule zu erhalten. Während Erhebungen unter Interessenvertretern usw. qualitative Informationen liefern können, verweisen Ainscow et al. darauf, dass:

... statistische Daten allein sehr wenig aussagen. Solche Daten werden erst lebendig, wenn „Insider“ beginnen, sie auf den Prüfstand zu stellen und ihre Bedeutung zu hinterfragen und dabei ihre detaillierten Erfahrungen und Kenntnisse in den Interpretationsprozess einbringen (ebd., S. 29).

Vor allem sollten die Daten eine breite Sichtweise von Bildung widerspiegeln und über die Messung von Ergebnissen zu Vergleichszwecken hinausgehen, um Aufschluss darüber zu gewinnen, was an inklusiver Bildung und Erziehung auf schulischer, lokaler, regionaler, nationaler und sogar internationaler Ebene wirklich geschätzt wird.



**Eine Strategie zur Entwicklung eines Unterstützungsangebots zur Förderung aller Lernenden und zur Erhöhung der Kapazität von Regelschulen, in dem die sektorübergreifende Arbeit und berufliche Weiterbildung für alle Mitglieder des Personals detailliert beschrieben wird.**

Im Rahmen ihrer Aufgabe einer inklusiven Bildung und Erziehung müssen sich Führungspersonen klar machen, wie Fachwissen und Ressourcen aus dem Unterstützungsangebot den Übergang zu einem inklusiveren System unterstützen und gleichzeitig eine hochwertige Förderung von Lernenden aus potenziell schutzbedürftigen Gruppen gewährleisten können.



Angesichts dieses Dilemmas stellt das UNESCO International Bureau of Education (2016) fest, dass es nützlich ist, den Unterschied zwischen Bedürfnissen, Rechten und Möglichkeiten zu berücksichtigen:

Alle Kinder haben Bedürfnisse (z. B. nach einem angemessenen Unterricht), aber auch das Recht auf volle Teilhabe an einer gemeinsamen sozialen Einrichtung (einer lokalen Regelschule), die ihnen vielfältige Möglichkeiten bietet. Allzu oft sind Eltern gezwungen, sich entscheiden zu müssen zwischen der Sicherstellung der Erfüllung der Bedürfnisse ihrer Kinder (was mitunter die Platzierung in einer Förderschule impliziert) und der Sicherstellung, dass sie die gleichen Rechte und Chancen wie andere Kinder haben (was laut Salamanca Erklärung die Platzierung in einer Regelschule impliziert) (S. 35).

Es wird betont, dass das Ziel darin bestehen sollte, ein System zu schaffen, in dem solche Entscheidungen nicht mehr erforderlich sind.

Während der Übergangszeit kann ein Unterstützungsangebot eine wichtige Rolle spielen, indem es Ressourcenzentren schafft, um Regelschulen zu unterstützen (UNESCO, 2017a). Solche Zentren sollten Schulen dabei unterstützen:

- ihre Kapazität zu entwickeln, um vielfältigere Bedürfnisse der Lernenden zu erfüllen;
- die Kompetenzen von lokalen Führungspersonen und Schulleitenden sowie von Lehrern aufzubauen, um die Zusammenarbeit mit anderen Fachleuten zu stärken und eine hochwertige Förderung aller Lernenden zu gewährleisten.



**Eine Strategie zum Aufbau und zur Unterstützung von Schulleitenden, die mit anderen zusammenarbeiten, um ein inklusionsorientiertes und gerechtes Schulethos mit starken Beziehungen, hohen Erwartungen, proaktiven und präventiven Ansätzen, flexibler Organisation und einem Förderkontinuum zu schaffen und rechtzeitig einzugreifen, wenn Lernende von Versagen und Ausgrenzung bedroht sind.**

Effektive Schulleitung wirkt sich positiv auf die Lernleistung, die Unterrichtsqualität und die Mitarbeitermotivation aus (Europäische Kommission, 2017b). Die Agentur schlägt vor, dass mit Führungsarbeit betraute Personen:

... Verantwortung für alle Lernenden übernehmen und ihnen Wertschätzung entgegenbringen. Sie arbeiten darauf hin, die volle Beteiligung und das Engagement der Lernenden sicherzustellen, indem sie eine klare Richtung vorgeben, Personal und andere Interessenvertreter aufbauen und alle vorhandenen Evidenzen, Erfahrungen und Fachkenntnisse nutzen, um gemeinsam die Lerngemeinschaft zu schaffen und zu erhalten und jeden dabei zu unterstützen, bestmögliche Ergebnisse zu erzielen (Europäische Agentur, 2019c, S. 10).



Darüber hinaus wird die Rolle von Schulleitenden bei der Bekämpfung von Ungerechtigkeit und beim Aufbau einer Gemeinschaft in einer Kultur hervorgehoben, in der Diversität geschätzt wird.

Im Hinblick auf eine Verbesserung auf Systemebene können Schulleitende Möglichkeiten schaffen, damit das Schulpersonal:

- zusätzlich zum Unterricht weitere Rollen übernehmen (z. B. Koordinations- oder Leadership-Funktionen; einschließlich Mentoring, berufliche Weiterbildung, Mitwirkung an der Schulentwicklung) und auf anderen Systemebenen tätig sein kann (z. B. durch Projektarbeit, Arbeit im Rahmen außerschulischer Angebote, Zusammenarbeit mit externen Partnern);
- sich an der Entwicklung des Bildungssystems beteiligen kann (z. B. Schulbewertung, Politikdialog, Politikentwicklung);
- sich an Schulnetzwerken beteiligen kann, um Fachwissen und Unterrichtsressourcen auszutauschen, Innovationen zu verbreiten oder die Schulentwicklung zu unterstützen (Europäische Kommission, 2018).

Die Agentur fasst die wichtigsten Maßnahmen zusammen, die zur Steigerung der Lernleistung erforderlich sind (Europäische Agentur, 2018e):

- **Schaffung einer Kultur der Steigerung der Bildungsqualität.** Dies erfordert, dass Schulleitende ein inklusionsorientiertes Schulethos entwickeln, mit positiven Beziehungen und einem Fokus auf das Wohlbefinden der Lernenden. Das Personal und andere Interessenvertreter wirken an Forschungsprojekten mit und haben hohe Erwartungen an alle Lernenden.
- **Aufhebung von Grenzen für das Lernen.** Dies erfordert, dass Schulleitende gemeinsam einen authentischen Lehrplan entwickeln, der den Zugang aller Lernenden zu sinnvollen Lerngelegenheiten durch inklusive Pädagogik und die Durchführung von Bewertungen in erster Linie zugunsten des Lernens unterstützt.
- **Entwicklung eines Systems der gegenseitigen Unterstützung.** Diese Maßnahme trägt der wichtigen Rolle von Schulleitenden bei der Unterstützung der Lernenden, aber auch der Lehrpersonen Rechnung, damit jeder innerhalb der Lerngemeinschaft Fortschritte machen kann. Schulleitende erkennen auch ihren eigenen Förderungsbedarf und stellen sicher, dass diesem entsprochen wird, z. B. durch Vernetzung und gemeinsame berufliche Weiterbildung.
- **Förderung aller Lernenden.** Hier ist es unerlässlich, den Lernenden zuzuhören. Schulleitende halten Lehrpersonen und andere dazu an, so zu reagieren, dass Wachstumsorientierung gefördert wird, um Leistung zu unterstützen.
- **Teilung von Führungsarbeit.** Mit Führungsarbeit betraute Personen, die auf verschiedenen Systemebenen – schulischen, lokalen, regionalen und nationalen – tätig sind, beziehen alle Interessenvertreter ein, um eine Inklusionsvision zu entwickeln und die Mitwirkung von Kollegen und der breiteren Gemeinschaft rund um die Schule zu sichern.
- **Konzentration auf das Wesentliche.** Schulen überwachen den Lernfortschritt, die Beteiligung und das Engagement der Lernenden und bewerten Politik und Praxis.



Mit Führungsarbeit betraute Personen, stellen sicher, dass zur weiteren Verbesserung Informationen verwendet werden, und stellen die Lernenden in den Mittelpunkt.

- **Gemeinsam mehr erreichen.** Schulleitende sind von zentraler Bedeutung für die Zusammenarbeit mit Kollegen und Spezialisten in der Schule sowie für die Zusammenarbeit mit anderen Schulen, Organisationen und Unterstützungsdiensten. Sie erkennen die wichtige Rolle von Familien und anderen Mitgliedern der lokalen Gemeinschaft bei der inklusiven Schulentwicklung an.



**Ein Orientierungsrahmen zur Entwicklung eines Umfelds für Lernen und Unterricht, in dem die Stimmen der Lernenden gehört werden und den Rechten der Lernenden durch personalisierte Lern- und Förderkonzepte entsprochen wird.**

Die Europäische Kommission (2017a) formulierte einen Anspruch an Lehr- und Lernumgebungen und schlug vor, dass die Mitgliedstaaten:

... Ansätze fördern, die Lernende im Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung unterstützen, u. a. durch Sammlung der Rückmeldungen von Studierenden zu ihren Lernerfahrungen, in Verbindung mit Bestimmungen zu Inklusivität und Gerechtigkeit, mit denen versucht wird, unterschiedliche Ausgangspositionen auszugleichen, d. h. Bestimmungen, die über Chancengleichheit hinausgehen, um Inklusion in Vielfalt und Fortschritte hin zu Gerechtigkeit zu gewährleisten (S. 2).

Wenn den Lernenden zugehört wird und ihnen ein gewisser Einfluss auf ihr eigenes Leben gegeben wird, werden Lehrpersonen und Lernende zu Mitgestaltern des Lehr- und Lernprozesses. Lernende, Lehrpersonen, Eltern und Gemeinschaften arbeiten zusammen, um Fortschritte in Richtung auf gemeinsame Ziele zu unterstützen (OECD, 2019).

Entscheidend ist, dass personalisiertes Lernen und personalisierte Förderung nicht erreicht werden, indem sonderpädagogische Ansätze und eine entsprechende Praxis (z. B. Arbeit mit individualisierten oder segregierten Gruppen) in den Regelschulbereich übernommen werden (UNESCO, 2017a). Schulen müssen von der Idee wegkommen, auf Schwierigkeiten „innerhalb“ des Kindes zu reagieren und zu versuchen, die Lernenden in das bestehende System zu pressen. Stattdessen sollten sie sich auf die Veränderung von Schulstrukturen und -prozessen konzentrieren.

Personalisiertes Lernen erweitert das, was jedem in der Klasse zur Verfügung steht, und wendet die Prinzipien des Universal Design for Learning an, um alle Lernenden sowie die Lern- und Lehrumgebung zu berücksichtigen. Anstatt für den größten Teil der Klasse zu planen und dann für einige wenige eine Differenzierung vorzunehmen, sollten Lehrpersonen eine Reihe von Strategien parat haben, die sie flexibel anwenden können, damit die Lernenden nicht kämpfen oder versagen müssen, bevor sie Förderung in Anspruch nehmen können.



---

Lernende mit komplexerem Förderungsbedarf benötigen möglicherweise zusätzliche Ressourcen und Input von Spezialisten. Die wichtigste Form der Förderung kann jedoch durch Ressourcen zuteilwerden, die jeder Schule zur Verfügung stehen – d. h. durch Lernende, die Lernende unterstützen, Lehrpersonen, die Lehrpersonen unterstützen, Eltern als Partner bei der Bildung ihrer Kinder und Gemeinschaften als Unterstützer von Schulen und anderen Lernzentren (UNESCO International Bureau of Education, 2016).



## SCHLUSSBEMERKUNGEN

Ein effektiver Wandel in der Bildung erfordert die Erkenntnis, dass Umsetzung genauso wichtig ist wie die Gestaltung der Politik selbst. Dies ist ein Schlüsselaspekt dafür, dass politische Strategien in der Schule und im Klassenzimmer erfolgreich ankommen (OECD, 2020).

Die in diesem Bericht vorgestellten evidenzbasierten Schlüsselprinzipien konzentrieren sich daher sowohl auf die Entwicklung als auch auf die Umsetzung der Politik und richten sich an den Prioritäten der Mitgliedstaaten der Agentur aus. Natürlich sind die Bildungssysteme von Land zu Land unterschiedlich. Es handelt sich um dynamische Systeme mit mehreren Ebenen, in denen kulturelle, soziale, religiöse und andere kontextuelle Unterschiede (z. B. Unterschiede zwischen zentralisierten oder eher dezentralisierten Governance-Strukturen) für zusätzliche Komplexität sorgen. Daher gibt es, wie Loreman, Forlin und Sharma (2014) betonen, keine „schnellen Lösungen“ für international relevante Indikatoren. Längerfristig könnten Länder möglicherweise die in diesem Dokument dargelegten Grundprinzipien verwenden, um solche Indikatoren zu entwickeln. Diese könnten in die Erfassung und Interpretation sowohl qualitativer als auch quantitativer Daten innerhalb eines Rahmens für Qualitätssicherung und Rechenschaftspflicht einfließen, der für den jeweiligen Kontext der Länder relevant ist.

Wenn alle genannten Komponenten vorhanden sind, sollten alle Ebenen des Bildungssystems zusammenarbeiten, um bei der Wertschätzung der Diversität der Lernenden und der Steigerung der Leistung **aller** Lernenden und Interessenvertreter im System gerechter, effektiver und effizienter zu werden.



## LITERATUR

Ainscow, M., 2015. *Towards Self-Improving School Systems: Lessons from a city challenge* [Auf dem Weg hin zu sich selbst verbessernden Schulsystemen: Lehren aus den Herausforderungen im städtischen Umfeld]. Abingdon, Oxon: Routledge

Ainscow, M., Dyson, A., Hopwood, L. und Thomson, S., 2016. *Primary Schools Responding to Diversity: barriers and possibilities* [Grundschulen und ihre Reaktion auf Diversität: Barrieren und Chancen]. CPRT Research Survey 8. York: Cambridge Primary Review Trust. [cpitrust.org.uk/wp-content/uploads/2016/05/Ainscow-report-160505.pdf](http://cpitrust.org.uk/wp-content/uploads/2016/05/Ainscow-report-160505.pdf) (Stand: Juli 2021)

Alves, I. Pinto, P.C. und Pinto., T.J., 2020. „Developing inclusive education in Portugal: Evidence and challenges“ [Entwicklung inklusiver Bildung und Erziehung in Portugal: Evidenz und Herausforderungen] *Prospects*, 49, 281–296

Ausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderungen der Vereinten Nationen, 2016. *General comment No. 4, Article 24: Right to inclusive education* [Allgemeine Bemerkung Nr. 4 zu Artikel 24: Recht auf inklusive Bildung], 2. September 2016. CRPD/C/GC/4/. [refworld.org/docid/57c977e34.html](http://refworld.org/docid/57c977e34.html) (Stand: Juli 2021)

Bešić, E., 2020. „Intersectionality: A pathway towards inclusive education?“ [Intersektionalität: Ein Weg hin zu inklusiver Bildung und Erziehung?] *Prospects*, 49, 111–122

Burns, T., 2015. *Governing Complex Education Systems. Trust and Education* [Regulierung komplexer Bildungssysteme: Vertrauen und Bildung]. Keynote-Präsentation auf der OECD-Konferenz Governing Complex Education Systems in Den Haag, 7. Dezember 2015

Donnelly, V.J., 2016. *Decentralisation – an overview of international trends* [Dezentralisierung – internationale Trends im Überblick]. Keynote-Präsentation beim Thematic Seminar on Decentralisation in Education Systems der Europäischen Agentur, Reykjavík, 27. Oktober 2016

Downes, P., 2014a. *Access to Education in Europe: A Framework and Agenda for System Change* [Zugang zu Bildung in Europa: Rahmenbedingungen und Agenda für einen Systemwandel]. Lifelong Learning Book Series. Dordrecht: Springer Verlag

Downes, P., 2014b. *Towards a Differentiated, Holistic and Systemic Approach to Parental Involvement in Europe for Early School Leaving Prevention* [Auf dem Weg zu einem differenzierten, ganzheitlichen und systemischen Ansatz der Elternbeteiligung in Europa zur Prävention von frühzeitigem Schulabbruch]. Paris: Europäische Kommission, Urbact, Prevent



Downes, P., 2015. *Quality labels and structural indicators for social inclusion in schools – including relational systems for parental involvement and one-stop shop community centres [Qualitäts- und Strukturindikatoren für die soziale Eingliederung in Schulen – einschließlich von relationalen Systemen für die Einbindung der Eltern und One-Stop-Shop-Zentren in der Gemeinschaft]*. Eingeladener Vortrag bei der Schools Policy Group der EU-Kommission, Rue Joseph II, Brüssel, 4.–5. Juni 2015

Ebersold, S. und Meijer, C., 2016. „Financing inclusive education: Policy challenges, issues and trends“ [Finanzierung inklusiver Bildung und Erziehung: Politische Herausforderungen, Probleme und Trends], in Watkins, A. und Meijer, C. (Hrsg.), *Implementing Inclusive education: Issues in bridging the policy-practice gap. International Perspectives on Inclusive Education*, Band 8. Bingley: Emerald

Ebersold, S., Watkins, A., Óskarsdóttir, E. und Meijer, C., 2019. „Financing inclusive education to reduce disparity in education: trends, issues and drivers“ [Finanzierung inklusiver Bildung und Erziehung zum Abbau von Disparität in der Bildung: Trends, Probleme und Triebkräfte], in Schuelka, M.J., Johnstone, C.J., Thomas, G. und Artiles, A.J., (Hrsg.), *The SAGE Handbook of Inclusion and Diversity in Education*. London: Sage

Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung, 2011. *Mapping the Implementation of Policy for Inclusive Education: An exploration of challenges and opportunities for developing indicators [Abbildung der Umsetzung der Politik für inklusive Bildung und Erziehung: Eine Untersuchung der Herausforderungen und Chancen für die Entwicklung von Indikatoren]*. (Ebersold, S. und Watkins, A., Hrsg.). Odense, Dänemark. [www.european-agency.org/resources/publications/mapping-implementation-policy-inclusive-education-exploration-challenges-and](http://www.european-agency.org/resources/publications/mapping-implementation-policy-inclusive-education-exploration-challenges-and) (Stand: Oktober 2021)

Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung, 2012. *Ein Profil für inklusive Lehrerinnen und Lehrer*. Odense, Dänemark. [www.european-agency.org/resources/publications/teacher-education-inclusion-profile-inclusive-teachers](http://www.european-agency.org/resources/publications/teacher-education-inclusion-profile-inclusive-teachers) (Stand: Oktober 2021)

Europäische Agentur für sonderpädagogische Förderung und inklusive Bildung, 2014a. *Education for All: Special Needs and Inclusive Education in Malta. Anhang 2: Desk Research Report [Bildung für alle: Sonderpädagogik und inklusive Bildung und Erziehung in Malta. Anhang 2: Desk Research-Bericht]*. Odense, Dänemark

Europäische Agentur für sonderpädagogische Förderung und inklusive Bildung, 2014b. *Inclusive Education in Europe: Putting theory into practice [Inklusive Bildung und Erziehung in Europa: Von der Theorie zur Praxis]*. Internationale Konferenz, 18. November 2013. Überlegungen aus der Sicht von Forschenden. Odense, Dänemark. [www.european-agency.org/resources/publications/international-conference-reflections-researchers](http://www.european-agency.org/resources/publications/international-conference-reflections-researchers) (Stand: Oktober 2021)

Europäische Agentur für sonderpädagogische Förderung und inklusive Bildung, 2015a. *Position der Agentur zu inklusiven Bildungssystemen*. Odense, Dänemark. [www.european-agency.org/resources/publications/agency-position-inclusive-education-systems-flyer](http://www.european-agency.org/resources/publications/agency-position-inclusive-education-systems-flyer) (Stand: Juli 2021)



Europäische Agentur für sonderpädagogische Förderung und inklusive Bildung, 2015b. *Empowering Teachers to Promote Inclusive Education. Literature Review [Befähigung von Lehrpersonen zur Förderung inklusiver Bildung. Literaturübersicht]*. (Kefallinou, A., Hrsg.). Odense, Dänemark. [www.european-agency.org/resources/publications/empowering-teachers-promote-inclusive-education-literature-review](http://www.european-agency.org/resources/publications/empowering-teachers-promote-inclusive-education-literature-review) (Stand: Oktober 2021)

Europäische Agentur für sonderpädagogische Förderung und inklusive Bildung, 2016a. *Inclusive Early Childhood Education: An analysis of 32 European examples [Inklusive frühkindliche Bildung und Erziehung: Eine Analyse von 32 Beispielen aus Europa]*. (Bartolo, P., Bjorck-Akesson, E., Giné, C. und Kyriazopoulou, M., Hrsg.). Odense, Dänemark. [www.european-agency.org/resources/publications/inclusive-early-childhood-education-analysis-32-european-examples](http://www.european-agency.org/resources/publications/inclusive-early-childhood-education-analysis-32-european-examples) (Stand: Oktober 2021)

Europäische Agentur für sonderpädagogische Förderung und inklusive Bildung, 2016b. *Financing of Inclusive Education: Mapping Country Systems for Inclusive Education [Finanzierung inklusiver Bildung und Erziehung: Darstellung der Ländersysteme für inklusive Bildung und Erziehung]*. (Ebersold, S., Hrsg.). Odense, Dänemark. [www.european-agency.org/resources/publications/financing-inclusive-education-mapping-country-systems-inclusive-education](http://www.european-agency.org/resources/publications/financing-inclusive-education-mapping-country-systems-inclusive-education) (Stand: Oktober 2021)

Europäische Agentur für sonderpädagogische Förderung und inklusive Bildung, 2016c. *Raising the Achievement of All Learners in Inclusive Education: Literature Review [Steigerung der Bildungsqualität für alle Schülerinnen und Schüler im inklusiven Unterricht – Literaturübersicht]*. (Kefallinou, A., Hrsg.). Odense, Dänemark. [www.european-agency.org/resources/publications/raising-achievement-all-learners-inclusive-education-literature-review](http://www.european-agency.org/resources/publications/raising-achievement-all-learners-inclusive-education-literature-review) (Stand: Oktober 2021)

Europäische Agentur für sonderpädagogische Förderung und inklusive Bildung, 2017a. *Raising the Achievement of All Learners: A Resource to Support Self-Review [Steigerung der Bildungsqualität für alle Schülerinnen und Schüler: Ein Instrument zur Unterstützung der Selbstüberprüfung]*. (Donnelly, V.J. und Kefallinou, A., Hrsg.). Odense, Dänemark. [www.european-agency.org/resources/publications/raising-achievement-all-learners-self-review](http://www.european-agency.org/resources/publications/raising-achievement-all-learners-self-review) (Stand: Oktober 2021)

Europäische Agentur für sonderpädagogische Förderung und inklusive Bildung, 2017b. *Decentralisation in Education Systems – Seminar Report [Dezentralisierung in Bildungssystemen – Seminarbericht]*. (Donnelly, V.J., Óskarsdóttir, E. und Watkins, A., Hrsg.). Odense, Dänemark. [www.european-agency.org/resources/publications/decentralisation-education-systems-seminar-report](http://www.european-agency.org/resources/publications/decentralisation-education-systems-seminar-report) (Stand: Oktober 2021)

Europäische Agentur für sonderpädagogische Förderung und inklusive Bildung, 2018a. *Country Policy Review and Analysis: Methodology Report – Revised 2018 [Überprüfung und Analyse der Länderpolitik: Methodikbericht – Überarbeitet 2018]*. (Symeonidou, S., Donnelly, V.J., Soriano, V. und Watkins, A., Hrsg.). Odense, Dänemark. [www.european-agency.org/resources/publications/country-policy-review-and-analysis-methodology-report-revised-2018](http://www.european-agency.org/resources/publications/country-policy-review-and-analysis-methodology-report-revised-2018) (Stand: Oktober 2021)



Europäische Agentur für sonderpädagogische Förderung und inklusive Bildung, 2018b. *Analysis Framework for Mapping Inclusive Education Policies [Rahmenbedingungen für die Analyse zur Darstellung der politischen Strategien für inklusive Bildung und Erziehung]*. (Soriano, V., Watkins, A., Kyriazopoulou, M., Donnelly, V., Kefallinou, A., Ebersold, S. und Squires, G., Hrsg.). Odense, Dänemark.

[www.european-agency.org/resources/publications/analysis-framework-mapping-inclusive-education-policies](http://www.european-agency.org/resources/publications/analysis-framework-mapping-inclusive-education-policies) (Stand: Juli 2021)

Europäische Agentur für sonderpädagogische Förderung und inklusive Bildung, 2018c. *Financing Policies for Inclusive Education Systems: Resourcing Levers to Reduce Disparity in Education [Finanzierungsstrategien für inklusive Bildungssysteme: Hebel zum Abbau von Disparität in der Bildung]*. (Ebersold, S., Óskarsdóttir, E. und Watkins, A., Hrsg.). Odense, Dänemark. [www.european-agency.org/resources/publications/fpies-synthesis-report](http://www.european-agency.org/resources/publications/fpies-synthesis-report) (Stand: Oktober 2021)

Europäische Agentur für sonderpädagogische Förderung und inklusive Bildung, 2018d. *Evidenz für den Zusammenhang zwischen inklusiver Bildung und Erziehung und sozialer Eingliederung: Zusammenfassender Abschlussbericht*. (Symeonidou, S., Hrsg.). Odense, Dänemark. [www.european-agency.org/resources/publications/evidence-link-between-inclusive-education-and-social-inclusion-final-summary](http://www.european-agency.org/resources/publications/evidence-link-between-inclusive-education-and-social-inclusion-final-summary) (Stand: Oktober 2021)

Europäische Agentur für sonderpädagogische Förderung und inklusive Bildung, 2018e. *Key Actions for Raising Achievement: Guidance for Teachers and Leaders [Kernmaßnahmen zur Steigerung der Bildungsqualität: Empfehlungen für Lehrpersonen und Führungskräfte]*. (Donnelly, V. und Kefallinou, A., Hrsg.). Odense, Dänemark.

[www.european-agency.org/resources/publications/key-actions-raising-achievement-guidance-teachers-and-leaders](http://www.european-agency.org/resources/publications/key-actions-raising-achievement-guidance-teachers-and-leaders) (Stand: Oktober 2021)

Europäische Agentur für sonderpädagogische Förderung und inklusive Bildung, 2019a. *Teacher Professional Learning for Inclusion: Literature Review [Lehrer\*innenbildung für Inklusion: Literaturübersicht]*. (De Vroey, A., Symeonidou, S. und Watkins, A., Hrsg.). Odense, Dänemark.

[www.european-agency.org/resources/publications/TPL4I-literature-review](http://www.european-agency.org/resources/publications/TPL4I-literature-review) (Stand: Oktober 2021)

Europäische Agentur für sonderpädagogische Förderung und inklusive Bildung, 2019b. *Preventing School Failure: A Review of the Literature [Verhinderung von Schulversagen: Zusammenfassung der Literatur]*. (Squires, G. und Kefallinou, A., Hrsg.). Odense, Dänemark. [www.european-agency.org/resources/publications/preventing-school-failure-literature-review](http://www.european-agency.org/resources/publications/preventing-school-failure-literature-review) (Stand: Oktober 2021)

Europäische Agentur für sonderpädagogische Förderung und inklusive Bildung, 2019c. *Inclusive School Leadership: Exploring Policies Across Europe [Inklusive Schulleitung: Eine Untersuchung der politischen Strategien in ganz Europa]*. (Óskarsdóttir, E., Donnelly, V. und Turner-Cmucha, M., Hrsg.). Odense, Dänemark.

[www.european-agency.org/resources/publications/inclusive-school-leadership-synthesis](http://www.european-agency.org/resources/publications/inclusive-school-leadership-synthesis) (Stand: Oktober 2021)



Europäische Agentur für sonderpädagogische Förderung und inklusive Bildung, 2020. *Out-of-School and Out-of-Data? Out-of-School Learners in the European Agency Statistics on Inclusive Education (EASIE) – Conceptual Working Paper [Keine Schule, keine Daten? Außerhalb von Schulen unterrichtete Schülerinnen und Schüler in den Statistiken zu inklusiver Bildung (EASIE) – Konzeptuelles Arbeitspapier]*. (Watkins, A. und Lenárt, A., Hrsg.). Odense, Dänemark.

[www.european-agency.org/resources/publications/EASIE-Out-of-School](http://www.european-agency.org/resources/publications/EASIE-Out-of-School) (Stand: Oktober 2021)

Europäische Kommission, 2017a. *Schlussfolgerungen des Rates und der im Rat vereinigten Vertreter der Regierungen der Mitgliedstaaten zu Inklusion in Vielfalt mit dem Ziel einer hochwertigen Bildung für alle*. 2017/C 62/02

Europäische Kommission, 2017b. *Mitteilung der Kommission an das Europäische Parlament, den Rat, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen. Ein guter Start ins Leben durch Schulentwicklung und hervorragenden Unterricht*. SWD (2017) 165 final

Europäische Kommission, 2018. *Teachers and school leaders in schools as learning organisations. Guiding principles for policy development in school education [Lehrpersonen und Schulleitende in Schulen als Lernorganisationen. Leitprinzipien für die politische Strategieentwicklung bei der Schulbildung]*. Brüssel: Generaldirektion Bildung, Jugend, Sport und Kultur, Schools and Multilingualism

Europäische Kommission, 2020. *Mitteilung der Kommission an das Europäische Parlament, den Rat, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen über die Vollendung des europäischen Bildungsraums bis 2025*. COM (2020) 625 final

Europäische Kommission, 2021. *Mitteilung der Kommission an das Europäische Parlament, den Rat, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen. EU-Kinderrechtsstrategie*. COM (2021) 142 final

Europäische Kommission/EACEA/Eurydice, 2020. *Equity in school education in Europe: Structures, policies and student performance [Chancengleichheit in der Schulbildung in Europa: Strukturen, Strategien und Schülerleistungen]*. Eurydice Report [Eurydice-Bericht]. Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union

Europäische Union, 2012. *Charta der Grundrechte der Europäischen Union*. 2012/C 326/02

Europäisches Parlament, Rat der Europäischen Union, Europäische Kommission, 2017. *European Pillar of Social Rights [Europäische Säule sozialer Rechte]*. Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union

Lenkungsausschuss SDG-Bildung 2030 der UNESCO, 2018. *Statement of support. Accountability and the Right to Education [Unterstützungserklärung. Verantwortlichkeit und das Recht auf Bildung]*. Paris: UNESCO



Loireman, T., Forlin, C. und Sharma, U., 2014. „Measuring indicators of inclusive education: A systematic review of the literature“ [Messung von Indikatoren in der inklusiven Bildung und Erziehung: Eine systematische Literaturübersicht] in Forlin, C. und Loireman, T. (Hrsg.), *Measuring Inclusive Education. International Perspectives on Inclusive Education*. Band 3. Bingley: Emerald

Magnússon, G., Göransson, K. und Lindqvist, G., 2019. „Contextualizing inclusive education in educational policy: the case of Sweden“ [Kontextualisierung inklusiver Bildung und Erziehung in der Bildungspolitik: Schweden] *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 5 (2), 67–77

Menschenrechtskommissar des Europarats, 2017. *Fighting school segregation in Europe through inclusive education [Bekämpfung von Segregation in Schulen in Europa durch inklusive Bildung und Erziehung]*. Positionspapier. Straßburg: Europäischer Rat. [rm.coe.int/fighting-school-segregation-in-europe-through-inclusive-education-a-positi/168073fb65](https://rm.coe.int/fighting-school-segregation-in-europe-through-inclusive-education-a-positi/168073fb65) (Stand: Juli 2021)

Menschenrechtsrat, 2019. *Empowering children with disabilities for the enjoyment of their human rights, including through inclusive education [Befähigung von Kindern mit Behinderungen zur Wahrnehmung ihrer Menschenrechte, auch durch inklusive Bildung und Erziehung]*. Bericht des Hohen Kommissars der Vereinten Nationen für Menschenrechte, Vierzigste Sitzung des Menschenrechtsrats, UN-Vollversammlung

Moriña, A., 2017. „Inclusive education in higher education: challenges and opportunities“ [Inklusive Hochschulbildung: Herausforderungen und Chancen] *European Journal of Special Needs Education*, 32 (1), 3–17

Norwich, B., 2019. „From the Warnock Report (1978) to an Education Framework Commission: A Novel Contemporary Approach to Educational Policy Making for Pupils With Special Educational Needs/Disabilities“ [Vom Warnock-Bericht (1978) zu einer Bildungsrahmenkommission: Ein neuartiger zeitgemäßer Ansatz zur Gestaltung der Bildungspolitik für Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf/Behinderung] *Frontiers in Education*, 4. [doi.org/10.3389/feduc.2019.00072](https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00072) (Stand: Juli 2021)

OECD, 2010. *The high cost of low educational performance: The long-run economic impact of improving PISA outcomes [Die hohen Kosten einer niedrigen Bildungsleistung: Die langfristigen wirtschaftlichen Auswirkungen der Verbesserung der PISA-Ergebnisse]*. Paris: OECD Publishing

OECD, 2015. *Universal skills: What countries stand to gain [Universelle Fähigkeiten: Welche Länder wahrscheinlich gewinnen]*. Paris: OECD Publishing

OECD, 2016. *Low-Performing Students: Why They Fall Behind and How to Help Them Succeed [Leistungsschwache Schüler: Warum sie in Rückstand geraten und ihnen zum Erfolg verholfen werden kann]*. PISA. Paris: OECD Publishing

OECD, 2019. *Future of Education and Skills 2030: Conceptual learning framework [Zukunft von Bildung und Kompetenzen 2030: Rahmenkonzept für das Lernen]*. Student Agency for 2030. [oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/student-agency/Student\\_Agency\\_for\\_2030\\_concept\\_note.pdf](https://oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/student-agency/Student_Agency_for_2030_concept_note.pdf) (Stand: Juli 2021)



OECD, 2020. *Education Policy Perspectives no. 9. An implementation framework for effective change in schools [Bildungspolitische Perspektiven Nr. 9. Ein Umsetzungsrahmen für effektive Veränderungen in Schulen]*. Paris: OECD Publishing

Rat der Europäischen Union, 2019. *Empfehlung des Rates vom 22. Mai 2019 zu hochwertiger frühkindlicher Betreuung, Bildung und Erziehung*. 2019/C 189/02. Brüssel: Rat der Europäischen Union.  
[eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605\(01\)&rid=4](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605(01)&rid=4) (Stand: Juli 2021)

Rat der Europäischen Union, 2020. *Schlussfolgerungen des Rates zu europäischen Lehrkräften und Auszubildenden für die Zukunft*. 2020/C 193/04. Brüssel: Rat der Europäischen Union. [eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A52020XG0609%2802%29&qid=1644585669704](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A52020XG0609%2802%29&qid=1644585669704) (Stand: Juli 2021)

Rat der Europäischen Union, 2021. *Entschließung des Rates zu einem strategischen Rahmen für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung mit Blick auf den europäischen Bildungsraum und darüber hinaus (2021–2030)*. 6289/1/21 REV 119, Februar 2021

UNESCO International Bureau of Education, 2016. *Reaching Out to All Learners: A Resource Pack for Supporting Inclusive Education [Alle Lernenden erreichen: Ein Ressourcenpaket zur Unterstützung inklusiver Bildung und Erziehung]*. Genf: UNESCO International Bureau of Education. [unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243279](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243279) (Stand: Juli 2021)

UNESCO International Bureau of Education, 2019. *Inclusive Curriculum [Inklusiver Lehrplan]*. Genf: UNESCO International Bureau of Education. [ibe.unesco.org/en/glossary-curriculum-terminology/i/inclusive-curriculum](https://ibe.unesco.org/en/glossary-curriculum-terminology/i/inclusive-curriculum) (Stand: Juli 2021)

UNESCO, 2015. *Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4 [Incheon Deklaration und Aktionsrahmen für die Implementierung des Ziels 4 nachhaltiger Entwicklung]*. Paris: UNESCO.  
[uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-en\\_2.pdf](https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-en_2.pdf) (Stand: Juli 2021)

UNESCO, 2017a. *A Guide for Ensuring Inclusion and Equity in Education [Ein Leitfaden zur Gewährleistung von Inklusion und Gerechtigkeit in der Bildung]*. Paris: UNESCO

UNESCO, 2017b. *Unpacking sustainable development goal 4: Education 2030 – A Guide [Das Ziel 4 nachhaltiger Entwicklung: Bildung 2030 – Ein Leitfaden]*. Paris: UNESCO

UNESCO, 2020. *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education: All means all [Überwachungsbericht zur globalen Bildung 2020: Inklusion und Bildung: Alle heißt alle]*. Paris: UNESCO

Vereinte Nationen, 1989. *Übereinkommen über die Rechte des Kindes*, 20. November 1989

Vereinte Nationen, 2006. *Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen*.



---

Viennet, R. und Pont, B., 2017. *Education policy implementation: A literature review and proposed framework* [Umsetzung der Bildungspolitik: Literaturübersicht und Rahmenvorschlag]. OECD Education Working Papers, Nr. 162. Paris: OECD Publishing

Ydo, Y., 2020. „Inclusive education: Global priority, collective responsibility“ [Inklusive Bildung und Erziehung: Globale Priorität, kollektive Verantwortung] *Prospects*, 49, 97–101. [doi.org/10.1007/s11125-020-09520-y](https://doi.org/10.1007/s11125-020-09520-y) (Stand: Juli 2021)



Sekretariat:

Østre Stationsvej 33  
DK-5000  
Odense C  
Denmark  
Tel.: +45 64 41 00 20  
[secretariat@european-agency.org](mailto:secretariat@european-agency.org)

Büro in Brüssel:

Rue Montoyer 21  
BE-1000  
Brussels  
Belgium  
Tel.: +32 2 213 62 80  
[brussels.office@european-agency.org](mailto:brussels.office@european-agency.org)

[www.european-agency.org](http://www.european-agency.org)

**DE**

[www.european-agency.org/activities/KeyPrinciples](http://www.european-agency.org/activities/KeyPrinciples)

