



Organisation der
Vereinten Nationen für
Bildung, Wissenschaft,
Kultur und Kommunikation



Deutsche
UNESCO-Kommission e. V.

A large, stylized globe graphic in the background, rendered in white lines on a blue background. The globe is partially obscured by an orange diagonal shape that cuts across the top right of the page.

Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik

Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik

herausgegeben von

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

Verantwortlich:
Dr. Barbara Malina (DUK)

Redaktion:
Dr. Barbara Malina (DUK), Carolin Busch (DUK)

Übersetzung:
Carolin Busch (DUK)

ISBN: 978-3-940785-12-1
2. Auflage, 2010

Titel der Originalausgabe:
Policy Guidelines on Inclusion in Education.
Paris: UNESCO, 2009
Doc.Code: ED-2009/WS/31
© UNESCO 2009

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

Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik

Inhaltsverzeichnis

Grußwort zur deutschen Ausgabe	3
Vorwort	4
Teil I Inklusive Bildung: Konzept und Entwicklungen	5
I.1 Einführung	5
I.1.1 Kontext	5
I.1.2 Ziele und Konzept	7
I.1.3 Aufbau der Publikation	8
I.2 Inklusion im Bildungswesen	8
I.2.1 Was ist inklusive Bildung?	8
I.2.2 Inklusion und Qualität als reziproke Aspekte	10
I.2.3 Inklusion und Kosten-Effektivität	11
Teil II Politische Entwicklung voranbringen	14
II.1 Entwicklung von inklusiven Bildungssystemen	14
II.2 Herausforderungen für politische Entscheidungsträger	16
II.2.1 Änderung von Einstellungen als Voraussetzung effektiver politischer Weiterentwicklung	18
II.2.2 Gestaltung eines inklusiven Curriculums	18
II.2.3 Lehrer und Lernumgebung	20
II.2.4 Unterstützung des Politikkreislaufs	22
Annex 1 „Bildung für Alle“ (Education for All, EFA) – Die Ziele	27
Annex 2 Millenniums-Entwicklungsziele (Millennium Development Goals, MDGs)	28
Annex 3 Übereinkommen, Empfehlungen und Erklärungen mit Bezug zu Inklusion ..	29
Bibliographie und Referenzen	33

Grußwort zur deutschen Ausgabe

„Bildung für Alle“ – so heißt das größte und wichtigste Programm der UNESCO im Bereich Bildung. Damit setzt sich die Weltgemeinschaft ein eminent wichtiges Ziel: Alle Menschen weltweit sollen Zugang zu qualitativ hochwertiger Bildung erhalten. Jeder muss in die Lage versetzt werden, seine Potenziale entfalten zu können. Dieser Anspruch ist universal und gilt unabhängig von Geschlecht, sozialen und ökonomischen Voraussetzungen oder besonderen Lernbedürfnissen eines Menschen. Der Begriff der Inklusion steht für genau diese Vision. Internationale Bestätigung erfuhr dieses Konzept auf der Weltbildungsministerkonferenz der UNESCO in Genf im November 2008: Die Teilnehmer aus mehr als 150 Ländern, darunter über 60 Bildungsminister aus aller Welt, fordern in der Abschlusserklärung inklusive Bildungssysteme, in denen Vielfalt als Ressource genutzt wird.

Die vorliegende deutsche Fassung der UNESCO-Publikation *„Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik“* macht die Erkenntnisse der internationalen Beratungen über inklusive Bildung in Deutschland zugänglich und bietet einen Überblick über das Konzept der Inklusion sowie die relevanten völkerrechtlichen Instrumente. Konkrete Leitfragen geben eine Hilfestellung bei der Analyse des Bildungssystems. So können wir prüfen, welche Schritte nötig sind, um inklusive Bildung in Deutschland voranzubringen. Denn die internationale Forderung nach inklusiven Bildungssystemen ist auch für Deutschland relevant. Bisher erhalten in Deutschland nur 15% aller behinderten Kinder die Möglichkeit eines gemeinsamen Unterrichts in einer allgemeinen Schule. Dies muss sich ändern, auch weil das UN-Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen, das Deutschland 2008 ratifiziert hat, das Recht auf gemeinsamen Unterricht in einer allgemeinen Schule verankert. Auch Kinder mit Migrationshintergrund besuchen in Deutschland überdurchschnittlich häufig spezielle Förderschulen, in denen sie oft keinen qualifizierenden Schulabschluss erwerben. Diese Beispiele zeigen, wie wichtig es ist, den Inklusionsgedanken in Deutschland zu stärken.

Um inklusive Bildung zu ermöglichen, müssen Bildungssysteme alle Kinder erreichen und nach ihren individuellen Möglichkeiten optimal fördern. Die Systeme müssen dabei von der frühkindlichen Bildung an so gestaltet werden, dass sie sich den verschiedenen Bedürfnissen von Kindern flexibel anpassen können. Allen Kindern soll ermöglicht werden, in einem gemeinsamen Unterricht voll am schulischen Leben teilzuhaben. Erst wenn Bildungssysteme dies für alle Kinder leisten, können wir von umfassender Bildungsgerechtigkeit sprechen. Die UNESCO-Leitlinien zur Inklusion machen deutlich, wo wir ansetzen müssen, um diesem Ziel näher zu kommen.



Walter Hirche
Präsident der Deutschen UNESCO-Kommission

Vorwort

In den vergangenen Jahren sind das Konzept und die Umsetzung von inklusiver Bildung immer wichtiger geworden. International wird der Terminus zunehmend breiter verstanden: als eine Reform, die die Vielfalt aller Lernenden unterstützt und willkommen heißt.¹

Inklusive Bildung ist ein Transformationsprozess, der zum Ziel hat, dass Schulen und andere Lernzentren alle Kinder aufnehmen – Jungen und Mädchen, Schüler ethnischer und linguistischer Minderheiten, die ländliche Bevölkerung, jene, die von HIV/AIDS betroffen sind, Schüler mit Behinderungen und Lernschwierigkeiten – und auch für alle Jugendlichen und Erwachsenen Lerngelegenheiten schaffen. Das Ziel von inklusiver Bildung ist, Exklusion zu beseitigen. Diese entsteht durch negative Einstellungen und mangelnde Berücksichtigung von Vielfalt in ökonomischen Voraussetzungen, sozialer Zugehörigkeit, Ethnizität, Sprache, Religion, Geschlecht, sexueller Orientierung und Fähigkeiten. Bildung vollzieht sich in formalen und non-formalen Kontexten, in Familien und in den Gemeinden. Folglich ist inklusive Bildung kein randständiges Thema, sondern zentral, um qualitativ hochwertige Bildung für alle Lernenden zu erreichen und um eine inklusivere Gesellschaft zu entwickeln. Inklusive Bildung ist wesentlich, um soziale Gerechtigkeit zu erreichen und sie ist ein konstituierendes Element lebenslangen Lernens.

In Hinblick auf die Ziele des Programms „Bildung für Alle“ (*Education for All, EFA*) wurden erhebliche Fortschritte gemacht, wie die gestiegenen Zugangs- und Einschulungsraten in vielen Ländern und Regionen beweisen. Dennoch ist offenkundig, dass neue Strategien und Methoden eingesetzt werden müssen, um die 75 Millionen Kinder² zu erreichen, die noch immer keine Schule besuchen. Ebenso wie die 774 Millionen Erwachsenen erreicht werden müssen, denen grundlegende Lese- und Rechtschreibkompetenzen fehlen, und die zahllosen anderen, die zwar eine Schule besuchen, aber nicht notwendigerweise auch qualitativ hochwertigen Unterricht erhalten.³ Aus politischer Perspektive bedeutet inklusive Bildung, einen ganzheitlichen Ansatz bei Bildungsreformen zu verfolgen, und so die Art und Weise zu verändern, in welcher das Bildungssystem Exklusion bekämpft. Ohne klare und einheitliche nationale Strategien zum Einbezug aller Lernenden werden viele Länder die Ziele von „Bildung für Alle“ bis 2015 nicht erreichen. Auch die Verwirklichung der Millenniums-Entwicklungsziele (Millennium Development Goals, MDGs) ist so ernsthaft bedroht.

Die vorliegenden Leitlinien wurden im Rahmenprogramm der Weltbildungsministerkonferenz in Genf (November 2008) diskutiert. Empfehlungen dieses Treffens wurden in die finale Version eingearbeitet. Wir hoffen, dass diese Leitlinien für politische Entscheidungsträger, Lehrer und Lernende, Führungspersonlichkeiten in Kommunen und Mitglieder der Zivilgesellschaft eine Ressource bei ihren Bemühungen um effektivere Strategien zur Erreichung der *EFA*-Ziele darstellen.



Nicholas Burnett
Beigeordneter Generaldirektor für Bildung

¹ J. Kugelmass. 2004. *What is a Culture of Inclusion?* School of Education and Human Development, Binghamton University, USA.

² UNESCO. 2008. *EFA Global Monitoring Report. 'Will we make it?'*. Paris, UNESCO.

³ Ebenda.

Inklusive Bildung: Konzept und Entwicklungen

I.1 Einführung

I.1.1 Kontext

In einer zunehmend globalisierten Welt, mit wachsenden Ungleichheiten bei der Einkommensverteilung, in der 60% der Weltbevölkerung von nur 6% des weltweiten Einkommens leben, die Hälfte der Weltbevölkerung von 2 Dollar pro Tag und über eine Milliarde Menschen von weniger als einem Dollar pro Tag lebt, ist „Armut eine Bedrohung für den Frieden“⁴. Armut und andere Faktoren, die zu Exklusion beitragen, beeinträchtigen das Bildungswesen in hohem Maße. Bei den *EFA-Zielen* (*Education for All*, „Bildung für Alle“) und den *Millenniums-Entwicklungszielen* (*Millennium-Development Goals*, *MDGs*) werden Fortschritte gemacht, wie sich an den fallenden Zahlen der Kinder, die keine Schule besuchen⁵, und den steigenden Einschulungsraten zeigt. Nun liegt ein besonderer Schwerpunkt auf jenen Lernenden, die noch immer keine Schule besuchen oder schwer zu erreichen sind⁶. Mehr Aufmerksamkeit gilt nun ebenfalls den vielen Kindern und Jugendlichen, die zwar eine Schule besuchen, von Lernprozessen aber ausgeschlossen sind, die ihre Grundschulausbildung eventuell nicht abschließen werden oder keinen qualitativ guten Unterricht erhalten.

Zurzeit gehen noch immer 75 Millionen Kinder im Grundschulalter nicht zur Schule; mehr als die Hälfte davon sind Mädchen. Sieben von zehn dieser Kinder leben in Sub-Sahara Afrika oder in Süd- und Westasien. Armut und Marginalisierung sind die Hauptursachen für Exklusion in den meisten Teilen der Erde (siehe Abb. 1). Haushalte in ländlichen oder entlegenen Gemeinden und Kinder aus städtischen Slums haben seltener Zugang zu Bildung als andere. Etwa 37 Prozent der Kinder, die keine Schule besuchen, leben in 35 Staaten, die von der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD, Organisation for Economic Co-operation and Development)⁷ als fragil eingestuft werden. Mit diesen 35 Staaten sind allerdings nicht alle Konfliktregionen, ehemaligen Konflikt- oder Katastrophenregionen erfasst. In jeder dieser Situationen besteht ein enormes Risiko für Kinder und Jugendliche, nur unzureichend unterrichtet zu werden.⁸

Kinder mit Behinderungen sehen sich noch immer eklatanter Exklusion im Bildungsbereich ausgesetzt – 1/3 aller Kinder, die keine Schule besuchen, sind Kinder mit Behinderungen. Arbeitende Kinder, Kinder indigener Gruppen, Kinder aus ländlichen Populationen und linguistischen Minderheiten, nomadische Kinder und solche, welche von HIV/AIDS betroffen sind, gehören unter anderem zu den gefährdeten Gruppen (siehe Abb. 2). In all diesen Fällen spielt auch das Geschlecht eine wesentliche Rolle.

⁴ Mohammad Yunus, Nobelpreisträger 2006, Rede beim Norwegischen Nobelkomitee, Oslo.

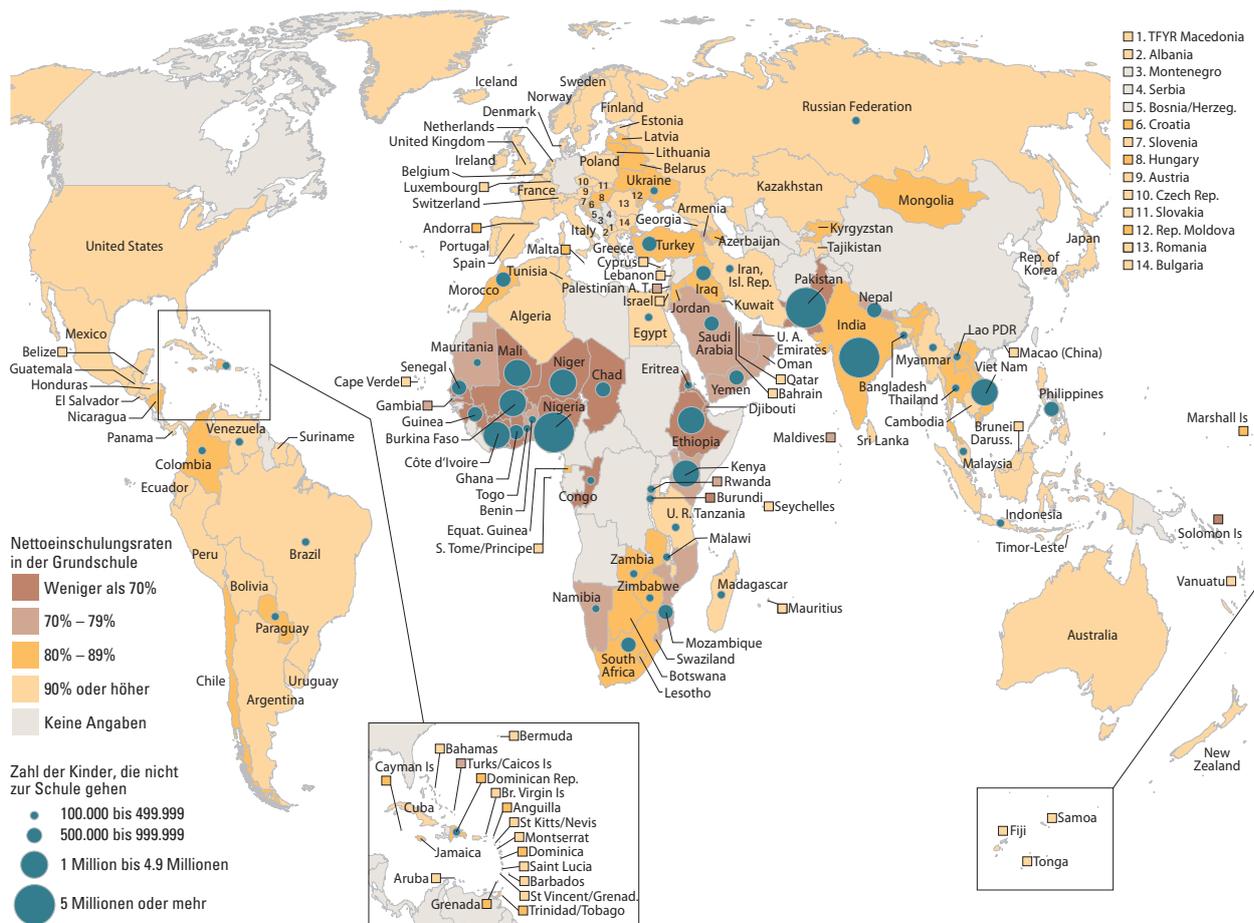
⁵ Weltbildungsbericht der UNESCO definiert „Kinder, die keine Schule besuchen“ (*out-of-school children*) als alle Kinder im Grundschulalter, die weder eine Grund- noch eine weiterführende Schule besuchen. (Anm.d.Ü.)

⁶ Siehe Annex 1 für die *EFA-Ziele* und Annex 2 für die *Millenniums-Entwicklungsziele*

⁷ OECD. 2007. *No more Failures: Ten Steps to Equity in Education*. Paris, OECD.

⁸ UNESCO. 2008. *Every learner counts: 10 questions on inclusive quality education*. www.unesco.org/education/inclusive

Abbildung 1: Zahl der Kinder, die nicht zur Schule gehen, und Nettoeinschulungsraten, 2005



Quelle: EFA Global Monitoring Report 2008, Karte 2, Seite 50.

Darüber hinaus verfügen mindestens 774 Millionen Erwachsene noch immer nicht über grundlegende Lese- und Rechtschreibkompetenzen; mehr als 3/4 von ihnen leben in nur 15 Ländern⁹ der Welt. Gleichzeitig verlassen in reicheren Ländern trotz der dort verfügbaren Ressourcen viele junge Leute die Schule ohne brauchbare Qualifikationen. Andere werden losgelöst vom regulären Schulsystem unterrichtet und einige brechen die Schule vorzeitig ab, weil sie die Unterrichtsinhalte nicht als relevant für ihr Leben einschätzen.

Es ist von entscheidender Bedeutung, dass alle Kinder und Jugendliche Zugang zu Bildung haben. Ebenso wichtig ist aber, dass sie am Schulleben auch aktiv teilnehmen können und durch den Unterricht die erwünschten Lernerfolge erreichen. Während häufig fachbezogene akademische Leistungen als Indikator für *Lernergebnisse* herangezogen werden, müssen *Lernerfolge* breiter verstanden werden: als Wertebildung und als Erwerb von Einstellungen, Wissen und Fähigkeiten, die für die Herausforderungen der heutigen Gesellschaft benötigt werden. Auch Erwachsene brauchen entsprechende Lernmöglichkeiten, weil inklusive Bildung letztlich zum Ziel hat, dass jeder erfolgreich an der Gesellschaft teilhat und sein volles Potenzial erreicht.

⁹ UNESCO. 2007. EFA Global Monitoring Report 2008. Education for All by 2015 – Will we make it? Paris, UNESCO.

Abbildung 2: Beispiele für Gruppen, die im Bildungsbereich ausgeschlossen oder marginalisiert sind



Inklusion zu fördern bedeutet Diskussionen anzuregen, positive Einstellungen zu fördern und soziale wie bildungsbezogene Rahmenbedingungen zu verbessern, um so die neuen Anforderungen für Bildungsstrukturen und Politik zu bewältigen. Dies beinhaltet die Verbesserung der Inputs, Prozesse und Bedingungen zur Förderung von Lernprozessen und gilt sowohl auf der Ebene der Umgebung des Lernenden als auch auf der Ebene des Systems. Wie viel erreicht werden kann, hängt vom Willen und den Kapazitäten der Regierungen ab, Politik im Sinne der armen Bevölkerungsschichten zu gestalten, die öffentlichen Ausgaben für Bildung am Prinzip der Gleichheit auszurichten, interdisziplinäre Verbindungen zu schaffen und inklusive Bildung als konstituierendes Element lebenslangen Lernens anzugehen.

I.1.2 Ziele und Konzept

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

Der Aktionsplan von Dakar¹⁰ bereitet klar den Weg für inklusive Bildung als eine der wichtigsten Strategien, um den Herausforderungen von Marginalisierung und Exklusion zu begegnen. Denn inklusive Bildung greift das grundlegende Prinzip von „Bildung für Alle“ (*Education for All*) auf: alle Kinder, Jugendliche und Erwachsene sollen die Möglichkeit erhalten, zu lernen.

Industrie- und Entwicklungsländer sehen sich einer gemeinsamen Herausforderung gegenüber: Wie kann hochwertige und gerechte Bildung für alle Lernenden erreicht werden? Exklusion kann sehr früh im Leben beginnen. Ein ganzheitliches, lebenslanges Bildungskonzept ist daher unbedingt erforderlich. Dabei gilt es auch, die Bedeutung von Programmen zur frühkindlichen Förderung anzuerkennen, um das Wohlergehen von Kindern zu verbessern, sie auf die Grundschule vorzubereiten und ihnen bessere Erfolgchancen in der Schule zu bieten. Wenn Kinder nicht die Möglichkeit erhalten, ihre Potenziale durch Bildung zu entwickeln, besteht für ihre Familien sowie für folgende Generationen das Risiko, mittellos zu bleiben oder in eine chronische Armut hinein zu geraten. Die Verbindung von Inklusion mit weiterführenden Entwicklungszielen trägt also dazu bei, Bildungssysteme weiterzuentwickeln und zu reformieren, Armut zu mindern und die Millenniums-Entwicklungsziele zu erreichen.

¹⁰ UNESCO. 2000. World Education Forum. *The Dakar Framework of Action: Education for All – Meeting our Collective Commitments*. Paris, UNESCO.

1.1.3 Aufbau der Publikation

Diese Publikation besteht aus zwei Teilen. Der erste Teil erläutert, weshalb inklusive Bildung heute relevant ist und beschreibt, wie Inklusion und „Bildung für Alle“ zusammenhängen. Der zweite Teil umreißt die Kernelemente des Wandels hin zu Inklusion. Dabei liegt ein besonderer Schwerpunkt auf inklusivem Unterricht und den jeweiligen Rollen von Lehrern, Pädagogen, unterstützendem Personal, Gemeinden und Eltern. Darüber hinaus stellt diese Publikation politischen Entscheidungsträgern und Bildungsplanern Werkzeuge zur Verfügung, die eine praktische Analyse von Bildungsplänen im Hinblick auf inklusive Bildung ermöglichen.¹¹

1.2 Inklusion im Bildungswesen

1.2.1 Was ist inklusive Bildung?

Die Erklärung von Jomtien (Thailand, 1990) über „Bildung für Alle“, begründet eine allumfassende Vision: universeller Zugang zu Bildung für alle Kinder, Jugendliche und Erwachsene, sowie Förderung von Gerechtigkeit. Dies bedeutet, proaktiv Barrieren zu identifizieren, die sich vielen Menschen beim Zugang zu Lernmöglichkeiten stellen, und Ressourcen zu identifizieren, die nötig sind, um diese Barrieren zu überwinden.

Inklusive Bildung ist ein Prozess, im Rahmen dessen jene Kompetenzen im Bildungssystem gestärkt werden, die nötig sind, um alle Lernenden zu erreichen. Folglich kann inklusive Bildung als Schlüsselstrategie zur Erreichung von „Bildung für Alle“ gelten. Inklusion sollte als übergreifendes Prinzip sowohl die Bildungspolitik als auch die Bildungspraxis leiten, ausgehend von der Tatsache, dass Bildung ein grundlegendes Menschenrecht ist und die Basis für eine gerechtere Gesellschaft darstellt. Der Hauptanstoß für inklusive Bildung erfolgte auf der Weltkonferenz „Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität“ in Salamanca, Spanien (1994). Mehr als 300 Teilnehmer, die 92 Regierungen und 25 internationale Organisationen vertraten, diskutierten den fundamentalen politischen Wandel, der nötig ist, um inklusive Bildung zu fördern und um Schulen in die Lage zu versetzen, alle Kindern zu betreuen, insbesondere jene mit besonderen Bedürfnissen.

Obwohl der Schwerpunkt der Konferenz von Salamanca auf sonderpädagogischem Förderbedarf lag, lautete das Fazit: „Die Pädagogik für besondere Bedürfnisse - ein wichtiges Thema für Länder im Norden wie im Süden - kann sich nicht in Isolation weiterentwickeln. Sie muss Teil einer allgemeinen pädagogischen Strategie sein und wohl auch einer neuen sozialen und wirtschaftlichen Politik. Sie erfordert große Reformen in der herkömmlichen Schule.“¹²

Ein inklusives Bildungssystem kann nur geschaffen werden, wenn Regelschulen inklusiver werden – mit anderen Worten: wenn sie besser darin werden, alle Kinder ihres Einzugsgebiets zu unterrichten. Die Konferenz proklamierte, dass „Regelschulen mit inklusiver Ausrichtung das beste Mittel sind, um diskriminierende Haltungen zu bekämpfen, um Gemeinschaften zu schaffen, die alle willkommen heißen, um eine integrierende Gesellschaft aufzubauen und um ‚Bildung für Alle‘ zu erreichen; darüber hinaus gewährleisten inklusive Schulen eine effektive Bildung für die Kinder und erhöhen die Effizienz sowie schließlich das Kosten-Nutzen-Verhältnis des gesamten Schulsystems.“¹³

Die Vision von Jomtien wurde auf dem Weltbildungsforum von Dakar im April 2000 noch einmal bestätigt. Dort wurde geprüft, welche Fortschritte seit 1990 gemacht wurden. Das Forum erklärte, dass „Bildung für Alle“ die Bedürfnisse von armen und benachteiligten Menschen berücksichtigen müsse, darunter arbeitende Kinder, Bewohner von abgelegenen, ländlichen Gegenden und Nomaden, ethnische und linguistische Minderheiten, Kinder, Jugendliche und Erwachsene,

¹¹ UNESCO. 2008a. *For a more specific policy tool addressing the needs of four groups of excluded learners, namely gender with a particular reference to girls, child labourers, children affected by HIV/AIDS and children with disability*. Paris, UNESCO.

¹² UNESCO. 1994. *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paris, UNESCO / Ministry of Education, Spain.

¹³ Ebenda.

die von Konflikten, HIV und AIDS, Hunger und Krankheit betroffen sind, ebenso wie Kinder mit Behinderungen oder sonderpädagogischem Förderbedarf. Auch ein spezieller Fokus auf Mädchen und Frauen wurde gefordert.

Inklusion wird also als ein Prozess verstanden, bei dem auf die verschiedenen Bedürfnisse von allen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen eingegangen wird. Erreicht wird dies durch verstärkte Partizipation an Lernprozessen, Kultur und Gemeinwesen, sowie durch Reduzierung und Abschaffung von Exklusion in der Bildung. Dazu gehören Veränderungen in den Inhalten, Ansätzen, Strukturen und Strategien. Diese Veränderungen müssen von einer gemeinsamen Vision getragen werden, die alle Kinder innerhalb einer angemessenen Altersspanne einbezieht, und von der Überzeugung, dass es in der Verantwortung des regulären Systems liegt, alle Kinder zu unterrichten.¹⁴

Hierfür gibt es mehrere Begründungen. Zunächst besteht eine *pädagogische Begründung*: Da inklusive Schulen alle Kinder gemeinsam unterrichten, müssen sie Mittel und Wege finden, beim Unterrichten auf individuelle Unterschiede einzugehen. Davon profitieren alle Kinder. Zweitens gibt es eine *soziale Begründung*: Inklusive Schulen können Einstellungen zu Vielfalt verändern, wenn alle Kinder gemeinsam unterrichtet werden. Sie bilden damit die Basis für eine gerechte und diskriminierungsfreie Gesellschaft. Drittens gibt es eine *ökonomische Begründung*: Es ist weniger kostenintensiv Schulen einzuführen und zu erhalten, die alle Kinder gemeinsam unterrichten, als ein komplexes System unterschiedlicher Schultypen zu errichten, die jeweils auf verschiedene Gruppen spezialisiert sind.

Weitere internationale Unterstützung fand inklusive Bildung in Artikel 24 des Übereinkommens über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (verabschiedet 2006), welcher inklusive Bildung fordert, sowie in der jüngeren Gesetzgebung zum Schutz indigener Sprachen¹⁵. Annex 3 beinhaltet eine Auswahl der wichtigsten normativen Dokumente (Übereinkommen, Empfehlungen und Erklärungen), die die Grundlage für die Entwicklung inklusiver Richtlinien und Ansätze darstellen. Sie legen die zentralen Aspekte dar, die beachtet werden müssen, um das Recht auf *Zugang* zu Bildung, das Recht auf *qualitativ hochwertige* Bildung und das Recht auf *Achtung* im Lernumfeld sicherzustellen. Kasten 1 gibt einen Überblick über den rechtlichen Rahmen im Zusammenhang mit inklusiver Bildung.

Kasten 1: Rechtlicher Rahmen zur Unterstützung von Inklusion 1948 – 2007

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

¹⁴ UNESCO. 2003b. *Overcoming Exclusion through Inclusive Approaches in Education. A challenge and a vision*. Paris, UNESCO.

¹⁵ UN General Assembly Resolution 61/295. 2007. *United Nations Declaration on the Rights of Indigenous Peoples*. New York, UN Headquarters. <http://www.un.org/esa/socdev/unpfi/en/drip.html>

1979	Übereinkommen zur Beseitigung jeder Form der Diskriminierung der Frau
1965	Internationales Übereinkommen zur Beseitigung aller Formen von Rassen-diskriminierung
1960	Übereinkommen gegen Diskriminierung in der Bildung
1948	Allgemeine Erklärung der Menschenrechte

1.2.2 Inklusion und Qualität als reziproke Aspekte

Um das Recht auf Bildung wie oben beschrieben umzusetzen, setzt die *EFA*-Bewegung (*Education for All*) die Konzepte *inklusive Bildung* und *qualitativ hochwertige Bildung* immer mehr miteinander in Verbindung. Zwar gibt es keine allein-gültige Definition von Bildungsqualität, doch beinhalten die meisten Konzepte zwei wichtige Komponenten: die kognitive Entwicklung des Lernenden einerseits, und die Rolle von Bildung bei der Förderung von Werten und Einstellungen, gesellschaftlichem Verantwortungsbewusstsein und/oder kreativer und emotionaler Entwicklung andererseits. In Bezug auf die Qualität von Grundbildung erkannte die Welterklärung „Bildung für Alle“ (1990) die Notwendigkeit an, eine Bildung für alle Kinder, Jugendliche und Erwachsene zu schaffen, die ihren Bedürfnissen entspricht und für ihr Leben relevant ist, um so den Weg für ein bedürfnisbasiertes Qualitätskonzept zu ebnen. Die Welterklärung hält weiter fest, dass diese Bedürfnisse sowohl grundlegende Lernmittel als auch grundlegende Lerninhalte einschließen, die von allen Menschen benötigt werden, um zu überleben, ihre vollen Kapazitäten zu entwickeln, in Würde zu leben und zu arbeiten, voll an Entwicklung teilzuhaben, ihre Lebensqualität zu verbessern, informierte Entscheidungen zu treffen und fortwährend zu lernen.¹⁶

Der UNESCO-Weltbildungsbericht 2005 betont, dass Bildung auf dem Verständnis basieren sollte, dass Lernende Individuen mit verschiedenen Charakteristika und Voraussetzungen sind, und dass Strategien zur Qualitätsverbesserung sich daher auf Wissen und Stärken der Lernenden beziehen sollten.¹⁷ Ausgehend von dieser Perspektive schlägt der Bericht fünf Dimensionen vor, in denen Lehr- und Lernprozesse beeinflusst werden können. Ziel ist dabei, Bildungsqualität zu verstehen, zu überprüfen und zu verbessern: (1) Charakteristika der Lernenden; (2) Kontext; (3) aktivierender Input; (4) Lehren und Lernen; (5) Ergebnisse.¹⁸ Diese Dimensionen stehen in einer Wechselbeziehung, sind voneinander abhängig und müssen gemeinsam betrachtet werden.

Zugang zu Bildung und Bildungsqualität sind miteinander verknüpft und verstärken sich gegenseitig. Auf kurze Sicht mag Qualität darunter leiden, wenn sehr viele Kinder eine Schule besuchen, aber langfristige Strategien zur Verbesserung der Lernprozesse können die Balance erfolgreich wiederherstellen. Die Förderung von kognitiver Entwicklung, Grundfertigkeiten, körperlicher Gesundheit und emotionalem Wachstum werden normalerweise dem affektiven Bereich eines Lernenden zugerechnet. Diese Faktoren spielen jedoch ebenso für den Lernprozess und die Stärkung der Qualität einer Lernerfahrung eine wichtige Rolle. Entsprechende Interventionen zu planen, umzusetzen und zu überprüfen, stellt eine enorme Herausforderung dar.

Bildungsqualität ist für praktisch alle Länder ein zentrales Anliegen. Dies liegt im Wesentlichen daran, dass nationale und internationale Lernstandserhebungen in vielen Ländern weltweit alarmierend schwache und uneinheitliche Leistungslevel offenbaren. Darüber hinaus besteht das Risiko, dass Lernstandserhebungen nur jene Ergebnisse oder

¹⁶ UNESCO. 2008b. *Learning Counts: An Overview of Approaches and Indicators for Measuring and Enhancing Quality Learning in EFA-FTI Countries*. Paris, UNESCO.

¹⁷ UNESCO. 2004. *EFA Global Monitoring Report. The Quality Imperative*. Paris, UNESCO, p. 143.

¹⁸ UNESCO. 2004. *EFA Global Monitoring Report. The Quality Imperative*. Paris, UNESCO, p. 35-37.

Aspekte des Lernens beschreiben, die relativ einfach zu messen sind und dabei Aspekte ignorieren, die wichtiger, aber schwierig zu messen sind. So werden die Fähigkeiten im Rechnen, Lesen und Schreiben häufig erhoben, für soziale Fähigkeiten oder die gesellschaftlichen Auswirkungen von Bildung gilt dies nicht. Der Fokus muss darauf liegen, die Lehrerbildung im Sinne inklusiver Bildung zu fördern, um die gesellschaftliche Entwicklung voranzubringen. So wird sichergestellt, dass jeder Bürger in der Lage ist, wirksam an der Gesellschaft teilzuhaben.

Die meisten Untersuchungen sind nicht in der Lage, emotionales Wachstum von Lernenden, ihre Entwicklung in den Bereichen Werte und Einstellungen, oder allgemein anerkannte Indikatoren für die Qualität von Lernprozessen und die Lernumgebung zu erheben. Studien in Entwicklungsländern zeigen, dass selbst in denjenigen Ländern, die einen signifikanten Anstieg der Einschulungszahlen in der Grundschule verzeichnen, nur wenige Kinder die Grundschule auch abschließen, wobei selbst diese Kinder in der Schule nur geringfügige Kompetenzen im Rechnen, Lesen und Schreiben erworben haben. Die Kombination von schwachen Leistungen und hohen Abbruchraten wird einer Vielzahl externer und interner Faktoren zugeschrieben, die die Qualität des Lernprozesses direkt beeinflussen. Um inklusive Bildung sicherzustellen, sind daher Qualität und Gerechtigkeit von zentraler Bedeutung.

1.2.3 Inklusion und Kosten-Effektivität

Man kann kaum über das Thema Inklusion sprechen, ohne das Thema der Kosten in den Blick zu nehmen. Nationale Budgets sind oftmals limitiert, es fehlt an öffentlicher Entwicklungshilfe und Eltern können häufig die direkten und indirekten Kosten von Bildung nicht aufbringen. Familien müssen oftmals entscheiden, ob sie ein Kind zur Schule schicken oder es zum Einkommen beitragen lassen, um so die Ernährung der Familie sicherzustellen. Es besteht daher das Risiko, dass inklusive Bildung von Regierungen, Behörden und sogar von Eltern als zu teuer empfunden wird, obwohl der geschätzte Betrag für die Erreichung von „Bildung für Alle“ (11 Milliarden US Dollar) außerordentlich gering ist, aus einer globalen Perspektive betrachtet (Kasten 2).

Kasten 2: Geschätzte zusätzliche Kosten, um „Bildung für Alle“ zu erreichen

Nach Schätzungen von Oxfam entspricht die finanzielle Unterstützung, die zur Erreichung von EFA nötig wäre:

- Den weltweiten militärischen Ausgaben von 4 Tagen
- Der Hälfte dessen, was pro Jahr in den USA für Spielzeug ausgegeben wird
- Weniger als die Summe, die in Europa pro Jahr für Computerspiele oder Mineralwasser ausgegeben wird
- Weniger als 0.1% des Brutto-Volkseinkommens der Welt

Quelle: Oxfam. 2000. *Achieving Universal Primary Education*. London, Oxfam.

Durch die Entwicklung kosteneffektiverer Bildungssysteme könnte viel gewonnen werden. Der institutionalisierte Kontext öffentlicher Ausgaben muss genauer als bisher betrachtet werden.¹⁹ Dies beinhaltet eine Optimierung der Ressourcenverwendung, um eine bessere Kosten-Nutzen-Relation zwischen Investitionen und Ergebnissen zu erreichen. In OECD-Ländern liegt die Quote der Schüler, die die Schule abbrechen, zwischen 5% und 40%. Diese Schüler verlassen die Schule mit geringen Fähigkeiten und werden anschließend überdurchschnittlich oft arbeitslos.²⁰ Unter diesen Schulabbrechern sind viele, die negative Lernerfahrungen gemacht haben und wegen schlechter Leistungen Klassen wiederholen mussten.

¹⁹ UNESCO. 2003a. Ministerial Roundtable Meeting on Quality Education. Paris, UNESCO.

²⁰ OECD. 2007b. *PISA 2006: Science Competencies for Tomorrow's World*. Paris, OECD.

Das Wiederholen von Klassenstufen bindet finanzielle Ressourcen²¹, die besser für eine allen zugute kommende Qualitätsverbesserung des Unterrichts eingesetzt werden könnten, insbesondere wenn man die geringe Wirkung des Wiederholens auf die Leistungen eines Schülers und die negativen Effekte auf sein Selbstwertgefühl in Betracht zieht. Konkret wäre dabei an Investitionen in folgenden Bereichen zu denken: Lehrerfortbildung, Materialien, Informations- und Kommunikationstechnologien sowie zusätzliche Förderangebote für Schüler, denen der Unterricht Schwierigkeiten bereitet.

Maßnahmen zur Förderung von Inklusion müssen nicht teuer sein. In Ländern mit knappen Ressourcen wurden verschiedene kosteneffiziente Maßnahmen zur Förderung von inklusiver, qualitativ hochwertiger Bildung entwickelt. Zum Beispiel werden Klassenverbände mit Schülern aus verschiedenen Klassen-, Alters- und Fähigkeitsstufen gebildet, erster Unterricht in der jeweiligen Muttersprache erteilt, Modelle für die Lehrerfortbildung zur beruflichen Qualifizierung erstellt, Kontakte zwischen Lehramtsstudenten und Schulen hergestellt, gegenseitiges Unterrichten der Schüler eingeführt und Förderschulen in Kompetenzzentren umgewandelt, die ihre Expertise und Unterstützung einer Gruppe von Regelschulen anbieten. Ein Beispiel aus Jamaika zur Frühförderung belegt die Kosteneffektivität von inklusiven Ansätzen (Kasten 3).

Kasten 3: Interventionsprojekt zur Frühförderung in Jamaika

Jamaika

In Jamaika wurde ein Interventionsprojekt zur häuslichen Frühförderung von Kindern mit Behinderungen entwickelt. Im Rahmen des Projektes werden Eltern trainiert, die im Anschluss die Betreuung der Kinder übernehmen.

Die Kosten liegen bei 300 US Dollar pro Kind pro Jahr, dies liegt deutlich unter den Kosten für entsprechende sonderpädagogische Förderung in Jamaika.

Quelle: S. Peters. 2004. Inclusive Education: an EFA Strategy for All Children. Washington, DC, World Bank.

Eine wachsende Anzahl umfassender Forschungsarbeiten, darunter die Ergebnisse der PISA-Studien der OECD (PISA, *Programme for International Student Assessment*), hat gezeigt, dass Qualität nicht direkt von den Ausgaben für Bildung abhängt. Wird Bildungsqualität anhand von Lernergebnissen erhoben, hängt sie viel stärker mit der Qualität der Lehre zusammen als mit anderen Faktoren wie Klassengröße oder Vielfalt im Klassenverband. Es ist sogar ein typisches Merkmal der leistungsstärksten Schulsysteme, dass sie auf verschiedene Art und Weise Verantwortung für die Bildung und Förderung aller Schüler übernehmen.

Das Fundament für Inklusion wird durch einen frühen Bildungsbeginn gelegt, denn die frühe Kindheit ist – wie die kognitiven Neurowissenschaften belegen – eine wichtige Phase für das Erlernen kognitiver Fähigkeiten. Gut konzipierte Programme zur frühkindlichen Förderung sind also zwingend erforderlich, insbesondere für die am stärksten benachteiligten Kinder. Ihr Effekt kann durch wirksame Schulprogramme zu den Themen Gesundheit, Hygiene und Ernährung weiter verstärkt werden.

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

²¹ In Lateinamerika verursachten Wiederholungen Kosten von 5.6 Milliarden US Dollar im Grundschulbereich und 5.5 Milliarden US Dollar im Sekundarschulbereich in Preisen des Jahres 2000 (UNESCO-OREALC, 2007).

den Bereichen Gesundheit, Einkommenssicherung, Kinderfürsorge und – sofern sie bestehen – im Bereich der Sozialversicherungssysteme. Abbildung 3 zeigt die negativen Auswirkungen auf das Bruttoinlandsprodukt, wenn Menschen mit Behinderung nicht voll in die Bildungssysteme einbezogen werden.

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

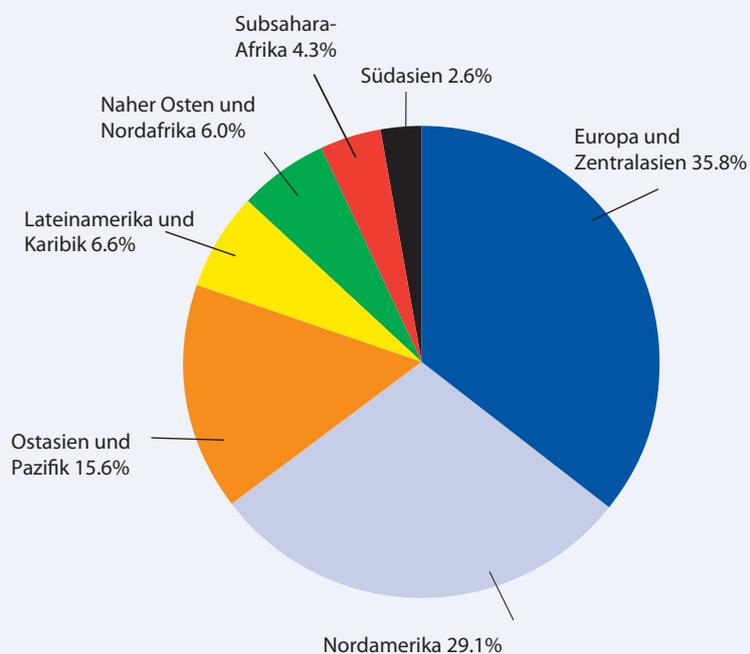
Aus wirtschaftlicher Sicht kann es sehr kostenintensiv und zutiefst irrational sein, nicht in Bildung zu investieren, die auf ein aktives und leistungsfähiges Leben im Erwachsenenalter vorbereitet.

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

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

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

REGIONALE ANTEILE AN DER VERRINGERTEN WIRTSCHAFTSLEISTUNG (gemessen am Bruttoinlandsprodukt)



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

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

Politische Entwicklung voranbringen

Damit inklusive Bildung entscheidend zur Gestaltung einer inklusiven Gesellschaft beitragen kann, muss unter den relevanten Partnern Einvernehmen über die gemeinsame Vision und die konkreten Schritte bestehen, die erforderlich sind, um diese Vision Wirklichkeit werden zu lassen. Die Entwicklung zur Inklusion vollzieht sich graduell und sollte auf klar formulierten Prinzipien beruhen, die sich auf systemweite Entwicklung und multisektorale Ansätze auf allen Ebenen der Gesellschaft beziehen. Inklusionsbarrieren können reduziert werden, wenn politische Entscheidungsträger, Beschäftigte des Bildungswesens und andere Akteure zusammenarbeiten. Dies beinhaltet auch den aktiven Einbezug von Menschen vor Ort, wie zum Beispiel politische und religiöse Autoritäten, Vertreter der Schulämter und die Medien.

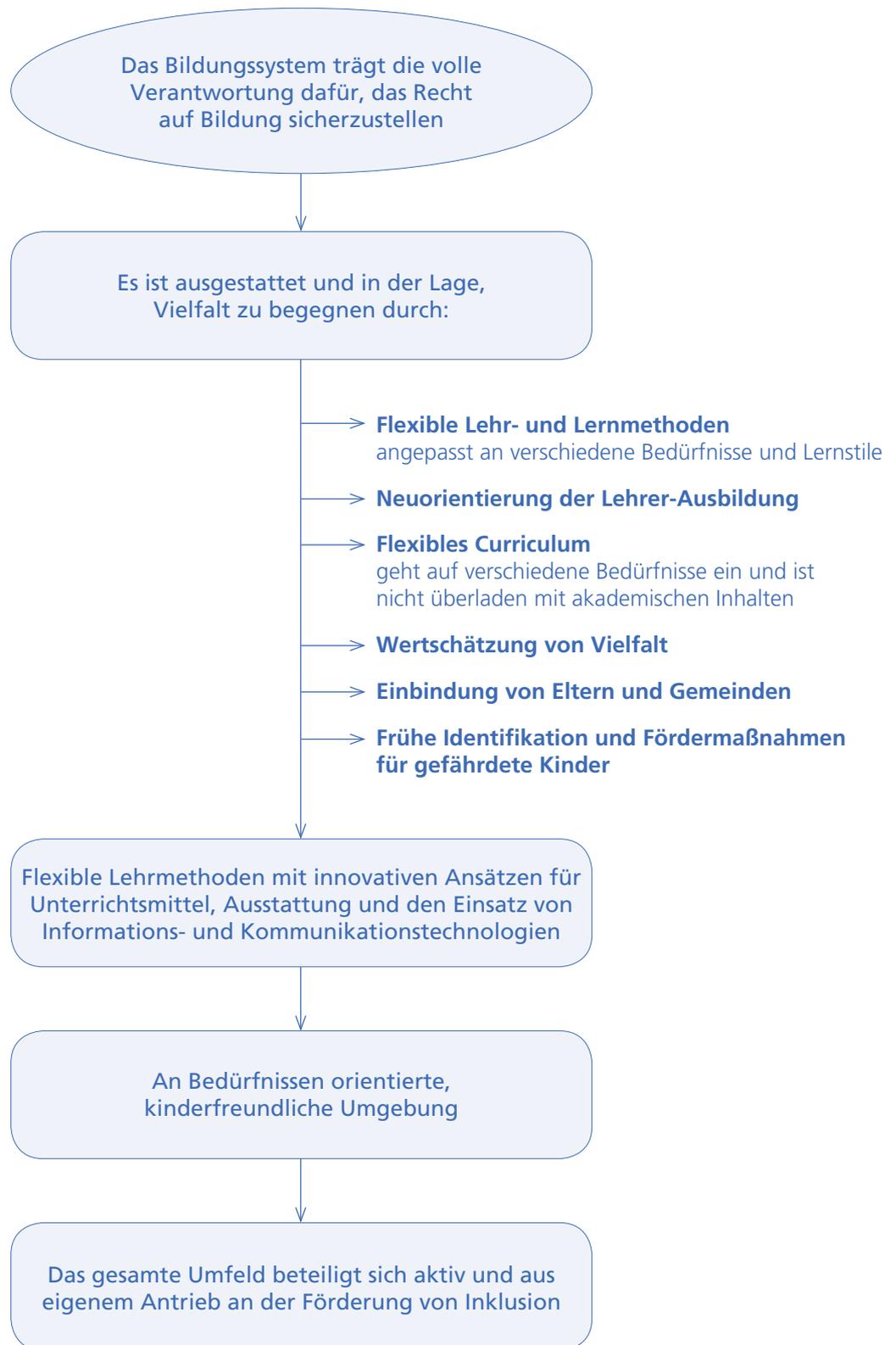
Einige wichtige Schritte sind:

- Lokale Situationsanalysen durchführen, um zu bestimmen, welche Handlungsspielräume und Ressourcen vorliegen, und wie letztere zur Förderung von Inklusion und inklusiver Bildung eingesetzt werden sollen
- Für das Recht auf Bildung für alle sensibilisieren
- Konsens über die Konzepte *Inklusion* und *Bildungsqualität* herstellen
- Gesetzgebung in Einklang mit internationalen Übereinkommen, Empfehlungen und Erklärungen bringen, um inklusive Bildung zu unterstützen
- Kompetenzaufbau vor Ort unterstützen, um die Entwicklung auf dem Weg zu inklusiver Bildung voranzutreiben
- Methoden entwickeln, um die Wirkung von inklusiver und qualitativ hochwertiger Bildung zu messen
- Mechanismen auf Ebene der Schulen und auf kommunaler Ebene entwickeln, um Kinder zu identifizieren, die nicht zur Schule gehen, und Wege zu finden, ihnen beim Eintritt in die Schule zu helfen und ihren Verbleib in der Schule zu unterstützen
- Lehrer unterstützen, ihre Rolle innerhalb des Bildungssystems zu verstehen und Vielfalt im Klassenzimmer nicht als Problem, sondern als Chance zu begreifen

II.1 Entwicklung von inklusiven Bildungssystemen

Betrachtet man Bildung aus der Perspektive der Inklusion (siehe Abbildung 4), so impliziert dies eine Verschiebung: das Problem wird dann nicht beim Kind, sondern im Bildungssystem gesehen. Frühere Sichtweisen betonten, dass die Ursache von Lernschwierigkeiten beim Lernenden zu suchen sei, und ignorierten dabei die Einflüsse der Umgebung auf das Lernen. Heute wird stark dafür argumentiert, dass die Reorganisation der regulären Schulen innerhalb der Gemeinden durch Schulverbesserungen und einen Fokus auf Qualität das effektive Lernen aller Kinder sichert, auch jener Kinder, die als sonderpädagogisch förderbedürftig eingestuft wurden. Lernen beginnt lange bevor Kinder zur Schule gehen. Deshalb ist die frühkindliche Förderung ein besonders wichtiges Instrument für den Aufbau einer inklusiven Gesellschaft. Neue Untersuchungsergebnisse bringen frühe Anregung von Kindern durch Aktivitäten wie kreatives Spielen, Musik oder physische Aktivität und Ernährung mit notwendiger Hirnstimulation und psychischer Gesundheit in Zusammenhang und deuten damit ebenfalls auf die Relevanz frühkindlicher Förderung hin.

Abbildung 4: Bildung aus der Perspektive der Inklusion



Eine inklusive Schule muss eine Vielzahl von Arbeitsmethoden und individuelle Förderung bieten, um sicherzustellen, dass kein Kind von Schulgemeinschaft und aktiver Beteiligung ausgeschlossen ist. Dies impliziert die Entwicklung von kinderfreundlichen Schulen, die auf Grundrechten basieren. Eine rechtsbasierte Bildung hilft Kindern dabei, ihre Rechte zu begreifen. Eine solche Bildung ist nicht nur im akademischen Sinne effektiv, sondern auch inklusiv, gesund und schützend für alle Kinder. Sie berücksichtigt Gender-Aspekte und ermutigt Lernende wie auch Eltern und Gemeinden, sich einzubringen. Die Unterstützung von Lehrern und Schuldirektoren ist dabei wesentlich, aber auch die Unterstützung durch die jeweilige Gemeinde ist unerlässlich. Alle müssen fähig und willens sein, Inklusion im Klassenzimmer und beim Lernen für alle Kinder sicherzustellen, unabhängig von deren Verschiedenheit.

Wie bereits erwähnt, verändert der Blick aus der Perspektive der Inklusion die Wahrnehmung erheblich: nicht das Kind, sondern das Bildungssystem wird als das Problem gesehen. Und diesem Problem kann durch eine inklusive Herangehensweise begegnet werden. Inklusive Bildung von hoher Qualität ist das beste Mittel, um künftig Lerndefizite unter Jugendlichen und Erwachsenen vorzubeugen. Heute dagegen muss ein enormer Aufwand betrieben werden, um angemessene Bildung und Ausbildungsprogramme für jene Jugendlichen und Erwachsenen sicherzustellen, denen diese bisher vorenthalten wurden.

Wenn Lehrer, Verwaltung und Regierungsvertreter den Gemeinden gegenüber für die Inklusion aller Kinder durch formelle institutionalisierte Mechanismen verantwortlich sind, werden sich auch die Menschen vor Ort stärker für die Verbesserung von Schulen interessieren und eher bereit sein, sich selbst für diese Aufgabe zu engagieren. Diese Verbindlichkeit kann eventuell auch die Schaffung von Partnerschaften mit externen Partnern wie dem Privatsektor bedeuten. Nach Angaben der Weltbank²² haben Programme, die den Zugang zu Bildung für ausgeschlossene Gruppen erweiterten, zu wichtigen Veränderungen in den Einstellungen der Allgemeinheit und von Regierungsvertretern geführt, was den Beitrag dieser Gruppen zur Gesellschaft angeht. Auf diese Weise gehen Veränderungsprozesse und die Stärkung ausgeschlossener Gruppen Hand in Hand, wenn es darum geht, die Inklusion aller Lernenden zu erreichen. Oft beinhaltet dies auch die Entwicklung von alternativen und non-formalen Lernformen innerhalb eines holistischen Bildungssystems, um Inklusion auf allen Ebenen zu fördern.

II.2 Herausforderungen für politische Entscheidungsträger

In Vorbereitung der 48. UNESCO-Weltbildungsministerkonferenz (48th International Conference on Education, ICE) zum Thema „Inklusive Bildung: Der Weg der Zukunft“²³ organisierten das Internationale Bildungsbüro der UNESCO in Genf (International Bureau of Education, IBE), UNESCO Headquarters, Nationalkommissionen und Mitglieder der Community of Practice (COP) für Curriculumentwicklung sowie andere Partner der Zivilgesellschaft insgesamt 13 regionale vorbereitende Workshops mit 914 Teilnehmern aus 128 Ländern.²⁴ Das Ziel dieser Treffen bestand darin, bestehende Konzepte von inklusiver Bildung zu diskutieren und bewährte Methoden zu ihrer Umsetzung zu identifizieren. Die Zusammenkünfte offenbarten sowohl subtile als auch offensichtlichere Unterschiede im Verständnis des Konzepts *inklusive Bildung*, sowohl zwischen Ländern als auch über Regionen hinweg. Es zeigten sich aber auch wichtige Gemeinsamkeiten, insbesondere in Bezug auf die Notwendigkeit, gleichen Zugang zu hochwertiger Bildung für alle zu schaffen.

In Kasten 4 sind die wichtigsten Anliegen und Handlungsfelder aufgeführt, die bei diesen regionalen Vorkonferenzen identifiziert wurden. Sie werden im Weiteren näher erläutert. Zusätzlich wurden einige einfache Checklisten

²² Peters, S. 2004. *Inclusive education: an EFA strategy for all children*. Washington, DC: World Bank.

²³ Das Abschlussdokument der Konferenz „*Conclusions and Recommendations*“ ist unter folgender URL abrufbar: <http://www.unesco.de/ice.html> (Anm. d. Hrsg.)

²⁴ Operti, R. and Belalcázar, C. 2008. *Trends in Inclusive Education at Regional and Interregional Levels: Issues and Challenges*. Geneva, IBE.

entwickelt, um politische Entscheidungsträger dabei zu unterstützen, die Schlüsselfragen zu jedem Kernthema näher zu beleuchten. Die Matrix am Ende dieses Dokuments stellt noch einmal umfassender die wesentlichen Bereiche zusammen, die betrachtet werden müssen, um inklusive Bildung in einem vollständigen Politikkreislauf zu erreichen.

Kasten 4: **Hauptanliegen und konkrete Handlungsfelder, die bei den regionalen Vorbereitungskonferenzen des Internationalen Bildungsbüros der UNESCO identifiziert wurden**

A. Einstellungsänderung und politische Entwicklung

- **der Term *inklusive Bildung*** bedarf einer weiteren Klärung und Übernahme durch Pädagogen, Regierungsorganisationen und Nicht-Regierungsorganisationen, politische und gesellschaftliche Akteure
- **Fehlendem Verständnis, Bewusstsein und Unterstützung** für inklusive Bildung in der Gesellschaft muss durch Fürsprache und Dialog auf regionalem wie nationalen Level begegnet werden
- **Langfristige nachhaltige politische Maßnahmen zur ökonomischen und sozialen Entwicklung** müssen inklusive Bildung mit berücksichtigen
- **Ein integrierter multisektoraler und gemeinschaftlicher Ansatz** ist notwendig, um das Recht auf Bildung zu garantieren
- **Dialog auf regionaler und nationaler Ebene** ist notwendig, um Verständnis, Bewusstsein und Unterstützung der Öffentlichkeit für politische Maßnahmen zu sichern

B. Inklusion durch frühkindliche Bildung sicherstellen

- **Frühkindliche Förderprogramme** sollten als nachhaltiger Weg zur Sicherung des Rechts auf Bildung von Beginn an für alle Kinder verstanden werden

C. Inklusive Curricula

- **Kohäsive Übergänge und Verbindungen** von frühkindlicher Bildung, Grundschulbildung und Sekundarbildung in den Curricula sind Schlüsselfaktoren, um Schulabbruch beim Übergang von einer Stufe zur nächsten zu vermeiden und das Verbleiben von Schülern in der Schule zu sichern
- **Curriculare Änderungen** sind notwendig, um flexibles Lernen und Assessment zu unterstützen
- **Möglichkeiten von informeller und non-formaler Bildung** sollten in das Curriculum aufgenommen werden
- **Ein hoch akademisches und überladenes Curriculum ist kontraproduktiv** für inklusive Bildung
- **Eine Vielzahl von Akteuren** sollte ermutigt werden, sich an der Erstellung des Curriculums zu beteiligen

D. Lehrer und Lehrerausbildung

- **Programme zur Ausbildung der Lehrer** (sowohl innerhalb der Ausbildung als auch berufsbegleitend) sollten neu konzipiert und in Einklang mit inklusiven Ansätzen gebracht werden, um Lehrern die notwendigen pädagogischen Kompetenzen zu vermitteln, damit Vielfalt im Klassenzimmer funktioniert und im Einklang mit reformierten Curricula steht
- **Die Weiterbildung des gesamten Personals im Bildungsbereich**, inklusive der Zivilgesellschaft, ist wesentlich, um inklusive Schulen zu unterstützen
- **Die Schaffung neuer Anreize und damit verbunden die Erneuerung des sozialen Status von Lehrern** sowie die Verbesserung ihrer Lebensverhältnisse sind wichtige Vorbedingungen für eine Professionalisierung der Lehrerrolle (zum Beispiel Erhöhung des Einkommens, Bereitstellung besserer Wohnmöglichkeiten, Ermöglichung von Heimaturlauben, Steigerung des Ansehens der Arbeit, etc.)

E. Ressourcen und Gesetzgebung

- **Die nationalen Gesetzgebungen** sollten geändert und überarbeitet werden, um den Gedanken von inklusiver Bildung aufzunehmen
- **Internationale Übereinkommen** sollten unterzeichnet und ratifiziert werden und sich in den nationalen Gesetzgebungen widerspiegeln
- **Die Umsetzung von Richtlinien und Gesetzen** sollte gefördert und durchgesetzt werden
- **Die Verwendung von Budgets** für inklusive Bildung sollte gerecht, transparent, rechenschaftspflichtig und effizient erfolgen

II.2.1 Änderung von Einstellungen als Voraussetzung effektiver politischer Weiterentwicklung

Inklusion erfordert häufig eine Veränderung von Einstellungen und Werten der Menschen. Solch ein Wandel braucht Zeit und erfordert erhebliche Neubewertungen von Konzepten und Rollenverhalten. Die Bewusstseinsbildung sollte sowohl mit einem besseren Verständnis von inklusiver Bildung einhergehen als auch mit einer toleranteren und verständnisvolleren Gesellschaft. Nationale Richtlinien zu Inklusion, lokale Unterstützungssysteme, geeignete Curricula und Assessments sind wichtig, um den notwendigen Kontext für Inklusion zu schaffen.

Bildungsinstitutionen sollten sich nicht als die alleinigen Experten für Bildung begreifen. Expertise muss nicht in jeder Schule direkt verfügbar sein, aber es ist wichtig, dass jederzeit auf externe Kompetenzen zugegriffen werden kann, wenn sie benötigt werden. Dies setzen einige Länder um, indem sie einen graduellen Übergang von Sonderschulen zu Förderzentren einleiten. Die Lehrer dieser Förderzentren unterstützen das regionale Regelschulsystem und bieten den Familien Beratung für die Förderung ihrer Kinder an.

Lehrer, andere Pädagogen, unterstützendes Personal, Eltern, Kommunen, Schulbehörden, Entwickler von Curricula, Bildungsplaner, der Privatsektor und Ausbildungsinstitute sind sehr wichtig für die Förderung von Inklusion. Einige (Lehrer, Eltern und Kommunen) sind noch mehr als das: Sie sind unverzichtbar, um alle Aspekte des Inklusionsprozesses zu unterstützen. Dies erfordert den Willen, Vielfalt zu akzeptieren und willkommen zu heißen, sowie innerhalb als auch außerhalb der Schule eine aktive Rolle im Leben der Schüler einzunehmen.

Kasten 5: Checkliste zur Änderung von Einstellungen

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

II.2.2 Gestaltung eines inklusiven Curriculums

Ein inklusives Curriculum spricht die kognitive, emotionale, soziale und kreative Entwicklung eines Kindes an. Es basiert auf den vier Säulen der Bildung des 21. Jahrhunderts – Lernen, Wissen zu erwerben, Lernen, zu handeln, Lernen, zusammenzuleben und Lernen für das Leben.²⁵ Es spielt eine entscheidende Rolle in der Förderung von Toleranz und von Menschenrechten und es ist ein wirksames Instrument, um kulturelle, religiöse, geschlechtsspezifische und andere Unterschiede zu überwinden. Ein inklusives Curriculum berücksichtigt Geschlecht, kulturelle Identität und sprachlichen Hintergrund. Negative Stereotypen werden nicht nur in Schulbüchern, sondern auch – was noch

²⁵ Delors, J. et al. 1996. *Learning: the Treasure Within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. Paris, UNESCO.

wesentlich wichtiger ist – in den Einstellungen und Erwartungen der Lehrer durchbrochen. Multilinguale Ansätze, in denen die Sprache als fester Bestandteil der kulturellen Identität eines Schülers verstanden wird, können eine Quelle für Inklusion sein. Darüber hinaus hat muttersprachlicher Unterricht in den ersten Schuljahren eine positive Wirkung auf die Lernleistungen.

In einem inklusiven Ansatz sind Curricula flexibel und können an verschiedene Bedürfnisse angepasst werden, so dass jeder von einem gemeinsam akzeptierten, grundlegenden Level hochwertiger Bildung profitiert. Dies reicht von der Zeit, die Schüler mit einem bestimmten Thema verbringen, bis dahin, Lehrern eine größere Freiheit bei der Wahl ihrer Methoden zu lassen und mehr Zeit für angeleitete Arbeit im Klassenverband einzuräumen.

Laut UNESCO-Weltbildungsbericht 2005 besteht ein Weg zu einer Auswahl von relevanten und balancierten Zielen darin, das Curriculum im Hinblick auf Inklusion zu analysieren. Ein inklusiver Ansatz für Curricula-Richtlinien erkennt an, dass jeder Lernende verschiedenste Bedürfnisse hat – besonders in Situationen von Verletzlichkeit und Benachteiligung – dass aber auch jeder von einem allgemein akzeptierten grundlegenden Level hochwertiger Bildung profitiert. Dies unterstreicht die Notwendigkeit eines gemeinsamen Kerncurriculums, das für den Lernenden maßgeblich ist, während er mit flexiblen Methoden unterrichtet wird.²⁶

Zugängliche und flexible Curricula, Schulbücher und Lernmaterialien können entscheidend für die Schaffung von Schulen für alle sein. Viele Curricula erwarten von allen Schülern, dass sie dieselben Dinge zur selben Zeit mit denselben Mitteln und Methoden erlernen. Aber Schüler sind unterschiedlich und haben unterschiedliche Fähigkeiten und Bedürfnisse. Es ist daher wichtig, dass das Curriculum flexibel genug ist, um Anpassungsmöglichkeiten für individuelle Bedürfnisse zu bieten und Lehrer anzuregen, nach Lösungen zu suchen, die zu den Bedürfnissen, Fähigkeiten und Lernstilen jedes einzelnen Schülers passen.²⁷ Dies ist für die Entwicklung und Praxis von Lernaktivitäten von Jugendlichen und Erwachsenen besonders wichtig. Einige der Themen, die bei der Entwicklung inklusiver Curricula zu bedenken sind, finden sich in Kasten 6.

Das Konzept *inklusive Bildung* stellt einen großen Teil dessen in Frage, wie Unterricht traditionellerweise in Schulen organisiert und koordiniert ist. Während die Schulen in der Tat allgemeingültige Ziele dafür haben müssen, was Schüler angemessener- und wünschenswerterweise in der Schule erreichen sollen, müssen die Anforderungen verschiedener Schulfächer im Kontext der individuellen Möglichkeiten und Bedürfnisse von Schülern gesehen werden.

Die soziale Zusammensetzung von Schulen und Klassenzimmern verändert sich in vielen Entwicklungsländern, wenn mehr Schüler eingeschult werden. Klassenzimmer mit mehreren Klassenstufen, Altersstufen und Fähigkeitsstufen sind an den meisten Orten Realität. Es ist entscheidend, dass wechselnde Lernbedingungen in sich verändernden Kontexten besser analysiert und verstanden werden. Größere Aufmerksamkeit verlangt auch die Untersuchung von Sondersituationen, z.B. von Schulen in Flüchtlings- oder Notfallsituationen, die aktives Lernen und Inklusion unterstützen und multikulturelle Umgebungen schaffen.

Kasten 6: Checkliste für inklusive Curricula

Werden Prinzipien wie Anti-Diskriminierung, Wertschätzung von Vielfalt und Toleranz durch das Curriculum gefördert?

Sind Menschenrechte und Kinderrechte Teil des Curriculums?

²⁶ UNESCO. 2004b. *EFA Global Monitoring Report 2005. The Quality Imperative*. Paris, UNESCO.

²⁷ UIS. 2004c. *Investing in the Future: Financing the Expansion of Educational Opportunity in Latin America and the Caribbean*. Montreal, Que., UIS.

Thematisiert das Curriculum die Koexistenz von Rechten und Pflichten?
Ist das Curriculum inklusiv für alle Kinder?
Ist der Inhalt des Curriculums relevant für die Bedürfnisse und Zukunft von Kindern und Jugendlichen?
Sind die Programme, Lernmaterialien und Lehrmethoden gut angepasst und relevant für das Leben von Jugendlichen und Erwachsenen?
Erlaubt das Curriculum Variation bei den Arbeitsmethoden?
Unterstützt das Curriculum Bildung in den Bereichen Gesundheit und Ernährung?
Beinhaltet das Curriculum HIV/AIDS-Präventionsunterricht?
Ist das Curriculum sensibel für Geschlecht, kulturelle Identität und sprachliche Hintergründe?
Diskutiert das Curriculum Bildung für nachhaltige Entwicklung?
Reflektiert das Curriculum weitere Entwicklungsvisionen und -ziele im jeweiligen Land?
Wird Feedback gesammelt und für reguläre Überarbeitungen des Curriculums genutzt, um neue Visionen und Umstände in Betracht zu ziehen?

II.2.3 Lehrer und Lernumgebung

Auf welche Weise Lehrer unterrichten, ist zentral für jede Reform, die die Verbesserung von Inklusion zum Ziel hat. Lehrer müssen sicherstellen, dass jeder Schüler Instruktionen und Arbeitsmethoden versteht. Ebenso muss der Lehrer die Reaktionen des Schülers auf den Unterricht verstehen, weil Unterricht nur relevant ist, wenn der Schüler sich die Inhalte aneignet. Lehrer müssen daher in Hinblick auf diese Anforderungen ausgebildet werden.

Lehrer und Führungskräfte in Schulen müssen ermutigt werden, Lernen und Lehren sowie Methoden und Möglichkeiten ihrer Weiterentwicklung zu diskutieren. Sie müssen Gelegenheit erhalten, ihre Praxis gemeinsam zu reflektieren und die Methoden und Strategien in ihren Klassen und Schulen zu beeinflussen. Lehrer müssen ebenfalls mit neuen Curricula vertraut gemacht und darin ausgebildet werden, angemessen auf Schülerleistungen einzugehen. Ein Curriculum, welches das Kind in den Mittelpunkt stellt, zeichnet sich durch die Abwendung vom Auswendiglernen hin zu einer stärkeren Betonung von praktischem, erfahrungsbasierten, aktiven und kooperativen Lernen aus.

Die Einführung von Inklusion als grundlegendes Prinzip hat erhebliche Implikationen für Gewohnheiten und Einstellungen von Lehrern – sei es gegenüber Mädchen, langsamen Lernern, Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf oder Kindern mit unterschiedlichen kognitiven, ethnischen oder sozioökonomischen Voraussetzungen. Eine positive Einstellung von Lehrern zu Inklusion hängt stark von ihren Erfahrungen mit denjenigen Lernenden ab, die sie als „Herausforderung“ wahrgenommen haben. Die Ausbildung, die Verfügbarkeit von Unterstützung im Klassenzimmer, Klassengröße und Arbeitsbelastung sind ebenfalls Faktoren, die die Einstellung von Lehrern beeinflussen. Negative Haltungen von Schuldirektoren, Schulinspektoren, Lehrern und Erwachsenen (Eltern oder andere Familienmitglieder) sind wesentliche Barrieren für Inklusion. Es wird die Einstellungen und Leistungen von Lehrern daher positiv beeinflussen, wenn all diese Personen bestärkt und mit neuem Selbstvertrauen sowie mit Kompetenzen ausgestattet werden, um Inklusion als Leitprinzip einzuführen.

Lehrer, andere Pädagogen und nicht lehrendes, unterstützendes Personal müssen dafür ausgebildet sein, Kinder, Jugendliche und Erwachsene in ihrer Entwicklung und ihren Lernprozessen tagtäglich zu unterstützen. Flexible Lehr-Lern-Methoden erfordern einen Wechsel von langer theoretischer Ausbildung vor dem Berufseintritt zu einer kontinuierlichen berufsbegleitenden Weiterentwicklung. Dabei ist zu beachten, dass nicht alles Spezialwissen und alle Kompetenzen ein und derselben Person vermittelt werden können. Verschiedene Spezialisierungen werden benötigt, um mit dem regulären Schulpersonal zusammenzuarbeiten und dieses zu unterstützen. Darüber hinaus muss sich die nationale Politik mit dem Status von Lehrern, ihrem Wohlergehen und ihrer beruflichen Weiterentwicklung befassen. Der ausgeprägte Mangel an Lehrern und insbesondere an ausgebildeten Lehrern, hat vor allem in Sub-Sahara Afrika sowie Süd- und Westasien sehr ungünstige Konsequenzen für die Qualität des Lernens.

Es ist wichtig eine optimale Lernumgebung zu schaffen, damit alle Kinder gut lernen und ihre Potenziale ausschöpfen können. Dies beinhaltet lerner-zentrierte Unterrichtsmethoden und die Entwicklung geeigneter Unterrichtsmaterialien. Informations- und Kommunikationstechnologien und der Gebrauch neuer Technologien stellen einen grundlegenden Aspekt moderner Gesellschaften dar und sollten wann immer möglich zum Einsatz kommen. Maßnahmen, die Schulen effektiver machen, beinhalten: schulvorbereitende Aktivitäten, die den Übergang in die Schule für Erstklässler erleichtern, Lehrerausbildung für kindzentrierte Unterrichtsformen wie Fragenstellen, Zuteilung der besten Lehrer zu den unteren Klassenstufen, um solide Grundlagen im Lesen, Schreiben und Rechnen zu gewährleisten, Förderunterricht für gefährdete Schüler, Verbesserung des Managements im Klassenzimmer und ein Sprachgebrauch, der an das Verstehensniveau des Kindes angepasst ist, inklusive eines Anfangsunterrichts in der jeweiligen Muttersprache (siehe Kasten 7).

Schulen sollten Kindern das Wissen und die Fähigkeiten vermitteln, die sie brauchen, um gesund zu bleiben und sich selbst vor der Gefahr einer Ausbeutung zu schützen. Entsprechende Aktivitäten beinhalten: das Sicherstellen von lebenspraktischen Fähigkeiten, Bildung im Bereich Hygiene, angemessener Umgang mit Regeln sowie Investitionen in sanitäre Einrichtungen in den Schulen und Kommunen.

Kasten 7: Checkliste zu Lehrern und Lernumgebung

Gibt es ausreichend ausgebildete Lehrer im ganzen Land, die angemessen eingesetzt werden?
Ist der Unterricht inklusiv und schützend für alle Kinder, berücksichtigt er Gender-Aspekte und ermutigt er zu aktiver Teilnahme der Lernenden?
Wird berufliche Entwicklung und Motivation der Lehrer durch Anreize und laufende berufliche Weiterentwicklung gefördert?
Wird Mehrsprachigkeit willkommen geheißen, wird insbesondere die Wichtigkeit von muttersprachlichem Unterricht in den ersten Schuljahren anerkannt?
Sind die Lernumgebungen sicher und gesundheitsförderlich?
Sind die Unterrichtsmethoden interaktiv?
Sind die Unterrichtsmethoden für bestimmte Altersklassen angepasst (Kinder, Jugendliche, Erwachsene)?
Werden Lehrer ermutigt, in Teams zu arbeiten?
Ist die Arbeit projektorientiert oder ist der Unterricht überwiegend theoretisch?

Entsprechen die Unterrichtsmaterialien den Bedürfnissen aller Lernenden mit Lernschwierigkeiten (Sehbehinderungen, Hörbehinderungen, etc.)?

Werden Lehrer ermutigt, mit Eltern und Zivilgesellschaft zu kooperieren?

II.2.4 Unterstützung des Politikreislaufs

Inklusive Bildungssysteme und Gesellschaften können nur Wirklichkeit werden, wenn die Regierungen sich der Problematik bewusst sind und sich ihrer Lösung verpflichtet fühlen. Dazu müssten Größe und Eigenschaften der Population außerhalb der Schule eingehend analysiert werden und die Inklusion der Betroffenen in qualitativ hochwertigen Unterricht und andere Bildungs- und Ausbildungsprogramme sichergestellt werden. Solche Analysen erfordern häufig verbesserte Datensysteme und Datenerhebungsmethoden.

Dass Regierungen die Verantwortung übernehmen, würde sich auch darin zeigen, dass geeignete rechtliche Rahmenbedingungen geschaffen werden, die in Einklang mit den relevanten internationalen Übereinkommen und Empfehlungen stehen. So wird sichergestellt, dass inklusive Bildung richtig und ihrer internationalen rechtlichen Verankerung gemäß verstanden wird. Die Priorität von inklusiver Bildung in nationaler Politik, in Planung und Umsetzung sollte sich sowohl in nationalen Budgets widerspiegeln, als auch in der Nachfrage für Entwicklungshilfe bei internationalen Partnern und dem Privatsektor. Geeignete Methoden des Monitoring und der Evaluation müssen umgesetzt werden, um die Wirkung inklusiver Bildungspolitik auf den Lernenden, das Bildungssystem und die gesamtgesellschaftliche Entwicklung zu eruieren.

Assessment-Strategien müssen ausgearbeitet werden, die eine Entwicklung hin zur Inklusion unterstützen. Die Europäische Agentur für Entwicklungen in der Sonderpädagogischen Förderung (European Agency for Development in Special Needs Education) hat beispielsweise Indikatoren entwickelt, die folgendes betonen:

- Alle Schüler sollten das Recht haben, an allen Prüfungen beteiligt zu sein, solange sie relevant und an die Bedürfnisse der Schüler angepasst sind
- Eine Eingangsdagnostik der Schülerbedürfnisse sollte nicht allein darüber entscheiden, wie Ressourcen verteilt werden
- Rechtliche Definitionen und aus ihnen abgeleitete Bewertungen, die auf medizinischen Ansätzen oder Defizit-Modellen basieren, führen zu Labelling und Kategorisierungen, die häufig zu Segregation und getrennten Einrichtungen führen
- Eine Reform des Curriculums sollte die Lernbedürfnisse und nicht die Inhalte in den Mittelpunkt stellen²⁸

Tabelle 1 listet einige der vielen Themen auf, die aufgegriffen werden müssen, um inklusive Bildung in angemessener Art und Weise innerhalb des Politikreislaufs zu positionieren. Die Anzahl der vorgeschlagenen Maßnahmen ist groß. Es könnte daher notwendig sein, einige herauszugreifen, die innerhalb der jeweiligen Kompetenzen und Möglichkeiten eines Landes liegen, um sie in der nächsten Planungsperiode anzugehen. Die Auswahl muss auf den tatsächlichen Bedürfnissen des jeweiligen Landes und seiner Infrastruktur basieren. Und es sollte diejenige Maßnahme herausgegriffen werden, die innerhalb der nächsten zu planenden Periode strategisch am effektivsten erscheint. Die Vorschläge verfolgen einen ganzheitlichen Ansatz, um so einen Wandel im gesamten Bildungssystem zu bewirken. Es bedarf einer Menge Kooperation verschiedenster Akteure, um dies möglich zu machen. Ein koordinierter Aktionsplan wäre die optimale Lösung, gleichzeitig muss auf einen solchen Plan nicht zwangsläufig gewartet werden. Jede einzelne Initiative und Maßnahme, die inklusivere Bildungssysteme fördert, ist wertvoll und kann einen wichtigen Wendepunkt für deren zukünftige Entwicklung darstellen.

²⁸ Watkins, A. (Editor). 2007. *Assessment in Inclusive Settings: Key Issues for Policy and Practice*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.

Tabelle 1: Anliegen und Maßnahmen für inklusive Bildung

Politische Anliegen	Offene Fragen	Ggf. zu überwindende Hindernisse	Handlungsvorschläge
Bedarfsanalyse und -diagnose müssen der Formulierung von politischen Richtlinien und Plänen vorangehen	<p>Einschulung von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen, die keine Schule besuchen</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Was ist über die gegenwärtige Situation bekannt? 2. Wie viele Kinder besuchen keine Schule? 3. Stehen den Jugendlichen geeignete Bildungs- und Ausbildungsprogramme zur Verfügung? 4. Können alle Erwachsenen, die Unterricht benötigen, erreicht werden? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mangel an Statistiken und Informationen über Kinder, die keine Schule besuchen 2. Wer sind die Kinder, die keine Schule besuchen und weshalb sind sie nicht eingeschult? 3. Ermutigung von Jugendlichen, an Bildungs- und Ausbildungsprogrammen teilzunehmen, die für sie relevant sind 4. Erwachsene mit passenden Bildungs- und Ausbildungsprogrammen erreichen 	<ol style="list-style-type: none"> A1. Innovative Programme fördern und die Gemeinden dabei unterstützen, Kinder, Jugendliche und Erwachsene, die keine Schule besuchen, zu identifizieren und ihnen Schulen und andere Bildungs- und Ausbildungsprogramme zu vermitteln A2. Die Gemeinden in Dienstleistungen einbeziehen, die Erwachsene mit Bildungsbedarf ansprechen A3. Schulen und Gemeinden daran beteiligen <ul style="list-style-type: none"> - Haushalte zu erfassen und Kinder zu identifizieren, die keine Schule besuchen - Einschulungskampagnen und Mobilisierung der Gemeinden in Partnerschaft mit lokalen Autoritäten durchzuführen A4. Lokale Initiativen unterstützen, die dazu dienen, Kinder, Jugendliche und Erwachsene mit Bildungsbedarf zu erreichen
Systeme und Methoden zur Erhebung von Daten mit Bildungsbezug sind notwendig, um Politik und Praxis zu informieren	<p>Erhebung von Datensystemen</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Verfügt das jeweilige Land über geeignete Datensysteme für Sammlung, Pflege und Monitoring von Informationen? 2. Gründet die Bildungspolitik des jeweiligen Landes fest auf einem System der Informationssammlung, welches partizipative Prozesse für alle Kinder, Jugendliche und Erwachsene vor Ort beinhaltet? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Die Datensysteme sind unzulänglich 2. Die Erhebung der Daten ist schlecht, sporadisch und kann nicht überprüft werden 3. Planungen sind problematisch ohne gültige Daten 4. Unzureichende Erfassung der Bevölkerung 	<ol style="list-style-type: none"> B1. Schaffung geeigneter Datensysteme auf nationalem Level B2. Nutzung von Haushaltserhebungen anregen B3. Die Kapazitäten von lokalen NROs zur Datenerhebung stärken B4. Gemeinden vor Ort in die Datensammlung einbeziehen
Politische Vorgaben und Planungen müssen im Sinne der mittellosen Bevölkerungsschicht erfolgen und die Rechtsgrundlage für Inklusion betonen	<p>Inklusive Bildung als Rechts-Frage</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Unterstützt die Politik im jeweiligen Land Inklusion als ein Menschenrechtsthema und nutzt sie die Menschenrechte zur Begründung inklusiver Richtlinien? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Fehlende Befürwortung und Implementierung von Rechtsinstrumenten 2. Kinder und Jugendliche in ländlichen und entlegenen Gebieten besuchen noch immer keine Schule 3. Viele Erwachsene haben keinen Zugang zu Bildungsprogrammen 	<ol style="list-style-type: none"> C1. Sicherstellen, dass die nationale Rechtsprechung im Einklang mit internationalen Übereinkommen steht C2. Sicherstellen, dass politische Vorgaben rechts-basiert und im Sinne der armen Bevölkerung erfolgen sowie benachteiligte Kinder zur Zielgruppe machen C3. Programme für Jugendliche und Erwachsene unterstützen
Politische Vorgaben sind nur unklar definiert. Inklusive Bildung wird vorrangig auf Behinderungen und sonderpädagogischen Förderbedarf bezogen	<p>Definitionen inklusiver Bildung</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Basiert die Politik des jeweiligen Landes auf einer ganzheitlichen Definition von inklusiver Bildung? 2. Berücksichtigt die Politik die Unterschiede der Konzepte „sonderpädagogischer Förderbedarf“ und „inklusive Bildung“? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mangelnde Gesetzgebung zur inklusiven Bildung 2. Mangel an politischen Maßgaben zur inklusiven Bildung 3. Fehlen eines präzisen Konzepts 	<ol style="list-style-type: none"> D1. Sensibilisierungskampagnen in den Medien, auf Plakaten, Konferenzen und in Schulungen durchführen D2. Gemeinden und lokale Autoritäten einbeziehen

Politische Anliegen	Offene Fragen	Ggf. zu überwindende Hindernisse	Handlungsvorschläge
Das Bereitstellen von Geldern für inklusive Bildung stellt eine Herausforderung dar	Verteilung von Ressourcen 1. Stützt die Politik im jeweiligen Land ein Budget, das auf inklusive Bildung abzielt und inklusive Bildung nicht in einem separaten Budget am Rande aufführt?	1. Fragmentierte Haushaltspläne verteilen die Ressourcen nicht effizient 2. Rigide Verordnungen verhindern, dass Ressourcen dort zugeteilt werden, wo sie gebraucht werden 3. Frühkindliche Förderung und Erziehung wird nicht als Priorität betrachtet und erhält daher unzureichende Ressourcen	E1. Sicherstellen von effektiven Haushaltsplanungen im Bildungssektor und mit anderen Sektoren der Gesellschaft E2. Dezentralisierung des Einsatzes von Geldern innerhalb des Bildungssystems E3. Sicherstellen, dass die Etats unterschiedlicher Ressorts im Zusammenhang mit frühkindlicher Förderung (Soziales, Gesundheitserziehung, etc.) koordiniert werden E4. Sicherstellen, dass die Budgetvergabe gegenwärtig ausgeschlossene Gruppen unterstützt E5. Flexiblen Einsatz der Gelder zulassen, um Aktivitäten für inklusive Schulen, inklusiven Unterricht und/oder Ausbildungsprogramme zu unterstützen
Inklusive Bildung wird vornehmlich dargestellt als eine Sammlung von einander getrennter Interventionen für verschiedene Gruppen von Lernenden	Ganzheitlicher Ansatz 1. Verstehen die politischen Vorgaben im jeweiligen Land inklusive Bildung als einen Weg, das gesamte Bildungssystem zu verändern, so dass jeder Lernende an besserer hochwertiger Bildung teilhat? 2. Beinhalten die politischen Vorgaben die Vision eines Systems, das formale, non-formale und segregierte Angebote vereinigt? 3. Tragen auch andere Sektoren zur Bildung bei (bspw. Kooperationen zwischen Ministerien und mit dem Privatsektor)?	1. Voneinander getrennte Angebote für unterschiedliche Lernende; kostenintensive parallele Systeme 2. Angebote für bestimmte Gruppen liegen nicht in der Zuständigkeit des Bildungsministeriums	F1. Sektorübergreifende Bildungsplanung sicherstellen F2. Entwicklung langfristiger politischer Maßnahmen für ökonomische und soziale Entwicklung, um Ziele inklusiver Bildung zu erreichen und zu halten F3. Angebote frühkindlicher Förderung ausweiten und sie mit inklusiven Ansätzen verbinden F4. Den Privatsektor in die Förderung von Bildung einbeziehen
Ein ganzheitliches Bildungssystem erfordert den Informationsfluss zwischen Fachleuten unterschiedlicher Schulstufen und zwischen der Schule und den Familien	Kommunikation zwischen Bildungsebenen 1. Gibt es einen systematischen Informationsaustausch zwischen unterschiedlichen Bildungsstufen wie auch zwischen Schulen und Eltern? 2. Wurden Anstrengungen unternommen, den Erfahrungsaustausch unter Experten zu fördern?	1. Es gibt Probleme und Missverständnisse zwischen den Beschäftigten auf verschiedenen Ebenen des Bildungssystems (von der frühkindlichen Förderung an) 2. Es gibt nur mangelhaften Informationsfluss zwischen den verschiedenen Bildungsstufen 3. Wechsel der pädagogischen Ansätze und Unterrichtsmethoden zwischen den verschiedenen Bildungsstufen können für die Lernenden verwirrend sein	G1. Austausch der Beschäftigten initiieren, um Rollen und Kooperationsmöglichkeiten zu diskutieren und zu definieren G2. Informationen über Aktivitäten und Erfahrungen bereitstellen, die auf niedrigeren Ebenen gewonnen wurden G3. Das Weitergeben von Erfahrungen durch Mitarbeiteraustausch fördern

Politische Anliegen	Offene Fragen	Ggf. zu überwindende Hindernisse	Handlungsvorschläge
Zugang zu Schulgebäuden und Bildungsinhalten	Zugang <ol style="list-style-type: none"> Haben Kinder einfachen Zugang zur Schule, insbesondere jene, die in entlegenen Gegenden oder ländlichen Gemeinden wohnen? Haben Jugendliche und Erwachsene Zugang zu Bildungs- und Ausbildungsprogrammen? Es gibt keine politischen Vorgaben, die festlegen, dass Schulgebäude barrierefrei sein müssen 	<ol style="list-style-type: none"> Kinder müssen häufig weite Strecken laufen, um zur Schule zu kommen Viele Schulen verfügen nicht über Rampen und/oder sanitäre Einrichtungen Es gibt keine einheitlichen Standards und Verordnungen für den Bau barrierefreier Schulen 	<ol style="list-style-type: none"> Regierungen müssen den Transport zu und von Schulen sicherstellen, wo dies notwendig ist Schulen darin bestärken, selbst Rampen anzulegen und die sanitären Bedingungen zu verbessern Anreize für die Konstruktion barrierefreier Schulen schaffen und Unterstützung durch den Privatssektor anregen
Die Verbesserung der Qualität von Bildung erfährt nicht so viel Aufmerksamkeit wie die Steigerung von Einschulungsraten und Zugangsfragen	Qualitativ hochwertige Bildung <ol style="list-style-type: none"> Basieren die politischen Vorgaben des jeweiligen Landes auf der klaren Überzeugung, dass Verbesserungen des Zugangs mit Verbesserungen der Qualität einher gehen müssen, wenn die Einschulungsraten gehalten und die Abbruchraten reduziert werden sollen? 	<ol style="list-style-type: none"> Zu wenig Lernende verbleiben an der Schule, hohe Abbruchraten und hohe Wiederholungs-raten Inadäquate Lern-ergebnisse 	<ol style="list-style-type: none"> Methoden zur Bewertung von Lernergebnissen einführen Verbesserung der Lehrmethoden Kognition und kognitive Entwicklung in Betracht ziehen Effektive Nutzung von Ressourcen sicherstellen
Eine Curriculumsreform muss größere Bedeutung erhalten und wichtige Akteure müssen an der Entwicklung neuer und überarbeiteter Curricula beteiligt sein	Flexible Curriculumsentwicklung <ol style="list-style-type: none"> Fördern die politischen Vorgaben im jeweiligen Land eine Reform der Curricula basierend auf dem Input von Stakeholdern? Unterstützen die politischen Vorgaben lokale Flexibilität bei der Entwicklung von Curricula? 	<ol style="list-style-type: none"> Das Curriculum konzentriert sich auf akademische Fähigkeiten und bewertet ausschließlich diese Die eingesetzten Methoden sind unflexibel und erlauben nur eine bestimmten Unterrichtsstil Das Curriculum sieht keinen Kontakt oder Kooperationen mit der Gemeinde vor Das Curriculum ist präskriptiv und nicht flexibel 	<ol style="list-style-type: none"> Notwendige Unterstützung bieten und Curricula offen und flexibel gestalten, so dass sie unterschiedliche Lernstile und Inhalte zulassen, die die Curricula für die Lernenden und die Gesellschaft relevant machen Die lokalen Gemeinden in muttersprachlichen Unterricht einbeziehen Aspekte aus frühkindlichen Förderprogrammen in die Curricula einbeziehen, um einen leichten Übergang sicherzustellen Sicherstellen, dass die Curricula den Fokus nicht ausschließlich auf akademische Fähigkeiten legen Neue Methoden und Wege des Lernens fördern Diskussionen über Lehren und Lernen in Schulen anstoßen

Politische Anliegen	Offene Fragen	Ggf. zu überwindende Hindernisse	Handlungsvorschläge
Die Lehrerausbildung wird häufig im Detail diskutiert, aber nicht im Gesamtkontext der Unterstützung von Diversität gesehen	Lehrerausbildung <ol style="list-style-type: none"> 1. Befürwortet die Politik im jeweiligen Land radikale Reformen der Aus- und Weiterbildung von Lehrern, um diese auf inklusive Ansätze vorzubereiten? 2. Bestärkt die Politik die Sichtweise, dass inklusive Bildung eine selbstverständliche Arbeitsmethode für jeden Lehrer darstellt? 3. Stellt sich die Politik die Frage, wer diese Aus- und Weiterbildung durchführen kann und nimmt sie sich des heiklen Themas von etablierten Ausbildungsinstituten an, die überholte Ansätze vermitteln? 4. Erkennt die Politik, dass verschiedene pädagogische Bedürfnisse und Methoden beim Umgang mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen bestehen? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mangel an Anreizen und beruflichen Weiterentwicklungsmöglichkeiten für Lehrer 2. Unzureichende Lernmittel wie Schulbücher und andere Materialien 3. Mangel an Materialien, die den Bedürfnissen bestimmter Gruppen gerecht werden, wie Materialien in Brailleschrift, Gebärdensprache und Lesestoff in einfacher Sprache 4. Mangel an muttersprachlichem Unterricht 5. Mangel an Gender-Sensitivität und Gender-Responsivität 6. Lehrer schätzen Vielfalt nicht, sondern sehen sie als Problem 7. Lehrer sind noch nicht mit dem Gebrauch von Informations- und Kommunikationstechnologien vertraut 	<ol style="list-style-type: none"> K1. Verbesserung von Aus- und Weiterbildung, Mentoring-Systemen und Teamstrukturen K2. Ausbildung für Lehrer in Grundschulunterricht und frühkindlicher Bildung bieten K3. Förderung des Einsatzes neuer und alternativer Lehrmethoden K4. Stärkung von Methoden zu einer Bildungsplanung, die auf individuellen Bedürfnissen basiert K5. Lehrer ermutigen, ihre Arbeit in Teams zu organisieren und problemorientierte Unterrichtsmethoden einzusetzen, sowie Vielfalt und verschiedene Lernstile ihrer Schüler zu respektieren K6. Gruppenarbeiten mit heterogenen Gruppen einführen, um gegenseitiges Tutoring unter den Schülern zu erleichtern K7. Den Einsatz von neuen Technologien inkl. der Informations- und Kommunikationstechnologien fördern
Die Entwicklung von Kompetenzen auf allen Ebenen des Bildungssystems ist bedeutsam	Kompetenzentwicklung <ol style="list-style-type: none"> 1. Gibt es klare Statements zur Wichtigkeit einer kontinuierlichen Kompetenzentwicklung des gesamten Personals, um eine kontinuierliche Weiterentwicklung der Unterrichtsqualität sicherzustellen? 2. Gibt es spezifische Programme für Schulmanager (Schulleiter, Direktoren)? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Es gibt keinen strukturierten Plan zur Kompetenzentwicklung des pädagogischen Personals sowie unterstützendes Personal in den Schulen 2. Es wurden keine spezifischen Voraussetzungen für die Kompetenzentwicklung von Schulleitern und Schulinspektoren etabliert 	<ol style="list-style-type: none"> L1. Die Ausarbeitung von Kompetenzentwicklungsplänen für das pädagogische Personal auf nationaler, regionaler und lokaler Ebene initiieren L2. Entwicklung von Kriterien für den Kompetenzentwicklungsbedarf von Schulmanagern, Inspektoren und Lehrern
Monitoring und Evaluation sind notwendig, um Planungen und Umsetzung zu verbessern	Monitoring und Evaluation <ol style="list-style-type: none"> 1. Wurden klare Erwartungen für das Monitoring von Schulen und non-formalen Bildungsaktivitäten sowie für die Evaluierung der Ergebnisse festgesetzt? 2. Trifft dies sowohl für regionale als auch nationale Entscheidungsträger zu? 3. Sind Privatschulen Teil dieses Monitoring- und Evaluationsprozesses? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mangel an politischen Richtlinien oder nur geringe Erwartungen an Monitoring und Evaluation 2. Es werden keine Monitoring- oder Evaluierungssysteme eingerichtet 	<ol style="list-style-type: none"> M1. Entwicklung von Monitoring- und Evaluierungssystemen, die sich auf alle Ebenen beziehen (national, regional, lokal und privat) M2. Verbesserung von Monitoring und Evaluation der Leistung in Schulen und in non-formalen Bildungsprogrammen M3. Schuldirektoren und Inspektoren in den Bereichen Assessment und Evaluation fortbilden M4. Frühe Identifikation von Kindern, die gefährdet sind, die Schule abbrechen, gefolgt von Analysen der Faktoren und Bedingungen, die diese Situation bedingen, sollten Teil aller Evaluationen sein

Annex 1

„Bildung für Alle“ – Die Ziele

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

Annex 2

Millenniums-Entwicklungsziele

- Ziel 1:** Extreme Armut und Hunger ausmerzen - Der Anteil der Menschen, die mit weniger als einem US-Dollar pro Tag auskommen müssen, soll halbiert werden. Auch der Anteil der Hungernden soll halbiert werden (zwischen 1990 und 2015).
- Ziel 2:** Grundschulausbildung für alle
- Ziel 3:** Gleichstellung der Geschlechter und Stärkung der Rolle der Frauen – ebenso viele Mädchen wie Jungen sollen eine Primar- und Sekundarschulbildung erhalten.
- Ziel 4:** Senkung der Kindersterblichkeit
- Ziel 5:** Die Gesundheit von Müttern verbessern
- Ziel 6:** Bekämpfung von HIV/AIDS, Malaria und anderen schweren Krankheiten
- Ziel 7:** Ökologische Nachhaltigkeit sichern – der Anteil der Menschen, die keinen Zugang zu sauberem Trinkwasser haben, soll halbiert werden
- Ziel 8:** Weltweite Entwicklungspartnerschaft aufbauen – höhere Entwicklungshilfe und Schuldenerlasse, Zugang zu wichtigen Medikamenten und *Good Governance*

Annex 3

Übereinkommen, Empfehlungen und Erklärungen im Zusammenhang mit inklusiver Bildung

Übereinkommen / Conventions ²⁹	Zentrale Aussagen mit Relevanz für qualitativ hochwertige inklusive Bildung
<p>Übereinkommen gegen Diskriminierung in der Bildung/Erziehung (1960)</p> <p><i>Convention against Discrimination in Education (1960)</i></p>	<p>Das Recht auf <i>Zugang</i> zu Bildung und das Recht auf <i>Qualität</i> der Bildung.</p>
<p>Internationaler Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte (1966)</p> <p><i>International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights (1966)</i></p>	<p>Das Recht darauf, dass alle Formen des Schulwesens einschließlich des höheren Fach- und Berufsschulwesens allgemein verfügbar und jedermann zugänglich gemacht werden müssen.</p>
<p>Internationaler Pakt über bürgerliche und politische Rechte (1966)</p> <p><i>International Covenant in Civil and Political Rights (1966)</i></p>	<p>Abschaffung von Diskriminierung aufgrund „der Rasse, der Hautfarbe, des Geschlechts, der Sprache, der Religion, der politischen oder sonstigen Anschauung, der nationalen oder sozialen Herkunft, des Vermögen, der Geburt oder des sonstigen Status.“</p>
<p>Internationales Übereinkommen zur Beseitigung jeder Form von Rassendiskriminierung (1965)</p> <p><i>International Convention on the Elimination of All Forms of Racial Discrimination (1965)</i></p>	<p>Verabschiedung von unmittelbaren und wirksamen Maßnahmen, insbesondere auf dem Gebiet des Unterrichts, der Erziehung, Kultur und Information, um Vorurteile zu bekämpfen, die zu Rassendiskriminierung führen.</p>
<p>Übereinkommen zur Beseitigung jeder Form von Diskriminierung der Frau (1979)</p> <p><i>Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women (1979)</i></p>	<p>Beseitigung der Diskriminierung der Frau im Bildungsbereich; Beseitigung jeder stereotypen Auffassung in Bezug auf die Rolle von Mann und Frau durch Förderung der Koedukation, durch Überarbeitung von Lehrbüchern und Lehrplänen und durch Anpassung der Lehrmethoden.</p>
<p>Übereinkommen über eingeborene und in Stämmen lebende Völker (1989)</p> <p><i>Convention concerning Indigenous and Tribal Peoples in Independent Countries (1989)</i></p>	<p>Das Recht auf die gleichen Bildungsmöglichkeiten auf allen Bildungsstufen für Angehörige der betreffenden Völker, die ihren speziellen Bedürfnissen und kulturellen Bestrebungen Rechnung tragen; Beseitigung gegebenenfalls bestehender Vorurteile gegen diese Völker, indem sichergestellt wird, dass Lehrbücher und sonstiges Bildungsmaterial eine gerechte, genaue und informative Darstellung der Gesellschaften und Kulturen dieser Völker bieten.</p>

²⁹ Nicht alle Übereinkommen, Empfehlungen und Erklärungen liegen in deutscher Sprache vor. Daher wird der Titel jeweils auch in Englisch angegeben. (Anm.d.Ü.)

Übereinkommen / Conventions	Zentrale Aussagen mit Relevanz für qualitativ hochwertige inklusive Bildung
<p>Übereinkommen über die Rechte des Kindes (UN-Kinderrechtskonvention; 1989)</p> <p><i>Convention on the Rights of the Child (1989)</i></p>	<p>Das Recht des Kindes auf verpflichtende und unentgeltliche Grundschulbildung frei von jeder Form der Diskriminierung. Betonung von Kindeswohl und kindlicher Entwicklung sowie Maßnahmen zur Förderung der Kinderfürsorge.</p>
<p>Internationales Übereinkommen zum Schutz der Rechte aller Wanderarbeitnehmer und ihrer Familienangehörigen (1990)</p> <p><i>International Convention on the Protection of the Rights of All Migrant Workers and Members of their Families (1990)</i></p>	<p>Erleichterung der Unterweisung von Kindern von Wanderarbeitern in ihrer Muttersprache und Kultur durch die Beschäftigungsstaaten.</p>
<p>Internationales Übereinkommen über das Verbot und unverzügliche Maßnahmen zur Beseitigung der schlimmsten Formen der Kinderarbeit (1999)</p> <p><i>International Convention Concerning the Prohibition and Immediate Action for the Elimination of the Worst Forms of Child Labour (1999)</i></p>	<p>Zugang für alle aus den schlimmsten Formen der Kinderarbeit herausgeholt Kinder zu unentgeltlicher Grundbildung und, wann immer möglich und zweckmäßig, zur Berufsbildung.</p>
<p>Übereinkommen über den Schutz und die Förderung der Vielfalt kultureller Ausdrucksformen (2005)</p> <p><i>Convention on the Protection and Promotion of Diversity in Cultural Expressions (2005)</i></p>	<p>Würde und Achtung aller Kulturen, einschließlich der Kulturen von Personen, die linguistischen Minderheiten angehören.</p>
<p>Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (2006)</p> <p><i>Convention on the Rights of Persons with Disabilities (2006)</i></p>	<p>Menschen mit Behinderungen müssen gleichberechtigt mit anderen in der Gemeinschaft, in der sie leben, Zugang zu einem inklusiven, hochwertigen und unentgeltlichen Grundschulunterricht und einer entsprechenden Sekundarschulbildung haben; Sicherstellung eines inklusiven Bildungssystems auf allen Ebenen und auch beim lebenslangen Lernen.</p>

Empfehlungen / Recommendations	Zentrale Aussagen mit Relevanz für qualitativ hochwertige inklusive Bildung
<p>Übereinkommen gegen Diskriminierung im Bildungswesen (1960)</p> <p><i>Recommendation Against Discrimination in Education (1960)</i></p>	<p>Abschaffung von Diskriminierung im Bildungswesen und Förderung von gleichen Chancen und gleicher Behandlung im Bildungswesen für alle.</p>
<p>Empfehlungen zum Status von Lehrern (1966)</p> <p><i>Recommendation concerning the Status of Teachers (1966)</i></p>	<p>Verantwortlichkeit der Staaten für echte „Bildung für Alle“.</p>

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

Erklärungen / Declarations	Zentrale Aussagen mit Relevanz für qualitativ hochwertige inklusive Bildung
<p>Allgemeine Erklärung der Menschenrechte (1948)</p> <p><i>Universal Declaration of Human Rights (1948)</i></p>	<p>Jeder hat das Recht auf Bildung. Die Bildung ist unentgeltlich, zum mindesten der Grundschulunterricht und die grundlegende Bildung. Der Grundschulunterricht ist obligatorisch.</p>
<p>Erklärung der Weltkonferenz "Bildung für Alle" (1990)</p> <p><i>World Declaration on Education for All (1990)</i></p>	<p>Jede Person – Kind, Jugendlicher und Erwachsener – soll die Möglichkeit haben, von Bildungsangeboten zu profitieren, die für ihre grundlegenden Lernbedürfnisse konzipiert wurden.</p>

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

Bibliographie und Referenzen

- Ainscow, M. 1999. *Understanding the Development of Inclusive Schools*. Oxford, Routledge.
- Ainscow, M. and Booth, T. 1998. *From Them to Us: An International Study of Inclusion in Education*. London, Routledge.
- Ainscow, M., Booth, T. and Dyson, A., with Farrell, P., Frankham, J., Gallannaugh, F. Howes, A. and Smith, R. 2006. *Improving Schools, Developing Inclusion*. London, Routledge.
- Bernard, A. 2000. *Education for All and Children who are Excluded*. Paris, UNESCO.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001233/123330e.pdf>
- Booth, T. and Ainscow, M. 2002. *The Index for Inclusion*. Bristol, Centre for Studies on Inclusive Education.
- Chambers, R. 1997. *Whose Reality Counts? Putting the First Last*. London, Intermediate Technology Publications.
- Darnell, F. and Hoëm, A. 1996. *Taken to Extremes. Education in the Far North*. Oslo, Scandinavian University Press.
- Davis, P. and Florian, L., with Ainscow, M., Dyson, A., Farrell, P., Hick, P., Humphrey, N., Jenkins, P., Kaplan, I., Palmer, S., Parkinson, G., Polat, F., Reason, R., Byers, R., Dee, L., Kershner, R. and Rouse, M. 2004. *Teaching Strategies and Approaches for Pupils with Special Educational Needs: A Scoping Study*. London, DfES.
- Delors, J. et al. 1996. *Learning: the Treasure Within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. Paris, UNESCO.
- Dyson, A., Howes, A., and Roberts, B. 2002. *A Systematic Review of the Effectiveness of School-level Actions for Promoting Participation by all Students*. London, Inclusive Education Review Group for the EPPI Centre, Institute of Education.
- Ficke, C. 1992. *Digest of Data on Persons with Disabilities*, Washington: US Department of Education, National Institute on Disability and Rehabilitation Research.
- Fine, M. 2000. *Creating Inclusive Communities. An Inquiry into Organizational Approaches for Pursuing Diversity*. New York, NY, Academy for Education Development/National Youth Leadership Council, Service-Learning Diversity project.
- Florian, L. (ed.). 2007. *The Sage Handbook of Special Education*. London, Sage.
- Freire, P. 1970. *Pedagogy of the Oppressed*. London, Penguin Education.
- Fullan, M. 1999. *The New Meaning of Educational Change*. London, Cassell Educational Limited.
- Giroux, H. 1997. *Pedagogy and the Politics of Hope*, Boulder, Colo., Westview Press.
- Hals, R. and Ficke, R. C. 1991. *Digest of Data on Persons with Disabilities*. Washington, DC.
- International Consultative Forum on Education for All. 2000a. *Global Synthesis. Education for All Year 2000 Assessment*. Paris, UNESCO.
- _____. 2000b. *Statistical Document. Education for All Year 2000 Assessment*. Paris, UNESCO.

- Kugelmass, J. 2004. *What is a Culture of Inclusion? School of Education and Human Development*. Binghamton University, USA.
- Lewis, A. and Norwich, B. 2005. *Special Teaching for Special Children: A Pedagogy for Inclusion?* Maidenhead, Open University Press.
- McGregor, G. and Timm Vogelsberg, R. 1998. *Inclusive Schooling Practices: Pedagogical and Research Foundations. Consortium on Inclusive Schooling Practices*. Missoula, Mon., University of Montana Rural Institute.
- McKinsey&Company. 2007. *How The World's Best Performing School Systems Come Out On Top*. http://www.mckinsey.com/locations/ukireland/publications/pdf/Education_report.pdf
- Meijer, C. 1999. *Financing of Special Needs Education*. Middelfart, Denmark. European Agency for Development in Special Needs Education.
- Meisfjord, R.M. 2001. *Women's Views A Qualitative Case Study of the Impact of Adult Training on Women in South Africa*. Oslo, Oslo University College.
- Miles, S. 2002. *Schools for All: Including Disabled Children in Schools*, Save the Children, London.
- National Commission on Special Needs in Education and Training (NCSNET) and National Committee on Education Support Services (NCESS). 1997a. *Lifelong learning for the 21st Century*. Pretoria, CTB Books.
- _____. 1997b. *Quality Education for All. Overcoming Barriers to Learning and Development*. Pretoria, Department of Education.
- Nind, M. 2005. Inclusive education: discourse and action. *British Educational Research Journal*, Vol. 31, No. 2, April, pp. 269-75.
- OECD. 1999. *Inclusive Education at Work. Students with Disabilities in Mainstream Schools*. Paris, OECD.
- _____. 2007a. *No More Failures: Ten Steps to Equity in Education*. Paris, OECD.
- _____. 2007b. *PISA 2006: Science Competencies for Tomorrow's World*. Paris, OECD.
- Opertti, R. and Belalcázar, C. 2008. *Trends in Inclusive Education at Regional and Interregional Levels: Issues and Challenges*. Geneva, IBE.
- OXFAM. 2000. *Achieving Universal Primary Education*. London, OXFAM.
- Peters, S.J. 2003. *Inclusive Education: Achieving Education for All by Including those with Disabilities and Special Needs*. Washington DC, World Bank.
- _____. 2004. *Inclusive Education: An EFA Strategy for all Children*. Washington, DC, World Bank.
- Riehl, C. J. 2000. The principal's role in creating inclusive schools for diverse students: a review of normative, empirical and critical literature on the practices of educational administration. *Review of Educational Research*, Vol. 70, No. 1, pp. 55-81.
- Rieser, R. 2008. *Implementing Inclusive Education*. London, Commonwealth secretariat.
- Save the Children. 2000. *Access for All: Helping to Make Participatory Processes Accessible to Everyone*. London, Save the Children.
- Savolainen, H. 2008. *Responding to Diversity and Striving for Excellence*. Helsinki. (unpublished.)
- Skidmore, D. 2004. *Inclusion: The Dynamic of School Development*. London, Open University Press.

- Skrtic, T. 1991. *Behind Special Education: A Critical Analysis of Professional Culture and School Organization*. Denver, Colo., Love Publishing.
- Stubbs, S. 2002. *Inclusive Education: Where there are Few Resources*. Oslo, The Atlas Alliance.
- Supovitz, J. and Brennan R. 1997. *Mirror, mirror on the wall, which is the fairest test of all?* Harvard Educational Review. Vol. 67, No. 3, Fall.
- Theis, J. 2003. *Rights-based Approach to Education*. Sweden, Save the Children.
- Tomasevski, K. 2003. *Education Denied. Costs and Remedies*. London, Zed Books Limited.
- Tutt, R. 2007. *Every Child Included*. London, Paul Chapman Publishing/The Association for all School Leaders (NAHT).
- United Nations Development Programme (UNDP) 2005. *Human Development Report 2005: International Cooperation at a Crossroads: Aid, Trade and Security in an Unequal World*. New York, UNDP.
- _____. 2006. *Human Development Report, 2006: Beyond Scarcity: Power, Poverty and the Global Water Crisis*. New York, UNDP.
- UNESCO. 1994. *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paris, UNESCO/Ministry of Education, Spain. (ED-34/WS/18.)
- _____. 2001a. *Including the Excluded: Meeting Diversity in Education. Example from Romania*. Paris, UNESCO.
- _____. 2001b. *Including the Excluded: Meeting Diversity in Education. Example from Uganda*. Paris, UNESCO.
- _____. 2001c. *Open File on Inclusive Education*. Paris, UNESCO.
- _____. 2003a. *Ministerial Roundtable Meeting on Quality Education*. Paris, UNESCO
- _____. 2003b. *Overcoming Exclusion through Inclusive Approaches in Education. A challenge and a vision*. Paris, UNESCO.
- _____. 2004a. *Changing Teaching Practices: Using curriculum differentiation to respond to students' diversity*. Paris, UNESCO.
- _____. 2004b. *EFA Global Monitoring Report 2005 Education for All: The Quality Imperative*. Paris, UNESCO.
- _____. 2004c. *Investing in the Future: Financing the Expansion of Educational Opportunity in Latin America and the Caribbean*. Montreal, Que., UIS.
- _____. 2007. *EFA Global Monitoring Report 2008. Education for All by 2015 – Will we make it?* Paris, UNESCO.
- _____. 2008a. *Equity and Inclusion in Education*. Paris, UNESCO. (unpublished.)
- _____. 2008b. *Learning Counts: An Overview of Approaches and Indicators for Measuring and Enhancing Quality Learning in EFA-FTI Countries*. Paris, UNESCO. (mimeo.)
- UNESCO-OREALC. 2007. *The State of Education in Latin America and the Caribbean: Guaranteeing Quality Education for All*. Santiago, UNESCO-OREALC Regional Bureau for Education in Latin America and the Caribbean.
- United Nations General Assembly Resolution 61/295. 2007. *United Nations Declaration on the Rights of Indigenous Peoples*. New York, UN Headquarters. <http://www.un.org/esa/socdev/unpfi/en/drip.html>
- UNICEF. 2003. *Inclusive Education Initiatives for Children with Disabilities: Lessons from the East Asia and Pacific Region*. Bangkok, UNICEF.

- _____. 2006. *The State of the World's Children 2007. Woman and Children: The Double Dividend of Gender Equality*. New York, UNICEF.
- Watkins, A. (Editor). 2007. *Assessment in Inclusive Settings: Key Issues for Policy and Practice*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special needs Education.
- World Bank. Peters, S. 2004. *Inclusive education: an ERA strategy for all children*. Washington DC, World Bank.
- World Conference on Education for All. Meeting Basic Learning Needs. 1990. *World Declaration on Education for All and Framework for Action to Meet Basic Learning Needs*. New York, NY, Inter-Agency Commission for the World Conference on Education for All.
- World Education Forum. 2000. *The Dakar Framework for Action: Education for All – Meeting our Collective Commitments*. Paris, UNESCO. (ED-2000/WS/27)

