

PANORAMA

OFAJ
DFJW

**Deutsch-
französische
& europäische
Analysen**

#9

INKLUSIVE BILDUNG: PERSPEKTIVEN
UND AUSWIRKUNGEN
AUF DIE DEMOKRATIE

INKLUSIVE BILDUNG: PERSPEKTIVEN UND AUSWIRKUNGEN AUF DIE DEMOKRATIE

1

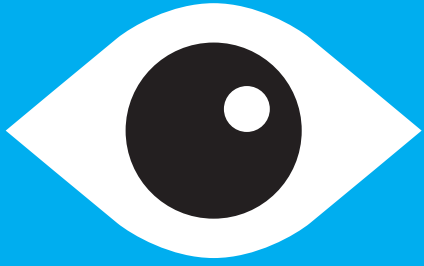
Warum ist heute von „Inklusion“ die Rede?

2

Wie wird Inklusion praktisch umgesetzt?

3

**Wie kann im Rahmen der bestehenden Grenzen
Inklusion neu gestaltet werden?**



AUF EINEN BLICK AUF EINEN BLICK **AUF EINEN BLICK** AUF EINEN BLICK AUF EINEN BLICK

1. Definition und geschichtliche Entwicklung von Inklusion

Inklusion ist mehr als eine reine Begriffsdefinition. Sie ist Teil einer komplexen Entwicklung, die eng mit den **Rechten von Menschen mit Behinderungen und ihrer gesellschaftlichen und politischen Teilhabe** zusammenhängt und sich auf den Zugang zu verschiedenen Lebensbereichen erstreckt, darunter die Arbeit, das öffentliche Leben und die Bildung.

Die Herausbildung der Inklusion als politisches Projekt wurde von verschiedenen internationalen Ereignissen geprägt (z.B. Salamanca-Erklärung 1994 und Konferenz von Jomtien 1990). Beide hatten eine barrierefreie Bildung für alle zum Hauptthema.

2. Gesetzliche Bestimmungen und praktische Umsetzung von Inklusion

Trotz eines gemeinsamen internationalen Rahmens wird Inklusion von den verschiedenen Staaten unterschiedlich definiert und umgesetzt. Laut UNESCO (2020) verfügen weltweit 68 % der Länder über eine offizielle Definition der inklusiven Bildung und setzen diese jeweils auf ihre eigene Art um.

In Deutschland und Frankreich wird Inklusion im Bildungsbereich von den unterschiedlichen Traditionen beider Länder hinsichtlich des Bildungssystems und der Organisation staatlicher Institutionen beeinflusst. Das wirkt sich auch auf die Organisation der Sonder- und Regelschulen aus. **So geht es bei der aktuellen Inklusionsdiskussion in Frankreich hauptsächlich um Kinder und Jugendliche mit Behinderungen, während in Deutschland vor allem Kinder und Jugendliche mit einer anderen Erstsprache als Deutsch im Mittelpunkt der Debatte stehen.**

3. Die Herausforderungen von „100 % Inklusion“

In einer 2020 im Auftrag des Verbands Bildung und Erziehung (VBE) in Deutschland durchgeführten Umfrage **sprachen sich 83 % der Lehrkräfte dafür aus, die Sonderpädagogik beizubehalten** – ein besorgniserregendes Ergebnis, das an ähnliche Vorbehalte in Frankreich erinnert. Bei Gewerkschaften und Eltern herrschen zwei Einstellungen vor: Die eine Seite fordert die schrittweise Schließung von Sonderschulen und die Förderung von Inklusion in der Regelschule. Die andere Seite ist überzeugt, dass Sonderschulen für bestimmte Schüler:innen ein geeigneteres Umfeld bieten. **Dabei bedeutet eine Beibehaltung von Sonderschulen eine Missachtung der Schlussbemerkungen des UN-Fachausschusses für die Rechte von Menschen mit Behinderungen.**

4. Pädagogische Innovationen und Zukunftsperspektiven

Inklusion verstärkt und fördert die **Erprobung neuer pädagogischer Methoden** vor allem in der Grundschule. Aber auch in anderen Schulstufen werden neue Projekte durchgeführt. Inklusion ist eng verbunden mit **Demokratisierung von Bildung**. So gibt es Bildungsexpert:innen, die der Ansicht sind, dass Demokratie auf allen Bildungsebenen, im schulischen und außerschulischen Bereich gelebt und praktiziert werden muss. Zu den innovativen außerschulischen Projekten gehört die deutsche Initiative *Lernort Stadion*¹ die den Sport und den öffentlichen Raum nutzt, um das Erlernen von Vielfalt und gesellschaftlicher Teilhabe zu fördern.

Das Paradigma der inklusiven Bildung führte zum Einsatz neuer pädagogischer Methoden, darunter auch **das universelle Lernkonzept (Universal Design for Learning; UDL), das allen Lernenden den Wissenserwerb erleichtern soll.**

1. <https://www.lernort-stadion.de/>

Warum ist heute von „Inklusion“ die Rede?

Das Inklusionskonzept erstreckt sich auf verschiedene Bereiche, darunter Arbeit, Bildung, Kultur und Freizeit. Dieser Text ist der Beziehung zwischen Inklusion und Bildung gewidmet und geht besonders auf die „inklusive Bildung“ ein. Dabei soll neben den internationalen Dimensionen auch auf die nationalen Besonderheiten in Deutschland und Frankreich eingegangen werden.

Wir beginnen mit der Definition des allgemeinen Rahmens. Ein geschichtlicher Überblick soll helfen, die zentrale Rolle besser zu verstehen, die das Thema in der aktuellen Bildungsdebatte einnimmt.

1.1 Der historische und politische Hintergrund auf internationaler Ebene

Das Inklusionskonzept wird oft auf eine einfache Definition reduziert. Dabei ist es vor allem mit Blick auf die Rechte von Menschen mit Behinderungen Teil einer komplexen Entwicklung. Ein Meilenstein ist hier die Salamanca-Erklärung (1994), die auf einer von der UNESCO organisierten Weltkonferenz verabschiedet wurde. Dieser Text in seiner englischen Version plädiert für eine inklusive Schule und fordert die Länder auf, ihre Bildungssysteme dahingehend umzugestalten:

Wir glauben und erklären, [...] dass Regelschulen mit dieser integrativen Orientierung 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 integrative Schulen eine effektive Bildung für den Großteil aller Kinder und erhöhen die Effizienz sowie schließlich das Kosten-Nutzen-Verhältnis des gesamten Schulsystems.²

Zuvor hatte die Entwicklung mit der Konferenz von Jomtien (1990) einen bedeutenden Schritt vollzogen. Hier wurde das Konzept der „Bildung für Alle“ eingeführt, das neben Kindern mit Behinderungen auch andere von Diskriminierung betroffene Gruppen (von Armut betroffene Kinder, mit Migrationsbiographie, Minderheiten) einbezieht.³

Vierzehn Jahre nach der Salamanca-Konferenz stärkte diese internationale Konferenz zum Thema „Inklusive Bildung: Der Weg in die Zukunft“ mit ihren 1.600 Teilnehmenden, darunter rund 100 Minister:innen und deren

Stellvertreter:innen aus 153 Ländern, die Maßnahmen zur Umsetzung einer neuen Politik für Inklusion und gegen Diskriminierungen.

Obwohl die Salamanca-Erklärung von 1994 oft als wichtiger Startpunkt für inklusive Bildung gilt, wird sie in der Fachliteratur kaum behandelt. Dabei war sie ein zentraler Schritt hin zu unserem heutigen Verständnis von Inklusion. Schon vorher gab es jedoch wichtige Entwicklungen, die das Recht auf Bildung für Menschen mit Behinderungen gestärkt haben.

Ein Beispiel ist der Warnock-Bericht von 1978 aus Großbritannien. Er betonte das Bildungspotenzial von Kindern mit Behinderungen, indem er den Fokus von medizinischen Merkmalen auf individuelle Lernfähigkeiten verlagerte. Der Bericht prägte außerdem den Begriff ‚besondere Bildungsbedürfnisse‘ und lieferte eine erste Definition.

Die Beschreibung eines Menschen als „behindert“ sagt nichts über die Art der unterstützenden Betreuung und somit auch nichts über die erforderlichen Mittel aus. Wir möchten hier einen positiven Ansatz verfolgen und haben das Konzept der **BESONDEREN FÖRDERBEDÜRFNISSE** angenommen, nicht im Sinne einer bestimmten Behinderung, die man einem Kind zuschreiben könnte, sondern in Bezug auf die Gesamtheit seiner Eigenschaften, Fähigkeiten, aber auch Schwierigkeiten – de facto also sämtliche Faktoren, die sich auf seinen Bildungserwerb auswirken.⁵

Der Verdienst dieser Definition ist es, dass sie mögliche Fortschritte sowie das Potenzial eines jeden Kindes und nicht etwa seine Defizite im Vergleich zu einem konventionellen Gesundheitsstandard in den Mittelpunkt rückt.

In Nordamerika gibt es seit den 1980er-Jahren erste Initiativen, die Kinder und Jugendliche an Regelschulen für das Thema Behinderungen sensibilisieren. Deutsche Grundschullehrkräfte, die während Studienreisen in die USA inklusive Ansätze kennenlernten, ließen sich inspirieren und führten diese teilweise in ihren Schulen ein.

Insofern kann nicht von einer abweichenden terminologischen Entwicklung oder einem unterschiedlichen Tempo zwischen den USA und Europa die Rede sein; vielmehr findet ein ständiger Dialog zwischen beiden Kontinenten statt. Zu den erwähnten nordamerikanischen Initiativen zählt auch das *Kids Program* des *Center for Indepen-*

2. UNESCO (1994). *Die Salamanca-Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse*. Weltkonferenz „Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität“, Salamanca, Spanien, 7.-10. Juni 1994. Paris: UNESCO.

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_fre

3. UNESCO (2003). *Bildung für alle: Weltbildungsbericht 2003/4. Gleichstellung der Geschlechter; der Sprung zur Gleichberechtigung*. Paris: UNESCO. <https://www.unesco.org/gem-report/fr/gender-education-all>

4. UNESCO. (2008). *L'éducation pour l'inclusion: la voie de l'avenir. Rapport final de la 48e session de la Conférence internationale de l'éducation*, Genève, 25-28 novembre 2008. Paris: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183445>

5. Warnock, M. (1978). *Special Educational Needs: Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. London: H.M.S.O. <http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/warnock1978.pdf>

dent Living in Berkley, einer Hochburg im Kampf für die gesellschaftliche Teilhabe von Menschen mit Behinderungen. Ein Zeitzeuge beschreibt den Beitrag des Zentrums folgendermaßen:

Sie fanden heraus, dass die Eltern ihre Kinder angewiesen hatten, nicht darüber zu sprechen und das [behinderte] Kind nicht anzusehen; insofern setzten sie wirklich bei null an und was ich in Oakland beobachten konnte, war absolut inspirierend, weil klar zu erkennen war, wie sich bei den Kindern eine Veränderung und Öffnung vollzog.⁶

Auch der Dokumentarfilm *Sommer der Krüppelbewegung* (2020) stellt eine wertvolle Ressource für ein besseres Verständnis der Aktionen der Bürgerrechtsbewegung für Menschen mit Behinderungen in den USA (1950-1990) dar.⁷ Diese Bewegung war von wesentlicher Bedeutung für die Verabschiedung des weltweit ersten wegweisenden Gesetzes zu den Rechten von Menschen mit Behinderungen: der *Americans with Disabilities Act* (1990). In der Folge sollte das Gesetz auch das Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (2006) und hier den der Bildung gewidmeten Artikel 24 beeinflussen.⁸

Menschen mit Behinderungen haben ein Recht auf eine diskriminierungsfreie Bildung. Die Staaten müssen sicherstellen, dass Menschen mit Behinderungen in den Gemeinschaften, in denen sie leben, Zugang zu einer inklusiven, qualitativen und kostenlosen Grund- und Sekundarschulbildung bekommen.

Die offiziellen Übersetzungen ins Deutsche und Französische, die auf die frühen 2000er-Jahre zurückgehen, wurden teilweise für den Gebrauch der Ausdrücke *insertion scolaire* bzw. „integratives Bildungssystem“ anstelle von *éducation inclusive* bzw. „inklusive Bildung“ kritisiert. Dies habe zu einer Verlagerung des Schwerpunkts der ursprünglichen Ziele des internationalen Übereinkommens geführt.

Französische Version: Les États Parties reconnaissent le droit des personnes handicapées à l'éducation. En vue d'assurer l'exercice de ce droit sans discrimination et sur la base de l'égalité des chances, les États Parties font en sorte que le système éducatif pourvoie à l'**insertion scolaire** [sic] à tous les niveaux et offre, tout au long de la vie [...]

Deutsche Version: Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung. Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein **integratives Bildungssystem** auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen [...]⁹

Englische Version: States Parties recognize the right of persons with disabilities to education. With a view to realizing this right without discrimination and on the basis of equal opportunity,

States Parties shall ensure an **inclusive education system** at all levels and lifelong learning [...] ¹⁰

Neuere Texte zu staatlichen Maßnahmen versuchen, frühere begriffliche Abweichungen auszugleichen, die auf ein damals vorherrschendes medizinisches und individuelles Verständnis von Behinderung in Frankreich und Deutschland zurückgehen. Bezüglich der Entwicklung des Begriffs Behinderung **unterscheiden die Expert:innen zwischen einem medizinisch und einem sozial ausgerichteten Modell**. Ersterem zufolge **muss auf der Ebene der einzelnen Person gehandelt werden, um sie zu „reparieren“ oder zu standardisieren und so in die Gemeinschaft zu integrieren**. Im Gegensatz dazu **fasst das soziale Modell Behinderung als Produkt einer ungeeigneten Umwelt auf**. Eine Behinderung entsteht nicht durch eine Beeinträchtigung an sich, sondern durch die Interaktion zwischen einer Person mit funktionalen Einschränkungen oder gesundheitlichen Problemen und einem Umfeld, das ihrer vollständigen Teilhabe entgegensteht. Zu diesem Modell gehören daher auch die kollektive Verantwortung und die Bemühungen der Gemeinschaft, all ihren Mitgliedern einen Platz einzuräumen. Schließlich wurde diese Unterscheidung zwischen einem medizinischen und einem sozialen Modell zur Wahrnehmung von Behinderungen auch auf den Bildungsbereich übertragen. Die folgende Tabelle stellt die beiden Modelle gegenüber:

Medizinisches Modell / soziales Modell im Bildungsbereich	
Ansatz des medizinischen Modells	Ansatz des sozialen Modells
Das Kind ist beeinträchtigt	Das Kind wird wertgeschätzt
Diagnose	Definition von Stärken und Bedürfnissen durch das Kind selbst und durch andere
Das Kind wird abgestempelt	Barrieren erkennen und Lösungen ausarbeiten
Die Behinderung rückt in den Mittelpunkt	Ein ergebnisorientiertes Programm wird entworfen
Anordnung von Bewertungen, Überwachung und Therapieprogrammen	Ressourcen werden den regulären Angeboten, die allen offenstehen (Kindertagesstätte, Sportangebote) zur Verfügung gestellt
Segregation und besondere Leistungen	Sensibilisierung und Schulung von Eltern und Fachkräften
Gewöhnliche Bedürfnisse werden zurückgestellt	Beziehungen werden aufrechterhalten
Wiedereingliederung bei ausreichender „Normalität“ oder ständige Ausgrenzung	Vielfalt wird willkommen geheißen. Das Kind wird einbezogen
Die Gesellschaft bleibt unverändert	Die Gesellschaft entwickelt sich weiter
Traduit et adapté de Mason, M., & Rieser, R. (1994) Altogether Better (from special needs to equality in education). Charity Projects/Comic Relief. http://worldofinclusion.com/res/altogether/AltogetherBetter.pdf	

6. Berkeley Center for Independent Living. (1981). *Florence – Kids Program / Berkeley CIL* [PDF]. In T. Baldwinson (Ed.), Historical documents on the disability rights movement. Tony Baldwinson. <https://tonybaldwinson.com/wp-content/uploads/2018/07/16-florence.pdf>
7. Barnartt, S. & Scotch, R. (2001). *Disability Protests: Contentious Politics 1970–1999*. Washington, Gallaudet University Press.
8. <https://www.ohchr.org/fr/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-persons-disabilities>
9. https://www.bgbl.de/xaver/bgbl/start.xav?startbk=Bundesanzeiger_BGBl&jumpTo=bgbl208sl419.pdf#/text/bgbl208sl419.pdf?_ts=1745363554862 (Seite 18)
10. <https://social.desa.un.org/issues/disability/crpd/article-24-education>



**Salamanca-Erklärung
(UNESCO, 1994)**
92 Regierungen und
25 internationale Organisationen

(Auszug)

Regelschulen mit integrativer Orientierung [sind] das beste Mittel, 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 integrative Schulen eine effektive Bildung für den Großteil aller Kinder und erhöhen die Effizienz sowie schließlich das Kosten-Nutzen-Verhältnis des gesamten Schulsystems.



**UN-Übereinkommen zu den
Rechten von Menschen mit
Behinderungen (2006)**
Ratifiziert von Deutschland (2009)
und Frankreich (2010)

Artikel 24 zur Bildung:

Die Vertragsstaaten anerkennen das **Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung**. Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein integratives [inklusives] Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen [...].

1.2 Wie wird Inklusion heute definiert?

In Folge der Konferenzen von Salamanca und Genf und um deren Ergebnisse auf nationaler Ebene in die Praxis umzusetzen, haben die Staaten seit den 2000er-Jahren Inklusion und inklusive Bildung auf jeweils eigene Weise und hierbei teilweise sehr unterschiedlich definiert¹¹. Dies kann auf die unterschiedlichen Traditionen bei der Ausarbeitung von Gesetzen und der Bereitstellung von Mitteln zurückgeführt werden, mit denen das politische Projekt einer inklusiven Schule gefördert werden soll.¹² **Für Partner, die in einem internationalen Kontext arbeiten, ist es wichtig, sich über ihre eigene Definition von Inklusion klar zu werden und ein gemeinsames Verständnis davon zu entwickeln, bevor sie ein gemeinsames Projekt beginnen.**

Je nach der historischen Entwicklung eines Landes kann die Zuständigkeit für Inklusion zwischen verschiedenen Ministerien sowie zwischen Sonder- und regulären Einrichtungen aufgeteilt sein.¹³ In Frankreich liegt die Umsetzung der Inklusionspolitik vor allem in den Händen des nationalen Bildungsministeriums (*Ministère de l'Éducation nationale*). Allerdings spielen auch die für Soziales zuständigen Ministerien und Behörden eine wichtige Rolle, insbesondere bei der Verwaltung der Begleitpersonen für Schüler:innen mit Behinderungen (*Accompagnant d'Élèves en Situation de Handicap, AESH*) sowie von Maßnahmen im medizinisch-sozialen Bereich, die eine wesentliche Rolle bei der Betreuung vulnerabler Personengruppen spielen.¹⁴ In Deutschland ist die Zuständigkeit für Inklusionsmaßnahmen aufgrund des föderativen Systems unterschiedlich geregelt. So ordnen einige Bundesländer diese Aufgabe dem Bildungsministerium zu, andere dem Sozialministerium.

Der fehlende Konsens bezüglich der Definitionen in den verschiedenen Ländern wirkt sich direkt auf die öffentliche Politik und Praxis aus (Campbell, 2002; Ainscow et al, 2006). Dennoch verfügen laut dem kürzlich veröffentlichten *Global Education Monitoring Report* (GEM) der UNESCO¹⁵, 68% der 211 Länder, die an der Studie teilnahmen, über eine offizielle Definition von inklusiver Bildung. An dieser Stelle ist hervorzuheben, dass die jeweiligen **Definitionen von Inklusion – und die damit verbundenen Konzepte – stark von unterschiedlichen Aspekten abhängen, die oft spezifisch für den jeweiligen Nutzungskontext sind.** Zu den Definitionen, die einen universellen Anspruch erheben, zählen diejenigen, die auf internationaler Ebene von einflussreichen Organisationen wie der UNESCO formuliert wurden:

Inklusion ist ein Prozess, mithilfe dessen Hindernisse für die Präsenz, die Teilhabe und den Erfolg von Lernenden überwunden werden können.¹⁶

11. D'Alessio, S. (2007). *Made in Italy: Integrazione scolastica and the new vision of inclusive education*. In L. Barton & F. Armstrong (Eds.), *Policy, experience and change: Cross-cultural reflections on inclusive education*. Springer, S. 47-62.

12. Meijer, C. J. W. (Ed.). (2003). *Inclusive Education and Classroom Practices*. Middelfart, Dänemark: European Agency for Development in Special Needs Education. https://www.european-agency.org/sites/default/files/inclusive-education-and-classroom-practices_iecp-en.pdf

13. European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2021. *Country Policy Review and Analysis: Key messages for working with and for countries*. (A. Watkins, V. J. Donnelly, S. Symeonidou and V. Soriano eds.). Odense, Dänemark. https://www.european-agency.org/sites/default/files/Country_Policy_Review_and_Analysis.pdf

14. In Frankreich bezeichnet der „medizinische und soziale Bereich“ (*secteur médico-social*) Einrichtungen an der Schnittstelle zwischen medizinischer Pflege und Sozialarbeit. Diese Einrichtungen oder Maßnahmen dienen der Betreuung von Menschen mit Behinderungen oder auf sonstigen Gefährdungen im Alltag und oft in Verbindung mit der Schule oder Wohnstätte. Sie sind nicht den Krankenhäusern zugeordnet und beschäftigen Fachkräfte aus verschiedenen Bereichen wie Sozialpädagogik (*éducateurs spécialisés* und *assistants sociaux*), Psychologie, Ergotherapie, Logopädie und Krankenpflege.

15. UNESCO. (2020). *Weltbildungsbericht – Kurzfassung 2020. Inklusion und Bildung – alle heißt für alle*. Paris: UNESCO.

16. Übersetzung aus dem Englischen. Quelle: UNESCO. (2017). *A Guide for Ensuring Inclusion and Equity in Education*. Paris: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254>

Diese Definition beschreibt Inklusion als einen Ansatz zur Bekämpfung von Ausgrenzung und Segregation – insbesondere gegenüber schutzbedürftigen Bevölkerungsgruppen – und das unabhängig vom jeweiligen Kontext.

Im Bildungsbereich erfolgt Segregation in Form einer Beschulung in Sonderschulen, die häufig in einer Regelschule angesiedelt sind. Ausgrenzung wiederum bedeutet das Fehlen jeglicher Form von Bildung. Zwar bestehen derzeit Bemühungen für eine Beschulung von Schüler:innen mit Behinderungen in Regelschulen, jedoch reicht die rein physische Anwesenheit von Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in einer Einrichtung nicht aus, um diese als inklusiv einzustufen. In diesem Fall handelt es sich eher um eine Form der „Integration“.

Echte Inklusion setzt voraus, dass die Schüler:innen aktiv und gemeinsam mit anderen am Unterricht und Schulalltag teilhaben. Sie lernen in einem gemeinsamen Rahmen und gehören der Bildungsgemeinschaft voll und ganz an. Inklusion beschränkt sich also nicht auf eine bestimmte Maßnahme für eine einzige Personengruppe, sondern stellt vielmehr eine dem gesamten Bildungsumfeld innewohnende Qualität dar.

Im angelsächsischen Raum ist der Ausdruck „inklusive Bildung“ bzw. „inklusive Schule“ weithin verbreitet. In Frankreich dagegen wurde lange Zeit der Begriff „schulische Inklusion“ bevorzugt, wie bereits mit Blick auf die umstrittenen Übersetzungen der offiziellen Dokumente des UN-Übereinkommens über die Rechte von Menschen mit Behinderungen festgestellt wurde. Diese Terminologie kann sich als problematisch erweisen, wenn sie in Kontexten verwendet wird, in denen sich die Inklusion ausschließlich auf Kinder mit Behinderungen bezieht. Dann ist sie nah am Begriff „Integration“, der gezielte Bemühungen zugunsten einer bestimmten Gruppe von Menschen betrifft. **Inklusive Bildung setzt hingegen voraus, dass ein Umfeld so umgestaltet wird, dass sich alle willkommen fühlen.**¹⁷ Dies bedeutet insbesondere, dass die Schulräume sowohl materiell als auch digital barrierefrei gestaltet werden müssen, um den sensorischen, physischen und kognitiven Bedürfnissen aller Schüler:innen gerecht zu werden. Ferner ist auch die Einführung von pädagogischen Konzepten erforderlich, die projekt- oder kooperationsbasiert bzw. auf die Lernenden und nicht ausschließlich auf die Lehrkraft ausgerichtet sind, um so den Beitrag der gesamten Gruppe wertzuschätzen.

Inklusive Bildung muss als vielschichtiges Konzept verstanden werden, das sich auf unterschiedliche Bereiche erstreckt:

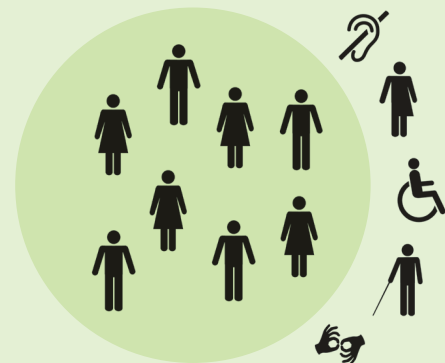
Inklusive Bildung ist sowohl ein Bildungsziel als auch eine Methodik¹⁸, eine Philosophie und ein gesetzlicher Rahmen, ein Recht, ein Mittel zur

17. Thomazet, S. (2008). L'intégration a des limites, pas l'école inclusive! *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), S. 123–139.
<https://doi.org/10.7202/018993ar>

18. Slee, R. (2018). *Inclusive Education isn't Dead, it Just Smells Funny*. In G. Mac Ruairc, E. Ottesen, & R. Precey (Eds.), *Inclusive Education: Politics and Policymaking*. Springer, S. 1-17.

Die vier Paradigmen im Bildungsbereich: Ausgrenzung, Segregation, Integration und schließlich Inklusion

AUSGRENZUNG



SEGREGATION



INTEGRATION



INKLUSION



Verwirklichung aller anderen Rechte und eine moralische Verpflichtung. Dies erfordert neue und reformorientierte Gesetze, politische Maßnahmen und Praktiken, die Infragestellung des Status quo und den Abbau bestehender Barrieren.¹⁹

Inklusive Bildung setzt also eine Umgestaltung der pädagogischen Ansätze voraus, damit allen jungen Menschen ein gleichberechtigter Zugang zu einer hochwertigen Bildung ermöglicht werden kann. Sie beruht zudem auf der Anerkennung und Achtung der Grundrechte sämtlicher Mitglieder der Gesellschaft und auf den entsprechenden gesetzlichen Bestimmungen. Somit ist **die inklusive Bildung Teil eines Bildungsökosystems aus betroffenen Einzelpersonen, Schulen, Lehrkräften und öffentlicher Politik.**

Um die Effizienz der inklusiven Bildung zu gewährleisten, müssen Maßnahmen auf all diesen Ebenen ergriffen werden. Die Frage der Inklusion ist zudem ein Bürgerrecht – eine Dimension, die von den internationalen Dokumenten ausdrücklich hervorgehoben wird:

In vielen Ländern wird inklusive Bildung nach wie vor als ein Mittel betrachtet, um Kinder mit Behinderungen in einem allgemeinen Bildungsumfeld zu versorgen. Auf internationaler Ebene wird sie jedoch zunehmend umfassender als ein Prinzip verstanden, das die Vielfalt aller Lernenden unterstützt und wertschätzt. Folglich liegt das Ziel darin, die soziale Ausgrenzung zu überwinden, die sich aus den Haltungen und Reaktionen auf die Vielfalt in Bezug auf Rasse, Gesellschaftsschicht, ethnische Zugehörigkeit, Religion, Geschlecht, sexuelle Orientierung, Migrationsstatus und persönlichen Fähigkeiten ergibt. Es wird also davon ausgegangen, dass Bildung ein grundlegendes Menschenrecht ist und die Grundlage für eine gerechtere Gesellschaft darstellt.²⁰

1.3 Deutschland und Frankreich

Speziell für Deutschland und Frankreich kann festgestellt werden, dass beide Länder an der internationalen Dynamik zur Anerkennung des Rechts auf Bildung für alle teilhaben. Allerdings sind ihre inklusiven Bildungskonzepte weiterhin durch ihre jeweilige historische Entwicklung geprägt.

So wurde in Frankreich der Rechtsrahmen, mit dem die Inklusion als Bürgerrecht garantiert wird, vor allem durch

das Gesetz Nr. 2005-102 für die Gleichheit der Rechte und Chancen, die Teilhabe und die aktive Bürgerschaft von Menschen mit Behinderungen vom 11. Februar 2005 gestärkt (*Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées*). Dieses Gesetz hat den Übergang von einem segregierten Bildungsmodell zu einer Beschulung in der Regelschule beschleunigt. Einer neueren Definition zufolge (2025) verfolgt die inklusive Schule das Ziel,

... eine qualitativ hochwertige Beschulung für alle Schüler:innen von der Vorschule (*école maternelle*) bis zur Oberstufe zu gewährleisten, die auf ihre individuellen Besonderheiten und ihre speziellen Bildungsbedürfnisse eingeht.²¹

Im Vordergrund dieser französischen Definition steht die Idee, dass **inklusive Bildung auf der Berücksichtigung individueller Bildungsbedürfnisse beruht**. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit der Einführung verschiedener begleitender Maßnahmen. Allerdings werden in der Bildungsgesetzgebung und -politik häufig „Schüler:innen mit Behinderungen“ und „Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf“ gleichgesetzt. Nichtmuttersprachliche Schüler:innen werden ebenfalls erwähnt, jedoch nur am Rande.

In Deutschland variieren Inklusion und inklusive Bildung aufgrund des bereits erwähnten föderalen Systems in den einzelnen Bundesländern. Zwei grundlegende Texte gelten jedoch für das gesamte Land:

- Das *Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen* von 2006 (2009 von Deutschland und 2010 von Frankreich ratifiziert).
- Die 2011 von der Kultusministerkonferenz (KMK) beschlossene Empfehlung *Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung in Schulen*²²

Die Empfehlung der KMK definiert inklusive Bildung als „das gemeinsame Leben und Lernen von Menschen mit und ohne Behinderungen“.²³ Allerdings haben die Beschlüsse der KMK vor allem eine empfehlende Funktion, da jedes Bundesland selbst entscheiden kann, sie in seine Gesetzgebung und Verwaltung zu übernehmen oder nicht.²⁴

Mit Blick auf die Lehrkräfteausbildung haben die KMK und die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) 2015 Empfehlungen für die Ausbildung zur Arbeit in einer „Schule der

19. Übersetzung aus dem Englischen. Quelle: Hunt, P. F. (2020). *Inclusive Education: Children with Disabilities*. Arbeitsdokument für den UNESCO-Weltbildungsbericht 2020. Paris: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373662>

20. UNESCO (2020): *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education – All means all*. Paris: UNESCO. Eigene Übersetzung aus dem Englischen: Cristina Popescu. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>

21. Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (2025). *La scolarisation des élèves en situation de handicap*. <https://www.education.gouv.fr/la-scolarisation-des-eleves-en-situation-de-handicap-1022> (Fassung vom 28.01.2025)

22. Kultusministerkonferenz (KMK) (2011). *Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder, Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung in Schulen*, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.10.2011, https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf

23. Kultusministerkonferenz (KMK) (2025). <https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/inklusion.html>

24. Ellger-Rüttgardt, S. (2006). La scolarisation des élèves en situation de handicap en Allemagne: héritage historique et débat actuel. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, Nr. 35(3), S. 193-206. <https://doi.org/10.3917/nras.035.0193>

Vielfalt“ verabschiedet²⁵. Hier liegt der Schwerpunkt auf der pädagogischen Bestandsaufnahme, der individuellen Förderung, der Arbeit in multidisziplinären Teams und dem *Learning by doing*. Fünf Jahre später wurde die Inklusion als grundlegender Bestandteil der Lehrkräfteausbildung anerkannt.²⁶ Dabei geht es um die besondere Beschulung „vulnerabler Zielgruppen“ nicht nur im Sinne von Behinderungen, sondern auch von Jugendlichen mit direkter oder indirekter Migrationsbiographie.

Obwohl die offiziellen Definitionen vor allem das formale Bildungssystem betreffen, formulieren auch die Akteur:innen der non-formalen Bildung in Deutschland und Frankreich Empfehlungen und setzen inklusive Maßnahmen um. In Frankreich knüpft die außerschulische Jugend- und Erwachsenenbildung an Traditionen an, die auf das Ende des 19. Jahrhunderts zurückgehen. Diese zielen darauf ab, ein inklusives, partizipatives und emanzipatorisches Bildungsumfeld zu schaffen, in dem sowohl die Entwicklung aller Individuen als auch die Veränderung der Gesellschaft als Ganzes gefördert wird²⁷. Besonders aktiv ist hier das französische Komitee für nationale und internationale Beziehungen der Jugend- und Erwachsenenbildungsverbände *Comité pour les relations nationales et internationales des associations de jeunesse et d'éducation* (Cnajep)²⁸ insbesondere über seine Kampagne Provox „Gemeinsam für eine inklusive Gesellschaft“²⁹.

In Deutschland erinnert der Bundesjugendring (DBJR) daran, dass Inklusion nicht als zusätzliche Aufgabe, sondern als wesentlicher Bestandteil der Jugendarbeit zu betrachten ist³⁰. Im gleichen Sinne betont das Bundesministerium für Bildung, Familie, Senioren, Frauen und Jugend die Bedeutung der aktiven Teilhabe und der Selbstständigkeit der Jugendlichen außerhalb des schulischen Rahmens.³¹

Dennoch bestehen gewisse Hindernisse fort. Denn obwohl zahlreiche Träger der Kinder- und Jugendarbeit ihre Absicht beteuern, sich der Inklusion öffnen zu wollen, führt diese selten zu konkreten Maßnahmen. Inklusive Angebote bleiben Randerscheinungen oder Einzelaktionen. Daher fordern Fachkräfte in Deutschland, statt einer engen Betrachtungsweise von Inklusion, die hauptsächlich auf Menschen mit Behinderungen ausgerichtet ist, eine **breiter gefasste Definition anzunehmen, die eine Vielfalt möglicher Diskriminierungsformen berücksichtigt und darauf abzielt, strukturelle und kulturelle Barrieren abzubauen**.³²

25. Kultusministerkonferenz (KMK). (2015). *Schule der Vielfalt: Empfehlungen zur Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt*.

Kultusministerkonferenz. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf

26. Kultusministerkonferenz (KMK). (2020). Lehrkräftebildung auf einem guten Weg zur Schule der Vielfalt: Fünf Jahre nach den Empfehlungen der Kultusministerkonferenz und der Hochschulrektorenkonferenz. Kultusministerkonferenz.

<https://www.kmk.org/aktuelles/artikelansicht/lehrkraeftebildung-auf-einem-guten-weg-zur-schule-der-vielfalt.html>

27. <https://educationpositive.fr/quest-ce-que-leducation-populaire-valeurs-exemples/>

28. <https://www.cnajep.asso.fr/le-cnajep/>

29. <https://provox-jeunesse.fr/campagne/ensemble-pour-une-societe-inclusive/>

30. Das Orientierungspapier und die Empfehlungen des DBJR stehen unter folgenden Links zur Verfügung:

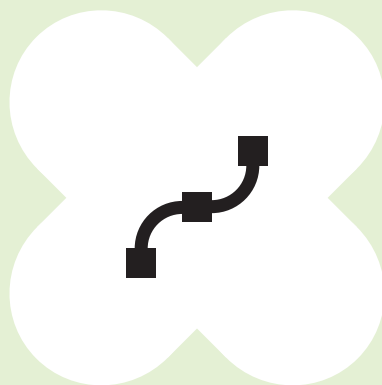
<https://www.dbjr.de/fileadmin/Positionen/2022/2022-DBJR-POSITION-vv-inklusion.pdf> und

https://www.dbjr.de/fileadmin/Publikationen/Inklusion_in_der_Kinder-und_Jugendarbeit.pdf

31. <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/themen/kinder-und-jugend/jugendbildung/kinder-und-jugendarbeit-86236>

32. Meyer, T. (2020). Inklusive Kinder- und Jugendarbeit – theoretischer Anspruch und praktische Umsetzung. *Teilhabe – Zeitschrift für Teilhabe, Rehabilitation und Teilhabeforschung*, 59(3), S. 94–101.

https://www.lebenshilfe.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Wissen/public/Zeitschrift_Teilhabe/LH-104-43_FZ_Teilhabe_3_2020_Seiten94bis101_Meyer.pdf



2

Wie wird Inklusion praktisch umgesetzt?

Über den bestehenden gesetzlichen Rahmen hinaus, der eine bessere Nachverfolgung der Inklusionsmaßnahmen im Bildungsbereich gewährleisten soll, stellt sich die Frage, wie sich die konkrete Neugestaltung des Umfelds in Einklang mit diesen Verpflichtungen und Empfehlungen vollziehen lässt. Dabei geht es vor allem darum, zu untersuchen, ob die Barrierefreiheit für alle in der Praxis tatsächlich existiert. Es ist unmöglich, Inklusionskonzepte aus dem Nichts heraus zu erschaffen, vielmehr muss sich die Bildungswelt auf bereits bestehende Praktiken und Diversitätskonzepte stützen, die von Land zu Land, aber auch innerhalb eines Staatsgebiets unterschiedlich ausfallen können.

2.1 Vielfältige Inklusionskonzepte in der formalen Bildung

Die Forschung beobachtet weltweit eine Vielfalt von Ansätzen zur Begleitung der Inklusion in den Bildungssystemen. Sie reichen vom Zugang zu einer Grundbildung in einer von Krieg oder Armut geprägten Umgebung³³ bis zu dem Wunsch, segregierte Bildungsformen abzuschaffen.

Der Begriff „segregierte Bildung“ bezieht sich auf Sonderschulen, die häufig abgelegen oder in ländlichen Gebieten angesiedelt sind und so zu einer Isolation der Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf führen können. Segregation kann aber auch innerhalb von Regelschulen auftreten, etwa in Form von Sonderklassen oder -maßnahmen, durch die eine gewisse interne Ausgrenzung aufrechterhalten wird.

Bei der Umsetzung des Ziels, alle jungen Menschen in Regelschulen aufzunehmen, werden länderspezifisch verschiedene Konzepte verfolgt:

- 1. der eingleisige Ansatz**, der die vollständige Inklusion in der Regelschule fördert und beispielsweise in Schweden oder Italien praktiziert wird,
- 2. der zweigleisige Ansatz**, bei dem zwischen einem Bildungsweg in der Regelschule und einem Bildungsweg in der Sonderschule unterschieden wird. Dieser entspricht eher einem segregativen Prinzip und ist zum Beispiel in Belgien oder Deutschland zu beobachten.
- 3. der mehrgleisige Ansatz**, bei dem verschiedene

Betreuungsmodelle kombiniert werden, darunter auch die Existenz von Sonderklassen innerhalb von Regelschulen. Dieser auf Integration statt auf Inklusion aufbauende Ansatz ist besonders in Frankreich und Österreich vertreten.

Es sind gewisse neuere Entwicklungen zu verzeichnen: einige deutsche Bundesländer sind von einem zweigleisigen Ansatz zu einem mehr- und teilweise zum eingleisigen Ansatz übergegangen. Inklusion ist ein Konzept, das sich ständig weiterentwickelt und durch Erfahrungen aus der lokalen und nationalen Praxis beeinflusst wird.³⁴

Ansatz	Beschreibung	Länder
Eingleisiger Ansatz	Wenige Sonderschulen, gängigste Praxis ist die Beschulung in der Regelschule. Die Programme der Regelschulen sollen auf die individuellen Bedürfnisse aller Schüler:innen eingehen; dies wird durch vielfältige Leistungen unterstützt.	Norwegen, Schweden, Italien, Griechenland, Portugal, Australien, Vereinigte Staaten
Zweigleisiger Ansatz	Zahlreiche Sonderschulen. Zwei voneinander getrennte Bildungssysteme gewährleisten die Betreuung von Schüler:innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf.	Belgien, Deutschland (Entwicklung hin zum mehrgleisigen System)
Mehrgleisiger Ansatz	Es handelt sich um eine Mischung aus den beiden vorgenannten Systemen mit einer Vielzahl von Inklusionsansätzen. Existieren können hier Sonderschulen und -klassen sowie Regelklassen.	Frankreich, Österreich, Irland
Verschiedene europäische Ansätze zur Beschulung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf ³⁵		

33. D'Alessio, S., & Watkins, A. (2009). International Comparisons of Inclusive Policy and Practice: Are We Talking About the Same Thing? *Research in Comparative and International Education*, 4(3), S. 233–249. <https://doi.org/10.2304/rcie.2009.4.3.233>

34. Barton, L., & Armstrong, F. (Eds.). (2007). *Policy, Experience and Change: Cross-Cultural Reflections on Inclusive Education*. Dordrecht, Niederlande: Springer.

35. Übernommen aus Brussino, O. (2020). „Mapping policy approaches and practices for the inclusion of students with special education needs“, *OECD Education Working Papers*, Nr. 227. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/600fbad5-en>

2.2 Entwicklungen in allgemeinbildenden Schulen in Deutschland und Frankreich

Wie bereits erwähnt, haben die Veränderungen infolge der Salamanca-Erklärung seit den 2000er-Jahren dazu geführt, dass in Deutschland und Frankreich dynamische gesetzliche Rahmenbedingungen zur Förderung der Inklusion geschaffen wurden.

In Frankreich wird eine kontinuierlich steigende Anzahl von Schüler:innen mit Behinderungen verzeichnet, die eine Regelschule besuchen:

- Zu Schuljahresbeginn 2024 waren 490.000 Schüler:innen mit Behinderungen an Regelschulen eingeschrieben.
- Diese wurden in ihrer schulischen Entwicklung von 132.000 Schulbegleiter:innen (AESH) unterstützt.
- Durch über 308.568 Inklusionsförderpläne (*Livrets de parcours inclusif*, LPI) sollten die Schulen baulich und inhaltlich angepasst werden.
- 100 unterstützende Maßnahmen zur Förderung von Inklusion in Schulen (*Pôles d'appui à la scolarité*, PAS) wurden in vier Pilot-Departements erprobt.
- In der Grundschule und Sekundarstufe 1 gab es fast 11.000 Inklusionsklassen (*Unités localisées pour l'inclusion scolaire*, ULIS).

Diese Daten veranschaulichen ein wachsendes Engagement für eine inklusivere Beschulung.³⁶

Auch in Deutschland belegen die Zahlen einen deutlichen Fortschritt hin zur Inklusion in der Regelschule. Einer Studie der Bertelsmann-Stiftung zufolge :

- besuchten im Schuljahr 2022/23 exakt 581.265 Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf entweder eine Regel- oder eine Sonderschule, gegenüber 482.155 im Schuljahr 2008/09,
- stieg der Anteil der Schüler:innen mit besonderen Förderbedürfnissen in Regelklassen von 18,8 % im Schuljahr 2008/09 auf 44,4 % im Schuljahr 2022/23, wodurch die anhaltende Tendenz hin zu einem inklusiveren Bildungsmodell bestätigt wird.³⁷

Dennoch besteht weiter Spielraum für Verbesserungen. Zum Vergleich: In den skandinavischen Ländern liegt die Inklusionsrate bei 95 %, im Vereinigten Königreich bei 60 %.³⁸

Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Deutschland: Kennzahlen im Überblick							
Schuljahr	Schüler:innen Jahrgänge 1 bis 9/10*	Schüler:innen mit Förderbedarf**	Inklusionsquote	Exklusionsquote	Förderquote***	Inklusionsanteil	Exklusionsanteil
2022/23	7.680.319	581.265	3,4	4,2	7,6	44,4	55,6
2021/22	7.369.505	579.054	3,5	4,3	7,8	44,7	55,3
2008/09	7.990.121	482.155	1,1	4,8	5,9	18,8	81,2

* ohne Saarland: Seit dem Schuljahr 2015/16 ist die Anerkennung von sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfen nur noch bei Umschulung an eine Förderschule erforderlich

** für 2021/22 und 2022/23 ohne Schüler:innen der Gruppe ‚Kranke‘

*** bei der Summenbildung Abweichungen durch Rundungseffekte

Quellen:
2022/23: Eigene Berechnungen auf der Grundlage von KMK (2024): Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2013-2022. Berlin.
2021/22: Klemm, Hollenbach-Biele & Lepper (2023): Factsheet Inklusion im deutschen Schulsystem. Gütersloh.
2008/09: Klemm (2022): Inklusion in Deutschlands Schulen: Eine Bildungsstatistische Momentaufnahme 2020/21 Gütersloh.

Auffällig ist, dass einige Bundesländer bessere Inklusionszahlen vorweisen als andere und dass sich diese Unterschiede weiter vergrößern. So liegt die Exklusionsquote je nach Bundesland zwischen 0,7 % und 6,4 %. Gleichzeitig beklagen sowohl Fachkräfte aus diesem Bereich als auch die Betroffenen selbst das Fehlen eines koordinierten Ansatzes zur Entwicklung eines inklusiven Schulsystems in Deutschland. Entsprechende Fortschritte sind weniger auf eine bundesweite Strategie als auf die Bemühungen der einzelnen Bundesländer zurückzuführen.

Über diese statistischen Befunde hinaus ist die unterschiedliche Einordnung zwischen Schüler:innen „mit Behinderungen“ in Frankreich und „mit sonderpädagogischem Förderbedarf“ in Deutschland festzustellen. Beide Kategorien überlappen sich nur teilweise, so zählen zu den „Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf“ sowohl Jugendliche mit Behinderungen als auch nichtmuttersprachliche oder hochbegabte Jugendliche.

36. Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. (2024). *Année scolaire 2024-2025: Assurer l'accessibilité de l'école pour tous.* <https://www.education.gouv.fr/annee-scolaire-2024-2025-assurer-l-accessibilite-de-l-ecole-pour-tous-414990>

37. Lepper, C., & Steinmann, V. (2024). *Status quo: Inklusion an Deutschlands Schulen. Schuljahr 2022/2023.* Bertelsmann Stiftung. <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/status-quo-inklusion-an-deutschlands-schulen>

38. Connexion-Française. (s.d.). *L'intégration des enfants handicapés dans les écoles allemandes.* Connexion-Française. <https://www.connexion-francaise.com/vivre-en-allemande/l-integration-des-enfants-handicapes-dans-les-ecoles-allemandes>

2.3 Maßnahmen und Akteur:innen für Inklusion

Obwohl in Salamanca ein gemeinsamer internationaler Rahmen für die Inklusion geschaffen wurde und dieser später durch verschiedene europäische und internationale Organisationen verstärkt wurde, fällt seine Umsetzung in den einzelnen Ländern sehr unterschiedlich aus. Dies ist einerseits auf unterschiedliche Auslegungen auf lokaler und internationaler Ebene zurückzuführen, andererseits spielen auch historische Entwicklungen eine wesentliche Rolle. Denn jedes Land bezieht sich auf seine Traditionen und bereits bestehende Leistungen und Praktiken.

In Frankreich ist die Inklusion in ihrer historischen Entwicklung von der starken Präsenz der medizinisch-sozialen Dienste bei der Betreuung von Erwachsenen und Kindern mit Behinderungen gekennzeichnet.

Diese haben sich besonders nach den beiden Weltkriegen herausgebildet, als die beiden großen Dachverbände³⁹ gegründet wurden, entweder von den Familien der Menschen mit Behinderungen oder von den Betroffenen selbst. Teilweise entwickelten sich diese Vereine, die in der Folge mit öffentlichen Mitteln finanziert wurden, zu Trägern von Sondereinrichtungen für Kinder und Erwachsene mit Behinderungen.

Über diese Einrichtungen hinaus sind die Verbände auch für verschiedene soziale und medizinische Leistungen zuständig, wobei verschiedene Fachbereiche (Ergotherapie, Logopädie, Orthopädie usw.) zusammenarbeiten und für die mobile Betreuung von jungen Menschen mit Behinderungen sorgen. Der Übergang zu einem inklusiven System hat die Beziehung zwischen den Akteur:innen des Bildungswesens und des medizinisch-sozialen Bereichs grundlegend verändert, da ihre unterschiedlichen Traditionen und Ansätze in der Betreuung von Jugendlichen mit Behinderungen oder sonderpädagogischem Förderbedarf teilweise im Widerspruch zueinander stehen.

Das deutsche Schulsystem ist geprägt durch eine leistungsabhängige starke Differenzierung der Bildungswege für Schüler:innen. In der Sekundarstufe wird unterschieden zwischen:

- **Hauptschulen** mit vorwiegend praktischem Unterricht, die auf handwerkliche Berufe vorbereiten,
- **Realschulen**, die einen mittleren Bildungsweg anbieten und auf technische oder kaufmännische Ausbildungen ausgerichtet sind,
- **Gymnasien**, die einen akademischen Ansatz verfolgen und auf ein Hochschulstudium vorbereiten.

Diese Differenzierung schafft Hierarchien zwischen den Bildungsgängen und kann Ungleichheiten beim Lernen weiter verstärken. Um diese auszugleichen, wurden neue Schularten entwickelt, wie etwa die Gesamtschulen oder Gemeinschaftsschulen (in Baden-Württemberg oder Schleswig-Holstein), die den mehrgleisigen französischen *Collèges* oder *Lycées* entsprechen. Diese Schulen, in denen die Schüler:innen ihre akademische Ausrichtung nach und nach bestimmen können, gelten als inklusiver.

Auch in der beruflichen Bildung ist eine zunehmende Heterogenität unter den Lernenden festzustellen, insbesondere aufgrund der steigenden Zahl von Auszubildenden mit Migrationsbiographie. Diese Vielfalt bringt neue Herausforderungen mit sich – sowohl in Bezug auf die notwendigen Ressourcen als auch auf die Qualifikation der Lehrkräfte, die besser auf den Unterricht mit einer heterogenen Schülerschaft vorbereitet sein müssen.⁴⁰

Heute wird Inklusion in beiden Ländern von der Kita bis zur Universität praktiziert, wobei entsprechende Diskussionen im Hochschulbereich in Deutschland erst seit kurzem geführt werden.

Sowohl in Deutschland als auch in Frankreich sind verschiedene Beschulungsformen vertreten, von der Inklusion (Vollzeit in Regelklassen) über die Integration (einige Stunden pro Woche gemeinsam mit den Mitschüler:innen in der Regelklasse und die übrige Zeit mit sonderpädagogischer Betreuung) bis hin zur Beschulung in speziellen Einrichtungen. Die folgende Tabelle stellt die wichtigsten Betreuungsarten für Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in beiden Ländern gegenüber:

39. Insbesondere die *Union nationale des associations de parents, de personnes handicapées mentales et de leurs amis* (UNAPEI), die *Fédération Générale des PEP* (Pupilles de l'Enseignement Public) und die *Association des paralysés de France* (APF).

40. Popescu, C. (2024). *Allemagne: un système en évolution. Les Cahiers pédagogiques.*
<https://www.cahiers-pedagogiques.com/alle-magne-un-systeme-en-evolution/>

Maßnahmen zur Betreuung von Schüler:innen mit besonderen Förderbedürfnissen an französischen Vor- und Grundschulen	Maßnahmen zur Betreuung von Schüler:innen mit besonderen Förderbedürfnissen an deutschen Grundschulen
<i>Unités localisées pour l'inclusion scolaire (ULIS), Unités d'enseignement maternelle autisme (UEMA) und Unités d'enseignement élémentaire autisme (UEEA), Unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants (UPE2A)</i>	Integrationsklassen oder Inklusionsklassen, Willkommensklassen, Autismus-spezifische Klassen innerhalb von Regelschulen
<i>Sections d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA) innerhalb von Regelschulen</i>	Förderschule mit dem Schwerpunkt Lernen
<i>Établissements Régionaux d'Enseignement Adapté (EREA) und Lycées d'Enseignement Adapté (LEA)</i>	Berufsbildende Förderschulen oder Förderberufsschulen
Medizinische und soziale Einrichtungen und Leistungen (<i>instituts médicosociaux, IME</i>)	Sonderpädagogische Bildungs- und Beratungszentren (SBBZ) oder Förderzentren

Diese Maßnahmen lassen sich nur schwer in ein einziges Modell zur Beschulung von Jugendlichen einordnen. Während gewisse Strukturen, insbesondere unter den *Unités localisées pour l'inclusion scolaire* (ULIS), einen Integrationsansatz fördern, neigen andere dazu, innerhalb der besuchten Schulen eine Form der Segregation aufrechterhalten. In Deutschland werden bestimmte Klassen zwar als Inklusionsklassen bezeichnet, folgen aber oft eher einer Logik der Integration als der Inklusion im Sinne ihrer Definition in internationalen Texten.

Eine ähnliche Situation kann in Deutschland und Frankreich beim Fortbildungsbedarf für Fachkräfte sämtlicher Schul- und Bildungsformen festgestellt werden.

Diese müssen eine steigende Zahl von Schüler:innen mit besonderen Förderbedürfnissen betreuen. Hier kommt es häufig zu einer Verwechslung zwischen der medizinischen Diagnose, die sich auf junge Menschen mit Behinderungen bezieht und Beeinträchtigungen oder Störungen feststellen soll und der pädagogischen Einschätzung des Bedarfs, die alle Schüler:innen betrifft und deren

Lernbedürfnisse ermitteln soll. **Oft ist es weniger wichtig, genau zu wissen, wie gut eine Person sehen kann, als zu verstehen, was sie bereits gelernt hat und mit welcher pädagogischen Herangehensweise die Beiträge der gesamten Klasse auf wertschätzende Weise einbezogen werden können.**

Über den medizinischen und individualisierenden Ansatz hinaus kommt es darauf an, jeden Einzelnen als Mitglied einer Gruppe bzw. als Person zu betrachten, die gemeinsam mit anderen lernt. **Daher ist es von grundlegender Bedeutung, ein „ökologisches“ Inklusionskonzept anzusetzen, bei dem das pädagogische und soziale Umfeld der Schüler:innen einbezogen wird.**

Hierin liegt die Grundlage des Aufbaus von multiprofessionellen Teams in Deutschland⁴¹ und der berufsgruppenübergreifenden Zusammenarbeit (*collaborations intérimétiers*) in Frankreich⁴². Um eine inklusive Bildung zu gewährleisten, müssen verschiedene Bildungsakteur:innen (reguläre Lehrkräfte, Sonderpädagog:innen, Schulleitung, Inspektor:innen der *Éducation nationale*) mit Fachkräften aus dem medizinisch-sozialen Bereich (Sozialarbeit, schulinterne Pflege, Ergotherapie, Psychologie usw.) zusammenarbeiten, und zwar direkt innerhalb der regulären Einrichtungen.

In dieser Zusammenarbeit liegt eine doppelte Herausforderung, denn sie baut einerseits auf Praktiken auf, die verschiedene Berufskulturen zusammenbringen und führt andererseits in beiden Ländern zur Entstehung und Vermehrung neuer Inklusionsberufe, darunter:

- Schulbegleiter:innen (AESH oder AVS) in Frankreich, die Schüler:innen mit Behinderungen im Schulalltag besondere Unterstützung bieten.
- MPT-Stellen in Deutschland, die eine individuelle Betreuung gewährleisten, um die Inklusion von Jugendlichen mit besonderen Bedürfnissen zu fördern.
- In Regelschulen tätige Fachkräfte, die an der Anpassung der pädagogischen Methoden arbeiten.
- Die Referent:innen für Menschen mit Behinderungen in französischen Freizeiteinrichtungen (*Référents handicap pour les accueils de loisirs*), deren Aufgabe darin besteht, das außerschulische Angebot für Kinder und Jugendliche mit Behinderungen barrierefreier zu gestalten.

Diese Entwicklungen verdeutlichen einen Wandel in den Bildungssystemen, die sich mithilfe von multidisziplinären und sektorübergreifenden Ansätzen immer stärker darum bemühen, den Herausforderungen von Inklusion gerecht zu werden.

41. Grüter, S., Hölz, S., Neumann, P., & Lütje-Klose, B. (2022). „Die sehen mich als irgendwas zwischen Schulsozialarbeiter und Sonderpädagoge“: Erste Befunde zur Rolle pädagogischer Fachkräfte in multiprofessionellen Teams an inklusiven Schulen. *Zeitschrift für Inklusion*, 4. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/595>

42. Thomazet, S. & Mérini, C. (2014). „Le travail collectif, outil d'une école inclusive?“, *Questions Vives* [online], Nr. 21 | 2014

Wie kann im Rahmen der bestehenden Grenzen Inklusion neu gestaltet werden?

Wir haben gesehen, wie Inklusion heute definiert wird und dabei gewisse mit ihr verbundene Ansätze und Praktiken in der schulischen und außerschulischen Praxis betrachtet. Allerdings bringt die Umsetzung neuer und inklusiverer Ansätze diverse Herausforderungen mit sich und setzt voraus, dass die länderspezifischen **Bildungstraditionen und sozialen bzw. medizinischen Betreuungsmodelle** berücksichtigt werden. Gleichzeitig ist es **von entscheidender Bedeutung, den Weg für pädagogische Experimente und Innovationen zu öffnen**, darunter die im Folgenden beschriebenen, mit denen eine schrittweise Entwicklung der Praxis hin zu einer inklusiveren Bildung ermöglicht wird.

3.1 Die Problematik von „vollständiger Inklusion“ und der Schließung von Sonderschulen

Zur Erinnerung, die Feststellungen der UNESCO:

Das Idealbild einer vollständigen Inklusion ist zwangsläufig mit Konflikten und Spannungen verbunden. Der Übergang von den aktuellen Systemen zu Systemen, die den Bedürfnissen aller Lernenden gerecht werden, darunter diejenigen mit schweren Behinderungen, ist schwierig. [...] Eine ausgegrenzte Gruppe im Namen der Inklusion anzuerkennen und zu unterstützen, kann dazu führen, dass diese marginalisiert wird. Hinzu kommen praktische Probleme bei der Festlegung des richtigen Tempos für den Wandel, sowohl für reiche Länder, die versuchen, ihr ursprünglich segregatives System aufzugeben, als auch für arme Länder, die sich mobilisieren, um ein inklusives System auf einer völlig neuen Grundlage aufzubauen.⁴³

Die vollständige Inklusion ist nach wie vor eine Idealvorstellung, sowohl in Deutschland als auch in Frankreich. Angesichts der verschiedenen Bedarfe, die sich durch die Heterogenität der Schüler:innen an Regelschulen

ergeben werden in Lehrerkollegien und Bildungsfachkreisen vermehrt **Forderungen nach mehr Ressourcen und Fortbildungsmöglichkeiten** laut. Eine 2020 von Forsa (Gesellschaft für Sozialforschung und statistische Analysen mbH) im Auftrag des Verbands Bildung und Erziehung (VBE) durchgeführte Studie untersuchte die Antworten von 2.127 Lehrkräften, um deren Meinungen, Einstellungen und Erfahrungen im Inklusionsbereich besser verstehen zu können. Angesichts der bestehenden Schwierigkeiten und der fehlenden Mittel sprach sich eine große Mehrheit der Befragten (83 %) **für die Beibehaltung der meisten Sonderschulen** aus.⁴⁴

Dies geht auch aus den zur gleichen Zeit in Frankreich stattfindenden Debatten hervor, deren Positionen ebenfalls den offiziellen Empfehlungen der Vereinten Nationen zuwiderlaufen. Denn diese Empfehlungen rufen zu einer stärkeren Teilhabe von Jugendlichen mit Behinderungen in Deutschland auf⁴⁵ und fordern von Frankreich die Schließung von Sonderschulen zugunsten einer Beschulung in der Regelschule⁴⁶.

Festzustellen ist zudem, dass deutsche und französische Gewerkschaften in der Debatte über den Platz von Schüler:innen mit Behinderungen in der Regelschule unterschiedliche Positionen beziehen. So veröffentlicht die deutsche Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW)⁴⁷ Ressourcen zur gemeinsamen Gestaltung der Schule für Alle, während in Frankreich gewisse Vorbehalte fortbestehen. Die der *Fédération syndicale unitaire* (FSU-SNUipp) angegliederte Gewerkschaft *Syndicat national unitaire des instituteurs, professeurs des écoles et des professeurs d'enseignement général de collège* fordert sogar teilweise, dass die Sonderschulen beibehalten und nicht geschlossen werden sollen.⁴⁸

Auch die Eltern nehmen an der Debatte teil. Hier sind in beiden Ländern ähnliche Positionen zu beobachten: Die einen sind vom aktuellen Bildungssystem enttäuscht und möchten ihre Kinder in Sonderschulen schicken, um sie vor Diskriminierungen zu bewahren, während die Ande-

43. UNESCO. (2020). *Weltbildungsbericht – Kurzfassung 2020: Inklusion und Bildung: für alle heißt für alle*. Paris: UNESCO.

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf00000373721_ger

44. forsa Politik- und Sozialforschung GmbH (2020). *Inklusion an Schulen aus Sicht der Lehrkräfte in Deutschland: Meinungen, Einstellungen und Erfahrungen. Ergebnisse einer repräsentativen Befragung von Lehrerinnen und Lehrern*. Verband Bildung und Erziehung (VBE).

https://www.vbe.de/fileadmin/user_upload/VBE/Service/Meinungsumfragen/2020-11-04_forsa-Inklusion_Text_Bund.pdf

45. United Nations, Committee on the Rights of Persons with Disabilities (2023). *Concluding observations on the combined second and third periodic reports of Germany (CRPD/C/DEU/CO/2-3)*. Eigene Übersetzung aus dem Englischen: Cristina Popescu

<https://docs.un.org/en/CRPD/C/DEU/CO/2-3>

46. United Nations, Committee on the Rights of Persons with Disabilities (2021). *Concluding observations on the initial report of France (CRPD/C/FRA/CO/1)*. Eigene Übersetzung aus dem Englischen: Cristina Popescu.

<https://www.ohchr.org/fr/documents/concluding-observations/crpd/cfraco1-concluding-observations-initial-report-france>

47. Goddar, J. (2024). *Auf dem Weg zur Schule der Zukunft*. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft GEW - Die Bildungsgewerkschaft.

<https://www.gew.de/aktuelles/detailseite/auf-dem-weg-zur-schule-der-zukunft>

48. FSU-SNUipp (2023, December 22). En grève et dans la rue le 1er février. <https://www.snuipp.fr/actualites/posts/en-greve-et-dans-la-rue-le-1er-fevrier>

ren dafür kämpfen, dass ihre Kinder gemäß den Grundsätzen der Inklusion gemeinsam mit anderen Schüler:innen die Regelschulen besuchen (wie beispielsweise die Initiative „Eineschule“ in Nordrhein-Westfalen⁴⁹). **Nach wie vor nur schwach zu vernehmen sind dabei die Stimmen der Schüler:innen selbst.**

3.2 Der Weg der pädagogischen Innovationen

Neben den materiellen Aspekten der Inklusion – wie die Barrierefreiheit von öffentlichen Räumen, Bildungseinrichtungen oder Verkehrsmitteln – stellt sich auch die Frage der Barrierefreiheit in der pädagogischen Praxis. Die Heterogenität der Schüler:innen erfordert teilweise Innovationen, **um ein gutes Lernumfeld für alle zu schaffen.** Hier bietet das Inklusionsprojekt die Chance, neue Formen des Lehrens und Lernens zu erproben.

Dazu zählen Initiativen, die sich an der Reformpädagogik orientieren, die in den 1970er-Jahren in Deutschland insbesondere an Grundschulen entwickelt wurde. 19 Integrationsschulen wie die Fläming-Grundschule in Berlin oder die Bodelschwingh-Grundschule in Bonn-Friesdorf verfolgen hier ein besonderes pädagogisches Konzept, bei dem alle Schüler:innen aktiv am Schulalltag beteiligt werden. Mit einem ähnlichen Ansatz fördert die Laborschule Bielefeld eine integrierte Struktur von Grundschule und Sekundarstufe, um eine bessere Bildungskontinuität sowie eine flexiblere und inklusivere Pädagogik zu ermöglichen.

Über die Frage der Heterogenität hinaus liegt ein wesentlicher Aspekt der inklusiven Pädagogik in der Anerkennung der gesellschaftlichen Teilhabe jeder einzelnen Person. Verschiedene und vor allem auch alternative Schulen vertreten den Standpunkt, dass Demokratie nur dort gelehrt werden kann, wo sie auch erlebt wird - und zwar sowohl von Lehrkräften, Bildungsfachkräften und medizinisch-sozialen Betreuungskräften als auch von Schüler:innen, Studierenden und ihren Familien.⁵⁰

Auf pädagogischer Ebene erleichtern **bereichsübergreifende Projekte** in Schulen das Erlernen von Bürgerrechten und -pflichten. In didaktischer Hinsicht ermöglichen bestimmte Methoden wie das **universelle Lernkonzept** (*Universal Design for Learning, UDL*) eine bessere Strukturierung des Unterrichts und der Betreuung der Schüler:innen mithilfe eines flexiblen und auf die Bedürfnisse der einzelnen Schüler:innen abgestimmten Ansatzes.⁵¹

Über den Rahmen der formalen Bildung hinaus spielen auch **außerschulische Initiativen eine Schlüsselrolle bei der Inklusion.** Es sei daran erinnert, dass sich außerschulische Aktivitäten auf Zeiten am Rande der Schulorganisation beziehen (z.B. Morgenbetreuung, Mittagspause, Nachmittagsbetreuung), während sich außerschulische Aktivitäten auf alles beziehen, was außerhalb der Schulzeit stattfindet und nicht direkt mit der Schule in Verbindung steht.

Das Projekt *Lernort Stadion* unterstreicht mit seinen über 200.000 jungen Teilnehmenden und neun Lernzentren in ganz Deutschland das Grundrecht auf Inklusion und beschäftigt sich mit dem Zusammenhang zwischen Demokratie, Diversität und Inklusion. Seit über 15 Jahren finden im Rahmen des Projektes gesellschaftspolitische Bildungsmaßnahmen außerhalb des traditionellen Schulraums statt. Diese stützen sich auf das Umfeld der Fußballstadien, um Jugendliche zu erreichen, deren Zugang zu klassischen Bildungsangeboten erschwert ist und die durch diese bisher kaum oder gar nicht erreicht werden können.

Zu den Themen, die mit den Jugendlichen bearbeitet werden, gehören z.B. Bildung und Erwachsen werden, Teilhabe und Engagement in der Gesellschaft, Diversität und Nachhaltigkeit, Extremismus- und Gewaltprävention sowie interkulturelle Begegnungen und sportliche Aktivitäten.

Diese Initiativen zeigen, **wie innovative Bildungsansätze die Inklusion stärken können, indem sie das Lernen barrierefreier und demokratischer gestalten und besser auf die Lebensrealitäten aller Menschen abstimmen.**

49. <https://www.nrw-eineschule.de/>

50. <https://www.gew.de/aktuelles/detailseite/auf-dem-weg-zur-schule-der-zukunft>

51. Colcanap, P., Lentulus, D., & Marret, C. (Coord.). (2024). *Peut-on inclure sans exclure?* (Nr. 592). *Les Cahiers pédagogiques*. <https://www.cahiers-pedagogiques.com/n-592-peut-on-inclure-sans-exclure/>



Abkürzungsverzeichnis



AESH	<i>Accompagnant / accompagnante d'élèves en situation de handicap</i> (Schulbegleiter:in)
AVS	<i>Auxiliaires de vie scolaire</i> (Schulbegleiter:innen)
EBEP	<i>Élèves ayant des besoins éducatifs particuliers</i> (Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf)
GEW	Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft
LPI	<i>Livret de parcours inclusif</i> (Inklusionsförderplan)
MPT-Stellen	Multiprofessionelle Teams im Gemeinsamen Lernen
PAS	<i>Pôle d'appui à la scolarité</i> (Maßnahme zur Förderung der schulischen Inklusion)
ULIS	<i>Unité localisée d'inclusion scolaire</i> (Integrationsklassen an französischen Schulen)
VBE	Verband Bildung und Erziehung

Zeitliche Entwicklung



1954-1968

Bürgerrechtsbewegung (USA)

Kampf für Rassengleichheit, beeinflusst auch die Bewegungen für die Rechte von Menschen mit Behinderungen



1972

Gründung des ersten Zentrums für selbstbestimmtes Leben in Berkeley (USA)

Beginn der Bewegung für ein selbstbestimmtes Leben von Menschen mit Behinderungen



1970er-Jahre

Beginn der Integrationsschulen in Deutschland

Erste Erfahrungen mit schulischer Integration; Auftreten erster wirklich inklusiver Ansätze



1987

Projekt K.I.D.S. (USA)

Ein bahnbrechendes pädagogisches Programm zur Sensibilisierung von Schulkindern für Vielfalt und Behinderung



1990

Americans with Disabilities Act - ADA (USA)

Erstes umfassendes Gesetz, das Diskriminierung aufgrund einer Behinderung in allen Bereichen des öffentlichen Lebens (Beschäftigung, Bildung, Verkehr usw.) verbietet

1971



Camp Jened (USA)

Ferienlager für Jugendliche mit Behinderungen, Wiege der amerikanischen Bewegung für die Rechte von Menschen mit Behinderungen (Dokumentarfilm *Sommer der Krüppelbewegung*, 2020)

1978



Warnock-Bericht (Vereinigtes Königreich)

Einführung des Konzepts der besonderen Förderbedürfnisse

1981



Internationales Jahr der Behinderten (UNO)

Empfehlungen zu Integration und sozialer Teilhabe

1990



Konferenz von Jomtien, organisiert von der UNESCO und anderen UN-Organisationen (Thailand)

Bekräftigung des diskriminierungsfreien Grundrechts auf Bildung für alle

1994



Salamanca-Erklärung der UNESCO (Spanien)

Gründungstext der inklusiven Bildung, fördert die Schule für alle



2003

Europäisches Jahr der Menschen mit Behinderungen (EU)

Hervorhebung der Rechte und der Inklusion in Europa



2006

Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-BRK)

Internationaler Rahmen für die Rechte, einschließlich auf inklusive Bildung



2009

Ratifizierung des Übereinkommens der UN-BRK durch Deutschland



2011

Empfehlung der Kultusministerkonferenz der Länder (KMK) in Deutschland

Förmliches Bekenntnis zur inklusiven Bildung



2020

Der Film *Sommer der Krüppelbewegung* kommt in die Kinos.

Öffentliche Wahrnehmung der Geschichte der Bewegung für die Rechte von Menschen mit Behinderungen und ihres Zusammenhangs mit der inklusiven Bildung

2005



Französisches Gesetz Nr. 2005-102

Recht auf Beschulung für alle Kinder mit Behinderungen, Grundsatz der allgemeinen Barrierefreiheit

2008



48. Internationale Bildungskonferenz der UNESCO in Genf (Schweiz)

Inklusion und Gleichheit im Zentrum der weltweiten Bildungspolitik

2010



Ratifizierung des Übereinkommens der UN-BRK durch Frankreich

2020



Weltbildungsbericht (UNESCO)

Inklusion und Bildung – alle heißt für alle. Beurteilung der Fortschritte auf dem Weg zu einer inklusiven Bildung auf globaler Ebene

Empfehlungen



Was können die Teams, die im schulischen und außerschulischen Bereich in Deutschland und Frankreich tätig sind, tun, um wirklich inklusive Ansätze zu verfolgen? Wie können wir dafür sorgen, dass die verschiedenen Bildungsräume tatsächlich zu einladenden Orten werden, die offen sind für die Diversität von Identitäten, Lernbedürfnissen und Bildungswegen?

Im vorliegenden Papier haben wir verschiedene Chancen und Antworten auf die Herausforderungen aufgezeigt, die in der alltäglichen Bildungspraxis auftreten können.

1

Gemeinsam benennen und klären, was unter Inklusion verstanden wird

Wir haben die Entwicklung von segregationsbestimmten Paradigmen hin zu inklusiveren Bildungskonzepten nachvollzogen und gezeigt, dass Inklusion als Begriff zwar auf den ersten Blick von den Bildungs- und politischen Gemeinschaften verstanden zu werden scheint, beim konkreten Handeln in einem internationalen Kontext aber sehr unterschiedliche Bedeutungen annehmen kann. Daher ist es von entscheidender Bedeutung, die gesamte semantische Bandbreite des Begriffs im Blick zu behalten und sich mit Partnerorganisationen auf eine gemeinsame Definition zu einigen. Ebenso wichtig ist es, den sozio-historischen Kontext und die für jede nationale Gemeinschaft typischen Werte im Bildungs- und Betreuungsbereich zu berücksichtigen.

Über diese lokalen Besonderheiten hinaus darf nicht vergessen werden, dass Inklusion nicht das bezeichnet, was für eine Einzelperson oder eine besondere Kategorie getan wird, sondern ein strukturelles Merkmal einer Umgebung darstellt, die offen und einladend für alle Menschen ist, unabhängig von ihren jeweiligen Besonderheiten. Diese Perspektive sollte sowohl auf der Ebene der politischen Entscheidungen als auch in der alltäglichen Bildungspraxis angenommen werden.

2

Die Umwelt so gestalten, dass Platz für alle Unterschiede ist

Aufgezeigt wurden hier zudem die unterschiedlichen Herangehensweisen an Menschen mit Behinderungen oder solche, die von verschiedenen Formen der Diskriminierung betroffen sind. Jenseits einer individualisierenden Sichtweise, die dazu neigt, dem Individuum die Verantwortung für seine vermeintliche Unangepasstheit an die Gruppe zuzuschreiben, ist es wichtig, auf eine barrierefreie Umgebung zu achten, beispielsweise durch entsprechende Raumgestaltung, Verwendung von einfacher oder Leichter Sprache (und falls erforderlich Dolmetschen in die französische oder deutsche Gebärdensprache) usw. Dabei sind von Anfang an die Grundsätze eines universellen Lern- und Tätigkeitskonzepts einzubeziehen, das sich für alle als nützlich erweist.

Es geht also um eine umfassende Inklusionsperspektive, die auf den gemeinsamen Bemühungen der Gemeinschaft beruht und der aktiven Beteiligung der betroffenen Personen einen positiven Raum gewährt. Die Verantwortung, die Umgebung so einladend und wertschätzend wie möglich zu gestalten, liegt bei jeder und jedem Einzelnen. Im Bildungsbereich erweist sich dieser Ansatz eindeutig als vorteilhaft, **da Lösungen, die für Menschen in herausfordernden Situationen mit Bildungsbenachteiligung entwickelt wurden, oft der gesamten Gemeinschaft zugutekommen – auch wenn sich die Umsetzung anfangs als schwierig erweisen kann.**

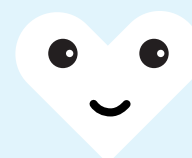
3

Die Rollen koordinieren und alle an der Inklusion beteiligten Personen wertschätzend integrieren

Die aktuelle Landschaft der inklusiven Bildung setzt die Beteiligung vieler verschiedener Gruppen voraus, darunter die betroffenen Personen, ihre Familien, Akteur:innen im Bildungs- und Pflegebereich sowie die politischen Entscheidungsträger auf lokaler, nationaler und internationaler Ebene. Parallel zu diesen Veränderungen entstehen neue Berufe und Berufsbilder, die ihren Platz innerhalb des bestehenden Bildungsraums finden müssen. Diese Entwicklungen gilt es zu erkennen, zu begleiten und zu integrieren.

Den Weg der Inklusion einzuschlagen bedeutet in erster Linie, zusammenzuarbeiten, unabhängig davon, ob man ein festes Mitglied der Gemeinschaft ist oder sich erst seit Kurzem für Inklusion engagiert. Es setzt voraus, dass die Lernumgebung neugestaltet, die Änderung bestimmter Gewohnheiten akzeptiert und gemeinsam gehandelt wird.

Die Inklusion sollte nicht einer kleinen Anzahl von Spezialist:innen überlassen werden, sondern eine Verantwortung darstellen, die alle gemeinsam tragen.



Die Autorin

Cristina Popescu ist Forschungsdozentin an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld und Mitglied des *Centre d'étude des mouvements sociaux* (CEMS) an der Pariser *École des hautes études en sciences sociales* (EHESS). Sie beschäftigt sich in ihrer Forschungsarbeit über gefährdete Personengruppen mit dem Zusammenhang zwischen Demokratie, Partizipation und inklusiver Bildung. Neben ihrer Rolle als Mitherausgeberin von *Géographies du handicap. Recherches sur la dimension spatiale du handicap* (2020) hat sie Beiträge zu verschiedenen Sammelbänden veröffentlicht, darunter *Pratiques de la diversité et de la citoyenneté* (2022) und *Clashing Vulnerabilities* (erscheint demnächst). Zudem arbeitet sie als Expertin für die UNESCO, UNICEF und die Europäische Agentur für sonderpädagogische Förderung und inklusive Bildung.

OFAJ
DFJW

Herausgeberschaft:

Tobias Bütow und Anne Tallineau

Chefredaktion:

Anne Jardin

Redaktion:

Anya Reichmann und Alice Fournat

Lektorat:

Anya Reichmann, Lisa Kenning und Alice Fournat

Layout und Design:

La petite agence parisienne
Überarbeitete Fassung 2025
Olaf Mühlmann · rübigmann.com

*Der Text gibt die persönliche Meinung der Autorin wieder
und nicht die des DFJW.*

Alle Hyperlinks wurden am 20/05/2025 überprüft.

OFAJ
DFJW

DFJW - Molkenmarkt 1 - 10179 Berlin - www.dfjw.org
forschung-evaluierung@dfjw.org

<https://www.dfjw.org/panorama>

PANORAMA zum Anhören, der Podcast



DFJW/OFAJ, Berlin/Paris, 2025



Namensnennung - Nicht kommerziell - Keine Bearbeitungen 4.0
International (CC BY-NC-ND 4.0) • ISSN : 2751-9600