

**InclEdu
4AllNeeds**



**Inklusive Bildung
für alle Bedarfe:
Europäische
sektorale
Sozialpartner
im Bildungsbereich
fördern die Inklusion
von Menschen
mit besonderem
Förderbedarf im
Bildungswesen**

WISSENSCHAFTLICHER BERICHT
KURZFASSUNG

Inklusive Bildung für alle Bedarfe: Europäische sektorale Sozialpartner im Bildungsbereich fördern die Inklusion von Menschen mit besonderem Förderbedarf im Bildungswesen

**WISSENSCHAFTLICHER BERICHT
KURZFASSUNG**

Alison L. Milner, Ronni Laursen und Emily Winchip



**AALBORG
UNIVERSITY**



This report was commissioned by the European Trade Union Committee for Education (ETUCE) and the European Federation of Education Employers (EFEE) in the framework of the project "InclEdu4AllNeeds", funded by the EU. Views and opinions expressed are however those of the author(s) only and do not necessarily reflect those of the European Union. Neither the European Union nor the granting authority can be held responsible for them.

Einleitung

Angesichts aktueller sozioökonomischer, humanitärer, klimatischer und gesundheitlicher Krisen ist die Bereitstellung **einer hochwertigen und inklusiven Bildung für alle Lernenden** zu einem zentralen Anliegen für nationale Entscheidungsträger, internationale Organisationen und die Zivilgesellschaft geworden (z. B. UNESCO, 2021). **In der Praxis ist die Umsetzung von Inklusion jedoch schwierig** (Ydesen et al., 2022). Trotz der weitverbreiteten Annahme der Salamanca-Erklärung zu Grundsätzen, Politik und Praxis in der Sonderpädagogik (UNESCO, 1994) und der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK; Vereinte Nationen, 2006) gibt es **erhebliche nationale und lokale Unterschiede in der Auslegung inklusiver Bildung** (Hardy und Woodcock, 2015). Darüber hinaus führt die **ungleiche Verteilung von Ressourcen** häufig dazu, dass besonders vulnerable Lernende, wie beispielsweise Personen mit sonderpädagogischem Förderbedarf und Behinderungen, einem **erhöhten Risiko der Ausgrenzung** ausgesetzt sind (UNESCO, 2020).

Jenseits begrenzter Fortschritte und unbeabsichtigter Auswirkungen stellt inklusive Bildung **erhebliche Anforderungen an das Bildungspersonal** Angesichts sinkender öffentlicher Ausgaben für Bildung und einer wachsenden Krise bei der Gewinnung und Bindung von Lehrkräften **fehlt es Lehrkräften oft an der spezialisierten Ausbildung und Expertise**, die erforderlich ist, um die komplexen Bedürfnisse von Schülerinnen und Schülern mit Lernschwierigkeiten und Behinderungen zu unterstützen. Diese Herausforderungen **beeinträchtigen die Qualität der Bildungsangebote genauso wie das Selbstvertrauen, die Arbeitszufriedenheit und das Wohlbefinden des Bildungspersonals** (z. B. OECD, 2025). Obwohl Bildungspersonal mit Behinderungen einen einzigartigen Beitrag zur Deckung des Personalbedarfs und zu inklusiven pädagogischen Ansätzen leisten könnte, behindern tief verwurzelte strukturelle und mentalitätsbedingte Barrieren ihren beruflichen Einstieg und ihre Karriereentwicklung (Neca et al., 2022).

Diese systemischen und institutionellen Herausforderungen für inklusive Bildung unterstreichen die **Notwendigkeit einer strategischen und koordinierten Reaktion der Sozialpartner im Bildungsbereich auf nationaler und europäischer Ebene**. Nicht-tarifrechtliche Themen, zum Beispiel im Zusammenhang mit Politik und beruflicher Praxis, werden jedoch nicht immer im Rahmen des sozialen Dialogs berücksichtigt (Stevenson et al., 2018; Stevenson und Milner, 2023). Angesichts ihrer Bedeutung für die zukünftigen Bildungs- und Beschäftigungschancen von Lernenden sowie für ihre Teilhabe an demokratischen Gesellschaften ist es unerlässlich zu verstehen, wie Sozialpartner im Bildungsbereich inklusive Bildung, insbesondere die Inklusion von Menschen mit sonderpädagogischem Förderbedarf und Behinderungen, durch die verschiedenen Mechanismen des sozialen Dialogs angehen.

In diesem Bericht stellen wir die Ergebnisse eines zweijährigen, von der Europäischen Kommission geförderten Forschungsprojekts mit dem Titel **„Inklusive Bildung für alle Bedarfe: Europäische sektorale Sozialpartner im Bildungsbereich fördern die Inklusion von Personen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bildungswesen“** vor. Das Projekt wurde in Partnerschaft mit dem Europäischen Gewerkschaftskomitee für Bildung und Wissenschaft (ETUCE) und dem Europäischen Arbeitgeberverband Bildung (EFEE) durchgeführt. Ziel war es, a) die verschiedenen Auslegungen und Ansätze inklusiver Bildung, b) die beruflichen Herausforderungen inklusiver Bildung und c) das Engagement der Sozialpartner im sozialen Dialog über inklusive Bildung in Europa zu untersuchen.

Inklusive Bildung: Abbau von Barrieren für alle

Inklusive Bildung für alle

Inklusive Bildung leistet einen wesentlichen Beitrag zum Aufbau inklusiver und demokratischer Gesellschaften „in denen unterschiedliche Meinungen frei geäußert werden können und das breite Spektrum an Stimmen gehört werden kann – im Streben nach sozialem Zusammenhalt und in Wertschätzung der Vielfalt“ (UNESCO, 2020, p.v.). Ein zentrales Ziel der Inklusionsagenda ist es daher, sicherzustellen, dass sich jede Schülerin und jeder Schüler – unabhängig von ihren Eigenschaften und ihrem Hintergrund – wertgeschätzt, respektiert und zugehörig fühlt und zwar **indem Barrieren für eine hochwertige Regelschulbildung abgebaut werden** (Ainscow, 2005). Trotz der durch die Salamanca-Erklärung und die UN-BRK eingegangenen Verpflichtungen sind **Lernende mit sonderpädagogischem Förderbedarf und Behinderungen jedoch weiterhin Ausgrenzung ausgesetzt** (UNESCO, 2020; Ydesen et al., 2022). Dieser mangelnde Fortschritt kann auf **historische und kulturelle Normen zurückgeführt werden, die auf einem medizinischen Modell von Behinderung beruhen** und ausgrenzende Politik und Praxis verstärken (UNESCO, 2020).

Integrative Beschäftigung für alle

Inklusion im Bildungswesen kann nicht ohne die Beteiligung von Bildungspersonal mit Behinderungen erreicht werden. Die **Repräsentation von Menschen mit Behinderungen im Bildungswesen ist jedoch weiterhin gering** und Bildungspersonal mit Behinderungen hat es mit **erheblichen Barrieren in der beruflichen Ausbildung und Ausübung** zu tun (Neca et al., 2022). Dies geschieht trotz der Erkenntnis, dass Lehrkräfte mit Behinderungen sowohl

zu inklusiven pädagogischen Ansätzen als auch zu einem umfassenderen Verständnis von Chancengerechtigkeit und Antidiskriminierung im Zusammenhang mit Behinderung **besonders beitragen** können (z. B. Duquette, 2000; Valle et al., 2004). Ein Hauptproblem ist die **Offenlegung einer Behinderung**. Viele Lehrkräfte scheuen sich aus Angst vor einem Verlust an Autorität, Diskriminierung oder Ausgrenzung dies zu tun und werden so in ihren Ansprüchen auf angemessene Ausgleichsmaßnahmen eingeschränkt (Dvir, 2015; Valle et al., 2004). Auch Lehrerstandards neigen dazu, eine **enge, ableistische Definition vom „kompetenten Lehrer“** zu befördern (Wilson et al., 2018).

Sozialer Dialog für Inklusion in der Bildung

Integrative Beschäftigung und Arbeitsrechte, einschließlich Richtlinien zu Chancengerechtigkeit, Vielfalt und Nichtdiskriminierung, sind in vielen Kontexten zentral für arbeitsrechtliche Diskussionen; nicht-tarifrechtliche Themen werden jedoch **nicht immer als Teil des sozialen Dialogs betrachtet** (z. B. Stevenson et al., 2018). Dennoch wirkt sich inklusive Bildung direkt auf berufliche Rollen, Personalstrukturen, Beschäftigungsbedingungen, Arbeitsbedingungen und Ressourcenzuweisung aus und **erfordert ein koordiniertes Engagement zur Unterstützung derer, die für ihre Umsetzung verantwortlich sind**. Angesichts dieser umfangreichen Aufgabe bietet der soziale Dialog, mit seinem Schwerpunkt auf der Einbeziehung verschiedener Interessengruppen auf verschiedenen Ebenen des Bildungssystems, den **effektivsten Mechanismus**. Tatsächlich bieten die verschiedenen Arten des sozialen Dialogs (gemeinsame Projekte und Initiativen, Informationsaustausch, Konsultation und Tarifverhandlungen) den Sozialpartnern im Bildungsbereich

die **Möglichkeit, branchenübergreifend und mit anderen zivilgesellschaftlichen Organisationen zusammenzuarbeiten**, um koordinierte Unterstützung und integrierte Versorgung sicherzustellen. Letztendlich ist die **Repräsentation von Menschen mit Behinderungen im sozialen Dialog entscheidend** für eine inklusive Politikgestaltung und -umsetzung.

Methodik

Die Daten für diesen Bericht wurden durch **Sekundärforschung, eine Online-Umfrage und Fokusgruppeninterviews** erhoben.

Die **Sekundärforschung** umfasste eine Recherche in relevanten wissenschaftlichen Veröffentlichungen sowie Analysen nationaler, internationaler und EU-Statistiken und politischer Dokumente. Die **Online-Umfrage** wurde zwischen November 2024 und Februar 2025 an Mitgliedsorganisationen von ETUCE und EFEE gestellt. Die in der Umfrage enthaltenen Fragen betrafen Organisationsstrukturen und Personal, Repräsentation von Bildungspersonal, Bildungsfinanzierung, Bildungspolitik, Gewinnung und Bindung von Personal, berufliche Weiterbildung, Bezahlung und Arbeitsbedingungen sowie Gleichstellung von Menschen mit Behinderung und Antidiskriminierung. Mitgliedsorganisationen von ETUCE und EFEE reichten insgesamt 97 Antworten ein.

Fokusgruppeninterviews mit Sozialpartnern im Bildungsbereich wurden im Rahmen von Studienbesuchen an der Grundschule Böckerhof in **Solingen, Deutschland** und der Școala Gimnazială Specială "SF. NICOLAE", einer Förderschule in **Bukarest, Rumänien**, durchgeführt. Die Interviewfragen konzentrierten sich auf Richtlinien für inklusive Bildung und Inklusion von Menschen mit Behinderung, Barrieren für die Inklusion von Lernenden und Bildungspersonal mit Behinderung, die beruflichen Bedürfnisse und Arbeitsbedingungen von Bildungspersonal,

Herausforderungen bei der Gewinnung und Bindung von Lehrkräften und die Rolle der Sozialpartner bei der Förderung inklusiver Bildung und Beschäftigung.

Förderung der Inklusion von Menschen mit sonderpädagogischem Förderbedarf und Behinderungen im Bildungsbereich

Laut den Ergebnissen der Umfrage setzen sich die teilnehmenden Organisationen von ETUCE und EFEE **eher für inklusive Bildung als für eine integrative Beschäftigung ein**, sowohl innerhalb ihrer eigenen Organisationen als auch im weiteren Bildungsbereich. Obwohl in den meisten Organisationen Bildungspersonal mit bekannter Behinderung vertreten ist, ist die **Repräsentation von Menschen mit Behinderung im sozialen Dialog ein Bereich, der weiterentwickelt werden muss**.

Mit Blick auf den sozialen Dialog berichteten Sozialpartner über das größte Engagement bei Maßnahmen, die darauf abzielen, **die staatlichen Ausgaben für Bildung zu erhöhen, die Gewinnung und Bindung von Bildungspersonal zu verbessern und die Bezahlung des Bildungspersonals allgemein zu verbessern**. Ein vergleichsweise geringeres Engagement zeigten die Sozialpartner bei Maßnahmen zur Differenzierung der Bildungsfinanzierung sowie von Bezahlung und Arbeitsbedingungen für inklusive und sonderpädagogische Förderung. Weniger als ein Fünftel engagierte sich für Maßnahmen **zur Verbesserung der Gewinnung und Bindung von Bildungspersonal mit Behinderung**.

In Bezug auf die Bildungspolitik engagierten sich rund zwei Drittel der Sozialpartner für Maßnahmen zur **Reduzierung der Klassengrößen bzw. des Verhältnisses von Lernenden zu Lehrkräften**. Die Beteiligung der Sozialpartner an Maßnahmen zur **beruflichen Weiterbildung und Entwicklung** im Bereich der inklusiven Bildung war insgesamt geringer; jedoch plädierten fast zwei Drittel für mehr qualifiziertes Personal für die Arbeit mit Lernenden mit sonderpädagogischem Förderbedarf und Behinderung.

Das Engagement der Sozialpartner war am geringsten bei Maßnahmen zur **Gleichstellung von Menschen mit Behinderung und zur Antidiskriminierung**. Etwas mehr als die Hälfte der Befragten unternahm Maßnahmen zur Verbesserung der Richtlinien in Bezug auf Diversität, Chancengerechtigkeit und Inklusion im Bildungswesen, während sich nur fast die Hälfte für Maßnahmen zur Verbesserung der Beschäftigungsbedingungen, zur Reduzierung von Diskriminierung und zur Sensibilisierung für Bildungspersonal mit Behinderungen einsetzte. Die Beteiligung an Maßnahmen zur Verbesserung der Vertretung von Menschen mit Behinderung im Bildungswesen war noch geringer.

Die größten Herausforderungen für den sozialen Dialog über inklusive Bildung und Beschäftigung waren:

- die **vielfältigen, mehrstufigen Mechanismen, Systeme und Strukturen** der Bildungsfinanzierung
- die **geringe Priorität** von Bildung und Sonderpädagogik **für die Regierung**
- die **Trennung der politischen Zuständigkeiten** zwischen den verschiedenen Ebenen des Bildungssystems
- das **Fehlen einer gemeinsamen Vision** für inklusive Bildung
- die **geringe Erwerbsbeteiligung von Menschen mit Behinderung**
- die **begrenzte Legitimität inklusiver Bildung** als Thema im sozialen Dialog
- **geringes politisches Interesse** an oder **Ablehnung** von Gleichstellung von Menschen mit Behinderung und Antidiskriminierung

- die **begrenzte Schulung der Sozialpartner** zum Thema Inklusion von Menschen mit Behinderung
- **nur bedingt erfolgreiche Ergebnisse** und/oder **Umsetzungslücken**

Kommunikation und Konsultation waren die häufigsten Formen des sozialen Dialogs über inklusive Bildung. Es wurde über intensivere **Tarifverhandlungen** in Bezug auf **Bildungsfinanzierung sowie Bezahlung und Arbeitsbedingungen** berichtet. Sozialpartner **engagierten sich am wenigsten zu gemeinsamen Projekten und Initiativen**. Die Fokusgruppeninterviews in Solingen und Bukarest bestätigten und kontextualisierten die Ergebnisse der Online-Umfrage. Die Analyse zeigte auch **mehrere gemeinsame schulische und systemische Probleme**: die ungleichmäßige Umsetzung von Inklusion in der Praxis; Ungleichheiten bei der Verfügbarkeit von Unterstützungsangeboten, Dienstleistungen und Ressourcen; die Fortsetzung einer ableistisch-hierarchischen und segregierten Sonderpädagogik; die Komplexität der Arbeit innerhalb inklusiver Rahmenbedingungen mit begrenzten personellen, finanziellen und materiellen Ressourcen; geringe Bildungsfinanzierung und wenig gezielte Finanzierung für inklusive und sonderpädagogische Förderung; der Bedarf an Autonomie von Schulleitungen und Lehrkräften in Bezug auf Budgets bzw. Arbeitspraxis; der Mangel an qualifizierten und spezialisierten Lehrkräften und die daraus resultierende Abhängigkeit von unqualifiziertem oder unterqualifiziertem Personal; die Auswirkungen der Klassengrößen auf das Maß der Schülerunterstützung; die Auswirkungen inklusiver Bildung auf die Arbeitsbedingungen und das Wohlbefinden der Lehrkräfte; und das soziale Stigma der Bedarfsfeststellung, das den Zugang von Lernenden und Beschäftigten zu Unterstützung einschränkt.

Die Teilnehmer betonten außerdem die Bedeutung von **arbeitsrechtlichen Strukturen und konstruktiven Beziehungen** für die Qualität und Wirksamkeit des sozialen Dialogs.

Schlussfolgerungen

Trotz breiter Unterstützung für die Inklusionsagenda **ist noch viel zu tun**, um sicherzustellen, dass jedes Kind und jeder junge Mensch Zugang zu hochwertiger, inklusiver und chancengerechter Bildung hat. **Lernende mit sonderpädagogischem Förderbedarf und Behinderungen erleben besondere Barrieren**, die sich auf ihre zukünftige Bildung, Beschäftigung und Teilhabe an der Gesellschaft auswirken.

Inklusion ist komplex, da es **unterschiedliche Verständnisse von und Ansätze für die Umsetzung** von Inklusion gibt. In vielen Kontexten wird die Inklusion von Menschen mit sonderpädagogischem Förderbedarf und Behinderungen in Bildung und Beschäftigung **durch das medizinische Modell der Behinderung sowie historische und kulturelle Normen eingeschränkt**. Der Abbau institutioneller und mentalitätsbedingter Barrieren, die die Segregation von Lernenden verstärken, braucht Zeit; so lange beschränken diese Barrieren weiterhin die Entwicklung inklusiver, demokratischer Gesellschaften.

Diese Untersuchung bestätigt frühere Studien, die die mangelnde Finanzierung des Bildungswesens, das begrenzte Angebot an Lehr-, Fach- und Unterstützungskräften und den Bedarf an beruflicher Weiterbildung von Lehrkräften als zentrale Herausforderungen für inklusive Bildung hervorheben. Diese Faktoren beeinflussen das **Selbstwertgefühl von Lehrkräften sowie Ressourcennutzung und Wohlbefinden**. Darüber hinaus können politische Anforderungen, elterliche Erwartungen, Kommunikation mit verschiedenen Interessengruppen, zunehmender Verwaltungsaufwand sowie die emotionale Belastung bei der Unterstützung von Lernenden mit sonderpädagogischem Förderbedarf und Behinderungen die **psychische und physische Gesundheit von Lehrkräften beeinträchtigen**. Inklusive Bildung ist daher ein **direktes Anliegen für die Arbeitsbedingungen und Tarifverhandlungen von Lehrkräften**.

Während die Finanzierung im Bildungsbereich und der Lehrkräftemangel im Allgemeinen hohe Priorität im sozialen Dialog haben, erhält die berufliche Weiterentwicklung nicht die gebührende Aufmerksamkeit. Bedeutsam ist, dass inklusive Bildung nicht immer als Thema für den sozialen Dialog betrachtet wird. Zudem kann das Fehlen einer einheitlichen Definition und Zielsetzung die Effektivität und die Ergebnisse des Dialogs einschränken.

Um den sozialen Dialog über inklusive Bildung zu fördern, sollten die Sozialpartner daher:

- **Inklusive Bildung** als einen Punkt auf der Agenda des sozialen Dialogs **legitimieren**, indem sie sich auf das Menschenrechtsmodell von Behinderung beziehen. Die UN-BRK (Vereinte Nationen, 2006) bietet einen Rahmen für die Umsetzung inklusiver Bildung sowie Gesetze zur Barrierefreiheit, Gleichstellung von Menschen mit Behinderungen und Antidiskriminierung. Sie betont, dass Bildung für alle verfügbar, zugänglich und anpassbar sein sollte und bringt damit Menschen mit und ohne Behinderungen unter einem gemeinsamen Menschlichkeitsverständnis zusammen.
- **Gemeinsame Definitionen für inklusive Bildung entwickeln**, um eine größere Übereinstimmung hinsichtlich der politischen Ziele zu gewährleisten. Auch wenn sie nicht rechtsverbindlich sind, tragen die Salamanca-Erklärung (UNESCO, 1994), die Incheon-Erklärung und der Aktionsrahmen für die Bildungsagenda 2030 (UNESCO, 2016) sowie der Weltbildungsbericht 2020 (UNESCO, 2020) dazu bei, eine gemeinsame Sprache und Prinzipien für Inklusion zu entwickeln.
- **Unterstützen der Integration von Partnerschaften** zwischen verschiedenen staatlichen (national, regional, lokal, schulisch) und Bildungsebenen (frühkindliche Bildung, Grund-/Sekundarstufe, tertiäre Bildung und Erwachsenenbildung),

zwischen Sektoren (Finanzen, Gesundheit, Bildung, Soziales und Arbeit) und Akteuren (Fachkräfte, Wissenschaftler, Regierung, Nichtregierungsorganisationen und Privatsektor) (UNESCO, 2020). Gestärkte sektorübergreifende Allianzen können den Wissensaustausch durch gemeinsame Forschung und Daten erleichtern.

- **Beteiligung an gemeinsamen Aktionen** von Sozialpartnern und zivilgesellschaftlichen Organisationen. Schulungen, Netzwerke, Veranstaltungen und Kampagnen mit Elternverbänden, Organisationen von Menschen mit Behinderungen, gemeinnützigen und Nichtregierungsorganisationen können den Fokus auf weitergefasste Fragen der sozialen Inklusion und deren Beitrag zu Demokratieförderung ermöglichen.
- **Berufliche Autonomie von Bildungspersonal fördern.** Da die Schülerschaft zunehmend diverser wird, müssen Schulen, Einrichtungen und Bildungssysteme sich entsprechend anpassen. Es ist daher unerlässlich, dass Steuerungsstrukturen Führungspersonal und Lehrkräften dazu befähigen, die effektivsten pädagogischen Ansätze zur Erfüllung der verschiedenen Förderbedarfe zu bestimmen.
- **Effektive Vertretung von Menschen mit Behinderungen im sozialen Dialog gewährleisten.** Ein inklusiver sozialer Dialog kann dazu beitragen, institutionelle Barrieren abzubauen und Organisationskulturen zu fördern, die die Teilhabe von Bildungspersonal mit Behinderungen unterstützen.



Referenzen

- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6(2), 109–124. <https://doi.org/10.1007/s10833-005-1298-4>
- Duquette, C. (2000). Examining Autobiographical Influences on Student Teachers with Disabilities. *Teachers and Teaching*, 6(2), 215–228. <https://doi.org/10.1080/713698718>
- Dvir, N. (2015). Does physical ability affect the construction of professional identity? Narratives of student teachers with physical disabilities. *Teaching and Teacher Education*, 52, 56–65. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2015.09.001>
- Hardy, I., and Woodcock, S. (2015). Inclusive education policies: Discourses of difference, diversity and deficit. *International Journal of Inclusive Education*, 19(2), 141–164.
- Neca, P., Borges, M.L., Campos Pinto, P. (2022). Teachers with disabilities: a literature review. *International Journal of Inclusive Education*, 26(12), 1192–1210.
- Organisation for Economic Cooperation and Development. (2025). *Results from TALIS 2024. The State of Teaching*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/90df6235-en>
- Stevenson, H., and Milner, A.L. (2023). *Towards a Framework of Action on the Attractiveness of the Teaching Profession through Effective Social Dialogue in Education*. European Trade Union Committee for Education and European Federation of Education Employers. <https://www.csee-etu.org/en/resources/publications/5092-towards-a-framework-of-action-on-the-attractiveness-of-the-teaching-profession-through-effective-social-dialogue-in-education-2023>
- Stevenson, H., Milner, A.L., and Winchip, E. (2018). *Education Trade Unions for the Teaching Profession: Strengthening the Capacity of Trade Unions to Represent Teachers' Professional Needs in Social Dialogue*. European Trade Union Committee for Education. https://www.csee-etu.org/images/attachments/RP_TeachProfNeeds.pdf
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paris: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- UNESCO. (2016). *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action: Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all*. UNESCO.
- UNESCO. (2020). *Global Education Monitoring Report: All means all*. Paris: UNESCO. <https://doi.org/10.54676/JJNK6989>
- UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. Paris: UNESCO. <https://doi.org/10.54675/ASRB4722>
- United Nations. (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities. Treaty Series 2515, 3*. <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-persons-disabilities>
- Valle, J.W., Solis, S., Volpitta, D., and Connor, D.J. (2004). The disability closet: Teachers with learning disabilities evaluate the risks and benefits of “coming out”. *Equity and Excellence in Education*, 37, 4–17. <https://doi.org/10.1080/10665680490422070>
- Wilson, A., Sokal, L., and Woloshyn, D. (2018). (Re)-Defining ‘Teacher’: Preservice Teachers with Disabilities in Canadian Teacher Education Programs. *Australasian Journal of Special and Inclusive Education*, 42(1), 17–29. <https://doi.org/10.1017/jsi.2018.2>
- Ydesen, C., Milner, A.L., Aderet-German, T., Gomez Caride, E., and Ruan, Y. (2022). *Educational Assessment and Inclusive Education*. Palgrave Macmillan.





EUROPEAN TRADE UNION COMMITTEE FOR EDUCATION

Boulevard Bischoffsheim 15

B-1000 Brussels, Belgium

www.etuce.org



EUROPEAN FEDERATION OF EDUCATION EMPLOYERS

Rue du Commerce 124

B-1000 Brussels, Belgium

www.educationemployers.eu



Incl Edu
4All Needs