

Das Menschenrecht auf inklusive Bildung: Positionen zum Umsetzungsstand und Umsetzungsperspektiven in Deutschland

von:
Sebastian Dolsdorf

Sebastian Dolsdorf
Fortbildungen für die Früh- und Sozialpädagogik
www.sebastian-dolsdorf.de
www.inklusionswege.de
Mail: Sdolsdorf@gmx.de
Xing: http://www.xing.com/profile/Sebastian_Dolsdorf
Twitter: [@inklusionswege](https://twitter.com/inklusionswege)
Facebook: www.facebook.com/SebastianDolsdorf

Inhaltsverzeichnis

| | |
|--|----|
| Abkürzungsverzeichnis/Begriffsverzeichnis | 3 |
| Einführende Bemerkung | 4 |
| 1. Inklusive Bildung als Menschenrecht..... | 5 |
| 1.1. Das Menschenrecht auf Bildung..... | 5 |
| 1.2. Das Menschenrecht auf inklusive Bildung | 6 |
| 2. Positionen zum Stand der Umsetzung in der Bundesrepublik Deutschland..... | 8 |
| 2.1. Position der Bundesregierung | 9 |
| 2.2. Position des Deutschen Institut für Menschenrechte | 11 |
| 2.3. Position der BRK-Allianz | 11 |
| 2.4. Position des CRPD-Fachausschuss..... | 13 |
| 2.5. Positionen aus Forschung und Wissenschaft..... | 13 |
| 2.5.1. Bildung in Deutschland 2014..... | 13 |
| 2.5.2. Inklusion in Deutschland | 14 |
| 2.5.3. Inklusive Bildung: Schulgesetze auf dem Prüfstand | 15 |
| 3. Perspektiven zur Verwirklichung des Menschenrechts auf inklusive Bildung..... | 16 |
| 4. Zusammenfassung..... | 18 |
| Literaturverzeichnis | 20 |

Abkürzungsverzeichnis/Begriffsverzeichnis

BRK- Behindertenrechtskonvention – andere Bezeichnung für das Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen

concluding observation – abschließende Bemerkung – Einschätzung und Empfehlungen eines Fachausschusses am Ende des Staatenberichtsverfahrens

CRC – Convention on the Rights of the Child – Übereinkommen über die Rechte des Kindes

CRPD – Convention on the Rights of People with Disabilities - Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen

general comment – Allgemeiner Kommentar eines Fachausschusses eines Menschenrechtsvertrags

ICESCR – International Convention on Economic, Social and Cultural Rights – Internationaler Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte

UDHR – Universal Declaration of Human Rights – Allgemeine Erklärung der Menschenrechte

Einführende Bemerkung

Das Thema Inklusion ist aus der deutschen Bildungsdiskussion nicht mehr wegzudenken. Spätestens seit dem Inkrafttreten der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (CRPD) 2009 in der Bundesrepublik Deutschland wird auf verschiedenen Ebenen über die Bedeutung des Themas, das Verständnis, die Konsequenzen, über die Umsetzung, über Probleme und Grenzen diskutiert. Sehr deutlich wurden die unterschiedlichen Haltungen in dieser Frage vor knapp zwei Jahren bei dem „Fall Henry“. Henry ist ein Kind mit Down-Syndrom und besuchte damals die 4. Klasse einer Grundschule. Viele seiner Freund_innen wechselten zur 5. Klasse auf ein Gymnasium. Henry sollte gemeinsam mit seinen Freund_innen auf dieses Gymnasium gehen. Das Gymnasium lehnte das ab. Dies führte auch zu einer medialen Diskussion u.a. über die Frage nach der Funktion von Gymnasien, über die Grenzen von Inklusion, die Umsetzung der CRPD.

Bis heute polarisiert das Thema Inklusion im Bildungssystem die Menschen. Dabei bleibt meiner Auffassung nach an vielen Stellen unklar, was genau mit Inklusion im Bildungssystem gemeint ist und was es in der Umsetzung bedeutet. Häufig wird in diesem Kontext von einem Menschenrecht auf inklusive Bildung gesprochen. Diese Arbeit will einen Beitrag zur Klärung des Sachverhalts leisten.

In dieser Arbeit gehe ich folgender Frage nach: Wie wird das Menschenrecht auf inklusive Bildung in der Bundesrepublik Deutschland umgesetzt und welche Konsequenzen ergeben sich daraus für die Zukunft?

Ausgehend von dem Menschenrecht auf Bildung betrachte ich das Menschenrecht auf inklusive Bildung, welches in Artikel 24 der CRPD verankert ist. Dieser Artikel bildet die menschenrechtliche Grundlage für die Umsetzungspflicht von inklusiver Bildung.

Daran anschließend betrachte ich unterschiedliche Positionen zum Stand der Umsetzung des Menschenrechts auf inklusive Bildung. Dabei beziehe ich mich vor allem auf Akteure des Staatenberichtsverfahrens 2015 des CRPD-Fachausschusses, verwende darüber hinaus aber auch Ergebnisse aus der Forschung. Dieser Abschnitt kann nur einen Ausschnitt zu diesem Thema zeigen. Eine umfängliche Analyse und Darstellung des Umsetzungsstandes des Menschenrechts auf inklusive Bildung würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Daher beziehe ich mich überwiegend auf fundierte Positionen Dritter.

In einem dritten Schritt stehen Umsetzungsperspektiven des Menschenrechts auf inklusive Bildung im Fokus. Ich setze mich mit möglichen Anknüpfungspunkten und weiteren Schritten auseinander, die sich aus diesen Positionierungen zum Stand der Umsetzung des Menschenrechts auf inklusive Bildung ergeben.

In dieser Arbeit beziehe ich mich aus inhaltlichen Gründen auf das Verständnis von Inklusion, das sich ausschließlich auf die Unterscheidung Menschen mit Behinderungen und

Menschen ohne Behinderungen fokussiert und demzufolge Menschen mit Behinderungen die Fokusgruppe dieses Verständnisses sind, wohl wissend, dass es auch ein erweitertes Verständnis von Inklusion gibt, das alle Dimensionen von Vielfalt berücksichtigt. Ebenso beschränke ich mich in meinen Betrachtungen der Umsetzung und der Perspektiven auf den Bereich Schule.

1. Inklusive Bildung als Menschenrecht

Das Recht auf Bildung wird in mehreren UN-Menschenrechtsverträgen aufgeführt. Die CRPD ist eine Spezifizierung der Menschenrechte in Bezug auf eine vulnerable Gruppe – in diesem Fall Menschen mit Behinderungen. Die dort verankerten Rechte sind nicht neu, sondern spezifizieren bereits bestehende Rechte für diese Gruppe. Das bedeutet, dass sich das in Artikel 24 der CRPD genannte Recht auf Bildung auch in allgemeinen Erklärungen und Verträgen befindet: So in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte (UDHR) und im Internationalen Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte (ICESCR).

Darüber hinaus wird Bildung auch in der Konvention über die Rechte des Kindes (CRC), welche ebenso eine Spezifizierung der Menschenrechte ist, als Recht beschrieben.

Im Folgenden betrachte ich das Recht auf Bildung in den entscheidenden Erklärungen und Verträgen als Grundlage zur besseren Einordnung und zum besseren Verständnis von Artikel 24 der CRPD.

1.1. Das Menschenrecht auf Bildung

Die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte (UDHR) ist zwar kein rechtlich verbindliches Völkerrechtsdokument, dennoch bildet sie die Grundlage des Menschenrechtsschutzes (Fremuth 2015, S. 145). In Artikel 26 der UDHR ist das Recht auf Bildung festgeschrieben. Dort heißt es in Absatz 1: „Jeder hat das Recht auf Bildung“ (UDHR zit. n. Fremuth 2015, S. 262). Dabei muss die grundsätzliche Bildung kostenfrei und der Unterricht in der Grundschule verpflichtend sein. Darüber hinaus müssen „Fach- und Berufsschulunterricht [...] allgemein verfügbar gemacht werden, und der Hochschulunterricht muss allen gleichermaßen entsprechend ihren Fähigkeiten offenstehen“ (ebd.). Das Ziel der Bildung ist in Absatz 2 definiert. Bildung soll u.a. „Verständnis, Toleranz und Freundschaft“ (ebd.) fördern und zur „Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit“ (ebd.) beitragen. In Absatz 3 wird das Recht der Eltern „die Art der Bildung zu wählen, die ihren Kindern zuteilwerden soll“ (ebd.) formuliert.

Seit der Verabschiedung der UDHR wurden verschiedene rechtlich verbindliche Abkommen beschlossen. Rechtlich bindend bedeutet, dass Länder, die diesen Vertrag unterzeichnet und ratifiziert haben, die darin enthaltenen Punkte umsetzen müssen, sofern sie keine Vorbehalte geäußert haben.

Die im Folgenden aufgeführten Menschenrechtsverträge wurden von der Bundesrepublik Deutschland unterzeichnet und ratifiziert.

In Artikel 13 des Internationalen Paktes über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte (ICESCR) ist das in der UDHR genannte Recht auf Bildung ebenso aufgeführt (vgl. ICESCR, zit. n. Fremuth 2015, S. 267).

Des Weiteren ist das Recht auf Bildung in Artikel 28 des Übereinkommens über die Rechte des Kindes (CRC) verankert. Auch hier finden sich die oben genannten Aspekte wieder – Grundschulbesuchspflicht, Unentgeltlichkeit, Kindern den Zugang zu weiterführenden Schulen ermöglichen (vgl. CRC, zit. n. Fremuth 2015, S. 371).

In Artikel 29 stehen die Bildungsziele im Vordergrund, bspw., dass die Bildung des Kindes „die Persönlichkeit, die Begabung und die geistigen und körperlichen Fähigkeiten [...] voll zur Entfaltung bringen“ (ebd.), Achtung z.B. vor den Menschenrechten, den Eltern, Werten, Kultur, der Umwelt vermitteln soll (ebd.). Ferner ist „das Kind auf ein verantwortungsbewusstes Leben in einer freien Gesellschaft im Geist der Verständigung, des Friedens, der Toleranz, der Gleichberechtigung der Geschlechter und der Freundschaft zwischen allen Völkern und ethnischen, nationalen und religiösen Gruppen sowie zu Ureinwohnern vorzubereiten“ (ebd., S. 371f.).

So wie es Menschenrechtsverträge auf internationaler, globaler Ebene gibt, gibt es ebenso Menschenrechtsverträge auf europäischer Ebene. Die Europäische Menschenrechtskonvention (EMRK), die im Rahmen des Europarates gilt, verankert im 1. Zusatzprotokoll in Artikel 2 das Recht auf Bildung (vgl. EMRK, zit. n. Fremuth 2015, S. 597).

Auch auf der EU-Ebene gibt es ein Menschenrechtsdokument – die Charta der Grundrechte der Europäischen Union. Dort ist das Recht auf Bildung in Artikel 14 ebenso mit ähnlichen Inhalten aufgeführt. Die Charta ist grundlegend für EU-Staaten (vgl. Charta der Grundrechte der Europäischen Union, zit. n. Fremuth 2015, S. 683).

1.2. Das Menschenrecht auf inklusive Bildung

Das Menschenrecht auf Bildung ist aus den oben genannten Gründen auch im Zusammenhang mit Artikel 24 der CRPD zu verstehen. Das Recht auf Bildung steht jedem Menschen zu, gleichgültig ob mit oder ohne Behinderungen. Die CRPD definiert, was das Recht auf Bildung im Kontext von Menschen mit Behinderungen bedeutet und wie dieses umgesetzt werden kann.

Artikel 24 der CRPD beschreibt das Recht auf Bildung mit vielen verschiedenen Facetten. Menschen mit Behinderungen haben ein Recht auf Bildung und es soll deshalb ein integratives [i.Orig. – inclusive, Anm. d. Verf.] Bildungssystem geben. Zu den Zielen dieses Bildungssystem gehören die menschlichen Möglichkeiten zu entfalten, ein Bewusstsein der Würde und ein Selbstwertgefühl zu schaffen, sowie die Achtung vor Menschenrechten.

Ebenso sollen Menschen mit Behinderungen sich, ihre Person und Fähigkeiten ebenso entfalten können und in die Lage versetzt werden an der Gesellschaft teilzuhaben. Weiterhin ist in dem Artikel festgelegt, dass Menschen mit Behinderungen nicht wegen ihrer Behinderung vom Bildungssystem, genauso wenig wie Kinder mit Behinderungen von der Grundschule und der weiterführenden Schule ausgeschlossen werden dürfen. Menschen mit Behinderungen sollen Zugang zum integrativen [i.Orig. – inclusive, Anm. d. Verf.] Unterricht an Schulen haben und dafür sind für ihre Bedürfnisse Vorkehrungen zu treffen. Menschen mit Behinderungen haben die notwendige Unterstützung zu erhalten, dazu gehören auch individuelle Maßnahmen mit dem Ziel der Integration [i.Orig. – inclusion, Anm. d. Verf.]. In der Schule sollen Menschen mit Behinderungen Kompetenzen erwerben können, die sie für die Teilhabe brauchen. Der Vertragsstaat hat dafür konkret folgende Maßnahmen treffen: Das Erlernen von Brailleschrift, anderen Schriften und Kommunikationsformen, Gebärdensprache soll erleichtert werden. Der Unterricht soll für Kinder in der für sie geeigneten Sprache und mit den für sie angemessenen Kommunikationsmitteln stattfinden. Es sollen Lehrkräfte mit diesen Sprach- und Kommunikationsfähigkeiten eingestellt werden. Ferner sind alle Lehrkräfte zu den Themen Behinderung, Nutzung anderer Kommunikationsformen und die Anpassung von Pädagogik und Materialien in Form von Schulungen zu sensibilisieren. Menschen mit Behinderungen sollen auch gleichberechtigten Zugang zum Hochschulsystem haben und dafür sind ebenso Maßnahmen zu treffen. (vgl. CRPD, zit. n. Fremuth 2015, S. 448f.)

In Artikel 24 der CRPD werden demnach konkrete Aussagen darüber getroffen, was zu tun ist, damit Menschen mit Behinderungen das gleiche Recht auf Bildung haben und genießen können, wie Menschen ohne Behinderungen. Insofern ist der Auftrag für den Vertragsstaat deutlich formuliert.

Allerdings gibt es für dieses Recht auf inklusive Bildung sogenannte Schranken, die die Umsetzung des Rechts unter bestimmten Voraussetzungen einschränken können. „Diese können sich sowohl aus dem Wohl des Kindes mit Behinderung, als auch aus den Rechten Dritter, insbesondere dem Wohl anderer Kinder ergeben. Zudem kann der sog. Finanzierungs- beziehungsweise Progressionsvorbehalt eine Grenze für das Recht auf Inklusive Bildung darstellen.“ (Küstermann & Eikötter 2014, S. 252f.)

Sowohl die Frage des Kindeswohls von Kindern mit als auch von Kindern ohne Behinderungen sind in diesem Kontext sehr umstritten. Bei beiden Fällen finden sich Argumente für und gegen diese Schranke. Der sogenannte Progressionsvorbehalt ist in Artikel 4 der CRPD geregelt. Dort wird die Realisierung bestimmter Rechte an das Vorhandensein der erforderlichen Mittel geknüpft und eine stufenweise Umsetzung ermöglicht. Voraussetzung ist, dass die Einschränkung nicht aus Willkür passiert. (Vgl. Küstermann & Eikötter 2014, S. 253ff.)

Im general comment No. 2 des Fachausschusses des CRPD wird in Punkt 39 erläutert, was Zugänglichkeit in Bezug auf den Artikel 24 bedeutet. Dort heißt es u.a., dass Menschen mit Behinderungen ihr Recht auf Bildung nicht ausüben können, wenn es keine Zugänglichkeit zu Transportmitteln, zu Schulgebäuden, zu Informationen und Kommunikation gibt. Darüber hinaus muss die gesamte inklusive Bildung, einschließlich des Unterrichts zugänglich sein, was über die Gebäude hinaus geht. Ebenso müssen die Curricula in verschiedenen Sprachen und Kommunikationsformen vorliegen. Die Umgebung muss so gestaltet sein, dass es die Gleichheit der Menschen mit Behinderungen in der Bildung garantiert und Inklusion fördert. (Vgl. CRPD/C/GC/2, S. 11)

Das Menschenrecht auf inklusive Bildung wird darüber hinaus auch im general comment No. 9 der CRC formuliert. Dieser general comment beschäftigt sich mit den Rechten von Kindern mit Behinderungen. Darin wird formuliert, dass Kinder mit Behinderungen das gleiche Recht auf Bildung haben und dieses Recht ohne Diskriminierung wahrnehmen können sollen. Dazu müssen z.B. die Lehrkräfte für den Umgang mit Kindern mit verschiedenen Fähigkeiten geschult werden. (Vgl. CRC/C/GC/9, S. 17)

Das Ziel der Bildung von Kindern mit Behinderungen liegt darin, dass inklusive Bildung in ihrer Umsetzung von den Bildungsbedürfnissen der Kinder ausgeht. Dazu ist es unter anderem notwendig, die Lehrpläne auf diese Ausrichtung hin zu überprüfen und ggf. zu überarbeiten. Denn es geht darum, Bildung für alle Schüler_innen zu schaffen, die den unterschiedlichen Lernbedingungen und Voraussetzungen gerecht wird. (Vgl. ebd., S. 18f.)

2. Positionen zum Stand der Umsetzung in der Bundesrepublik Deutschland

Nachdem ich nun den menschenrechtlichen Rahmen für inklusive Bildung beschrieben und erläutert habe, stelle ich im Folgenden einige Positionen zum Stand der Umsetzung des Menschenrechts auf inklusive Bildung in der Bundesrepublik Deutschland dar. Dabei beziehe ich mich, wie eingangs schon erwähnt, auf die wesentlichen Akteure im Staatenberichtsverfahren und auf einige zentrale Forschungsergebnisse.

Das Staatenberichtsverfahren ist eine Möglichkeit, die Umsetzung einer Konvention in einem Vertragsstaat zu überprüfen. Der Staat reicht dazu einen Bericht beim UN-Vertragsausschuss ein, dieser wird ergänzt durch Berichte von Nichtregierungsorganisationen. Nach einer Ausschusssitzung, in der sich der Staat den Fragen des Ausschusses stellt, veröffentlicht der Ausschuss am Ende des Verfahrens die sogenannten concluding observations. (Vgl. Degener 2015, S. 67)

2.1. Position der Bundesregierung

Durch die CRPD wird der Vertragsstaat dazu aufgefordert, einen nationalen Aktionsplan zur Umsetzung der Konvention zu erstellen. Dem ist die Bundesregierung nachgekommen. Unter Punkt 3.2 wird der Aspekt der Bildung thematisiert. Dabei wird deutlich, dass der Bereich Bildung Ländersache und demzufolge die Umsetzung unterschiedlich ausgeprägt ist. „Alle Länder sehen jedoch in ihren Schulgesetzen den gemeinsamen Unterricht von behinderten und nichtbehinderten Schülerinnen und Schülern als eine, häufig präferierte, Möglichkeit der Beschulung vor“ (BMAS 2011a, S. 47). Es wird konstatiert, dass die sogenannte Förderquote (Schüler_innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf) im Zeitraum von 1998 bis 2009/2010 gestiegen ist. Ebenso wird aufgeführt, dass im Schuljahr 2009/2010 etwa 80% der Schüler_innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf nicht in Regelschulen unterrichtet wurden. Die Bundesregierung unterstützt die Länder dabei, die Schritte einzuleiten, die notwendig sind, um die inklusive Bildung an den Regelschulen zu erhöhen. (Vgl. BMAS 2011a, S. 47ff.)

Um dieses Ziel zu erreichen, legt die Bundesregierung in ihrem Aktionsplan einige Maßnahmen zur Umsetzung des Artikels 24 der CRPD fest. Zu den Maßnahmen gehören u.a. eine Qualifizierungsinitiative von Bund und Ländern, die Mitarbeit an einem Expert_innenkreis der Deutschen UNESCO-Kommission zur inklusiven Bildung, die Durchführung einer nationalen Konferenz zur inklusiven Bildung, Mitarbeit in der Europäischen Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung, Erstellung einer Broschüre für Erziehungsberechtigte, Ausschreibungen und Auszeichnung von Schulen, die Kinder mit und ohne Behinderungen unterrichten mit dem „Jakob-Muth-Preis“. (BMAS 2011a, S. 133ff.)

Auch in dem Staatenbericht an den UN-Fachausschuss für die CRPD weist die Bundesregierung auf die Zuständigkeit der Länder hin und den sich daraus ergebenden möglichen Unterschieden in der Umsetzung. „Bildung ist Sache der Länder, die vielfältige Organisationsformen und Vorgehensweisen in der pädagogischen Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen wählen. Die Bundesregierung setzt sich jedoch dafür ein, dass inklusives Lernen in Deutschland eine Selbstverständlichkeit wird.“ (BMAS 2011b, S. 54)

Darüber hinaus betont der Bericht die besondere Bedeutung der Förderschulen, die mit ihrem Fach- und Spezialwissen spezifische Aufgaben im Bildungssystem übernehmen, sowohl an eigenen Standorten, als auch an den Regelschulen. In der Lehrer_innenausbildung werden die Fertigkeiten gelehrt, die für die Herausforderungen nötig sind. Im Bericht wird angemerkt, dass „alle Schulgesetzte der Länder das gemeinsame Lernen von behinderten und nichtbehinderten Schülerinnen und Schülern vor[sehen]“ (ebd., S. 55). Die Anzahl der Schüler_innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf an

Regelschulen soll erhöht werden. Dafür sind geeignete Maßnahmen zu planen und zu treffen. „Die Länder erarbeiten unter anderem Gesamtkonzepte die darauf ausgerichtet sind, dass die Schulorganisation, die Richtlinien, Bildungs- und Lehrpläne, die Pädagogik und nicht zuletzt die Lehrerbildung perspektivisch so gestaltet werden, dass an den allgemeinen Schulen ein Lernumfeld geschaffen wird, in dem sich alle Kinder und Jugendliche mit und ohne Behinderung bestmöglich entfalten können“ (ebd.). Die Fachlichkeit, Rolle und Funktion der Sonderpädagogik soll weiterhin gesichert und die Zusammenarbeit anderer Professionen mit ihr intensiviert werden. (Vgl. BMAS 2011b, S. 54ff.)

Im Rahmen des Staatenberichtsverfahrens musste die Bundesregierung zu einzelnen Aspekten des CRPD-Fachausschusses Stellung beziehen und zusätzliche Informationen einreichen. Zum Einen sollte die Bundesregierung den Anteil der Kinder mit Behinderungen angeben, die von 2008 bis 2014 inklusiv beschult wurden. Zum anderen wurde gefragt, was die Bundesregierung getan hat, um das Recht auf inklusive Bildung zu realisieren. (Vgl. BMAS 2014a, S. 17)

In ihrer Antwort betont die Bundesregierung die Zuständigkeitsverteilung zwischen Bund und Ländern in Bezug auf die Bildung und teilt mit, dass sich alle Länder in einem Prozess hin zu einer inklusiven Bildung befinden, „den sie auf der Basis ihrer spezifischen Strukturen und Traditionen mit unterschiedlichen gesetzlichen Regelungen und Umsetzungsstrategien ausgestalten“ (ebd., S. 17). Ebenso werden einige weitere Maßnahmen, wie z.B. die Durchführung der Nationalen Konferenz zur inklusiven Bildung genannt. Anschließend folgt eine grundsätzliche Positionierung der Bundesregierung zu der Frage der inklusiven Bildung. Dabei wird bemerkt, dass alle Kinder und Jugendlichen durch die Schulpflicht Teil des Bildungssystems sind, unabhängig davon, ob sie eine Behinderung haben oder nicht. Auch wird verdeutlicht, dass zu diesem Bildungssystem Spezialschulen für Menschen mit Behinderungen gehören. Diese Schulstruktur hat sich, so führt die Antwort weiter aus, nach dem Nationalsozialismus entwickelt, da erst ab dieser Zeit dem Anspruch auf Bildung für Menschen mit Behinderungen entsprochen wurde.

„Die bestmögliche Teilhabe von Kindern und Jugendlichen an der Gesellschaft war das priorisierte Ziel der Sonderschulen, getragen von dem Bestreben der Fürsorge und des besonderen Schutzes. Die Praxis der Sonderförderung führte in Deutschland zur Entwicklung eines komplexen Schulsystems, in dem Kinder und Jugendliche von spezifisch ausgebildeten Lehrerinnen, Lehrern und Betreuern mit großen Einsatz und hoher Professionalität gefördert wurden.“ (ebd., S. 18)

Da sich diese Strukturen in den letzten Jahrzehnten so entwickelt und etabliert haben, beansprucht der Umstellungsprozess Zeit. Ebenso wird darauf verwiesen, dass das Thema des Zugangs von Menschen mit Behinderungen zum Bildungssystem schon vor der CRPD

diskutiert und viel dazu gearbeitet wurde. Danach folgen weitere getroffene Maßnahmen vor allem in Bezug auf die Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrer_innen. (Vgl. ebd., S. 18f.)

In der Anlage zu der Beantwortung der Fragen befinden sich zur Unterlegung der Aussagen Zahlen und Informationen zu dem Stand in den einzelnen Bundesländern. Dort wird deutlich, dass der Anspruch des Artikels 24 der CRPD schon in viele Ländergesetze eingeflossen und in diesen berücksichtigt worden ist. Gleichzeitig halten alle Länder in unterschiedlicher Art und Weise an den Förderschulen fest. (Vgl. BMAS 2014b, S.65ff.)

2.2. Position des Deutschen Institut für Menschenrechte

In seinem Parallelbericht zum Staatenberichtsverfahren stellt das Deutsche Institut für Menschenrechte (DIMR) unter dem Punkt „Artikel 24: Anforderungen an ein inklusives Schulsystem“ (DIMR 2015, S. 26) fest, dass der CRPD-Ausschuss immer wieder deutlich gemacht hat, dass ein inklusives Bildungssystem anzustreben ist. Allerdings hat sich der Ausschuss nicht dazu geäußert, welche Rolle die Förderschulen und andere Sondereinrichtungen für Menschen mit Behinderungen darin spielen sollen. Zur Untermauerung der folgenden Positionierung des DIMR, werden einige statistische Angaben genannt. So heißt es, basierend auf einer Studie der Bertelsmann-Stiftung, dass im Schuljahr 2012/2013 „von schätzungsweise 500.000 Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen 28 Prozent eine allgemeine Schule und 72 Prozent eine so genannte Sonder- oder Förderschule“ (ebd., S. 26) besuchten. Das DIMR positioniert sich anschließend zu der Frage der Umsetzung des Rechtes auf Bildung in der CRPD. So heißt es beispielsweise unter Punkt 132 „Von einem inklusiven Bildungssystem ist der Vertragsstaat weit entfernt. Einige Länder verweigern sich offenkundig dem Auftrag, Inklusion strukturell zu begreifen und halten an der Doppelstruktur Regelschule und Sondereinrichtung ausdrücklich fest“ (ebd., S. 26). Diese Doppelstruktur verhindert es, so heißt es weiter, dass die Ressourcen der Sondereinrichtungen in den Regelschulen genutzt werden können. Aus diesem Grund soll die „schulische Segregation“ (ebd., S. 27) überwunden und die notwendigen Maßnahmen für ein inklusives Bildungssystem getroffen werden. (Vgl. ebd., S. 26f.)

2.3. Position der BRK-Allianz

Im Zuge der CRPD und deren Umsetzung und Überwachung hat sich aus verschiedenen Organisationen die sogenannte BRK-Allianz gegründet. Diese hat im Rahmen des Staatenberichtsverfahrens einen Parallelbericht beim CRPD-Fachausschuss eingereicht. In diesem beschreibt die BRK-Allianz auch den Stand der Umsetzung von Artikel 24.

Gleich zu Beginn des Abschnittes stellt die BRK-Allianz fest, dass das Bildungssystem in Deutschland weit davon entfernt ist ein inklusives Bildungssystem zu sein. „Die Integration von Kindern mit Behinderung im deutschen Bildungssystem umfasst nur 62% im Elementarbereich, 34% in der schulischen Primarstufe und nur 15% in der Sekundarstufe. Damit ist Deutschland international ein Schlusslicht.“ (BRK-Allianz 2013, S. 41) Die BRK-Allianz konstatiert, dass die Bundesebene die Verantwortung für die Umsetzung von Artikel 24 überwiegend auf der Landesebene sieht. Deutlich wird die fehlende Einsicht zur Notwendigkeit von Maßnahmen auch an der Übersetzung der englischen Version der CRPD ins deutsche, in der das Wort „inclusive“ mit „integrativ“ übersetzt wurde. Darüber hinaus wird die Möglichkeit das Recht zum Zugang zu Regelschulen einzufordern bislang nicht als Thema erkannt, beziehungsweise kritisiert. (Vgl. ebd., S. 41f.)

„Insgesamt werden allgemeine Bildungsangebote noch zu wenig unter dem Aspekt der Barrierefreiheit und der Ganzheitlichkeit gestaltet. Dies gilt für bauliche und pädagogisch-didaktische Bereiche sowie Lern- und Lehrmaterialien. [...] Für alle Bildungsabschnitte fehlt es an kontinuierlicher und systematischer Qualifizierung des Personals.“ (Ebd., S. 42)

Darüber hinaus wird Vielfalt nicht wertgeschätzt und seine Bedeutung für die Bildung nicht berücksichtigt. Es kommt immer wieder zu Selektionen von Menschen aufgrund verschiedener Merkmale oder Eigenschaften. (Vgl. ebd., S.41f.)

Ebenso weisen die gesetzlichen Regelungen viele Lücken auf und setzen Artikel 24 nicht ausreichend um. Es ist zwar in allen Ländern verankert, dass es die Möglichkeit gibt, dass Menschen mit und ohne Behinderungen gemeinsam lernen, aber das Zugangsrecht von Menschen mit Behinderungen zu den Regelschulen steht in vielen Fällen unter einem Ressourcenvorbehalt. (Vgl. ebd., S. 44)

Auch die Kulturministerkonferenz „setzt weiter auf die Pluralität der Förderorte und den Erhalt von Sonderschulen [...] [und] sieht keinen Widerspruch zwischen der strukturellen Auslese im gegliederten und einem inklusiven Schulsystem“ (ebd., S. 45) und in der deutschen Rechtsprechung wird das Ableiten von bestimmten Ansprüchen und Rechten aus dem Artikel 24 in Frage gestellt (vgl. ebd., S. 45).

Die BRK-Allianz benennt zusammenfassend folgende Umsetzungsdefizite: Fehlendes Gesamtkonzept, unzureichende Barrierefreiheit, keine Verankerung der Pädagogik der Vielfalt, unzureichende personelle, zeitliche und sachliche Ressourcen, Defizite in der Aus-, Fort- und Weiterbildung, unzureichende Begleitung von Veränderungsprozessen vor Ort, ungenügende Partizipation von Menschen mit Behinderungen und ihren Verbänden, mangelnde gesamtgesellschaftliche Bewusstseinsbildung. (Vgl. ebd., S. 45ff.)

2.4. Position des CRPD-Fachausschuss

In den concluding observations der Überprüfung im Jahr 2015 stellt der Fachausschuss in Bezug auf die Umsetzung von Artikel 24 fest, dass es in Deutschland ein Bildungssystem gibt, bei dem die Mehrheit der Schüler_innen mit Behinderungen separate Schulformen besuchen (vgl. CRPD/C/DEU/CO/1, S.8).

Daher fordert der Fachausschuss u.a. folgende Maßnahmen: Entwicklung eines Aktionsplans, um ein inklusives Bildungssystem in allen Bundesländern mit allen notwendigen Ressourcen zu erreichen; Reduzierung der segregierenden Schulen; sicherstellen, dass Kinder mit Behinderungen Regelschulen besuchen können, wenn es ihr Wunsch ist; sicherstellen, dass angemessene Einrichtungen auf allen Bildungsebenen vorhanden und zugänglich sind; sicherstellen, dass Lehrer_innen Schulungen zu inklusiver Bildung erhalten, die Zugänglichkeit von der Schulumgebung, Materialien und Curricula gesteigert wird, ebenso soll Gebärdensprache angeboten werden. (Vgl. ebd., S. 8)

In den concluding observations des Fachausschusses wird eine klare Kritik am aktuellen Umsetzungsstand der inklusiven Bildung in der Bundesrepublik Deutschland deutlich. Es wird auf viele wichtige und elementare Aspekte hingewiesen, die bis 2015 nicht umgesetzt wurden. Neben reinen quantitativen Indikatoren der Umsetzung werden in den concluding observations auch einige qualitative Merkmale genannt – so z.B. die Zugänglichkeit von Materialien und Curricula. Was das genau heißt, bleibt allerdings offen.

2.5. Positionen aus Forschung und Wissenschaft

2.5.1. Bildung in Deutschland 2014

Im Jahr 2014 wurde ein Bildungsbericht der „Autorengruppe Bildungsberichterstattung“ veröffentlicht. In diesem wird besonders die aktuelle Situation von Menschen mit Behinderungen im Bildungssystem beschrieben. In dem Bericht stellen die Autor_innen fest, dass „Sonderpädagogische Diagnostik [...] zunehmend nicht mehr auf einzelfallbezogene Platzierungs- und Ressourcenallokationsfunktion bezogen, sondern als Prozess- und Verlaufsdagnostik verstanden [wird], deren Bedeutung in der Bereitstellung förderrelevanter Informationen für flexible, situationsadäquate und kurzfristig verfügbare Unterstützungsleistungen liegt“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, S. 162).

Im Rahmen der Bildungsangebote konstatiert der Bericht, dass Kinder mit und ohne Behinderungen zwar mitunter die gleiche Schule besuchen, aber dann in dieser selber nochmal differenziert wird und manche Kinder in getrennten Gruppen unterrichtet werden. Dieses Modell darf demzufolge auch nicht Inklusion genannt werden. (Vgl. ebd., S. 167)

Das Förderschulsystem in Deutschland ist ausdifferenziert und ausgeprägt. „Im Schuljahr 2012/2013 gibt es 3.258 Förderschulen“ (ebd., S. 170). Das ist etwa jede zehnte allgemeinbildende Schule (vgl. ebd.). „In Deutschland lernt außerhalb des Förderschulwesens in etwa in jeder fünften Klasse (mindestens) eine Schülerin bzw. ein Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Im Grundschulbereich sind es 31% aller Klassen, im Sekundarbereich I mit 14% etwa halb so viele und im Sekundarbereich II noch 7%“ (ebd.). An mehr als 2/3 aller Ganztagschulen lernen auch Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf (vgl. ebd., S. 170f.). Zusammenfassend stellt der Bericht fest, „dass gegenwärtig vom Elementarbereich bis zum Sekundarbereich II, d.h. mit steigendem Alter der betroffenen Personen, zunehmend weniger inklusive Angebote des Lernens vorgesehen sind“ (ebd., S. 175). Obwohl die Zahl der integrativ beschulten Schüler_innen zugenommen hat, ist die Zahl der Schüler_innen in Förderschulen kaum gesunken (vgl. ebd., S. 179). „Vielmehr hat sich in fast allen Ländern sowohl der Schüleranteil in Förderschulen als auch der Anteil integrativer sonderpädagogischer Förderung – und damit auch die Förderquote insgesamt – erhöht“ (ebd.). Aus diesem Grund besteht noch erheblicher Handlungsbedarf. „Die Herausforderungen für die Politik bestehen daher vor allem darin, die in diesem Umwandlungsprozess zu erwartenden institutionellen Interessendivergenzen auszubalancieren und die erforderliche Reallokation der Ressourcen im Sinne des Ziels von Inklusion vorzunehmen – im Interesse der Verbesserung der Bildungsteilhabe von Menschen mit Behinderungen“ (ebd., S. 203).

2.5.2. Inklusion in Deutschland

Prof. Dr. phil. Klaus Klemm hat im Auftrag der Bertelsmann Stiftung eine Studie zu Inklusion in Deutschland erstellt. Diese wurde 2015 veröffentlicht. Darin konstatiert Klemm: „Deutschland ist dem Ziel, den Anteil der Kinder und Jugendlichen, die an separierenden Förderschulen unterrichtet werden, deutlich zurückzuführen, insgesamt seit seinem Beitritt zur UN-Konvention kaum näher gekommen“ (Bertelsmann Stiftung 2015, S. 18).

Im Schuljahr 2013/2014 wurde bei 6,8% aller Schüler_innen ein sonderpädagogischer Förderbedarf ermittelt. Das entspricht 500.500 Schüler_innen. Davon wurden 31,4% an allgemeinen Schulen unterrichtet. Dabei ist allerdings zu berücksichtigen, dass in einigen Fällen diese Kinder in separaten Gruppen lernen, beziehungsweise, dass sie in einen integrativen Unterricht eingebunden sind. Für das Schuljahr 2013/2014 ergeben sich also für ganz Deutschland eine Inklusionsquote von 2,1% (Anteil der Schüler_innen mit sonderpädagogischen Förderbedarf in allgemeinen Schulen im Verhältnis zu allen Schüler_innen) und eine Exklusionsquote von 4,7% (Anteil der Schüler_innen mit sonderpädagogischen Förderbedarf an Förderschulen im Verhältnis zu allen Schüler_innen). Die Zahlen divergieren in den einzelnen Bundesländern. (Vgl. ebd., S. 28ff.)

Ebenso kommt die Studie zu dem Schluss, dass wenn „man das Ausmaß inklusiven Lernens für das Schuljahr 2013/2014 in den einzelnen Förderschwerpunkten für Deutschland insgesamt [vergleicht], so arbeitet der Bereich „emotionale und soziale Entwicklung“ mit 50,2 Prozent am stärksten inklusiv, gefolgt von den Bereichen „Sprache“ (40,1 %), „Hören“ (39,9 %) und „Sehen“ (37,9 %). Erst danach kommen die Bereiche „Lernen“ (35,2 %) sowie „Körperliche und motorische Entwicklung“ (28,5 %). In den verbleibenden Bereichen „Geistige Entwicklung“ (7,9 %), „Förderschwerpunkte übergreifende Gruppierung“ (14,4 %) und „Ohne Zuordnung“ (8,6 %) sowie „Kranke“ (7,4 %) hat inklusiver Unterricht einstweilen eine nur geringe Bedeutung [...]“ (Ebd., S. 33)

In der Tendenz der letzten Jahre fällt auf, dass die Förderquote seit dem Schuljahr 2008/2009 um 0,8% gestiegen, die Exklusionsquote um 0,2% gesunken und die Inklusionsquote um 1% gestiegen ist (vgl. ebd., S. 37f.). Daraus wird in der Studie der Schluss gezogen, dass zunehmendes „inklusives Unterrichten [...] bisher kaum zu einem Rückgang des Unterrichts in separierenden Förderschulen geführt [hat]. [...] Gemessen an dem Ziel, die Quote und die Zahl der Schüler und Schülerinnen, die aufgrund ihres besonderen Förderbedarfs separiert unterrichtet werden, zu senken, sind die Inklusionsanstrengungen der letzten Jahre weitgehend verpufft.“ (Ebd., S. 38)

In der Studie werden ebenso die genannten Aspekte für jedes Bundesland spezifisch betrachtet, da sie sich mitunter stark voneinander unterscheiden. Die Länderebene ist aber an dieser Stelle nicht Gegenstand der Betrachtung.

2.5.3. Inklusive Bildung: Schulgesetze auf dem Prüfstand

In Ihrer Studie haben Sven Mißling und Oliver Ückert überprüft, inwieweit die verschiedenen Schulgesetze dem Anspruch auf inklusive Bildung gerecht werden. Die Studie wurde 2014 veröffentlicht. Als Analysegrundlage dienten die „Eckpunkte zur Verwirklichung eines inklusiven Bildungssystems (Primarstufe und Sekundarstufe I und II)“, die die Monitoring-Stelle zur CRPD veröffentlicht hat (s.u.) (vgl. Mißling, Ückert 2014, S. 6). Die bestehenden Ländergesetze wurden in der Studie auf die „Verfügbarkeit“, auf die „Zugänglichkeit“, auf die „Annehmbarkeit“ und auf die „Adaptierbarkeit“ hin überprüft (vgl. ebd., S. 21)

Die Studie kommt zu dem Schluss, dass „zwar seit Inkrafttreten der UN-BRK im Jahr 2009 [in vielen Bundesländern] nicht unerhebliche Änderungen und Anpassungen des Landesschulrechts an die menschenrechtlichen Vorgaben, wie sie insbesondere in diesem Übereinkommen konkretisiert werden, vorgenommen worden. Kein Land jedoch erfüllt alle im Recht auf inklusive Bildung angelegten Kriterien; einzelne Länder haben im Zuge und wegen der Gesetzesnovellierung entscheidende Schritte hin zu einem inklusiven System geschafft, andere wiederum haben trotz Novellierung keine systemrelevanten Schritte unternommen.“ (Ebd., S. 11)

Auf den Ist-Zustand in den einzelnen Bundesländern wird an dieser Stelle nicht weiter eingegangen, da der Fokus dieser Arbeit auf der Bundesebene liegt.

3. Perspektiven zur Verwirklichung des Menschenrechts auf inklusive Bildung

Folgt man den kritischen Stimmen, die das Menschenrecht auf inklusive Bildung bislang nicht ausreichend umgesetzt sehen, so ist die Frage, wie dieses Recht zukünftig konsequenter umgesetzt werden kann. Der Anspruch ist enorm und umfasst viele verschiedene Ebenen, so dass es leicht passieren kann, dass eine Ebene aus dem Blick gerät oder vernachlässigt wird. Aus diesem Grund zeige ich in diesem Abschnitt einige Perspektiven auf und diskutiere diese an.

Eine aus meiner Sicht in vielerlei Hinsicht hilfreiche Unterstützung für diesen Prozess bietet der von der UN im Rahmen des Rechts auf Bildung entwickelte „4-A-Approach“. Anhand von vier Kriterien soll es ermöglicht werden, die Umsetzung dieses Rechts zu analysieren und diese als Handlungsleitfaden für sich zu nutzen. Die vier Analyseebenen sind Availability (Verfügbarkeit), Accessibility (Zugänglichkeit), Acceptability (Annehmbarkeit) und Adaptability (Anpassbarkeit). Wobei der Punkt Accessibility die Ebenen Nicht-Diskriminierung, physische Zugänglichkeit und ökonomische Zugänglichkeit umfasst (vgl. E/C.12/1999/10, S. 3).

Meinem Eindruck nach wird der „4-A-Approach“ bislang kaum als Grundlage genutzt, denn bis auf Mißling und Ückert (s.o.) bezieht sich sonst keiner der aufgeführten Positionierungen explizit auf diesen Ansatz.

Mißling und Ückert übertragen diesen Ansatz auf das Feld der inklusiven Bildung (Mißling, Ückert 2014, S. 21). Auf der Ebene der Verfügbarkeit wird analysiert, „ob Bildungsinstitutionen und Instrumente bestehen, die dazu beitragen, eine qualitative inklusive Bildung in einem quantitativ hinreichenden Maße zur Verfügung zu stellen“ (ebd.). Bei der Zugänglichkeit geht es darum, „ob und inwieweit inklusive Bildung für alle zur Verfügung gestellt wird“ (ebd.). Die Ebene der Annehmbarkeit betrachtet „Form und Inhalt der Lehre, einschließlich der Lehrmethoden“ (ebd.). Und bei der Anpassbarkeit geht es um „Anforderungen an das Bildungssystem hinsichtlich Flexibilität und Fähigkeit, sich den Bedürfnissen sich wandelnder Gesellschaften anzupassen“ (ebd.).

Im Jahr 2011 hat das Deutsche Institut für Menschenrechte anhand dieses Ansatzes mit leicht abweichenden deutschen Begriffen, die inhaltlich aber meines Erachtens nach identisch sind, konkrete Kriterien für die Umsetzung von inklusiver Bildung erarbeitet und formuliert (DIMR 2011, S.11ff.). Diese erläutern welche einzelnen Aspekte in einem inklusiven Bildungssystem gewährleistet sein müssen. Auch auf diesen Ansatz beziehen sich

Mißling und Ückert in ihrer Studie, denn es handelt sich dabei um eine Konkretisierung des „4-A-Approachs“ der UN.

Die Eckpunkte des Deutschen Instituts für Menschenrechte fokussieren in ihrer Beschreibung die gesetzliche und somit politische Ebene. Das ist sicherlich wichtig, entscheidend und rahmensetzend, aber das Menschenrecht auf inklusive Bildung muss auch auf anderen Ebenen realisiert werden.

In einigen der oben aufgeführten Positionierungen zum Stand der Umsetzung wurde deutlich, dass in einigen Fällen zwar die Rahmenbedingung stimmt, also das z.B. Kinder mit und ohne Behinderungen eine gemeinsame Schule besuchen, aber z.B. innerhalb dieser Schule separiert wird. Insofern sind auch die Schulen selbst dazu aufgefordert, sich mit dem Menschenrecht auf inklusive Bildung auseinander zu setzen und die dort genannten Punkte zu gewährleisten. Da auch hier viele unterschiedliche Bereiche ins Spiel kommen, ist für diese Aufgabe ebenso eine Strukturhilfe empfehlenswert. Der sogenannte Index für Inklusion, ein Fragebogen mit Indikatoren, kann auf den Ebenen „inklusive Kulturen“, „inklusive Strukturen“, „inklusive Praktiken“ den notwendigen Prozess einer Schule unterstützen (Vgl. Boban, Hinz 2003).

Abschließend möchte ich in Bezug auf die Ergebnisse zum Umsetzungsstand einige aus meiner Sicht notwendigen Aspekte für eine konsequente Realisierung benennen:

1. Es ist zwingend notwendig, das Recht auf inklusive Bildung als Menschenrecht zu begreifen und ernst zu nehmen. Es geht nicht darum, dass jemandem aus „Großzügigkeit“ inklusive Bildung zugestanden wird, sondern es ist ein Recht eines jeden einzelnen Menschen und der Staat und seine Organe und die aktiven Ebenen sind dazu verpflichtet, dass alle Menschen dieses Recht in Anspruch nehmen können.
2. Gesetzesänderungen, Änderungen des Rahmens, Veränderungen in der Schulpraxis passieren nicht in einem kontextfreien Raum. Alle Akteure sind u.a. geprägt von Wertvorstellungen, Normen, Bildern. Diese sind zugleich auch Grenzen von Veränderungen, denn diese gehen selten über „Denkgrenzen“ hinaus. Deshalb ist es unerlässlich, dass sich alle Akteure mit den eigenen Normen und Werten auseinander setzen und in diesem konkreten Fall z.B. ihr Verständnis von Behinderung reflektieren. Die CRPD versteht Behinderung als Wechselwirkung zwischen Menschen mit Beeinträchtigungen auf der einen Seite und gesellschaftlichen Barrieren auf der anderen Seite (vgl. CRPD Artikel 2, zit. n. Fremuth 2015, S. 438). Der Fokus verschiebt sich also weg vom Individuum hin zu den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, die eine gleichberechtigte Teilhabe verhindern. Dieser Perspektivwechsel ist eine notwendige Voraussetzung zur Umsetzung von Artikel 24 der CRPD.

3. Konsequenter gedacht, umfasst die Veränderung hin zu einer inklusiven Bildung auch weitreichende gesellschaftliche Veränderungen. So werden bspw. die bisherige Leistungsorientierung, Aussortierung von Schüler_innen, aber mitunter auch die Benotung in Frage gestellt. In dieser Auseinandersetzung gibt es viele Befindlichkeiten, Machtpositionen und Privilegien werden angezweifelt. Das sind schwierige Diskussionen, aber sie müssen geführt werden. Gesellschaftlich muss im Kontext von inklusiver Bildung geklärt werden, was das Ziel und der Zweck von Bildung ist, bzw. sein soll.
4. Die Diskussionen sind oft geprägt von Ängsten, Leistungsabfall und Qualitätsverlusten in der Bildung. Aus diesem Grund sind die zahlreichen Forschungen zu beachten, die die positiven Auswirkungen von inklusiver Bildung bestätigen (vgl. Bertelsmann Stiftung 2015, S. 20ff.). Allerdings ist zu beachten, dass es bei der inklusiven Bildung um ein Menschenrecht geht und dieses deshalb, aus meiner Sicht, unabhängig von den Forschungsergebnissen der Wirkung, umzusetzen ist. Forschungsergebnisse können in der Diskussion unterstützend wirken, dürfen aber niemals die alleinige Argumentationslinie für inklusive Bildung als Menschenrecht sein. Das würde den menschenrechtlichen Anspruch schmälern. Denn er müsste auch gelten, wenn inklusive Bildung, aus welchen Gründen auch immer, negative Ergebnisse hervorbringen würde.

4. Zusammenfassung

Wie in den vorherigen Kapiteln dargestellt, gibt es einen menschenrechtlichen Anspruch auf inklusive Bildung. Menschen mit Behinderungen sollen selbstverständlich zu den allgemeinbildenden Schulen gehören und die Bildung muss sich auf die Individuen ausrichten. Dazu sind auf verschiedenen Ebenen unterschiedliche Maßnahmen zu treffen. Mit der Unterzeichnung und Ratifizierung der CRPD hat sich die Bundesrepublik Deutschland auch dazu verpflichtet, das Recht auf inklusive Bildung zu realisieren.

Die Einschätzungen darüber, inwieweit dieses Recht bislang umgesetzt wurde, divergieren. In der Forschung, in dem Bericht der Nichtregierungsorganisationen, im Bericht des Deutschen Instituts für Menschenrechte und auch in den concluding observations des CRPD-Fachausschusses werden deutliche Mängel, Defizite und Versäumnisse bei der Umsetzung formuliert. Die Bundesregierung hingegen sieht sich auf einem guten Weg und bewertet das Geschaffte eher positiv.

Im letzten Kapitel habe ich einige mögliche Perspektiven für die Umsetzung des Menschenrechts auf inklusive Bildung aufzuzeigen versucht. Neben einigen Hilfsmitteln, wie dem „4-A-Approach“, dem Eckpunktepapier der Deutschen Instituts für Menschenrechte,

oder dem „Index für Inklusion“ sind an vielen Stellen gesellschaftliche Diskussionen und Veränderungen notwendig, um dem menschenrechtlichen Anspruch gerecht zu werden.

Inklusive Bildung ist ein Menschenrecht. Für die Umsetzung sind schon viele wichtige Schritte getan worden, doch dabei ist es nicht zu belassen. Viele weitere Schritte auf unterschiedlichen Ebenen sind noch zu gehen, viele weitere Prozesse sind zur Verwirklichung anzustoßen. Der Prozess muss am Laufen gehalten werden, für das Recht aller Menschen auf inklusive Bildung.

Literaturverzeichnis

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014): Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen, Bielefeld: W. Bertelsmann. www.bildungsbericht.de/daten2014/bb_2014.pdf
- zuletzt aufgerufen am 13.06.2016

Bertelsmann Stiftung (2015): Inklusion in Deutschland. Daten und Fakten. https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_IB_Klemm-Studie_Inklusion_2015.pdf. - zuletzt aufgerufen am 13.06.2016

Boban, Ines & Hinz, Andreas (2003): Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) (2011a): Unser Weg in eine inklusive Gesellschaft. Der Nationale Aktionsplan der Bundesregierung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention. http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/a740-nationaler-aktionsplan-barrierefrei.pdf?__blob=publicationFile&v=2
- zuletzt aufgerufen am 18.05.2016

Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) (2011b): Übereinkommen der Vereinten Nationen über Rechte von Menschen mit Behinderungen. Erster Staatenbericht der Bundesrepublik Deutschland. http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/staatenbericht-2011.pdf?__blob=publicationFile – zuletzt aufgerufen am 18.05.2016

Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) (2014a): Beantwortung der Fragen aus der „List of Issues“ im Zusammenhang mit der ersten deutschen Staatenprüfung. http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/Parallelberichte/Beantwortung_der_Fragen_aus_der_List_of_Issues.pdf - zuletzt aufgerufen am 19.05.2016

Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) (2014b): Beantwortung der Fragen aus der „List of Issues“ im Zusammenhang mit der ersten deutschen Staatenprüfung. Anlagenband. http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/Parallelberichte/Beantwortung_der_Fragen_aus_der_List_of_Issies_Anlagenband_Deutsch.pdf - zuletzt aufgerufen am 19.05.2016

BRK-Allianz (2013): Für Selbstbestimmung, gleiche Rechte, Barrierefreiheit, Inklusion! Erster Bericht der Zivilgesellschaft zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention in Deutschland. http://www.brk-allianz.de/attachments/article/93/beschlossene_fassung_final_endg-logo.pdf
- zuletzt aufgerufen am 20.06.2016

CRPD/C/DEU/CO/1 - <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G15/096/31/PDF/G1509631.pdf?OpenElement> - zuletzt aufgerufen am 23.06.2016

CRPD/C/GC/2 - <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G14/033/13/PDF/G1403313.pdf?OpenElement> - zuletzt aufgerufen am 23.06.2016

Degener, Theresia (2015): Die UN-Behindertenrechtskonvention - ein neues Verständnis von Behinderung. In: Degener, Theresia; Diehl, Elke (Hrsg.): Handbuch Behindertenrechtskonvention. Teilhabe als Menschenrecht - Inklusion als gesellschaftliche Aufgabe. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung

DIMR (2011): Stellungnahme der Monitoring-Stelle. Eckpunkte zur Verwirklichung eines inklusiven Bildungssystem (Primarstufe und Sekundarstufen I und II). Empfehlungen an die Länder, die Kultusministerkonferenz (KMK) und den Bund. http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/migrated/tx_commerce/stellungnahme_der_monitoring_stelle_eckpunkte_z_verwirklichung_eines_inklusive_bildungssystem_31_03_2011.pdf
- zuletzt aufgerufen am 19.05.2016

DIMR (2015): Parallelbericht an den UN-Fachausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderungen anlässlich der Prüfung des ersten Staatenberichts Deutschlands gemäß Artikel 35 der UN-Behindertenrechtskonvention. http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/Parallelberichte/Parallelbericht_an_den_UN-Fachausschuss_fuer_die_Rechte_von_Menschen_mit_Behinderungen_150311.pdf
- zuletzt aufgerufen am 18.05.2016

E/C.12/1999/10 -
http://tbinternet.ohchr.org/_layouts/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=E%2FC.12%2F1999%2F10 - zuletzt aufgerufen am 23.06.2016

Fremuth, Michael-Lysander (2015): *Menschenrechte. Grundlagen und Dokumente*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Küstermann, Burkhard, & Eikötter, Mirko (2014). Rechtliche Grundlagen inklusiver Bildung und Arbeit. Die UN-BRK und ihre Auswirkungen auf das deutsche Recht. In: G. Hensen, B. Küstermann, S. Maykus, A. Riecken, H. Schinnenburg, & S. Wiedebusch (Hrsg.): *Inklusive Bildung. Organisations und professionsbezogene Aspekte eines sozialen Programms*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Mißling, Sven; Ückert, Oliver (2014): Inklusive Bildung: Schulgesetzte auf dem Prüfstand, DIMR – http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/migrated/tx_commerce/Studie_Inklusive_Bildung_Schulgesetz_auf_dem_Pruefstand.pdf – zuletzt aufgerufen am 23.06.2016