

---

# Die Implementation des Rechts auf inklusive Schulbildung nach der UN-Behindertenrechtskonvention und ihre Evaluation aus rechtlicher Perspektive

Michael Wrase

---

## Zusammenfassung

Das in Art. 24 BRK enthaltene Recht von Menschen mit Behinderung auf inklusive Schulbildung verlangt eine weitreichende strukturelle und organisatorische Umstellung der Bildungssysteme in den deutschen Bundesländern. Der Begriff Inklusion geht über Integration hinaus und betont die Notwendigkeit der Anpassung des Schulsystems an die Anforderungen einer heterogenen Schülerschaft. Vor diesem Hintergrund beleuchtet der Beitrag die Herausforderungen und Hindernisse bei der Umsetzung des Rechts auf inklusive Schulbildung. Er zeigt auf, dass sowohl die isolierte Betrachtung der Rechtslage als auch der tatsächlichen Implementationsprozesse für sich zu kurz greifen. Er zeigt die Notwendigkeit einer Verbindung der rechtlichen und empirischen Perspektiven im Rahmen der Implementationsforschung zur BRK auf. Eine entsprechende Verpflichtung zur (mensen-)rechtsgestützten Indikatorenbildung ergibt sich auch aus Art. 31 BRK.

Mit Blick auf standardisierte empirische Erhebungen stellt der Beitrag die verschiedenen rechtlichen Vorgaben des Art. 24 BRK dar. So wird zunächst der in den Anwendungsbereich der Konvention fallende Kreis von Schülerinnen und Schülern mit Behinderung spezifiziert. Sodann werden unterschiedliche Organisationsformen wie Integrationsklassen, Einzelintegrationsmodelle, Sonder- und Förderklassen sowie Kooperationsklassen auf ihre Vereinbarkeit mit den Vorgaben der BRK untersucht. Art. 24 Abs. 2 BRK verlangt, dass im Rahmen des inklusiven Unterrichts die ausreichende Unterstützung und

Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung gewährleistet ist. Daraus folgt, wie dargelegt wird, das Recht auf eine dem Niveau der Förderschule zumindest äquivalente inklusive Förderung. Hierfür ist die Feststellung des individuellen Förderbedarfs wegen einer Behinderung eine notwendige Voraussetzung, womit jedoch Gefahren der Stigmatisierung und Aussonderung einhergehen („Ressourcen-Etikettierungs-Dilemma“).

Des Weiteren zeigt der Beitrag die rechtlichen Anforderungen an das Zugangsverfahren, das Lernumfeld und die sonstigen Kontextbedingungen auf und befasst sich dabei insbesondere mit der Verpflichtung zur Gewährleistung „angemessener Vorkehrungen“. Im Besonderen wird die Unterstützung durch Integrationshelfer thematisiert. Der Beitrag schließt mit einer tabellarischen Darstellung der Anforderungen, die nach Art. 31 BRK im Rahmen empirischer Erhebungen zu berücksichtigen sind.

## Abstract

The right to an inclusive education for people with disabilities, specified in Article 24 of the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities, requires a comprehensive structural and organisational remodelling of the education systems of the German *Länder*. The term ‘inclusion’ implies more than ‘integration’, emphasising the need for the school system to adjust to the demands of a heterogeneous body of pupils. Given this background, the present chapter identifies challenges and obstacles faced in the implementation of the right to inclusive schooling. It demonstrates that an isolated examination whether of the legal framework or the practical implementation process does not of itself suffice. Rather, in researching the implementation of the Convention, it is essential to combine legal and empirical perspectives. Moreover, it follows from Article 31 that the design of research indicators must take account of legal concepts including the rights set out in the Convention.

With a view to developing standardised empirical surveys, the chapter outlines the legal requirements and concepts set out in Article 24 of the Convention. First, it specifies the group of pupils with disabilities who are covered by the Convention. This is followed by an examination of various teaching and organisational forms, such as integrated school classes, individual integration models, special needs classes and systems of cooperation between special needs and regular school classes, assessing their compatibility with Convention requirements. In the context of inclusive education, Article 24(2) of the Convention requires that children and young people with disabilities receive adequate support and assistance. This implies, as the chapter explains, a right to inclusive

special needs support at least equivalent to that provided in a special needs school. Provision of this support means that a child's disability-related special needs requirements have to be determined. However, this carries with it the risk of stigmatisation and segregation (also known as the 'resources vs. labelling dilemma').

In addition, the chapter identifies the legal standards that the school admissions process, the learning environment and the other contextual conditions must satisfy. It examines in particular the requirement to provide 'reasonable accommodation', highlighting the role of integration assistants. The chapter concludes with a table setting out various features derived from the right to inclusive education for incorporation into empirical surveys in accordance with Article 31 of the Convention.

---

## **1 Das Recht auf Inklusion als Herausforderung für die Schulsysteme in den deutschen Bundesländern**

Gemäß Art. 24 des Übereinkommens über die Rechte von Menschen mit Behinderungen vom 13. Dezember 2006 (UN-Behindertenrechtskonvention [BRK]<sup>1</sup>) verpflichten sich die Vertragsstaaten, ein inklusives Bildungssystem zu gewährleisten. Die Bundesrepublik Deutschland hat die BRK durch Gesetz vom 21. Dezember 2008 ratifiziert (BGBl. II 2008, S. 1419) und ist damit völkerrechtlich daran gebunden. Durch das Zustimmungsgesetz gilt die BRK in Deutschland zugleich innerstaatlich im Rang einfachen Bundesrechts (vgl. von Bernstorff 2011).

Zentraler Bestandteil des Rechts aus Art. 24 BRK ist der Anspruch auf diskriminierungsfreien Zugang und die gleichberechtigte Teilhabe am Bildungssystem (ausf. Siehr und Wrase 2014). Menschen mit Behinderung dürfen gemäß Art. 24 Abs. 2 BRK nicht aufgrund ihrer Behinderung „vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden“ (lit. a); sie haben vielmehr ein Recht auf „Zugang zu einem integrativen, hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht an Grundschulen und weiterführenden Schulen“ (lit. b).

Es fällt auf, dass die amtliche deutsche Übersetzung, die neben der englischen und französischen Vertragsfassung Grundlage des vom Bundestag mit Zustimmung des Bundesrates beschlossenen Zustimmungsgesetzes war, die Begriffe „integrativ“ bzw. „Integration“ verwendet und den Begriff der „Inklusion“ gar nicht enthält. Hingegen spricht die ursprüngliche englische Vertragsfassung von *inclu-*

---

1 Convention on the Rights of Persons with Disabilities (DRPD), UN GA Res. 61/106 of 13 December 2006.

sive education (Abs. 1 Satz 2, Abs. 2 lit. b) bzw. *inclusion* (Abs. 2 lit. e).<sup>2</sup> Nach Art. 50 BRK ist allerdings der Wortlaut der deutschen Übersetzung nicht „authentisch“ und damit völkerrechtlich nicht verbindlich. Eine solche Verbindlichkeit kommt nur der arabischen, chinesischen, englischen, französischen, russischen und spanischen Vertragsfassung zu. Entsprechend wird im juristischen Schrifttum nahezu einhellig davon ausgegangen, dass der BRK ungeachtet des Wortlauts der deutschen amtlichen Übersetzung das Konzept der Inklusion zugrunde liegt (vgl. nur Poscher et al. 2008, S. 26ff.; Siehr und Wrase 2014, S.163f. mit weiteren Nachweisen). Menschen mit Behinderung haben somit nach Art. 24 BRK das Recht auf eine diskriminierungsfreie inklusive Schulbildung.

Der Begriff der Inklusion wurde in der Soziologie prominent von der Systemtheorie aufgenommen und bezeichnet dort die Einbindung von Individuen in soziale Systeme (zus. Barlösius 2004, S. 189). Gegenbegriff ist die Exklusion (Ausschließung), die nach Art. 2 BRK die Vermutung einer Diskriminierung begründet. In der pädagogischen Literatur ist die Verwendung des Begriffs nicht immer einheitlich, über die wesentliche Zielrichtung des Konzepts besteht allerdings weitgehende Einigkeit. Während man als *Integration* die gemeinsame Unterrichtung von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderung an Regelschulen versteht (vgl. Eberwein 2001), betont das Konzept der *Inklusion* darüber hinaus die Notwendigkeit einer strukturellen Anpassungen des Schulsystems an die unterschiedlichen Bedürfnisse einer heterogenen Schülerschaft (vgl. Hinz 2002). Damit ist notwendigerweise eine „systemische Veränderung im Schulwesen“ verbunden (Poscher et al. 2008, S. 24f.). Der Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Behinderung soll möglichst weitgehend gemeinsam, d. h. im selben Klassenraum und unter Beteiligung aller Kinder, stattfinden (so auch Grosche 2015, in diesem Band, zur rechtlichen Definition). Zugleich sind Vorkehrungen dafür zu treffen, dass Schülerinnen und Schüler mit Behinderung die individuell „notwendige Unterstützung“ erhalten, „um ihre erfolgreiche Bildung zu erleichtern“ (Art. 24 Abs. 2 lit. d BRK; engl. Fassung: *facilitate their effective education*). Hierfür müssen „wirksame individuell angepasste Unterstützungsmaßnahmen in einem Umfeld, das die bestmögliche schulische und soziale Entwicklung gestattet, angeboten werden“, und zwar „in Übereinstimmung mit dem Ziel der vollständigen Inklusion“ (Art. 24 Abs. 2 lit. e BRK: *consistent with the goal of full inclusion*).

Die Umsetzung des Rechts auf inklusive Bildung stellt das deutsche Schulsystem, das traditionell von einem ausdifferenzierten Sonderschulwesen geprägt ist, vor große organisatorische, personelle und finanzielle Herausforderungen. An den

2 Die französische Fassung spricht insoweit uneinheitlich von *insertion scolaire* (Abs. 1 Satz 2), *enseignement ... inclusif* (Abs. 2 lit. b) und *pleine intégration* (Abs. 2 lit. e).

allgemeinen Schulen müssen die Voraussetzungen für barrierefreien Unterricht geschaffen werden, die sonderpädagogische Förderung einzelner Schülerinnen und Schüler muss im Rahmen des allgemeinen Unterrichts durch dafür qualifizierte Pädagoginnen und Pädagogen gewährleistet sein, Sonder- und Förderschulen müssen schrittweise geschlossen werden. Es ist zwar umstritten, ob aus Art. 24 BRK eine *ausnahmslose* Abschaffung von segregierten Fördereinrichtungen abzuleiten ist; unzweifelhaft muss die segregierte Beschulung jedoch auf besondere Ausnahmefälle beschränkt bleiben.<sup>3</sup> Für Deutschland erfordert dies grundlegende Strukturumstellungen, die in den meisten Bundesländern noch nicht vollzogen worden sind.

Vor diesem Hintergrund skizziert der Beitrag im Folgenden die wesentlichen Umsetzungsprobleme des Rechts auf Inklusion in den deutschen Bundesländern (Abschn. 2.1.) und zeigt auf, weshalb die juristisch-normative und die soziologisch-empirische Sichtweise im Rahmen der Implementationsforschung zur BRK für sich jeweils zu kurz greifen, sondern verbunden werden sollten (Abschn. 2.2.). Insbesondere wird auf die rechtliche Verpflichtung zur menschenrechtsgestützten Indikatorenbildung nach Art. 31 BRK eingegangen (Abschn. 2.3.). Im darauf folgenden Abschnitt werden die rechtlichen Anforderungen der BRK im Hinblick auf den Anwendungsbereich, d.h. die erfassten Schülerinnen und Schüler mit Behinderung (Abschn. 3.1.), die Organisationsformen inklusiver Schulbildung (Abschn. 3.2.) sowie die Gewährleistung notwendiger individueller Unterstützung im integrativen bzw. inklusiven Lernumfeld (Abschn. 3.3.) dargestellt. Dabei wird speziell auf die Verpflichtung zur Ermittlung des individuellen Förderbedarfs nach der BRK eingegangen und deren Notwendigkeit begründet; in diesem Zusammenhang wird auch die Problematik des „Ressourcen-Etikettierungs-Dilemmas“ beleuchtet (Abschn. 3.4.). Der vierte Abschnitt befasst sich mit den rechtlichen Anforderungen an das Zuweisungsverfahren (Abschn. 4.1.) sowie mit den erforderlichen Unter-

---

3 So gehen Poscher et al. (2008, S. 28) – zurückhaltend – von einer zu erreichenden Inklusionsquote von 80 bis 90 Prozent aller Schulkinder mit Behinderung aus. Die Gegenposition (etwa Degener 2009, S. 215), die auch von der offiziellen Monitoring-Stelle zur Umsetzung der BRK vertreten wird, legt (noch) strengere Maßstäbe an. Eine gesonderte Beschulung ist danach nur zulässig, wenn die Integration in den Regelunterricht mit vertretbarem Aufwand nicht geleistet werden kann oder für die anderen Schüler unzumutbar wäre (ausf. Riedel 2010, S. 23ff.; Siehr und Wrase 2014, S. 177f., 180f.). Für diese Auffassung spricht nicht zuletzt das durch Art. 24 BRK festgelegte Ziel der „möglichst vollständigen Inklusion“ sowie die Tatsache, dass in Ländern wie den USA oder Italien lediglich 5 Prozent der Kinder mit Behinderung (oder sogar weniger) an gesonderten Schulen unterrichtet werden (vgl. Powell und Pfahl 2012, S. 726). Es sind *prima facie* keine Gründe erkennbar, weshalb solche Quoten nicht auch in Deutschland erreichbar sind.

stützungsmaßnahmen im Lernumfeld durch die Gewährleistung „angemessener Vorkehrungen“ (Abschn. 4.2.), speziell auch die Begleitung durch sogenannte Integrationshelfer (Abschn. 4.3.). Der Beitrag schließt mit einer Zusammenfassung der rechtlichen Anforderungen, die im Rahmen der empirischen (Implementations-) Forschung gemäß Art. 31 BRK beachtet werden sollten (Abschn. 5.).

---

## **2 Die Implementation des Art. 24 BRK aus (rechts-) soziologischer und juristischer Perspektive**

### **2.1 Hindernisse bei der Umsetzung in den Bundesländern**

Für die Umsetzung des Art. 24 BRK im Schulrecht sind die Länder zuständig. Hier zeigen sich bundesweit deutliche Unterschiede. Während einige Vorreiter der Inklusion wie Schleswig-Holstein und Bremen den Anteil der integriert geförderten Schülerinnen und Schüler deutlich erhöht und zugleich den Förderschulanteil abgebaut haben, ergibt sich in den meisten anderen Bundesländern eine geradezu paradox erscheinende Situation: Die Zahl der integrativ beschulten Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf steigt, während der Anteil der an Förderschulen unterrichteten Kinder in den Ländern entweder nur geringfügig abnimmt, stagniert oder sogar ebenfalls zunimmt (Powell 2011a; Malecki 2013, S. 359). Diese Entwicklung ist darauf zurückzuführen, dass sich der Anteil der als sonderpädagogisch förderungsbedürftig eingestuften Kinder und Jugendlichen in den vergangenen Jahren bundesweit insgesamt gesehen deutlich erhöht hat (zus. Bertelsmann Stiftung 2014). Erklären lässt sich dieser Effekt damit, dass die förmliche Ausweisung einzelner Schülerinnen und Schüler als lern-, emotional- oder anders förderungsbedürftig Voraussetzung für die Erlangung von Ressourcen ist, wie insbesondere die Zuweisung von zusätzlichem Lehrpersonal bzw. ambulanter sonderpädagogischer Unterstützung, auf die auch die allgemeinen Schulen dringend angewiesen sind. Daher wird bei immer mehr Schülerinnen und Schülern ein Förderbedarf aufgrund einer Behinderung offiziell diagnostiziert (vgl. Malecki 2013, S. 359). Zu Recht geht der Datenreport der Bertelsmann Stiftung (2014, S. 18) vor diesem Hintergrund davon aus, dass von einem tatsächlichen Trend zugunsten der Inklusion erst gesprochen werden kann, wenn bei steigendem Anteil der an Regelschulen sonderpädagogisch geförderten Kinder („Inklusionsquote“) zugleich die Quote der Schülerinnen und Schüler an Sonder- und Förderschulen („Exklusionsquote“) sinkt. Das ist aber bislang nur in einigen wenigen nördlichen Bundesländern der Fall. Trotz gewisser Fortschritte kann von einer flächendeckenden Umsetzung des Rechts auf inklusive Beschulung in Deutschland also (noch) keine Rede

sein. Und dies, obwohl die rechtliche Verpflichtung nach der BRK schon seit nun mehr als fünf Jahren besteht.

Die verschiedenen Hindernisse auf dem Weg zur Umsetzung der Inklusion können an dieser Stelle nicht im Einzelnen dargestellt werden (ausf. Powell 2011b). Jedoch muss man sich in Erinnerung rufen, dass die Sonderschule als Bestandteil des gegliederten Schulsystems in Deutschland tief verwurzelt ist. Es sind daher große Anstrengungen nötig, um institutionelle Beharrungskräfte ebenso wie verschiedene – berechnete wie unberechnete – gesellschaftliche und professionspolitische Vorbehalte gegen den gemeinsamen Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Behinderung zu überwinden (vgl. Blanck et al. 2013).

Es ist nicht verwunderlich, dass die Politik in den meisten Bundesländern ambivalente Signale sendet. Sie sieht sich einerseits vor dem Hintergrund ihrer rechtlichen Verpflichtung sowie durch die ethisch und pädagogisch begründete Einsicht in die negativen Folgen der Segregation (vgl. etwa Heimlich 2012, S. 84f., 109f.; Pfahl 2011, S. 239ff.) dazu gehalten, das Recht auf inklusive Schulbildung für Kinder mit Behinderung umzusetzen. Andererseits fürchtet sie die zu erwartenden Vorbehalte und Widerstände vonseiten der Lehrkräfte – Sonderpädagogen wie Regelschullehrer – und der Eltern von Kindern ohne Behinderung.

Die Implementation einer „qualitativ hochwertigen inklusiven Schulbildung“, wie sie Art. 24 BRK verlangt, ist zudem mit erheblichen Aufwendungen verbunden, die die Länder oft nicht ohne Weiteres zu tragen bereit sind. Dies gilt besonders, wenn nicht zugleich ein Prozess der konsequenten Auflösung der Förderschulen und der Umorganisation sonderpädagogischer Förderung an die allgemeinen Schulen betrieben wird, sondern – wie in den meisten Ländern – zumindest vorläufig Doppelstrukturen aus Förderschulen und integrativen allgemeinen Schulen geschaffen werden. Ressourcen, die an den allgemeinen Schulen zum Aufbau einer inklusiven sonderpädagogischen Förderung benötigt werden, bleiben dann an den Förderschulen gebunden, die ihrerseits – verständlicherweise – um ihren institutionellen Fortbestand und damit auch um die Zuweisung von (Förder-)Schülerinnen und -Schülern bemüht sind. Die Situation einer weitgehenden Stagnation, wie wir sie den Daten entnehmen, lässt sich daher trotz der öffentlichen Bekenntnisse zur Inklusion gut erklären.

## **2.2 Anforderungen an die Implementationsforschung zur BRK**

Die Implementation des Rechts auf inklusive Beschulung erweist sich infolgedessen als so voraussetzungsvoll wie hindernisreich. Die Probleme, die sich bei der Umsetzung politischer und rechtlicher Programme stellen, sind in der Imple-

mentationsforschung bekannt (zsf. Bogumil und Jann 2009, S. 173ff.) und können auf die Umsetzung des inklusiven Schulsystems übertragen werden. Eine wichtige Erkenntnis der Forschung ist etwa, dass die Implementation eines politischen Programms nicht hierarchisch, sondern in „Netzwerkkonfigurationen“ zu denken ist, in denen unterschiedliche Implementationsträger und Akteure mit verschiedenen Einflussmöglichkeiten zusammenwirken (vgl. Mayntz 1980, S. 8). Eine erfolgreiche Implementation ist wesentlich davon abhängig, über welche politische Legitimation, Durchsetzungs- und Machtposition die Reformakteure im Umsetzungsprozess verfügen. So stellen Blanck et al. (2013) in ihrer (neo-)institutionalistisch fundierten Analyse fest, dass im Bundesland Schleswig-Holstein, das im Ländervergleich eine Vorreiterrolle bei der gemeinsamen Beschulung einnimmt, integrationsorientierte Akteure frühzeitig die Aufgeschlossenheit von Lehrkräften und Sonderpädagogen gegenüber der Integration von Schulkindern mit Behinderung in das Regelschulsystem gestärkt und ein konsequentes Umstellungsprogramm initiiert haben. Dabei wurden kostenintensive Doppelstrukturen aus integrativer und Sonderbeschulung bewusst vermieden. Zugleich wurden auf allen umsetzungsrelevanten Ebenen Akteure gestärkt, die der integrativen Schulentwicklung positiv gegenüberstanden und den Umsetzungsprozess maßgeblich unterstützt haben (ebd., S. 285). In anderen Bundesländern war und ist dies (bislang) nicht der Fall, sodass im Verlauf der eingeleiteten Implementationsprozesse mit weiterhin erheblich divergierenden Entwicklungen in den Ländern zu rechnen ist.

Daraus lassen sich mit Blick auf die Forschung zur Umsetzung der Inklusion zwei wesentliche Einsichten ableiten. Zum einen ist es notwendig, Daten über die inklusive Beschulung zu sammeln, die sich bundeslandspezifisch zuordnen lassen. Nur so lässt sich eine Verbindung zum politischen Programm bzw. zu den rechtlichen Regelungen herstellen, nach der sich der Stand der Implementation bestimmen lässt. Eine rein bundesweite (Stichproben-)Erhebung lässt valide Aussagen über den Stand der Implementation von Art. 24 BRK in Deutschland nicht zu, da es keine deutschlandweite, sondern nur eine länderspezifische Umsetzung gibt. Dies schließt selbstverständlich nicht aus, dass eine solche Erhebung anderweitige Aussagen ermöglichen könnte, etwa über (notwendige) Bedingungen (Ressourcen, Personal, Einstellungen, Unterrichtsgestaltung) eines praktisch gelingenden inklusiven Unterrichts (vgl. Gresch et al. 2014, S. 41ff.).

Zum anderen zeigt sich, dass eine rein rechtswissenschaftliche Evaluation des Umsetzungsprozesses, also die juristische Prüfung und Bewertung der Rechtsvorschriften auf Landesebene (vgl. Mißling und Ückert 2014) als Bewertung der Implementation des Rechts auf inklusive Schulbildung zu kurz greift. So gibt es Bundesländer wie Schleswig-Holstein, dessen Schulgesetz in verschiedener Hinsicht nicht den Vorgaben des Art. 24 BRK entspricht (vgl. Mißling und Ückert 2014,



S. 27), das aber – wie erwähnt – auf untergesetzlicher Ebene bereits erhebliche Schritte in Richtung der gemeinsamen Beschulung unternommen hat. In anderen Ländern, wie etwa Thüringen, das Schülerinnen und Schülern mit Behinderung sogar einen individuellen Anspruch auf inklusive Beschulung garantiert (§ 12 Abs. 1 S. 1 ThürGlG), mangelt es an der effektiven Umsetzung dieser Gewährleistung.

In den meisten Bundesländern stellen sich indes sowohl die Rechtslage als auch die tatsächliche Implementation als gegenüber den Vorgaben des Art. 24 BRK unzureichend dar (vgl. Siehr und Wrase 2014, S. 173f.). Allein mit der Änderung der Schulgesetze und sonstigen Rechtsvorschriften (*rechtliche Implementation*) ist es folglich nicht getan. Effektiv implementiert werden die erforderlichen Rechtsänderungen nur, wenn sie von einem Prozess der praktischen Umsetzung durch Bereitstellung von sachlichen und personellen Ressourcen an den allgemeinen Schulen, der (Weiter-)Qualifizierung des Lehrpersonals im Sinne inklusiver Pädagogik, der konsequenten Auflösung separierender Fördereinrichtungen (*tatsächliche Implementation*) sowie durch entsprechende Steuerungs- und Kontrollmaßnahmen begleitet werden (instruktiv Rottleuthner 1987, S. 54ff.). Dies zeigt sich aktuell an dem schwierigen und kontroversen Umsetzungsprozess in Nordrhein-Westfalen, der sich an die Änderung des Schulgesetzes zum August 2014 anschließt.<sup>4</sup>

### **2.3 Verpflichtung zur menschenrechtsgestützten Indikatorenbildung nach Art. 31 BRK**

Bei der Untersuchung von integrativ geförderten Schülerinnen und Schülern im Rahmen von Large-Scale-Assessments kann die Berücksichtigung der juristischen Anforderungen vor diesem Hintergrund sehr hilfreich oder sogar notwendig sein. So ermöglicht der Rückgriff auf die rechtlichen Gewährleistungen, normativ begründete Eingrenzungen und Spezifizierungen bei der Datenerhebung vorzunehmen, sodass auf ihrer Grundlage eine Beurteilung der Implementation des Rechts aus Art. 24 BRK möglich ist (vgl. auch Hirschberg 2012). Die Berücksichtigung der rechtlichen Vorgaben aus der BRK wird den Vertragsstaaten in Art. 31 BRK sogar verpflichtend aufgegeben. Dort heißt es:

---

4 Erstes Gesetz zur Umsetzung der VN-Behindertenrechtskonvention in den Schulen (9. Schulrechtsänderungsgesetz) vom 15.11.2013 (GVBl. NRW 2013, S. 613–622); das Gesetz ist am 1.8.2014 in Kraft getreten. Um die Kosten der Umsetzung wurde zwischen dem Land und den Kommunen heftig, auch unter Androhung der Erhebung von Kommunalverfassungsbeschwerden vor dem NRW VerfGH, gestritten. In einem Kompromiss hat das Land den Kommunen 175 Mio. Euro Kostenbeteiligung über fünf Jahre zugesagt; vgl. dpa-Meldung vom 10.4.2014.

„Artikel 31 – Statistik und Datensammlung

(1) Die Vertragsstaaten verpflichten sich zur Sammlung geeigneter Informationen, einschließlich statistischer Angaben und Forschungsdaten, die ihnen ermöglichen, politische Konzepte zur Durchführung dieses Übereinkommens auszuarbeiten und umzusetzen.

(2) Die im Einklang mit diesem Artikel gesammelten Informationen werden, soweit angebracht, aufgeschlüsselt und dazu verwendet, die Umsetzung der Verpflichtungen aus diesem Übereinkommen durch die Vertragsstaaten zu beurteilen und die Hindernisse, denen sich Menschen mit Behinderungen bei der Ausübung ihrer Rechte gegenübersehen, zu ermitteln und anzugehen.“

Die gesammelten Daten sollen mithin eine Bewertung der Umsetzung der BRK-Verpflichtungen ermöglichen und geeignete Wege zur effektiven Implementierung der Konventionsrechte aufzeigen. Das jedoch ist nur möglich, wenn die rechtlichen Vorgaben bereits bei der Indikatorenbildung berücksichtigt werden und damit systematisch in die Erhebungen einfließen. Dies betrifft etwa die definitorische Erfassung der „Integrationsschüler“, die den Behinderungsbegriff der BRK erfüllen und damit in den Geltungsbereich des Art. 24 BRK fallen. Des Weiteren ermöglicht die Betrachtung der übergeordneten Rechtsvorgaben Aussagen darüber, welche Organisationsformen schulischer Integration und Inklusion (vgl. Blanck 2014) den Anforderungen der BRK genügen und welche (Mindest-)Bedingungen, beispielsweise für die individuelle Förderung der Schulkinder und die Gestaltung des Lernumfelds, im Rahmen des inklusiven Unterrichts nach Art. 24 BRK erhoben werden sollten (zu den Dimensionen einer Input-Prozess-Output-Betrachtung s. Gresch und Piezunka 2014, in diesem Band). In diesem Sinne beinhaltet Art. 24 BRK – bzw. auf verfassungsrechtlicher Ebene Art. 3 Abs. 3 Satz 2 GG (dazu ausf. Siehr und Wrase 2014, S. 174ff.) – grundlegende Standards des Rechts auf inklusive Schulbildung, die bundesweit zu beachten sind. Im Folgenden sollen die rechtlichen Standards mit Blick auf eine „menschenrechtsgestützte Indikatorenbildung“ (Hirschberg 2012) in den wesentlichen Punkten dargestellt werden, sodass im Rahmen von empirischen Erhebungen wie Large-Scale-Assessments hieran angeknüpft werden kann.

Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit  
sonderpädagogischem Förderbedarf in  
Schulleistungserhebungen

Kuhl, P.; Stanat, P.; Lütje-Klose, B.; Gresch, C.; Pant,  
H.A.; Prenzel, M. (Hrsg.)

2015, XIV, 364 S. 17 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-658-06603-1