

# CHANCENUNGLEICHHEIT AUS BILDUNGSRECHTLICHER PERSPEKTIVE. INKLUSION, ÜBERGÄNGE UND HOMESCHOOLING IM FOKUS

DDS – Die Deutsche Schule  
113. Jahrgang 2021, Heft 4, S. 381–395  
<https://doi.org/10.31244/dds.2021.04.02>  
CC BY-NC-ND 4.0  
Waxmann 2021

---

Susann Kroworsch

## Ohne ein inklusives Bildungssystem keine Chancengleichheit

### Rechtliche Verpflichtungen aus der UN-Behindertenrechts- konvention und Herausforderungen in der schulpraktischen Umsetzung

---

#### Zusammenfassung

*Die UN-BRK verpflichtet Deutschland zur Schaffung eines inklusiven Schulsystems und damit zur Schaffung von gleichen Zugangs- und Teilhabechancen für Schüler\*innen mit und ohne Behinderungen. Tatsächlich führt jedoch Deutschlands schleppender Umsetzungsprozess, insbesondere die Aufrechterhaltung des Förderschulsystems neben dem allgemeinen, dazu, dass Chancengleichheit nicht gewährleistet werden kann. Der folgende Beitrag beschreibt die völkerrechtlichen Verpflichtungen, Herausforderungen sowie Irrtümer bei der Umsetzung.*

*Schlüsselwörter: Inklusion, Bildungssystem, Chancenungleichheit, Behinderung, Förderschulsystem, Bildungsrecht*

#### No Equal Opportunities Without an Inclusive Education System

Legal Obligations Under the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities and Challenges in the Practical Implementation in Schools

#### Abstract

*The CRPD obligates Germany to create an inclusive school system and thus to create equal access and participation opportunities for students with and without disabilities. In fact, however, Germany's slow implementation process, in particular the maintenance of the special school system alongside the general one, means that equal opportunities*

*cannot be guaranteed. The following article describes the obligations under international law as well as challenges and misconceptions in the implementation.*

*Keywords: inclusion, education system, unequal opportunities, disability, special school system, segregated school system, education law*

## **1 Einleitung**

Das UN-Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-BRK; im Folgenden: die Konvention) hat das Recht auf Bildung zu einem Menschenrecht auf inklusive Bildung für Menschen mit Behinderungen entwickelt, in der Überzeugung, dass nur eine inklusive Beschulung die gleichen Bildungschancen für Schüler\*innen mit und ohne Behinderungen bieten kann. Dabei geht es nicht nur um Chancengleichheit beim Zugang zum Recht auf Bildung. Art. 24 UN-BRK räumt diesem Recht zugleich einen zentralen Stellenwert für gleiche Chancen auf Teilhabe am gesellschaftlichen Leben ein. Verpflichtung Deutschlands als Vertragsstaat der Konvention ist es demnach, auf der Grundlage von gleichen Zugangs- und Teilhaberechten für alle eine inklusive Lernwelt als Voraussetzung und Ziel für eine inklusive Lebenswelt zu schaffen.

Von Chancengleichheit zwischen Schüler\*innen mit und ohne Behinderungen ist Deutschland weit entfernt. Deutschland verstößt damit nicht nur gegen die UN-BRK, sondern befördert den Beginn von Exklusionsketten, aus denen Menschen mit Behinderungen oft nicht wieder herauskommen: Die schulische Aussonderung, die in der Regel ohne Schulabschluss endet, setzt sich in den meisten Fällen in einer Tätigkeit in einer Werkstatt für behinderte Menschen oder einem Übergang in die Arbeitslosigkeit fort. Um diese soziale Ausgrenzungsspirale einzudämmen, muss das deutsche Bildungssystem Kindern mit Behinderungen qualitativ hochwertige inklusive Bildung garantieren.

## **2 Das Recht auf inklusive Bildung nach der UN-Behindertenrechtskonvention**

Im März 2009 ist für die Bundesrepublik Deutschland die im Jahr 2006 verabschiedete UN-BRK in Kraft getreten. Die UN-BRK hat innerhalb Deutschlands gemäß Art. 59 Abs. 2 Grundgesetz den Rang einfachen Bundesrechts (BVerfG 2 BvR 2115/01 vom 19.09.2006, Abs. 52) und ist daher von allen staatlichen Organen wie jedes andere Gesetz des Bundes umzusetzen und einzuhalten sowie bei der Anwendung anderer Gesetze, aber auch des Grundgesetzes zur Auslegung heranzuziehen.

Die UN-BRK verbrieft keine neuen Menschenrechte, sondern konkretisiert und ergänzt bereits bestehende für die Lebenssituation von Menschen mit Behinderungen erstmalig in einem eigenen Völkerrechtsvertrag. Mit der UN-BRK soll ein Paradigmenwechsel weg vom Fürsorgeprinzip und hin zu auf Inklusion und Teilhabe ausgerichteter Politik in der Wahrnehmung und im Umgang mit Menschen mit Behinderungen vollzogen werden, wobei die Abkehr von einem medizinischen, defizitorientierten hin zu einem menschenrechtlichen Behinderungsbegriff ein zentraler Bestandteil ist (vgl. Aichele, 2010a, S. 14f.; Bielefeldt, 2009, S. 6ff.). Behinderung entsteht demnach durch das Zusammenwirken von realen oder zugeschriebenen langfristigen körperlichen oder psychischen Beeinträchtigungen und Einstellungen sowie Barrieren der sozialen Umwelt, die bewirken, dass die Betroffenen an der gleichberechtigten gesellschaftlichen Teilhabe gehindert werden (vgl. lit. e der Präambel) – oder wie die Behindertenbewegung den Perspektivwechsel auf den Punkt bringt: Behindert ist man nicht, behindert wird man.

Danach erfasst der Behinderungsbegriff der Konvention im Hinblick auf Bildung diejenigen Kinder und Jugendlichen, denen ein sonderpädagogischer Förderbedarf in einem der Förderschwerpunkte formell und längerfristig durch eine entsprechende Diagnose zugeschrieben worden ist. Darüber hinaus fallen darunter aber auch solche Kinder und Jugendliche, die eine längerfristige sonderpädagogische Förderung erhalten, auch wenn ein formales Feststellungsverfahren nicht durchgeführt wurde. Auch Kinder und Jugendliche, denen in den Förderschwerpunkten „Lernen“ oder „Emotionale und soziale Entwicklung“ eine langfristige Beeinträchtigung attestiert wird, fallen damit in den Anwendungsbereich der UN-BRK (vgl. Riedel, 2010; Wrase, 2018).

Im Fokus der Gewährleistungspflicht aus Art. 24 UN-BRK steht der Anspruch auf diskriminierungsfreien Zugang zum und Teilhabe am Bildungssystem auf der Grundlage von Chancengleichheit. Menschen mit Behinderungen dürfen gemäß Art. 24 Abs. 2 UN-BRK nicht aufgrund ihrer Beeinträchtigung vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden (lit. a). Sie haben vielmehr das Recht auf Zugang zu einem inklusiven, hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht an Grundschulen und weiterführenden Schulen (lit. b). Auch wenn in der amtlichen deutschen Übersetzung, wobei das Deutsche im Übrigen nicht zu den sechs verbindlichen UN-Amtssprachen gehört (vgl. Art. 50 UN-BRK), Begriffe wie „integrativ“ und „Integration“ verwendet werden, verfolgt die UN-BRK nach historischem Kontext, Wortlaut (z. B. „inclusive education system“), Systematik, ihren Zielsetzungen sowie einer menschenrechtlichen Perspektive ein inklusives Bildungssystem. Integration setzt auf eine Anpassungsleistung von Menschen mit Behinderungen an bestehende Strukturen, wohingegen dem Konzept der Inklusion zugrunde liegt, dass alle Schüler\*innen ungeachtet ihrer individuellen Unterschiede gemeinsam unterrichtet und Barrieren für das Lernen und die Teilhabe abgebaut werden.

Aus der zentralen Gewährleistungspflicht eines diskriminierungsfreien Zugangs zum allgemeinen Bildungssystem folgt, dass Kinder und Jugendliche mit Behinderungen einen Anspruch darauf haben, in einer allgemeinen Schule unterrichtet zu werden (Aichele, 2010b; UN CRPD Committee, 2016, Abs. 27). Bevor also – und das auch nur in Ausnahmen und unter besonderer Begründung – eine gesonderte Beschulung in Frage kommt, muss gründlich geprüft werden, ob nicht unter Bereitstellung sogenannter angemessener Vorkehrungen (ausf. vgl. Kap. 3.2) eine inklusive Beschulung an einer allgemeinen Schule möglich wäre. Der Staat, vertreten durch die Schulbehörden, trägt hierfür die Darlegungs- und Begründungslast (vgl. ausf. Siehr & Wrase, 2014).

Neben dem subjektiven Recht der Rechteinhaber\*innen enthält Art. 24 Abs. 1 UN-BRK auf struktureller Ebene einen objektiv-rechtlichen Gestaltungsauftrag des Staates. Um das Recht auf diskriminierungsfreien Zugang zu einem hochwertigen inklusiven Unterricht in jedem individuellen Fall sicherzustellen, müssen – dem Begriff der Inklusion inhärente – systemische Veränderungen des Schulwesens unter Verfolgung der in den Buchstaben a) bis c) genannten Ziele (kurz zusammengefasst: Empowerment, Menschenrechtsbildung, Persönlichkeitsentfaltung und Befähigung zu sozialer Teilhabe) vollzogen werden (vgl. UN CRPD Committee, 2016). Ausschließlich ein inklusives Bildungssystem wird als diskriminierungsfrei im Sinne der Konvention anerkannt (vgl. Art. 2 Unterabs. 3 UN-BRK).

Für die Schaffung eines solchen inklusiven Schulsystems müssen Arbeits- und Organisationsformen der allgemeinen Schulen auf eine inklusive Beschulung fortlaufend angepasst werden. Das bedeutet allerdings nicht, dass sämtliche allgemeinen Schulen für jede potenzielle Art von Beeinträchtigung Vorkehrungen treffen müssen. Allerdings besteht das Recht, an einer wohnortnahen allgemeinen Schule („in der Gemeinschaft, in der sie leben“, Art. 24 Abs. 2 lit. b UN-BRK i. V. m. Art. 19 UN-BRK) unterrichtet werden zu können. Dies stellt vor allem die Schulplanung vor die Aufgabe, unter Umschichtung vorhandener (sonder-)pädagogischer, pflegerischer und sonstiger Unterstützung ein entsprechendes Angebot für alle Schüler\*innen an einer allgemeinen Schule in Wohnortnähe sicherzustellen (vgl. UN CRPD Committee, 2016, Abs. 21, Abs. 27).

Grundsätzlich separierende Organisationsformen der sonderpädagogischen Förderung wie Förderschulen, aber auch Sonder- oder Förderklassen in allgemeinen Schulen, widersprechen den Vorgaben der Konvention, da sie nicht das Ziel der möglichst weitgehenden Inklusion verfolgen (vgl. ausf. Wrase, 2017). Stattdessen müssen Formen des differenzierenden Unterrichts für alle vorgesehen sein (vgl. UN CRPD Committee, 2016, Abs. 34f.). Unterstützungsleistungen müssen innerhalb des allgemeinen Unterrichts so gestaltet werden, dass jedem Kind möglichst die gleichen Chancen auf Teilhabe an den Unterrichtsinhalten und dem sozialen Leben der Klassengemeinschaft ermöglicht werden und es bestmöglich gefördert wird. Dafür müssen die in-

individuellen Bedürfnisse des Kindes möglichst genau ermittelt werden, ohne dass es dabei zu Diskriminierungen und Stigmatisierungen kommt (vgl. UN CRPD Committee, 2016, Abs. 46). Ist (sonder-)pädagogische Unterstützung erforderlich, besteht ein Anspruch auf ein dem (bisherigen) Niveau der Förderschule gleichwertiges Angebot an der allgemeinen Schule (vgl. Siehr & Wrase, 2014, S. 181). Auch ohne förmliches Feststellungsverfahren muss sichergestellt werden, dass diese Unterstützung den individuellen Bedarfen entsprechend und qualitativ hochwertig realisiert wird.

Um die Rahmenbedingungen für Unterstützungsleistungen zu verbessern, müssen strukturierte Kooperationsformate zwischen staatlichen Schulverwaltungen, Schulaufsichten, Schulen, Sozial- und Jugendhilfeträgern sowie Dienstleistungsangeboten vor Ort etabliert werden. Auf der Ebene der einzelnen Schule sind systemische Reformen bei der Organisation innerhalb der Schule und innerhalb der Klasse, bei Lehrplänen, Lehr- und Lernmethoden umzusetzen. Insbesondere empfiehlt es sich, geeignete Verfahren wie Klassenkonferenzen, Teambesprechungen und gemeinsame Bildungs-, Hilfe- beziehungsweise Teilhabeplanung zu nutzen, um gemeinsam Verantwortung für inklusive Bildungsprozesse zu übernehmen (vgl. Kroworsch, 2017, S. 7).

Ein inklusives Bildungssystem muss zudem zugänglich im Sinne von barrierefrei sein. Art. 9 UN-BRK definiert ein dynamisches Konzept der Zugänglichkeit (vgl. UN CRPD Committee, 2014), das eine schrittweise Umsetzung von Barrierefreiheit unter Berücksichtigung der Verhältnismäßigkeit vorsieht. Das bedeutet, dass alle bildungsrelevanten Aspekte regelmäßig auf ihre Zugänglichkeit hin überprüft und gegebenenfalls angepasst werden müssen. Dazu zählen Gebäude, Bildungsinfrastruktur, Information und Kommunikation, Lehrpläne und -methoden, Unterrichtsmaterialien, Beurteilungsverfahren oder Sprach- und Unterstützungssysteme in zugänglichen Formaten sowie die Investition in innovative Technologien (vgl. UN CRPD Committee, 2016, Abs. 22-24, Abs. 26).

Ergänzt wird das Strukturelement der Barrierefreiheit in der Konvention durch sogenannte angemessene Vorkehrungen, auf die Menschen mit Behinderungen ein Recht haben (Art. 2 Unterabs. 4 UN-BRK). Dabei handelt es sich um spezifische personenbezogene Hilfsmaßnahmen, um Barrieren überwinden und an der Gesellschaft teilhaben zu können, wenn im konkreten Fall keine generelle Barrierefreiheit gegeben ist. Die ungerechtfertigte Versagung angemessener Vorkehrungen stellt einen Verstoß gegen das Diskriminierungsverbot aus Art. 5 UN-BRK dar. Vorkehrungen könnten beispielsweise darin bestehen, Nachteilsausgleiche in Form von Schreibverlängerung, Ruhepausen, Anpassung inhaltlicher Anforderungen usw. zu gewährleisten, unterschiedliche Kommunikationsformen innerhalb der Klasse anzubieten oder Lernenden eine Schreibassistenz oder assistive Technologien zur Verfügung zu stellen und zu gestatten. Auch ein weitgehend barrierefreies Produkt oder Gebäude könne angesichts der Vielfalt individueller Beeinträchtigungen angemessene Vorkehrungen, beispielsweise vergrößerte Hinweisschilder, notwendig machen (ebd., Abs. 30). Welche Anpas-

sungen im schulischen Umfeld erforderlich sind, kann nur mit Blick auf die bereits verwirklichte Barrierefreiheit in der jeweiligen Schule und das jeweilige Kind beantwortet werden.

Um den Anspruch auf Unterstützung (Art. 24 Abs. 2 lit. d) UN-BRK) für eine erfolgreiche Bildung zu verwirklichen, bedarf es zudem ausreichend ausgebildeter und unterstützter Lehrkräfte, Schulberater\*innen, Psycholog\*innen und anderer einschlägiger Fachleute aus dem Bereich Gesundheit und soziale Dienste. Mit Blick auf Art. 24 Abs. 4 UN-BRK ist die ausreichende Anzahl an qualifizierten und engagierten Mitarbeiter\*innen an Schulen ein wesentlicher Faktor, damit inklusive Bildung nachhaltig gelingen kann. Das Kerncurriculum des Lehramtsstudiums muss neben einer inklusiven Pädagogik und dem Menschenrechtsansatz auch Wissen zur unterstützten Kommunikation vermitteln und praktische Anleitung und Unterstützung im Bereich des personalisierten Unterrichtens enthalten. Ein wichtiger Bestandteil der Fortbildung sollten praktische, experimentelle Lernerfahrungen sein, um zukünftige Lehrkräfte auf die Arbeit in einem inklusiven Umfeld vorzubereiten (vgl. Kroworsch, 2017, S. 7).

Darüber hinaus muss Deutschland in die Einstellung und fortlaufende Weiterbildung von Lehrkräften mit Behinderungen investieren, um zur Förderung gleicher Rechte von Menschen mit Behinderungen beizutragen, deren Kompetenzen und Fähigkeiten in Lernumgebungen einzubringen und Vorbilder zu schaffen. Es sollten grundsätzlich alle an den allgemeinen Schulen pädagogisch tätigen Fachkräfte Qualifikationen erwerben, die für die pädagogische Arbeit mit heterogenen Lerngruppen notwendig sind, ebenso wie spezifische Kompetenzen in Bezug auf sonderpädagogische Förderbedarfe. Um ein adäquates Unterstützungs- und Ressourcensystem für Lehrer\*innen zu gewährleisten, sind Partnerschaften von großer Bedeutung, insbesondere mit Behindertenselbsthilfeorganisationen, aber auch mit Eltern und vor allem mit den Kindern selbst in Form von gegenseitiger Unterstützung (Peer Mentoring) (vgl. ausf. UN CRPD Committee, 2016, Abs. 32, Abs. 36, Abs. 71 f.).

Vor dem Hintergrund der geschilderten Anforderungen besteht die längerfristige Herausforderung darin, segregierende Schulsysteme so zu reformieren, dass sie alle Schüler\*innen mit und ohne Behinderungen optimal fördern und niemanden wegen einer Beeinträchtigung ausgrenzen oder zusätzliche Benachteiligungen bedingen. Gleichzeitig besteht die Verpflichtung, einzelne Elemente des Rechts auf inklusive Bildung – etwa auf den diskriminierungsfreien Zugang zu inklusiver Bildung – sofort einzulösen. Diese Verpflichtung wird noch immer oft verkannt. Auch die Pflicht zur schrittweisen Verwirklichung (Art. 4 Abs. 2 UN-BRK) bedeutet, dass die Vertragsstaaten die Rahmenbedingungen schnellstmöglich, wirksam und zielgerichtet unter Ausschöpfung der verfügbaren Mittel weiter verbessern müssen (UN ESCR Committee, 1990, Abs. 43 ff.). Damit sind nicht nur finanzielle, sondern auch personelle und

sächliche Mittel gemeint, die bereits im System vorhanden sind und gegebenenfalls umgeschichtet werden müssen.

Der Aufbau eines inklusiven Bildungssystems kann schrittweise erfolgen. Ziel muss es jedoch sein, die erforderliche Förderung und Unterstützung im allgemeinen System zu leisten und in diesem Zuge auch die segregierenden Strukturen abzubauen. Dieser Progressionsvorbehalt darf nicht in einen Finanzierungsvorbehalt umgedeutet werden. Wegen seiner menschenrechtlichen Dimension soll in nur sehr engen Grenzen ein gesetzlich konkretisierter Finanzierungsvorbehalt möglich sein (vgl. Riedel, 2010). Im Gegensatz dazu steht, dass die meisten Bundesländer den Anspruch auf inklusive Beschulung noch unter einen Finanzierungsvorbehalt stellen. Ein solcher Vorbehalt muss unter der der UN-BRK zugrunde liegenden Prämisse ausgelegt werden, dass ein inklusives Bildungssystem insgesamt Kosten einsparen kann. Um diesen Vorbehalt geltend zu machen, muss unter der Beachtung des Grundsatzes „in dubio pro inclusione“ detailliert dargelegt werden, warum die Belastungen durch die inklusive Beschulung eines\*r konkreten Schüler\*in in einem bestimmten Einzelfall eklatant unverhältnismäßig sind.

Unabhängig von der staatlichen Verpflichtung, unter Ausschöpfung der verfügbaren Mittel schrittweise die volle Verwirklichung eines inklusiven Bildungssystems zu erreichen, ist, wie dargelegt, das Diskriminierungsverbot, das zum unmittelbar anwendbaren Kern des Rechts auf Bildung gehört, nicht nach und nach, sondern – auch in Anbetracht von Art. 4 Abs. 2 UN-BRK – sofort anwendbar. Denn die Vertragsstaaten haben die unmittelbar umzusetzende Verpflichtung, unerlässliche Mindeststandards zu gewährleisten, zu denen neben der Gewährleistung von angemessenen Vorkehrungen und einer verpflichtenden, kostenlosen Grundbildung für alle die Diskriminierungsfreiheit bei allen Aspekten der Bildung gehört (vgl. UN CRPD Committee, 2016, Abs. 41).

### **3 Das Recht auf inklusive Bildung als Herausforderung in der Praxis**

#### **3.1 Im Hinblick auf den Umsetzungsstand**

In Deutschland, wo die Doppelstrukturen historisch stark gewachsen sind, sieht es allerdings vielfach noch anders aus. Oftmals kommen Menschen von einer Sonderwelt in die andere, von der Förderschule in die Werkstatt für Menschen mit Behinderungen und in stationäre Wohneinrichtungen. In anderen Gesellschaften wird nicht so stark ausgesondert; viele Länder (mit mitunter sehr guten PISA-Ergebnissen) haben schon viel früher, lange vor Inkrafttreten der UN-BRK, mit einer strukturellen Umsetzung von inklusiver Bildung begonnen als Deutschland. Auch die Unterteilung der

Ausbildung in Sonderpädagogik und Pädagogik gibt es in anderen Ländern nicht in dieser Form.

Als die Bundesländer 2009 mit der Umsetzung der UN-BRK begannen, starteten sie zudem von sehr unterschiedlichen Ausgangspunkten aus: Während Bundesländer wie Berlin, Hamburg und Schleswig-Holstein schon viele Jahre Erfahrung mit dem gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne Behinderungen gesammelt hatten, gab und gibt es bis heute in anderen Bundesländern eine nahezu unveränderte Praxis der schulischen Ausgliederung in Förderschulen. Die unterschiedliche Ausgangslage ist einer der Gründe, weshalb die Etablierung eines inklusiven Schulsystems über zwölf Jahre nach dem Inkrafttreten der UN-BRK je nach Bundesland sehr unterschiedlich stark fortgeschritten ist.

In allen Bundesländern sind seit Inkrafttreten der UN-BRK – zum Teil nicht unerhebliche – Änderungen des jeweiligen Landesschulrechts zur Umsetzung der menschenrechtlichen Vorgaben aus der Konvention erfolgt (vgl. Übersicht der Kultusminister\*innenkonferenz „Inklusives Schulsystem – Entwicklungen in den Ländern“, KMK, 2020a).<sup>1</sup> Jedoch in nur einigen Ländern haben Schüler\*innen mit Behinderungen einen expliziten Rechtsanspruch auf den Zugang zu einer allgemeinen Schule mit gemeinsamem Unterricht für Schüler\*innen mit und ohne Behinderungen (zum Teil mit Einschränkungen), obwohl die Länder in der rechtlichen Pflicht zur Schaffung eines solchen Anspruchs stehen. Kein Bundesland hat bisher den notwendigen gesetzlichen Rahmen für die Etablierung und Gewährleistung einer inklusiven Schule abschließend entwickelt.

Ein wesentliches Hindernis ist aber vor allem der unterschiedlich stark ausgeprägte politische Wille zur systemischen Umsetzung der UN-BRK, der im Widerspruch dazu steht, dass die Umsetzung nicht ins Belieben der politischen Verantwortlichen gestellt ist: Während Bundesländer wie Hamburg den Auftrag zur Gestaltung eines inklusiven Unterrichts, u. a. durch die Einführung eines unbedingten Rechtsanspruchs von Schüler\*innen auf Zugang zu einer allgemeinen Schule mit gemeinsamem Unterricht und inklusiver Beschulung, engagiert angenommen haben, setzen sich andere Bundesländer, etwa Baden-Württemberg, Bayern, Rheinland-Pfalz, das Saarland oder Sachsen-Anhalt, nicht hinreichend für die Sache ein, auch wenn sie es anders verlautbaren, und verstoßen damit gegen die UN-BRK.

Vielfach deckt sich das Verständnis, das die Regierungen von Inklusion haben, auch nicht mit dem menschenrechtlichen Verständnis von inklusiver Bildung, beispielsweise indem sie die Förderschulen als Teil eines inklusiven Schulsystems deklarieren

---

1 Aufgrund eines zeitlich früheren Redaktionsschlusses konnte die im September 2021 erschienene Studie von Steinmetz, Wrase, Helbig & Döttinger, „Die Umsetzung schulischer Inklusion nach der UN-Behindertenrechtskonvention in den deutschen Bundesländern“ (<https://doi.org/10.5771/9783748924401-1>), nicht mehr berücksichtigt werden.



und ihren Umsetzungsauftrag im Hinblick auf die Gewährleistung inklusiver Strukturen fälschlicherweise als erfüllt betrachten. Es ist in Widerspruch zur UN-BRK den wenigsten Bundesländern gelungen, Inklusion über den Abbau der spezifischen Förder- und Sonderstrukturen voranzubringen und den Aufbau eines inklusiven Systems mithilfe der Umverteilung der erforderlichen Ressourcen zu betreiben (vgl. ausf. Deutsches Institut für Menschenrechte, 2019).

Dies zeigt der Abgleich der bildungsstatistischen Daten der allgemeinbildenden Schulen der Schuljahre 2008/09 und 2018/19 (vgl. Hollenbach-Biele & Klemm, 2020 auf Grundlage von KMK, 2020b) am besten über den Indikator der Exklusionsquote, die den Anteil der Schüler\*innen außerhalb des allgemeinen Schulsystems erfasst. Im Schuljahr 2008/09 wurden in Deutschland 7.990.121 Schüler\*innen der Jahrgangsstufen 1 bis 9/10 in allgemeinen und 383.582 Schüler\*innen in Förderschulen unterrichtet. Im Schuljahr 2018/19 waren es 309.844 Schüler\*innen an Förderschulen und 7.370.856 Schüler\*innen an allgemeinen Schulen. Das entspricht einer Senkung der Exklusionsquote von 4,8 auf 4,2 Prozent, also einem Rückgang von gerade einmal 0,6 Prozentpunkten. Die Verringerung der Exklusionsquote bedeutet unter bundesweiter Berücksichtigung der insgesamt sinkenden Schüler\*innenzahlen eine Reduzierung der Zahl der exklusiv in Förderschulen unterrichteten Kindern und Jugendlichen um 73.738 (vgl. ausf. Hollenbach-Biele & Klemm, 2020). Unter den Bundesländern haben Bremen mit 0,9 Prozent und Schleswig-Holstein mit 2,2 Prozent es geschafft, auf die geringsten Exklusionsquoten zu kommen; Sachsen-Anhalt und Mecklenburg-Vorpommern rangieren mit 6,1 beziehungsweise 5,7 Prozent diesbezüglich auf den letzten Plätzen. Es werden also immer noch viel zu viele Kinder außerhalb des allgemeinen Schulsystems unterrichtet.

Hinzu kommt, dass Kinder mit schweren Beeinträchtigungen mehrheitlich weiterhin auf den Förderschulen verbleiben und – parallel zu den nur langsam sinkenden Exklusionsquoten – steigende Inklusionsquoten<sup>2</sup> in erster Linie darauf zurückzuführen sein könnten, dass in zahlreichen Bundesländern die Ressourcenzuweisung an allgemeine Schulen an die Zahl der dort diagnostizierten Schüler\*innen mit Förderbedarf gekoppelt ist (vgl. ausf. Hollenbach-Biele & Klemm, 2020, S. 13 ff.). Derzeit verlassen in Deutschland fast 67,8 Prozent der Schüler\*innen (Stand: 2018) mit sonderpädagogischem Förderbedarf die Förderschule ohne einen Hauptschulabschluss (vgl. ebd., S. 18), wodurch der Weg in die Werkstatt für behinderte Menschen und somit in die nächste Sonderwelt oder in die Arbeitslosigkeit vorgezeichnet ist. Im Gegensatz zur UN-BRK, die eine „progressive Entwicklung“ fordert, sind Stagnationen und teilweise sogar Rückwärtsbewegungen durch beispielsweise Neuöffnungen von Förderschulen zu verzeichnen.

---

2 Anteil der Schüler\*innen mit Förderbedarf, die inklusiv in allgemeinen Schulen unterrichtet werden, an allen Schüler\*innen in allgemeinbildenden Schulen der Primar- und Sekundarstufe I.

Deutschland ist bereits deutlich vom UN-Ausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderungen, der die Einhaltung und Umsetzung der UN-BRK überprüft, für die Aufrechterhaltung seiner separierenden Strukturen – neben der Bildung auch in den Bereichen Arbeit und Wohnen – gerügt worden. Auch wenn sich keine juristisch verbindlichen Verpflichtungen für einen im Staatenprüf- oder Individualbeschwerdeverfahren durch den Ausschuss gerügten Staat ableiten lassen, liegt in der am Ende der Verfahren erfolgten Veröffentlichung der Rügen und Empfehlungen durch das Prinzip des *shame and blame* – der Beschämung und Schuldzuweisung – eine Chance zur Verbesserung der Lage, da kein Staat offiziell gegen Menschenrechte verstoßen will. Deutschland erfüllt seine Verpflichtung zur Umsetzung der UN-BRK nicht, solange es neben dem allgemeinen Schulsystem ein Sonderschulsystem aufrechterhält (vgl. UN CRPD Committee, 2015). Diese deutliche Beurteilung klärt verschiedene Irrtümer im Verständnis von Art. 24 UN-BRK im deutschen Diskurs auf, die bis heute von Skeptiker\*innen und Widersacher\*innen der Inklusion hochgehalten werden. Ein Festhalten am segregativen deutschen Schulsystem widerspreche klar der Verpflichtung aus der UN-BRK, ebenso der Versuch, bestehende Förder- und Sonderschulstrukturen als vermeintlichen Teil eines inklusiven Systems definitorisch einzugliedern (vgl. Aichele & Kroworsch, 2017, S. 4).

Auch über die Argumentation mit dem Elternwahlrecht lässt sich die Aufrechterhaltung zweier Schulsysteme menschenrechtlich nicht rechtfertigen. Das Recht auf inklusive Bildung ist ein Recht des Kindes, nicht der Eltern (vgl. Aichele & Kroworsch, 2017, S. 4). Ein dauerhaftes Vorhalten einer Wahlmöglichkeit durch das staatliche Schulsystem widerspricht dem Auftrag aus der UN-BRK, wonach eine inklusive Schulstruktur den Bedürfnissen eines jeden Kindes gerecht werden muss. Ein inklusives Schulsystem bräuchte kein Elternwahlrecht hinsichtlich der Schulform. Ohne einen Ansatz, wie Segregation im Bildungssystem überwunden werden kann, steht ein dauerhaftes Elternwahlrecht zugunsten einer Förderschule mit der UN-BRK nicht im Einklang. Die staatliche Verantwortung, einen Systemwechsel herbeizuführen, kann nicht dem „Elternwillen“ überantwortet werden (vgl. ebd.). Zugleich verleiht das Erziehungsrecht der Eltern keinen Anspruch auf das Fortbestehen des derzeitigen Schulsystems.

Eine Ursache für die schleppende Umsetzung und die Rückschläge kann darin gesehen werden, dass die Größe der Aufgabe unterschätzt wurde. Dadurch ist es einzelnen Bundesländern noch nicht hinreichend gelungen, die für die Transformation des Systems erforderlichen staatlichen Planungs- und Steuerungsleistungen zu erbringen sowie die notwendigen finanziellen und personellen Ressourcen zur Verfügung zu stellen. Hinzu kommt, dass es nicht gelungen ist, das Vertrauen von insbesondere Schüler\*innen, Eltern, Lehrkräften und anderen Fachkräften in den Systemwechsel und die Bereitschaft zu Veränderungen zu stärken. Gleichzeitig wurden viele handwerkliche Fehler bei der Konzeptionierung und Umsetzung schulischer Inklusion gemacht (vgl. Aichele & Kroworsch, 2017, S. 4).

### 3.2 Im Hinblick auf die Rechtsprechung

Die unter 2. geschilderten Vorgaben des Art. 24 UN-BRK sind von deutschen Gerichten sowohl bei der Interpretation einfacher Gesetze als auch bei der Auslegung des Diskriminierungsverbots aus Art. 3 Abs. 3 Satz 2 GG zu beachten. Die Gerichte in Deutschland haben Art. 24 UN-BRK jedoch bislang nicht in dem gebotenen Maße berücksichtigt.<sup>3</sup> Dabei können die gegen die Entscheidungserheblichkeit von Art. 24 UN-BRK angeführten Gründe nicht überzeugen, denn die Norm hat innerstaatliche Geltung erlangt, ist potenziell unmittelbar anwendbar und kann zudem subjektive Rechtspositionen vermitteln (vgl. ausf. Riedel, 2010, S. 7 ff.).

Nach der hier vertretenen Auffassung, die sich mit zahlreichen Stimmen in der Literatur (Degener, 2000; Heun, 2013 Siehr & Wrase, 2014 m. w. N.), bildungswissenschaftlichen Erkenntnissen (vgl. Blanck, 2020; Bless, 1995; Hildeschiedt & Sander, 1996; Klemm, 2009; Kocaj, Kuhl, Kroth, Pant & Stanat, 2014; Myklebust, 2006; Neumann, Lütje-Klose, Wild & Gorges, 2017; Wocken, 2007)<sup>4</sup> und der jüngeren Rechtsprechung des EGMR (Çam v. Türkei, EGMR v. 23.02.2016, Az. 51500/08; G. L. v. Italien, EGMR v. 10.09.2020, Az. 59751/15) deckt, sind auch die Grundsätze aus dem Beschluss des Senats des Bundesverfassungsgerichts (BVerfGE 96, 288 = BVerfG, Beschluss vom 08.10.1997 – 1 BvR 9/97) zur integrativen Beschulung aus dem Jahr 1997 im Lichte der zwischenzeitlich in Kraft getretenen UN-BRK auf den Prüfstand zu stellen und weiterzuentwickeln.

Neben einer Abkehr von dem in der damaligen Entscheidung verwendeten medizinisch-defizitorientierten Behinderungsbegriff kann auch ein genereller Ressourcenvorbehalt, wie er damals als Schranke anerkannt wurde, mit Blick auf die dargestellte völkerrechtliche Verpflichtung Deutschlands zur Schaffung eines inklusiven Schulsystems und einer damit einhergehenden Verpflichtung zur Bereitstellung der entsprechenden Ressourcen sowie der Gewährleistung von Individualrechten wie dem diskriminierungsfreien Zugang zu inklusiver Bildung keinen Bestand mehr haben (vgl. Riedel, 2010, S. 26 ff.).

Auch die Verpflichtung zur Bereitstellung angemessener Vorkehrungen macht eine Neubewertung der damaligen Annahme nötig, wonach die Notwendigkeit sonderpä-

3 Die Landesschulgesetze waren und sind auch immer wieder Gegenstand von verwaltungsrechtlichen Streitigkeiten im Hinblick auf die Umsetzung von schulischer Inklusion. Siehe in diesem Heft auch den Beitrag Bott, „Inklusion und Chancen(un)gleichheit – Eine Betrachtung anhand gerichtlicher Entscheidungen“ (S. 433–441) mit Fokus auf das Kriterium Chancengleichheit.

4 Insbesondere Vergleichsstudien zeigen, dass Kinder mit dem sonderpädagogischen Förderbedarf „Lernen“ oder mit anderen Förderbedarfen vom inklusiven Unterricht profitieren. Schüler\*innen mit Behinderungen, die an allgemeinbildenden Schulen lernen, sind beispielsweise in ihrer Lese- und Rechtschreibkompetenz erfolgreicher als Kinder an Förderschulen (vgl. Neumann et al., 2017).

dagogischer Förderung als zwingender Grund für eine Förderschulzuweisung gesehen wurde. Angemessene Vorkehrungen sind entsprechend den Vorgaben aus der UN-BRK vielmehr individuell im allgemeinen Bildungssystem zu gewährleisten, statt sie in Sondereinrichtungen zu verlagern. Hierauf besteht ein Anspruch aus dem Diskriminierungsverbot des Art. 3 Abs. 2 Satz 2 GG im Lichte von Art. 5 UN-BRK.

Art. 24 UN-BRK muss deshalb in dargestellter Weise Berücksichtigung in der deutschen Rechtsprechung finden, insbesondere zu einer Umkehrung des noch in der Entscheidung des Bundesverfassungsgerichts vom 8. Oktober 1997 angelegten Regel-Ausnahme-Verhältnisses führen, wonach nun die inklusive Beschulung von Kindern mit Behinderungen die Regel, die Beschulung auf einer Förderschule allenfalls noch für eine unumgängliche Übergangszeit bis zur Etablierung eines vollständig inklusiven Schulsystems zulässig und auch während dieser Übergangszeit höchstens der Ausnahmefall sein muss.

#### **4 Ausblick**

Mit der der UN-BRK folgenden Grundsatzentscheidung, dass Chancengleichheit am besten mit gemeinsamer Unterrichtung aller Kinder erreicht werden kann, ist die Beschulung an einer Förderschule im Zweifelsfall als für die betroffenen Kinder nachteilig einzustufen, da ihnen Entwicklungs- und Teilhabechancen vorenthalten werden, die anderen an einer allgemeinen Schule offenstehen. Chancengleichheit wird zudem aber auch verwehrt, wenn angemessene Vorkehrungen versagt werden, die helfen, tatsächliche Ungleichheiten zu korrigieren. Der Staat und damit die jeweils zuständige Schulbehörde sind verfassungsrechtlich verpflichtet, es Kindern mit Behinderungen in gleicher Weise wie Kindern ohne Behinderungen zu ermöglichen, sich nach ihren individuellen Fähigkeiten optimal zu einer selbstbewussten und selbstbestimmt in einer von gegenseitigem Respekt geprägten Gesellschaft lebenden Person zu entwickeln.

Obwohl die Verpflichtungen aus der rechtsverbindlichen UN-BRK eindeutig sind, es eine Reihe wissenschaftlicher Studien, die die Vorteile inklusiver Beschulung für alle Schüler\*innen belegen (s. o.), und eine Vielzahl an Modellen, wie inklusiv arbeitende Schulen hervorragend funktionieren können (vgl. bspw. Träger des Jakob Muth-Preises), gibt, wird in Deutschland vielfach weiter so getan, als stünde das Recht auf inklusive Bildung zur Diskussion. Es bleibt aber festzuhalten, dass das in Art. 24 UN-BRK enthaltene Recht auf inklusive Schulbildung eine weitreichende strukturelle und organisatorische Umstellung des deutschen Bildungssystems verlangt.

Neben flächendeckend gut ausgestatteten inklusiven Schulen, die es nur geben kann, wenn Förderschulen geschlossen werden und deren Ressourcen zur Verfügung stehen, gilt es vor allem, mangelndes Wissen über das Wesen und die Vortei-

le von inklusiver Bildung und Vielfalt sowie Ängste vor Veränderung zu überwinden. Fachkräfte beider Systeme brauchen die Möglichkeit, eine inklusive Haltung zu entwickeln, Wissen über Inklusionspädagogik und den Menschenrechtsansatz zu erwerben sowie praktische Anleitung und Unterstützung im Bereich des personalisierten Unterrichts zu bekommen. Chancengleichheit muss nicht nur als eine Verpflichtung, sondern als sinnvoll verstanden werden. Auf dem Menschenrechtsansatz fundierte Bewusstseinsbildung – eine durchgängige Verpflichtung aus der UN-BRK (Art. 8 UN-BRK) – und qualitativ hochwertige Unterstützungs- und unterrichtsbegleitende Fortbildungsmaßnahmen in multiprofessionellen Teams sind hier der Schlüssel und müssen verbindlich stattfinden sowie fortwährend weiterentwickelt werden.

Solange Förderschulen jedoch weiter in hoher Anzahl bestehen, die Exklusionsquoten nahezu gleichbleibend hoch sind, eine Neujustierung der fachlichen Ressourcen nicht konsequent vollzogen wird sowie die Rechtsprechung die Verpflichtungen aus Art. 24 UN-BRK nicht in dem gebotenen Maße berücksichtigt, ist die Gewährleistung von Chancengleichheit von Kindern mit und ohne Behinderungen weiterhin grundlegend gefährdet.

## Literatur und Internetquellen

Hinweis der Redaktion: Als Hilfestellung sind die wesentlichen rechtlichen Regelungen, auf die in den Beiträgen des Heftes Bezug genommen wird, in einem das Heft begleitenden Online-Anhang abgedruckt. Er ist unter folgendem Link abrufbar: <https://www.waxmann.com/artikelART104608>

- Aichele, V. (2010a). Behinderung und Menschenrechte. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, (23), 13–19.
- Aichele, V. (2010b). *Stellungnahme der Monitoring-Stelle zur UN-Behindertenrechtskonvention zur Stellung der UN-Behindertenrechtskonvention innerhalb der deutschen Rechtsordnung und ihre Bedeutung für behördliche Verfahren und deren gerichtliche Überprüfung*. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte. Zugriff am 01.10.2021. Verfügbar unter: [https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/stellungnahme\\_der\\_monitoring\\_stelle\\_z\\_un\\_behindertenrechtskonvention\\_zur\\_stellung\\_der\\_behindertenrechtskonvention\\_innerhalb\\_der\\_dt\\_rechtsordnung.pdf](https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/stellungnahme_der_monitoring_stelle_z_un_behindertenrechtskonvention_zur_stellung_der_behindertenrechtskonvention_innerhalb_der_dt_rechtsordnung.pdf).
- Aichele, V., & Kroworsch, S. (2017). *Inklusive Bildung ist ein Menschenrecht – Warum es die inklusive Schule für alle geben muss*. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte. Zugriff am 01.10.2021. Verfügbar unter: [https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user\\_upload/Publikationen/POSITION/Position\\_10\\_Inklusive\\_Bildung\\_bf.pdf](https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/POSITION/Position_10_Inklusive_Bildung_bf.pdf).
- Bielefeldt, H. (2009). *Zum Innovationspotential der UN-Behindertenrechtskonvention*. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte.
- Blanck, J.M. (2020). *Übergänge nach der Schule als „zweite Chance“? Eine quantitative und qualitative Analyse der Ausbildungschancen von Schülerinnen und Schülern von Förderschulen „Lernen“*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Bless, G. (1995). *Zur Wirksamkeit der Integration. Forschungsüberblick, praktische Umsetzung einer integrativen Schulform, Untersuchungen zum Lernfortschritt*. Bern: Haupt.

- Degener, T. (2000). Verfassungsrechtliche Probleme mit der Behindertendiskriminierung in Deutschland. *Kritische Justiz*, 33 (3), 425–433. <https://doi.org/10.5771/0023-4834-2000-3-425>
- Deutsches Institut für Menschenrechte (Hrsg.). (2019). *Wer Inklusion will, sucht Wege – Zehn Jahre UN-Behindertenrechtskonvention in Deutschland*. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte.
- Heun, W. (2013). Artikel 3. In H. Dreier (Hrsg.), *Präambel, Artikel 1–19* (Grundgesetz: Kommentar, Bd. 1) (3. Aufl.). Tübingen: Mohr Siebeck.
- Hildeschiedt, A., & Sander, A. (1996). Zur Effizienz der Beschulung sogenannter Lernbehinderter in Sonderschulen. In H. Eberwein (Hrsg.), *Handbuch Lernen und Lern-Behinderungen. Aneignungsprobleme – Neues Verständnis von Lernen – Integrationspädagogische Lösungsansätze* (S. 115–134). Weinheim: Beltz.
- Hollenbach-Biele, N., & Klemm, K. (2020). *Inklusive Bildung zwischen Licht und Schatten: Eine Bilanz nach zehn Jahren inklusiven Unterrichts*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Klemm, K. (2009). *Sonderweg Förderschule: Hoher Einsatz, wenig Perspektiven. Eine Studie zu den Ausgaben und der Wirksamkeit von Förderschulen in Deutschland. Erstellt im Auftrag der Bertelsmann Stiftung*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- KMK (Kultusminister\*innenkonferenz). (2020a). *Übersicht der Kultusministerkonferenz „Inklusives Schulsystem – Entwicklungen in den Ländern“* (Stand: 04.11.2020). Berlin, Bonn: Kultusministerkonferenz.
- KMK (Kultusminister\*innenkonferenz). (2020b). *Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2009–2018*. Berlin, Bonn: Kultusministerkonferenz. Zugriff am 13.10.2021. Verfügbar unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok223\\_SoPae\\_2018.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok223_SoPae_2018.pdf).
- Kocaj, A., Kuhl, P., Kroth, A. J., Pant, H. A., & Stanat, P. (2014). Wo lernen Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf besser? Ein Vergleich schulischer Kompetenzen zwischen Regel- und Förderschulen in der Primarstufe. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 66 (2), 165–191. <https://doi.org/10.1007/s11577-014-0253-x>
- Kroworsch, S. (2017). *Das Recht auf inklusive Bildung – Allgemeine Bemerkung Nr. 4 des UN-Ausschusses für die Rechte von Menschen mit Behinderungen*. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte.
- Myklebust, J. O. (2006). Class Placement and Competence Attainment among Students with Special Educational Needs. *British Journal of Special Education*, 33 (2), 60–69. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2006.00418.x>
- Neumann, P., Lütje-Klose, B., Wild, E., & Gorges, J. (2017). Die Bielefelder Längsschnittstudie zum Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements (BiLieF). In P.-C. Link & R. Stein (Hrsg.), *Schulische Inklusion und Übergänge* (S. 39–48). Berlin: Frank & Timme.
- Piezunka, A., Gresch, C., & Wrase, M. (2018). Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention: Möglichkeiten und Grenzen beim Monitoring von Menschenrechten mit Blick auf die Einzelschulebene. *Zeitschrift für Inklusion*, 12 (1) (1-2018). Zugriff am 01.10.2021. Verfügbar unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/369>.
- Riedel, E. (2010). *Gutachten zur Wirkung der internationalen Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung und ihres Fakultativprotokolls auf das deutsche Schulsystem*. Dortmund: LAG Gemeinsam Leben, Gemeinsam Lernen NRW.
- Siehr, A., & Wrase, M. (2014). Das Recht auf inklusive Schulbildung als Strukturfrage des deutschen Schulrechts – Anforderungen aus Art. 24 BRK und Art. 3 Abs. 3 S. 2 GG. *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 62 (2), 161–182. <https://doi.org/10.5771/0034-1312-2014-2-161>

- UN CRPD (United Nations Committee on the Rights of Persons with Disabilities). (2014). *General Comment No. 2, Article 9: Accessibility*, UN Doc. CRPD/C/GC/2. Zugriff am 01.10.2021. Verfügbar unter: <https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/menschenrechtsschutz/datenbanken/datenbank-fuer-menschenrechte-und-behinderung/detail/crpd-2014-allgemeine-bemerkung-nr-2-zu-artikel-9-zugaenglichkeit>.
- UN CRPD (United Nations Committee on the Rights of Persons with Disabilities). (2015). *Concluding Observations on the Initial Report of Germany*, UN Doc. CRPD/C/DEU/CO/1. Zugriff am 01.10.2021. Verfügbar unter: [https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/Weitere\\_Publikationen/CRPD\\_Abschliessende\\_Bemerkungen\\_ueber\\_den\\_ersten\\_Staatenbericht\\_Deutschlands.pdf](https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/Weitere_Publikationen/CRPD_Abschliessende_Bemerkungen_ueber_den_ersten_Staatenbericht_Deutschlands.pdf).
- UN CRPD (United Nations Committee on the Rights of Persons with Disabilities). (2016). *General Comment No. 4 on the Right to Inclusive Education*, UN Doc. CRPD/C/GC/4. Zugriff am 01.10.2021. Verfügbar unter: <https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/menschenrechtsschutz/datenbanken/datenbank-fuer-menschenrechte-und-behinderung/detail/allgemeine-bemerkung-nr-4-2016-artikel-24-recht-auf-inklusive-bildung>.
- UN ESCR (United Nations Committee on Economic, Social and Culture Rights). (1990). *General Comment No. 3: The Nature of States Parties' Obligations (Art. 2, Para. 1, of the Covenant)*, UN Doc. E/1991/23. Zugriff am 01.10.2021. Verfügbar unter: <https://www.refworld.org/pdfid/4538838e10.pdf>.
- Wocken, H. (2007). Fördert Förderschule? Eine empirische Rundreise durch Schulen für „optimale Förderung“. In I. Demmer-Dieckmann & A. Textor (Hrsg.), *Integrationsforschung und Bildungspolitik im Dialog* (S. 35–59). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wrase, M. (2017). Menschenrechtsmonitoring zum Recht auf inklusive Beschulung – Ansätze für die Implementationsforschung zu Art. 24 UN-Behindertenrechtskonvention. *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 65 (2), 153–172. <https://doi.org/10.5771/0034-1312-2017-2-153>

Susann Kroworsch, Dr. iur., geb. 1979, wissenschaftliche Mitarbeiterin, Deutsches Institut für Menschenrechte, Monitoring-Stelle UN-Behindertenrechtskonvention.  
 E-Mail: [kroworsch@institut-fuer-menschenrechte.de](mailto:kroworsch@institut-fuer-menschenrechte.de)  
 Korrespondenzadresse: Deutsches Institut für Menschenrechte, Zimmerstraße 26/27, 10969 Berlin.