

Inklusion in der Schule
– Eine Pädagogik ohne Ausgrenzung?! –

*Zur Umsetzung des Menschenrechts auf (inklusive) Bildung am Beispiel
des Schulgesetzes des Landes Sachsen-Anhalt*

– Bachelorarbeit –
zur Erlangung des akademischen Grades
Bachelor of Arts (B.A.)

Erstgutachter Prof. Dr. Michael Klundt
Zweitgutachterin Prof. Dr. Frauke Mingerzahn

vorgelegt von

Sarah Drechsler
Sportplatzweg 3
01796 Pirna
SarahDrechsler@gmx.de
Matrikelnummer: 20102970

Pirna, im August 2013

In der vorliegenden Bachelorarbeit wird auf die zusätzliche Formulierung der weiblichen Form verzichtet. Dies geschieht aus Gründen der besseren Lesbarkeit. Die explizite Verwendung der männlichen Schreibweise ist komplett als geschlechtsunabhängig und werteneutral zu verstehen.

Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis	4
Abbildungs-/Tabellenverzeichnis	5
Abstract	6
Einleitung	7
1. Klärung zentraler Begrifflichkeiten	11
1.1 Zum Begriff der Behinderung und dessen Wandel durch die Behindertenrechtskonvention	11
1.2 Zum Begriff der Inklusion.....	13
1.2.1 Abgrenzung der Begriffe Integration und Inklusion	15
1.2.2 Von der Exklusion über Segregation und Integration zur Inklusion.....	19
2. Rechtliche Rahmenbedingungen zum Konzept der Inklusion	21
2.1 Internationale Meilensteine auf dem Weg zur Inklusion	21
2.2 Vom Entwurf bis zur Ratifizierung der Behindertenrechtskonvention	25
2.3 Das Recht auf Bildung (Art. 24) in der Behindertenrechtskonvention	26
3. Inklusion und deren Bedeutsamkeit in einer Schule für Alle	29
4. Zur Umsetzung inklusiver Bildung in Sachsen-Anhalt	34
4.1 Zum Status Quo inklusiver Bildung.....	34
4.2 Zum Zugang inklusiver Bildung von Menschen mit Behinderungen	35
4.3 Zum Stand der Umsetzung inklusiver Bildung im Schulgesetz von Sachsen-Anhalt.....	36
4.4 Weitere Maßnahmen im schulischen Bereich im Rahmen des Landesaktionsplans.....	49
Zusammenfassung	52
Ausblick	55
Literaturverzeichnis	57
Anhang	61
Eidesstattliche Erklärung	68

Abkürzungsverzeichnis

Abs.	Absatz
AEMR	Allgemeine Erklärung der Menschenrechte
AGG	Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz
Art.	Artikel
Aufl.	Auflage
Bd.	Band
BGG	Gesetz zur Gleichstellung behinderter Menschen
BRK	Behindertenrechtskonvention
bzw.	beziehungsweise
CRC	Convention on the Rights of the Child
CRPD	Convention on the Rights of Persons with Disabilities
ders.	derselbe
e.V.	eingetragener Verein
ebd.	ebenda
et al.	et alteri
f.	folgende
Hg./Hrsg.	Herausgeber
Nr.	Nummer
OECD	Organization for Economic Cooperation and Development
o.O.	ohne Ort
o.S.	ohne Seite
PISA	Programme for International Student Assessment
RdJB	Recht der Jugend und des Bildungswesens
SchulG LSA	Schulgesetz des Landes Sachsen-Anhalt
S.	Seite
u./o.	und/oder
UN	United Nations
UNESCO	United Nations Educational Scientific and Cultural Organization
Übers.	Übersetzer
vgl.	vergleiche
z.B.	zum Beispiel
zit. nach	zitiert nach

Abbildungs-/Tabellenverzeichnis

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: <i>Entwicklungsphasen in der Sonderpädagogik</i>	S. 19
Abbildung 2: <i>Anteil der inklusiv unterrichteten Kinder mit Förderbedarf</i>	S. 65
Abbildung 3: <i>Artikel 3 Allgemeine Grundsätze der Konvention</i>	S. 66

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: <i>Praxis der Integration und Praxis der Inklusion</i>	S. 16
Tabelle 2: <i>Wortlaut des Artikels 24 der UN-Behindertenrechtskonvention</i>	S. 61
Tabelle 3: <i>Meilensteine auf dem Weg zur Inklusion (international)</i>	S. 64
Tabelle 4: <i>Einteilung der Umsetzungsgrade der Grundsätze der Konvention</i>	S. 67

Abstract

Im Zuge des stattfindenden Wandels in der Sonderpädagogik, von der Integration hin zur Inklusion, wächst auch die Bedeutung inklusiver Bildungsangebote in Schulen zusehends.

Die vorliegende Bachelorarbeit beschäftigt sich mit der Problematik schulischer Inklusion im Hinblick auf die Gewährleistung des Rechts aller Kinder auf Bildung durch das Inkrafttreten des Übereinkommens der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen am 26. März 2009 in Deutschland.

Mit dem Menschenrecht aller Kinder auf Bildung, welches in Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention festgehalten ist, hat jedes Kindes seither einen Rechtsanspruch darauf, gemeinsam mit Kindern ohne und mit Behinderungen in einer inklusiven Schule unterrichtet zu werden. Mit diesem Vorhaben, Kindern ohne und mit Behinderungen ein gemeinsames und selbstbestimmtes Leben auf der Grundlage der Chancengerechtigkeit in der Bildung zu ermöglichen, stehen Deutschland damit auch strukturelle Veränderungen in der bundesdeutschen Schulgesetzgebung bevor. Im Hinblick auf das Vorhaben des Bundes und seinen Ländern wird in der vorliegenden Bachelorarbeit das Schulgesetz des Landes Sachsen-Anhalt, unter Bezugnahme des Artikels 24 der Konvention, analysiert. Die Bereitschaft und der Anspruch des Landes, Maßnahmen zur inklusiven Beschulung von Kindern ohne und mit Behinderungen umzusetzen, sind vorhanden. Am Beispiel des Schulgesetzes des Landes zeigt sich, wie einzelne Grundsätze der Konvention umfangreich, viele allerdings nur ansatzweise oder gar nicht umgesetzt wurden. Es bedarf grundlegenden Veränderungen in der Gesetzgebung auf Bund- und Länderebene, um ein *inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen* zu verwirklichen.

Einleitung

„Jede individuelle Ansicht eröffnet eine einzigartige Perspektive auf eine größere Realität. Wenn ich die Welt mit Ihren Augen sehe, und Sie die Welt mit meinen Augen sehen, werden wir beide etwas erkennen, was wir allein niemals entdeckt hätten.“

(Senge, 1996: o.S.; zit. nach Stamer-Brandt, 2012: 98)

Lange Zeit galt es als selbstverständlich, Kinder mit Behinderungen in Sonder- bzw. Förderschulen zu unterrichten. Doch seit der Jahrtausendwende findet im Bereich der (Sonder-)Pädagogik eine Neuorientierung zur Inklusion hin statt, welche die Sozialwissenschaft veranlasst, Behinderung als unzureichende Integration in das gesellschaftliche Umfeld zu definieren. Folglich wächst auch die Bedeutung inklusiver Bildungskonzepte in Schulen in dem Maße, dass sie versuchen, den gesellschaftlichen Herausforderungen unserer Zeit gerecht zu werden. Inklusion zielt auf Chancengerechtigkeit und Gleichbehandlung ab und wirkt damit Ausgrenzungen und Marginalisierungen behinderter Kinder entgegen.

Mit dem Inkrafttreten des *Übereinkommens über die Rechte von Menschen mit Behinderungen*¹ (nachfolgend UN-Behindertenrechtskonvention u./o. Konvention) im Jahr 2009 steht Deutschland, gemeinsam mit dem Bund und seinen Ländern vor der Aufgabe, ein bisher hochselektives Bildungssystem inklusiv umzustrukturieren. Mit der Unterzeichnung des Abkommens verpflichtet sich Deutschland, ein *inclusive education system at all levels* (Article 24, Section 1, CRPD) für Kinder ohne und mit Behinderungen zu gewährleisten. Jedoch bildet hierbei der gemeinsame Unterricht nicht behinderter und behinderter Kinder im deutschen Schulsystem weiterhin eine Ausnahme. Diese ist auch der fehlerhaften Übersetzung des Begriffs *inclusion* mit Integration geschuldet, die zu inhaltlichen Zielkonflikten innerhalb gegenwärtiger Debatten führte. „So macht es einen Unterschied, wenn anstelle von [...] full and effective participation and inclusion in the society (Art. 3) von [...] volle und wirksame Teilhabe an der Gesellschaft und Einbeziehung in die Gesellschaft gesprochen wird“ (Metzger & Weigl, 2011: 25). „Von einer Einbeziehung kann [aber] nur der sprechen, der sich am Pol der Macht befindet. Genau das aber soll mit dem Grundanliegen der Inklusion und Partizipation in der [UN-]Behindertenrechtskonvention vermieden werden [...]“ (Bielefeldt, 2006: 1; zit. nach Metzger & Weigl, 2011: 26). Dass in Artikel 24 der Konvention zusätzlich noch *inclusive education system* mit *integratives*

¹ Fortlaufende Kursivschreibungen sind in der Bachelorarbeit, wenn nicht anders gekennzeichnet, Hervorhebungen des Verfassers.

Bildungssystem übersetzt wird, führt nicht nur zu inhaltlichen Problemen, sondern verleitet auch zu der Annahme, dass es in Deutschland unter dem Deckmantel des Inklusionsbegriffs bereits zahlreiche Angebote für Kinder mit Behinderungen an allgemeinen Bildungseinrichtungen gibt und „[...] daher an den bestehenden Systemen festgehalten werden kann“ (Metzger & Weigl, 2011: 26).

Nach Stand des Schuljahrs 2011/2012 besuchen knapp 75% aller Kinder mit Behinderungen immer noch eine Förderschule. Die bundesweite Inklusionsquote liegt hierbei gerade einmal bei 1,6% (vgl. Klemm, 2013: 8). Um diesen Zustand zu beseitigen, nahm sich der Bund durch die Unterzeichnung der UN-Behindertenrechtskonvention vor, den aktuellen Anteil von 25% aller Schüler mit Behinderungen, die eine Regelschule besuchen, durch eine inklusive Pädagogik an Schulen zu vergrößern. So zeigt sich auch, dass die große Mehrheit der Kinder mit Behinderungen in Deutschland nach wie vor in getrennten Förderschulen unterrichtet wird. Bundesweit liegt der Inklusionsanteil in der Primarstufe gerade einmal bei 39,2% und in der Sekundarstufe I bei 21,9% (vgl. ebd.: 19). Vor allem im Bereich der weiterführenden Schulen erfordert die angestrebte Erreichung des höheren Anteils einen Ausbau inklusiver Bildungsangebote, sodass Kinder mit Behinderungen nach Beendigung der Grundschule nicht wieder in separierende Schulen wechseln müssen. Damit dies nicht zur Regel wird, haben Kinder mit Behinderungen mit dem Inkrafttreten der UN-Behindertenrechtskonvention einen Rechtsanspruch darauf, gemeinsam mit Kindern ohne Behinderungen in einer Schule für Alle² unterrichtet zu werden. Dieser wird im Sinne des Inklusionsvorhabens Deutschlands als Handlungsprinzip verstanden, welches zum Ziel hat, Menschen mit und ohne Behinderungen ein gemeinsames und selbstbestimmtes Leben unter gleichberechtigter Teilhabe und Chancengerechtigkeit in der Bildung zu ermöglichen (vgl. Vereinte Nationen, 2006: 1436).

Mit dieser strukturellen Herausforderung, vor welcher Bund und Länder stehen, wird auch die Frage nach der Veränderung der Schulgesetze hinsichtlich eines Konzepts der Inklusion in aktuellen Debatten immer deutlicher.

Im Rahmen der vorliegenden Bachelorarbeit, welche sich aufgrund meiner Studiengangswahl der Angewandten Kindheitswissenschaften am Standort Stendal auf Sachsen-Anhalt bezieht, soll die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im Hinblick auf das Recht auf (inklusive) Bildung am Beispiel des Schulgesetzes des Landes

² Eine ‘Schule für Alle’ zeichnet sich vor allem durch die Anerkennung menschlicher Vielfalt aus, welche allen Kindern ohne und mit Behinderungen optimale Bildungsbedingungen zu ermöglichen versucht.

Sachsen-Anhalt ausgewertet werden. Die zentrale Forschungsfrage hierbei lautet: In welchem Maße trägt das Inklusionsvorhaben Deutschlands mit dem Inkrafttreten der UN-Behindertenrechtskonvention zur Umsetzung des Menschenrechts auf (inklusive) Bildung im Schulgesetz des Landes Sachsen-Anhalt bei?

Die Arbeit ist wie folgt gegliedert:

Der erste Teil meiner Bachelorarbeit dient der theoretischen Einführung in den Begriff der Behinderung, welcher sich an der Definition der UN-Behindertenrechtskonvention orientiert. Diesem schließt sich der Wandel des Behinderungsbegriffs zum sozialen Modell an, welcher aufgrund einer veränderten Sicht, Menschen mit Behinderungen wahrzunehmen, entstanden ist. Darauf bezugnehmend wird nachfolgend das Konzept der Inklusion auf theoretischer Ebene vorgestellt. Da der Begriff der Integration in der Praxis häufig mit dem Begriff der Inklusion gleichgesetzt wird, werden beide Begriffe anhand von drei ausgewählten Merkmalen miteinander vergleichend gegenübergestellt. Abschließend wird auf empirischer Ebene der geschichtliche Wandel in der Sonderpädagogik, aus der Sicht des Schulsystems heraus, schemenhaft skizziert.

Im zweiten Teil werde ich mich mit den rechtlichen Grundlagen, aus denen die Idee der Inklusion hervorgegangen ist, beschäftigen. Hierfür werden unter anderem die Allgemeinen Menschenrechte von 1948 und die Salamanca Resolution von 1994 als bedeutsam erscheinende internationale Meilensteine beschrieben. Anschließend möchte ich im ersten Schritt vor allem die UN-Behindertenrechtskonvention, welche die universellen Menschenrechte aus der Perspektive von Menschen mit Behinderungen konkretisiert, herausstellen. Im Zusammenhang mit den ersten PISA-Studien, die deutlich gemacht haben, dass der Zugang zu Bildung zu einem wichtigen Thema in den nationalen Debatten geworden ist, werde ich im zweiten Schritt den Artikel 24 der Konvention näher betrachten. Hierbei werde ich auf die fehlerhafte Übersetzung des Begriffs *inclusion* mit Integration eingehen und kurz erklären, welcher Zielstellungen es bedarf, ein bisher separierendes Schulsystem inklusiv zu gestalten.

Der dritte Teil meiner Bachelorarbeit beschäftigt sich mit der Bedeutsamkeit des Inklusionskonzepts in einer Schule für Alle. Dabei werde ich mich kurz mit der

vorherrschenden Funktion von Schule als Selektions- und Allokationsfunktion innerhalb des in Deutschland durch eine Homogenisierungstendenz und durch Separation geprägten Schulsystems auseinandersetzen. Hierbei werde ich schildern, was es vor dem Hintergrund der Heterogenität im Kontext einer Pädagogik der Vielfalt bedeutet, inklusive Praktiken an einer Schule für Alle umzusetzen.

Der vierte Teil meiner Arbeit widmet sich ausgiebig der Umsetzung des Artikels 24 der UN-Behindertenrechtskonvention. Exemplarisch soll am Beispiel des Schulgesetzes des Landes Sachsen-Anhalt geprüft werden, inwieweit das Inklusionsvorhaben Deutschlands bereits umgesetzt wurde. Im ersten Schritt werde ich mich, unter Bezugnahme auf die Studie der Bertelsmann-Stiftung, mit dem Status Quo inklusiver Bildung von Kindern mit Behinderungen in Deutschland im Allgemeinen sowie konkret am Beispiel des Landes Sachsen-Anhalt beschäftigen. Diesem schließt sich im zweiten Schritt eine Bestandsaufnahme zum Zugang zu inklusiven Bildungsangeboten von Kindern mit Behinderungen in Deutschland an. Im dritten Schritt erfolgt eine Auseinandersetzung dahingehend, wie der Artikel 24 der Konvention am Beispiel des Schulgesetzes des Landes Sachsen-Anhalt umgesetzt wird. Für die Auseinandersetzung mit dem Schulgesetz werde ich fünf Aspekte aus den Grundsätzen des Artikels 3 der Konvention auswählen, anhand derer ich im Rahmen dieser Darstellung aufzeigen werde, wie und in welchem Maße die ausgewählten Aspekte der Grundsätze im Schulgesetz des Landes Sachsen-Anhalt Beachtung finden. Im vierten Schritt werde ich den Landesaktionsplan zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention des Landes Sachsen-Anhalt verwenden, um weitere Maßnahmen für den schulischen Bereich des Landes Sachsen-Anhalt zu besprechen.

Resümierend werden die Ergebnisse aus der Darstellung des Menschenrechts auf (inklusive) Bildung im Schulgesetz des Landes Sachsen-Anhalt in einer kritischen Abschlussbilanz dargestellt. Hierbei soll in einem Ausblick nochmals auf die Bedeutsamkeit des Inklusionskonzepts unter Berücksichtigung des *Index for Inclusion* nach Ainscow & Booth, als eine Möglichkeit, inklusive Praktiken in Schulen zu entwickeln, vorgestellt werden.

1. Klärung zentraler Begrifflichkeiten

1.1 Zum Begriff der Behinderung und dessen Wandel durch die Behindertenrechtskonvention

Vor dem Hintergrund aktueller Inklusionsdebatten sowie infolge der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention nimmt der Behinderungsbegriff eine zentrale Stellung ein, weshalb an dieser Stelle eine Verständigung über den Begriff unabdingbar ist.

Behinderung wurde lange Zeit als Krankheit gesehen und mit einem medizinischen Klassifikationsmodell beschrieben, weshalb es gängige Praxis war, Menschen mit Behinderungen in Sondereinrichtungen unterzubringen. „Dieses Konzept der Institutionalisierung bedeutete soziale Segregation, Isolation und Fremdbestimmung behinderter Menschen“ (Metzger & Weigl, 2011: 21), die mit sozialer Benachteiligung einhergingen.

Laut dem Weltbericht Behinderung der Weltgesundheitsorganisation (2011: 3) bildet Behinderung einen Oberbegriff für Schädigungen, Aktivitätsbeeinträchtigungen und Partizipationseinschränkungen. Er bezeichnet die negativen Aspekte der Interaktion zwischen einem Individuum und seinen Kontextfaktoren.³

Im Zuge zahlreicher Protestbewegungen wurde das bisherige Verständnis von Behinderung neu diskutiert, was zu einer Neuorientierung in der Behindertenarbeit führte. Menschen mit Behinderungen sollten nunmehr an soziale Dienste herangeführt und in die Gesellschaft eingegliedert werden. *Normalisierung* und *gesellschaftliche Integration* lauteten die Leitprinzipien (vgl. Metzger & Weigl, 2011: 21). Dieser Ansatz führte zur Verbesserung der Lage behinderter Menschen, jedoch nicht in dem Maße, „[...] Formen der Aussonderung, gesellschaftliche Benachteiligung durch rechtlich kodifizierte Barrieren und Diskriminierung zu überwinden“ (ebd.: 21). Perspektiven und Wünsche von Menschen mit Behinderungen auf eine selbstbestimmte Lebensführung und Teilhabe an der Gesellschaft wurden in diesem Kontext weitgehend ausgeblendet.

Folgende Vorschriften beeinflussten die rechtliche Situation von behinderten Menschen maßgeblich:

- Aufnahme des Benachteiligungsverbots aufgrund von Behinderung im Grundgesetz „Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden.“ (Art. 3, Abs. 3)
- Neuntes Sozialgesetzbuch Rehabilitation und Teilhabe behinderter Menschen (2001)

³ In diesem Kontext ist Behinderung im gesellschaftlichen Sprachgebrauch oftmals negativ konnotiert.

- Gesetz zur Gleichstellung behinderter Menschen [BGG] (2002)
- Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz [AGG] (2006)

Allerdings blieb durch die Erweiterungen im Diskriminierungsschutz der erhoffte Rechtsanspruch auf Bildungs- und Unterstützungssysteme im Hinblick auf Integration und Teilhabe aus. Hinter der hier beschriebenen Stagnation in der Behindertenarbeit steht die weiterhin vertretene Annahme, dass eine Behinderung den Betroffenen hindert, am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen (vgl. Saldern, 2012: 57). Auch in der Schule spiegelt sich diese Einstellung wider, welcher zufolge Kinder mit Behinderungen vom Regelschulsystem häufig ausgeschlossen werden und eine ihres Förderbedarfs entsprechende Sonderschule besuchen sollen. Mit der daraus entstehenden Zuordnung behinderter/nicht behinderter Kinder werden Kinder in homogene Gruppen eingeteilt, bei der die Theorie des Andersseins und demnach der Separierung von Gruppen zugrunde gelegt wird.⁴

Menschenrechtsdebatten im Rahmen der Vereinten Nationen entstammt die Erkenntnis, dass die Bedürfnisse von Menschen mit Behinderungen in der Gesellschaft unzureichend berücksichtigt werden. In Anbetracht dieser Unzulänglichkeiten verabschiedeten die Vereinten Nationen im Dezember 2006 die UN-Behindertenrechtskonvention, die in Deutschland seit dem 26. März 2009 verbindlich ist. Mit ihr wird „[...] das Verständnis von einer Gesellschaft bekräftigt, in der alle Menschen mit und ohne Behinderungen willkommen sind, wertgeschätzt, respektiert und anerkannt werden, sich als angenommen und zugehörig erleben sollen sowie ein selbstbestimmtes Leben führen können“ (Metzger & Weigl, 2011: 23). Die UN-Behindertenrechtskonvention geht vom sogenannten Diversity-Ansatz aus, der Behinderung als Bestandteil menschlicher Normalität und Vielfalt betrachtet (vgl. ebd.: 24). Zudem überwindet die Konvention, Behinderung zu individualisieren, indem sie die Erkenntnis zugrunde legt, „[...] dass das Verständnis von Behinderung sich ständig weiterentwickelt und dass Behinderung aus der Wechselwirkung zwischen Menschen mit Beeinträchtigungen und einstellungs- und umweltbedingten Barrieren entsteht, die sie an der vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft hindern“ (Vereinte Nationen, 2006: 1420). Aus der Präambel wird die Abkehr vom traditionell psychiatrisch-medizinischen Modell zum sozialen Modell unter

⁴ Weitere Ausführungen erfolgen im zweiten Teil des ersten Kapitels.

Bezugnahme sozialwissenschaftlicher Erkenntnisse ersichtlich. Behinderung wird nicht mehr als Folge einer Krankheit gesehen, sondern ist auch „[...] auf die äußeren, gesellschaftlichen Bedingungen gerichtet, die behinderte Menschen aussondern und diskriminieren“ (Degener, 2009: 200).

Der Behinderungsbegriff der UN-Behindertenrechtskonvention ist somit durch die Definition des sozialen Behinderungsbegriffs geprägt, welchem ein konstruktivistischer Ansatz zugrunde liegt. Im Gegensatz zum psychiatrisch-medizinischen Modell, welches sich an Defiziten orientiert, spricht das soziale Modell von einer Behinderung, die auf das Zusammenwirken gesellschaftlicher Barrieren zurückgeführt wird (vgl. Tolmein, 2009: 225).

1.2 Zum Begriff der Inklusion

Mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention erkennen die Vertragsstaaten das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung (Art. 24, Abs. 1) an und verpflichten sich, ein inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen zu gewährleisten. Im Zusammenhang mit diesem Vorhaben, welchem sich Deutschland angenommen hat, soll hier zunächst der Inklusionsbegriff auf theoretischer Ebene näher erläutert werden.

Im Handlexikon der Behindertenpädagogik (2006: 98) definiert Andreas Hinz den Ansatz der Inklusion als „[...] allgemeinpädagogische[n] Ansatz, der auf der Basis von Bürgerrechten argumentiert, sich gegen jede gesellschaftliche Marginalisierung wendet und somit allen Menschen das gleiche volle Recht auf individuelle Entwicklung und soziale Teilhabe ungeachtet ihrer persönlichen Unterstützungsbedürfnisse zugesichert sehen will“.

Der Begriff stammt aus dem Lateinischen *includere* und wird von der Präposition *in* abgeleitet. „[Das Verb] *cludere* (deutsch - schließen) hat die Bedeutung von einschließen, einfügen und hemmen, zurückhalten“ (Metzger & Weigl, 2011: 93). Beide Varianten der Bedeutung verweisen schließlich auf das Problem der Inklusion, um dessen Bedeutung immer wieder debattiert wird. „Jemanden in eine Umarmung einschließen oder ihn in eine Gemeinschaft einfügen, bedeutet Anerkennung, Anteilnahme, Schutz und Sicherheit“ (ebd.: 93). Hierbei ist allerdings auch schon die Konnotation der Hemmung angelegt, die als Druck der Anpassung an die Norm verstanden werden kann (vgl. ebd.: 93). Abzugrenzen ist hiervon, dass der Inklusionsbegriff auf die „[...] Klassifikation bestimmter Gruppen und

deren Zusammenführung an bestimmten Orten [...]“ (Saldern, 2012: 11) verzichtet, weshalb dieser *nicht* beabsichtigt, Menschen *gleich* zu machen. Damit beschränkt sich Inklusion nicht per se auf Menschen mit Behinderungen, weil dies wiederum eine Etikettierung der Menschen bedeuten würde, sondern „[...] geht von der ‚Heterogenität menschlicher Gemeinschaften als Normalzustand‘ aus“ (Frühauf, 2010: 21; zit. nach Saldern, 2012: 11). Das Inklusionskonzept ist folglich bemüht, alle Dimensionen von Heterogenität in den Blick zu nehmen und verfolgt damit die Prinzipien von Gleichheit und Verschiedenheit, indem sie Unterschiede wahrzunehmen, ihnen ausdrücklich Beachtung zu schenken und mit ihnen konstruktiv umzugehen versucht.⁵

Die Definition nach Hinz enthält, wie bereits einleitend in das Kapitel erwähnt, Kernelemente des Inklusionskonzepts. Zusammengefasst und ergänzt wird dieses durch weiterführende Literatur aus dem *Index for Inclusion* von Tony Booth und Mel Ainscow. Im Index für Inklusion, in der Übersetzung von Andreas Hinz und Ines Boban, kennzeichnen einige der nachfolgenden inklusiven Sichtweisen den Begriffsrahmen für die Entwicklung des Konzepts der Inklusion in Bildung und Erziehung:

- „[...] gleiche Wertschätzung aller SchülerInnen und MitarbeiterInnen [...]“ (Booth & Ainscow, 2002/2003: 10)
- „[...] Steigerung der Teilhabe aller SchülerInnen an [...] Kultur, Unterrichtsgegenständen und Gemeinschaft ihrer Schule [...]“ (ebd.: 10)
- „[...] Abbau von Barrieren für Lernen und Teilhabe aller SchülerInnen, nicht nur solcher mit Beeinträchtigungen oder solcher, denen besonderer Förderbedarf zugesprochen wird [...]“ (ebd.: 10)
- „[...] dass Unterschiede zwischen den SchülerInnen [eine] Chance für das gemeinsame Lernen sind und nicht Probleme, die es zu überwinden gilt [...]“ (ebd.: 10).

Inklusion vertritt folglich die Vision, „[...] *alle* Barrieren in Bildung und Erziehung für *alle* SchülerInnen auf ein Minimum zu reduzieren“ (ebd.: 11).

Dem versucht sich auch Deutschland mit dem Inkrafttreten der Konvention anzuschließen und verpflichtet, sich ein inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen zu verwirklichen. Des Weiteren „[ermöglichen] die Vertragsstaaten [...] Menschen mit Behinderungen,

⁵ In der vorliegenden Arbeit werde ich den Begriff der Menschen mit Behinderungen, welcher aus der UN-Behindertenrechtskonvention hervorgeht, wählen. Auch wenn sich der Inklusionsbegriff an die Heterogenität von Gruppen wendet und die Etikettierung dieser aufzubrechen versucht, möchte ich an dieser Stelle bewusst darauf hinweisen, dass ich durch die Begriffswahl keinerlei Klassifizierung beabsichtige.

lebenspraktische Fertigkeiten und soziale Kompetenzen zu erwerben, um ihre volle und gleichberechtigte Teilhabe an der Bildung [...] zu erleichtern. Zu diesem Zweck ergreifen die Vertragsstaaten geeignete Maßnahmen; unter anderem erleichtern sie das Erlernen von Brailleschrift [sowie] das Erlernen der Gebärdensprache [...] [und] stellen sicher, dass blinden, gehörlosen oder taubblinden Menschen, [...] Bildung in den Sprachen und Kommunikationsformen und mit den Kommunikationsmitteln vermittelt wird [...]“ (Vereinte Nationen, 2006: 1437).⁶ Hierbei wird deutlich, dass die UN-Behindertenrechtskonvention von einem veränderten Verständnis von Inklusion, auf Grundlage der Autonomie der Menschen mit Behinderungen, spricht.

1.2.1 Abgrenzung der Begriffe Integration und Inklusion

Das Vorherrschen großer Unsicherheit über den Inklusionsbegriff wird immer wieder durch die *Schrägstrich-Bezeichnung* von Integration und Inklusion deutlich, weshalb nachfolgend drei herausgegriffene Merkmale aus der Praxis der Integration mit der Praxis der Inklusion nach Hinz gegenübergestellt werden, um die Unterschiede beider Konzepte zueinander deutlich zu machen.

Im deutschen Sprachraum wurde der Begriff durch Integration ersetzt und hat an mehreren Stellen zur inhaltlichen Verzerrung geführt, welche die eigentliche Intention der Konvention der Vereinten Nationen verfehlt.

Falsche Rückschlüsse werden gezogen, wie z.B., dass Inklusion mehr oder weniger dasselbe wie Integration sei und sich ausschließlich auf die Belange von Menschen mit Behinderungen beziehe (vgl. Schumann, 2009: 51). In der Gesellschaft überwiegt nach wie vor ein engeres Verständnis, „[...] wonach Kinder mit Beeinträchtigungen bzw. mehr Kinder, denen man ‚besonderen Förderbedarf‘ zuschreibt, in Regeleinrichtungen des Bildungswesens integriert werden sollen“ (Booth, 2011: 6). In diesem Fall wäre Inklusion Teil „[...] einer Integrationspädagogik, in der pädagogische Probleme als Folge von Beeinträchtigungen oder Defiziten von Kindern und jungen Menschen gesehen wird und nicht als Folge des Scheiterns von Beziehungen, von Curricula, von Unterrichtsansätzen und

⁶ Eine Definition von Inklusion findet sich in der deutschen Übersetzung der Konvention nicht. In Artikel 24 Absatz 2c) wird lediglich davon gesprochen „[...] mit dem Ziel der vollständigen Integration wirksame individuell angepasste Unterstützungsmaßnahmen in einem Umfeld [...] [anzubieten]“ (Vereinte Nationen, 2006: 1437). Hierbei ist anzumerken, dass es abermals, wie einleitend in meiner Bachelorarbeit erwähnt, zur fehlerhaften Übersetzung von *the goal of full inclusion* mit *Ziel der vollständigen Integration* gekommen ist.

Lernkonzepten, die weder auf die Vielfalt noch auf den sozialen Druck eingehen, der auf Familien [...] lastet“ (ebd.: 6).

Die nachfolgende *Tabelle 1*, erstellt nach Hinz, stellt die Praxis der Integration mit der der Inklusion gegenüber und führt die qualitativen Unterschiede beider Konzepte auf.⁷

Tabelle 1 – Praxis der Integration und Praxis der Inklusion

Praxis der Integration	Praxis der Inklusion
<ul style="list-style-type: none"> – Eingliederung von Kindern mit bestimmten Bedarfen in die allgemeine Schule – Differenziertes System je nach Schädigung – Fixierung auf die institutionelle Ebene – Aufnahme von behinderten Kindern – Individuumszentrierter Ansatz – Zwei-Gruppen-Theorie (behindert/ nicht behindert) – Ressourcen für Kinder mit Etikettierung – Spezielle Förderung für behinderte Kinder – Individuelle Curricula für einzelne Kinder – Förderpläne für behinderte Kinder – Anliegen und Auftrag der Sonderpädagogik und Sonderpädagogen – Sonderpädagogik als Unterstützung für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf – Ausweitung von Sonderpädagogik in die Schulpädagogik hinein – Kombination von (unveränderter) Schul- und Sonderpädagogik – Kontrolle durch ExpertInnen 	<ul style="list-style-type: none"> – Leben und Lernen für alle Kinder in der allgemeinen Schule – Umfassendes System für alle Kinder – <i>Betrachtung der emotionalen, sozialen und unterrichtlichen Ebene</i> – Veränderung des Selbstverständnisses der Schule – Systemischer Ansatz – <i>Theorie einer heterogenen Gruppe (viele Minderheiten und Mehrheiten)</i> – <i>Ressourcen für Systeme (Schule)</i> – Gemeinsames und individuelles Lernen – Individualisiertes Curriculum für alle Kinder – Gemeinsame Reflexion und Planung aller Beteiligten – Anliegen und Auftrag der Schulpädagogik und Schulpädagogen – Sonderpädagogen als Unterstützung für Klassenlehrer, Klassen und Schulen – Veränderung von Sonderpädagogik und Schulpädagogik – Synthese von (veränderter) Schul- und Sonderpädagogik – Kollegiales Problemlösen im Team

(entnommen aus: Hinz, A. (2003): Inklusion – mehr als nur ein neues Wort?! Lernende Schule 6. Heft 23. o.O. S. 16)

⁷ Auf die fett hervorgehobenen Merkmale integrativer Praxis wird in der vorliegenden Arbeit näher eingegangen.

Kritik an der Fixierung auf die administrativ institutionelle Ebene

Integration wird häufig auf der institutionellen Ebene behandelt und stellt ein sektorales Problem dar. In Kindertagesstätten und Grundschulen werden Kinder mit Behinderungen flächendeckend am häufigsten integrativ betreut. Signifikant seltener werden Kinder mit höherem Unterstützungsbedarf vor allem an weiterführenden Schulen integrativ beschult, denn für sie werden ihrem Förderbedarf entsprechende Sonderschulen bereitgestellt (vgl. Hinz, 2003: 15). Für Kinder mit geringerem Förderbedarf „[...] erscheint [hingegen] ein teilweiser oder durchgängiger gemeinsamer Unterricht [in einer Regelschule machbar]“ (Hinz, 2002: 5). Dieses hierbei deutlich zum Ausdruck kommende differenzierte System der sonderpädagogischen Förderung ist hoch selektiv und gestaltet demnach ein Muster, das mit der Gleichung: „*Je fitter, desto integrierbarer, je schwächer, desto weniger integrierbar!*“ (ebd.: 5) einhergeht. „Art und Grad der Schädigung bestimmen [folglich] das Ausmaß der Integration“ (ebd.: 5). Dies bedeutet bei schwerer Behinderung eine stärkere Aussonderung, derer sich die Sonderschulen anzunehmen haben. Was einmal mehr bedeutet, dass bestehende Schulstrukturen, in denen integrative Wege zugelassen werden sollen, nicht grundlegend verändert und modifiziert werden.

Das Inklusionskonzept hingegen legt seinen Schwerpunkt deutlich anders: Jeder hat einen Anspruch, unabhängig von seinen Fähigkeiten, als vollwertiges Wesen anerkannt und als wertvoller Teil der Gesellschaft geschätzt zu werden (vgl. ebd.: 6). Vor diesem Hintergrund erscheint es als sehr wichtig, neben dem institutionellen Rahmen, der den Rahmen für Qualität bietet, auch die emotionale und soziale Ebene des gemeinsamen Lebens und Lernens in den Blick zu nehmen. Hierbei versteht sich der Begriff der Inklusion als ein Postulat, das „[...] eine Veränderung von Haltungen, Einstellungen und Menschenbildern ganzer sozialer Gemeinschaften/Institutionen herausfordert und welches das Anderssein als Dialektik von Gleichheit und Differenz betrachtet“ (Bloemers, 2006: 21).

Kritik an der Zwei-Gruppen-Theorie

Das Konzept der Integration erhält eine implizite Zwei-Gruppen-Theorie (behindert/nicht behindert) aufrecht, in welcher die zu Integrierenden zunächst einmal nicht mehr *andersartig* sind, aber vordergründig immer noch auf das *Anderssein* verwiesen wird (vgl. Hinz, 2002: 7). Das zu integrierende Kind wird weiterhin abgewertet und im täglichen Sprachgebrauch als Integrationskind bezeichnet. „Das ‘andere‘ Kind wird [deshalb] schnell zum ‘Auch-Kind‘, wenn Unterrichtsplanung vom üblichen Regelcurriculum ausgeht und anschließend überlegt [wird], wie denn auch dieses Kind daran teilnehmen kann, [wird von

einer] Entwicklung zu einer ‘Auch-Pädagogik‘ [gesprochen], bei der immanent immer deutlich bleibt, an wen sich der Unterricht eigentlich wendet und wer der ‘Andere‘ ist“ (ebd.: 7). Dies äußert sich darin, dass für das ‚andere‘ Kind andere Methoden und Inhalte verwendet werden. Es ist offensichtlich, dass ein solches Denken und Handeln schnell in einem Nebeneinander, anstatt eines gemeinsamen Miteinanders, zu verlaufen droht.

Inklusion hingegen geht von heterogenen Gruppen aus, in denen mehrere Dimensionen vorhandener Heterogenität (wie verschiedene Geschlechterrollen, religiöse und weltanschauliche Überzeugung, sexuelle Orientierung, Muttersprachen, Familienstrukturen) zusammengedacht werden. Heterogenität wird als Normalzustand deklariert und sollte im Spektrum von Gleichheit und Verschiedenheit zum Ausgangspunkt des Lebens über Unterschiede gemacht werden (vgl. ebd.: 7f.).

Kritik an der Ressourcenzuweisung für Kinder mit Etikettierung

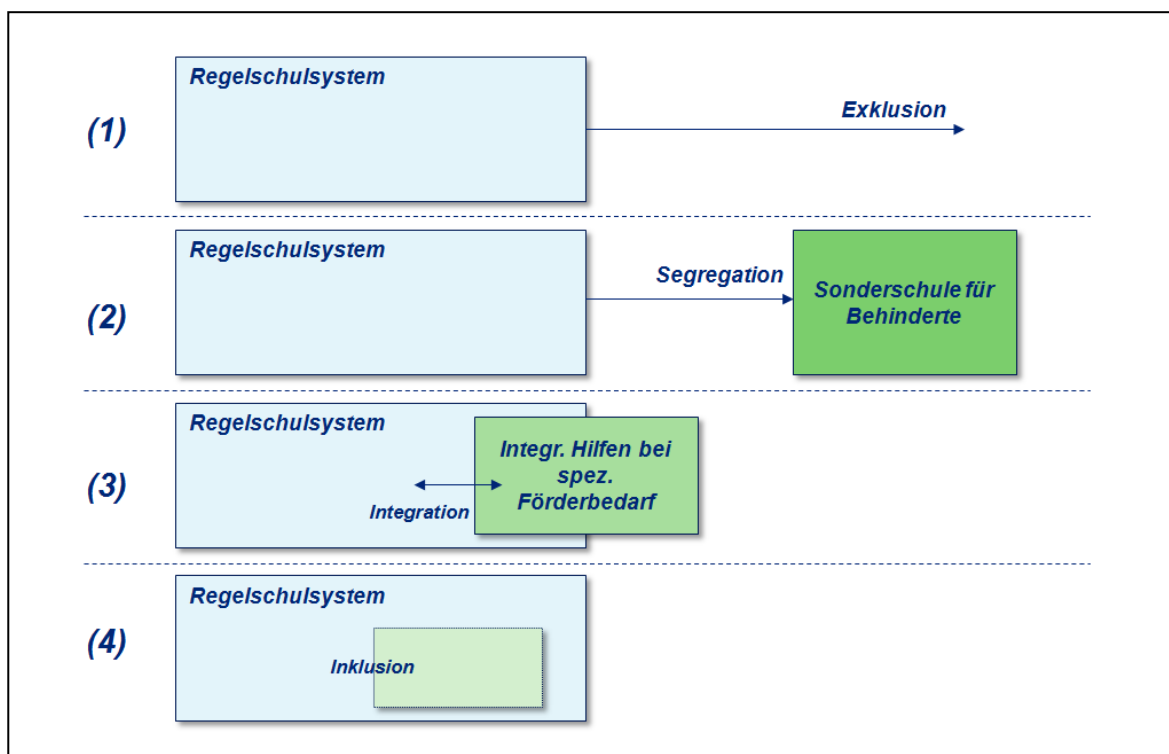
Integration ist in der Regel über die Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs und deren entsprechende Ressourcenzuweisung mit der Etikettierung dieser Kinder behaftet. In Anlehnung an die Zwei-Gruppen-Theorie wird diesen Kindern sonderpädagogisches Lehrpersonal an die Seite gestellt oder es werden individuelle Lehrpläne erstellt, die sich in der Regel an denen der Sonderschulen orientieren. Integration beschreibt folglich ein zielgleiches Lernen mit äußerer Differenzierung. Kinder mit Behinderungen besuchen eine Regelklasse und werden der Art ihrer Behinderung entsprechend gefördert, dass sie sich dem Lernniveau der Anderen annähern. Sie lernen entsprechend eines individuellen Plans, der von dem des Kindes ohne Behinderung abweicht (vgl. Saldern, 2012: 24). Dieses Kind ist somit auch innerhalb der integrativen Praxis das ‘andere‘ Kind, bei dem die *Andersartigkeit* im Alltag weiterhin besteht (vgl. Hinz, 2002: 9).

Mit Blick auf das Inklusionskonzept, welches ein zieldifferenziertes Lernen ohne äußere Differenzierung beschreibt, stellt die Etikettierung dieser Kinder einen Akt der Diskriminierung dar. Vielmehr ist von Menschen mit individuellen Bedürfnissen auszugehen, innerhalb derer auf eine Unterscheidung zwischen Menschen mit und Menschen ohne Behinderungen zu verzichten ist. Alle Kinder sollen ihren Fertigkeiten entsprechend individuell gefördert werden. Ressourcen werden nicht mehr einzelnen Personen zugewiesen, da dies wieder einer Etikettierung der Kinder gleich kommen würde, sondern der Gesamtheit innerhalb der Schule. Anstelle individueller Lehrpläne tritt ein gemeinsamer Lehrplan, der in bestimmten Teilbereichen eine Individualisierung vorsieht (vgl. ebd.: 10).

1.2.2 Von der Exklusion über Segregation und Integration zur Inklusion

In dem (vier-)gliedrigen Schulsystem Deutschlands ‚[...] dominieren nach wie vor Logik und Praxis der Segregation, alle administrativen Strukturen sind auf das Zusammenfassen der Gleichen und das Auseinandersortieren der Ungleichen ausgerichtet‘ (Hinz, 2005: 4; zit. nach Robeck, 2012: 5). In der Praxis wird häufig versucht, ‚[...] Kinder nach ausgewählten Leistungskriterien in homogen angelegte Schulformen zu sortieren‘ (Frühauf, 2010: 15; zit. nach Saldern, 2012: 8). Mit Hinblick auf den Inklusionsbegriff der UN-Behindertenrechtskonvention, welcher sich gegen gesellschaftliche Marginalisierung und soziale Benachteiligung wendet, soll im Folgenden der Wandel der Sonderpädagogik im Regelschulsystem skizziert werden.

Abbildung 1 – Entwicklungsphasen in der Sonderpädagogik



(Eigene Darstellung in Anlehnung an: Thoma, P.; Rehle, C. (2009): Inklusive Schule. Leben und Lernen mittendrin. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag, S. 41)

Abbildung 1 nach Bürli (1997) markiert die historischen Entwicklungsphasen des schulischen Umgangs mit beeinträchtigten Kindern in der Sonderpädagogik, innerhalb derer

eine qualitative Veränderung von einem auf Homogenität hin zu einem auf Heterogenität und Individualität des Schülers ausgerichteten Schulsystems erkennbar wird.

Die Phase der Exklusion (1), oftmals mit Ausschließung gleichgesetzt, wurde von der Europäischen Kommission für die Sozialberichterstattung der EU im Jahr 2004 als „[...] Prozess, durch den bestimmte Menschen an den Rand der Gesellschaft gedrängt [...] und aufgrund von Diskriminierung an der vollwertigen Teilhabe gehindert werden“ (Robeck, 2012: 4f.), definiert. Folglich bedeutet das für den schulischen Kontext, dass bestimmten Personengruppen keinerlei Zugang zu Bildungseinrichtungen gewährt wird und diese somit aus dem Regelschulsystem exkludiert werden.

Mit der Ablösung des Begriffs durch den der Segregation (2) wurden Personengruppen, unter ihnen vor allem Menschen mit Behinderungen, nach bestimmten Kriterien (der *Norm* nicht entsprechend) voneinander separiert. Sie besuchen entsprechend vorgesehene Bildungseinrichtungen, die den heutigen Sonder- bzw. Förderschulen gleichen und von den allgemeinen Schulen getrennt sind. Der Begriff der Segregation, der sich stärker auf Absonderung und Trennung bezieht, kommt damit einer Kategorisierung gleich, welche künstlich angelegte homogene Gruppen innerhalb des Schulsystems entstehen lässt.

Mit dem Einsetzen der Integrationsbewegung der 1970er Jahre geriet das Verständnis schulischer Segregation ins Wanken, die Viergliedrigkeit des Schulsystems blieb jedoch bestehen. Nach dem Modell der Integration (3) wurde versucht, bestimmte Personengruppen in das bestehende System, mit dem Ziel der Nichtaussonderung von Kindern mit Behinderungen aus den allgemeinen Bildungseinrichtungen, einzugliedern. Im Rahmen der Integration wird folglich erwartet, sich an Werte und Normen der bestehenden Gesellschaft anzupassen, wonach ihr allerdings in der Folge ein selektiver Charakter zugesprochen wird, innerhalb derer Personengruppen ausgesondert werden, die den Anforderungen nicht gerecht werden können. Somit werden die betroffenen Personengruppen weiterhin, aufgrund vorgenommener Kategorisierungen, als nicht der *Norm* entsprechend behandelt, innerhalb derer die bestimmten Gruppen nicht miteinander, sondern nebeneinander unterrichtet werden (vgl. ebd.: 69).

Einen Schritt weiter geht das Inklusionskonzept (4), welches auf den Elementen der Integrationspädagogik aufbaut, sie ergänzt und bestimmte Merkmale umfassender behandelt. In einer *Schule für Alle* im Sinne der Inklusion werden Kinder in ihrer Individualität gesehen und als solche aufgenommen. Es wird auf die Etikettierung sowie Marginalisierung bestimmter Gruppen verzichtet. Inklusion überschreitet demnach die Unterscheidung in behindert/nicht behindert, indem sie weitere Dimensionen der Heterogenität einbezieht.

2. Rechtliche Rahmenbedingungen zum Konzept der Inklusion

Der Ende der 1980er Jahre aus dem politik- und sozialwissenschaftlichen Kontext entstammende Begriff *inclusion* wurde vor allem durch die Salamanca Resolution von 1994 verbreitet und hat durch sie im sonderpädagogischen Bereich schnell zu bedeutsamen Veränderungen geführt (vgl. Heimlich & Kahlert, 2012: 118). Neben der Salamanca Resolution zählen aber auch weitere Abkommen zu den Meilensteinen auf dem Weg hin zu einer inklusiven Gesellschaft, die nachfolgend in einer ausgewählten Form beschrieben werden.⁸

2.1 Internationale Meilensteine auf dem Weg zur Inklusion

Allgemeine Erklärung der Menschenrechte von 1948

Am 10. Dezember 1948 verkündete die Generalversammlung der Vereinten Nationen die Allgemeinen Menschenrechte. In ihr wurden 30 Artikel zusammengefasst und ausführlich dargelegt. In Artikel 1 werden die allgemeinen Rechte verdeutlicht, wobei Artikel 2 diese näher beschreibt.

„Jeder hat Anspruch auf alle in dieser Erklärung verkündeten Rechte und Freiheiten, ohne irgendeinen Unterschied, etwa nach Rasse, Hautfarbe, Geschlecht, Sprache, Religion, politischer oder sonstiger Anschauung, nationaler oder sozialer Herkunft, Vermögen, Geburt oder sonstigem Stand.“ (Art. 2, Abs. 1, AEMR)

Aus dem Artikel geht hervor, dass keine Unterschiede zwischen Menschen gemacht werden sollten, was die Gleichbehandlung von behinderten und nicht behinderten Menschen einschließt. Dem schließt sich Artikel 7 an, in dem es heißt, dass jeder Mensch durch den Rechtsstaat vor Diskriminierung geschützt werde. Im Hinblick auf das Thema der Inklusion ist Artikel 26 der Allgemeinen Menschenrechte bedeutsam, welcher im ersten Absatz jedem Menschen das Recht auf Bildung zuspricht (vgl. Saldern, 2012: 34f.).

⁸ Hierbei habe ich jeweils nur die mir als zentral erscheinenden Meilensteine herausgegriffen, weshalb sich daher zur Vollständigkeit in *Tabelle 3* des Anhangs weitere internationale Meilensteine finden. Zusätzlich habe ich lediglich in der Salamanca Resolution von 1994 und der UN-Behindertenrechtskonvention von 2006 den englischen Wortlaut gewählt, weil durch die deutsche Übersetzung des Begriffs mit Integration der Begriff der Inklusion an Sinngehalt verlieren würde.

„Jeder hat das Recht auf Bildung. Die Bildung ist unentgeltlich, zum mindesten der Grundschulunterricht und die grundlegende Bildung. Der Grundschulunterricht ist obligatorisch. Fach- und Berufsschulunterricht müssen allgemein verfügbar gemacht werden, und der Hochschulunterricht muß allen gleichermaßen entsprechend ihren Fähigkeiten offenstehen.“ (Art 26, Abs. 1, AEMR)

Im zweiten Absatz des Artikels wird das Recht auf Bildung weiter präzisiert; sie soll auf die volle Entfaltung der Persönlichkeit gerichtet sein. Mit dem Artikel 26 wurde der erste Meilenstein auf dem Weg zur Inklusion gelegt, auf dem weitere Gesetze und Abkommen aufbauen.

Übereinkommen gegen Diskriminierung im Unterricht von 1960

Das Abkommen beruht auf den 1948 festgelegten Allgemeinen Menschenrechten und wurde von der Bundesregierung am 17. Juli 1968 ratifiziert. Ausgehend von dem Recht auf Bildung des Artikels 26 der Allgemeinen Menschenrechtskonvention, spezifiziert das Übereinkommen gegen Diskriminierung im Unterricht dieses Grundrecht und verweist explizit auf das Diskriminierungsverbot im Unterrichtswesen (vgl. Saldern, 2012: 36).

Übereinkommen über die Rechte des Kindes von 1989

Die UN-Kinderrechtskonvention vom 20. November 1989 trat am 5. April 1992 in Deutschland in Kraft. Die Konvention ist an die Allgemeinen Menschenrechte angelehnt, wobei sie darüber hinausgehend auch Rechte enthält, die in keinem anderen Abkommen explizit festgehalten sind (vgl. Wytttenbach, 2012: 317).

Ein großer Abschnitt thematisiert die Rechte von körperlich und geistig behinderten Kindern. In Artikel 23 erkennen die Vertragsstaaten an, jedem dieser Kinder ein erfülltes und menschenwürdiges Leben zu ermöglichen, unter den Bedingungen, die Würde des Menschen zu wahren und sie in ihrer Selbstständigkeit und Teilhabe am Leben zu fördern. Zudem sichern die Vertragsstaaten in Artikel 23 Absatz 2 jedem behinderten Kind eine spezielle Förderung und Betreuung zu. Des Weiteren heißt es in Artikel 28, dass jedem Kind, einschließlich Kindern mit Behinderungen, das Recht auf Bildung sowie Ausbildung frei von jeglicher Form der Diskriminierung zugesprochen werden soll (vgl. Saldern, 2012: 38). Gegenüber dem Übereinkommen gegen Diskriminierung im Unterricht von 1960

sichert die UN-Kinderrechtskonvention damit Kindern mit Behinderungen eindeutig die gleichen Rechte wie Kindern ohne Behinderungen zu (vgl. ebd.: 37f.).

Salamanca Resolution von 1994

An der vom 7. bis 10. Juni 1994 tagenden UNESCO Weltkonferenz „Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität“ in Salamanca, Spanien, beteiligten sich 92 Regierungen und 25 internationale Organisationen. Die von der Konferenz beschlossene Resolution fußt auf dem Recht aller Menschen auf Bildung, wie es in den Allgemeinen Menschenrechten von 1948 verankert ist (vgl. ebd.: 12). Den Kern der Resolution bildet die Nennung des Inklusionsgedankens⁹ als wichtigstes Ziel der internationalen Bildungspolitik und der damit einhergehenden kindzentrierten Pädagogik.

“We believe and proclaim that, regular schools with this inclusive orientation are the most effective means of combating discriminatory attitudes, creating welcoming communities, building an inclusive society and achieving education for all; moreover, they provide an effective education to the majority of children and improve the efficiency and ultimately the cost-effectiveness of the entire education system.” (UNESCO, 1994: 8)

Folglich heißt es im englischen Wortlaut, dass inklusive Schulen als bestmögliche Form der schulischen Bildung *aller Kinder* [Hervorhebung im englischen Wortlaut, S. 15], unabhängig ihrer physischen, intellektuellen, sozialen, emotionalen, sprachlichen oder anderen Fähigkeiten, unter Bezugnahme auf die Allgemeinen Menschenrechte von 1948, befürwortet werden. Hierbei sollten die Schulen Wege finden, alle Kinder erfolgreich zu unterrichten und Kindern mit besonderen Bedürfnissen erforderliche Ressourcen zur Seite zu stellen. Um eine erfolgreiche Unterrichtung aller Kinder zu gewährleisten, sollte inklusiver Unterricht durch die Schaffung individueller Curricula und einer kindzentrierten Pädagogik, welche sich an den Bedürfnissen der Kinder ausrichtet, erfolgen (vgl. Saldern, 2012: 39). Des Weiteren wird durch die Bedeutung schulischer Inklusion Abstand von einem defizitorientierten Verständnis von Behinderung genommen. Sie sprechen sich dafür aus, bestehende Sonderschulen zu Trainings- und Ressourcenzentren umzufunktionieren, damit die Zuweisung von Kindern an Sonderschulen nur noch eine Ausnahme bildet.

⁹ Hinsichtlich der deutschen Übersetzung traten in der Wortwahl einige Probleme auf, sodass der englische Begriff *inclusion* mit Integration übersetzt wurde.

Darüber hinaus enthält die Resolution einen Aktionsrahmen mit Leitlinien für den Fortschritt der Inklusion auf regionaler, nationaler und internationaler Ebene.

Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen von 2006

Mit der UN-Behindertenrechtskonvention von 2006 wurde das erste rechtlich bindende Abkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen geschaffen. Sie konkretisiert die Allgemeinen Menschenrechte von 1948 sowie die Salamanca Resolution von 1994 aus der Perspektive der Menschen mit Behinderungen. Von ihr gingen weitere wichtige Anstöße zum Diskriminierungsverbot aufgrund von Behinderung aus (vgl. ebd.: 41).

In Deutschland wurde die UN-Behindertenrechtskonvention am 24. Februar 2009 ratifiziert und hat mit dem Abkommen auf nationaler Ebene eine breite Debatte zum Thema *Behinderung* angestoßen (vgl. ebd.: 41f.). Im Vordergrund des Inklusionsgedankens steht Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention.

“States Parties recognize the right of persons with disabilities to education. With a view to realizing this right without discrimination and on the basis of equal opportunity, States Parties shall ensure an inclusive education system at all levels.” (Article 24, Section 1, CRPD)

Der Artikel verpflichtet alle Vertragsstaaten dazu, ein inklusives Schulsystem auf allen Ebenen zu gewährleisten, innerhalb dessen Kinder ohne und mit Behinderungen, ohne jegliche Form der Diskriminierung und auf Grundlage der Chancengerechtigkeit, gemeinsam beschult werden.

Die Betrachtung der internationalen Meilensteine tragen durch die bis heute zahlreich getroffenen Abkommen, die sich mit den Rechten der Menschen befassen, zu einem veränderten Verständnis von Integration hin zu schulischer Inklusion bei. Hierbei war vor allem die Salamanca Resolution von 1994, die durch andere Übereinkommen ergänzt und erweitert wurde, richtungsweisend auf dem Weg zur Verwirklichung inklusiver Bildungsangebote aller Kinder ohne und mit Behinderungen.

2.2 Vom Entwurf bis zur Ratifizierung der Behindertenrechtskonvention

Das am 13. Dezember 2006 von der Generalversammlung der Vereinten Nationen verabschiedete und am 03. Mai 2008 in Kraft getretene *Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen* wurde von 128 Staaten ratifiziert. Als einer der ersten Staaten unterzeichnete Deutschland am 30. März 2007 die UN-Behindertenrechtskonvention sowie das zugehörige Zusatzprotokoll, welche seit dem 26. März 2009 in Deutschland verbindlich sind. Die UN-Behindertenrechtskonvention schafft keine Sonderrechte, sondern konkretisiert die universellen Menschenrechte aus der Perspektive der Menschen mit Behinderungen. Sie hat den Paradigmenwechsel der 1990er Jahre in der Behindertenpolitik weiter befördert, innerhalb derer Menschen mit Behinderungen ein Recht auf ein menschenwürdiges und selbstbestimmtes Leben in einer inklusiven Gesellschaft haben. Die Konvention zeichnet sich durch ihr besonderes Verständnis von Behinderung aus, nach welchem der Begriff der Behinderung nicht mehr als statischer Zustand, sondern als Zusammenspiel zwischen beeinträchtigten Menschen und gesellschaftlichen Barrieren definiert wird (vgl. Saldern, 2012: 42). Die fortschreitende barrierefreie Umgestaltung auf Grundlage der UN-Behindertenrechtskonvention soll die Menschen unterstützen, ihr Leben selbstbestimmt zu gestalten (vgl. Vereinte Nationen, 2006: 1424).

Die UN-Behindertenrechtskonvention, bestehend aus einer Präambel und 50 Artikeln, geht inhaltlich auf die Rechte von Menschen mit Behinderungen sowie deren Lebenssituation ein und nimmt die bereits erwähnte Zielsetzung einer inklusiven Beschulung in ihr Abkommen auf. Die Konvention gilt als wegweisend für den Umgang mit gesellschaftlicher Heterogenität und beeinflusst zeitgenössische Debatten um das Thema der Inklusion.

Die Originalfassung des Abkommens in englischer Sprache wurde ins Deutsche übersetzt, wobei kurz nach Erscheinen der gemeinsamen amtlichen Übersetzung der Konvention von Deutschland, Österreich, der Schweiz und Lichtenstein diese von Betroffenen und ihren Verbänden stark kritisiert wurde. Sie erheben Vorwürfe, dass durch die Nichtbeteiligung von Betroffenen eine inhaltliche Verfremdung stattfand. Einer der Hauptgründe hierfür ist die Übersetzung des englischen Begriffs *inclusion*, der im deutschen Wortlaut mit Integration übersetzt wurde.¹⁰ In Anlehnung an das Abkommen entstand aufgrund dessen

¹⁰ Die deutsche Übersetzung ließ den oben erwähnten Paradigmenwechsel, der sich durch die Konvention vollzog, unreflektiert und führte auch auf internationaler Ebene zu Unverständnis.

2009 eine Schattenübersetzung durch NETZWERK ARTIKEL 3 e.V., innerhalb derer kenntlich gemachte Stellen verändert bzw. neu übersetzt wurden (vgl. Saldern, 2012: 43f.).

2.3 Das Recht auf Bildung (Art. 24) in der Behindertenrechtskonvention

Mit dem Inkrafttreten der UN-Behindertenrechtskonvention verpflichtet sich jeder Vertragsstaat, die Rechte von Menschen mit Behinderungen zum geltenden Recht zu machen. Artikel 4 Absatz 2 regelt diese Verpflichtung in den jeweiligen Vertragsstaaten mit den Worten:

„Hinsichtlich der wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Rechte verpflichtet sich jeder Vertragsstaat, unter Ausschöpfung seiner verfügbaren Mittel und erforderlichenfalls im Rahmen der internationalen Zusammenarbeit Maßnahmen zu treffen, um nach und nach die volle Verwirklichung dieser Rechte zu erreichen, unbeschadet derjenigen Verpflichtungen aus diesem Übereinkommen, die nach dem Völkerrecht sofort anwendbar sind.“ (Art. 4, Abs. 2, BRK)¹¹

Aus dem Artikel geht nicht hervor, die Verpflichtungen zur Verwirklichung dieser Rechte innerhalb eines bestimmten Zeitraums umzusetzen. Dies gilt auch für die Verwirklichung des Artikels 24, der sich für eine inklusive Beschulung von Kindern mit Behinderungen ausspricht. Im englischen Wortlaut der Vereinten Nationen heißt es wie folgt:

„States Parties recognize the right of persons with disabilities to education. With a view of realizing this right without discrimination and on the basis of equal opportunity, States Parties shall ensure an inclusive education system.“ (Article 24, Section 1, CRPD)¹²

In dem Artikel wird deutlich, dass Kinder mit Behinderungen ohne jegliche Form der Diskriminierung die gleichen Voraussetzungen für eine Schulbildung erhalten sollen wie Kinder ohne Behinderungen. Die Vertragsstaaten sind dazu verpflichtet, ein *inklusives Schulsystem* [Hervorhebung im englischen Wortlaut, S. 1436] auf allen Ebenen zu verwirklichen. Jedoch zeigt sich in Deutschland, dass nicht alle Bundesländer den Artikel

¹¹ Alle nachfolgenden Zitate in Kapitel 2.3 sind, sofern nicht anderes gekennzeichnet, dem Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen, Bundesgesetzblatt Jahrgang 2008 Teil II Nr. 35, ausgegeben zu Bonn am 31. Dezember 2008 entnommen.

¹² In *Tabelle 2* im Anhang befindet sich der Wortlaut des Artikels 24 der UN-Behindertenrechtskonvention.

konsequent umsetzen und dies noch viel Zeit bedarf, was auch der fehlerhaften Übersetzung geschuldet ist (vgl. Saldern, 2012: 45).¹³ Durch die deutsche Übersetzung mit Integration „[...] werden die bildungspolitischen Zielkonflikte mit Artikel 24 [der UN-Behindertenrechtskonvention] völlig verwischt durch die Behauptung, es gäbe schon ‚vielfältige Übereinstimmungen‘ zwischen den deutschen Schulverhältnissen und dem Menschenrecht auf Bildung der Vereinten Nationen“ (Schumann, 2009: 53). Daraufhin wird der Eindruck erweckt, es ginge der UN-Behindertenrechtskonvention vornehmlich darum, die Integration von Menschen mit Behinderungen in das bestehende Regelschulsystem zu verbessern. „Nicht selten wird nämlich ein integrativer Unterricht praktiziert, der den ‚Förderbedarf an die Person des Kindes bindet‘ und nicht die Heterogenität der Schülerschaft [...] und Synergieeffekte im Hinblick auf individuell bedeutsame Lern- und Entwicklungsprozesse, Förder- und Differenzierungsmöglichkeiten sowie Prozesse der Kommunikation, Interaktion und Kooperation innerhalb der Lerngruppe [...] in den Blick nimmt“ (Metzger & Weigl, 2011: 27). Nicht zuletzt wurde im Zusammenhang mit den PISA-Studien deutlich, dass der Zugang zu Bildung zu einem wichtigen Thema geworden ist. Wie alle anderen Mitgliedsstaaten hat auch Deutschland die Pflicht, das Menschenrecht auf Bildung, welches bereits aus dem Artikel 26 der Allgemeinen Menschenrechte von 1948 hervorgeht, zu achten, zu schützen und umzusetzen. „Das Recht auf Bildung ist [damit] nicht nur ein eigenständiges Menschenrecht, sondern auch ein zentrales Instrument, um den Menschenrechten zur Geltung zu verhelfen“ (Bielefeld & Seidensticker, 2006: 5; zit. nach Neuhoff, 2007: 53). So fordert der Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention, dass Menschen mit Behinderungen nicht aufgrund ihrer Behinderung vom Bildungssystem ausgeschlossen werden dürfen. Diese Forderung wird im Artikel 24 Absatz 2 wie folgt konkretisiert:

„Persons with disabilities are not excluded from the general education system on the basis of disability and that children with disabilities are not excluded from free and compulsory primary education, or from secondary education, on the basis of disability.“
(Article 23, Section 2a, CRPD)

Menschen mit Behinderungen haben das Recht, gleichberechtigt mit anderen in einer Gesellschaft zu leben, in der sie aufgrund ihrer Behinderung nicht von einem

¹³ Hierzu auch Bartels, K.; Glücksmann, A.; Mund K.: Notwendige Veränderungen. In Saldern, M. von, 2012, Inklusion, Deutschland zwischen Gewohnheit und Menschenrecht, S.247-250

unentgeltlichen Grundschulunterricht oder dem Besuch einer weiterführenden Schule ausgeschlossen werden dürfen.

Die UN-Behindertenrechtskonvention verfolgt darüber hinaus das Ziel, „[...] die menschlichen Möglichkeiten sowie das Bewusstsein der Würde und das Selbstwertgefühl des Menschen voll zur Entfaltung zu bringen und die Achtung vor den Menschenrechten, den Grundfreiheiten und der menschlichen Vielfalt zu stärken“ (Vereinte Nationen, 2006: 1436).

Diese Forderungen der Konvention sind damit als Querschnittsaufgabe der Politik zu verstehen, in der das Konzept der inklusiven Bildung in dem separierenden Schulsystem von heute einen Systemwechsels bedarf. Das gesamte Erziehungs- und Bildungswesen müsste folglich nach der Idee der Inklusion neu strukturiert und einheitliche Rahmenbedingungen in den Erziehungs- und Bildungsministerien der Länder erarbeitet werden. Vernor Muñoz Villalobos, UN-Sonderberichterstatter, schreibt nach seinem Besuch in Deutschland im Februar 2007 Folgendes: „Grundsätzlich ist die Schulstruktur in Deutschland komplex. Gesellschaftsschichten, Migrantenfamilien und Kinder mit Behinderungen haben nicht die gleichen Rechte wie andere Kinder. Es liegt somit ein selektives und [vier-]gliedriges Schulsystem vor, was in dieser Form nicht beibehalten werden kann“ (Vernor Muñoz Villalobos, 2007: 21; zit. nach Saldern, 2012: 250). Er empfiehlt, eine Politik der Inklusion umzusetzen sowie den rechtsbasierenden Ansatz in der Bildungspolitik zu stärken (vgl. Degener, 2009: 217).

3. Inklusion und deren Bedeutsamkeit in einer Schule für Alle

Das in Deutschland weiterhin traditionell durch eine Homogenisierungstendenz geprägte Schulsystem ist dadurch gekennzeichnet, dass möglichst „[...] gleichaltrige Kinder einen vergleichbaren Entwicklungsstand [haben] und am besten in leistungsgleichen Klassen lernen [sollten]“ (Grossrieder & Achermann, 2012: 164). Ausgesondert werden anschließend diejenigen Kinder, die nicht Schritt halten können. Aufgrund des hier angeführten Verständnisses der Funktion von Schule „[...] als Selektions- und Allokationsinstanz sind inkludierende Arbeitsweisen [...] meist noch wenig ausgeprägt“ (ebd.: 162). Wahrzunehmen ist ein Separieren im deutschen Schulsystem, welches sich vorwiegend an den „[...] Prinzipien der Homogenisierung, der Ökonomisierung und der Separierung [...]“ (Thoma & Rehle, 2009: 18) orientiert. „Die Trennung der Menschen im Bildungssystem nach Differenzen in vorher genormten Merkmalen [...] ermöglicht in einem ersten Schritt die Einrichtung scheinbar homogener Lerngruppen, was dann im zweiten Schritt zur Ökonomisierung der Bildungsmaßnahmen in gegliederten Schulen führen soll. Die unterschiedlichen menschlichen Erscheinungsformen werden den Strukturen des Systems [im dritten Schritt] untergeordnet, sie werden im wahrsten Sinne nach den bestehenden Struktureinheiten kategorisiert, [...] zugeordnet [und dementsprechend selektiert]“ (ebd.: 18f.). Folglich haben die selektiven Maßnahmen innerhalb des Schulsystems Einfluss auf den individuellen Entwicklungsverlauf sowie die Ökologie¹⁴ des Betroffenen (vgl. ebd.: 20).

Mit dem Inkrafttreten der UN-Behindertenrechtskonvention von 2009 sieht sich auch die Sonderpädagogik verpflichtet, die Ziele der Konvention politisch umzusetzen, um positiven Einfluss auf die Ökologie des Betroffenen auszuüben. In dem Zusammenhang sind vor allem eine stärkere Kooperation sowie ein stärkerer Austausch zwischen den allgemeinen Schulen und den Sonderschulen im Hinblick auf die Realisierung des Inklusionsvorhabens unabdingbar. Denn bei genauerem Hinschauen wird deutlich, dass „[...] die Arbeit in inklusiven Schulen nicht ohne [eine] sonderpädagogische [Fachkompetenz] auskommt“ (Heimlich & Kahlert, 2012: 10). Inklusion bedeutet in diesem Sinne nicht die Sonderschulen abzuschaffen, sondern dass „[...] Sonderpädagogen und sonderpädagogische Fachkompetenz zum festen Bestandteil aller allgemeinen Schulen auf allen Ebenen des Bildungssystems

¹⁴ Um sich näher mit der Ökologie des Menschen zu beschäftigen, empfehle ich das Modell des ökosystemischen Ansatzes von 1981 von dem amerikanischen Psychologen Urie Bronfenbrenner.

werden müssen“ (ebd.: 11). Der erste Schritt im Bereich der Sonderpädagogik wurde mit dem Arbeitspapier der deutschen Kultusministerkonferenz vom Oktober 2011 getan, in welchem das Ziel formuliert wird, eine inklusive Pädagogik zu verwirklichen (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder, 2011: 3). Die Erkenntnis der Länder, dass das Thema der Inklusion auch einen Schwerpunkt sonderpädagogischen Handelns darstellt, bewirkte die Änderung des Arbeitspapiers von 1994. Fortan wurde nicht mehr auf die institutionsbezogene Sicht, sondern auf die individualisierende Sicht von sonderpädagogischem Förderbedarf verwiesen und als Ziel erklärt, „[...] die gemeinsame [Unterrichtung aller Kinder] zu verwirklichen, [sofern] die notwendige Qualität [...] für alle Kinder und Jugendlichen zugesichert [ist]“ (ebd.: 3f.).

Inklusion versucht damit die vorherrschende Sichtweise von Menschen mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu überwinden und setzt sich gezielt mit Fragen von Gleichheit und Verschiedenheit, im Sinne der Aspekte einer Pädagogik der Vielfalt auseinander. Die Pädagogik der Vielfalt nach Annedore Prengel entspricht Grundgedanken inklusiver Pädagogik und beschäftigt sich mit dem Blick auf ein Leben in der Gemeinschaft, in welcher die Verschiedenheit der Menschen als Ressource zu sehen ist (vgl. Saldern, 2012: 266).

Im Zentrum sollen damit nicht „[...] extern gesetzte, generalistische Standardisierungsansprüche und Normalitätserwartungen [...]“ (Rürup, 2011: o.S.; zit. nach Saldern, 2012: 227), sondern die Individualität und Heterogenität der Schüler stehen. Dabei ist vor allem bedeutsam, „[...] die Differenzen egalitär [im Sinne einer Pädagogik der Vielfalt] zu betrachten und nicht zu hierarchisieren“ (Kron, 2010: o.S.; zit. nach Saldern, 2012: 228). Es geht darum, die Vielfalt der Schüler wertzuschätzen und diese als Ressource wahrzunehmen.

Im Rahmen eines gemeinsamen Unterrichts sowie eines individualisierten Curriculums verlangt das Inklusionskonzept nach Anerkennung und Achtung individueller Unterschiede und Bedürfnisse der Schüler. Das bedeutet, dass der Unterricht an die Lernvoraussetzungen und Lernziele des einzelnen Schülers anzupassen ist.¹⁵ Es geht darum, Lernprozesse so zu gestalten, dass sie allen Schülern in der Schule gerecht werden. „Das Bemühen der Lehrkräfte [darf] dann auch nicht vorrangig darauf abzielen, die Unterschiede in der Lernentwicklung möglichst gering zu halten, sondern jedes Kind in seiner Entwicklung

¹⁵ Hierzu dient auch das amerikanische Modell “Response to Intervention“, welches im Rügener Inklusionsmodell seit 2010 (abrufbar unter: <http://www.rim.uni-rostock.de/>) angewandt wird.

möglichst gut zu unterstützen“ (Metzger & Weigl, 2011: 43). Alle Schüler sollten dementsprechend „[...] in vielfältigen Lernprozessen, mit gemeinsamen und differentiellen Lernsituationen, unter Nutzung förderlicher Ressourcen, ohne behindernde Lernbarrieren und ohne diskriminierende und exkludierende Praxen [...]“ (Wocken, 2011: 117; zit. nach Saldern, 2012: 206) unterrichtet werden.

Aufgrund dessen, dass die gegenwärtige Lernkultur allerdings noch sehr auf den Lernbegriff im Sinne von Wissenserwerb ausgerichtet ist, erfordert dies im Kontext inklusiver Pädagogik, Lernen erfahrbar zu machen, das sich auf das Aufeinandertreffen „[...] mit dem Fremden, Fragmentarischen und Widerständigen einlässt“ (Rumpf, 2010: 10f.; zit. nach Heimlich & Kahlert, 2012: 174). „Um die Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern effektiv zu gestalten, ist es daher erforderlich, Lerninhalte bewusst in einen sozialen Kontext zu bringen, der ihnen, in der Interaktion mit ihren Mitschülerinnen und Mitschülern, das Gefühl der sozialen Eingebundenheit und Zugehörigkeit zur Klassengemeinschaft vermittelt“ (Saldern, 2012: 210). „Auf der Grundlage des stetigen Austauschs mit anderen Klassenmitgliedern regt [die Motivation] darüber hinaus dazu an, eigene Lernwege und Zugangsweisen sowie die anderer differenzierter wahrzunehmen, sie in Beziehung zu den eigenen zu setzen und zu reflektieren“ (Seitz, 2008: 229; zit. nach Saldern, 2012: 210). Der stetige Austausch mit Mitschülern bedeutet in diesem Kontext auch die Teilhabe aller am Unterricht. Damit handelt es sich bei inklusiver Pädagogik unter anderem auch um einen Veränderungsprozess, „[...] wenn Bildungssysteme und Bildungsorte so gestaltet werden, dass sie zur Teilhabe jedem und jeder Einzelnen auffordert“ (Booth, 2011: 7f.). „[Teilhabe] erfordert [somit] Dialog mit Anderen auf der Basis von Gleichheit und deshalb ist es erforderlich, Status- und Machtunterschiede ganz bewusst zur Seite zu schieben“ (ebd.: 13). Jedoch geht es bei Gleichheit, „[...] nicht um eine *Chancengleichheit* auf der Grundlage von ungleichem Status, Reichtum und Lebensverhältnissen, sondern darum genau diese Ungleichheiten zu reduzieren“ (ebd.: 11). Aus diesem Grund wird bei der Sicht auf Gleichheit im Inklusionskonzept eher von einer Chancengerechtigkeit („equity in education“) gesprochen, in welcher Menschen nicht gleich, sondern als gleichwertig behandelt und ihnen im Kontext von Schule ein möglichst gerechter Zugang zu öffentlichen Gütern ermöglicht werden sollte (vgl. Heimlich & Kahlert, 2012: 135). Allerdings „[...] ist Gerechtigkeit keineswegs ein Automatismus, der mit der [...] UN-Behindertenrechtskonvention [...], ‘automatisch‘ einherginge - entscheidend sind neben strukturellen Änderungen vor allem Konzepte und Haltungen“ (Seitz et al., 2012: 12).

Darüber hinaus sollte, wie eingangs erwähnt, auch das Verhältnis des pädagogischen zum sonderpädagogischen Fachpersonal und umgekehrt in den Blick genommen werden. Aus 'special educators' werden 'method and resource teachers', die in der Klasse für alle Schüler mitarbeiten und das Methodenrepertoire des Unterrichts erweitern (vgl. Robeck, 2012: 272).¹⁶ Im Hinblick auf den gemeinsamen Unterricht sollten sie ‚[...] Gleichheit und Achtung individueller Unterschiede [...]‘ (Kron, 2010: o.S.; zit. nach Saldern, 2012: 228) vorleben sowie die jeweiligen Kompetenzen der Schüler wertschätzen und akzeptieren. Den Schülern wird dadurch die Möglichkeit geboten, sich ihrer Vorurteile bewusst zu werden und diese zu hinterfragen, um anschließend offen mit jeglicher Form der Heterogenität umzugehen (vgl. Saldern, 2012: 228f.). ‚Auf diesem Weg kann der [...] Missachtung und Ausgrenzung des Anderen, des Fremden, [...] entgegengewirkt werden [...]‘ (Kron, 2010: o.S.; zit. nach Saldern, 2012: 229). Inklusion lebt somit von der Vision, eine Schule für Alle ohne Ausgrenzung zu schaffen, in der alle Kinder gemeinsam beschult werden können und niemand separiert wird (vgl. Seitz et al., 2012: 16). Das bedeutet auch im Sinne von Barrierefreiheit, dass jeder Schüler jederzeit und ohne fremde Hilfe die Möglichkeit hat, die Schule sowie deren Räume aufzufinden und zu begehen.

Es sollten Räume geschaffen werden, die einen Austausch aller Beteiligten ermöglichen, um eine inklusive Pädagogik sicherzustellen, in welcher beiden beteiligten Seiten Angst- und Ohnmachtsgefühle genommen werden.

Um auch Eltern adäquat zu unterstützen, ist eine Zusammenarbeit und Kommunikation auf Augenhöhe aller Beteiligten vonnöten (vgl. Saldern, 2012: 229).

Ein individualisierter Unterricht erfordert, die Kapazität pädagogischen Fachpersonals zu erhöhen sowie durch sonderpädagogisch geschultes Personal zu erweitern. Zum anderen sollte die Klassenstärke verringert werden, um die Anliegen und Bedürfnisse aller Schüler zu realisieren. ‚Das Ziel ist, die pädagogische Arbeit so zu gestalten, dass sich alle Kinder optimal entwickeln können‘ (Stamer-Brandt, 2012: 99). Jedes Kind sollte unabhängig seiner sozialen Herkunft und seiner unterschiedlichen Kompetenzen Gleichheit und Gerechtigkeit erfahren. Dabei sieht das Konzept der Inklusion mindestens einen weiteren Pädagogen im Unterricht vor, der sich bereits im Vorfeld mit dem Fachpersonal getroffen und beispielsweise zu Lerninhalten und Methoden ausgetauscht hat, um die Lernprozesse aller Kinder optimal zu gestalten (vgl. Saldern, 2012: 232). Solch ein kollegialer Austausch ist unter dem Fachpersonal unabdingbar und bedarf eines stetigen Austausches untereinander.

¹⁶ Besonders vorherrschend ist dieses Modell der Arbeit von Sonderpädagogen an Regelschulen in Kanada.

Zudem sollte sichergestellt werden, dass im Unterricht hinreichende Ressourcen und Lernmaterialien für eine angemessene Kommunikation vorhanden sind, um die individuellen Bedürfnisse des Kindes zu erfüllen und um eine Chancengerechtigkeit aller im Regelschulunterricht zu ermöglichen (vgl. Reich, 2012: 93f.).

4. Zur Umsetzung inklusiver Bildung in Sachsen-Anhalt

4.1 Zum Status Quo inklusiver Bildung

Mit der am 26. März 2009 in Deutschland in Kraft getretenen UN-Behindertenrechtskonvention hat jedes Kind mit Behinderung das Recht, gemeinsam mit Kindern ohne Behinderungen unterrichtet zu werden. Daraufhin verständigte sich im November 2010 auch die Konferenz der Kultusminister der Länder, die Quote inklusiv beschulter Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu erhöhen.¹⁷

Nach Angaben der Bertelsmann-Stiftung¹⁸ (2013: 8) bestand bei 487.718 Schülern der Primar- und Sekundarstufe Deutschlands im Schuljahr 2011/12 ein diagnostizierter sonderpädagogischer Förderbedarf. Das entspricht deutschlandweit einer Förderquote von 6,4% aller Schüler im Alter der Vollzeitschulpflicht (vgl. Klemm, 2013: 8). Die große Mehrheit der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf wird in Deutschland in getrennten Förder- bzw. Sonderschulen unterrichtet. Hierbei liegt der Inklusionsanteil¹⁹ deutschlandweit in der Primarstufe bei 39,2% und in der Sekundarstufe I bei 21,9%. In Sachsen-Anhalt liegt der Anteil der Kinder, die in der Primarstufe inklusiv beschult werden bei 38,7% und in der Sekundarstufe I bei 16,3% (Stand Schuljahr 2011/12). Die Zahlen weisen vergleichend zur *Abbildung 2* (siehe Anhang) auf einen deutlichen Anstieg der inklusiv beschulten Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf vom Schuljahr 2008/09 zum Schuljahr 2011/12 hin. So ist der Anteil der inklusiv beschulten Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Grundschule innerhalb der Jahre um 20,7% und in der Sekundarschule I um 10,6% gestiegen (vgl. ebd.: 19f.). „Der gestiegene Inklusionsanteil sorgt dafür, dass Kinder mit einem Förderbedarf nicht mehr automatisch auf

¹⁷ Die Definition zum ‘Sonderpädagogischen Förderbedarf’ ist dem Paragraph 1, Absatz 3 des Schulgesetzes des Landes Sachsen-Anhalt zu entnehmen.

An dieser Stelle soll angemerkt werden, dass der mit dem Arbeitspapier der Konferenz der Kultusminister der Länder von 1994 eingeführte Begriff ‘Sonderpädagogischer Förderbedarf’ missverständlich übersetzt wurde. Mit dieser Begriffswahl ist das Problem verbunden, dass dieser dem, zu Beginn der Arbeit, definierten Begriff der Inklusion entgegensteht. Der von der Konferenz der Kultusminister der Länder eingeführte Begriff würde einer Etikettierung der Kinder, denen spezielle Ressourcen zur Verfügung gestellt werden, nachkommen, welche dem Verständnis von Inklusion nach aufgehoben werden sollte. Hierbei wird auch von einem „Ressourcen-Etikettierungs-Dilemma“ gesprochen (vgl. Klemm, 2013: 15). Um aber die Richtigkeit der Aussagen der Studie der Bertelsmann-Stiftung sowie des Schulgesetzes des Landes Sachsen-Anhalt zu gewährleisten, wird der Begriff ‘Sonderpädagogischer Förderbedarf’ für das Kapitel übernommen.

¹⁸ Die Studie untersucht auf den Ebenen der Bundesländer, wie sich die Anzahl der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf auf die einzelnen Förderschwerpunkte verteilt, wie sie betreut und unterrichtet werden.

¹⁹ Der Inklusionsanteil umfasst den Anteil der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die inklusiv beschult werden, im Verhältnis zur Gesamtzahl aller Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf.

eine Sonderschule gehen müssen [...]. Aber die gestiegene Förderquote [von 0,4% aus dem Schuljahr 2008/09 zum Schuljahr 2011/12] sorgt eben auch dafür, dass die Förderschulen im bisherigen Umfang weiterbestehen“ (ebd.: 4).

Auf dem Weg zu einer inklusiven Beschulung aller Kinder sind die Bundesländer, die für die Umsetzung zuständig sind, in ihren Schulen unterschiedlich weit vorangeschritten. Trotz steigenden Inklusionsanteils des Schuljahrs 2011/12 zeigt Sachsen-Anhalt im Vergleich zu anderen Bundesländern mit eine der höchsten Förderschülerquoten²⁰ und eine der geringsten Inklusionsquoten (vgl. Hinz, 2011, o.S.). Der Anteil inklusiv beschulter Kinder nimmt in allen Bundesländern von der Primarstufe hin zu weiterführenden Schulen ab (vgl. Klemm, 2013: 6). Grund hierfür ist das deutsche Schulsystem, welches aufgrund seiner Viergliedrigkeit eine gemeinsame Beschulung aller im Sinne des Inklusionskonzepts nur eingeschränkt vorsieht.

4.2 Zum Zugang inklusiver Bildung von Menschen mit Behinderungen

Die UN-Behindertenrechtskonvention verfolgt in Artikel 24 das Ziel, allen Menschen qualitativ hochwertige Bildung, unabhängig von Geschlecht, sozialen und ökonomischen Voraussetzungen oder besonderen Lernbedürfnissen zugänglich zu machen. So zeigt sich heute, dass vor allem in der Primarstufe die inklusive Unterrichtung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf weitaus fortgeschrittener ist als in der Sekundarstufe I (vgl. ebd.: 17). So soll die Exklusionsquote²¹ nach Angaben des Kultusministeriums in Sachsen-Anhalt gesenkt werden, um den Ansprüchen der Konvention zu entsprechen. In diesem Kontext wurden strukturelle Veränderungen im Schuljahr 2011/12 vollzogen. Es wurde sich dahingehend verständigt, dass der Förderbedarf eines Kindes nur noch über den Mobilen Sonderpädagogischen Diagnostischen Dienst festzustellen und nicht mehr Aufgabe der Sonderschulen ist. Zudem sollen jeder Grundschule zusätzliche Ressourcen zur Verfügung gestellt werden, um Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf inklusiv zu beschulen. Darüber hinaus soll die Stundenzuweisung bei sonderpädagogischem Förderbedarf vereinheitlicht werden, sodass der Förderschwerpunkt des Kindes nicht mehr über die Anzahl der Stunden entscheidet. Aufgrund dessen, dass sich die Anstöße durch die

²⁰ Die Förderschülerquote umfasst den Anteil aller Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Verhältnis zur Gesamtzahl aller Kinder.

²¹ Die Exklusionsquote umfasst den Anteil der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Verhältnis zur Gesamtzahl aller Kinder, die separiert unterrichtet werden.

Konvention von 2009 weitestgehend auf den Bereich der Sonderschulen beziehen, bleibt die Situation über Strukturfragen innerhalb der allgemeinen Schulen des Landes Sachsen-Anhalt eher unberührt (vgl. Hinz, 2011: o.S.). Betrachtet man zusätzlich die Inklusionsanteile von der Primarstufe zur Sekundarstufe I, dann wird deutlich, dass zur Sicherung inklusiven Zugangs zu Bildung von Menschen mit Behinderungen vorrangig in den weiterführenden Schulen weitere inklusive Bildungsangebote möglich gemacht werden sollten, sodass Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf nach Beendigung der Grundschule nicht in separierende Schulen wechseln müssen (vgl. Klemm, 2013: 21).

4.3 Zum Stand der Umsetzung inklusiver Bildung im Schulgesetz von Sachsen-Anhalt

Vorgehensweise meiner Auseinandersetzung

Am Beispiel des Schulgesetzes des Landes Sachsen-Anhalt werde ich mich mit dem Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention auseinandersetzen.²² Für die Beantwortung der Forschungsfrage werden hierzu methodisch folgende Aspekte, die den Grundsätzen des Artikels 3 der Konvention entnommen sind, ausgewählt:

- *Nichtdiskriminierung*
- *Teilhabe an der Gesellschaft*
- *Achtung vor der Unterschiedlichkeit*
- *Chancengleichheit*
- *Barrierefreiheit*²³

Die Grundsätze (Art. 3, BRK), welche bereits Merkmale des eingangs erwähnten Inklusionskonzepts beinhalten, werde ich in einzelnen Abschnitten, unter Bezugnahme des Artikels 24 der Konvention und der dort vorgenommenen Definition, erklären und im zweiten Schritt dem Schulgesetz des Landes Sachsen-Anhalt gegenüberstellen. Dieses Vorgehen dient der Überprüfung der Umsetzung der Grundsätze des Artikels 3 der

²² Hierbei stütze ich mich ausschließlich auf die deutsche Schattenübersetzung der UN-Behindertenrechtskonvention, wobei sich an bestimmten Begrifflichkeiten trotz dieser Übersetzung nichts geändert hat. So wird in Artikel 3 der Allgemeinen Grundsätze bei *full and effective participation and inclusion in the society* immer noch von *volle und wirksame Teilhabe an der Gesellschaft und Einbeziehung in die Gesellschaft* gesprochen.

²³ In *Abbildung 3* im Anhang befindet sich der Auszug aus den Allgemeinen Grundsätzen des Artikels 3 der UN-Behindertenrechtskonvention.

Konvention im Schulgesetz des Landes Sachsen-Anhalt.²⁴ In einem abschließenden Schritt werde ich die Ergebnisse meiner Auseinandersetzung mit dem Schulgesetz des Landes Sachsen-Anhalt zusammenfassend darstellen.

Die Verantwortung des Landes Sachsen-Anhalt liegt darin, die inhaltliche Auseinandersetzung mit der UN-Behindertenrechtskonvention aktiv zu fördern. So verfolgt die Neufassung des Behindertengleichstellungsgesetzes des Landes vom 28. Dezember 2010 in Paragraph 1 Absatz 1 das Ziel, „[...] in Umsetzung des Übereinkommens der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen, Benachteiligungen von Menschen mit Behinderungen im Land Sachsen-Anhalt zu verhindern und zu beseitigen, [...] sowie die gleichberechtigte Teilhabe am Leben in der Gesellschaft zu gewährleisten und eine selbstbestimmte Lebensführung zu ermöglichen“ (Ministerium für Arbeit und Soziales des Landes Sachsen-Anhalt, 2013: 8). Neben dem Landesaktionsplan, der im Koalitionsvertrag der sechsten Legislaturperiode vereinbart wurde, möchte Sachsen-Anhalt auch mit dem Schulgesetz in der Neufassung der Bekanntmachung vom 22. Februar 2013 verstärkt am Abbau von Barrieren im Kontext einer teilhabeorientierten Behindertenpolitik mitwirken (vgl. ebd.: 9).

Nichtdiskriminierung

In Artikel 5 Absatz 1 der UN-Behindertenrechtskonvention „[...] [erkennen] die Vertragsstaaten [an], dass alle Menschen vor dem Gesetz gleich sind, vom Gesetz gleich zu behandeln sind und ohne Diskriminierung Anspruch auf gleichen Schutz durch das Gesetz und gleiche Vorteile durch das Gesetz haben“ (NETZWERK ARTIKEL 3 e.V., 2009: 7). Sie verbieten jede Form der Diskriminierung aufgrund der Behinderung eines Menschen und leiten im Fall einer Diskriminierung geeignete Schritte ein, um diese zu verhindern (vgl. ebd.: 8). In Artikel 24 Absatz 2 der Konvention wird dieser Aspekt dahingehend ergänzt, dass Menschen mit Behinderungen nicht aufgrund ihrer Beeinträchtigung vom Bildungssystem auszuschließen sind. Sie haben ebenso das Recht wie Menschen ohne Behinderungen, an einem „[...] inklusiven, hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht an Grundschulen und weiterführenden Schulen“ (ebd.: 18f.) teilzuhaben.

²⁴ Eine Einteilung des Umsetzungsgrades des Grundsatzes im Schulgesetz des Landes Sachsen-Anhalt findet sich in *Tabelle 4* im Anhang.

So wie in der UN-Behindertenrechtskonvention ist im Erziehungs- und Bildungsauftrag des Schulgesetzes des Landes Sachsen-Anhalt verankert, dass jeder Mensch das Recht auf Bildung hat. Zur Erfüllung dieses Rechts verpflichtet sich das Land Sachsen-Anhalt:

„Benachteiligung von Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen zu verhindern [sowie] den Schülerinnen und Schülern Kenntnisse, Fähigkeiten und Werthaltungen zu vermitteln, welche die Gleichachtung und Gleichberechtigung der Menschen unabhängig von ihrem Geschlecht, ihrer Abstammung, ihrer Rasse, ihrer Behinderung, ihrer sexuellen Identität, ihrer Sprache, ihrer Heimat und Herkunft, ihrem Glauben, ihren religiösen oder politischen Anschauungen fördern, und über Möglichkeiten des Abbaus von Diskriminierung und Benachteiligung aufzuklären.“ (§1, Abs. 2, SchulG LSA)

Das Land Sachsen-Anhalt bietet den Schülern damit die Möglichkeit, Vorurteile gegenüber Menschen mit Behinderungen abzubauen, um ihnen ohne Diskriminierung eine gleichberechtigte Teilhabe an der Gesellschaft sowie an der Bildung zu ermöglichen.

Zusammenfassend wird ersichtlich, dass der Grundsatz *Nichtdiskriminierung* im Schulgesetz des Landes Sachsen-Anhalt in hohem Maße umgesetzt wird. Die Schule verpflichtet sich durch den Erziehungs- und Bildungsauftrag, den Schülern grundlegende Werte und Kompetenzen zu vermitteln, welche Gleichachtung und Gleichberechtigung fördern, um Diskriminierung und Benachteiligung von Schülern mit Behinderungen abzubauen. So enthält das Schulgesetz des Landes Sachsen-Anhalt in Paragraph 1 Absatz 2 eine Vielzahl an Heterogenitätsdimensionen wie Geschlecht, Behinderung und Herkunft, die in der Präambel der Konvention bereits genannt wurden.

Dem Rechtsanspruch auf Bildung nach versucht das Land in Erfüllung des Erziehungs- und Bildungsauftrags der Schule und auf Grundlage der Chancengerechtigkeit, inklusive Bildungsangebote in allen Schulformen zu verwirklichen, innerhalb derer keine Kinder vom Schulsystem auszuschließen sind. Allerdings behält sich an dieser Stelle das Schulgesetz des Landes Sachsen-Anhalt offen, „[...] für Schülerinnen und Schüler, die besondere Hilfe benötigen, [...] Förderschulen vorzuhalten“ (§1, Abs. 3, Satz 6, SchulG LSA).²⁵

²⁵ Der Vorbehalt der Zuweisung der Schüler an eine Förderschule würde abermals einer Etikettierung und Diskriminierung der Schüler nachkommen. Jedoch geht das Land Sachsen-Anhalt von einem veränderten Verständnis von Inklusion aus, nach welchem diese Schüler in Förderzentren (Verbünde aus Förderschulen und allgemeinen Schulen) gemeinsam mit Kindern ohne Behinderungen unterrichtet werden sollen.

Teilhabe an der Gesellschaft

In Artikel 19 der UN-Behindertenrechtskonvention verpflichten sich die Vertragsstaaten, Menschen mit Behinderungen, „[...] die volle Einbeziehung in die Gemeinschaft und die Teilhabe an der Gemeinschaft zu ermöglichen [...]“ (NETZWERK ARTIKEL 3 e.V., 2009: 15), indem sie Menschen mit Behinderungen:

- einen Zugang zu Unterstützungsdiensten zu Hause und in Einrichtungen,
- einen Zugang zu sonstigen gemeindenahen Diensten sowie
- die Unterstützung durch eine persönliche Assistenz gewährleisten.

Des Weiteren garantieren die Vertragsstaaten in Artikel 29, „[...] ein Umfeld zu fördern, in dem Menschen mit Behinderungen ohne Diskriminierung und gleichberechtigt mit anderen wirksam und umfassend an der Gestaltung der öffentlichen Angelegenheiten teilhaben können [...]“ (ebd.: 23f.). Die Gewährung der Teilhabe von Menschen mit Behinderungen am öffentlichen Leben wird durch den Artikel 30 der Konvention um ihre Teilhabe am kulturellen Leben ergänzt. Um Menschen mit Behinderungen einen umfassenden Zugang zu Kulturgütern zu ermöglichen, stellen die Vertragsstaaten, den schulischen Bereich eingeschlossen, sicher, „[...] dass Menschen mit Behinderungen gleichberechtigt mit anderen Kindern an Spiel-, Erholungs-, Freizeit- und Sportaktivitäten teilhaben können“ (ebd.: 25).

In Artikel 24 Absatz 3 der Konvention wird dieser Aspekt dahingehend ergänzt, Menschen mit Behinderungen zur gleichberechtigten Teilhabe an der Bildung zu befähigen, indem die Vertragsstaaten ihnen:

- das Erlernen von Brailleschrift und
- das Erlernen der Gebärdensprache erleichtern sowie
- geeignete Sprach- und Kommunikationsformen für blinde, taubblinde und gehörlose Menschen sicherstellen (vgl. ebd.: 20).

Vergleichend hierzu ist die Schule in der Erfüllung des Erziehungs- und Bildungsauftrags des Schulgesetzes des Landes Sachsen-Anhalt angehalten:

„[...] Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen eine gleichberechtigte Teilhabe am Leben in der Gesellschaft [zu ermöglichen].“ (§1, Abs. 2, SchulG LSA)

Das Land Sachsen-Anhalt ist folglich bemüht, für alle Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf eine gleichberechtigte Teilhabe an der Gesellschaft sicherzustellen. Für die Gewährung der gleichberechtigten Teilhabe an der Bildung mit Kindern ohne Behinderungen, sind die Erziehungsberechtigten der Schüler jedoch beauftragt, dies zu beantragen bzw. sind in der Schule nach Maßgabe der Haushalte entsprechende Kapazitäten zu schaffen, um eine gemeinsame Beschulung des Kindes mit Kindern ohne Behinderungen sicherzustellen (vgl. §1, Abs. 3a, SchulG LSA).

Zusammenfassend wird ersichtlich, dass der Grundsatz *Teilhabe an der Gesellschaft* nur in geringem Maße im Schulgesetz des Landes Sachsen-Anhalt umgesetzt wird. So findet sich im Schulgesetz bisher kein Hinweis darauf, dass die Schule entsprechende Maßnahmen wie das Erlernen unterschiedlicher Kommunikationsformen sowie die Teilhabe behinderter Kinder an gemeinsamen Freizeit- und Sportaktivitäten bereithält, um jedem Schüler eine gleichberechtigte Teilhabe an Bildung zu gewährleisten. Zwar ist die Schule nach dem Erziehungs- und Bildungsauftrag dahingehend verpflichtet, „[...] eine gleichberechtigte Teilhabe am Leben in der Gesellschaft [zu ermöglichen]“ (§1, Abs. 2, SchulG LSA), doch sind im Schulgesetz keine Umsetzungskriterien genannt. So wird den Kindern nur eine Schülerbeförderung, die in Paragraph 71 des Schulgesetzes des Landes Sachsen-Anhalt geregelt ist, angeboten. „Die Träger der Schülerbeförderung [haben] die in ihrem Gebiet wohnenden Schülerinnen und Schüler der allgemeinbildenden Schulen bis einschließlich des 10. Schuljahrgangs [und] die der Förderschulen darüber hinaus [...] unter zumutbaren Bedingungen zur Schule zu befördern oder ihren Erziehungsberechtigten die notwendigen Aufwendungen für den Schulweg zu erstatten“ (§71, Abs. 2 SchulG LSA).

Für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf ist eine umfassende Teilhabe an Bildung nur dann gewährleistet, „[...] wenn die Erziehungsberechtigten der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf dies beantragen; die personellen, sächlichen und organisatorischen Möglichkeiten vorhanden sind oder nach Maßgabe der Haushalte geschaffen werden können und mit der gemeinsamen Beschulung und Erziehung dem individuellen Förderbedarf entsprochen werden kann“ (§1, Abs. 3a, SchulG LSA). Dies widerspricht zunächst allerdings der Idee der Inklusion, denn nachdem allen Kindern mit dem Inkrafttreten der UN-Behindertenrechtskonvention, das Recht auf Bildung zugesprochen wird, dürfen sich Sonderschulen nicht nur auf Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf erstrecken (vgl. Saldern, 2012: 141). „Das bedeutet, dass alle Schulen jede Schülerin und jeden Schüler unterrichten können müssen“ (ebd.: 141).

Doch unter genauer Betrachtung des Schulgesetzes des Landes Sachsen-Anhalt wird in Paragraph 1 Absatz 3 Satz 3 ersichtlich, dass inklusive Bildungsangebote in allen Schulformen, einschließlich Sonderschulen, gefördert werden sollten. Das bedeutet, dass Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf sowohl in einer Sonderschule als auch in einer allgemeinen Schule inklusiv beschult werden. In diesem Zusammenhang wird aber die Frage aufgeworfen: Wie ist die Unterrichtung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Sonderschule mit einer inklusiven Beschulung vereinbar? Am Beispiel von Sachsen-Anhalt, welches bei der Umsetzung des Inklusionsvorhabens Deutschlands auf ein Konzept setzt, das von Förderzentren (Verbünde aus allgemeinen Schulen und Förderschulen) ausgeht, soll trotz Beschulung der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in einer Förderschule, durch die Kooperation mit der allgemeinen Schule eine gemeinsame Unterrichtung sowie eine gemeindenahere Beschulung möglich werden (vgl. Saldern, 2012: 130).²⁶

Achtung von der Unterschiedlichkeit

In Artikel 8 der UN-Behindertenrechtskonvention verpflichten sich die Vertragsstaaten, „[...] das Bewusstsein für Menschen mit Behinderungen [in der Gesellschaft] zu schärfen und die Achtung ihrer Rechte und ihrer Würde zu fördern“ (NETZWERK ARTIKEL 3 e.V., 2009: 9). Die Vertragsstaaten erkennen an, dass Menschen mit Behinderungen zur Vielfalt der Gesellschaft beitragen und sprechen sich in der Präambel für die Achtung und Akzeptanz der Unterschiedlichkeit von Menschen mit Behinderungen als Teil der menschlichen Vielfalt aus (vgl. ebd.: 2).

In Artikel 24 der Konvention wird dieser Aspekt dahingehend ergänzt, dass Menschen mit Behinderungen das Recht auf Bildung haben und dieses in der „[...] Achtung vor den Menschenrechten, den Grundfreiheiten und der menschlichen Vielfalt zu stärken [ist]“ (ebd. 18).²⁷

In der Erfüllung des Erziehungs- und Bildungsauftrags des Schulgesetzes des Landes Sachsen-Anhalt ist die Schule verantwortlich,

„[...] die Schülerinnen und Schüler zur Achtung der Würde des Menschen, zur Selbstbestimmung in Verantwortung gegenüber Andersdenkenden [und] zu Toleranz

²⁶ Genauere Informationen finden sich in Paragraph 8a Absatz 1 des Schulgesetzes von Sachsen-Anhalt.

²⁷ Eine treffende Definition der Vielfalt von Menschen mit Behinderungen lässt sich in der UN-Behindertenrechtskonvention nicht finden.

gegenüber kultureller Vielfalt und zur Völkerverständigung [...] zu befähigen.“ (§1, Abs. 2, SchulG LSA)

Zusammenfassend wird ersichtlich, dass der Grundsatz *Achtung vor der Unterschiedlichkeit* im Schulgesetz des Landes Sachsen-Anhalt bisher nicht umgesetzt wird, da im Schulgesetz jeglicher Vermerk zu Gleichheit und Verschiedenheit im Sinne einer Pädagogik der Vielfalt fehlt. Die Unterschiedlichkeit von Menschen mit Behinderungen als Vielfalt und Bereicherung für die Gesellschaft wahrzunehmen und diese ausdrücklich als Ressource im Lernprozess von Kindern ohne und mit Behinderungen zu nutzen, wird nicht thematisiert. Dabei wird deutlich, dass der Auftrag der Schule nur darin besteht, die Schüler zu Verantwortung und Toleranz gegenüber kultureller Vielfalt zu befähigen, nicht aber im Hinblick auf Menschen mit Behinderungen, wie es die Konvention erfordert. Im Allgemeinen wird im Schulgesetz des Landes Sachsen-Anhalt selten von Kindern mit Behinderungen, sondern des Öfteren von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf gesprochen.²⁸

Im Zentrum inklusiver Pädagogik, die sich unter anderem mit der Vielfalt der Menschen mit Behinderungen beschäftigt, sind auch die Lehrkräfte dazu angehalten, im gemeinsamen Unterricht die Achtung individueller Unterschiede der Kinder vorzuleben und zu berücksichtigen. Im Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule jedoch fehlt die Nennung dieses Aspektes, um dieses Ziel zu erreichen. Ein möglicher Grund hierfür ist der Definition des Grundsatzes in der UN-Behindertenrechtskonvention geschuldet, welcher keine genauen Umsetzungsrichtlinien beinhaltet.

Chancengleichheit

In Artikel 12 der UN-Behindertenrechtskonvention „[...] [erkennen] die Vertragsstaaten [an], dass Menschen mit Behinderungen in allen Lebensbereichen gleichberechtigt mit anderen Rechts- und Handlungsfähigkeit genießen“ (NETZWERK ARTIKEL 3 e.V., 2009: 11). Um Menschen mit Behinderungen ein gleichberechtigtes Leben auf der Grundlage der Chancengleichheit zu ermöglichen, ergreifen die Vertragsstaaten Maßnahmen,

- die soziale Benachteiligung von Menschen mit Behinderungen in der Gesellschaft abzubauen,

²⁸ Hierbei wird erkennbar, dass trotz des Inkrafttretens der UN-Behindertenrechtskonvention von 2009 an alten Strukturen, wie der Begriffswahl ‘Sonderpädagogischer Förderbedarf’ festgehalten wird.

- die Teilhabe von Menschen mit Behinderungen an der Gesellschaft zu fördern und
- Menschen mit Behinderungen einen gleichberechtigten Zugang zu ihren Rechten und Grundfreiheiten zu gewährleisten (vgl. ebd.: 4).

In Artikel 24 der Konvention wird dieser Aspekt dahingehend ergänzt, dass die Vertragsstaaten Menschen mit Behinderungen das Recht auf Bildung „[...] ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit [gewährleisten]“ (ebd.: 18) sowie ein inklusives Bildungssystem gestalten, innerhalb dessen Menschen mit Behinderungen nicht aufgrund ihrer Beeinträchtigung auszuschließen sind.

Vergleichend hierzu ist die Schule in der Erfüllung des Erziehungs- und Bildungsauftrags angehalten, Benachteiligung von Kindern mit Behinderungen abzubauen und ihnen eine gleichberechtigte Teilhabe am Leben zu ermöglichen (vgl. §1, Abs. 2, SchulG LSA).

„In der Planung und Durchführung des Unterrichts, in der Festlegung pädagogischer Konzepte und Grundsätze [sind die Schulen dazu angehalten] im Rahmen dieses Gesetzes [...] Chancengleichheit [zu wahren].“ (§24, Abs. 1, SchulG LSA)

Durch die Schaffung inklusiver Bildungsangebote trägt die Schule auf diese Weise zur Verbesserung der Chancengleichheit von Kindern ohne und mit Behinderungen bei. Das Land Sachsen-Anhalt ist somit bemüht, Diskriminierung von Kindern mit Behinderungen abzubauen und sie gleichberechtigt am Leben teilhaben zu lassen, indem sie versuchen, Kindern ohne und mit Behinderungen die gleichen Zugangschancen zu Bildung zu ermöglichen.

Zusammenfassend wird ersichtlich, dass der Grundsatz *Chancengleichheit* nur in geringem Maße im Schulgesetz des Landes Sachsen-Anhalt umgesetzt wird. Aus beiden Gesetzestexten geht hervor, dass Menschen mit Behinderungen gleichberechtigt behandelt werden sollen, indem die Benachteiligung dieser Menschen abzubauen ist. Um Menschen mit Behinderungen auf Grundlage der Chancengleichheit „[...] die gleichen Bildungsmöglichkeiten zu eröffnen und sicherzustellen, dass keine Schülerin, kein Schüler aufgrund irrelevanter Nachteile der Zugang zu Bildung verwehrt bleibt“ (Wallimann-Helmer, 2012: 12), gewährleisten die UN-Behindertenrechtskonvention sowie das Schulgesetz des Landes Sachsen-Anhalt, inklusive Bildungsangebote zu verwirklichen. Nach dem Verständnis beider Rechtsgrundlagen geht Chancengleichheit mit dem Grundsatz der Nichtdiskriminierung und der Barrierefreiheit einher.

Aus der UN-Behindertenrechtskonvention geht im Zusammenhang mit diesem Verständnis hervor, dass allen Schülern unter gleichen Rahmenbedingungen die gleichen Chancen auf Bildung sicherzustellen und darüber hinaus auch die Bildungsbedürfnisse von Menschen mit Behinderungen angemessen zu berücksichtigen sind. Bei der Sicht auf Gleichheit im Kontext der Gewährung gleicher Bildungschancen für Menschen mit Behinderungen, besteht allerdings die Gefahr des Sich-Angleichens an Andere, sodass die Bedürfnisse von Menschen mit Behinderungen dann nicht mehr angemessen berücksichtigt werden. Deshalb sollte „[...] mit Blick auf Chancengleichheit [...] geklärt werden, inwiefern damit Forderungen verbunden sind, die über die Sicherstellung eines gleichberechtigten oder fairen Zugangs zur Bildung hinausgehen. Denn um adäquate Bildung für behinderte Schülerinnen und Schüler sicherzustellen, müssen nicht nur formal gleiche Zugangsbedingungen zur Bildung ermöglicht werden, sondern auch substantielle Unterstützungsmaßnahmen bereitstehen“ (ebd.: 7). In der Erfüllung des Erziehungs- und Bildungsauftrags der Schule wird dies aufgrund ihrer Selektions- und Allokationsfunktion nur schwer umzusetzen sein. In Paragraph 33 im Schulgesetz des Landes Sachsen-Anhalt wird dies deutlich, indem es heißt, dass „[...] unterschiedliche Bildungschancen und Begabungen durch besondere Förderung der betreffenden Schülerinnen und Schüler entsprochen werden [soll]“ (§33, Abs. 1, SchulG LSA). Folglich wird die im Vorfeld für alle Schüler anzustrebende Chancengleichheit aufgehoben, indem das Schulgesetz bereits deutlich zu erkennen gibt, dass unterschiedliche Zugangsbedingungen zu Bildung für einzelne Schüler, vor allem für Schüler mit Behinderungen bzw. mit sonderpädagogischem Förderbedarf bestehen. Um diesen unterschiedlichen Bildungschancen der Schüler Rechnung zu tragen, sieht der Paragraph 33 eine besondere Förderung der Schüler vor. Inwieweit das Schulgesetz an dieser Stelle von einer Förderung an einer Sonderschule oder gar von einer Förderung im Sinne der Integration (des Angleichens an Andere) spricht, geht aus dem Schulgesetz jedoch nicht hervor. Beide Arten der Förderung würden dem Grundsatz von Chancengleichheit der UN-Behindertenrechtskonvention und damit dem Konzept der Inklusion deutlich entgegenstehen.

Barrierefreiheit

In Artikel 9 der UN-Behindertenrechtskonvention „[...] treffen die Vertragsstaaten geeignete Maßnahmen, um Menschen mit Behinderungen ein selbstbestimmtes Leben [...] zu ermöglichen“ (NETZWERK ARTIKEL 3 e.V., 2009: 10), mit dem Ziel:

- Menschen mit Behinderungen einen gleichberechtigten Zugang zu Transportmitteln sowie Gebäuden und Einrichtungen,
- Menschen mit Behinderungen einen Zugang zu öffentlichen und privaten Diensten und Einrichtungen sowie
- Menschen mit Behinderungen einen barrierefreien Zugang durch die Beschilderung in Brailleschrift und in anderer leicht lesbarer Schrift an Gebäuden und Einrichtungen, zu gewährleisten (vgl. ebd.: 10).

In Artikel 24 der Konvention wird dieser Aspekt dahingehend ergänzt, dass für Menschen mit Behinderungen, entsprechend ihrer Bedürfnisse, in der Schule angemessene Vorkehrungen zu treffen sind. Die Vertragsstaaten ergreifen für das Erlernen sozialer Fertigkeiten und Kompetenzen von Menschen mit Behinderungen geeignete Maßnahmen, wie das Erlernen von Brailleschrift und Gebärdensprache sowie die Schulung und Einstellung von Lehrkräften, die auf diesem Gebiet ausgebildet sind (vgl. ebd.: 19).

Vergleichend hierzu ist die Schule in der Erfüllung des Erziehungs- und Bildungsauftrags des Schulgesetzes des Landes Sachsen-Anhalt angehalten:

„Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen eine gleichberechtigte Teilhabe am Leben in der Gesellschaft und eine selbstbestimmte Lebensführung [zu ermöglichen].“ (§1, Abs. 2, SchulG LSA)

Das Land Sachsen-Anhalt ist bemüht, Kindern mit Behinderungen eine gleichberechtigte Teilhabe an der Gesellschaft und an der Bildung zu bieten, indem „[...] inklusionspädagogische Inhalte verbindlich in die Lehrerbildung aufzunehmen [sind]“ (§1, Abs. 3, SchulG LSA). Diese dienen „[...] der Vertiefung, Aktualisierung und Erneuerung des für die Berufsausübung erforderlichen Wissens und Könnens“ (§30a, Abs. 1, SchulG LSA). Des Weiteren sind Fort- und Weiterbildungen für Lehrkräfte und für pädagogisches Fachpersonal an der Schule vorzuhalten.²⁹

Außerdem haben „die Träger der Schülerbeförderung, die in ihrem Gebiet wohnenden Schülerinnen und Schüler [...] unter zumutbaren Bedingungen zur Schule zu befördern oder ihren Erziehungsberechtigten die notwendigen Aufwendungen für den Schulweg zu erstatten“ (§71, Abs. 2, SchulG LSA).

²⁹ Im Schulgesetz des Landes Sachsen-Anhalt findet sich kein Vermerk, inwiefern Lehrkräfte durch das Angebot von Fort- und Weiterbildungen einen Beitrag zur Barrierefreiheit an Schulen leisten.

Zusammenfassend wird ersichtlich, dass der Grundsatz *Barrierefreiheit* bisher nicht im Schulgesetz des Landes Sachsen-Anhalt umgesetzt und definiert wird. In beiden Gesetzestexten sind für Menschen mit Behinderungen ein selbstbestimmtes Leben und eine gleichberechtigte Teilhabe an der Gemeinschaft gefordert, wobei nur die Vertragsstaaten der Konvention geeignete Maßnahmen zur Gewährung dieses Grundsatzes vorsehen. So stellen die Vertragsstaaten den Einrichtungen und Diensten unter anderem Informations- und Kommunikationsmittel sowie Transportmittel bereit, um Zugangshindernisse für Menschen mit Behinderungen zu beseitigen. Des Weiteren stellen die Vertragsstaaten in Artikel 24 der Konvention sicher, dass Menschen mit Behinderungen ein barrierefreier Zugang zu Bildung ermöglicht wird, indem sie ihnen das Erlernen von Brailleschrift oder Gebärdensprache erleichtern sowie Fort- und Weiterbildungen für das pädagogische Fachpersonal auf diesem Gebiet vorsehen.

Demgegenüber werden im Schulgesetz des Landes Sachsen-Anhalt keine Angaben zur Umsetzung von Barrierefreiheit in der Schule gemacht. So verpflichtet sich zwar die Schule, ihre Lehrkräfte fort- und weiterzubilden und inklusionspädagogische Inhalte in die Lehrerbildung aufzunehmen, jedoch sind keine konkreten Maßnahmen und Inhalte zur Umsetzung dieses Grundsatzes im Schulgesetz festgeschrieben. Es findet sich kein Hinweis, dass in Schulen spezielle Vorkehrungen für die Bedürfnisse der Menschen mit Behinderungen zu treffen sind, sodass diese ohne Probleme und ohne fremde Hilfe das Schulgebäude sowie deren Unterrichtsräume passieren können. Ihnen wird lediglich über die Schülerbeförderung (§ 71, SchulG LSA) ermöglicht, dass sie von ihrem Wohnort zur Schule gebracht werden.

Wie einleitend in das Kapitel erwähnt, liegt die Verantwortung des Landes Sachsen-Anhalt darin, die inhaltliche Auseinandersetzung der UN-Behindertenrechtskonvention aktiv zu fördern, um so verstärkt an einer teilhabeorientierten Behindertenpolitik mitzuwirken und um Menschen mit Behinderungen einen Zugang zum allgemeinen Bildungssystem zu ermöglichen. Hierbei sind alle Bundesländer um die Umsetzung des Inklusionsvorhabens Deutschlands bemüht, wobei die Umsetzung in den jeweiligen Schulgesetzen der Länder auf unterschiedlichen Wegen erfolgt (vgl. Saldern, 2012: 125).

In der Auseinandersetzung mit dem Schulgesetz von Sachsen-Anhalt wird ersichtlich, dass das Land bereits mit der Umsetzung einiger Grundsätze aus der

UN-Behindertenrechtskonvention begonnen hat, jedoch ist der Großteil der Grundsätze bisher nicht im Schulgesetz beachtet worden. So wird der erste Grundsatz (Nichtdiskriminierung) im Schulgesetz des Landes Sachsen-Anhalt als einziger der fünf überprüften Grundsätze weitestgehend realisiert. In der Erfüllung des Erziehungs- und Bildungsauftrags der Schule sind den Schülern Werte und Kompetenzen zu vermitteln, um Diskriminierung und Benachteiligung von Kindern mit Behinderungen abzubauen. Das Land Sachsen-Anhalt verpflichtet sich, allen Schülern inklusive Bildungsangebote in allen Schulformen bereitzustellen, um damit zur Verbesserung der Chancengleichheit beizutragen (vgl. §1, Abs. 3, SchulG LSA). Der zweite Grundsatz (Teilhabe an der Gesellschaft) wird wie der vierte Grundsatz (Chancengleichheit) nur in geringem Maße im Schulgesetz des Landes Sachsen-Anhalt umgesetzt. Zwar ermöglichen die Schulen auf der Grundlage der Chancengleichheit Kindern mit Behinderungen eine gleichberechtigte Teilhabe an der Gesellschaft sowie an Bildung, doch finden sich bei beiden Grundsätzen keine Hinweise im Schulgesetz, dass das Land Sachsen-Anhalt für seine Schulen entsprechende Maßnahmen zur Umsetzung dieser Grundsätze bereithält. Der dritte Grundsatz (Achtung vor der Unterschiedlichkeit) findet ebenso wie der fünfte Grundsatz (Barrierefreiheit) im Schulgesetz noch keine Beachtung. So besteht der Auftrag der Schule für den dritten Grundsatz zwar in der Erziehung der Schüler zu Toleranz und Akzeptanz kultureller Vielfalt, nicht aber im Hinblick auf die Akzeptanz der Menschen mit Behinderungen als Teil der menschlichen Vielfalt, wie es die Konvention erfordert. Ähnlich sieht es mit der Umsetzung des fünften Grundsatzes im Schulgesetz des Landes Sachsen-Anhalt aus, welcher kein Vermerk auf die Nennung von Umsetzungsmaßnahmen enthält.

Grundsätzlich sind in der UN-Behindertenrechtskonvention als auch im Erziehungs- und Bildungsauftrag im Schulgesetz des Landes Sachsen-Anhalt verankert, dass „[...] Gleichachtung und Gleichberechtigung der Menschen unabhängig von ihrem Geschlecht, ihrer Abstammung, ihrer Rasse, ihrer Behinderung, ihrer sexuellen Identität, ihrer Heimat, ihrem Glauben, ihren religiösen und politischen Anschauungen [zu] fördern [sind], [sodass] ihnen eine gleichberechtigte Teilhabe am Leben in der Gesellschaft und eine selbstbestimmte Lebensführung ermöglicht wird“ (§1, Abs. 2, SchulG LSA). Jedoch wird dieser Aspekt im Schulgesetz des Landes Sachsen-Anhalt nicht vollständig umgesetzt. So ist nach Paragraph 39 für die Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf der Besuch von Förderschulen und Sonderunterricht verpflichtend, wenn eine individuelle Förderung des Kindes an einer Regelschule nicht gewährleistet ist (vgl. §39, Abs. 1, SchulG LSA). Dies

kommt in Paragraph 33 zum Ausdruck, welcher besagt, dass „[...] unterschiedlichen Bildungschancen und Begabungen durch besondere Förderung der betreffenden Schülerinnen und Schüler entsprochen werden [soll]“ (§33, Abs. 1 SchulG LSA). Wie bereits angesprochen, ist in diesem Zusammenhang nicht eindeutig geklärt, ob es sich an dieser Stelle um eine Förderung an einer Förderschule oder um eine Förderung im Sinne der Integration an einer Regelschule handelt. Positiv ist allerdings anzumerken, dass trotz des Besuchs einer Förderschule eines Kindes mit sonderpädagogischem Förderbedarf, das Land Sachsen-Anhalt sich dazu verpflichtet hat, „[...] inklusive Bildungsangebote für Schülerinnen und Schüler in allen Schulformen [zu fördern], um auf diese Weise zur Verbesserung der Chancengerechtigkeit beizutragen“ (§1, Abs. 3, SchulG LSA).

Das Land Sachsen-Anhalt setzt damit auf ein Inklusionskonzept, welches von Förderzentren ausgeht. Dabei handelt es sich um Verbände aus Förderschulen und allgemeinen Schulen, durch welche vor allem ein wohnortnaher und ein gemeinsamer Unterricht von Kindern ohne und mit Behinderungen stattfinden soll (vgl. §8a, Abs. 1, SchulG LSA). Der gemeinsame Unterricht wird unter Bereitstellung sonderpädagogischer Kompetenz eingerichtet. Das bedeutet, dass zur Absicherung gemeinsamen Unterrichts Lehrkräfte mit sonderpädagogischen Kompetenzen an Förderzentren arbeiten sollen, um den individuellen Bedürfnissen der Schüler Rechnung zu tragen.

Durch die Betrachtung inklusiver Bildung am Beispiel des Schulgesetzes des Landes Sachsen-Anhalt wird erkennbar, dass sich das Land noch am Anfang der Umsetzung des Inklusionsvorhabens Deutschlands befindet.

Am 20. August 2009 erklärte der Präsident des Sozialverbandes Deutschland, dass „[...] die meisten Bundesländer nicht ansatzweise ihre Verpflichtung, behinderte und nicht behinderte Kinder in der Regel gemeinsam zu unterrichten, [erfüllen]“ (Sozialverband Deutschland, 2009: 1; zit. nach Metzger & Weigl, 2011: 131). So fehlt es dem Land Sachsen-Anhalt an weiteren Umsetzungsmaßnahmen, um behinderte und nicht behinderte Kinder gemeinsam zu unterrichten, sodass diese zur Verwirklichung der Ziele der Konvention beitragen.

4.4 Weitere Maßnahmen im schulischen Bereich im Rahmen des Landesaktionsplans

Obwohl das Thema Inklusion im Schulgesetz des Landes Sachsen-Anhalt noch nicht konkret verankert ist, hat das Land bereits ansatzweise begonnen, inklusive Maßnahmen durchzuführen. So ist Sachsen-Anhalt das erste Bundesland, welches konkrete Maßnahmen in dem 2009 von der Landesregierung beschlossenen Aktionsplan festgelegt hat (vgl. Saldern, 2012: 130).

Bereits 2002 entstanden durch die landesweite Arbeitsgruppe erste Überlegungen eines Rahmenkonzepts zur Vernetzung von Schulen als Förderzentren, um mehr Wohnortnähe der Förderschüler zu erreichen und um einen gemeinsamen Unterricht von Schülern ohne und mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu ermöglichen (vgl. Hinz, 2011: o.S.).

Mit dem Landesaktionsplan, der im Koalitionsvertrag der sechsten Legislaturperiode vereinbart wurde, verpflichtet sich das Land Sachsen-Anhalt zudem, dem Anliegen der UN-Behindertenrechtskonvention gerecht zu werden. „Richtungsweisend sind insbesondere das Ziel der Verwirklichung der universalen Menschenrechte, das Recht aller Menschen auf Gleichbehandlung, Selbstbestimmung, Chancengleichheit und Teilhabe an allen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens und des Abbaus von einstellungs- und umweltbedingten Barrieren in der Gesellschaft“ (Ministerium für Arbeit und Soziales des Landes Sachsen-Anhalt, 2013: 9). Die zentrale Leitlinie ist hierbei die Idee der Inklusion, welche zur Verbesserung der bestehenden Lebensumstände von Menschen mit Behinderungen beitragen soll. „Der Landesaktionsplan ist Ziel- und Maßnahmeplan in einem und stellt eine sozialpolitische Richtschnur für die Weiterentwicklung der Landespolitik von und für Menschen mit Behinderungen dar“ (ebd.: 10). Der Landesaktionsplan gliedert sich in folgende neun Handlungsfelder³⁰, für welche jeweils Maßnahmenpläne erstellt wurden:

- Barrierefreiheit, Kommunikation, Information und unabhängige Lebensführung (Artikel 9, 19, 20 und 21 BRK)
- Bildung und lebenslanges Lernen (Artikel 24 BRK)
- Arbeit und Beschäftigung (Artikel 27 BRK)
- Gesundheit, Habilitation, Rehabilitation und Pflege (Artikel 25 und 26 BRK)
- Teilhabe am politischen und öffentlichen Leben (Art. 29 BRK)
- Sport, Kultur und Tourismus (Artikel 30 BRK)
- Frauen und Mädchen (Artikel 6 BRK)

³⁰ Im weiteren Verlauf der Arbeit werde ich mich speziell mit dem zweiten Handlungsfeld (Bildung und lebenslanges Lernen) befassen.

- Kinder und Jugendliche (Artikel 7 BRK)
- Bewusstseinsbildung (Artikel 8 BRK)

(entnommen aus: Ministerium für Arbeit und Soziales des Landes Sachsen-Anhalt (Hrsg., 2013): Landesaktionsplan Sachsen-Anhalt zur Umsetzung des Übereinkommens der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. „einfach machen“ – Unser Weg in eine inklusive Gesellschaft. Drucksache 6/1764 vom 25.01.2013. Magdeburg. S. 10)

Für jedes Handlungsfeld wird ein Funktionsziel gebildet, aus welchem Instrumentalziele³¹ abgeleitet werden, welche die konkreten Forderungen der Konvention wiedergeben.³²

Grundsätzlich hat Sachsen-Anhalt eine hohe Exklusionsquote zu verzeichnen, die das Land zu verringern vermag, indem es den Forderungen des Artikels 24 der Konvention nachkommt. Der erste Schritt wurde bereits durch das Papier „Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen“ durch den Beschluss der Kultusminister der Länder am 20. Oktober 2011 eingeleitet. In einem zweiten Schritt setzt sich das Land Sachsen-Anhalt zum Ziel, ein breites Fortbildungsangebot für die Lehrkräfte und das pädagogische Fachpersonal der Schulen aufzubauen. Hierfür sind Kurse zur Gestaltung der Schuleingangsphase vorgesehen, in welchen Methoden inklusiver Unterrichtsgestaltung den Schwerpunkt bilden. Darüber hinaus sollen zahlreiche Fachtagungen und Fachgespräche zum Thema der Inklusion abgehalten werden, um die pädagogische Arbeit in Schulen nachhaltig zu beeinflussen sowie den Ausbau des gemeinsamen Unterrichts weiter zu fördern (vgl. ebd.: 47f.).

In Verbindung mit dem „Investitionsprogramm Zukunft Bildung und Betreuung“ von 2003 und infolge der schlechten Ergebnisse Deutschlands in den PISA-Studien, wurde vom Bund bereits ein Programm beschlossen, das die Länder beim Aufbau eines Ganztagschulsystems auf der Basis des Index für Inklusion unterstützt. In dem dreijährigen Forschungsprojekt haben die Schulen ein Konzeptionspapier vorzulegen, welches ihr Vorgehen beinhaltet, konzeptionelle Veränderungen zu vollziehen, die in der Thematik der Heterogenität angesiedelt sind (vgl. Hinz, Boban, Gille, Kirzeder, Laufer und Trescher, 2013: 11).³³

³¹ Als Instrumentalziele gelten grundlegende Ziele, die mit der Umsetzung des Inklusionsvorhabens Deutschlands erreicht werden sollen.

³² Das Land Sachsen-Anhalt legt für das zweite Handlungsfeld drei Instrumentalziele fest, wobei nachfolgend exemplarisch nur auf das Instrumentalziel (2) ‘Inklusives Bildungsangebot an Schulen‘ eingegangen wird.

³³ Ausführlichere Informationen hierzu: Hinz, A.; Boban, I.; Gille, N.; Kirzeder, A.; Laufer, K.; Trescher, E. (2013): Entwicklung der Ganztagschule auf der Basis des Index für Inklusion. Bericht zur Umsetzung des Investitionsprogramms „Zukunft Bildung und Betreuung“ im Land Sachsen-Anhalt, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.

2009 wurde das Modellprojekt „Grundschulen mit Integrationsklassen“ über einen Zeitraum von zwei Jahren eingerichtet. An dem Modellversuch nahmen 22 Grundschulen teil, durch welche ein gemeinsamer Unterricht von Schülern ohne und mit sonderpädagogischem Förderbedarf durchgeführt wurde (vgl. Hinz, 2011: o.S.).

Im Rahmen des Inklusionsvorhabens Deutschlands ist das Land Sachsen-Anhalt beauftragt, „[...] den gemeinsamen Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf schrittweise zur bevorzugten Form der institutionellen Förderung weiter zu entwickeln. Das Ziel besteht darin, deutlich mehr Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf als bisher den Zugang zum Hauptschulabschluss, zum Realschulabschluss und zum Abitur zu eröffnen. [...] Zur Beförderung dieses Prozesses sollen die entsprechenden Rahmenbedingungen verbessert werden. Dazu zählen insbesondere:

- die Bereitstellung der dafür notwendigen personellen, sächlichen und administrativen Ressourcen,
- die Intensivierung der spezifischen Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte und der pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter [sowie]
- die Aufnahme integrations- bzw. rehabilitationspädagogischer Ausbildungsanteile in alle Lehramtsstudiengänge“ (Ministerium für Arbeit und Soziales des Landes Sachsen-Anhalt, 2013: 52).

Das Ziel des Landes Sachsen-Anhalt besteht durch die Veröffentlichung des Landesaktionsplans somit darin, den Ausbau des gemeinsamen Unterrichts weiter zu verstärken, um die Teilhabechancen zu Bildung der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu erweitern und um damit den Forderungen des Artikels 24 der Konvention gerecht zu werden. Auf dem Weg, die Forderungen der Konvention umzusetzen, befindet sich das Land Sachsen-Anhalt allerdings noch in den Anfängen, was vor allem an der Umsetzung integrativer, statt geforderter inklusiver Maßnahmen deutlich wird.³⁴

³⁴ Hierfür hat das Land Sachsen-Anhalt einen Maßnahmenkatalog zusammengestellt, der aufgrund der Fülle an dieser Stelle nur in Auszügen vorgestellt wurde und jederzeit im Landesaktionsplan des Landes Sachsen-Anhalt (S. 53f.) nachzulesen ist.

Zusammenfassung

Mit dem Inkrafttreten der UN-Behindertenrechtskonvention am 26. März 2009 in Deutschland haben Kinder mit Behinderungen erstmals das Recht, mit Kindern ohne Behinderungen gemeinsam in einer Regelschule inklusiv unterrichtet zu werden (vgl. Vereinte Nationen, 2006: 1346). Die Konvention hat damit den Paradigmenwechsel der 1990er Jahre in der Behindertenpädagogik weiter befördert, innerhalb derer sie die universellen Menschenrechte aus der Perspektive der Menschen mit Behinderungen konkretisiert hat. Deutschland gewährleistet diesen Menschen somit das Recht auf ein menschenwürdiges und selbstbestimmtes Leben in einer inklusiven Gesellschaft, in der Behinderung nicht mehr als statischer Zustand, sondern als Chance gesehen wird, sich in die Gesellschaft aktiv einzubringen. Bezugnehmend auf das eingangs angeführte Zitat, eröffnet sich in diesem Zusammenhang durch die Einzigartigkeit menschlicher Vielfalt für Menschen ohne und mit Behinderungen eine neue Perspektive. Entsprechend dieser werden sie die Realität mit anderen Augen sehen und gemeinsam erkennen, dass sich ihre Sichtweisen auf Menschen ohne und mit Behinderungen verändert haben (vgl. Senge, 1996: o.S., zit. nach Stamer-Brandt, 2012: 98).

Einer der Meilensteine in der Inklusionsdebatte Deutschlands war die Salamanca Resolution von 1994, welche auf dem Recht aller Menschen auf Bildung fußt. In ihr wird eine Pädagogik gefordert, die den Bedürfnissen des Kindes gerecht werden soll. Damit geht die Salamanca Resolution bereits auf Kernelemente des aus dem politik- und sozialwissenschaftlichen Kontexts Ende der 1980er Jahre entstandenen Begriffs *inclusion* ein. So beruht das Inklusionskonzept auf der Basis der Menschenrechte und wendet sich gegen jegliche Form der Marginalisierung, um allen Menschen das gleiche Recht auf Teilhabe an Bildung zu gewährleisten (vgl. Hinz, 2006: 98). Hierbei beschränkt sich Inklusion nicht nur auf Menschen mit Behinderungen, sondern versucht gezielt, auf die „[...] Klassifikation bestimmter Gruppen und deren Zusammenführung an bestimmten Orten [zu verzichten]“ (Saldern, 2012: 12). Das Konzept der Inklusion ist folglich bemüht, alle Dimensionen menschlicher Vielfalt in den Blick zu nehmen sowie ihnen ausdrücklich Beachtung zu schenken. ‚Inklusion strebt danach, [...] ein Leben mit Behinderung von Geburt an in den sozialen Regelstrukturen des Gemeinwesens [...] zu verankern und zu sichern‘ (Frühauf, 2010: 21; zit. nach Saldern, 2012: 11). Doch aufgrund der fehlerhaften Übersetzung des Begriffs *inclusion* mit Integration wird in Deutschland immer wieder darauf verwiesen, dass der gemeinsame Unterricht von Kindern ohne und mit

Behinderungen bereits Umsetzung im deutschen Schulsystem erfährt (vgl. Schumann, 2009: 53).

In Bezug auf die eingangs formulierte Forschungsfrage, lässt sich daher feststellen, dass der gemeinsame Unterricht nicht behinderter und behinderter Kinder im Land Sachsen-Anhalt vorerst weiterhin eine Ausnahme bildet. „Auch wenn die zurückliegenden OECD-Studien auf diesen bildungspolitischen Missstand immer wieder in entscheidender Deutlichkeit hinweisen [...]“ (Metzger & Weigl, 2011: 130), ist das deutsche Schulsystem nach wie vor in seiner Viergliedrigkeit durch Selektionsmechanismen geprägt. „Die Veränderungen hin zu einem inklusiven Schulsystem setzen ein daher radikales Umdenken voraus“ (Saldern, 2012: 247). In Deutschland werden nach den Angaben der genannten Statistiken weiterhin über 75% aller Kinder mit Behinderungen in Sonderschulen unterrichtet (vgl. Klemm, 2013: 8). So handelt es sich bei der Umsetzung inklusiver Praktiken in den Schulgesetzen der Länder, vor allem im Schulgesetz des Landes Sachsen-Anhalt, „[...] in erster Linie um theoretische Diskussionen [...]“ (Saldern, 2012: 12), die das Inklusionsvorhaben Deutschlands in der Praxis (noch) nicht erfüllen. „Auch bewegen sich einige der Praxismodelle noch nah an den integrativen Konzepten vergangener Tage. Sie tragen aber zu einer schrittweisen Veränderung der Schule in Richtung einer inklusiven Gesellschaft bei“ (ebd.: 12). So sieht das Schulgesetz des Landes Sachsen-Anhalt die gemeinsame Unterrichtung von Schülern ohne und mit Behinderungen in sogenannten Förderzentren vor, doch bestehen für Schüler mit Behinderungen nicht die gleichen Zugangsvoraussetzungen des Besuchs einer Regelschule. Trotz gesetzlicher Novellierung der UN-Behindertenrechtskonvention von 2009 heißt es im Schulgesetz des Landes Sachsen-Anhalt: „Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf werden gemeinsam unterrichtet, wenn die Erziehungsberechtigten der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf dies beantragen, die personellen, sächlichen und organisatorischen Möglichkeiten vorhanden sind oder nach Maßgabe der Haushalte geschaffen werden können und mit der gemeinsamen Beschulung und Erziehung dem individuellen Förderbedarf entsprochen werden kann“ (§1, Abs. 3a, SchulG LSA). Zwar wird hierbei einerseits ersichtlich, dass das Land Sachsen-Anhalt dem inklusiven Unterricht von Kindern ohne und mit Behinderungen Vorrang einzuräumen versucht, indem sie durch die Schaffung inklusiver Bildungsangebote in allen Schulformen Kindern mit Behinderungen das gleiche Recht gewährleisten wie Kindern ohne Behinderungen, andererseits jedoch wird anhand des Paragraphen ebenso deutlich, dass der gemeinsame Unterricht nur mit den entsprechenden personellen, sächlichen und organisatorischen

Kapazitäten möglich wird (vgl. §1, Abs. 3, SchulG LSA). Damit der Rechtsanspruch auf den gemeinsamen Schulbesuch aber gewährleistet wird, darf er erstens keinesfalls unter Vorbehalt stehen und zweitens wäre es ratsam, den Schulen ausreichend sächliche, personelle und finanzielle Mittel zur Verfügung zu stellen (vgl. Saldern, 2012: 249f.). Wie bereits in Artikel 9 der Konvention ausführlich dargestellt, ist es beispielsweise notwendig, das Gebäude der Schule so zu gestalten, dass alle Räumlichkeiten der Schule für jeden Schüler ohne fremde Hilfe begehbar sind. Des Weiteren sind vor allem für die Lehrerbildung, zur Anschaffung von Lernmaterialien sowie von Informations- und Kommunikationstechnologien, finanzielle Mittel erforderlich, damit ein zieldifferenzierter Unterricht in allen Schulformen ermöglicht wird, um den individuellen Bedürfnissen und dem Anliegen der Schüler gerecht zu werden (vgl. ebd.: 253). Darüber hinaus müssen die personellen Ressourcen in einem ausgewogenen Verhältnis auf die Schulen verteilt werden, um einen größtmöglichen Grad an flächendeckender Betreuung zu erreichen. Generell muss die Kapazität des pädagogischen Fachpersonals im gemeinsamen Unterricht von Kindern ohne und mit Behinderungen erhöht werden sowie aus einem multidisziplinären Team aus z.B. Regelschulkräften, Sonderschulkräften, Sonderpädagogen und Therapeuten bestehen (vgl. ebd.: 254). Zudem wird es im schulischen Kontext auch immer notwendiger, eine Debatte über das viergliedrige Schulsystem anzustoßen, in der vor allem die frühe Trennung der Schüler, in der die Idee der Inklusion nur schwer umsetzbar ist, zu thematisieren ist.

Um ein *inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen* zu realisieren, bedarf es zur Erreichung dieses Vorhabens Deutschlands, einer entsprechenden Gesetzgebung sowie der Erarbeitung einheitlicher Rahmenbedingungen in den Erziehungs- und Bildungsministerien der Länder.

Ausblick

Das Konzept einer Schule für Alle erfordert unter anderem, „[...] dass Pädagogen in die Lage versetzt werden müssen, alle Lernenden unterrichten zu können“ (ebd.: 262), innerhalb dessen das Kollegium der Schule verstärkt in Austausch und Kooperation treten muss. Auch wenn die Lehrkräfte sowie das pädagogische Fachpersonal „[...] in der Breite [noch nicht ausreichend genug] spezialisiert [und] ausgerüstet sind [...]“ (Oelkers, 2012: 35), um alle Kinder inklusiv zu unterrichten, „[...] zeigen sich [die Probleme] nicht zuletzt dort, wo die Schule für Unterschiede sorgt, weil sie fachliche Leistungen verlangt und bewertet“ (ebd.: 40).

Um den Unterricht an Schulen aber im Zuge des Inklusionsvorhabens Deutschlands schrittweise zur Inklusion hin zu verändern, bietet der *Index for Inclusion* eine Option, die Schulen im Prozess der inklusiven Schulentwicklung zu unterstützen. Der Index wurde von Tony Booth und Mel Ainscow erstmals im Jahr 2000 auf einer Tagung in Manchester vorgestellt. Ins Deutsche wurde der Index für Inklusion von Andreas Hinz und Ines Boban im Jahr 2003 übersetzt und enthält bereits zahlreiche Erkenntnisse aus der 2. Auflage der englischsprachigen Ausgabe (vgl. Saldern, 2012: 145).

„Der *Index* ist ein Instrument auf dem Weg hin zu einer inklusiven Schule und bietet praxisorientierte Materialien zur Anregung und Evaluation von Schulentwicklung“ (ebd.: 146). Schwerpunkte sind bei der Umsetzung hin zu einer Schule für Alle, die Entwicklung eines inklusiven Leitbildes sowie die Erarbeitung eines Schulprofils. „[Hierbei] wird nicht der eine *richtige* Weg vorgelegt, sondern vielmehr das Entwicklungspotenzial jeder Schule gefordert, Unterstützung im Prozess der Reflexion und Entwicklungsplanung geboten und der Impuls zur Modifikation des Materials für den eigenen situativen Bedarf gegeben“ (ebd.: 146). Zur Erarbeitung des Schulprofils und der Entwicklung eines inklusiven Leitbildes sind drei miteinander verbundene Dimensionen im Prozess der Schulentwicklung, die nach einer Pädagogik der Vielfalt streben, zentral: (1.) das Schaffen einer inklusiven Kultur, (2.) das Etablieren inklusiver Strukturen und (3.) das Entwickeln von inklusiven Praktiken.³⁵

„Alle drei Dimensionen sind notwendig, um Inklusion in einer Schule zu entwickeln“ (Gräf, 2012: 44) und um der Individualität und Heterogenität der Schüler gerecht zu werden. So sind es vor allem die inklusiven Schulstrukturen, die die Praktiken vergangener Tage

³⁵ Hierzu auch: Giera, W.K.; Meyer, P.L.; Süphke, J.: Der Index für Inklusion und seine Derivate. In Saldern, M. von (2012): Inklusion. Deutschland zwischen Gewohnheit und Menschenrecht. Norderstedt: Books on Demand GmbH. 145-164.

verändern und über die Teilnahme aller am Prozess der inklusiven Schulentwicklung somit nachhaltig weitergetragen werden (vgl. ebd.: 44).

Um die Strukturierung des Bildungswesens weiter zu fördern, bietet der Index für Inklusion erstmals zahlreiche Möglichkeiten, eine Schule für Alle zu gestalten. Die Gestaltung zu einer Schule für Alle bedeutet auch die Gewährleistung des Rechts aller Kinder ohne und mit Behinderungen auf einen inklusiven Unterricht, der sich vor allem durch die Anerkennung der Vielfalt und der Ausrichtung auf Teilhabe auszeichnet. Daher wird es zukünftig umso wichtiger, „[...] dass sich die bundesdeutsche Schulgesetzgebung wesentlich stärker an den internationalen Übereinkommen [...] und Empfehlungen orientiert“ (Saldern, 2012: 266). Der wichtigste Aspekt im Zusammenhang der Implementierung inklusiver Schulstrukturen mit Hilfe des Index für Inklusion ist hierbei aber, [...] dass Heterogenität nicht [mehr] als Problem begriffen werden darf, sondern als eine Chance [...] aufgefasst und genutzt wird“ (Deutsche UNESCO-Kommission e.V., 2009: 14; zit. nach Saldern, 2012: 266).

Literaturverzeichnis

Allgemeine Erklärung der Menschenrechte Resolution 217 A (III) der Generalversammlung vom 10. Dezember 1948 der Vereinten Nationen. [AEMR]. In Fritzsche, K. P. (2004): *Menschenrechte. Eine Einführung mit Dokumenten*. Paderborn. München. Wien. Zürich: Ferdinand Schöningh Verlag. 207-212.

Bloemers, W.: Vielfalt/Verschiedenheit als Wert – Zum Begriff und Verständnis von Inklusion. In Bautz, W.; Harms, J., Ulbricht-Thiede, S. (Hg., 2006): *Europäische Anregungen zur Sozialen Inklusion. Reader zur internationalen Konferenz 2005 in Magdeburg*. European Inclusion Studies/Studium europäischer Inklusion. Bd. 11. Berlin: Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur. 15-26.

Booth, T. (2011): *Wie sollen wir zusammen leben? Inklusion als wertbezogener Rahmen für die pädagogische Praxis*, herausgegeben von der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft in Zusammenarbeit mit Kinderwelten e.V. Frankfurt am Main. Zugriff am 14.06.2013. http://www.gew.de/Binaries/Binary/74925/Inklusion_Werte_End.pdf

Booth, T.; Ainscow, M. (2003): *Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln*. (Boban, I.; Hinz, A., Übers.). Halle (Saale): Universität. (Original erschienen 2002: Index for Inclusion: developing learning and participation in schools). Zugriff am 30.07.2013. <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20German.pdf>

Degener, T. (2009): *Die UN-Behindertenrechtskonvention als Inklusionsmotor*. In Recht der Jugend und des Bildungswesens. [RdJB]. Ausgabe 2. 200-219. o.O. Zugriff am 15.05.2013. http://www.studentenwerke.de/pdf/UN_Behindertenrechtskonvention_Degener2.pdf

Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (Hrsg., 2009): *Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik*. Bonn: Deutsche UNESCO-Kommission e.V.

Gräf, C.: Inklusion – was ist zu tun? Die Bedeutung der UN-Kinderrechtskonvention und der UN-Behindertenrechtskonvention für die Ausgestaltung von Hilfen zur Unterstützung junger Menschen mit Teilhabeerschwernissen und deren Familien. In Penka, S.; Fehrenbacher, R. (Hg., 2012): *Kinderrechte umgesetzt: Grundlagen. Reflexion und Praxis*. Freiburg am Breisgau: Lambertus. 35-49.

Grossrieder, I.; Achermann, B.: Wie lernen Schulen Inklusion? In Seitz, S.; Finnern, N.; Korff, N.; Scheidt, K. (Hrsg., 2012): *Inklusiv gleich gerecht? Inklusion und Bildungsgerechtigkeit*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag. 162-167.

Heimlich, U.; Kahlert, J. (2012): *Inklusion in Schule und Unterricht. Wege zur Bildung für alle*. Stuttgart: Kohlhammer.

Hinz, A.; Boban, I.; Gille, N.; Kirzeder, A.; Laufer, K.; Trescher, E. (2013): *Entwicklung der Ganztagschule auf der Basis des Index für Inklusion. Bericht zur Umsetzung des Investitionsprogramms „Zukunft Bildung und Betreuung“ im Land Sachsen-Anhalt*, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.

Hinz, A. (2011): Zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im Land Sachsen-Anhalt. In *Zeitschrift für Inklusion*. Nr. 2/2011. Zugriff am 13.05.2013. www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/viewArticle/114/115

Hinz, A.: Inklusion. In Antor, G.; Bleidick, U. (Hrsg., 2006): *Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis*. 2. Aufl. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH. 97-99.

Hinz, A. (2003): *Inklusion – mehr als nur ein neues Wort?! Lernende Schule* 6. Heft 23. 15-17. o.O. Zugriff am 18.06.2013. http://heupel.hostingkunde.de/lindenbergschule/inclusion_/Inklusion_hinz.pdf

Hinz, A. (2002): Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? In *Zeitschrift für Heilpädagogik* Nr. 53/2002. 1-16. o.O. Zugriff am 25.06.2013. http://www.jugendsozialarbeit.de/media/raw/hinz_inklusion.pdf

Klemm, K. (2013): *Inklusion in Deutschland – eine bildungsstatistische Analyse*, herausgegeben von der Bertelsmann-Stiftung. Gütersloh. Zugriff am 26.07.2013. http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xbcr/SID-9FE1D608-39300339/bst/xcms_bst_dms_37485_37486_2.pdf

Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt (Hrsg., 2013): *Schulgesetz des Landes Sachsen-Anhalt in der Fassung der Bekanntmachung vom 22. Februar 2013*. [SchulG LSA]. Magdeburg. Zugriff am 02.05.2013. https://www.sachsen-anhalt.de/fileadmin/Elementbibliothek/Bibliothek_Bildung_und_Wissenschaft/Bildung/Dokumente/Publicationen_Bildung/schulgesetz.pdf

Metzger, K.; Weigl, E. (Hrsg., 2011): *Inklusion – eine Schule für alle. Modelle. Positionen. Erfahrungen*. 2. Aufl. Berlin: Cornelsen Verlag.

Ministerium für Arbeit und Soziales des Landes Sachsen-Anhalt (Hrsg., 2013): *Landesaktionsplan Sachsen-Anhalt zur Umsetzung des Übereinkommens der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. „einfach machen“ – Unser Weg in eine inklusive Gesellschaft*. Drucksache 6/1764 vom 25.01.2013. Magdeburg. Zugriff am 13.05.2013. http://www.landtag.sachsen-anhalt.de/intra/landtag3/ltpapier/drs/6/d1764lun_6.pdf

NETZWERK ARTIKEL 3, Verein für Menschenrechte und Gleichstellung Behinderter e.V. (2009): *Korrigierte Fassung der zwischen Deutschland, Lichtenstein, Österreich und der*

Schweiz abgestimmten Übersetzung. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Zugriff am 28.07.2013. http://www.netzwerk-artikel-3.de/attachments/093_schattenubersetzung-endgs.pdf

Neuhoff, K.: Grundlegung und Kriterien des Menschenrechts auf Bildung. Ein Forschungsprogramm. In Heimbach-Steins, M.; Kruij, G.; Kunze, A. (Hrsg., 2007): *Das Menschenrecht auf Bildung und seine Umsetzung in Deutschland. Diagnosen - Reflexionen - Perspektiven.* Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. 48-66.

Oelkers, J.: Inklusion als Aufgabe der öffentlichen Schule. In Seitz, S.; Finnern, N.; Korff, N.; Scheidt, K. (Hrsg., 2012): *Inklusiv gleich gerecht? Inklusion und Bildungsgerechtigkeit.* Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag. 32-45.

Reich, K.: Regeln zur Umsetzung der Standards. In ders. (Hrsg., 2012): *Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Standards und Regeln zur Umsetzung einer inklusiven Schule.* Weinheim und Basel: Beltz Verlag. 91-122.

Robeck, J. (2012): *Von der Segregation über Integration zur Inklusion.* Horitschon: Vindobona Verlag.

Saldern, M. von (2012): *Inklusion. Deutschland zwischen Gewohnheit und Menschenrecht.* Norderstedt: Books on Demand GmbH.

Schumann, B. (2009): *Inklusion statt Integration – eine Verpflichtung zum Systemwechsel. Deutsche Schülerverhältnisse auf dem Prüfstand des Völkerrechts.* Sonderdruck Pädagogik. Heft 2/2009. 51-53. o.O. Zugriff am 03.05.2013. www.gew.de/Binaries/Binary43645/SonderdruckManifest.pdf

Seitz, S.; Finnern, N.; Korff, N.; Scheidt, K.: *Inklusiv gleich gerecht?* In ders. (2012): *Inklusiv gleich gerecht? Inklusion und Bildungsgerechtigkeit.* Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag. 9-16.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland (2011): *Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.10.2011.* o.O. Zugriff am 20.05.2013. http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf

Stamer-Brandt, P.: Partizipation und Inklusion. In ders. (2012): *Partizipation von Kindern in der Kindertagesstätte. Praktische Tipps zur Umsetzung im Alltag.* Köln, Kronach: Wolters Kluwer Deutschland. 98-100.

Thoma, P.; Rehle, C. (2009): *Inklusive Schule. Leben und Lernen mittendrin.* Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.

Tolmein, O.: Kinder mit Behinderungen im Sonderschulwesen: professionelle Förderung oder Segregation?. In Bielefeldt, H. et al. (2009): *Kinder und Jugendliche. Jahrbuch Menschenrechte 2010*. Wien. Köln. Weimar: Böhlau Verlag. 224-233.

UNESCO (1994): *The Salamanca-Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Adopted by the World Conference on Special Needs Education: Access and Quality*. Salamanca. Zugriff am 15.05.2013.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427eo.pdf>

Vereinte Nationen (2006): *Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen*. Bundesgesetzblatt Jahrgang 2008 Teil II Nr. 35, ausgegeben zu Bonn am 31. Dezember 2008, herausgegeben in englischer, französischer und deutscher Sprache, [BRK/CRPD]. Zugriff am 15.05.2013.
<http://www.un.org/Depts/german/uebereinkommen/ar61106-dbgbl.pdf>

Wallimann-Helmer, I.: Zur Einführung: Der Grundsatz der Chancengleichheit in der UN-Behindertenrechtskonvention. In ders. (2012): *Chancengleichheit und Behinderung im Bildungswesen. Gerechtigkeits-theoretische und sonderpädagogische Perspektiven*. Freiburg im Breisgau: Verlag Karl Alber. 7-23.

Weltgesundheitsorganisation (WHO); Weltbank (2011): *Weltbericht Behinderung*. Genf. Zugriff am 18.05.2013. www.iljaseifert.de/wp-content/uploads/weltbericht-behinderung-2011.pdf

Wytttenbach, J.: Übereinkommen über die Rechte des Kindes (CRC). Inhalt und Interpretation. In Pollmann, A.; Lohmann, G. (2012): *Menschenrechte. Ein interdisziplinäres Handbuch*. Stuttgart. Weimar: Verlag J.B. Metzler. 317-319.

Anhang

Tabelle 2 – Wortlaut des Artikels 24 der UN-Behindertenrechtskonvention

Englischer Wortlaut	Deutscher Wortlaut	Wortlaut der Schattenübersetzung
<p>(1) States Parties recognize the right of persons with disabilities to education. With a view to realizing this right without discrimination and on the basis of equal opportunity, States Parties shall ensure an inclusive education system at all levels and lifelong learning directed to:</p> <p>a) The full development of human potential and sense of dignity and self-worth, and the strengthening of respect for human rights, fundamental freedoms and human diversity;</p> <p>b) The development by persons with disabilities of their personality, talents and creativity, as well as their mental and physical abilities, to their fullest potential;</p>	<p>(1) Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung. Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein integratives Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen mit dem Ziel,</p> <p>a) die menschlichen Möglichkeiten sowie das Bewusstsein der Würde und das Selbstwertgefühl des Menschen voll zur Entfaltung zu bringen und die Achtung vor den Menschenrechten, den Grundfreiheiten und der menschlichen Vielfalt zu stärken;</p> <p>b) Menschen mit Behinderungen ihre Persönlichkeit, ihre Begabungen und ihre Kreativität sowie ihre geistigen und körperlichen Fähigkeiten voll zur Entfaltung bringen zu lassen;</p>	<p>(1) Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung. Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen mit dem Ziel,</p> <p>a) die menschlichen Möglichkeiten sowie das Bewusstsein der Würde und das Selbstwertgefühl des Menschen voll zur Entfaltung zu bringen und die Achtung vor den Menschenrechten, den Grundfreiheiten und der menschlichen Vielfalt zu stärken;</p> <p>b) Menschen mit Behinderungen ihre Persönlichkeit, ihre Begabungen und ihre Kreativität sowie ihre geistigen und körperlichen Fähigkeiten voll zur Entfaltung bringen zu lassen;</p>
<p>c) Enabling persons with disabilities to participate effectively in a free society.</p>	<p>c) Menschen mit Behinderungen zur wirklichen Teilhabe an einer freien Gesellschaft zu befähigen.</p>	<p>c) Menschen mit Behinderungen zur wirksamen Teilhabe an einer freien Gesellschaft zu befähigen.</p>
<p>(2) In realizing this right, States Parties shall ensure that:</p> <p>a) Persons with disabilities are not excluded from the general education system on the basis of disability, and that children with disabilities are not excluded from free and compulsory primary education, or from secondary education, on the basis of disability;</p> <p>b) Persons with disabilities can access an inclusive, quality and free primary education and secondary education on an equal basis with others in the communities in which they live;</p> <p>c) Reasonable accommodation of the individual's requirements is provided;</p> <p>d) Persons with disabilities receive the support required, within the general education system, to facilitate their effective education;</p>	<p>(2) Bei der Verwirklichung dieses Rechts stellen die Vertragsstaaten sicher, dass</p> <p>a) Menschen mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden und dass Kinder mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom unentgeltlichen und obligatorischen Grundschulunterricht oder vom Besuch weiterführender Schulen ausgeschlossen werden;</p> <p>b) Menschen mit Behinderungen gleichberechtigt mit anderen in der Gemeinschaft, in der sie leben, Zugang zu einem integrativen, hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht an Grundschulen und weiterführenden Schulen haben;</p> <p>c) angemessene Vorkehrungen für die Bedürfnisse des Einzelnen getroffen werden;</p> <p>d) Menschen mit Behinderungen innerhalb des allgemeinen Bildungssystems die notwendige Unterstützung geleistet wird, um ihre erfolgreiche Bildung zu erleichtern;</p>	<p>(2) Bei der Verwirklichung dieses Rechts stellen die Vertragsstaaten sicher, dass</p> <p>a) Menschen mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden und dass Kinder mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom unentgeltlichen und obligatorischen Grundschulunterricht oder vom Besuch weiterführender Schulen ausgeschlossen werden;</p> <p>b) Menschen mit Behinderungen gleichberechtigt mit anderen in der Gemeinschaft, in der sie leben, Zugang zu einem inklusiven, hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht an Grundschulen und weiterführenden Schulen haben;</p> <p>c) angemessene Vorkehrungen für die Bedürfnisse des Einzelnen getroffen werden;</p> <p>d) Menschen mit Behinderungen innerhalb des allgemeinen Bildungssystems die notwendige Unterstützung geleistet wird, um ihre wirksame Bildung zu ermöglichen;</p>

<p>e) Effective individualized support measures are provided in environments that maximize academic and social development, consistent with the goal of full inclusion.</p>	<p>e) in Übereinstimmung mit dem Ziel der vollständigen Integration wirksame individuell angepasste Unterstützungsmaßnahmen in einem Umfeld, das die bestmögliche schulische und soziale Entwicklung gestattet, angeboten werden.</p>	<p>e) in Übereinstimmung mit dem Ziel der vollständigen Inklusion wirksame individuell angepasste Unterstützungsmaßnahmen in einem Umfeld, das die bestmögliche schulische und soziale Entwicklung gestattet, angeboten werden.</p>
<p>(3) States Parties shall enable persons with disabilities to learn life and social development skills to facilitate their full and equal participation in education and as members of the community. To this end, States Parties shall take appropriate measures, including:</p> <p>a) Facilitating the learning of Braille, alternative script, augmentative and alternative modes, means and formats of communication and orientation and mobility skills, and facilitating peer support and mentoring;</p> <p>b) Facilitating the learning of sign language and the promotion of the linguistic identity of the deaf community;</p> <p>c) Ensuring that the education of persons, and in particular children, who are blind, deaf or deafblind, is delivered in the most appropriate languages and modes and means of communication for the individual, and in environments which maximize academic and social development.</p>	<p>(3) Die Vertragsstaaten ermöglichen Menschen mit Behinderungen, lebenspraktische Fertigkeiten und soziale Kompetenzen zu erwerben, um ihre volle und gleichberechtigte Teilhabe an der Bildung und als Mitglieder der Gemeinschaft zu erleichtern. Zu diesem Zweck ergreifen die Vertragsstaaten geeignete Maßnahmen; unter anderem</p> <p>a) erleichtern sie das Erlernen von Brailleschrift, alternativer Schrift, ergänzenden und alternativen Formen, Mitteln und Formaten der Kommunikation, den Erwerb von Orientierungs- und Mobilitätsfertigkeiten sowie die Unterstützung durch andere Menschen mit Behinderungen und das Mentoring;</p> <p>b) erleichtern sie das Erlernen der Gebärdensprache und die Förderung der sprachlichen Identität der Gehörlosen;</p> <p>c) stellen sie sicher, dass blinden, gehörlosen oder taubblinden Menschen, insbesondere Kindern, Bildung in den Sprachen und Kommunikationsformen und mit den Kommunikationsmitteln, die für den Einzelnen am besten geeignet sind, sowie in einem Umfeld vermittelt wird, das die bestmögliche schulische und soziale Entwicklung gestattet.</p>	<p>(3) Die Vertragsstaaten ermöglichen Menschen mit Behinderungen, lebenspraktische Fertigkeiten und soziale Kompetenzen zu erwerben, um ihre volle und gleichberechtigte Teilhabe an der Bildung und als Mitglieder der Gemeinschaft zu fördern. Zu diesem Zweck ergreifen die Vertragsstaaten geeignete Maßnahmen; unter anderem</p> <p>a) fördern sie das Erlernen von Brailleschrift, alternativer Schrift, ergänzenden und alternativen Formen, Mitteln und Formaten der Kommunikation, den Erwerb von Orientierungs- und Mobilitätsfertigkeiten sowie den peer support und das Mentoring;</p> <p>b) ermöglichen sie das Erlernen der Gebärdensprache und die Förderung der sprachlichen Identität der gehörlosen Menschen;</p> <p>c) stellen sie sicher, dass blinden, gehörlosen oder taubblinden Menschen, insbesondere Kindern, Bildung in den Sprachen und Kommunikationsformen und mit den Kommunikationsmitteln, die für den Einzelnen am besten geeignet sind, sowie in einem Umfeld vermittelt wird, das die bestmögliche schulische und soziale Entwicklung gestattet.</p>
<p>(4) In order to help ensure the realization of this right, States Parties shall take appropriate measures to employ teachers, including teachers with disabilities, who are qualified in sign language and/or Braille, and to train professionals and staff who work at all levels of education. Such training shall incorporate disability awareness and the use of appropriate augmentative and alternative modes, means and formats of communication, educational techniques and materials to support persons with disabilities.</p>	<p>(4) Um zur Verwirklichung dieses Rechts beizutragen, treffen die Vertragsstaaten geeignete Maßnahmen zur Einstellung von Lehrkräften, einschließlich solcher mit Behinderungen, die in Gebärdensprache oder Brailleschrift ausgebildet sind, und zur Schulung von Fachkräften sowie Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen auf allen Ebenen des Bildungswesens. Diese Schulung schließt die Schärfung des Bewusstseins für Behinderungen und die Verwendung geeigneter ergänzender und alternativer Formen, Mittel und Formate der Kommunikation sowie pädagogische Verfahren und Materialien zur Unterstützung von Menschen mit Behinderungen ein.</p>	<p>(4) Um zur Verwirklichung dieses Rechts beizutragen, treffen die Vertragsstaaten geeignete Maßnahmen zur Einstellung von Lehrkräften, einschließlich solcher mit Behinderungen, die in Gebärdensprache oder Brailleschrift ausgebildet sind, und zur Schulung von Fachkräften sowie Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen auf allen Ebenen des Bildungswesens. Diese Schulung schließt die Schärfung des Bewusstseins für Behinderungen und die Verwendung geeigneter ergänzender und alternativer Formen, Mittel und Formate der Kommunikation sowie pädagogische Verfahren und Materialien zur Unterstützung von Menschen mit Behinderungen ein.</p>

<p>(5) States Parties shall ensure that persons with disabilities are able to access general tertiary education, vocational training, adult education and lifelong learning without discrimination and on an equal basis with others. To this end, States Parties shall ensure that reasonable accommodation is provided to persons with disabilities.</p>	<p>(5) Die Vertragsstaaten stellen sicher, dass Menschen mit Behinderungen ohne Diskriminierung und gleichberechtigt mit anderen Zugang zu allgemeiner Hochschulbildung, Berufsausbildung, Erwachsenenbildung und lebenslangem Lernen haben. Zu diesem Zweck stellen die Vertragsstaaten sicher, dass für Menschen mit Behinderungen angemessene Vorkehrungen getroffen werden.</p>	<p>(5) Die Vertragsstaaten stellen sicher, dass Menschen mit Behinderungen ohne Diskriminierung und gleichberechtigt mit anderen Zugang zu allgemeiner tertiärer Bildung, Berufsausbildung, Erwachsenenbildung und lebenslangem Lernen haben. Zu diesem Zweck stellen die Vertragsstaaten sicher, dass für Menschen mit Behinderungen angemessene Vorkehrungen getroffen werden.</p>
--	---	--

(Eigene Darstellung in Anlehnung an: Vereinte Nationen (2006): Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. S.1436-1438)

Tabelle 3 –Meilensteine auf dem Weg zur Inklusion (international)

Jahr	Übereinkommen/Erklärungen	Zentrale Aussage
1948	Allgemeine Erklärung der Menschenrechte	Gleiches Recht auf Bildung für alle Menschen. Besuch einer Grundschule ist verpflichtend und kostenfrei.
1950	Europäische Menschenrechtskonvention	Menschenrechtsabkommen in Europa.
1960	Übereinkommen gegen Diskriminierung im Unterrichtswesen	Gleiches Recht auf Möglichkeit zur qualitativen Bildung.
1966	Internationaler Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte	Gleiches Recht auf Zugang zu allen Schulformen inklusive des höheren Fach- und Berufsschulwesens.
1979	Übereinkommen zur Beseitigung jeder Form von Diskriminierung der Frau	Abschaffung der Degradierung der Frau im Bildungsbereich sowie der vorherrschenden Rollenverteilung durch gemeinsamen Unterricht, Überarbeitung der Lehrbücher und Lehrpläne.
1989	Übereinkommen über die Rechte des Kindes	Obligatorische und kostenfreie Grundschulausbildung, Freiheit von Diskriminierung, Hervorhebung des Kindeswohls und der kindlichen Entwicklung.
1990	Erklärung der Weltkonferenz „Bildung für Alle“	Jeder Mensch, soll die Chance haben von Bildungsangeboten zu profitieren, die für wesentliche Lernbedürfnisse verfasst wurden.
1993	Die Delhi-Erklärung	Überwindung von Ungleichheit im Zugang zu Grundbildung, die in Geschlecht, Alter, Einkommen, Familie, kulturellen, ethnischen und linguistischen Unterschieden sowie geografischer Abgeschiedenheit begründet ist.
1994	Salamanca-Erklärung	Übereinkommen über das Recht auf Bildung eines jeden Menschen, besonders auch derer, die speziellen Förderungsbedarf benötigen.
1995	Erklärung und integrierter Rahmenaktionsplan zur Friedens-, Menschenrechts- und Demokratieerziehung	Achtung vor den Bildungsrechten von Menschen, die ethnischen, religiösen oder linguistischen Minderheiten und eingeborenen Völkern angehören, durch Einbeziehung in den Unterricht.
2000	Erklärung der E-9 Länder von Recife	Gesetzesänderungen: Bildung für Alle wird in den Grundsatzserklärungen aufgenommen.
2001	Erklärung der E-9 Länder von Beijing	Stärkung handlungsorientierter Programme, die den Lernbedürfnissen von benachteiligten Gruppen, wie Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, Migranten, Minderheiten und Mittellosen in den Städten und auf dem Land entsprechen.
2001	Allgemeine Erklärung zur kulturellen Vielfalt	Förderung der sprachlichen Vielfalt auf allen Bildungsebenen. Ausschöpfung kulturell geeigneter Methoden der Kommunikation und der Wissensvermittlung.
2006	Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen	Menschen mit Behinderungen müssen gleichberechtigt mit anderen in der Gemeinschaft, in der sie leben, Zugang zu einem inklusiven, hochwertigen und kostenfreien Grundschulunterricht und einer entsprechenden Sekundarschulbildung haben; Sicherstellung eines inklusiven Bildungssystems auf allen Ebenen.
2011	Weltumfassender Bericht zur Behinderung	Inklusion muss vor allem im Bereich der Bildung in nachhaltige Konzepte eingebaut werden.

(entnommen aus: Saldern, M. von (Hrsg., 2012): Inklusion. Deutschland zwischen Gewohnheit und Menschenrecht. Norderstedt: Books on Demand GmbH. S. 32f., In Anlehnung an die Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (Hrsg., 2009): Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik. Bonn. S. 29-32)

Abbildung 2 – Anteil der inklusiv unterrichteten Kinder mit Förderbedarf

Angaben in Prozent

	Inklusionsanteile nach Bildungsstufen 2008/09				Inklusionsanteile nach Bildungsstufen 2011/12			
	Kindertages- betreuung 01.03.09	alle Schul- stufen**	Grundschule*	Sekundar- stufe I**	Kindertages- betreuung 01.03.11	alle Schul- stufen**	Grundschule*	Sekundar- stufe I**
Baden-Württemberg	38,2	29,6	47,0	13,4	45,0	31,6	48,9	15,5
Bayern	34,3	19,0	23,0	14,3	40,7	26,0	31,5	20,0
Berlin	98,7	43,1	47,4	40,3	99,2	52,3	57,4	49,3
Brandenburg	75,2	43,4	56,1	35,7	95,9	47,5	57,0	42,6
Bremen	93,3	45,6	90,7	13,1	92,9	51,4	79,0	42,3
Hamburg***	89,0	11,9	12,8	11,4	91,2	36,9	46,1	30,8
Hessen***	86,9	12,9	21,5	8,6	89,8	20,3	34,6	12,0
Mecklenburg-Vorpommern	88,5	25,7	30,2	22,7	86,9	35,8	41,6	32,5
Niedersachsen****	36,6	7,2			51,2	12,4		
Nordrhein-Westfalen	68,6	14,3	26,0	8,0	71,0	22,2	36,2	14,5
Rheinland-Pfalz	60,5	19,8	31,8	13,1	57,8	25,8	37,6	19,8
Saarland	87,3	30,9	64,5	20,7	76,9	43,8	77,1	30,2
Sachsen	47,1	19,3	26,7	13,2	81,2	26,9	34,6	21,0
Sachsen-Anhalt	99,9	10,6	18,0	5,7	92,5	24,9	38,7	16,3
Schleswig-Holstein	88,9	52,0	69,2	40,2	80,1	67,1	80,2	60,3
Thüringen	87,1	20,6	26,6	17,0	82,8	34,5	41,6	31,1
Deutschland	61,5	21,4	33,6	14,9	67,1	28,8	39,2	21,9

* Die Inklusionsanteile für den schulischen Bereich sind den Angaben des Statistischen Bundesamtes entnommen, da die Zahlen der KMK die Unterschiede zw. Grundschulen und der Sekundarstufe I nicht ausweisen. Die Angaben des Statistischen Bundesamtes enthalten aber nicht die Anzahl der Schüler im Förderbereich Geistige Entwicklung.

** Einschließlich einer kleinen Zahl von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die in gymnasialen Oberstufen der Gymnasien und Gesamtschulen unterrichtet werden.

*** In Hessen und Hamburg einschließlich Vorschule.

**** In Niedersachsen werden die Daten nicht schularten- und schulstufenpeziell ausgewiesen.

Quellen: Für 2011/12: Berechnungen durch Klaus Klemm auf der Grundlage von: KMK 2012a, KMK 2012b sowie Statistisches Bundesamt 2012.
Für 2008/09: vgl. Klemm, Klaus: Gemeinsam lernen. Inklusion leben. Gütersloh 2010 (Gutachten im Auftrag der Bertelsmann Stiftung).

| BertelsmannStiftung

(entnommen aus: Klemm, K. (2013): Inklusion in Deutschland – eine bildungsstatistische Analyse. herausgegeben von der Bertelsmann-Stiftung. Gütersloh. S. 20)

Abbildung 3 – Artikel 3 Allgemeine Grundsätze der Konvention

Artikel 3 Allgemeine Grundsätze

Die Grundsätze dieses Übereinkommens sind:

- a) die Achtung der dem Menschen innewohnenden Würde, seiner individuellen Autonomie, einschließlich der Freiheit, eigene Entscheidungen zu treffen, sowie seiner Selbstbestimmung;
- b) die Nichtdiskriminierung;
- c) die volle und wirksame Teilhabe an der Gesellschaft und Einbeziehung in die Gesellschaft;
- d) die Achtung vor der Unterschiedlichkeit von Menschen mit Behinderungen und die Akzeptanz dieser Menschen als Teil der menschlichen Vielfalt und der Menschheit;
- e) die Chancengleichheit;
- f) die Barrierefreiheit;
- g) die Gleichberechtigung von Mann und Frau;
- h) die Achtung vor den sich entwickelnden Fähigkeiten von Kindern mit Behinderungen und die Achtung ihres Rechts auf Wahrung ihrer Identität.

(entnommen aus: NETZWERK ARTIKEL 3, Verein für Menschenrechte und Gleichstellung Behinderter e.V. (2009): Korrigierte Fassung der zwischen Deutschland, Lichtenstein, Österreich und der Schweiz abgestimmten Übersetzung. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. S.5f.)

Tabelle 4 – Einteilung der Umsetzungsgrade der Grundsätze der Konvention

Alle Grundsätze des Artikels 3 der Konvention enthalten Kernelemente des Inklusionskonzepts, anhand derer der Vergleich mit dem Schulgesetz des Landes Sachsen-Anhalt vorgenommen wird.

Umsetzungsgrad des Grundsatzes	Zentrale Aussagen
in hohem Maße	Die Umsetzung des Grundsatzes im Schulgesetz des Landes Sachsen-Anhalt wird in mehreren Aspekten (mindestens drei oder mehr) den genannten Anforderung und Zielen aus der Definition des Grundsatzes der UN-Behindertenrechtskonvention gerecht. Daraufhin erfolgen Maßnahmen zur Umsetzung des Grundsatzes der Konvention im Schulgesetz des Landes Sachsen-Anhalt.
in geringem Maße	Die Umsetzung des Grundsatzes im Schulgesetz des Landes Sachsen-Anhalt wird in wenigen Aspekten (mindestens zwei) den genannten Anforderungen und Zielen aus der Definition des Grundsatzes der UN-Behindertenrechtskonvention gerecht. Daraufhin erfolgen zum Teil vereinzelte oder keine Maßnahmen zur Umsetzung des Grundsatzes der Konvention im Schulgesetz des Landes Sachsen-Anhalt.
nicht	Die Umsetzung des Grundsatzes im Schulgesetz des Landes Sachsen-Anhalt wird in keinen Aspekten den genannten Anforderungen und Zielen aus der Definition des Grundsatzes der UN-Behindertenrechtskonvention gerecht. Daraufhin erfolgen keine Maßnahmen zur Umsetzung des Grundsatzes der Konvention im Schulgesetz des Landes Sachsen-Anhalt.

(Eigene Darstellung)

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit versichere ich, dass ich die vorliegende Bachelorarbeit selbstständig und ohne fremde Hilfe angefertigt habe, keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt, und alle Ausführungen, die anderen Schriften wörtlich oder sinngemäß entnommen wurden, als solche kenntlich gemacht habe.

Sarah Drechsler