

Dr. Joachim Steinbrück
- Behindertenbeauftragter des Landes Bremen -

Der Weg zu einem inklusiven Bildungs- und Erziehungssystem

Vortrag am 05.05.2009 im Rahmen der Ringvorlesung des Zentrums Disability Studies am Institut Behindertenpädagogik der Universität Hamburg im Sommersemester 2009

I. Vorbemerkung

Liebe Zuhörerinnen und Zuhörer,

ich freue mich darüber, dass ich heute Gelegenheit habe, im Rahmen Ihrer Ringvorlesung einen Vortrag zum Thema "Der Weg zu einem inklusiven Bildungs- und Erziehungssystem" halten zu können.

Doch gestatten Sie mir zunächst eine kleine Vorbemerkung:

Meinen Vortrag habe ich schriftlich ausgearbeitet, so dass er für gehörlose Teilnehmerinnen und Teilnehmer der heutigen Veranstaltung optisch eingebildet und mit- bzw. nachgelesen werden kann. Gleichwohl werde ich meinen Beitrag frei halten, da ich es nicht gewohnt bin, Vorträge abzulesen, und weil ich denke, dass ein frei gehaltenes Referat lebendiger ist. Inhaltlich und vom Aufbau her werde ich mich aber an meinem Manuskript orientieren.

Im Zentrum meines Beitrages steht das deutsche Schulsystem, auch wenn Bildung und Erziehung bereits in den ersten sechs Lebensjahren stattfinden, und obwohl auch die Frage, ob Kinder mit und ohne Behinderung Kindertagesstätten gemeinsam besuchen können, aus meiner Sicht von großem Interesse ist.

In meinem Vortrag werde ich zunächst darauf eingehen, welchen Stand die gemeinsame Unter- richtung von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Behinderung in Deutschland erreicht hat. Im Anschluss hieran werde ich die rechtlichen Rahmenbedingungen für die Weiterentwicklung des Bildungssystems einschließlich der Bedeutung des "Übereinkommens der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen" (Behindertenrechtskonvention - BRK) untersuchen. Im dritten Teil meines Beitrages werde ich dann kurz auf die Perspektive der Her- ausbildung eines inklusiven Bildungssystems in der Bundesrepublik Deutschland bzw. den ein- zelnen Bundesländern eingehen.

II. Der Stand der Bildung und Erziehung von Kindern mit Behinderung

1. Exkurs: Die Begriffe "Integration" und "Inklusion"

Nach dem *Integrations*konzept besuchen Schüler mit Behinderungen gemeinsam mit denjenigen ohne Behinderungen allgemein bildende Schulen. Dabei wird den Schülern mit Behinderungen eine sonderpädagogische Unterstützung zuteil. Als „Mainstreaming“ verlangt das Integrations- konzept in erster Linie eine Anpassungsleistung von den Schülern mit Behinderungen an die bestehenden Schulstrukturen. Damit korrespondierend sieht das Konzept der Integration Ände- rungen der Schulorganisation, des Curriculums sowie der Lehr- und Lernstrategien im größeren Umfang regelmäßig nicht vor.

Das Konzept der *inkluisiven* Erziehung beruht auf dem Prinzip, alle Schüler ungeachtet ihrer in- dividuellen Unterschiede gemeinsam zu unterrichten. Heterogenität wird nicht als Problem, son- dern als Bereicherung gesehen. Ziele der inklusiven Erziehung sind insbesondere die Anerken- nung und Wahrung der Vielfalt sowie die Bekämpfung diskriminierender Einstellungen und Wer-

te. Angestrebt wird eine Schule für alle. Die Erreichung dieser Ziele setzt im Gegensatz zum Konzept der Integration eine systemische Veränderung im Schulwesen voraus, und zwar im Hinblick auf die Schulorganisation, der Lehrpläne, der Pädagogik, der Didaktik und Methodik sowie der Lehrerbildung.

Auch für Schüler mit Behinderungen soll eine Unterrichtssituation geschaffen werden, in der ihr Bildungspotential optimal entfaltet werden kann. Die Umsetzung des Inklusionskonzepts setzt einen lernzieldifferenzierten Unterricht voraus. Das geforderte Leistungsniveau soll der Leistungsfähigkeit der Schüler mit Behinderungen angepasst werden. Anderenfalls wäre in der Schulpraxis die überwiegende Mehrzahl der Schüler mit Behinderungen durch einen *zielgleichen* Unterricht überfordert.

Inklusion will die noch bestehenden Exklusionseffekte eines bloßen Integrationskonzepts überwinden¹. Bei der Inklusion geht es also darum, Bedingungen zu schaffen, die von Anfang an allen Kindern und Jugendlichen die Teilhabe im Bildungssystem ermöglichen².

2. Sonder- bzw. Förderschulen in der Bundesrepublik Deutschland

In den 60er- und 70er-Jahren wurde in der alten Bundesrepublik ein differenziertes Sonderschulsystem mit Unterscheidungen nach den verschiedenen Behinderungsarten aufgebaut. Man war davon überzeugt, behinderte Kinder auf diese Weise am besten fördern zu können. Damals bedeutete das Sonderschulwesen einen enormen Fortschritt, weil behinderte Kinder nicht mehr weggesperrt, sondern gezielt gefördert wurden.

In der DDR galten Kinder mit sogenannten geistigen Behinderungen oder schweren Mehrfachbehinderungen bis zur Wende als »schulbildungsunfähig«, wurden gar nicht vom Bildungssystem betreut und lebten oft in Heimen oder Krankenhäusern. So stellte die Einrichtung von Sonderschulen nach der Vereinigung zunächst einen Fortschritt dar und wurde von vielen Eltern begrüßt³.

Schulgesetzlich herrscht in den meisten Bundesländern ein Doppelsystem (Förderschularten und gemeinsamer Unterricht) vor. Das hat - so die These von Klemm und Preuss-Lausitz - dazu geführt, dass der Anteil von Schülern mit festgestelltem sonderpädagogischen Förderbedarf insgesamt steigt, weil einerseits die SEN-Schüler („students with special educational needs“) aufgrund wachsender Wünsche von Erziehungsberechtigten für Gemeinsamen Unterricht (GU) zunehmen, andererseits die vorhandenen Schulplätze in den Sonderschulen / Förderschulen besetzt werden. Insbesondere dann, wenn die Förderschulen zugleich die Diagnostik für den gemeinsamen Unterricht (GU) vornehmen, bestehe die Gefahr, dass die Existenzsicherung der eigenen Institution - durch Sicherung eines Minimums an Unterricht und Schülern - in die Förderort-Empfehlungen einfließe⁴.

Aus einer Reihe wissenschaftlicher Untersuchungen ergibt sich, dass Sonderklassen und Sonderschulen für Schüler/innen mit Behinderungen und mit Lernproblemen die kognitive Entwicklung und die sozialen Kompetenzen nicht besser fördern als integrativer Unterricht, sondern im Gegenteil GU in beiden Bereichen förderlicher ist.

¹ So Poscher/Langer/Rux, Gutachten zu den völkerrechtlichen und innerstaatlichen Verpflichtungen aus dem Recht auf Bildung nach Art. 24 des UN-Abkommens über die Rechte von Menschen mit Behinderungen und zur Vereinbarkeit des deutschen Schulrechts mit den Vorgaben des Übereinkommens – erstellt im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung und der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, 2008, S. 21f. m.w.N.; vgl. auch Köbsel, Bundesrepublik Deutschland –Bildungschancen für alle? – Rede anlässlich des parlamentarischen Abends des DBR am 03.12.2008, Internet: <http://www.deutscher-behindertenrat.de/ID69889> [aufgerufen am 19.12.2009].

² So auch Köbsel, a.a.=.

³ So Degener, Legislative Herausforderungen bei der nationalen Implementierung der UN-Behindertenrechtskonvention, Behindertenrecht 2009, 34 ff., 41.

⁴ Klemm/Preuss-Lausitz, Gutachten zum Stand und den Perspektiven der sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Stadtgemeinde Bremen, 2008, S. 5 ff.

Das ist durch die PISA-Studien für „Risikokinder“ für ausgelesene Hauptschulklassen analog festgestellt worden (vgl. PISA-Konsortium 2006). Zugleich werden leistungsstarke Schüler in integrativen Klassen in der Leistungsentwicklung nicht beeinträchtigt.

Unter Leistungsaspekten sprechen daher alle Daten für die Ablösung von Sonderschulen und -klassen⁵. Außerdem fördert GU durch die alltägliche Erfahrung miteinander größere Toleranz und hat darüber hinaus Klemm und Preuss-Lausitz zufolge einen Transfereffekt im Hinblick auf eine weitere Außenseitergruppe, nämlich Kinder mit Migrationshintergrund⁶.

Die Zahl der Schülerinnen und Schüler an Sonderschulen ist von 1995 bis 2002 -kontinuierlich angestiegen. Absolut gesehen gab es im Jahr 2003 etwa 492 700 Schülerinnen und Schüler mit sogenanntem sonderpädagogischen Förderbedarf, davon über die Hälfte im Förderbereich »Lernen« (258 600).

An allgemeinen Schulen wurden jedoch nur 63 369 Kinder unterrichtet, 429 325 Kinder besuchten eine Sonderschule. Die Situation in den Bundesländern ist aufgrund der föderalen Struktur sehr unterschiedlich: Am niedrigsten liegt die Quote des gemeinsamen Unterrichts in Sachsen-Anhalt mit unter drei Prozent, gefolgt von Niedersachsen mit weniger als vier Prozent. Die höchste Quote hat das Bundesland Bremen mit knapp 50 %. Fasst man die neuen Bundesländer zusammen, so lag die Quote dort bei etwa zehn Prozent, in den alten Bundesländern bei 13,5 %, in Berlin bei fast 30 %⁷.

Auffallend ist, dass teilweise selbst Förderschwerpunkte, die vermeintlich eindeutige Behinderungen betreffen („harte Definition“), etwa Kinder im Förderschwerpunkt Hören oder geistige Behinderung (id. mit „Wahrnehmung und Entwicklung“), von Bundesland zu Bundesland um mehr als das Doppelte unterschiedlich sind.

Das gilt übrigens auch für die Frage der „Integrationsfähigkeit“: die Bereitschaft der Lehrkräfte, der Schulen und der Bildungspolitik der Bundesländer macht deutlich, dass es keine behinderungsspezifische Gründe für mehr oder weniger gemeinsamen Unterricht in der allgemeinen Schule gibt; sie variieren zwischen den Bundesländern auch innerhalb der Förderbereiche stark. Während etwa Brandenburg Kinder mit dem Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung zu rd. 80% integriert, verzichtet Bremen fast völlig darauf, ebenso Rheinland-Pfalz. Im Förderbereich Sehen hat Schleswig-Holstein seine Schüler/innen zu 100% integriert, Rheinland-Pfalz zu fast 40%, Bremen und Hamburg zu je rd. 12%⁸.

Kritisiert an dem deutschen Sonderschulsystem, das den weitaus überwiegenden Teil aller Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf aufnimmt, wird, dass es Chancengleichheit nicht gewährleistet, Sonderschulen vielmehr Chancengleichheit behindern⁹.

III. Rechtliche Rahmenbedingungen für das deutschen Schulsystem

1. Die Landesschulgesetze und Art. 3 Abs. 3 Satz 2 GG

Aufgrund der föderalen Kompetenzordnung der Bundesrepublik Deutschland fällt die Schulgesetzgebung in den Zuständigkeitsbereich der Bundesländer. Dies bedeutet, dass in Deutschland

⁵ Klemm/Preuss-Lausitz, a.a.O., S. 9 ff, 14 m.w.N.

⁶ Klemm/Preuss-Lausitz, a.a.O., S. 16.

⁷ So Degener, a.a.O., Behindertenrecht 2009, S. 42, unter Hinweis m.w.N.; vgl. auch die statistischen Angaben bei Schnell, Auf dem Weg zu einer Schule für Alle - Vortrag auf der Fachkonferenz „alle inklusive“ – Die neue UN-Konvention und die Bildungspolitik für Menschen mit Behinderungen“ am 29.01.09 in Berlin, Internet: http://www.alle-inklusive.behindertenbeauftragte.de/cln_091/nn_1370218/Al/Bildungspolitik/Bericht/Bericht__node.html?__nnn=true [aufgerufen am 04.05.2009]

⁸ So Klemm/Preuss-Lausitz, a.a.O., S. 22 m.w.N.

⁹ Powell&Pfahl, Sonderschule behindert Chancengleichheit, WZBrief Bildung November 2008, Internet-> www.wzb.eu/wzbrieftbildung [aufgerufen am 03.05.2008].

16 verschiedene Schulgesetze existieren, die auch die Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Behinderung unterschiedlich regeln¹⁰.

Nach der 1994 neu geschaffenen Regelung des Artikel 3 Abs. 3 Satz 2 GG darf niemand wegen seiner Behinderung benachteiligt werden. Dieses Benachteiligungsverbot hat in der Vergangenheit bei juristischen Auseinandersetzungen um den Anspruch auf gemeinsamen Unterricht bereits eine Rolle gespielt: Eine Benachteiligung i.S. dieser Verfassungsbestimmung kann nach der Rechtsprechung des BVerfG zwar auch bei einem Ausschluss von Entfaltung- und Betätigungsmöglichkeiten durch die öffentliche Gewalt gegeben sein, wenn dieser nicht durch eine auf die Behinderung bezogene Förderungsmaßnahme hinlänglich kompensiert wird¹¹.

Nach dem gegenwärtigen pädagogischen Erkenntnisstand ließe sich - so das BVerfG in der gen. Entscheidung - ein genereller Ausschluss der Möglichkeit einer gemeinsamen Erziehung und Unterrichtung von behinderten Schülern mit Nichtbehinderten derzeit nicht rechtfertigen. Allerdings enthält die gleiche Entscheidung auch den Hinweis, es sei von Verfassungswegen nicht zu beanstanden, dass nach dem Konzept des Niedersächsischen Schulgesetzes die zielgleiche wie die zieldifferente integrative Erziehung und Unterrichtung unter den Vorbehalt des personell, organisatorisch und von den sächlichen Voraussetzungen her möglichen gestellt sei. Damit hat das Bundesverfassungsgericht das deutsche Sonderschulsystem für grundsätzlich verfassungsgemäß erklärt¹².

2. Die Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen

Im Dezember 2008 haben Bundestag und Bundesrat dem „Gesetz zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen vom 13.12.2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen sowie zu dem Fakultativprotokoll vom 13.12.2006 zum Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen“ zugestimmt. Das Ratifizierungsgesetz wurde noch im Dezember 2008 im Bundesgesetzblatt veröffentlicht¹³ und ist am 01.01.2009 in Kraft getreten (Art. 2 des Ratifizierungsgesetzes). Die Konvention selbst ist im März 2009 in der Bundesrepublik Deutschland in Kraft getreten.

Das Übereinkommen (nachfolgend: Behindertenrechtskonvention - BRK) basiert auf den zentralen Menschenrechtsabkommen der Vereinten Nationen und konkretisiert die dort verankerten Menschenrechte für die Lebenssituation von Menschen mit Behinderungen. Das Übereinkommen verbietet die Diskriminierung von Menschen mit Behinderungen in allen Lebensbereichen und garantiert ihnen die bürgerlichen, politischen, wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Menschenrechte.

Mit der Ratifizierung der BRK haben die in ihr enthaltenen Verpflichtungen für die Bundesrepublik Deutschland Verbindlichkeit erlangt. Dies folgt aus Art. 43 und 45 der BRK.¹⁴ Dies bedeutet, dass die Gesetzgebung des Bundes und der Länder so auszurichten ist, dass die in der BRK geregelten Rechte verwirklicht und in nationale Regelungen umgesetzt werden¹⁵ müssen, um innerstaatliche Geltung zu erlangen.¹⁶ Die Bestimmungen der BRK, die noch umgesetzt werden müssen, begründen also keine unmittelbaren Rechtsansprüche, auf die eine Klage vor einem

¹⁰ Vgl. hierzu im Einzelnen Poscher/Langer/Rux, a.a.O., S. 61 ff.

¹¹ BVerfG, 08.10.1997, 1 BVR 9/97, Abs. 56002E

¹² Vgl. Degener, a.a.O., Behindertenrecht 2009, S. 42.

¹³ BGBl. Teil II, 2008, S. 1419.

¹⁴ Poscher/Langer/Rux; Gutachten zu den völkerrechtlichen und innerstaatlichen Verpflichtungen aus dem Recht auf Bildung nach Art. 24 des UN-Abkommens über die Rechte von Menschen mit Behinderungen und zur Vereinbarkeit des deutschen Schulrechts mit den Vorgaben des Übereinkommens – erstellt im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung und der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, 2008, S. 12.

¹⁵ Vgl. Lachwitz; UNO-Generalversammlung verabschiedet Konvention zum Schutz behinderter Menschen, Horus 1/2008, S. 4.

¹⁶ Vgl. Poscher/Langer/Rux, a.a.O., S. 16.

deutschen Gericht gestützt werden könnte. Allerdings kennt die BRK auch Regelungen, die nach dem Völkerrecht sofort anwendbar sind. Hierzu zählen die Bestimmungen zur Bildung in Art. 24 BRK jedoch nicht.¹⁷

Die Pflicht zur Umsetzung der Regelungen des UN-Übereinkommens in innerstaatliches Recht richtet sich nach der allgemeinen Kompetenzordnung des Grundgesetzes. Hiernach sind die Länder für die Gesetzgebung des schulischen Bildungsrechts und damit auch für die Transformation der entsprechenden Regelungen der BRK in nationales Recht zuständig.¹⁸

2.1 Das Recht auf Bildung nach Art. 24 BRK

2.1.01 Die Pflicht zur Gewährleistung eines inklusiven Bildungssystems

Die Vertragsstaaten anerkennen nach Art. 24 BRK das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung. Weiter heißt es in der amtlichen Übersetzung des Art. 24 Abs. 1 BRK:

„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,

- 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;
- b) Menschen mit Behinderungen ihre Persönlichkeit, ihre Begabungen und ihre Kreativität sowie ihre geistigen und körperlichen Fähigkeiten voll zur Entfaltung bringen zu lassen;
- c) Menschen mit Behinderungen zur wirklichen Teilhabe an einer freien Gesellschaft zu befähigen.“

Die Übersetzung der Worte „inclusive education System“ in der englischsprachigen Fassung der Konvention mit „integratives Bildungssystem“ in der amtlichen deutschen Übersetzung ist auf vielfache Kritik gestoßen.¹⁹

Dabei ist für den Inhalt der Verpflichtungen aus Art. 24 Abs. 1 S. 2 BRK entscheidend, welcher Integrationsbegriff ihm zugrunde liegt (s. zum Unterschied zwischen Integration und Inklusion weiter oben).

Verbindlich ist nach Art. 50 BRK u. a. der englischsprachige Wortlaut, nicht hingegen gleichermaßen die deutschsprachige Übersetzung. Deshalb ist nach Art. 24 Abs. 1 S. 2 der BRK ein inklusives Bildungssystem („inclusive education system“) zu gewährleisten. Dies schließt die (Fort-) Existenz von Förderschulen jedoch nicht grundsätzlich aus.²⁰

Die Verpflichtung zur Gewährleistung einer inklusiven Erziehung bezieht sich dabei auf alle Ebenen des Bildungssystems und auf ein lebenslanges Lernen. Gemeint sind damit alle Schulstufen sowie die Hochschulen und der Bereich der Erwachsenenbildung.

¹⁷ So im Ergebnis auch Poscher/Langer/Rux, a.a.O., S. 32.

¹⁸ Poscher/Langer/Rux; a.a.O., S. 16.

¹⁹ Vgl. hierzu nur die Zusammenfassung der Sachverständigenanhörung des Ausschusses für Arbeit des Deutschen Bundestages vom 24.11.2008 in der Beschlussempfehlung und dem Bericht vom 03.12.2008, BT-Drucks. 16/11234, S 6 ff.

²⁰ So Poscher/Langer/Rux, a.a.O., S. 24.

2.1.02 Kein Ausschluss aus dem allgemeinen Bildungssystem

Die Vertragsstaaten haben nach Art. 24 Abs. 2 BRK u.a. sicherzustellen,

- dass Menschen mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen und dass Kinder mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom unentgeltlichen und obligatorischen Grundschulunterricht oder vom Besuch weiterführender Schulen ausgeschlossen werden (Art. 24 Abs. 2 Buchstabe a);
- dass 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 (Art. 24 Abs. 2 Buchstabe b).

Diese Verpflichtung aus Art. 24 Abs. 2 Buchstabe b ist u. a. auch darauf ausgerichtet, dass der Zugang für Schüler mit Behinderungen gleichberechtigt mit anderen in der Gemeinschaft, in der sie leben, erfolgt.

Dies bedeutet, dass Kinder und Jugendliche mit Behinderungen möglichst in ihrer Lebensgemeinschaft und Umgebung, in der sie aufwachsen, Zugang zum Grundschulunterricht und zur Sekundarschulbildung haben (sozial-inklusive Aspekt). Daher ist es nicht ausreichend, wenn die Vertragsstaaten ihre inklusiven Schulangebote auf nur einige wenige Schulen konzentrieren. Die Vertragsstaaten sind vielmehr zur Gewährleistung einer flächendeckenden Versorgung mit inklusiven Schulen verpflichtet.²¹

2.1.03 Individuell angepasste Unterstützung und Förderung

Nach Art. 24 Abs. 2 Buchstaben c, d und e BRK sind die Vertragsstaaten verpflichtet, innerhalb des allgemeinen Schulsystems eine bestmögliche individuelle Unterstützung anzubieten, um den Schülern mit Behinderungen eine wirksame Bildung zu ermöglichen.²²

Art. 24 Abs. 3 BRK bestimmt, dass die Vertragsstaaten Menschen mit Behinderung ermöglichen, lebenspraktische Fertigkeiten und soziale Kompetenzen zu erwerben, um ihre volle und gleichberechtigte Teilhabe an der Bildung und als Mitglieder der Gemeinschaft zu erleichtern. Zur Erreichung dieses Zwecks werden in Art. 24 Abs. 3 Buchstaben a, b und c BRK konkretere Einzelverpflichtungen zur Förderung und Unterstützung von Schülern mit Behinderungen genannt. Diese zielen insbesondere auf Kinder und Jugendliche mit Sinnesbehinderungen ab.

2.1.04 Erleichterung des Braille-Schifterwerbs, von Orientierungs- und Mobilitäts- sowie anderer Fertigkeiten

Nach Art. 24 Abs. 3 Buchstabe a gehört es zu den Maßnahmen der Mitgliedstaaten, 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 zu erleichtern. Diese Regelung ist insbesondere auch für blinde und hochgradig sehbehinderte Schülerinnen und Schüler von großer Bedeutung, werden die Mitgliedsstaaten doch verpflichtet, den Erwerb „blindentechnischer Grundfertigkeiten“, nämlich der Braille-Schrift sowie von Orientierungs- und Mobilitätsfertigkeiten zu erleichtern.

Durch die Nennung alternativer Schrift“, „ergänzender und alternativer Formen, Mitteln und Formaten der Kommunikation wird aber auch die Förderung gehörloser und hörbehinderter Kinder und Jugendlicher angesprochen.

²¹ Poscher/Langer/Rux, a.a.O., S. 28.

²² Vgl. Poscher/Langer/Rux, a.a.O., S. 29.

2.1.05 Erleichterung des Erwerbs der Gebärdensprache

Nach Art. 24 Abs. 3 Buchstabe b erleichtern die Vertragsstaaten das Erlernen der Gebärdensprache und die Förderung der sprachlichen Identität der Gehörlosen.

Diese Regelung ist - wie sich aus ihrem eindeutigen Wortlaut ergibt -, auf die Erleichterung des Erwerbs der Gebärdensprache ausgerichtet.

Sie korrespondiert mit Art. 30 BRK (Teilhabe am kulturellen Leben, Erholung und Sport), in dem ausdrücklich anerkannt wird, dass gehörlose Menschen nicht nur mit Gebärdensprache und anderen Mitteln kommunizieren können, sondern inzwischen eine eigene Kultur der Gehörlosen entwickelt haben.²³

2.1.06 Sicherstellung der Bildung blinder, gehörloser und taubblinder Menschen

Gemäß Art. 24 Abs. 3 Buchstabe c BRK stellen die Vertragsstaaten 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.

Sichergestellt werden soll hiernach einerseits die Vermittlung der Bildung in den Sprachen, Kommunikationsformen und mit den Kommunikationsmitteln, die für den Einzelnen am besten geeignet sind; andererseits soll die Bildung in einem Umfeld erfolgen, das die bestmögliche schulische und soziale Entwicklung gestattet.

Diese Regelung geht auf Forderungen der Verbände blinder und gehörloser Menschen zurück²⁴.

Nach ihr kann ein gesonderter Unterricht vor allem in Fällen geboten sein, in denen ein separierter Unterricht für die Ausbildung besonderer Fertigkeiten von Behinderten erforderlich ist oder in denen ein inklusiver Unterricht mit Nachteilen für das Wohl des Schülers mit Behinderung verbunden ist. Vertreten wird hierzu, dass ersteres etwa für das Erlernen von Brailleschrift und Gebärdensprache, letzteres etwa für bestimmte Ausprägungen des Autismus der Fall sein kann.²⁵

Ein Verzicht auf eine inklusive Beschulung sinnesbehinderter oder autistischer Kinder jedoch nicht von vornherein geboten, wie beispielsweise die Beschulung autistischer Kinder an allgemeinen Schulen in Berlin²⁶ sowie die integrierte Beschulung blinder und sehbehinderter Schüler mit Unterstützung des Landesförderzentrums Sehen in Schleswig²⁷ zeigen.

Für gehörlose Schülerinnen und Schüler ist ein Umfeld erforderlich, in dem sie Kontakt zu anderen gehörlosen Kindern und Jugendlichen haben, mit denen sie die Gebärdensprache praktizieren und ihre eigene Kultur leben können. Die Einzelintegration dürfte im Allgemeinen für gehörlose Menschen kein Umfeld bieten, das ihnen eine bestmögliche schulische und soziale Entwicklung gestattet.

2.1.07 Einstellung und Fortbildung von Lehrkräften

Nach Art. 24 Abs. 4 BRK treffen die Vertragsstaaten geeignete Maßnahmen zur Einstellung von Lehrkräften einschließlich solcher mit Behinderungen, die in Gebärdensprache oder Brailleschrift

²³ Vgl. Lachwitz, a.a.O., Horus 1/2008, S. 7.

²⁴ Vgl. den entsprechenden Hinweis bei Poscher/Langer/Rux in Fn 74.

²⁵ Ähnlich auch Poscher/Langer/Rux, a.a.O., S. 31.

²⁶ Weitere Hinweise hierzu sind auf der Internetseite www.Autismus-berlin.de/Lehrer zu finden.

²⁷ Weitere Informationen hierzu sind auf der Internetseite www.LFS-Schleswig.de zu finden.

ausgebildet sind, und zur Schulung von Fachkräften und 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.

Diese Regelung, die auf die Einstellung qualifizierter Lehrkräfte sowie die Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern abzielt, wirkt sich mittelbar auch auf die Inhalte der Lehreraus- und -fortbildung aus. Die auch insoweit zuständigen Bundesländer haben sicherzustellen, dass einerseits hinreichend kompetente Sonderpädagogen und –pädagoginnen mit dem erforderlichen Spezialwissen (z.B. Blinden- und Sehbehindertenpädagogen mit Brailleschriftkompetenz oder Gehörlosenpädagogen mit Gebärdensprachkompetenz) und andererseits bei einem auf Inklusion ausgerichteten Schulsystem in der allgemeinen Lehrerbildung auch inklusionspädagogisches Wissen vermittelt wird.

2.2 Zugang zur Hochschul-, Berufsausbildung und Erwachsenenbildung

In Art. 24 Abs. 5 verpflichten sich die Vertragsstaaten, sicherzustellen, 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.

Damit werden in Art. 24 auch die sich der Schule anschließenden Bildungsbereiche einschl. der Prozesse lebenslangen Lernens angesprochen, zu denen ein diskriminierungsfreier und gleichberechtigter Zugang für Menschen mit Behinderung zu eröffnen ist.

Als Maßnahmen, die von den Vertragsstaaten zu ergreifen sind, kommt der Abbau von baulichen sowie von Kommunikations- und Informationsbarrieren sowie eine einkommens- und vermögensunabhängige Kostenübernahme notwendiger Hilfsmittel in Betracht.

IV. Schlussfolgerungen und Ausblick

1. Zusammenfassend ist festzustellen:

- Art. 24 BRK verlangt von den Vertragsstaaten die Schaffung eines inklusiven Bildungssystems (inclusive education system), in dem die Beschulung von Kindern mit Behinderung zur Regelaufgabe der allgemeinen Schulen wird;
- die BRK verlangt aber nicht zwangsläufig die Auflösung aller Förderschulen;
- Art. 24 BRK verpflichtet die Mitgliedstaaten, die notwendige Unterstützung behinderter Schüler und Schülerinnen sicherzustellen;
- in Art. 24 Abs. 3 Buchstabe a und b sind Anforderungen an die Bildung sinnesbehinderter Schülerinnen und Schüler geregelt, die auf die Vermittlung behinderungsspezifischer Fertigkeiten (Brailleschrift, Mobilität und Orientierung, Gebärdensprache etc.) abzielen und
- Art. 24 Abs. 3 Buchstabe c BRK zielt in Bezug auf blinde, taubblinde und gehörlose Kinder auf die Vermittlung von Bildung in den Sprachen und Kommunikationsformen und mit den Kommunikationsmitteln, die für den Einzelnen am besten geeignet sind, sowie in einem Umfeld ab, das die bestmögliche schulische und soziale Entwicklung gestattet.

2. Art. 24 BRK trifft eine Grundentscheidung, nach der die inklusive Beschulung die Regel und die separate Beschulung z.B. von gehörlosen Kindern und Jugendlichen die Ausnahme sind. Zukünftig bedarf dem zufolge nicht (mehr) die gemeinsame Beschulung von Kindern mit und ohne Behinderung einer Rechtfertigung, sondern die separate Beschulung

3. Für die Beschulung blinder und gehörloser Kinder und Jugendlicher formuliert Art. 24 Abs. 3 BRK Anforderungen bzw. Standards, die auch von bestehenden Förderschulen voll umfänglich zu erfüllen sind.
4. Die Beantwortung der Frage, welche Form der Beschulung bzw. welches Umfeld eine bestmögliche schulische und soziale Entwicklung blinder, taubblinder und gehörloser Kinder und Jugendlicher ermöglicht, setzt eine Auseinandersetzung mit den konkreten Anforderungen an die schulische Bildung voraus. Erst wenn Klarheit über die konkreten Anforderungen und zu erfüllenden Standards besteht, kann die Frage beantwortet werden, ob und unter welchen Voraussetzungen diese eher in einer allgemeinen inklusiv arbeitenden Schule oder in einer Förderschule erfüllt werden können. Denkbar sind auch Modelle, in denen allgemeine und Förderschulen so miteinander kooperieren, dass behinderte und nicht behinderte Kinder und Jugendliche zum Teil gemeinsamen und teilweise getrennten Unterricht haben.
5. Art. 24 BRK zeigt bereits politische Wirkungen:
 - a) Das Präsidium der Konferenz der Kultusministerinnen und Kultusminister hat am 12.06.2008 beschlossen, eine Arbeitsgruppe einzurichten, die die Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in der Bundesrepublik Deutschland vom 06.05.1994 fortschreiben und damit aktuellen Entwicklungen Rechnung tragen soll.²⁸
 - b) Zusammen mit dem Gesetz zur Ratifizierung der BRK hat der Deutsche Bundestag auf Empfehlung seines Ausschusses für Arbeit und Soziales eine Entschließung verabschiedet, in der es nach einem Hinweis auf den wesentlichen Regelungsinhalt des Art. 24 BRK und Mängel in der aktuellen Bildungsforschung in Bezug auf Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf heißt:

„Der Deutsche Bundestag fordert die Bundesregierung auf,

 1. darauf hinzuwirken, dass in nationalen Erhebungen, Studien und sonstigen Foren zum Thema Bildung, Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf einbezogen werden.
 2. sicherzustellen, dass im nationalen Bildungspanel NEPS (National Educational Panel Study) im Rahmen des Programms zur strukturellen Förderung der empirischen Bildungsforschung in Deutschland Menschen mit Behinderungen in einem deutlich größerem Umfang befragt werden, um empirisch gesicherte, aussagekräftige und vergleichbare Schlussfolgerungen über die Bildungserfolge dieser Gruppe ziehen zu können.
 3. dafür Sorge zu tragen, dass im Rahmen einer Forschungsstudie die Frage der Chancengleichheit beim Übergang auf den Arbeitsmarkt von behinderten Kindern von Förderschulen gegenüber behinderten Kindern von einbeziehenden Regelschulen untersucht wird. Untersucht werden sollten in diesem Zusammenhang insbesondere die Frage nach den intellektuellen Entwicklungschancen von behinderten Kindern an Förder- bzw. einbeziehenden Regelschulen, die Frage nach

²⁸ Vgl. BT-Drucks. 16/10808 S. 58.

den Chancen beim Übergang in Ausbildung bzw. Beruf und, vor dem Hintergrund der Ausbildungs- bzw. Berufschancen, die Frage nach den Kosten bzw. dem Nutzen von einbeziehenden Regelschulen im Vergleich zu Förderschulen.²⁹

- c) Der Entwurf eines Gesetzes zur Änderung des Bremischen Schulgesetzes, das noch im Sommer dieses Jahres geändert werden soll, sieht die Umwandlung von Förderzentren in dezentrale Zentren für unterstützende Pädagogik vor, die an den allgemeinen Schulen eingerichtet werden und dort die sonderpädagogische Förderung erbringen sollen. Allerdings enthält der Schulgesetzentwurf keinen konkreten Zeitplan für diesen Umwandlungsprozess. Außerdem sollen die Schulen für Hörgeschädigte, Sehgeschädigte sowie für körperliche und motorische Entwicklung dauerhaft fortbestehen³⁰
 - d) Schleswig-Holstein strebt an, spätestens in zehn Jahren bei der gemeinsamen Unterrichtung von Schülerinnen und Schülern mit einer Quote von 85 Prozent europäisches Niveau zu erreichen und hat 2009 zum Jahr der inklusiven Bildung ausgerufen³¹
6. Aus der Verpflichtung zur Umsetzung des Art. 24 BRK ergibt sich ein legislativer Handlungsbedarf für die Bundesländer, ein inklusives Bildungssystem zu schaffen. Damit eröffnet die BRK die Chance, den gemeinsamen Unterricht von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderung in Deutschland erheblich zu erweitern.

²⁹ BT-Drucks. 16/11234, S. 4f.; Plenarprotokoll 16/193 vom 04.12.2008.

³⁰ Vgl. § 70a des Entwurfs zur Änderung des Bremischen Schulgesetzes, der während der Sitzung der staatlichen Deputation für Bildung am 23.04.2009 behandelt wurde (Anlage 1 zur Vorlage L 73/17).

³¹ Vgl. die Pressemitteilung „Besser zusammen“ - 2009 ist das Jahr der inklusiven Bildung“ des Ministeriums für Bildung und Frauen in Schleswig Holstein vom 20.02.2009.