

7. Fazit und Gesamtbewertung

Die Ratifizierung der UN Behindertenrechtskonvention hat für die Bundesrepublik weitreichende völkerrechtliche Folgen. Art. 24 UN-BRK verpflichtet die Vertragsstaaten zur Gewährleistung eines „inklusiven“ Bildungssystems „auf allen Ebenen“. Menschen mit Behinderungen dürfen danach nicht vom allgemeinen Schulsystem ausgeschlossen und in Sondersysteme gedrängt werden. Diese Forderung stellt das deutsche Schulsystem vor große Herausforderungen: Im internationalen Vergleich verfügt Deutschland über ein historisch gewachsenes Förderschulwesen, in dem Kinder und Jugendliche mit Behinderung gesondert unterrichtet wurden. Zudem verfügt Deutschland über ein selektives Schulsystem. Die Bundesländer stehen daher vor dem Dilemma, inklusive Bildung in einem Schulwesen zu realisieren, welches auf Leistungsselektion und Leistungshomogenität ausgelegt ist (vgl. Blanck et al. 2013). Symptomatisch hierfür ist die kontroverse Diskussion, inwiefern das Gymnasium in die Umsetzung der Inklusion eingebunden werden soll. Überlässt man jedoch – und dies deutet sich mit Blick auf die Daten der amtlichen Schulstatistik an – die Umsetzung der Konvention bestimmten Schulformen und Schulstandorten, wird ein transformativer Wandel zu einem inklusiven Schulsystem erschwert.

Seit dem innerstaatlichen Inkrafttreten der UN-Behindertenrechtskonvention vor mehr als zehn Jahren haben sich die deutschen Bundesländer auf den Weg gemacht, den Art. 24 UN-BRK schrittweise in ihren Schulsystemen umzusetzen. Hierzu sind sie gem. Art. 4 Abs. 1, 2 UN-BRK völkerrechtlich verpflichtet und müssen dabei unter Einsatz der ihnen verfügbaren Mittel aktiv handeln, sodass die garantierten Rechte für die Betroffenen auch tatsächlich wirksam werden.

In der vorliegenden Untersuchung haben wir einen ersten vorsichtigen Schritt zu einer umfassenden empirisch untermauerten Analyse und Bewertung der Umsetzung von inklusiver Beschulung auf struktureller Ebene nach Maßgabe des Art. 24 UN-BRK unternommen. Erstmals wurde zur Beurteilung des Implementationsprozesses in den Bundesländern eine Systematik entsprechend der von den Vereinten Nationen entwickelten Methodik menschenrechtlicher Indikatorenbildung entwickelt. Hierzu wurden die differenzierten Vorgaben des Art. 24 UN-BRK in einer rechtswissenschaftlichen Analyse herausgearbeitet und soweit möglich in empi-

risch messbare Indikatoren übersetzt. Unter Betrachtung von Struktur-, Prozess- und Outcome-Indikatoren haben wir untersucht, inwiefern die Länder Struktur- und Steuerungsentscheidungen getroffen haben, um die Gewährleistungen des Art. 24 UN-BRK umzusetzen.

Insgesamt wurden so drei Indikatoren gebildet, die eine Beurteilung zum Umsetzungsstand in Bezug auf einzelne Gewährleistungen zulassen:

- (1.) Der Sammelindikator „Verfügbarkeit inklusiver Bildung“ untersucht auf der Strukturebene, ob die Bundesländer eine „flächendeckende Inklusion“ anstreben oder Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf nur Zugang zu bestimmten/ausgewählten Schulstandorten des Regelschulsystems haben. Auf der Prozessebene wurden Daten einer KMK-Sonderauswertung herangezogen, die den Anteil der Schulen wiedergeben, die mindestens ein Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf unterrichten (GU-Quote). Die Verwendung dieser Daten ist jedoch nur ein grober Anhaltspunkt, inwiefern die Länder durch Art. 24 Abs. 2 lit. b UN-BRK geforderte „wohnortnahe Beschulung“ verwirklichen.
- (2.) „Diskriminierungsfreie Zugänglichkeit inklusiver Bildung“ beschreibt auf struktureller Ebene, den (rechtlichen) Zugang zum allgemeinen Schulsystem für Menschen mit Behinderung. Historisch bestand für Kinder mit amtlich festgestelltem sonderpädagogischen Förderbedarf lange Zeit eine Sonderschulpflicht. Art 24 UN-BRK verlangt nun ganz konkret ein Recht auf Inklusion. Der von uns gebildete Indikator kann aufzeigen, ob der Zugang zur allgemeinen Schule i.S.v. Art. 24 Abs. 1, Abs. 2 lit. a, b UN-BRK gestaltet ist.
- (3.) Der Sammelindikator „Strukturelle Transformation des Bildungssystems hin zu Inklusion“ soll erfassen, inwiefern die Bundesländer mit einer Transformation ihres Förderschulsystems begonnen haben. Aus Sicht der Konvention ist ein Förderschulsystem nicht mit einem inklusiven Schulsystem in Einklang zu bringen, weshalb der eigenständige Lernort an der Förderschule zugunsten inklusiver Angebote progressiv aufgelöst werden muss. Auf der Prozessebene haben wir die Daten zu den Förderschulen zwischen 2008-2018 herangezogen um Veränderungen der Förderschullandschaft in den Bundesländern abzubilden.

Die von uns verwendeten Indikatoren sind als ein Ansatz zu verstehen, den Umsetzungsprozess zentraler Gewährleistungen des Rechts auf Inklusion im Schulbereich auf struktureller und prozessualer Ebene zu erfassen. Art. 24 UN-BRK umfasst weitere wichtige Anforderungen, die wir nicht oder nur ansatzweise in unserer Analyse berücksichtigt haben. So haben wir zwar mit dem Indikator „Gewährleistung der notwendigen individu-

ellen Förderung nach Art. 24 Abs. 2 UN-BRK“ wichtige Informationen zur Ressourcensteuerung in den Bundesländern sowie zur Durchführung der sonderpädagogischen Diagnostik zusammentragen können, eine Bewertung vor dem Hintergrund des Art. 24 UN-BRK ist jedoch nur sehr eingeschränkt möglich. Das liegt zum einen daran, dass zentrale Daten durch die Bundesländer nicht in geeigneter Weise zur Verfügung gestellt werden. Dies betrifft beispielsweise die Anzahl der Lehrerwochenstunden je Schüler:in mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Um zu bewerten, ob die notwendige individuelle Förderung nach Art. 24 Abs. 2 lit d, e UN-BRK gewährleistet wird, benötigt es solche Daten, die möglichst differenziert nach Schulform und Förderschwerpunkt vorliegen.

Bei vier weiteren Anforderungen hat sich eine Indikatorenbildung auf der Grundlage uns verfügbarer Daten als schwierig herausgestellt (siehe Kapitel 3.5):

- Organisationsformen inklusiver Bildung
- Umsetzung inklusiver Bildungsziele
- Angemessene Vorkehrungen und Barrierefreiheit
- Inklusionsbezogene Qualifizierung des pädagogischen Personals.

Während sich die Organisationsformen inklusiver/nicht-inklusive Bildung auf rechtlicher Ebene beschreiben lassen (siehe Tabelle 29 im Anhang), liegen durch die Bundesländer keine Daten vor, die die Anzahl der Schüler:innen in diesen Modellen erfassen. Somit ist eine Beurteilung der Organisationsformen vor dem Hintergrund des Art. 24 UN-BRK nur bedingt möglich. Die Bundesländer sollten daher ihre offiziellen Statistiken dahingehend überarbeiten, nicht nur die Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der allgemeinen Schule und in der Förderschule auszuweisen, sondern auch, in welcher Organisationsform (Integrationsklasse, Einzelintegration, Sonderklasse oder Kooperationsklasse) diese unterrichtet werden. In einzelnen Bundesländern liegen diese Daten vor (z.B. Baden-Württemberg und Bayern), eine umfassende Datenbasis für alle Bundesländer fehlt jedoch. Hier wäre alternativ zu einer Erhebung im Rahmen der amtlichen Statistik, auch eine bundeslandscharfe Erfassung über regelmäßig stattfindende Schulleistungsstudien, wie den IQB-Ländervergleich möglich.

Die Umsetzung der Bildungsziele nach Art. 24 BRK ließe sich ebenfalls noch auf rechtlicher Ebene untersuchen (siehe Mißling und Ückert 2014), allerdings sind wir der Auffassung, dass die Implementation dieser Bildungsziele empirisch am besten auf Ebene der Einzelschule erfasst werden kann (vgl. Piezunka et al. 2018). Um die Umsetzung dieses Aspekts zu

monitoren bietet sich z.B. eine Erfassung und Auswertung im Rahmen der Schulinspektionen an.

Die Gewährleistung angemessener Vorkehrung für ein barrierefreies, inklusives Lernumfeld umfasst weitreichende strukturelle, sächliche und bauliche Anpassungen im allgemeinen Schulsystem. Es fehlt bislang an validen Angaben und Daten der Bundesländer, welche Vorgaben auf der Steuerungsebene zur Gewährleistung von angemessenen Vorkehrungen getroffen und welche Maßnahmen an den Schulen tatsächlich umgesetzt wurden. Auch hier könnte sich ein Monitoring dieser Gewährleistung im Rahmen von Schulinspektionen oder im Rahmen regelmäßig stattfindender Befragungen anbieten.

Eine Erweiterung unserer Indikatorensystematik um diese vier Gewährleistungen ist eine wichtige Aufgabe. Nur unter Bezugnahme aller Anforderungen aus Art. 24 BRK kann der Implementationsprozess in den Bundesländern adäquat nachgezeichnet werden.

Aus rechtlicher Perspektive ist zu konstatieren: Die von den Bundesländern und der KMK gesammelten bereitgestellten Daten genügen in keiner Weise den Anforderungen nach Art. 31 UN-BRK. Die momentane Datenlage ermöglicht es nicht, politische Konzepte zur Durchführung von Art. 24 UN-BRK evidenzbasiert auszuarbeiten und umzusetzen. Nach den General Comments No. 4 des zuständigen UN-Ausschusses müssen die Vertragsstaaten „ausreichende und qualitativ hochwertige Studien und Daten zum Zugang zu, Verbleib und Fortschritten“ der Inklusion von Menschen mit Behinderungen „im Bildungssystem“ sowie „zur Bereitstellung angemessener Vorkehrungen und den damit verbundenen Ergebnissen“ durchführen. Sie müssen „Zensus-, Umfrage- und Verwaltungsdaten“, also insbesondere Daten im Rahmen der Schulstatistik, zur Verfügung stellen, die valide und genaue Aussagen über die Situation von Lernenden mit Behinderungen an den Schulen ermöglichen (UN CRPD Committee 2016, para. 68). Dies ist, wie wir gesehen haben, nicht der Fall. Die Bundesländer genügen damit ihrer Verpflichtung aus Art. 31 UN-BRK bislang nicht.

Anhand der uns vorliegenden bzw. im Rahmen dieser Studie erhobenen Daten zu den genannten drei zentralen Indikatoren, lässt sich danach nur ein Gesamtbild über die Umsetzungssituation in den Bundesländern mit äußerst groben Strichen zeichnen. Doch dieses lässt zumindest einige Konturen erkennen.

So halten die vier von uns als „strukturpersistent“ gekennzeichneten Länder, **Baden-Württemberg**, **Bayern**, **Rheinland-Pfalz** und das **Saarland**, vollumfänglich an ihrem ausdifferenzierten Förderschulangebot fest. Eine wirkliche Transformation hin zu einem „inkluisiven“ Schulsystem,

wie es Art. 24 Abs. 1 UN-BRK verlangt, ist auf der Steuerungs- und Strukturebene nicht erkennbar. Entsprechend ist als Outcome-Indikator die Sonderbeschulungsquote in diesen Bundesländern seit Inkrafttreten kaum gesunken, sondern teilweise sogar gestiegen (Baden-Württemberg, Rheinland-Pfalz und Bayern).

Kaum Entwicklung zu einem inklusiven Schulsystem nach Art. 24 UN-BRK sehen wir auch in mehreren von uns als „entwicklungsambivalent“ bezeichneten Bundesländern, von denen einige – wie **Nordrhein-Westfalen** und **Sachsen-Anhalt** – in den vergangenen Jahren sogar Reformschritte bewusst rückgängig gemacht haben.

Zwar wird in den genannten Ländern formal auch Kindern und Jugendlichen mit Behinderung das Recht auf Zugang zu den Regelschulen eingeräumt, dieses unterliegt aber vielfältigen Beschränkungen. Praktiken der Exklusion vom allgemeinen Bildungssystem bestehen weiterhin in großem Umfang fort, ohne dass sich mit Blick auf die von uns untersuchten Indikatoren ein schrittweiser Veränderungsprozess erkennen lässt. Als Legitimation des *status quo* wird auf das sogenannte „Elternwahlrecht“ verwiesen. Ein solches wurde aber bewusst nicht in Art. 24 UN-BRK aufgenommen, um ein Fortbestehen von Sonderstrukturen nicht zu begünstigen – genau diese Gefahr scheint sich nun aber in den genannten Bundesländern zu realisieren.

Der vom zuständigen UN-Ausschuss als klar konventionswidrig bezeichnete Erhalt von Doppelstrukturen (UN CRPD Committee 2016; 2018) führt dazu, dass notwendige (sonder-)pädagogische Förderungs- und Unterstützungsangebote an den Regelschulen weiterhin fehlen (bzw. gar nicht aufgebaut worden sind), da sie in den bestehenden Sonderstrukturen der Förderschule gebunden bleiben. Würden die Länder ein echtes „Wahlrecht“ realisieren (wollen), so müsste inklusiver Unterricht in „hochwertiger“ Form (siehe Art. 24 Abs. 2 lit. b UN-BRK) an den allgemeinen Schulen mit der gleichen Ressourcenausstattung wie an den Förderschulen „wohnortnah“ (Art. 24 Abs. 2 lit. b UN-BRK) bereitstehen – es müsste also zu einer Doppelung der Ressourcen bzw. zu einer hochflexiblen Ressourcenzuweisung kommen, je nachdem wieviele Eltern sich für die Regel- bzw. die Förderschule entscheiden. Zwar können wir aufgrund der mangelhaften Datenlage keinen klaren Nachweis führen, dass diese Voraussetzungen von den Ländern generell nicht erfüllt werden. Auf der Struktur- und Prozessebene gibt es aber keine erkennbaren Maßnahmen, welche die Anforderungen der UN-Behindertenrechtskonvention umsetzen. Die in einzelnen Ländern verfügbaren und von uns ausgewerteten Daten weisen vielmehr auf das genaue Gegenteil, nämlich eine deutlich schlechtere

zusätzliche Ressourcenausstattung für Kinder mit Behinderungen an den Regelschulen, hin. Da die Länder nachweispflichtig sind, die Anforderungen des Art. 24 Abs. 2 UN-BRK auch praktisch zu erfüllen, liegt die Darlegungslast auf ihrer Seite.

Das sonderpädagogische Feststellungsverfahren wird in den Bundesländern sehr unterschiedlich geregelt. Bedenklich ist, dass in verschiedenen Ländern weiterhin die Förderschulen maßgeblich für die Diagnostik verantwortlich sind. Auch wenn die UN-Behindertenrechtskonvention hierzu keine ausdrücklichen Vorgaben macht, ist in diesen Ländern der Diagnoseprozess dem Verdacht ausgesetzt, von Systeminteressen beeinflusst zu sein: Der Gutachter steht zwischen dem Interesse der Organisation „Förderschule“ auf Selbsterhalt sowie dem Anspruch, eine möglichst neutrale Bewertung des Kindes vorzunehmen. Besonders deutlich wird dies auch in jenen Ländern, die weiterhin eine „Förderortempfehlung“ im Rahmen des Feststellungsverfahrens erarbeiten (z.B. Sachsen). Hierdurch wird die Selektionsfunktion der Diagnostik nicht zugunsten der Inklusion überwunden. Auffällig ist, dass jene Länder, die eine Umstrukturierung der sonderpädagogischen Diagnostik im Rahmen von unabhängigen Organisationen vorgenommen haben (z.B. Berlin, Bremen, Hamburg, aber auch teilweise die ostdeutschen Länder) sinkende Exklusionsquoten aufweisen. Die Reduktion der Sonderbeschulung in diesen Ländern könnte daher auch ein Effekt veränderter Macht- und Interessenstrukturen sein, bei dem das Förderschulsystem an Einfluss verloren hat.

Als teilweise äußerst problematisch erweist sich auch die Verknappung des Angebots von inklusivem Unterricht an wenigen Regelschulen. So wird zwar in den Schulgesetzen von **Baden-Württemberg** und **Bayern** davon gesprochen, dass inklusive Bildung Aufgabe aller Schulen sei, allerdings zeigen die Daten der GU-Quote in diesen Ländern nur eine geringe Beteiligung der allgemeinen Schulen am Gemeinsamen Unterricht: Proklamierter Anspruch und tatsächliche Umsetzung sind in diesen Ländern daher nicht deckungsgleich. Eine Reihe von Bundesländern wie **Rheinland-Pfalz**, **Bayern** und neuerdings **Nordrhein-Westfalen** hat sich für die Einrichtung von Schwerpunkt- oder Profilschulen für die Inklusion entschieden. Die wohnortnahe Verfügbarkeit inklusiver Bildung, die eine zentrale Gewährleistung des Art. 24 Abs. 2 lit. b UN-BRK ist, wird damit deutlich eingeschränkt. Bei diesem Konzept stellt sich die Frage, ob die übermäßige Bündelung von Schüler:innen mit Lern- und Verhaltensauffälligkeiten in bestimmten Einrichtungen nicht zu einer „Sonderschule“ im regulären Schulsystem führt. Mit Art. 24 UN-BRK ist dies schwerlich zu vereinbaren.

Ein weiterer Steuerungs-, Hebel, dessen Umlegen einer Transformation zu einem inklusiven Bildungssystem entgegenwirkt, ist die Erhöhung des Bestandsschutzes für Förderschulen selbst dann, wenn sich Eltern vermehrt für die inklusive Beschulung an Regelschulen entscheiden. So haben die Bundesländer **Baden-Württemberg** und **Nordrhein-Westfalen** die Mindestgrößen für Förderschulen abgesenkt, um damit ihren faktischen Fortbestand auch bei sinkender Schülerzahl zu garantieren; so bleiben die Ressourcen selbst dann in diesen Schulen gebunden, wenn die Eltern vermehrt ihr Wahlrecht zugunsten des Gemeinsamen Unterrichts an Regelschulen ausüben. **Bayern, Hessen, Sachsen** und **Thüringen** verzichten gänzlich auf ein entsprechendes Mindestfordernis für die Förderschulen und sehen auch keinen Plan vor, um diese bei fortschreitender Inklusion sukzessive zu schließen. Das ist das genaue Gegenteil dessen, was Art. 24 Abs. 1 UN-BRK mit dem Ziel eines „inkluisiven Bildungssystems auf allen Ebenen“ verlangt. Zudem privilegiert dieses Vorgehen die Förderschulstandorte gegenüber allen anderen Schulformen, für die in allen Ländern eine Schülermindestzahl gefordert wird.

Zusammenfassend müssen wir damit festhalten, dass die meisten deutschen Bundesländer auf der Struktur- und Prozessebene keine ausreichenden wirksamen Maßnahmen getroffen haben, um die Gewährleistungen des Art. 24 i.V.m. Art. 4 UN-BRK umzusetzen. Teilweise ist sogar das Gegenteil der Fall. Dies betrifft insbesondere die von uns als strukturpersistent kategorisierten Länder **Rheinland-Pfalz, Bayern, Baden-Württemberg** und das **Saarland**. Kaum effektive Strukturmaßnahmen und Fortschritte gibt es darüber hinaus in den Ländern **Nordrhein-Westfalen** insbesondere seit dem Regierungswechsel im Sommer 2017, **Sachsen-Anhalt** und **Sachsen**. Die weitere Entwicklung in den übrigen von uns als „entwicklungsambivalent“ eingeordneten Bundesländern bleibt abzuwarten.

Juristisch betrachtet ergeben sich damit aus unserer Studie, die auf dem von den Vereinten Nationen entwickelten Indikatorenmodell aufbaut, ernstzunehmende Hinweise auf eine „systematische“ Verletzung des Konventionsrechts aus Art. 24 UN-BRK durch die Bundesländer **Rheinland-Pfalz, Bayern, Baden-Württemberg, Saarland, Nordrhein-Westfalen, Sachsen-Anhalt** und **Sachsen**. Eine solche kann – und sollte – Anlass für eine Überprüfung durch den zuständigen UN-Ausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderungen nach Art. 6 des Fakultativprotokolls zur UN-Behindertenrechtskonvention geben (vgl. Stavrinaki 2018, S. 1253 f. m.w.N.). Unsere Befunde weisen in Bezug auf die deutschen Bundesländer teilweise auf noch deutlichere systematische Verletzungen

von Art. 24 UN-BRK als sie im Fall von Spanien vorlagen, in welchem eine solche Verletzung des Art. 24 UN-BRK durch den Ausschuss festgestellt wurde (UN CRPD Committee 2018).³⁶

Eine andere wichtige Einsicht, die sich unseres Erachtens aus den Ergebnissen der Studie ableiten lässt, betrifft die Frage des Zusammenhangs zwischen Struktur und Praxis. So zeigen Studien wie die von Amrhein (2011) zur „Inklusion in der Sekundarstufe“, dass selbst motivierte inklusionsorientierte Lehrkräfte schnell an Grenzen stoßen, wenn sie Inklusion gegen die institutionellen Logiken des Systems umsetzen wollen:

„es konnte gezeigt werden, dass die Lehrkräfte momentan in aussichtslose Schulentwicklungsprozesse geschickt werden, die viel Kraft kosten, Ressourcen binden, aber für einen tiefgreifenden Wandel und somit nicht zu einer Optimierung der Lernsituation für alle Schüler sorgen können“ (Amrhein 2011, S. 253 f.).

Ohne effektive Reformschritte im Sinne des Art. 24 UN-BRK auf der Struktur- und Prozessebene (top-down), kann somit Inklusion in der Praxis (bottom-up) jedenfalls in größerem Umfang nicht gelingen. Durch die Entscheidungen der Bildungspolitik in den Ländern wird der Gemeinsame Unterricht von Kindern mit und ohne Behinderungen damit – bewusst oder unbewusst – institutionell behindert. Dies führt bei den beteiligten Pädagog:innen, Eltern und auch Schüler:innen nicht selten zu Frustratio-

36 Art. 6 des Fakultativprotokolls sieht folgendes Verfahren vor:

„(1) Erhält der Ausschuss zuverlässige Angaben, die auf schwerwiegende oder systematische Verletzungen der in dem Übereinkommen niedergelegten Rechte durch einen Vertragsstaat hinweisen, so fordert der Ausschuss diesen Vertragsstaat auf, bei der Prüfung der Angaben mitzuwirken und zu diesen Angaben Stellung zu nehmen.

(2) Der Ausschuss kann unter Berücksichtigung der von dem betreffenden Vertragsstaat abgegebenen Stellungnahmen sowie aller sonstigen ihm zur Verfügung stehenden zuverlässigen Angaben eines oder mehrere seiner Mitglieder beauftragen, eine Untersuchung durchzuführen und ihm sofort zu berichten. Sofern geboten, kann die Untersuchung mit Zustimmung des Vertragsstaats einen Besuch in seinem Hoheitsgebiet einschließen.

(3) Nachdem der Ausschuss die Ergebnisse einer solchen Untersuchung geprüft hat, übermittelt er sie zusammen mit etwaigen Bemerkungen und Empfehlungen dem betreffenden Vertragsstaat.

(4) Der Vertragsstaat unterbreitet innerhalb von sechs Monaten nach Eingang der vom Ausschuss übermittelten Ergebnisse, Bemerkungen und Empfehlungen dem Ausschuss seine Stellungnahmen.

(5) Eine solche Untersuchung ist vertraulich durchzuführen; die Mitwirkung des Vertragsstaats ist auf allen Verfahrensstufen anzustreben.“

nen, die dann teilweise völlig zu Unrecht dem Konzept der Inklusion selbst angelastet werden. Gerade der internationale Vergleich zeigt deutlich, dass Inklusion keine weltfremde „Utopie“, sondern eine Praxis in vielen Ländern weltweit ist. Dass sie auch in Deutschland strukturell erfolgreich umgesetzt werden kann, zeigen nicht zuletzt die inklusionsorientierten Bundesländer **Bremen**, **Schleswig-Holstein** und auch **Hamburg**, die hier in den vergangenen Jahren wesentliche Fortschritte erzielt haben.

Die Pfadabhängigkeit des international einmaligen deutschen Sonder-schulwesens zu überwinden, ist für viele Bundesländer eine große Herausforderung. Dies zu tun, ist aber keine Frage einer rein bildungspolitischen Entscheidung der Länder (mehr), sondern eine bindende völkerrechtliche Verpflichtung aus Art. 24 i.V.m. Art. 4 UN-BRK. Mit unserer Studie wollten wir einen Beitrag dazu leisten, den Umsetzungsstand dieser Verpflichtung in den einzelnen Bundesländern zu beleuchten. Aufgrund der in vielen Bereichen mangelhaften Datenlage, konnten wir dies nur in ersten Ansätzen tun. Dennoch konnten erste Einschätzungen vorgenommen, aber auch weitere Forschungsbedarfe aufgezeigt werden. Die deutschen Länder müssen dringend tätig werden – in der Forschung zur Inklusion, vor allem bei deren Umsetzung selbst.

