

Einleitung

Standards für die Umsetzung von Inklusion im Bereich Schule

Vera Moser

Seit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention durch die Bundesrepublik Deutschland stehen viele Fragen zur Klärung an, *in welcher Weise* die Konvention umgesetzt werden kann – dies betrifft insbesondere die inhaltliche Füllung dessen, was mit der Bereitstellung der „angemessenen Vorkehrungen“ gemeint ist. Dass sie umgesetzt werden muss, und zwar auch in einem definierten Zeitraum, ist jedoch inzwischen auch durch einschlägige Rechtsgutachten eindeutig belegt und insofern unumstritten.

Die Bundesregierung hat das Deutsche Institut für Menschenrechte mit dem Monitoring der Umsetzung der Konvention beauftragt. Zugleich sind auf den verschiedenen Ebenen von Regierungs- und Nicht-Regierungsorganisationen inzwischen Verlautbarungen veröffentlicht worden bzw. in Arbeit, um Empfehlungen für die Umsetzung zu erarbeiten. Auch ein „Nationaler Aktionsplan der Bundesregierung zur Umsetzung des Übereinkommens der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen“ liegt inzwischen vor, und die einzelnen Bundesländer haben ebenfalls solche Aktionspläne bereits entwickelt oder solche in Arbeit. Für den Bereich der Schule hat die Kultusministerkonferenz eine Arbeitsgruppe zur Überarbeitung der „Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung“ eingerichtet, um auf die veränderten Vorgaben durch die Konvention einzugehen. Diese neuen Empfehlungen wurden der Öffentlichkeit Ende 2010 unter dem Titel „Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen“ zur Kommentierung vorgelegt und am 20. 10. 2011 verabschiedet. Richtungsweisend ist an diesem Papier, dass inklusive Bildung nicht mehr als Problem der sonderpädagogischen Förderung gesehen wird und die einfache Fortschreibung der „Empfehlung zur Sonderpädagogischen Förderung“ von 1994 aufgegeben wurde – kritische Stimmen haben jedoch zu Recht angemerkt, dass eine Prioritätensetzung inklusiver Bildung gegenüber dem Sonderschulsystem nicht erkennbar sei: „Die Papiere spiegeln die verbindliche Richtungsentscheidung der Konvention für *ein* inklusives Bildungssystem nicht wider“ (Deutsches Institut für Menschenrechte 2011, 8, Herv. i. O.).

Die Einrichtung inklusiver Schulen kann keineswegs als primär sonderpädagogische Aufgabe verstanden werden. Sie bezieht sich zwar vordringlich auf die Belange behinderter Kinder und Jugendlicher, wenn man die UN-Behindertenrechtskonvention zugrunde legt; Inklusion ist aber ebenfalls bezogen auf die besonderen

Bedürfnisse von Menschen aus marginalisierten Lebenslagen – der Bildungsbericht 2010 weist inzwischen ein Drittel aller schulpflichtigen Kinder und Jugendlichen als betroffen von Risikolebenslagen aus. Insofern fehlen dringende und verbindliche bildungspolitische Empfehlungen dahingehend, wie das Schulsystem als Ganzes auf diese Befunde und die Konvention zu reagieren hat, inwiefern die Umsetzung von Inklusion von den Kultus- und den lokalen Schulbehörden initiiert werden sollte (Anpassung der Schulgesetze, Erarbeitung von Verwaltungsvorschriften) und welche notwendigen Voraussetzungen dafür zu schaffen sind. Insbesondere an ersten Praxisbeispielen wird deutlich, dass umfassende Kenntnisse über die Entwicklung inklusiver Schulen nicht konsistent zusammengetragen wurden und unklar blieb, inwiefern an vorhandenes Wissen aus der langjährigen Integrationsforschung und -praxis angeknüpft werden kann (letzteres Problem ist z. T. auch wissenschaftspolitisch verursacht, in dem ein Streit darüber entbrannt ist, ob Inklusion Integration ablösen sollte, Inklusion gegenüber Integration etwas qualitativ oder quantitativ anderes sei oder ob Integration eine z. T. nur unzureichende Praxis einer besseren Idee war). Auch hier hat das Papier des Deutschen Instituts für Menschenrechte vom 31. 3. 2011 eindeutig Position bezogen:

„Die Wirk- und Überzeugungskraft der Konvention wäre größer, wenn alle wüssten, dass Inklusion – anders als vermutet – sehr gut erprobt ist. Zu wenig Beachtung finden wissenschaftliche Untersuchungen, die nicht nur zeigen, dass Inklusion gelingt, sondern auch, dass der Unterricht für Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Begabungen elementare Anreize für individuelles Lernen schafft.“ (Deutsches Institut für Menschenrechte 2011, 5)

In diesem Buch wird ebenfalls die ausdrückliche Position vertreten, dass Integration und Inklusion keineswegs unterschiedliche Ansätze darstellen, Inklusion jedoch in der Konsequenz noch stärker auf Schulentwicklung fokussiert ist und dabei zur Grundlage hat, auf Etikettierungen von Schüler/innen zur Ressourcengewinnung zu verzichten.

Aufgrund der beschriebenen noch unklaren Gemengelage über die Frage nach dem „Wie“ der Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention hat sich – auch auf Anregung der „BAG Gemeinsam leben – gemeinsam lernen“ – eine Arbeitsgruppe aus dem Bereich der Integrations- und Inklusionsforschung gegründet, die mit den hier vorliegenden Standards zur Umsetzung von Inklusion für den Bereich Schule Leitlinien aufzeigen will, die für die Entwicklung inklusiver Schulen orientierend sein sollten. Standards basieren dabei auf normativen Überzeugungen zu sogenanntem „best practice“, sie sind sowohl gewonnen aus vorhandenen Forschungsergebnissen, Ausbildungsbestimmungen, aber auch aus Kenntnissen gelungener Praxis. Sie können als Minimal- oder Durchschnitts- bzw. Regelstandards formuliert werden. Wir haben in diesem Buch allerdings auf diese Differenzierung verzichtet, da hierfür noch keine ausgewiesenen Forschungsbefunde vorliegen. Beschrieben sind also in erster Linie Regelstandards. Solche Standards sind allerdings in den individuellen Schulentwicklungsprozessen noch einmal mit Indikatoren zu versehen, die für die konkrete Implementierung und Evaluation von Inklusion vonnöten sind.

Standards stehen derzeit jedoch in der Kritik, da sie primär im Kontext von output-orientierten Steuerungskonzepten im Bildungssystem genutzt werden. Entwi-

ckelt man aber zusätzliche Standards, die sich auf weitere Qualitätsdimensionen von Bildungsprozessen beziehen, werden auch andere Funktionen von Schule sichtbar, nämlich ihre Sozialisations- und ihre Integrationsfunktion. Demnach wird unter „out-put“ nicht alleine der Anstieg von spezifischen kognitiven Leistungen einzelner Schüler/innen verstanden, sondern auch der Aspekt der Entwicklung einer förderlichen Lernumgebung. Dieser Aspekt wurde zudem als explizite Aufgabe des Lehrerhandelns in den Standards der Kultusministerkonferenz formuliert: „Lehrer und Lehrerinnen beteiligen sich an der Schulentwicklung, an der Gestaltung einer lernförderlichen Schulkultur und eines motivierenden Schulklimas“ (Ständiges Sekretariat der Kultusministerkonferenz 2004, 3). In der Expertise des Erziehungswissenschaftlers Terhart ist darüber hinaus festgehalten, dass Standards keineswegs dauerhafte Konzepte seien, sondern sich in der ständigen Weiterentwicklung, auch durch Evaluationsschleifen, befänden: „Die Arbeit an Standards für die Lehrerbildung setzt eine *permanente Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Leitbildern für den Lehrerberuf sowie Leitbildern für Schule und Unterrichten* voraus“ (Terhart 2002, 2.1, Herv. i. O.). Insofern sind auch die hier vorgelegten Standards Orientierungslinien, die der weiteren Diskussion, Evaluation und Entwicklung unterliegen. Die Entwicklung von Standards zur Umsetzung von Inklusion wurde für folgende thematische Bereiche vorgenommen:

- Rechtliche Grundlagen und angemessene Vorkehrungen
- Strukturelle Voraussetzungen und Ressourcen im Kontext von Schulentwicklung
- Transitionen: Übergänge von Kindergarten/Schule, Grundschule/Sek I und Schule/Beruf
- Professionalisierung und Aus-, Fort- und Weiterbildung
- Unterricht (einschl. Standards und Kompetenzen)
- Vorkehrungen zur Sicherung von Lernerfolgen in der inklusiven Schule einschl. Lern- und entwicklungsbezogener Diagnostik
- Unabhängige Beratung.

Die jeweils in den Beiträgen formulierten Standards beziehen sich sowohl auf die Ebene der politisch-rechtlichen Steuerung, der Administration (Verwaltung einschl. Kostenträgern), des einzelnen Systems Schule, der Professionellen wie auch auf das Individuum unter der Perspektive der Bereitstellung „angemessener Vorkehrungen“.

Insgesamt geht die Beschreibung von Standards für Inklusion von folgender Definition aus:

„Inklusive Pädagogik bezeichnet Theorien zur Bildung, Erziehung und Entwicklung, die Etikettierungen und Klassifizierungen ablehnen, ihren Ausgang von den Rechten vulnerabler und marginalisierter Menschen nehmen, für deren Partizipation in allen Lebensbereichen plädieren und auf strukturelle Veränderungen der regulären Institutionen zielen, um der Verschiedenheit der Voraussetzungen und Bedürfnisse aller Nutzer/innen gerecht zu werden.“ (Biewer 2009, 193)

Diese Formulierung wäre noch dahingehend zu ergänzen, dass Inklusion eine menschenrechtsbasierte, an sozialer Zugehörigkeit orientierte Perspektive ist. Inklusive

Systeme lassen sich hinsichtlich der Dimensionen ihrer Verfügbarkeit, ihrer Zugänglichkeit, ihrer Akzeptierbarkeit und ihrer Anpassungsfähigkeit (vgl. auch Stellungnahme der Monitoringstelle in diesem Band) messen. Sie verstehen sich als eine wesentliche Qualitätsdimension gesellschaftlicher Institutionen und stellen damit auch ein zentrales Qualitätsmerkmal von Schule dar.

Abschließend seien ein paar Dankesworte erlaubt: Dieses Buch ist in einem sehr anregenden und manchmal auch langwierigen Diskussionsprozess entstanden, an dem Irmtraud Schnell, Helga Deppe, Uli Meister, Sybille Hausmanns, Eva Wingerter und Dieter Katzenbach kontinuierlich beteiligt waren. Ohne diese interessanten Gespräche hätte dieses Buch nicht geschrieben werden können. Dafür bedanke ich mich ganz herzlich! Und ohne den unermüdlichen Einsatz von Corinna Kling hätte es auch nicht seine gestalterische Form gefunden. Auch dafür einen ebenso herzlichen Dank! Und schließlich sei allen Autor/innen gedankt, die sich auf den Prozess eingelassen haben, geschriebene Beiträge noch einmal in die z. T. neu konzeptionierten Vorgaben umzuarbeiten und Gedanken von weiteren Expert/innen einzuarbeiten. Auch das ist nicht selbstverständlich!

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (2010): Bildung in Deutschland 2010. Bielefeld. Online verfügbar unter: <http://www.bildungsbericht.de/zeigen.html?seite=8400> [Stand: 29. 10. 2011]
- Biewer, G. (2009): Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik. Bad Heilbrunn
- Deutsches Institut für Menschenrechte (2011): Stellungnahme der Monitoring-Stelle vom 31. 3. 2011 – Eckpunkte zur Verwirklichung eines inklusiven Bildungssystems (Primarstufe und Sekundarstufen I und II). Online verfügbar unter: http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/uploads/tx_commerce/stellungnahme_der_monitoring_stelle_eckpunkte_z_verwirklichung_eines_inklusiven_bildungssystems_31_03_2011.pdf [Stand: 29. 10. 2011]
- Ständiges Sekretariat der Kultusministerkonferenz (2004): Standards für die Lehrerbildung. Online verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf [Stand: 29. 10. 2011]
- Ständiges Sekretariat der Kultusministerkonferenz (2010): Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen. Online verfügbar unter: <http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Bildung/AllgBildung/Anhoerungstext-Entwurf-2010-12-03-205-AK.pdf> [Stand: 29. 10. 2011]
- Terhart, E. (2002): Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz. Online verfügbar unter: http://www.sowi-online.de/reader/lehrausbildung/terhart_standards.htm [Stand: 29. 10. 2011]

1

**Rechtliche Grundlagen
schulischer Inklusion/
Angemessene Vorkehrungen**

Eckpunkte der Monitoring-Stelle zur UN-Behindertenrechtskonvention zur Verwirklichung eines inklusiven Bildungssystems (Primarstufe und Sekundarstufen I und II)¹

Die UN-Behindertenrechtskonvention hat in Deutschland folgerichtig eine fachliche und rechtspolitische Diskussion darüber ausgelöst, welche Elemente ein inklusives Bildungssystem ausmachen und mit welchen Maßnahmen dieses Ziel erreicht werden kann. Als Beitrag dazu hat die Monitoring-Stelle zur UN-Behindertenrechtskonvention Eckpunkte hinsichtlich der Verwirklichung eines inklusiven Bildungssystems entwickelt.²

Die UN-Behindertenrechtskonvention stellt die Bundesrepublik, im Bildungsbereich insbesondere die Länder, vor große Aufgaben: In Anerkennung des Menschenrechts auf inklusive Bildung formuliert Artikel 24 UN-BRK, dass keine Person aufgrund von Behinderung vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden darf, dass 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 sollen und dass angemessene Vorkehrungen im Einzelfall getroffen werden müssen.

Um das Recht auf Bildung einzulösen, wurde mit der UN-BRK die Entscheidung getroffen, dass inklusive Bildung im Sinne des gemeinsamen Unterrichts behinderter und nicht behinderter Kinder strukturell zu gewährleisten ist. Ein inklusives Bildungssystem, in dem behinderte und nicht behinderte Menschen gemeinsam lernen, kann am besten die Achtung der menschlichen Vielfalt stärken, die Würde und das Selbstwertgefühl von Menschen mit Behinderungen voll zur Entfaltung bringen und zur wirksamen Teilhabe an einer freien Gesellschaft befähigen. Deutschland hat infolge des Inkrafttretens der Konvention geeignete Maßnahmen zu ergreifen, die zielgerichtet und wirksam sind, um ein inklusives Bildungssystem zügig aufzubauen (progressive Verwirklichung). Außerdem sind die staatlichen Organe verpflichtet, bei Bedarf geeignete Maßnahmen zu ergreifen, die *schon heute* im Einzelfall den Zugang zu einer allgemeinen Bildungseinrichtung sichern und einen diskriminieren-

1 Wiederabdruck der Stellungnahme der Monitoring-Stelle zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention (vom 31. März 2011) mit freundlicher Genehmigung des Deutschen Instituts für Menschenrechte. Die Stellungnahme ist verfügbar unter: <http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/de/monitoring-stelle.html>.

2 Die Monitoring-Stelle zur UN-Behindertenrechtskonvention (Monitoring-Stelle), eingerichtet im unabhängigen Deutschen Institut für Menschenrechte in Berlin, hat gemäß der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK, die Konvention) den Auftrag, die Rechte von Menschen mit Behinderungen im Sinne der Konvention zu fördern und zu schützen sowie die Umsetzung der UN-BRK in Deutschland konstruktiv wie kritisch zu begleiten. Sie betreibt ein Monitoring hinsichtlich ihrer Umsetzung ganz überwiegend in Bezug auf die strukturelle Ebene.

den Ausschluss verhindern. Kinder und Jugendliche haben gemäß der Konvention den Anspruch auf diskriminierungsfreien Zugang zu einem sinnvollen Bildungsangebot an einer wohnortnahen Regelschule.

Den Eckpunkten liegt das Recht auf inklusive Bildung im Sinne der UN-Behindertenrechtskonvention zu Grunde (siehe UN-BRK Art. 24 in Verbindung mit Art. 5; UN-Sozialpakt: Art. 13). Die Bestimmungen der Konvention, die das Recht auf Bildung inhaltlich aus der Perspektive von Menschen mit Behinderungen konkretisiert, etablieren anerkanntermaßen Achtungs-, Schutz- und Gewährleistungspflichten für die staatlichen Organe (vgl. Deutsches Institut für Menschenrechte (Hrsg.) (2005): Die „General Comments“ zu den VN-Menschenrechtsverträgen. Deutsche Übersetzung und Kurzeinführungen, Baden-Baden, S. 263–284). Diese „Pflichtentrias“ bezieht sich dabei auf vier Strukturelemente des Rechts auf inklusive Bildung, die Verfügbarkeit, Zugänglichkeit, Akzeptierbarkeit und Adaptierbarkeit (siehe UN-Sozialpaktausschuss, Allgemeine Bemerkungen Nr. 13, Ziff. 6.: Verfügbarkeit bezieht sich auf das Vorhandensein von funktionsfähigen, auf Inklusion ausgerichteten Bildungseinrichtungen und Dienstleistungen; Zugänglichkeit betrifft im Kern den diskriminierungsfreien wie barrierefreien Zugang zu Bildung; die Annehmbarkeit beschreibt Form und Inhalt von inklusiver Bildung (Lehrpläne und Lehrmethoden, insbesondere die Ausrichtung auf die Bildungsziele); das Merkmal der Adaptierbarkeit steht für das Erfordernis, dass Bildung sich flexibel an die sich verändernde Gesellschaft anpasst).

1 Verfügbarkeit

- Das Gesetz sichert den Vorrang des gemeinsamen Unterrichts von behinderten und nicht behinderten Kindern in den Primar- und Sekundarstufen I und II (das heißt alle Schulformen einschließlich Gymnasium). Hierbei sollte eine qualitativ hochwertige Form des „Gemeinsamen Unterrichts“ standardisiert werden.
- Die Schulträger werden gesetzlich verpflichtet, im Rahmen einer Schulentwicklungsplanung die Einrichtungen und Dienste im Sinne der Inklusion zu entwickeln. Die hierfür notwendigen Beratungs- und Unterstützungsstrukturen für Schulen und Lehrkräfte sollten rechtlich abgesichert werden.
- Das Landesrecht bietet die Grundlagen, die Verfügbarkeit der erforderlichen Kompetenzen und Ressourcen im Regelschulsystem flexibel zu organisieren. Es befördert den schrittweisen und konsequenten Personal-, Finanz- und Sachmitteltransfer in den Regelschulzusammenhang. Etwaige beamtenrechtliche Fragen sind zu lösen.
- Das Gesetz enthält alle erforderlichen Regelungen, um die Aus-, Fort- und Weiterbildung von allen Pädagoginnen und Pädagogen an den Anforderungen eines inklusiven Bildungssystems auszurichten. Die Ausbildungs- und Prüfungsordnungen und die Berufsbilder werden an die inklusive Pädagogik angepasst. Das bedeutet, dass sich der Anspruch inklusiver Bildung nicht nur an die verschiedenen Schulformen richtet, sondern sich auch in der Fachdidaktik niederschlagen muss. Insbesondere sollten zeitnah Programme für die Fort- und Weiterbildung für die Pädagoginnen und Pädagogen und andere Berufsgruppen, etwa für den Bereich der schulischen Sozialarbeit, angeboten werden.

- Das Gesetz reflektiert in den Regelungen zur Barrierefreiheit (etwa im Bauordnungsrecht) in Bezug auf Schulen in öffentlicher und in freier Trägerschaft die gewachsenen Anforderungen an Barrierefreiheit im inklusiven Schulsystem. Die zuständigen Stellen, etwa die Schulträger, sollten binnen einer erkennbaren Frist Pläne für den schrittweisen Ausbau der Barrierefreiheit vorlegen.
- Zugunsten des Ausbaus von allgemeinen Schulen werden keine neuen Sondereinrichtungen zur Beschulung geschaffen. Die Umwandlung von Förderschulen in Kompetenzzentren hin zu „Schulen ohne Schüler“ wird gefördert. Andere Entwicklungskonzepte werden nur genehmigt, wenn die Einrichtung nicht zugleich nur Lernort für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf ist. Bestehende Sonderklassen sowie Kooperationsklassen an allgemeinen Schulen laufen aus.
- Mithilfe geeigneter Maßnahmen stellt das Gesetz sicher, dass die Bedarfe blinder, gehörloser und hörschbeeinträchtigter Menschen im Regelschulzusammenhang angemessene Berücksichtigung finden (siehe UN-BRK: Artikel 24 Abs. 4).
- Insbesondere sollte in Abstimmung mit den anderen Ländern dafür gesorgt werden, dass in Zukunft hinreichend Kompetenzen vorhanden sind, um die speziellen Bildungsbedarfe dieser Gruppen zu erfüllen.
- Es werden Maßnahmen ergriffen, um den Anteil der Lehrkräfte mit Behinderungen zu erhöhen.

2 Zugänglichkeit

- Der Zugang zur Regelschule wird durch einen Rechtsanspruch auf eine inklusive, wohnortnahe und hochwertige allgemeine Bildungseinrichtung abgesichert (Grundbildung sowie weiterführende Schulen) (siehe UN-BRK: Artikel 24 Abs. 2a) in Verbindung mit Artikel 5 Abs. 2). Dieser Anspruch umfasst auch „angemessene Vorkehrungen“ (angemessene Vorkehrungen nach Artikel 2 Unterabsatz 4 sind nicht Anpassungsleistungen, keine unbillige Belastung darstellen, um zu gewährleisten, dass eine Person mit Behinderungen in einer konkreten Situation ihre Rechte ausüben oder genießen kann) auf allen Stufen der schulischen Laufbahn mit korrespondierenden Verpflichtungen der staatlichen Organe und zuständigen (nichtstaatlichen) Stellen (siehe UN-BRK: Artikel 24 Absatz 2c)). Mit dieser gesetzlichen Klarstellung ist verbunden, dass der „Ressourcenvorbehalt“ im Sinne der BVerfG-Entscheidung von 1997 überwunden wird (vgl. die Entscheidung des Bundesverfassungsgerichts vom 08.10.1997, 1BvR 9/97, die in Folge des Inkrafttretens der UN-BRK nicht mehr maßgeblich ist).
- Die etwaige noch bestehende gesetzliche beziehungsweise untergesetzliche „Sonderschulverpflichtung“ oder andere den Zugang hindernde Barrieren werden in diesem Zuge abgeschafft. Die zwangsweise Zuweisung an eine Sondereinrichtung gegen den Willen des Kindes beziehungsweise der Erziehungsberechtigten wird verboten (Schulverweis denkbar, aber innerhalb des Regelschulsystems). Es wird rechtlich klargestellt, dass Erziehungsberechtigte keine Beweislast haben, im förmlichen Verfahren die „Integrationsfähigkeit“ des Kindes darzulegen.

- Das Landesrecht enthält für den Bereich Bildung ein justiziables Diskriminierungsverbot auf Grund von Behinderung (etwa im Schulrecht oder Landesgleichstellungsgesetz) (siehe UN-BRK: Artikel 2, 3, 5, 6 und 7). Dabei sollte sich das Gesetz am Verständnis von Behinderung im Sinne der UN-BRK, die Behinderung in der Wechselwirkung zwischen einer längerfristigen Beeinträchtigung und der Umwelt erkennt, orientieren (siehe UN-BRK: Artikel 1 Unterabsatz 1).
- In das Gesetz wird eine Legaldefinition von „angemessenen Vorkehrungen“ im Sinne der UN-Behindertenrechtskonvention aufgenommen (siehe UN-BRK: Artikel 2 Unterabsatz 3). Es anerkennt die „Verweigerung angemessener Vorkehrungen“ als einen Tatbestand der Diskriminierung (siehe UN-BRK: Artikel 2 Unterabsatz 2). Das Gesetz listet Regelbeispiele für angemessene Vorkehrungen im schulischen Bereich auf, etwa
 - die notwendigen baulichen Veränderungen,
 - die Bereitstellung von kontinuierlicher sonderpädagogischer Förderung im Regelschulzusammenhang (Team-Teaching),
 - die Gewährleistung von Hilfsmitteln,
 - die Durchführung zieldifferenten Unterrichts,
 - die Praxis des Nachteilsausgleichs (z. B. Schreibzeitverlängerung).
- Das Gesetz sollte eine (staatliche) Stelle bestimmen, der die Organisation und Koordination angemessener Vorkehrungen im Einzelfall obliegt. Die Kostenträger im Zuständigkeitsbereich des Landesgesetzgebers werden zur Kooperation mit der zuständigen Stelle verpflichtet. Die Art der Zusammenarbeit zwischen den Beteiligten wird konkretisiert.
- Die Kostenträgerschaft der angemessenen Vorkehrungen wird klar geregelt. Die haushaltsrechtlichen Entscheidungen für die reibungslose Zuweisung der Ressourcen zur Durchführung angemessener Vorkehrungen werden gewährleistet.
- Für den Fall, dass Vorkehrungen abgelehnt werden, obwohl sie dem Verpflichtungsträger zumutbar sind, stellt das Gesetz die gerichtliche Überprüfbarkeit sicher. Die Beweislast dafür, dass bis zur Grenze der unbilligen Belastung alles unternommen wurde, liegt bei den staatlichen Trägern (siehe UN-Sozialpakt-ausschuss (2009): Allgemeine Bemerkungen Nr. 20: Nicht-Diskriminierung, UN Doc. E/C.12/GC/20 vom 10.6.2009, Ziff. 40). Es existieren gesetzliche Sanktionsregeln für den Fall, dass ein staatlicher Träger nachweislich angemessene Vorkehrungen verweigert hat (siehe ebd.). Es sollte Regelungen wie Schadenersatz, Schmerzensgeld etc. zugunsten von Betroffenen geben.
- Der Grundsatz „Wohl des Kindes“ verbindet sich mit der Vermutung, dass das Kindeswohl im inklusiven Regelschulzusammenhang am besten verwirklicht werden kann. Dieser Grundsatz darf nicht als Schranke des Rechts auf inklusive Bildung gelten. Vielmehr leitet der Grundsatz die Interpretation der rechtlichen Bestimmungen und zwingt, das Individualrecht aus der Perspektive des Rechtsinhabers oder der Rechtsinhaberin zu sehen.
- Die in einigen Ländern vorgesehene Einführung des genannten Wahlrechts der Eltern, zwischen Regel- und Sonderbeschulung zu entscheiden, ist nur übergangs-