

Holger Lindemann (Hrsg.)

# Teilhabe ist das Ziel – der Weg heißt: Inklusion

Beiträge zur Umsetzung  
der Inklusion in Oldenburg



**BELTZ** JUVENTA

Holger Lindemann (Hrsg.)  
Teilhabe ist das Ziel – der Weg heißt: Inklusion



Holger Lindemann (Hrsg.)

# Teilhabe ist das Ziel – der Weg heißt: Inklusion

Beiträge zur Umsetzung der Inklusion  
in Oldenburg



**BELTZ** JUVENTA

Verwendung des Fotos mit freundlicher Genehmigung von bildungsklick.de

#### Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

© 2016 Beltz Juventa · Weinheim und Basel  
Werderstr. 10, 69469 Weinheim  
[www.beltz.de](http://www.beltz.de) · [www.juventa.de](http://www.juventa.de)

ISBN 978-3-7799-4391-4

# Inhalt

Vorwort	7
Grußwort	8
Teilhaberecht, Teilhabepflicht und Teilhabechance <i>Holger Lindemann</i>	9
Das Recht von Jungen und Mädchen mit Behinderungen auf Bildung und Erziehung <i>Vernor Muñoz</i>	17
„Radikal in den Ideen – behutsam in der Umsetzung“. Einblicke in die Projektstruktur und die Gestaltung kommunaler Einigungsprozesse in Oldenburg <i>Holger Lindemann</i>	29
Inklusion kommunal bewegen – Chance und Herausforderung für die Stadtgesellschaft <i>Susanne Jungkunz</i>	47
Unterstützung des Lernens und Verhaltens im inklusiven Setting <i>Marie-Christine Vierbuchen und Carolin Reinck</i>	62
Alle reden mit! Inklusion durch Unterstützte Kommunikation <i>Andrea Erdélyi</i>	85
Immer (noch) Theater mit der Inklusion! Inklusion bei Schülerinnen und Schülern mit Sehbeeinträchtigung <i>Melanie Abraham, Maria Kenkel, Dagmar Pradel und Ute Wild</i>	101
Es ist normal, verschieden zu sein. Alltag an der Helene-Lange-Schule <i>Malte Hunold und Silke Lühmann</i>	119

Das Insel-Haus an der Grundschule Staakenweg. Vertrauensstelle, Talent-Werkstatt und Kurort für Schülerinnen und Schüler mit besonderen Bedürfnissen im sozial-emotionalen Bereich <i>Janina Schröder</i>	141
Das Projekt „Intensiv-Lese-Schulung“ <i>Anne Christine Dettmers</i>	155
Positive Erfahrungen mit Inklusion in der Freizeit in Oldenburg und Umgebung <i>Martina Jaeck</i>	169
Einstellungen zur Inklusion – Ergebnisse einer Bürgerbefragung <i>Theresa Ehmen und Holger Lindemann</i>	172
Wünsche und Befürchtungen von Lehrkräften zur Inklusion. Eine Gesamterhebung an Oldenburger Schulen <i>Melanie Verena Holle und Holger Lindemann</i>	185
Die Autorinnen und Autoren	210

# Vorwort

Die Diskussionen um Inklusion verlaufen nach wie vor kontrovers, an vielen Schulen und in vielen Kommunen, aber trotzdem – oder gerade deswegen – konstruktiv. So auch in Oldenburg. Aber was ist in dieser Stadt so besonders, dass man darüber schreiben muss?

Was den städtischen Inklusionsprozess in Oldenburg auszeichnet, ist zum einen, dass die Diskussion um die Entwicklung inklusiver Strukturen mit möglichst vielen Beteiligten geführt wird. Es geht um ernst gemeinte Partizipationsprozesse, die Teilhabe nicht als irgendwann zu erreichendes Ziel konzipieren, sondern Teilhabe bereits als Weg dorthin verstehen. Eine von „oben“ verordnete Inklusion, so wie sie vielen Akteuren vor allem an Schulen erscheint, muss den Schritt zu einer derartigen Teilhabepraxis finden, um gelingen zu können. Dies gilt für die Inklusion an einzelnen Schulen, in Schulverbänden und Nachbarschaften, nicht zuletzt in Städten, Gemeinden und Landkreisen. Wünschenswert wäre ein stärkerer Einbezug der regionaler Gegebenheiten, Ideen und Initiativen in die Planungen auf Landesebene: Es müssen institutionelle und regionale Konzepte der Umsetzung von Inklusion erarbeitet werden, die nicht zentral vorgegeben werden können. Inklusion muss auf allen Ebenen gelebt werden, wenn sie tatsächlich als Gesellschaftsentwurf gedacht ist und nicht nur als Verwaltungsakt zur Umsetzung eines Schulgesetzes.

Zum anderen ist für Oldenburg kennzeichnend, dass Inklusion gewollt ist. Die Vision einer gleichberechtigten, barriere- und diskriminierungsfreien Teilhabe aller Menschen an allen Bereichen der Gesellschaft wird auf den Ebenen der Stadtpolitik, der Verwaltung, der Institutionen und der Zivilgesellschaft von vielen Menschen geteilt. Und es werden mehr. Es geht um unveräußerliche Menschenrechte und nicht um eine sozialromantische Mode. Und dabei ist allen klar: Es ist ein langer Weg.

Mit dem vorliegenden Sammelband geben Beteiligte aus dem Inklusionsprozess der Stadt Oldenburg zum zweiten Mal Einblicke in ihre Arbeit und ihre Mitwirkung an der Entwicklung einer inklusiven Gesellschaft. Auch enthält dieses Buch spannende Fachbeiträge sowie Ergebnisse unserer Begleitforschung.

Bei der Lektüre wünsche ich viele interessante Einblicke und Erkenntnisse.

Holger Lindemann,  
Oldenburg im November 2015



# Grußwort

Inklusion lebt von Vielfalt und deren Sichtbarkeit. Sie umfasst nicht nur die bloße Existenz von Vielfalt, sondern auch deren positive Wahrnehmung und Wertschätzung.

Der Sammelband zur Inklusion an Oldenburger Schulen verbindet diese beiden wichtigen Bereiche der Inklusion miteinander: Er beinhaltet die Vielfalt des Oldenburger Inklusionsprozesses in Form der verschiedenen Beiträge, Perspektiven und gemeinsam bearbeiteten Themenfelder. Dabei umfasst er unter anderem Artikel von Eltern, Lehrkräften und aus der Wissenschaft. Gleichzeitig sorgt er für eine Sichtbarkeit des Prozesses, die sich nicht nur auf die Stadt Oldenburg und deren direktes Umfeld begrenzt. Er trägt Erfahrungen und Ergebnisse in die Welt hinaus und gibt so vielleicht auch Anregung für Menschen an anderen Orten, die sich mit ganz ähnlichen Fragestellungen auseinandersetzen.

Die Stadt Oldenburg ist auf dem Weg der Inklusion. Das gilt auch – und vielleicht sogar besonders – für die Oldenburger Schullandschaft. Die erste Ausgabe des Sammelbandes war auf diesem Weg bereits ein großer Erfolg. Dass es nun bereits eine zweite Ausgabe gibt, zeigt die positive Weiterentwicklung des Prozesses. Wir stehen nun nicht mehr ganz am Anfang. Es gibt bereits viele Erfahrungen, Strukturen und sogar schon Traditionen. Der Sammelband zur Inklusion an Oldenburger Schulen ist eine dieser noch jungen Traditionen.

Ich danke allen Mitwirkenden an diesem Sammelband und am gesamten Inklusionsprozess für die Bereitschaft, sich an der Weiterentwicklung der inklusiven Stadt Oldenburg zu beteiligen.

Dagmar Sachse,  
Stadträtin und Sozialdezernentin

# Teilhaberecht, Teilhabepflicht und Teilhabechance

Holger Lindemann

Den Weg zu mehr Gleichberechtigung und Teilhabe haben seit der allgemeinen Erklärung der Menschenrechte 1948 schon viele Menschen beschritten. Die Menschenrechte wurden immer wieder für einzelne Personengruppen konkretisiert, beispielsweise 1969 als UN-Konvention gegen Rassismus, 1981 als UN-Konvention gegen die Diskriminierung von Frauen, 1990 als UN-Konvention über die Rechte von Kindern, 2007 als UN-Konvention über den Schutz kultureller Ausdrucksformen und 2008 als UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Beeinträchtigung. Diese gruppenbezogenen Konventionen dürfen aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass es immer um alle Menschen geht. Das Inklusion ein Menschenrecht ist, und nicht nur die Überschrift für eine Schulgesetzänderung, scheint noch nicht in den Köpfen aller Menschen angekommen zu sein. Inklusion wird nach wie vor hauptsächlich mit der Teilhabe von Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigung an der Bildung in der allgemeinen Schule gleichgesetzt (siehe Ehmen & Lindemann in diesem Band).

Viele Themen, mit denen sich Gesellschaft und Politik befasst haben und immer noch befassen, haben mit Teilhabe zu tun und könnten – vielleicht auch sollten – unter dem Begriff der Inklusion diskutiert werden. Hier nur einige Beispiele:

- Mindestlohn,
- Frauenquote in Führungsetagen,
- Umgang mit Flüchtlingen,
- Mietpreisbremse,
- Bildungs- und Teilhabepaket,
- Ausbau der Kindertagesbetreuung,
- Förderprogramme der Agentur für Arbeit,
- Ergänzende Sozialleistungen,
- Führerschein mit 17,
- Wahlrecht ab 16,
- kostenloses Internet,
- Preise des öffentlichen Personennahverkehrs.

All diese Themen kreisen um die Ermöglichung der Teilhabe aller Menschen an allen Bereichen der Gesellschaft. Neben der Frage nach einem Teilhaberecht stellt sich oft genug aber auch die Frage nach einer Teilhabepflicht.

Sehr kontrovers gestaltet sich dieses Spannungsverhältnis von Rechten und Pflichten bezüglich der Teilhabe an Schule, da sie zum einen durch die Schulpflicht gekennzeichnet ist, aber dennoch eine Wahlmöglichkeit bietet, die es Eltern erlaubt, ihr Kind an einer Förderschule beschulen zu lassen, sofern ihm ein festgestellter Unterstützungsbedarf bescheinigt wird. Dieses Wahlrecht steht den Eltern von Kindern ohne festgestellten Unterstützungsbedarf aber nicht zu: Ihr Kind muss auf eine Regelschule. Ausnahmen bilden die Förderschulen, die sich ihrerseits öffnen, nun zunehmend Schülerinnen und Schüler ohne Förderbedarf aufnehmen.

Aber auch unter Ausklammerung der Förderschulen stellt sich die Frage nach der zu wählenden Schulform: Oberschule, Gesamtschule oder Gymnasium? Wenn die finanzielle Situation oder ein Stipendium es zulassen, steht auch eine Privatschule zur Wahl, deren Schulgeld von monatlich rund 2 900 Euro (z. B. Internatsschule Schloss Salem) oft exzellente Bedingungen bieten (vgl. auch Maatz et al. 2009).

Die Legitimität der Zugangsberechtigungen (bzw. der Zugangsbarrieren) steht im Zuge der Diskussion um Teilhabe und Inklusion auf dem Prüfstand. Dies betrifft nicht nur Schülerinnen und Schüler mit Beeinträchtigung, sondern auch Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund und aus schwierigen sozioökonomischen Verhältnissen. Der Bildungserfolg deutscher Schülerinnen und Schüler ist nach wie vor stark von der sozialen Herkunft abhängig.

## **Zur Legitimität des Bestehens von Privatschulen und Gymnasien**

Das sogenannte Sonderungsverbot des Artikels 7, Abs. 4 des Grundgesetzes erlaubt das Bestehen privater Schulen nur, wenn „eine Sonderung der Schüler nach den Besitzverhältnissen der Eltern nicht gefördert wird“. Eine Sonderschule für Wohlhabende wäre somit eigentlich ungesetzlich. Untersucht man die Schülerpopulation der Eliteschulen, wird man aber genau diese Sonderung feststellen können.

Aber auch das allgemeine mehrgliedrige Schulsystem trägt dazu bei, dass Bildungschancen ungerecht verteilt werden. Der Bildungsauftrag der Gymnasien, „die Befähigung zur Aufnahme eines Universitätsstudiums“, wurde beispielsweise schon recht früh von den Fachverbänden als Argument genutzt, um die Inklusion beeinträchtigter Schülerinnen und Schüler auf nur einige geeignet erscheinende zu beschränken: „Möglichst viele Kin-

der mit körperlichen Handicaps, die geistig dazu in der Lage sind, dem Unterricht zu folgen, sind selbstverständlich in die allgemeinbildende Schule, auch in die Gymnasien aufzunehmen“ (Deutscher Philologenverband, 2010, S. 7). Anders herum formuliert: „Schülerinnen und Schüler, die nicht nur körperlich beeinträchtigt sind, bzw. die geistig nicht in der Lage sind, dem Unterricht zu folgen, gehören nicht an ein Gymnasium“. Nicht das Gymnasium oder der gymnasiale Unterricht haben sich zu verändern, sondern es muss auf eine, für die bestehenden Strukturen passende Schülerschaft geachtet werden. Was hierbei oft vergessen wird, ist dass die Gymnasien auch den Abschluss der mittleren Reife ermöglichen und auch eine Beendigung der Schule ohne Schulabschluss.

Ohne jeglichen Dogmatismus muss zugestanden werden, dass die Gymnasien hierbei lediglich ihrem Bildungsauftrag und den Zielen folgen, für die sie geschaffen wurden, unter anderem eben auch der sozialen Selektion. Nicht die Haltung der Gymnasien ist zu kritisieren, schließlich folgen sie nur dem ihnen erteilten Auftrag. Der gesellschaftliche Sonderungsauftrag der Gymnasien muss hinterfragt werden, zumal sie nicht als einzige allgemeine Schule auf die Aufnahme eines Universitätsstudiums vorbereiten. Dass Schülerinnen und Schüler auch ohne den Besuch eines Gymnasiums die Hochschulreife erlangen können, etwa an Gesamt- oder Gemeinschaftsschulen, ist schließlich weder neu noch umstritten und stellt kein Alleinstellungsmerkmal der Gymnasien dar. Die Entscheidung für den Besuch eines Gymnasiums ist daher nicht zuletzt die Wahl einer sozialen Umgebung und Leistungskultur, in der diese Befähigung erreicht werden soll.

Weiterführende Schulen, und vor allem die Gymnasien, befinden sich im Zuge der Forderungen nach Teilhabe und Inklusion, bezogen auf ihre gewachsenen Selektionsstrukturen, in einer Double-Bind-Situation: Sie sollen Höchstleistung im Sinne von Selektion erzeugen, aber auch Teilhabe und Chancengleichheit. Das heißt in letzter Konsequenz entweder auf eine strikte Individualisierung und schulinterne Differenzierung in der schulischen Bildung und damit auf „eine Schule für Alle“ zu setzen oder aber die bestehenden Selektionsformen, sowohl bezogen auf Gymnasien als auch auf Förderschulen, mit dem Hinweis darauf zu akzeptieren und zu rechtfertigen, dass es ja ein Wahlrecht gibt. Dass die Teilhabe für einige Schülerinnen und Schüler nicht an allen Schulen erfüllt wird, müsste dann aber als legitime Einschränkung des Teilhaberechts akzeptiert werden. Es bedarf dringend einer Entscheidung, ob dem Recht auf Teilhabe durch die Wahlfreiheit genüge getan ist. Das Menschenrecht bezieht sich schließlich auf die Teilhabe und nicht auf die Wahlfreiheit. Die bestehenden Wahlmöglichkeiten zwischen verschiedenen Formen der (Schul-)Pflichterfüllung sind kein Menschenrecht (vgl. auch Wocken, 2010; Deutsches Institut für Menschenrechte, 2011).

Das durch die Diskussion um Teilhabe und Inklusion angestoßene kritische Hinterfragen der Strukturen unseres Bildungssystems muss dazu führen, dass unsere Sonderungseinrichtungen (allen voran die Gymnasien und Förderschulen), hinsichtlich ihrer Legitimation überprüft werden. Die Entscheidung für ihr Weiterbestehen ist die Entscheidung dafür, dass ein Wahlrecht zur Erfüllung des Rechts auf Teilhabe ausreichend ist. Aus Sicht einer Prozessbegleitung inklusiver Schule ist hierbei weniger entscheidend, mit welchem Ergebnis diese Entscheidung gefällt wird, sondern dass sie gefällt wird.

## **Teilhabe oder Anwesenheitspflicht von Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigung an allgemeinen Schulen**

Mit der stufenweisen Auflösung der Schulen im Förderbereich Lernen wird das geschilderte Spannungsfeld zwischen Teilhabe und Wahlrecht für den Personenkreis der Schülerinnen und Schüler mit Lernbeeinträchtigung aber nur scheinbar aufgelöst. Denn die Anwesenheit von Schülerinnen und Schülern mit Lernschwierigkeiten an der allgemeinen Schule bedeutet noch keine Teilhabe. Um das Menschenrecht der Teilhabe an der Bildung der allgemeinen Schule ernsthaft umzusetzen, müssen Ressourcen zur Verfügung gestellt und Strukturen geschaffen werden, Nachteile ausgeglichen und Barrieren abgebaut werden. Gleiches gilt für die anderen Förderbereiche, auch wenn hier noch die Wahl der – besser ausgestatteten – Förderschulen möglich ist. Dies ist aber oft eine Wahlentscheidung für Ressourcen und Erfahrung und nicht gegen Inklusion.

Dass beispielsweise auch Schülerinnen und Schüler mit herausfordernden Verhaltensweisen oder kurzen Arbeits- und Aufmerksamkeitsspannen an allgemeinen Schulen unterrichtet werden können, zeigen viele bereits inklusiv arbeitende Schulen. Dies bedeutet aber immer, dass sich die Schulen und ihr Unterricht grundlegend für alle Schülerinnen und Schüler ändern müssen. Andernfalls ist schulische Inklusion Anwesenheitspflicht statt Teilhaberecht.

Bezogen auf das Spannungsfeld zwischen der Gewährung von Rechten und der Finanzierung ihrer Umsetzung schrieb der amerikanische Psychologe Julian Rappaport „Rechte zu haben, ohne Ressourcen und Unterstützung ist ein grausamer Scherz“ (Rappaport, 1981, 13).

Neben Ressourcen benötigt die Umsetzung des Menschenrechts auf Teilhabe auch die aktive Unterstützung durch alle Menschen. Alle müssen an der Umsetzung von Teilhabe teilhaben. Die Umsetzung von Teilhaberechten bedingt eine Teilhabe- oder Beteiligungspflicht der zentralen Akteure: Es kommt niemand und nimmt es einem ab. Die Teilhabe ist letztlich

nicht zu beschränken, auf einige Lehrerinnen und Lehrer, die sich bereit erklären, eine sogenannte „Inklusionsklasse“ zu übernehmen, sondern muss Kultur- und Bildungsauftrag der gesamten Schule und aller an ihr beteiligten Lehrkräfte, Eltern, Schülerinnen und Schüler sein.

Darüber hinaus ist Inklusion in der Bildung auch Aufgabe der Nachbarschaften von Schule, der Kindertagesstätten, des Landes und der Kommunen; und, als Menschenrecht ernst genommen, ein Thema aller Bereiche der Gesellschaft und nicht nur der Bildung.

Die Ressourcen an Schulen jedoch, vor allem die personellen, sind knapp bemessen. Hinzu kommt, dass die zugesagten Ressourcen aufgrund des Mangels an entsprechenden Lehrkräften nicht immer zur Verfügung stehen. Zudem sind für einen Systemwandel, den die Einführung der inklusiven Schule mit sich bringen sollte, grundsätzlich mehr Ressourcen und Unterstützung erforderlich als für einen etabliert laufenden Betrieb. Dies zu akzeptieren und sich dennoch aktiv für die Inklusion einzusetzen, ist die Aufgabe, vor die die Schulen gestellt wurden. Lehrerinnen- und Lehrerkollegien, die diese Verantwortung trotz Mehrarbeit und knapper Ressourcen gemeinsam angenommen haben, sind bereits auf einem guten Weg. An anderen Stellen sind die Bemühungen um Inklusion an einige Einzelpersonen delegiert oder werden hinausgeschoben.

In den Bereichen, in denen Teilhabe für Menschen zur Pflicht wird – und dies gilt vor allem für Schülerinnen und Schüler mit Unterstützungsbedarf, mit Migrationshintergrund und aus schwierigen sozioökonomischen Verhältnissen – müssen alle Beteiligten gemeinsam Verantwortung dafür übernehmen, dass Teilhabe nicht zur reinen Anwesenheit verkommt. Diese Verantwortung lässt sich weder an Förderlehrkräfte noch Politikerinnen und Politiker delegieren. Wir müssen vor Ort handeln und aktiv mit den Ressourcen arbeiten, die da sind, und dabei weiter die Strukturen und Ressourcen einfordern, die fehlen.

## **Teilhaberecht und Teilhabepflicht als quotale Regelung**

Denkt man Inklusion weiter, sind die Dimensionen von Teilhaberecht und Teilhabepflicht sogar noch umfassender. Was müssen wir für eine Teilhabe aller Menschen an allen Bereichen der Gesellschaft tun? Sollte es weitere Teilhabepflichten geben? Über Quotenregelungen wird dies in einigen Bereichen versucht. Wendet man diese Verpflichtung auf Bereiche der inklusiven Bildung an, könnte dies bedeuten, über Männerquoten in Kindertagesstätten und an Grundschulen nachzudenken. Quoten für Lehrkräfte, Verwaltungsmitarbeiterinnen und -mitarbeitern, und Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeitern mit Migrationshintergrund. Quoten für die Zusammen-

setzung von Entscheidungs- und Mitbestimmungsgremien von Schulen (die Anzahl der Vertretung durch Schulleitung, Lehrkräften, Eltern und Schülern ist ja bereits gesetzt und könnte erweitert werden). Sollte das Vertretungsgremium einer Schule in seiner Zusammensetzung die Population der Schülerinnen und Schüler abbilden?

Wo Quotenregelungen zu dogmatisch erscheinen, müsste zumindest offensiv für eine breite Beteiligung zentraler Anspruchsgruppen geworben werden und die Bereiche, in denen Teilhabe gewünscht ist, müssten sich auf das avisierte Klientel einstellen, Anreize der Beteiligung schaffen und Barrieren abbauen.

Quoten im Sinne einer Beteiligungsverpflichtung sind aber auch trügerisch. Auf dem Arbeitsmarkt zeigt sich dies beispielsweise, wenn sie versehen sind mit dem Zusatz „bei gleicher Eignung bevorzugt“. Angehörige benachteiligter Personengruppen müssen sich letztlich doch in einer Leistungsgruppe mit nicht Benachteiligten messen. Sie mussten schon immer irgendwie besser sein und sich mehr anstrengen, um eine Chance zu haben. Neben die Differenz von Teilhabepflicht und Teilhaberecht stellt sich Frage nach Teilhabechance und Nachteilsausgleich.

Das Recht zu haben ist nicht das Gleiche, wie eine Chance zu haben. Gerade in Deutschland sind die Bildungs- und Berufschancen sehr ungleich verteilt, trotz gleicher Rechte. Das gleiche Recht setzt voraus, dass es auf der anderen Seite eine Ermöglichungspflicht geben muss, die Nachteile und Barrieren verringert und die Zugangsvoraussetzung von der Leistungskonkurrenz abkoppeln. Dies gilt nicht zuletzt für die Beschäftigung. Quotenregelungen und Nachteilsausgleiche sind notwendig, um Teilhabeprozesse in Gang zu setzen und dies nicht nur „bei gleicher Eignung“.

## **Leben in einer Wertegesellschaft**

Im Zuge der Inklusion muss auch das gesellschaftliche Leistungsprinzip infrage gestellt werden. Wir leben nicht mehr nur in einer Leistungsgesellschaft. Auch wenn dies – allen voran auch durch die Schule – immer wieder suggeriert wird. Selbstverständlich kann man durch Leistung Vieles erreichen; aber auch trotz aller Leistung scheitern. Wir leben vielmehr in einer Wertegesellschaft. Wer etwas schafft, das als wertvoll oder „trendy“ und „cool“ betrachtet wird, kann damit erfolgreich sein. Ganz gleich, ob dies nun aufgrund von Leistung oder aufgrund von Spontaneität, einer kreativen Idee oder aus Zufall geschaffen wurde.

Wir müssen vermehrt Wertediskussionen führen, anstatt Leistungsvergleiche anzustellen. Schulen brauchen nicht alleine eine Leistungskultur

– welche auch ohne Auslese und Konkurrenzprinzip möglich wäre – sondern ergänzend eine Wertekultur.

Eben in diesem Wertediskurs können und sollten Schulen sehr wohl Schwerpunkte setzen. Sei es als humanistische, philosophische, alt- oder neusprachliche Schule, oder in einer Ausrichtung auf Sport, Musik, bildende Kunst, Theater, Naturwissenschaft, Wirtschaft oder Gesundheit. Vor allem auch Differenzierung innerhalb von Schulen, beispielsweise in Form von Sport- und Orchesterklassen, sowie einem umfangreichen Kursprogramm bieten hinreichende Möglichkeiten der Werteorientierung und Profilbildung, unter der Überschrift: Wir leben und lernen gemeinsam und dürfen verschieden sein.

Trotz aller wünschenswerten Beteiligungs- und Teilhabemöglichkeiten darf eines nicht vergessen werden: Außerhalb der Pflichtbereiche – wie Schulpflicht und Beschäftigungspflicht – umfasst das Recht auf Teilhabe und Beteiligung auch das Recht auf selbstbestimmte Nicht-Teilhabe und Nicht-Beteiligung. Dies betrifft etwa die Bereiche der Selbstvertretung und Mitsprache und erst recht die Freizeit. Diese Sichtweise des Rechts auf Teilhabe entbindet aber niemanden von seiner Pflicht, Teilhabemöglichkeiten zu schaffen, ob diese nun genutzt werden oder nicht.

## **Gegen Dogmatismus**

Denkt man einen dogmatischen Inklusionsbegriff zu Ende, müssten wir auf jegliche Konkurrenz und Leistung verzichten: Alle sollen an allen Bereichen der Gesellschaft teilhaben. Überhöht man das Menschenrecht auf Teilhabe zum Dogma einer Teilhabepflicht, kollidiert es zwangsläufig mit anderen Rechten, etwa auf Privatsphäre, Freizügigkeit, freie Entfaltung der Persönlichkeit oder sogar einem Recht auf Leistungsvergleich und Konkurrenz.

Im Leistungssport, der Kunst, der Musik, der Wirtschaft oder auch in Selbsthilfegruppen, Vereinen oder im privaten Bereich schließen wir ganz selbstverständlich andere Personen ein oder aus. Oft ohne uns darüber Gedanken zu machen, ob diese anderswo teilhaben können.

Inklusion bedeutet nicht, dass alle Menschen an allen Bereichen der Gesellschaft teilhaben werden. Inklusion bedeutet, dass wir jede Teilhabe, und auch jede Ausgrenzung, vor dem Hintergrund der Annahme reflektieren müssen, dass jeder Mensch das Recht haben sollte, an allen Bereichen der Gesellschaft teilzuhaben. Teilhabe und Nichtteilhabe werden dann zu aktiven Entscheidungen und bleiben nicht das unhinterfragte Ergebnis von Traditionen, Gegebenheiten und gewachsenen Strukturen.



## Quellen

- Deutsches Institut für Menschenrechte (2011). *Stellungnahme der Monitoring-Stelle. Eckpunkte zur Verwirklichung eines inklusiven Bildungssystems (Primarstufe und Sekundarstufen I und II) Empfehlungen an die Länder, die Kultusministerkonferenz (KMK) und den Bund.*
- Deutscher Philologenverband (2010). UN-Konvention: Inklusion durch Kooperation. *Profil*, 7/8, S. 7–9
- Maaz, K., Nagy, G., Jonkmann, K. & Baumert, J. (2009). Eliteschulen in Deutschland. Eine Analyse zur Existenz von Exzellenz und Elite in der gymnasialen Bildungslandschaft aus einer institutionellen Perspektive. *Zeitschrift für Pädagogik*, 55 (2), S. 211–227.
- Rappaport, J. (1981). In praise of paradox. A social policy of empowerment over prevention, in: *American Journal of Community Psychology*, Vol. 9 (1), S. 1–25.
- Wocken, H. (2010). Elternwahlrecht!? Über Dienstbarkeit, Endlichkeit und Widersinn des Elternwillens. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 3, 186–195.

# Das Recht von Jungen und Mädchen mit Behinderungen auf Bildung und Erziehung

Vernor Muñoz<sup>1</sup>

**Zusammenfassung:** Dieser Artikel basiert auf einem Bericht, den der Autor dem Rat der Menschenrechte in seiner Eigenschaft als Sonderberichterstatter der Vereinten Nationen über das Recht auf Bildung vorgelegt hat. In ihm analysiert er das Recht der Personen mit Behinderung auf eine inklusive Erziehung. Der Artikel empfiehlt eine Anzahl an Maßnahmen, damit das Recht auf inklusive Bildung Wirklichkeit werden kann.

## 1 Einführung

Der Artikel ist in fünf Abschnitte gegliedert. Im ersten wird das Konzept der inklusiven Bildung als wichtigstes Kriterium für die Verwirklichung des Rechtes auf Bildung von Menschen mit Behinderungen vorgestellt. Im zweiten Abschnitt wird der Rechtsrahmen geprüft. Daran anschließend werden die speziellen Verpflichtungen und die Verantwortlichkeiten der Staaten (und auch der anderen Akteure) bestimmt. Im vierten Teil werden wesentliche Schwierigkeiten dargelegt, mit denen sich die inklusive Bildung und Erziehung auseinandersetzen hat, und abschließend werden Empfehlungen ausgesprochen.

## 2 Das Recht auf inklusive Bildung und Erziehung der Menschen mit Behinderung

Es ist unbestreitbar, dass alle Personen mit Behinderungen – gleich welchen Geschlechts und Alters – das Recht auf Bildung und Erziehung haben. Bedauerlicherweise ist es genauso unbestritten, dass derzeit dieses Recht einer unverhältnismäßig großen Zahl von Menschen mit Behinderung vorenthalten wird.

Als Antwort auf eine derartige Exklusion wurde die inklusive Bildung und Erziehung, vor allem von den Initiativen der Menschenrechtsbewegung

---

1 Übersetzt von Hans Peter Schmidtke.

und der Interessenvertretungen beeinträchtigter Menschen, entwickelt und vorangetrieben. Dieser Ansatz geht von dem Prinzip aus, dass alle Kinder ohne jedweden Unterschied zusammenlernen sollen<sup>2</sup>. Die inklusive Bildung und Erziehung erkennt im Einklang mit einer kindzentrierten Pädagogik an, dass die Kindheit eigene Charakteristika aufweist, die sich als besondere Interessen, Fähigkeiten und Notwendigkeiten zu lernen beschreiben lassen. Eine inklusive Bildung, die die vorhandene Diversität zwischen den Schülerinnen und Schülern ernst nimmt, sieht es als ihre Aufgabe an, diskriminierendes Verhalten zu bekämpfen, Gemeinschaften zu bilden, in denen sich alle gut aufgehoben fühlen. Sie versucht eine Bildung und Erziehung von hoher Qualität für alle zu erreichen. Entsprechend sollten die Schulsysteme aufhören, Kinder mit Behinderungen als Problemfälle zu behandeln, die es zu lösen gelte, sondern sie sollten die Diversität positiv werten, indem sie die individuellen Differenzen als Chance verstehen, die die Bildung bereichert<sup>3</sup>.

Das Konzept der inklusiven Bildung und Erziehung umfasst zwei Prozesse, die eng miteinander verzahnt sind: Auf der einen Seite stellt es die traditionelle Bildung infrage (patriarchalisch, utilitaristisch und separierend), und auf der anderen Seite bezieht es sich auf einen spezifischen Mechanismus, der darauf zielt, eine angemessene und sachgerechte Bildung für Menschen mit Behinderungen und andere diskriminierte Gruppen garantiert. Deshalb genießt das Konzept den Ruf, ein systemisches und systematisches Modell zu sein. Wenn man dies so realisiert, dürfte deutlich werden, dass in der unaufhaltsamen Bewegung der inklusiven Bildung die Schule ihren aseptischen Sinn als Katalysator verliert, den man ihr jahrhundertlang zugeschrieben hatte, und sie jetzt einen profunden Wandel erfährt.

Angesicht dieser Situation rückt wiederum das Paradigma der Sondererziehung ins Blickfeld. Die Politik, die dieses Paradigma in den Vordergrund stellt, schlägt eine segregierende Bildung vor, die zwei voneinander getrennten Schulsystemen befürwortet: die sogenannte „Sonderschule“ für Kinder mit Behinderung und die „normale Schule“ für alle anderen. Die Sonderschulen, die auf der Überzeugung basieren, dass Personen mit Behinderung nicht gemeinsam mit anderen unterrichtet werden können und eine Belastung für die Regelschulen bilden, waren und sind noch heute oftmals inflexibel und ziehen die besonderen Bedürfnisse jedes einzelnen Kindes nicht in Betracht. Sie lassen diesen Schülerinnen und Schülern so keine „optimale“ Bildung zukommen. Die negativen Effekte dieser Konzeptionen

- 
- 2 Salamanca Statement on Principles, Policy and Practice in Special Needs Education, para. 3.
  - 3 UNESCO, *Guidelines for Inclusion: Ensuring access to education for all*, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, France, 2005, p. 9.

spiegeln sich in nationalen und internationalen Evaluationen der Bildung. Die Konsequenz ist, dass die Regelschulen „nicht die erwarteten Resultate in Bezug auf die Leistungen der Schülerinnen und Schüler aufweisen, und so Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen nicht integriert werden. Ausgeschlossen bleiben diejenigen, in deren Bildungsverlauf Schwierigkeiten erwartet werden“<sup>4</sup>. Hinzu kommt, dass die Praxis der Separierung von Schülerinnen und Schülern mit Behinderung größte soziale Marginalisierung mit sich bringen kann. Damit verfestigt sich ihre Diskriminierung. Man hat hingegen nachweisen können, dass die inklusive Bildung Stereotypisierung, Vorurteile und Diskriminierung abbaut.<sup>5</sup>

Der Übergang von einer segregierenden hin zu einer inklusiven Bildung ist nicht einfach. So z. B. bringt die „Integration“ im Bildungsbereich, die sich häufig schon als „wahrhaftige Inklusion“ präsentiert, ihre eigenen Schwierigkeiten hervor. Die Versuche einer bloßen Integration in den Regelschulen ohne die dazugehörigen strukturellen Veränderungen (z. B. Organisation, Curricula, didaktische Strategien des Lernens) waren und sind aus vielen Motiven heraus nutzlos. Tatsächlich kann es passieren, dass eine „Integration“ in Regelschulen noch eher eine Exklusion bedeutet als eine Beschulung in Sonderschulen. Aus diesem Grunde ist es unzweifelhaft, dass die Bildungspolitik heute und in der Zukunft alle strukturellen Tendenzen ausschließen muss, die eine mögliche Exklusion aus dem regulären Schulsystem in sich bergen könnte. Die Politik und die schon bereit gestellten Mittel, um eine echte inklusive Praxis zu entwickeln, müssen über solche alten Praktiken hinausgehen.

Die inklusive Bildung stellt juristisch die Tauglichkeit einer segregierenden Bildung sowohl im Blick auf ihre Effektivität als auch auf die Menschenrechte infrage.<sup>6</sup> In Bezug auf die Effektivität deuten die letzten Forschungen daraufhin, dass in den Bildungssystemen ein größeres Bewusstsein über die Ineffektivität der zwei multiplen Verwaltungssysteme, organisatorischen Strukturen und Serviceleistungen herrscht und die hohen Kosten der Sonderschulen ins Auge stechen<sup>7</sup>. Dazu verdeutlichen die Forschungen,

---

4 Peters, S., Johnstgone, Cy, Ferguson, P. „A disability rights in education model for evaluating inclusive education“, *International Journal of Inclusive Education*, Vol. 9, No. 2 April-June 2005, p. 140.

5 Lindsay, Katherine (2003), „Asking for the moon? A critical assessment of Australian disability discrimination laws in promoting inclusion for students with disabilities“, School of Law, University of Newcastle, University Drive, Callaghan, NSW 2308, Australia.

6 UNESCO (2005), op. cit., p. 9.

7 Peters, Susan J. (November 2004). *Inclusive Education: An EFA Strategy For All Children*, [www.worldbank.org](http://www.worldbank.org), quoted in OECD, 1994; OECD, 1995; OECD 1999; OECD 2000; O’Toole and McConkey (1995) *Innovations in Developing Countries for People with Disabilities*; EURYDICE, 2003.

dass die inklusive Bildung nicht nur effizienter, sondern auch kostengünstiger ist.<sup>8</sup>

Der Zugang zu regulären Schulen ist ein fundamentaler Bestandteil des Rechts auf Bildung von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Behinderung, der die individuellen Persönlichkeitsrechte jedes Einzelnen stützt und stärkt. Man hat nämlich zeigen können, dass die systemische wie systematische Nichtbeachtung von Personen mit Behinderungen bewirkt hat, dass ihnen vollständig der Zugang zur Bildung verschlossen wurde.

Als Schlussfolgerung dieses Abschnittes sind zwei unterschiedliche, aber gleichgewichtige Dinge zu beobachten: Zum einen muss die inklusive Bildung aus einer expandierenden Perspektive betrachtet werden, die lebenslanges Lernen umfasst, von der frühen Bildung bis ins hohe Alter. Zum zweiten: Die Staaten müssen sowohl die Freiheit der Eltern respektieren, jede Schule für ihr Kind mit Behinderung auszuwählen zu können<sup>9</sup>, als auch das Recht dieser Kinder, ihre eigene Meinung dazu auszudrücken, die es zu respektieren gilt.<sup>10</sup>

### 3 Das Recht auf eine inklusive Bildung

#### 3.1 Der normative Rahmen

Bei der Deklaration der Universellen Menschenrechte (1948) haben die Staaten zum ersten Mal das Recht auf Bildung international anerkannt. Im Jahr 1960 verabschiedete die UNESCO die Konvention gegen die Diskriminierung im Bildungssektor. Danach wurden verschiedene rechtsverbindliche Instrumente angenommen, wovon das effektivste die internationale Übereinkunft über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte von 1996 ist. Der Artikel 13 der Übereinkunft entwickelte detailliert die universelle Erklärung, in der das Recht aller auf eine kostenlose und obligatorische Primarausbildung und schrittweise die Einführung einer kostenlosen Sekundär- und Hochschulbildung anerkannt wurden. 28 Jahre später fand sich diese Annahme in Artikel 28 der Konvention über die Rechte der Kinder wieder.

Obwohl in diesem Instrument kein direkter Bezug auf die inklusive Bildung und Erziehung genommen wird, sind jedoch im Recht auf Bildung

---

8 Skrtic, citado en Susan Peters, T. M. (1991). „The special education paradox: equity as the way to excellence“, *Harvard Educational Review*, 61(2), pp. 148–206.

9 Pacto Internacional de derechos económicos, sociales y culturales, art. 13, para. 3.

10 Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, art. 7, para. 3, y Convención sobre los derechos del niño, arts. 2 and 12.

implizit einige Elemente enthalten, um das Inklusionskonzept voranzubringen. Vor allem der Artikel 13 des „Internationalen Übereinkommens über die wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Rechte“ hebt die Bedeutung der Bildung und Erziehung heraus, alle Menschen zu befähigen, effektiv an einer freien Gesellschaft teilzuhaben. Das gleiche Prinzip wiederholt sich in der Kinderrechtskonvention, aber dieses Mal mit noch mehr Nachdruck in den Artikeln 29 und 23; der erstere, der sich auf die Ziele der Bildung bezieht, der letztere, der speziell auf die Kinder mit Behinderungen abhebt, wodurch die Staaten verpflichtet werden, sicherzustellen, dass Kinder mit Behinderungen „effektiven Zugang zu Bildung, Ausbildung, Gesundheitsdiensten, Rehabilitationsdiensten, Vorbereitung auf das Berufsleben und Erholungsmöglichkeiten dem behinderten Kind tatsächlich in einer Weise zugänglich sind, die der möglichst vollständigen sozialen Integration und individuellen Entfaltung des Kindes förderlich sind.“

Der hauptsächliche programmatische Rahmen wird durch die Weltkonferenz „Bildung für alle“ (Jomtien, Thailand 1990) deutlich herausgestellt. Die „Bildung und Erziehung für alle“ soll mit dem Ziel etabliert werden, die Gleichheit und den universellen Zugang zum allgemeinen Bildungssystem zu fördern. 1993 ging man mit der Verabschiedung der „Rahmenbestimmungen für die Herstellung der Chancengleichheit für Menschen mit Behinderungen“ noch einen Schritt weiter, denn es hieß, die Chancengleichheit und Partizipation der Menschen mit Behinderungen an allen Angelegenheiten der Gesellschaft zu gewährleisten, wie es schon der Titel besagte. 1994 wurde die „Die Salamancaerklärung über Prinzipien, Politik und Praxis der Pädagogik für besondere Bedürfnisse“ der UNESCO veröffentlicht, in der die Notwendigkeit bekräftigt wird, allen Schülerinnen und Schülern Bildung und Erziehung innerhalb des regulären Systems zukommen zu lassen. Konkret wird im zweiten Absatz bekräftigt, „dass Regelschulen mit dieser integrativen Orientierung das beste Mittel sind, um diskriminierende Haltungen zu bekämpfen, um Gemeinschaften zu schaffen, die alle willkommen heißen, um eine integrierende Gesellschaft aufzubauen und um Bildung für Alle zu erreichen.“

Auf dem Weltforum für Bildung (Dakar 2000) wurde die Notwendigkeit wiederholt, sich auf den Zugang zu Bildung und Erziehung und die Inklusion von Schülerinnen und Schülern aus benachteiligten und marginalisierten Lebenszusammenhängen zu zentrieren. Um dieses Ziel zu erreichen, wird im detaillierten Kommentar zum Aktionsrahmen unterstrichen, dass die Schulsysteme entsprechend umgestaltet werden müssen.

Im September 2006 hat das Komitee für die Rechte der Kinder der allgemeinen Bemerkung Nr. 9 – bezogen auf die Rechte von Kindern mit Behinderungen – zugestimmt. Diese eher allgemeine Bemerkung beinhaltet „das Ziel der Bildung von Kindern mit Behinderungen“ und bestimmt, „dass die