

SCHRIFTENREIHE

Eine für alle -

Die inklusive Schule für die Demokratie

Heft 2

Dr. Reinald Eichholz

Blick nach vorn: Menschenrechte bleiben der Maßstab!



Grundschohverband



Eine Schule für alle
NRW Bündnis



Politik gegen Aussonderung
Kommunikation und Inklusion

Dr. Reinald Eichholz

**Blick nach vorn:
Menschenrechte bleiben
der Maßstab!**

Eine für alle -
Die inklusive Schule für die Demokratie

SCHRIFTENREIHE



Heft 2

Inhaltsverzeichnis



Vorbemerkung	3
Dr. Reinald Eichholz Blick nach vorn: Menschenrechte bleiben der Maßstab!	5 - 22
Politischer Rückenwind für inklusive Bildung: Die Allgemeine Bemerkung Nr. 4 des UN-Fachausschusses	24 - 25
Kurzprofile der herausgebenden Verbände	26 - 27

Vorbemerkung

Die herausgebenden Verbände möchten mit dieser Schriftenreihe dazu beitragen, dass die notwendigen und grundlegenden Reformen unseres Bildungssystems auf der Agenda bleiben. Im zweiten Heft der Reihe veröffentlichen wir einen Vortrag von Dr. Reinald Eichholz, der auf dem Bundeskongress der Herausgeber („Eine für alle – Die inklusive Schule für die Demokratie“, 2016) große Zustimmung erfuhr.

Reinald Eichholz bettet den Anspruch des Menschenrechts auf Bildung für alle in eine breite Reflexion über Erscheinungsformen und Ursachen akuter globaler Veränderungen, politischer Auseinandersetzungen und Konflikte ein. Gerechtigkeit, die Achtung der Menschenwürde und die Demokratie stellen den philosophischen und juristischen Kompass dar, der die Gesellschaften und Staaten auf die umfassende Teilhabe aller verpflichtet und die Bedeutung inklusiver Bildung weit über die Dimension eines „bildungspolitischen Kampfbegriffs“ hinaushebt. Die Konzepte der Bundesländer zielen – so Eichholz – in ihrer Substanz nicht auf Inklusion, sondern im ganz herkömmlichen Sinne auf Integration einer bestimmten Gruppe von Schülerinnen und Schülern in die sogenannten Regelschulen. Damit wird die Allgemeingültigkeit des menschenrechtlichen

Anspruchs verkannt. Schon die Vorstellung, die „Regelschule“ sei der Rahmen für die von der UN-Behindertenrechtskonvention angestoßenen Weiterentwicklung, ist laut Eichholz verfehlt. Er skizziert somit grundlegende Fehlentwicklungen und beschreibt schließlich die Umriss der inklusiven Schule von morgen.

Außerdem veröffentlichen wir in diesem Heft Auszüge aus der „Allgemeinen Bemerkung Nr. 4“ des UN-Fachausschusses in Folge der Staatenprüfung Deutschlands 2015. Die Verbreitung dieser „Allgemeinen Bemerkung“ halten wir für außerordentlich wichtig. Der UN-Fachausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderungen (Committee on the Rights of Persons with Disabilities, CRPD) ist dafür zuständig, die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention in den Vertragsstaaten zu überwachen. Er prüft ihre Staatenberichte und behandelt Individualbeschwerden. Die „Allgemeine Bemerkung Nr. 4“ ist somit ein Instrument, um die Forderung an die Landesregierungen und Behörden zu untermauern, ihren Verpflichtungen bei der Umsetzung inklusiver Bildung menschenrechtsbasiert und konsequent nachzukommen.

Bündnis „Eine für alle – Die inklusive Schule für die Demokratie“, September 2017



Dr. Reinald Eichholz

Dr. Reinald Eichholz studierte Rechts- und Staatswissenschaften, war Richter und danach langjährig in der Ministerialverwaltung Nordrhein-Westfalen tätig, unter anderem in den Bereichen Bildung und psychosoziale Beratung. In NRW wurde er 1989 zum ersten Kinderbeauftragten in Deutschland berufen. 1995 war er zusammen mit kinderpolitisch engagierten gesellschaftlichen Gruppen Mitbegründer der heute als „National Coalition Deutschland – Netzwerk zur Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention“ deutschlandweit aktiven Kinderrechtsorganisation. Schwerpunkt seiner Arbeit war, den Kindeswohlvorrang als Leitprinzip der Konvention in der Praxis zu verankern.

Nach Beendigung des Dienstes war er Mitglied des Deutschen Komitees für Unicef und des Verwaltungsrates der Kindernothilfe. Seine derzeitigen Arbeitsschwerpunkte sind die Themen Inklusion als allgemeines Menschenrecht und vorgeburtliche Rechte von Kindern.

Blick nach vorn: Menschenrechte bleiben der Maßstab!¹

Ungerechtigkeit ist der Grund des Übels



Bedenkt man, was weltweit allein 2016 bis heute geschehen ist, ist unverkennbar, dass sich die Welt in diesem Jahr radikal verändert hat, so wie es zuletzt vielleicht beim Angriff auf das World Trade Center 2001 der Fall war. Verfolgt man die Flüchtlingsströme innerhalb Afrikas, sind die in Europa Ankommenden offenbar erst der Beginn einer noch viel stärkeren Fluchtbewegung Richtung Europa – Folge der Bevölkerungsexplosion, der katastrophalen Wirtschaftslage und des krassen Wohlstandsgefälles zwischen Nord und Süd. Umso mehr ist ein Grund zur Sorge, dass der Brexit die schütterten Fundamente des europäischen Hauses sichtbar gemacht hat und nationale Eigeninteressen und eine fragwürdige Abschottungspolitik die Probleme bisher nur aufstauen statt lösen. Und dies sind nur Ausschnitte der Situation insgesamt. Eine Fülle kluger Analysen versucht zu erklären, wie das alles entstanden ist. Die Zusammenhänge sind komplex. Es gibt aber **einen** Gesichtspunkt, der in den Untergründen immer wieder aufzufinden ist. Es ist die Ungerechtigkeit der Verhältnisse, die stets den Ausgangspunkt bildet – allem voran die Armut in allen Erdteilen, die unverantwortliche Plünderung des Planeten mit allen Fol-

gen für Klima und Umwelt, die wiederum vor allem die Ärmsten treffen, andererseits der obszöne Reichtum weniger, gut versteckt in den Steueroasen der Welt. Hinzu kommt die Unerträglichkeit von Arbeitsbedingungen, durch die Menschen ausgebeutet werden. Überall ist dies verbunden (auch im Gewand der Religion) mit Unterdrückung, Machthunger, Machtmissbrauch und Korruption und dem Gefühl der Benachteiligten, den Verhältnissen ohnmächtig ausgeliefert zu sein.

„Der Kampf um die Demokratie hat begonnen“



Nun ist die Klage über Ungerechtigkeit in der Welt nicht neu. Trotzdem hat sich etwas verändert. Aus der Fülle der Probleme hat sich ein explosives emotionales Gemisch entwickelt, nicht zuletzt in dem Gefühl, dass die Benachteiligungen und Zurücksetzungen von ‚denen da oben‘ gar nicht mehr wahrgenommen werden. Enttäuschung, Wut und Hass verbinden sich mit tiefgründiger Unsicherheit, die sich im Verlust persönlicher Orientierung, in Ängsten, Schuldzuweisungen an andere und in dem Wunsch nach einfachen Lösungen niederschlägt. Wir erleben, wie dies zum Nährboden politisch-populistischer Radikalisierung wird – in ganz Europa und

Es ist die Ungerechtigkeit der Verhältnisse, die stets den Ausgangspunkt bildet.

¹ Abschlussvortrag zum Bundeskongress „Eine für alle – Die inklusive Schule für die Demokratie“ am 27. Sept. 2016 in Frankfurt am Main

Alle weiteren Fußnoten und Quellenangaben s. S. 23

auch in Übersee. Völkisches Denken als Versicherung der eigenen Identität greift um sich und, wie Walter Steinmeier formulierte: das „Ungeheuer des Nationalismus“ erhebt sein Haupt. Grundwerte der Demokratie erscheinen gefährdet. Die ZEIT titelte: „*Der Kampf um die Demokratie hat begonnen*“.²

Damit eine die gesellschaftlichen Verhältnisse tatsächlich verändernde Kraft entsteht, müsste man jenseits der Diskussion über „Gerechtigkeiten“ darauf setzen, den ursprünglichen Sinn für Gerechtigkeit anzusprechen, der in jedem Menschen lebt.

Doch wie soll dem begegnet werden angesichts der Erfahrung, dass Argumente wenig ausrichten, wenn die realen oder eingebildeten Benachteiligungen gemischt mit Vorurteilen und Zukunftsängsten tiefere Schichten erreicht haben? Jedenfalls bewirken die handelsüblichen politischen Statements – was alles auf den Weg gebracht ist oder wer wovon ablenkt usw. usw. – eher das Gegenteil. Was notwendig ist, ist die Bereitschaft, sich ehrlich den Ursachen zu stellen, die dafür verantwortlich sind, dass die Gefühle der Benachteiligung und Erniedrigung entstehen und in Egoismus und Hass umschlagen konnten: der Ungerechtigkeit der Verhältnisse selbst. Der Ruf nach Gerechtigkeit ist allerdings durchaus aktuell: gefordert wird soziale Gerechtigkeit, Chancengerechtigkeit, Bildungsgerechtigkeit, Steuergerechtigkeit, Verfahrensgerechtigkeit, Generationengerechtigkeit. Die Forderungen wirken aber matt und oft wie bloßes Schielen nach der Wählergunst. Außerdem ist mit jedem

dieser Stichworte eine komplexe Fachdiskussion verbunden – unerlässlich, nur folgen kann ihr praktisch niemand mehr. Kein Wunder, dass dies gesellschaftlich keine Kräfte zur Änderung der Verhältnisse freisetzt.

Man muss die Quelle suchen

Tatsächlich kann man in der politischen Diskussion über die genannten „Gerechtigkeiten“ einen Mangel entdecken: Der Diskurs verläuft sich im Kleingedruckten, die Einzelheiten überwuchern das Grundsätzliche. Damit eine die gesellschaftlichen Verhältnisse tatsächlich verändernde Kraft entsteht, müsste man jenseits der Diskussion über „Gerechtigkeiten“ darauf setzen, den ursprünglichen *Sinn für Gerechtigkeit* anzusprechen, der in jedem Menschen lebt. Dabei geht es um kein bloß irrationales Gefühl; es ist ein Hinweis, dass die vielfältigen Ausprägungen der Gerechtigkeit eine gemeinsame Quelle haben – Gerechtigkeit als zentrale Idee,³ die über Recht und Gesetz steht, eine Idee, die zugleich in jedem nicht ganz abgestumpften Menschen als untergründiges Rechtsgefühl gegenwärtig ist – gerade auch, wenn er dagegen verstößt.

Im heutigen Diskurs erscheint Gerechtigkeit dagegen in zahlreiche Ausprägungen

wie in kleine Münzen zerstückelt. Das macht sie politisch händelbar. Aber so ist die ursprüngliche Idee verloren gegangen. Es ist wie der Unterschied zwischen einer noch so schönen Münze und dem reinen, gediegenen Gold, aus dem sie geprägt wurde. Das reine Gold hat eine kostbare Qualität, die sich spontan mitteilt – die Münzen sind davon nur ein Abdruck, deren Wert ich erst realisiere, wenn ich die Prägung entziffere. Im Gediegenen, noch Ungeformten findet sich der Urstoff aller Möglichkeiten. Das gediegene Gold der Gerechtigkeit ist die ideale Kraft, die Quelle, aus der sich alles Recht speist. Im Blick auf diesen ‚Goldgrund‘ kann man Zugang zum Eigentlichen und Ursprünglichen, was Gerechtigkeit ausmacht, bekommen. Man entdeckt ein essenzielles Gerechtigkeitsverständnis jenseits von Paragraphen und juristischen Vorlesungen.

Den Juristen bereitet diese Sicht allerdings Kopfzerbrechen. Sie möchten das noch Unbestimmte definieren – in Münzen prägen –, um es handhabbar zu machen. Und weil sich Gerechtigkeit als Zentralidee des Rechts einer bündigen Definition entzieht, haben die scharfen Denker der reinen Rechtslehre Gerechtigkeit als juristische „Leerformel“ beiseitegelegt.⁴ Sie verkennen jedoch, dass die UrIdee, gerade weil sie nicht bereichsspezi-

fisch festgelegt ist, als oberstes Prinzip allen Rechts kompromisslose Geltung beanspruchen kann und zugleich – wie der Schweizer Jurist Hans Huber es anmahnte – „Widerhall in den Herzen“ finden kann.⁵ Gerechtigkeit zu verwirklichen ist ein Imperativ, der, mag er auch ein „schöner Traum der Menschheit“ (Hans Kelsen) sein, Kraft genug besitzt, um das gesamte Rechtssystem zu tragen – und Menschen zum Widerstand gegen Unrecht auf die Barrikaden zu bringen.

„Empört Euch!“

Die Aufgabe müsste sein, an diese Kraftquelle heranzukommen. 2010 veröffentlichte Stéphane Hessel 93-jährig seine kleine Schrift „Empört Euch“⁶ („Indignez vous!“), mit der er vor allem die junge Generation aufforderte, sich mit dem weltweiten Unrecht nicht abzufinden. In diesem Sinne konfrontiere ich als Lehrer im Rechtskundeunterricht die Jugendlichen als erstes mit Bildern von flagrantem Unrecht – dem schreienden Mädchen im Vietnamkrieg, den Bildern aus Abu Ghraib, dem eingestürzten Fabrikgebäude in Bangladesch, dem 1000 Menschen zum Opfer fielen, oder dem ertrunkenen Jungen am türkischen Strand. Empörung über das in die Augen springende Unrecht ist ein entscheidendes Motiv, um den Aufruf der

Gerechtigkeit in sich zu spüren und Bereitschaft zum Widerstand gegen Ungerechtigkeit zu entwickeln. Richtig ist natürlich, dass erst vernünftiges Denken Klarheit schafft, was wir gegen die Probleme tun können.⁷ In meinem Unterricht arbeiten wir dann daran, dass Emotionen im kritischen Diskurs überprüft werden müssen. So verstehen wir Kants kategorischen Imperativ als Aufgabe, alle Subjektivismen nach dem Grundsatz zu überwinden „Handle nur nach derjenigen Maxime, durch die du zugleich wollen kannst, dass sie ein allgemeines Gesetz werde“. Aber man spürt sofort den Unterschied: Auf der einen Seite Kant als der Gelehrte, der vom Katheder herunter doziert, auf der anderen Seite Stéphane Hessel, der Widerstandskämpfer, der als Überlebender des Konzentrationslagers Buchenwald und politischer Aktivist eine Flamme entzündet. Es geht in der Tat darum, die Empörung über das Unrecht unmittelbar zu spüren – nicht Wut, sondern gerechten Zorn, und aus diesem Impuls zu handeln.

In der zwischenmenschlichen Begegnung heißt Gerechtigkeit Achtung der Menschenwürde, dem Anderen also unbedingte Anerkennung als unverwechselbare Individualität entgegen zu bringen.

Bei Menschen, die sich heute gegen das weltweite Unrecht engagieren, spürt man, dass sie diese universelle Radikalität der Gerechtigkeit verinnerlicht haben. So könnte der in jedem Menschen angelegte Sinn für Gerechtigkeit der entscheidende

Impuls sein, dem Unrecht Widerstand entgegen zu setzen – nicht nur mit dem Kopf! Könnte es sein, dass der gerechte Zorn über das Unrecht eine Chance hat, der populistisch geschürten Wut Paroli zu bieten?

Die Ewigkeitsformel: Menschenwürde und Demokratie



Man könnte fragen, was das mit dem Thema *Inklusion* zu tun hat. Doch wir können mindestens für den *Blick nach vorn* etwas gewinnen: Auch wenn nicht überschaubar ist, wie sich die Verhältnisse im Einzelnen entwickeln – lässt man den Sinn für Gerechtigkeit sprechen, wird sich in *jeder* Situation, in der es um Individualität und Teilhabe in unserem Zusammenleben ungerecht zugeht, ein Gespür melden, das uns unruhig bleiben lässt, solange wir nicht wenigstens ein relatives *Mehr* an Gerechtigkeit⁸ erreicht haben.

Wenn wir diesem Gespür folgen, dann erleben wir, was Gerechtigkeit im Verhältnis von Mensch zu Mensch bedeutet. In der zwischenmenschlichen Begegnung heißt Gerechtigkeit *Achtung der Menschenwürde*, dem Anderen also unbedingte Anerkennung als unverwechselbare Individualität entgegen zu bringen. Dass es auch hier nicht

primär um juristische Definitionen geht, belegt Jürgen Habermas in seinem Essay „Das Konzept der Menschenwürde und die realistische Utopie der Menschenrechte“. Von der Menschenwürde als Rechtsbegriff unterscheidet er die „Intuition“, die der Kodifizierung vorausgeht. Im Verständnis von Menschenwürde, schreibt er, „dringt die im Hintergrund stehende Intuition zunächst ins Bewusstsein der Betroffenen und dann in die Rechtstexte ein, um dort begrifflich artikuliert zu werden“.⁹

Anhand einer Begebenheit schildert er diese hinter den Definitionen wirksame Kraft, wenn er berichtet, dass „die Berufung auf das Konzept der Menschenwürde... bei der Gründung der Vereinten Nationen... die Herstellung eines überlappenden Konsenses... erleichtert hat: ‚Jeder konnte der Position zustimmen, dass die Menschenwürde von zentraler Bedeutung sei, nicht jedoch, warum und in welcher Form‘“.¹⁰ Dies ist die inspirierende Kraft hinter der UN-Charta von 1945. Und die Internationalen Pakte von 1966 knüpfen daran, indem sie besagen, dass sich alle nachfolgenden bürgerlichen, politischen, wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Rechte „aus der dem Menschen innewohnenden Würde herleiten“.¹¹ Wie die Gerechtigkeit hat Menschenwürde jen-

seits aller Einzelaspekte einen essenziellen Ursprung, der sich definatorisch-juristischem Denken entzieht, aber vielleicht gerade deshalb intuitive Motivationskraft für jeden hat.

Den verfassungsrechtlichen Rahmen für die Gewährleistung der Menschenwürde bildet das Demokratieprinzip. Aus gutem Grund erklärt die ‚Ewigkeitsformel‘ des Art. 79 GG den Menschenwürdegrundsatz des Art. 1 *und* das Demokratiegebot des Art. 20 GG für nicht änderbar. Der tiefere Sinn ist die Erfahrung, dass Menschenwürde, Gleichheit und freie Entfaltung der Persönlichkeit und eine funktionierende Demokratie wechselseitig aufeinander angewiesen sind: Der Einzelne braucht, um sich entfalten zu können, den von der freiheitlich-demokratischen Grundordnung geschützten Freiheitsraum – die Demokratie braucht Bürgerinnen und Bürger, die sich entfalten können und ihre Freiheit nutzen, um sich aktiv in der Gemeinschaft zu engagieren, durch Wahlen und Abstimmungen und durch gesellschaftliches und soziales Engagement ganz allgemein.

Wenn in diesem Sinne eine lebendige Demokratie entstehen soll, gibt es allerdings eine unverzichtbare *Voraussetzung: Teilhabe*. Ohne Teilhabe – das heißt, ohne dass jeder das Recht hat, im Sinne der Menschen-

rechte als Gleicher unter Gleichen in der Gemeinschaft zu leben und sich nach seinen individuellen Kräften einzubringen, läuft die Demokratie leer. Teilhabe ist der Schlüssel, der den Zugang zur Entfaltung als Individualität **und** als Glied der (demokratischen) Gemeinschaft öffnet. Mit anderen Worten: Es geht um Inklusion.

Inklusion ist Menschenrecht für alle

Offensichtlich nähern wir uns nun doch dem Thema. Aber der lange Anlauf hat gelohnt, wenn deutlich geworden ist, dass die gegenwärtige Diskussion über Inklusion nur der Ausschnitt eines ganz grundsätzlichen menschenrechtlichen Problemfeldes ist. Wir können uns davon befreien, Inklusion nur als bildungspolitischen Kampfbegriff wahrzunehmen. Wir können den Diskurs in einer menschenrechtlichen Höhenlage führen, die in der aktuellen Diskussion aus dem Blick geraten zu sein scheint.

Beim Recht auf Inklusion geht es also keineswegs nur um die Rechte der Menschen mit Behinderungen, sondern **aller**, die ausgegrenzt werden infolge von Rasse, Hautfarbe, Geschlecht, Sprache, Religion, politischer und sonstiger Anschauung, natio-

nal, ethnischer oder sozialer Herkunft oder Geburtsstatus.

Armut und Arbeitslosigkeit zählen dazu ebenso wie die Ausgrenzung der ‚PISA-Verachteten‘, auf die herabgesehen wird, weil sie nicht zu den Top-Ten gehören, das nationale Ranking verderben und Probleme auf dem Arbeitsmarkt machen. Den Menschen mit Behinderungen verdanken wir, dass das Schicksal **aller** dieser aus dem Gemeinschaftsleben an den Rand Gedrängten bewusster werden kann. Ihnen allen sind die Anerkennung ihrer Menschenwürde und das Recht auf gleichberechtigte Teilhabe in der Gemeinschaft geschuldet. Auch dies sind aber nur augenfällige Beispiele des Grundsatzes, dass das Recht auf Inklusion letzten Endes jedem Menschen in seiner Besonderheit zusteht: Inklusion als Menschenrecht betrifft jede und jeden und das Recht, in der Gemeinschaft akzeptiert zu werden.

Die Behindertenrechtskonvention präzisiert, dass die abstrakte Zuerkennung dieses Rechts nicht genügt; die Menschen müssen ihre Rechte unmittelbar, persönlich erleben – als Gefühl von Würde und Selbstwert, **sense of dignity and selfworth**, und als Gefühl der Zugehörigkeit zur Gemeinschaft – **sense of belonging**.¹² Wir kennen dies

aus der Demokratiedebatte: Man kann die Werte der Demokratie nicht feiern, wenn sie nicht auch gelebt werden. Solange die Menschen ihre Würde und die ihnen zuerkannten Rechte nicht unmittelbar spüren, sind ihre Menschenrechte zum Schaden des Einzelnen und der Demokratie noch nicht eingelöst. Unverkennbar ist die Verweigerung von Inklusion kein Randproblem, sondern Symptom einer ungerechten Gesellschaft insgesamt.

„Der Mensch wird am Du zum Ich“

Das Grundsätzliche tritt noch stärker hervor, wenn man die Bedeutung ermisst, die die Gemeinschaft für jeden einzelnen Menschen hat. Es ist ja eine Verkürzung der Realität, wenn wir bei Menschenwürde und Menschenrechten in aller Regel nur den Menschen als Individuum vor Augen haben. Denn der Mensch ist ein Beziehungswesen. Von Anfang an ist er für seine Entwicklung essenziell auf das ‚Mit-den-andern-in-der-Welt-sein‘ angewiesen. „Der Mensch wird am Du zum Ich“, sagt Martin Buber.¹³ Die Verweigerung der Gemeinschaft stellt das Menschsein selbst in Frage. Gemeinschaftliches Leben „ohne jede Diskriminierung“ (Art. 2 KRK) ist daher eine Bedingung menschenwürdigen Daseins, ein menschenrecht-

licher Grundwert gleichursprünglich wie die Menschenwürde.

Vernor Muñoz schlägt in seiner Schrift *Das Meer im Nebel*¹⁴ den Bogen zu konkreten Entwicklungsbedürfnissen des Einzelnen, indem er schreibt, dass die individuelle Entfaltung des Menschen in der Gemeinschaft im Kern eine Frage des Lebens und Überlebens ist, und zwar so konkret, dass die Individualität und die individuellen Lebensumstände der Ausgangspunkt aller Förderung sein müssten. Ausgangsidee sind danach nicht die von irgendwelchen Gremien beschlossenen Konzepte, sondern die Individualität und die Entwicklungsbedürfnisse des einzelnen, ganz konkreten Menschen. Für den Gemeinschaftsaspekt bedeutet dies, dass es im Kern um das Zusammenleben mit den Menschen geht, die zu mir gehören, um einen Menschenkreis, der biographisch und situativ bestimmt ist, frei von Eingriffen, die nicht unmittelbar durch die Lebensbedürfnisse des Einzelnen legitimiert sind.

Inklusion in diesem Sinne ist grundlegend für alles Menschsein. Die Reduktion auf die Bedürfnisse einer einzelnen Gruppe wird dem Allgemeingültigkeitsanspruch der Teilhabe an der Gemeinschaft nicht gerecht. Dass dies in der Debatte um Inklusion immer

Man kann die Werte der Demokratie nicht feiern, wenn sie nicht auch gelebt werden. Solange die Menschen ihre Würde und die ihnen zuerkannten Rechte nicht unmittelbar spüren, sind ihre Menschenrechte zum Schaden des Einzelnen und der Demokratie noch nicht eingelöst.

wieder verkannt und zum Vorwand für halbherzige Lösungen gemacht wird, lässt das Empörungspotenzial in uns steigen. Es zeigt, dass das Ringen um Inklusion ein Kampf um essenzielle Gerechtigkeit für eine gerechtere Gesellschaft ist.

Inklusion und Schule – was heißt Systemwandel?

Vor diesem Hintergrund müsste das Recht auf Inklusion für das gegenwärtige Bildungswesen eigentlich ein Aufbruch zu neuen Ufern sein. Die Behindertenrechtskonvention müsste verstanden werden als Aufruf, **ganz allgemein** das Verhältnis von Individualität und Gemeinschaft beim Leben und Lernen in der Schule neu zu durchdenken. Vielfalt in der Einheit zu denken, lautet die Herausforderung. Die Vielfalt der Menschen in der Gemeinschaft und deren unterschiedliche Lern- und Lebensbedürfnisse müssten zur Grundlage von Pädagogik und Schulstrukturen überhaupt gemacht werden. Doch was ist geschehen? Statt die Behindertenrechtskonvention als Teil des Menschenrechtssystems zu verstehen, in dem Grundwerte festgehalten sind, die **alle** Menschen betreffen, liest man die Konvention wie die Straßenverkehrsordnung mit ihren Detailregelungen, ohne die Allgemeingültigkeit des menschen-

rechtlichen Anspruchs zu erkennen. Angesichts der Schwierigkeiten der Umsetzung verliert man sich im Kleingedruckten, und der Schwung des ursprünglichen Impulses, mit einem gerechteren Bildungssystem einen Beitrag für eine gerechtere Gesellschaft zu leisten, erlahmt. Die Chance scheint vertan, im Bildungswesen Inklusion als Ausgangspunkt für eine grundlegende Neuorientierung der Pädagogik zu verstehen, die den **Menschen als Individualität in der Gemeinschaft** in den Mittelpunkt stellt. Die Förderung der Individualität und die dazugehörige Gemeinschaftsbildung müssten das Thema sein. Man muss jedoch nur die „Empfehlungen“ der Kultusministerkonferenz von 2011¹⁵ auf sich wirken lassen, um zu sehen, wie nach einigen gut formulierten Eingangssätzen die Auseinandersetzung mit Unterrichtsvorgaben, Sonderförderbedarf und Nachteilsausgleich für die Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen überhandnimmt. Zwar werden die Ansätze für das Unterrichten in heterogenen Lerngruppen befürwortet; im Prinzip bleibt es in den Empfehlungen aber infolge eines schematischen Gleichheitsdenkens bei der Bindung an die auch bisher schon fragwürdigen „allgemeinen Bildungsstandards und Lehrpläne...“, ohne dass die inhaltlichen Leistungsanforderungen grundlegend verändert werden“.¹⁶

Was in den Bundesländern geregelt wurde, verläuft auf dieser Linie: Es sind Konzepte, in denen es in der Substanz nicht um **Inklusion** geht, sondern im ganz herkömmlichen Sinne um **Integration** der Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen in die sogenannten Regelschulen.

Grundlegende Fehlentwicklungen sind die Folge. Schon die Vorstellung, die „Regelschule“ sei der Rahmen für die von der Konvention angestoßene Weiterentwicklung, ist verfehlt. Der Systemwechsel betrifft alle. Schon das Reden von der „Regelschule“ führt zu systemstabilisierenden Effekten, weil die Regel eben immer auch die Ausnahme zulässt – gefordert ist aber ein inklusives Bildungssystem für alle! Außerdem verschleiert die Vorstellung, Kinder mit Behinderungen seien in der „Regelschule“ mit zu unterrichten, dass die gegenwärtige „Regelschule“ für die Übernahme dieser Aufgabe personell und von der Ausstattung her völlig ungeeignet ist. Wenn es heißt, die Sonderschule sei abzuschaffen, so muss dies genauso für die „Regelschule“ gelten. Diese Schule als „inklusive Schule“ zu definieren – so geschehen in § 4 des niedersächsischen Schulgesetzes – ist ein Bären dienst für die Verwirklichung der Inklusion, weil Inklusion unter den gegebenen Bedingungen in der „Regelschule“

nicht funktionieren **kann**. Die ‚gescheiterten Inklusionskinder‘ sind zum Hauptargument der Inklusionskritiker geworden. Die inklusive allgemeine Schule hat einen grundlegend anderen Ansatz. Unter menschenrechtlichem Gesichtspunkt sind drei Punkte besonders hervorzuheben:

Kinderrechte zuerst

Die Behindertenrechtskonvention bestimmt in Art. 7 übereinstimmend mit Art. 3 der Kinderrechtskonvention, dass das **best interest** des Kindes – was gemeinhin mit Kindeswohl übersetzt wird – in allen Bereichen öffentlicher und privater Verantwortung, also auch in der Schule, ein **mit Vorrang** zu berücksichtigender Gesichtspunkt ist. Das betrifft das Wohl von Kindern allgemein, das von Gruppen von Kindern und letztlich das Wohl jedes einzelnen Kindes.¹⁷ Dieser Kindeswohlvorrang gehört längst zu den Rechtsgrundsätzen, die in Deutschland geltendes Recht sind.¹⁸ Bei jeder schulpolitischen oder schulrechtlichen Maßnahme müsste exakt begründet werden, inwiefern diese konkret den Interessen der betroffenen Kinder dient. Verwaltungsakte ohne diese Abwägung sind rechtswidrig.¹⁹ Abwegig ist die Interpretation, mit diesem Recht jedes Kindes lasse sich die **Exklusion** eines Kindes mit

Wenn es heißt, die Sonderschule sei abzuschaffen, so muss dies genauso für die „Regelschule“ gelten.

Die Vielfalt der Menschen in der Gemeinschaft und deren unterschiedliche Lern- und Lebensbedürfnisse müssten zur Grundlage von Pädagogik und Schulstrukturen überhaupt gemacht werden.

Behinderung begründen, wenn andere Kinder ‚gestört‘ würden. Auch lässt sich nicht argumentieren, die Schule als solche diene ja bereits den Kindern. Vielmehr kann jedes Kind für sein individuelles Leben und Lernen beanspruchen, dass seine ganz persönlichen Entwicklungsbedürfnisse berücksichtigt werden – und bei „Störungen“ eben besondere Vorkehrungen getroffen werden, die alle Kinder zu ihrem Recht kommen lassen.

Das geht durchaus an die Wurzel unseres gewohnten Schulverständnisses, und auch, wenn nicht gleich alles auf einmal zu ändern ist, muss man sich wenigstens den Fragwürdigkeiten des gegenwärtigen Systems stellen. So liegt es auf der Hand, dass zielgleiche Anforderungen für alle in Konflikt geraten mit dem Anspruch der Individualität. Das abstrakte Notensystem transportiert aufgrund eines missverstandenen Gleichheitsbegriffs normative Anforderungen, obwohl im Grund jedes Kind seine eigene Norm ist. Damit ist nicht vereinbar, dass statt der individuellen Leistungsfähigkeit abstrakte Maßstäbe Grundlage der Beurteilung und danach verliehener Rechtstitel sind. Es geht nicht an, „hochwertige Bildung“ zum Maßstab zu machen, ohne zu berücksichtigen, dass die darunter verstandenen Inhalte keineswegs den Lebenszielen

jedes Menschen entsprechen müssen; es ist der Ansatz für eine Bewertung, die den konkreten Menschen aus dem Blick verliert. Es wird übersehen, dass dadurch Potenziale, die auf ganz anderen Gebieten liegen, unerschlossen bleiben, obwohl sie für das Gemeinwesen ebenfalls unverzichtbar sind. Die Vielfalt der Intelligenzen²⁰ erfordert vor diesem Hintergrund einen ganz eigenen Leistungsbegriff, der anerkennt, dass qualitätsvolle Bildung jedem Menschen nach seinen individuellen Entwicklungszielen zusteht und daher auch individuell bewertet werden muss. Nur so lässt sich verhindern, unerschwinglich herabwürdigende Wertmaßstäbe in die Bildung hinein zu tragen, indem die Nichtanerkennung der individuellen Leistung den Menschen selbst herabsetzt.

So ergibt sich bereits aus dem Kindeswohlvorrang, was dann die Behindertenrechtskonvention für Kinder mit Behinderungen präzisiert, indem im *best interest* des einzelnen Kindes dessen Entwicklung im Mittelpunkt steht und darauf bezogene Ansprüche auf angemessene Vorkehrungen begründet werden, also im Sinne von Art. 2 BRK auf „notwendige und geeignete Änderungen und Anpassungen, die keine unverhältnismäßige oder unbillige Belastung darstellen, wenn sie in einem bestimmten Fall

benötigt werden, um Menschen mit Behinderungen gleichberechtigt mit anderen den Genuss und die Ausübung aller Menschenrechte und Grundfreiheiten zu gewährleisten“. Damit wird der tragende Grundsatz aufgegriffen, der allen Regelungen der Konvention als *Ratio* zugrunde liegt, die individuelle Entwicklung jedes Kindes im diskriminierungsfreien Zusammenleben von Menschen mit und ohne Behinderung völkerrechtlich zu garantieren.

Ein ‚Elternwahlrecht‘ gibt es nicht



Das Recht jedes Kindes auf Inklusion ist ein unteilbares höchstpersönliches Menschenrecht, das zu achten ist wie die Menschenwürde selbst. Es unterliegt niemandes Verfügung, auch nicht der Verfügung der Eltern. Sie haben, wie Art. 5 KRK es formuliert, das Kind „bei der Ausübung seiner Rechte zu führen und zu leiten“. Das Kind ist das Subjekt, um dessen Rechte es geht.

Vor diesem Hintergrund setzt die Debatte um ein ‚Elternwahlrecht‘, das die Eltern ermächtigt, sich *gegen* Inklusion und *für* eine Sonderschule zu entscheiden, schief an. Ein Elternwahlrecht in diesem Sinne gibt es nicht.²¹ Es macht auch keinen Sinn, zwischen einem ‚unechten‘ und einem ‚ech-

ten‘ Wahlrecht zu unterscheiden, weil es heute an einer *echten* Alternative fehle. Die Ablehnung eines Elternwahlrechts zwischen Inklusion und exkludierender Segregation ist kategorialer Natur und menschenrechtlich alternativlos. So zeugt es von tiefgreifendem Missverstehen oder Konfliktscheu, wenn die Politik – unterstützt von interessierten Verbänden – mit Hinweis auf ein Elternwahlrecht der schwierigen Auseinandersetzung um die Rechte des Kindes ausweichen will.

Richtig ist Folgendes: Bisher gibt es kaum inklusive Schulen, die diesen Namen verdienen. Insbesondere die „Regelschulen“ fallen ohne grundlegende Reform für die meisten Kinder, vor allem die mit schwereren Behinderungen, aus. Andererseits sind die noch bestehenden Förderschulen, auch wenn sie als *Sonderschulen* keine Zukunft haben,²² um vieles besser ausgestattet und oftmals eher in der Lage, die speziellen pädagogisch-therapeutischen Leistungen zu erbringen, auf die viele Kinder – gerade die mit schweren und schwersten Behinderungen – einen Anspruch haben. In dieser Situation stehen die Eltern vor dem Dilemma, entscheiden zu müssen, ob sie ihr Kind in eine *nicht inklusive Förderschule* oder eine *unzureichend gerüstete „Regelschule“* schicken sollen, wo absehbar ist, dass die

So zeugt es von tiefgreifendem Missverstehen oder Konfliktscheu, wenn die Politik – unterstützt von interessierten Verbänden – mit Hinweis auf ein Elternwahlrecht der schwierigen Auseinandersetzung um die Rechte des Kindes ausweichen will.

Kinder nicht zurecht kommen. Auch wenn in einem voll ausgebauten inklusiven Bildungssystem nur die Entscheidung *für* Inklusion dem Wohl des Kindes entsprechen kann, so kann in der gegenwärtigen Mangelsituation die Entscheidung für eine Förderschule doch die bessere Lösung sein und konkret dem Kindeswohl entsprechen. Ein Argument für die Beibehaltung der Förderschulen als *Sonderschulen* ist das nicht, sondern allein eine Herausforderung, in der allgemeinen Schule die für das Leben und Lernen aller Kinder dringend notwendigen Voraussetzungen zu schaffen. Zuzugeben ist, dass die Unterscheidung dieser Notsituation von einem ‚Elternwahlrecht‘ offenbar schwierig ist.

Grenzen der Inklusion?

So ist es zu der leidigen Debatte um „Grenzen der Inklusion“ gekommen, obwohl die menschenrechtliche Dimension des Rechts auf Teilhabe klarstellen müsste, dass es diese Grenze nicht geben kann, wenn es um das diskriminierungsfreie Zusammenleben in der Schule geht.

Die Vorstellung, es könne eine allgemeine Schule geben, die all diesen Bedürfnissen gerecht wird, erscheint weltfremd. Doch diese Einschätzung kann nur entstehen, weil die Politik und auch Eltern und viele Gutachter und Kommentatoren in den Medien eben die „Regelschule“ – ergänzt durch sonderpädagogische und therapeutische Leistungen – vor Augen haben, wenn sie von der „inklusive Schule“ reden. Man hofft, durch die zusätzlichen Angebote *Gemeinsamen Unterrichts* verwirklichen zu können.

So ist *Gemeinsamer Unterricht* schlechthin zum Ausweis von Inklusion geworden.

Mit Recht setzen die Inklusionsskeptiker hier an mit dem Argument, dass es unvorstellbar sei, dass hochbegabte Schülerinnen und Schüler und schwer mehrfach behinderte Kinder und Jugendliche durch *ein* gemeinsames Unterrichtskonzept erreicht werden könnten. Es gelte von der hohen Metaebene abstrakter Rechte in die Niederungen der pädagogischen Praxis abzustiegen. Wie unrealistisch *Gemeinsamer Unterricht* sein kann, sei deutlich, wenn man sich vergegenwärtigt, dass wir derzeit von Kindern und Jugendlichen sprechen, die bei den im Prinzip unverändert fortgeltenden Unterrichtsstandards immerhin noch annähernd im ‚normalen‘ Unterricht mitlernen – und das können Kinder und Jugendliche bei schweren Behinderungen nicht; ihr Lernfeld muss nach ihren individuellen Bedürfnissen gestaltet werden. Die Vielfalt der Begabungen, Neigungen oder individuellen Lebenswiderstände sprengt unser von der „Regelschule“ geprägtes Bild von Schule.

So ist es zu der leidigen Debatte um „Grenzen der Inklusion“ gekommen, obwohl die menschenrechtliche Dimension des Rechts auf Teilhabe klarstellen müsste, dass es diese Grenze nicht geben kann, wenn es

um das diskriminierungsfreie Zusammenleben in der Schule geht. Das Problem liegt woanders.

Schule ist mehr: Leben und Lernen

Ursache der missratenen Debatte ist, dass wir bei unserem Verständnis von Inklusion in Deutschland von einem völlig reduzierten Bild von Schule ausgehen. Überspitzt: Politisch wirkt Schule wie eine auf PISA justierte Lernmaschine; der Blick ist eingeeengt auf den Lehrplan und dessen Umsetzung und die Abschlüsse. Mit der Wirklichkeit des Lebens und Lernens von Kindern und Jugendlichen hat das (zu) wenig zu tun. Für sie ist Schule *Leben*. Das ist so im Unterricht, wenn sie sich mit dem Stoff auseinandersetzen, vor allem aber auch in den persönlichen Interaktionen, sei es mit Lehrerin oder Lehrer oder untereinander. In diesen sozialen Beziehungen erleben sie, ob sie sich akzeptiert fühlen dürfen oder ausgegrenzt werden. An das Unterrichten stellt dies hohe Anforderungen. Im Hinblick auf die Vielfalt der Begabungen und individueller Probleme ist es unerlässlich, die Erfahrungen aufzugreifen, die beim Lernen in heterogenen Lerngruppen gemacht wurden. Es gibt eindrucksvoll gelungene Beispiele. Das Voneinander-Lernen gerade bei unterschiedlichen Interessen und Begabungen

kann pädagogisch fruchtbar sein. Allerdings: Mit dem üblichen pädagogischen Instrumentarium ist das nicht zu bewältigen. Mit Recht spielen personelle Besetzung, Raumangebot und Fortbildung eine entscheidende Rolle.²³

Grenzen des Gemeinsamen Unterrichts

Trotzdem stößt der Gemeinsame Unterricht menschenrechtlich an Grenzen, wenn die Balance zwischen Gemeinsamkeit und Individualität nicht gewahrt ist. Schon wenn sich Kinder oder Jugendliche unter- oder überfordert fühlen und sie deshalb obendrein ständige oder unangemessene Kritik erfahren, kann das Gefühl der Zugehörigkeit leiden. Das kann umso leichter geschehen, als die prinzipielle Beibehaltung vorgegebener Lernstandards (und die personelle Situation) der Binnendifferenzierung Grenzen setzt. Die individuellen Lernziele oder Lerntempi können so verschieden sein, dass sich die Unterschiede im Gemeinsamen Unterricht nicht auffangen lassen und das Problem entsteht, dass keiner zu seinem Recht kommt – die einen sind unterfordert, den anderen wird ständiges Ungenügen attestiert, gnädig gemildert durch den Nachteilsausgleich.

Wenn in dieser Situation zusätzliche Belastungen zu verkraften sind, erst recht,

wenn einzelne Kinder oder Jugendliche in der Gruppe nicht zurechtkommen oder gemobbt werden, erweisen sich die großen Zusicherungen der Menschenwürde, der Achtung des Selbstwerts und der Zugehörigkeit zur Gemeinschaft schnell als deprimierend unreal. Wenn Gemeinsamer Unterricht diese kritische Grenze erreicht, **muss** differenziert werden, und zwar in unterschiedliche Lerngruppen bis hin zur Einzelförderung. Wird dadurch ‚exkludiert‘?

Schule ist nicht nur Lehrplan

Wenn man nur auf die Lernorganisation blickt – ja. Denn dann wird Differenzierung schnell zu Segregation. An dieser Stelle gilt es aber, sich zu vergegenwärtigen, dass Schule nicht nur aus Unterricht besteht – und der ist im Erleben der Kinder und Jugendlichen oft nicht einmal das Wichtigste. Was außerhalb des lehrplangebundenen Lernens in Theaterprojekten, Exkursionen, aber auch auf dem Schulweg, vor allem in den Pausen, aber auch auf Wanderungen oder in den Gruppen und Grüppchen von Freunden und Freundinnen oder im Schülerparlament geschieht, ist für sie nicht weniger wichtig als das zielorientierte Lernen im Unterricht. Das Gefühl der Zugehörigkeit hat gerade in diesen Beziehungen eine entscheidende Stütze.

Das gemeinsame Leben mit vielen Alltagsbegegnungen ist die Basis, die das Miteinander der Kinder und Jugendlichen, gleich ob mit und ohne Behinderung, zum Erleben bringt. Auch für die demokratische Teilhabe ist die Schule nur ein Gewinn, wenn Demokratie nicht nur **gelehrt**, sondern glaubwürdig im täglichen Miteinander **gelebt** wird. Nur wenn im Alltag praktisch geschieht, was menschenrechtlich proklamiert wird, also Zuwendung, Anerkennung und lebendige Mitsprache das Gefühl der Zugehörigkeit spüren lassen, wird Inklusion Realität.

Dies setzt voraus, dass die Schule strukturell als **Lebensort für alle Kinder und Jugendlichen mit und ohne Behinderung** zur Verfügung steht und über den Unterricht hinaus inhaltlich bewusst als sozialer Raum gestaltet wird. Hier muss vielfältiges gemeinsames Leben in einer alle tragenden Atmosphäre ermöglicht werden. Schon die Begrüßungskultur beim Eintritt in die erste Klasse oder die Verabschiedung, die Schulhof- und Pausengestaltung, klassenübergreifende Unterrichte und Aktivitäten, Patenschaften der Großen für die Kleinen – dies alles sind Ansätze, die ausgebaut werden können. Phantasie ist nötig. Die (offene) Ganztagschule dürfte besondere Chancen

bieten, sich zu einem tragfähigen inklusiven Konzept weiter zu entwickeln.

Umriss der inklusiven Schule von morgen

So entsteht ein Gesamtbild von Inklusion in der Schule, in dem sich Leben und Lernen verbinden – in einer lebendigen Alltagskultur mit vielfältigen Begegnungen **aller** und im Unterricht in unterschiedlichsten Lernszenarien, wo neben dem Gemeinsamen Unterricht der Leistungskurs für die mathematischen Überflieger genauso Platz hat wie das hochdifferenzierte pädagogisch-therapeutische Angebot für kleine Gruppen oder einzelne Kinder, die anderes benötigen. Starke Differenzierung ist möglich, **weil** die inklusive Schule als alltäglicher **Lebensort aller** geprägt ist von der Achtung der Würde, der Anerkennung des Selbstwerts und dem Lebensgefühl der Zugehörigkeit als der gemeinsamen Basis für alle. Darauf baut der Unterricht auf. Und **wenn** die Basis stark genug ist, können differenzierte Lernszenarien nach pädagogischen Notwendigkeiten und den unterschiedlichen Möglichkeiten, sich einzubringen, gestaltet werden, ohne den Gedanken der Inklusion zu verraten. Als Prinzip lässt sich formulieren: Je mehr Differenzierung im Lernen erfolgt, desto stärker

muss die inklusive Schule das Gefühl der Zugehörigkeit im übrigen Unterricht vermitteln und umso intensiver müssen die Begegnungen außerhalb des Unterrichts sein. Uneingeschränkte Gemeinsamkeit gilt für die Schule als **Lebensort für alle**, und in den unterrichtlichen **Lernszenarien** wird so viel Gemeinsamkeit praktiziert wie möglich, und, wo dies an Grenzen stößt, so viel Differenzierung wie nötig. Das heißt, dass in der inklusiven Schule von morgen alle pädagogischen und therapeutischen Vorkehrungen gewährleistet sein müssen, die für diese Differenzierung erforderlich sind.

Die Situation der Kinder mit Behinderungen fügt sich in dieses Gesamtbild ein, auch wenn die Notwendigkeit differenzierter Angebote besondere Vorkehrungen erfordern kann. Das jedoch ist nur Ausdruck des Rechts **jedes Schülers und jeder Schülerin**, in differenzierter Weise gefördert zu werden. Was speziell für die Schülerinnen und Schüler nach der Behindertenrechtskonvention zu leisten ist, entspricht in vielem der Praxis der heutigen Förderschulen, deren Kompetenz in der inklusiven Schule unverzichtbar ist: Es bedarf einer vertieften pädagogischen Arbeit, zahlreiche besondere Hilfen können erforderlich sein, nicht zuletzt sind kleinere Klassen und eine bessere personelle Beset-

Je mehr Differenzierung im Lernen erfolgt, desto stärker muss die inklusive Schule das Gefühl der Zugehörigkeit im übrigen Unterricht vermitteln und umso intensiver müssen die Begegnungen außerhalb des Unterrichts sein.

zung erforderlich. Der entscheidende Unterschied zur *heutigen* Förderschule ist, dass diese Angebote nicht in einer *Sonderschule*, sondern sämtlich in der *allgemeinen inklusiven Schule* zur Verfügung stehen. Wird diese Vielfalt praktiziert, entfallen die landläufigen leistungsbezogenen Argumente *gegen* Inklusion.

Konsequenzen



Umso wichtiger ist die politische und gesellschaftliche Einsicht, dass alle Schulen, auch die Gymnasien, an dem Systemwechsel teilnehmen müssen.

Die hier skizzierte inklusive Schule, die dies alles verbindet, gibt es bisher praktisch nicht. Nicht umsonst spricht man von einem Systemwechsel, und es besteht Einigkeit, dass ein langer Weg bevorsteht. Gerade deshalb muss aber politisch und pädagogisch eindeutig klargestellt werden, wo das Ziel liegt, und *wer* bei der weiteren Umsetzung von Inklusion *welche* Verantwortung hat. Daran fehlt es²⁴ – was politisch formuliert ist, geht in der Substanz über *Integration* nicht hinaus.

Mit Blick auf die „Regelschule“ muss klargestellt werden, dass Inklusion ein umfassender menschenrechtlicher Auftrag ist, und zwar nicht nur hinsichtlich der Kinder und Jugendlichen mit Behinderungen und anderer ausgegrenzter Gruppen, sondern als *Konzept für die Schule als Ganze*. Die Schulen

müssen perspektivisch inklusive Leitbilder für inklusive Bildung und eine inklusive Schulkultur entwickeln. Dieser Prozess ist schwer in einem strukturell selektiven Schulsystem. Umso wichtiger ist die politische und gesellschaftliche Einsicht, dass alle Schulen, auch die Gymnasien, an dem Systemwechsel teilnehmen müssen. Segregation und Inklusion gehen nicht zusammen. Daher ist durchaus zweifelhaft, ob die herkömmliche Gliederung in einem inklusiven Bildungssystem zukunftsfähig ist.

Das Schicksal der Förderschulen muss geklärt werden. Trotz politischer Bestandszusagen werden sie in der bisherigen Form auf Dauer nicht bestehen, weil sie als *Sonderschulen* dem Grundgedanken der Behindertenrechtskonvention diametral zuwiderlaufen. Entsprechende Monita des UN-Ausschusses für die Rechte der Menschen mit Behinderungen liegen vor.²⁵ Ihre Umwandlung in Förderzentren²⁶ kann im Hinblick auf diagnostischen und therapeutischen Support ein richtiger Schritt sein. Für den Gedanken der Inklusion leisten Förderzentren jedoch wenig,²⁷ indem sie selbst nicht inklusiv arbeiten und zudem den „Regelschulen“ meist ersparen, sich den Anforderungen der Inklusion zu stellen.

Um den Systemwechsel zu schaffen und alle Beteiligten – vor allem auch Lehrerinnen und Lehrer – für ein Engagement in dieser Richtung zu gewinnen, muss allen bestehenden Schulen, also auch den Förderschulen die Entwicklung zur inklusiven Schule ermöglicht werden. Dem ist näher zu kommen, wenn man verstanden hat, dass auch die „Regelschulen“ in ihrer jetzigen Gestalt kein Konzept für die Zukunft bieten. Sie müssen sich grundlegend ändern, um inklusive Schulen zu werden. Die Behindertenrechtskonvention enthält indessen keinerlei Vorgaben, die diesen Entwicklungsweg zur allgemeinen inklusiven Schule *nur* den „Regelschulen“ vorbehalten würden. Genauso denkbar ist, dass Förderschulen sich für Kinder ohne sonderpädagogischen Förderbedarf öffnen und auf diese Weise das Zusammenleben von Menschen mit und ohne Behinderung erreichen. Auch sie müssen sich dafür ändern. Das bedeutet zwar nicht, dass sogleich das gesamte Unterrichtsprogramm der „Regelschule“ geboten werden müsste. Erweiterungen sind jedoch denkbar, die für viele Kinder, die in großen Schulen nicht zurechtkommen, eine wirkliche Perspektive bieten – auch für die Eltern – und die der Schule ermöglichen, sich zur inklusiven Schule für Kinder und Jugendliche

mit und ohne Behinderung zu entwickeln. Das würde nicht zuletzt verhindern, dass es zu „Rest-Rest-Schulen“ für die (angeblich) „nicht integrierbaren“ Kinder kommt.²⁸

Die Schulen in freier Trägerschaft dürfen aus den menschenrechtlichen Anforderungen des Systemwandels nicht entlassen werden. Die freie Wahl dieser Schulen kann keine freie Wahl für oder gegen das Menschenrecht auf Inklusion sein. Zu Recht ist in Niedersachsen daher die Vorlage eines „perspektivischen Inklusionskonzepts“ Genehmigungsvoraussetzung.

Andererseits muss auch den Förderschulen in freier Trägerschaft eine Öffnung für Kinder ohne sonderpädagogischen Förderbedarf ermöglicht werden. Das ist nicht überall der Fall. Die Genehmigungsbedingungen in den Bundesländern sind also nötigenfalls anzupassen, damit die landesrechtlichen Vorgaben nicht im Ergebnis zur Existenz von Sonderschulen führen.

Zurück zum Ausgangspunkt

Es ist wohl deutlich, dass diese Überlegungen nun auch mehr und mehr in den Einzelheiten des Kleingedruckten gelandet sind. Warum dann der große Aufwand zur Frage ursprünglicher Gerechtigkeit und dem durch sie freigesetzten Empörungspotenzial?

Wenn man in der täglichen Auseinandersetzung um Fragen der Inklusion steht, kann einen angesichts der endlos auftauchenden Hindernisse und Schwierigkeiten gelegentlich der Mut verlassen. Das ist der Moment, in dem man sich des Ausgangspunkts erinnern sollte. Das Besinnen auf den eigenen Sinn für Gerechtigkeit kann Motivation und Energie erzeugen und immer wieder zum Bewusstsein bringen, dass es beim Thema Inklusion um nichts Geringeres geht als um das Großprojekt einer gerechteren Gesellschaft.

DR. REINALD EICHHOLZ

Quellenangaben

- ¹ Abschlussvortrag auf dem Inklusionskongress „Eine für alle – die inklusive Schule für die Demokratie“, 27.09.2016, Goethe-Universität, Frankfurt a.M.
- ² Ausgabe 33/2016
- ³ Radbruch, Gustav, Rechtsphilosophie, Stuttgart 1973, S. 119
- ⁴ Kelsen, Hans, Was ist Gerechtigkeit? 1953, Reclam 2000
- ⁵ Zitiert nach Kaufmann, Franz Xaver, Rechtsgefühl, Verrechtlichung und Wandel des Rechts, in: Lampe, Das sogenannte Rechtsgefühl. Jahrbuch für Rechtssoziologie und Rechtstheorie Band X, Opladen 1985, S. 193
- ⁶ Hessel, Stéphane, Empört Euch, Berlin 2010
- ⁷ Weiterführend: Sen, Amartya, Die Idee der Gerechtigkeit, München 2010, S. 417 f.
- ⁸ Sen, a.a.O., S. 38, 44 ff.
- ⁹ Habermas, Jürgen in: Zur Verfassung Europas, Berlin 2011, S. 18
- ¹⁰ Habermas, a.a.O., S. 1
- ¹¹ Präambel der Internationalen Pakte über bürgerliche und politische sowie über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte vom 19.12.1966
- ¹² Vgl. Präambel zur Behindertenrechtskonvention und Art. 24 BRK
- ¹³ Buber, Martin, Ich und Du, in: Das dialogische Prinzip, Heidelberg 1984, S. 32
- ¹⁴ Muñoz, Vernor, Das Meer im Nebel – Bildung auf dem Weg zu den Menschenrechten, Opladen-Berlin-Toronto 2012
- ¹⁵ Kultusministerkonferenz: Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen. Beschluss vom 20.10.2011, Berlin 2011
- ¹⁶ a.a.O., S. 9, 11
- ¹⁷ Committee on the Rights of the Children, General comment No. 14 (2013) zu art.3, para.1, Ziff. 39
- ¹⁸ Lorz, Ralph Alexander, Der Vorrang des Kindeswohls nach Art.3 der UN-Kinderrechtskonvention in der deutschen Rechtsordnung, hrsg. von der National Coalition für die Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention in Deutschland, Berlin 2003
- ¹⁹ Benassi, Günter, Deutsche Rechtsprechung vs. UN-Kinderrechtskonvention? – Zur Bedeutung des Art. 3 KRK für die Verwirklichung der Kinderrechte, DVBl, Heft 10/2016, S. 622 ff.
- ²⁰ Gardner, Howard, Abschied vom IQ – Die Rahmentheorie der vielfachen Intelligenzen, 3. Auflage. Klett-Cotta. Stuttgart 2001
- ²¹ Politik gegen Aussonderung - Koalition für Integration und Inklusion e.V., Gegenentwurf zur gemeinsamen Stellungnahme von Bund und Ländern unter Mitwirkung der Kultusministerkonferenz (KMK) an das Büro des Hochkommissars für Menschenrechte in Genf, 15.1.2016
- ²² Abschließende Bemerkungen des Ausschusses für die Rechte von Menschen mit Behinderungen über den ersten Staatenbericht Deutschlands, Dreizehnte Tagung 25. März - 17. April 2015, Ziff.46
- ²³ Feuser, Georg, Grundlegende Dimensionen einer LehrerInnen-Bildung für die Realisierung einer inklusionskompetenten Allgemeinen Pädagogik, In: Feuser/Maschke, Lehrerbildung auf dem Prüfstand, Gießen 2013, S. 11 ff.
- ²⁴ Werning, Rolf, Kompetenzen für sonderpädagogische Förderung im Bereich der Lern- und Entwicklungsstörungen in Nordrhein - Westfalen, Gutachten S. 14 https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Inklusion/Gutachten_Kompetenzzentren-fuer-sonderpaedagogische-Foerderung-im-Bereich-der-Lern-und-Entwicklungsstoerungen-in-Nordrhein-Westfalen.pdf
- ²⁵ Siehe Anm. 17
- ²⁶ Für NRW siehe Eckpunkte für den Ausbau von Förderschulen zu Kompetenzzentren für sonderpädagogische Förderung gem. § 20 Abs. 5 Schulgesetz NRW - <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Versuche/KsF/Kontext/Eckpunkte.pdf>
- ²⁷ Werning, a.a.O., S. 5
- ²⁸ Werning, a.a.O., S. 15
- ²⁹ Werning, a.a.O., S. 15

Politischer Rückenwind für inklusive Bildung

Die Allgemeine Bemerkung Nr. 4 des UN-Fachausschusses

Der UN-Fachausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderungen (Committee on the Rights of Persons with Disabilities, CRPD) ist dafür zuständig, die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention in den Vertragsstaaten zu überwachen, die der Konvention beigetreten sind. Er prüft ihre Staatenberichte und behandelt Individualbeschwerden. Am 2. September 2016 hat der Ausschuss die Allgemeine Bemerkung Nr. 4 zum Recht auf inklusive Bildung in englischer Sprache auf seiner Internetseite veröffentlicht. Das Bundesministerium für Arbeit und Soziales hat in 2017 eine deutsche Übersetzung veröffentlicht. Das Deutsche Institut für Menschenrechte definiert „Allgemeine Bemerkungen“ aus den UN-Fachgremien wie folgt: „Die Allgemeinen Bemerkungen enthalten die autoritative Auslegung der Menschenrechte durch die zuständigen UN-Vertragsorgane und sind die Richtschnur für die Umsetzung der Menschenrechtspflichten. Allgemeine Bemerkungen gibt es zu allen zentralen UN-Menschenrechtsabkommen. Anhand von konkreten Beispielen verdeutlichen sie Art und Umfang der menschenrechtlichen Verpflichtungen.“

Quellen:

<http://www.ohchr.org/EN/HRBodies/CRPD/Pages/CRPDIndex.aspx>

http://www.gemeinsam-einfach-machen.de/GEM/DE/AS/Home/_Inhalt/KarussellArtikel/GC_Nr_4_DE.html

Wir veröffentlichen im Folgenden wesentliche Auszüge aus der Bemerkung Nr. 4. Sie untermauern viele der Aussagen von Reinald Eichholz in diesem Heft. Sie bestätigen ebenfalls die bekannte Aussage von Vernor Muñoz, wonach im deutschen Bildungswesen „alles“ grundlegend geändert werden müsse, weil ein gegliedert-segregierendes Schulsystem nicht inklusiv sein kann (vgl. Vernor Muñoz: Deutschland auf dem Prüfstand des Menschenrechts auf Bildung. In: Schriftenreihe „Eine für alle – Die inklusive Schule für die Demokratie“, Heft 1 / 2017)

Auszüge aus der Allgemeinen Bemerkung Nr. 4 des UN-Fachausschusses zum Recht auf inklusive Bildung

(10a) „Inklusive Bildung ist zu verstehen als ein fundamentales Menschenrecht aller Lernenden. Insbesondere ist Bildung ein Recht, das dem einzelnen Lernenden zusteht und nicht, zum Beispiel bei Kindern, ein Recht der Eltern oder Fürsorgepersonen. Elterliche Verantwortung ist in diesem Fall den Rechten des Kindes untergeordnet.“

(11) „Inklusion beinhaltet den Prozess einer systemischen Reform, die einen Wandel und Veränderungen in Bezug auf den Inhalt,

die Lehrmethoden, Ansätze, Strukturen und Strategien im Bildungsbereich verkörpert, um Barrieren mit dem Ziel zu überwinden, allen Lernenden einer entsprechenden Altersgruppe eine auf Chancengleichheit und Teilhabe beruhende Lernerfahrung und Umgebung zuteilwerden zu lassen, die ihren Möglichkeiten und Vorlieben am besten entspricht. Lernende mit Behinderungen in allgemeinen Klassen ohne begleitende strukturelle Reformen, zum Beispiel in Bezug auf Organisation, Lehrpläne und Lehr- und Lernmethoden unterzubringen, stellt keine Inklusion dar.“

(12d) „Alle Lehrkräfte und sonstigen Mitarbeiter erhalten Bildungs- und Fortbildungsmaßnahmen, die ihnen die Kernwerte und -kompetenzen zur Einrichtung angemessener Lernumgebungen, die Lehrkräfte mit Behinderungen einschließt, vermitteln. Eine inklusive Kultur bietet eine zugängliche und unterstützende Umgebung, die ein Arbeiten auf der Grundlage von Zusammenarbeit, Interaktion und Problemlösung fördert.“

(12i) „Inklusive Bildung als fortlaufender Prozess muss regelmäßig überwacht und evaluiert werden, um sicherzustellen, dass Segregation oder Integration weder formell noch informell stattfinden.“

(26) „Lehrpläne müssen so konzipiert, ausgelegt und angewendet werden, dass sie den Anforderungen jedes einzelnen Lernenden entsprechen, sich an diese anpassen

und geeignete pädagogische Angebote enthalten. Standardisierte Beurteilungen müssen durch flexible und vielfältige Formen der Beurteilung und die Anerkennung individueller Fortschritte in Richtung breit gefasster Ziele ersetzt werden, die alternative Lernwege eröffnen.“

(31) „Die Versagung angemessener Vorkehrungen stellt Diskriminierung dar und die Verpflichtung, angemessene Vorkehrungen zu treffen, ist unmittelbar einzuhalten.“

(28) „Einen Mangel an Ressourcen und finanzielle Krisen als Rechtfertigung für mangelnden Fortschritt in Richtung inklusive Bildung anzuführen, stellt eine Verletzung von Artikel 24 dar.“

(40) „Verwirklichung nach und nach bedeutet, dass die Vertragsstaaten eine besondere und kontinuierliche Verpflichtung haben, so zügig und wirksam wie möglich Fortschritte in Richtung der vollen Verwirklichung von Artikel 24 zu machen. Dies ist nicht mit der Unterhaltung von zwei Bildungssystemen vereinbar: einem allgemeinen Bildungssystem und einem Sonderbildungssystem/auf Segregation beruhenden Bildungssystem.“

(63) „Es muss ein umfassender und abgestimmter gesetzgebender und politischer Rahmen für inklusive Bildung geschaffen werden, und er muss zusammen mit einem klaren und angemessenen zeitlichen Rahmen für die Umsetzung einhergehen sowie bei Verstößen Sanktionen vorsehen.“

Bündnis „Eine für alle - Die inklusive Schule für die Demokratie“



Aktion Humane Schule

Die Aktion Humane Schule setzt sich dafür ein, dass unsere Kinder frei von Druck und Ängsten lernen können. Ganz oben auf der Agenda des Verbands steht eine Schule, in der kein Kind ausgegrenzt oder aussortiert wird. Die AHS fordert deshalb eine Schule für alle Kinder. Nur hier kann es demokratisch und human zugehen – und nur hier kann wirklich inklusiv gearbeitet werden.

www.aktion-humane-schule.de



GGG

Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule - Verband für Schulen des gemeinsamen Lernens e.V.

1969 mit den ersten Schulversuchen als Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule gegründet, zählt die GGG (Verband für Schulen des gemeinsamen Lernens e.V.) heute über 500 Schulen zu ihren Mitgliedern: Gesamt-, Ober-, Sekundar-, Gemeinschafts-, Stadtteilschulen und andere. Zu deren Unterstützung gilt es, Auftrag und Funktion des öffentlichen Schulwesens zu betonen und zu fordern, dies endlich unter Einbeziehen des Gymnasiums zu einer Schule für alle weiter zu entwickeln.

www.ggg-bund.de



GEW

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft

Als Bildungsgewerkschaft im Deutschen Gewerkschaftsbund (DGB) organisiert die GEW rund 280.000 Frauen und Männer, die in pädagogischen und wissenschaftlichen Berufen arbeiten: in Schulen, Kindertagesstätten, Hochschulen und Weiterbildungseinrichtungen. Wir vertreten die beruflichen Interessen der GEW-Mitglieder: Deshalb gestalten wir gemeinsam gute Arbeitsbedingungen, setzen uns für deren professionelle Anliegen ein und engagieren uns für die Entwicklung und den Ausbau eines inklusiven und demokratischen Bildungswesens. Wir verstehen uns als starke bildungs- und tarifpolitische Stimme in der Gesellschaft.

www.gew.de

Grundschulverband

Der Grundschulverband als Fachverband für kind- und zeitgemäße Grundschulpädagogik wurde 1969 gegründet. Er engagiert sich in den drei Arbeitsfeldern: Schulpraxis, Forschung und Schulpolitik. Als Reformverband setzt er sich für die Bildungsansprüche von Grundschulkindern in Politik und Schulalltag ein. Für seine Mitglieder bietet er in allen Bundesländern Kontakte, Austausch und Fortbildung. Die Grundschule zur Grund-

stufe einer für „alle gemeinsamen Schule“ weiter zu entwickeln, in der alle Kinder für die Dauer der Pflichtschulzeit miteinander und voneinander lernen, ist Ziel des Grundschulverbandes.

www.grundschulverband.de

NRW-Bündnis Eine Schule für alle

Das NRW-Bündnis Eine Schule für alle wurde im Mai 2007 gegründet. Es bietet unbürokratisch allen, die mitmachen möchten, Beteiligungsmöglichkeiten. Neben zahlreichen Personen sind viele Organisationen u. a. Jugendverbände, Schüler- und Elterninitiativen, Sozialverbände, attac-Gruppen, Gewerkschaften sowie Migrantenvertretungen bereits Partner im Bündnis. Gemeinsam setzen wir uns ein für: Eine Schule für Alle bis Klasse 10, in der SchülerInnen unabhängig von ihren Fähigkeiten oder Beeinträchtigungen sowie ihrer ethnischen, kulturellen oder sozialen Herkunft gemeinsam lernen ohne Selektieren, Sortieren und Abschulen.

www.nrw-eineschule.de

PogA

Politik gegen Aussonderung – Koalition für Integration und Inklusion

Aus dem Kreis der Integrations-/ Inklusionsforscherinnen und –forscher in deutschspra-

chigen Ländern heraus wurde 2007 der Verein „Politik gegen Aussonderung – Koalition für Integration und Inklusion“ ins Leben gerufen, der sich in Kongressen und Stellungnahmen zu Wort meldet (z.B. „Schwarzbuch Inklusion“). Der Name des Vereins ist Programm: Es geht um eine Politik, die den vielfach vorherrschenden gesellschaftlichen Ausschluss von (nicht nur, aber vor allem auch) beeinträchtigten Menschen überwindet und inklusive Lebensbedingungen für alle schafft.

www.politik-gegen-aussonderung.net

Der Bundeskongress „Eine für alle – Die inklusive Schule für die Demokratie“ im September 2016 wurde gemeinsam mit der Goethe-Universität Frankfurt am Main, Fachbereich Erziehungswissenschaften, veranstaltet.

Zu den Kooperationspartnern und finanziellen Förderern gehörten außerdem:

Aktion Mensch

Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik (DeGeDe),

Institut für Teamarbeit und Schulentwicklung

Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft



Impressum



Der Bundeskongress „Eine für alle – Die inklusive Schule für die Demokratie“ im September 2016 wurde gemeinsam mit der Goethe-Universität Frankfurt am Main, Fachbereich Erziehungswissenschaften, veranstaltet.

Zu den Kooperationspartnern und finanziellen Förderern gehörten außerdem:

Aktion Mensch
Deutsche Gesellschaft für
Demokratiepädagogik (DeGeDe)
Institut für Teamarbeit und Schulentwicklung
Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft

© Herausgeber:

Aktion Humane Schule
(vertreten durch Jonas Lanig),
GGG Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule –
Verband für Schulen des gemeinsamen Lernens
(vertreten durch Gerd-Ulrich Franz),
GEW Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft
(vertreten durch Dr. Ilka Hoffmann),
Grundschulverband
(vertreten durch Ulla Widmer-Rockstroh),
NRW-Bündnis Eine Schule für alle
(vertreten durch Uta Kumar und Dr. Brigitte Schumann),
Politik gegen Aussonderung – Koalition für Integration
und Inklusion e.V.
(vertreten durch Dr. Irmtraud Schnell)

Verantwortlich:

Dr. Ilka Hoffmann (V.i.S.d.P.),
Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Hauptvorstand,
Reifenberger Str. 21, 60489 Frankfurt am Main,
Telefon: 069/78973-0, Fax: 069/78973-202,
E-Mail: info@gew.de, www.gew.de

Redaktion:

Ulla Widmer-Rockstroh,
Dr. Irmtraud Schnell,
Martina Schmerr,
Dr. Brigitte Schumann

Gestaltung:

Dipl. Design, Christa Gramm
(Gesamtgestaltung der Schriftenreihe „Eine für alle“),
Bettina Hackenspiel
(Basislayout für Bundeskongress)

Fotografie:

Dr. Reinhard Eichholz, priv. (S. 4)

Download:

<https://eine-fuer-alle.schule/>

Kontakt:

martina.schmerr@gew.de
geschäftsstelle@ggg-bund.de
info@grundschulverband.de

September 2017

ISSN 2566-8099

Heft 2

Eine für alle - die inklusive Schule für Demokratie

In unregelmäßigen Abständen werden in dieser Schriftenreihe Vorträge, Informationen und Positionen im Zusammenhang des Bundeskongresses „Eine für alle – Die inklusive Schule für die Demokratie“ vom September 2016 veröffentlicht.

Damit soll der gesellschaftliche Diskurs zu einem inklusiven, demokratischen Bildungswesen gestärkt und entsprechendes Handeln unterstützt werden.

Bereits erschienen:

Vernor Muñoz: Deutschland auf dem Prüfstand des Menschenrechts auf Bildung. Schriftenreihe „Eine für alle – Die inklusive Schule für die Demokratie“, Heft 1 / 2017