

Magdalena Gercke
Saskia Opalinski
Tim Thonagel *Hrsg.*

Inklusive Bildung und gesellschaftliche Exklusion

Zusammenhänge – Widersprüche –
Konsequenzen

Inklusive Bildung und gesellschaftliche Exklusion

Magdalena Gercke · Saskia Opalinski
Tim Thonagel
(Hrsg.)

Inklusive Bildung und gesellschaftliche Exklusion

Zusammenhänge – Widersprüche –
Konsequenzen

 Springer VS

Herausgeber

Magdalena Gercke
Erfurt, Deutschland

Tim Thonagel
Erfurt, Deutschland

Saskia Opalinski
Freiburg, Deutschland

ISBN 978-3-658-17083-7 ISBN 978-3-658-17084-4 (eBook)
DOI 10.1007/978-3-658-17084-4

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

Springer VS

© Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH 2017

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen. Der Verlag bleibt im Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutionsadressen neutral.

Lektorat: Stefanie Laux

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Springer VS ist Teil von Springer Nature

Die eingetragene Gesellschaft ist Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH

Die Anschrift der Gesellschaft ist: Abraham-Lincoln-Str. 46, 65189 Wiesbaden, Germany

Inhalt

Zur Entstehung dieses Buches IX

Einleitung: Aktuelle Diskurslinien und zentrale Denkfiguren zu Inklusion
und Exklusion in Bildung und Gesellschaft 1
Magdalena Gercke, Saskia Opalinski und Tim Thonagel

I Inklusive Bildung: global – national – regional

Inklusion und kinderrechtsorientierte Schulentwicklung 13
Lothar Krappmann

Räumliche Vielfalt der Inklusiven Bildung und sonderpädagogische
Fördersysteme im Vergleich 25
Justin J. W. Powell

Die Förderschule als sonderpädagogischer Förderort 39
Horst Weishaupt

II Inklusion und Exklusion über die Lebensspanne

Einige Bemerkungen zur Diskussion um Inklusion und Exklusion
in soziologischer Sicht 61
Rudolf Husemann

Zwischen Inklusion und Exklusion. Armut und soziale Benachteiligung
als Herausforderung an die Pädagogik bei Lernschwierigkeiten 87
Ulrich Heimlich

Inklusion im Übergang von der Schule in Ausbildung und Arbeit?
Nachschulische Lebensverläufe ehemaliger Schüler*innen mit
sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen 99
Heike Rosenberger

III Sprachliche Bildung

Sprachliche Bildung und Schulerfolg. Zur Individualisierung der
„Schlüsselkompetenz Sprache“ im deutschen Schulsystem 123
Solveig Chilla

Fachdidaktischer Paradigmenwechsel als Wegbereiter schulischer
Inklusion. Das Beispiel des Schriftspracherwerbs 137
Ada Sasse

Reziprokes Lesen. Texte verstehen durch strategisches Lesen und
kooperatives Lernen 151
Hans Wocken

IV Aspekte der Professionalisierung von Lehrkräften

Der „sonderpädagogische Blick“. Vom Erkenntniswert besonderer
Perspektiven in der Gestaltung pädagogischer Wirklichkeiten 167
Birgit Jäpelt

Kompetent sein für Inklusive Schulen heißt auch Diagnostizieren lernen.
Eine Aufgabe nicht nur für Sonderpädagog*innen 187
Gabi Ricken

V Inklusive Bildung: gestern – heute – morgen

Inklusive Bildung. Sozialromantische Träumerei?	203
<i>Urs Haerberlin</i>	
Die inklusive Schule. Vision oder Illusion?	217
<i>Kurt Jacobs</i>	
Zum Umgang mit Widersprüchen in der sonderpädagogischen Diskussion um Inklusion	229
<i>Karl-Ernst Ackermann</i>	
Verzeichnis der Autor*innen	249

Zur Entstehung dieses Buches

Große Ereignisse werfen ihre Schatten voraus: „Was, ihr wollt eine Festschrift herausgeben?“ so rief ich ganz entsetzt im Oktober des Jahres 2015. „Schreibt eure Diss zu Ende und lasst die Finger von solch einem Blödsinn.“ Darauf kam recht kläglich: „Aber es ist doch für Rainer ...“ So oder so ähnlich erinnere ich einen Disput mit Magdalena Gercke, als sie mich um Unterstützung bei der Herausgabe dieser Schrift bat. Auf einer zeitlich befristeten Mitarbeiterinnenstelle mit hoher Arbeitsbelastung in einem sich gerade neu konfigurierenden Fachgebiet erschien mir die Würdigung eines Jubiläums durch die zeit- und arbeitsintensive Erstellung einer Publikation als geradezu deplatziert, eine Vergeudung von Arbeits- und Lebenszeit. Als dann jedoch klar wurde, dass es vor allem um eine thematisch kohärente und inhaltlich aktuelle Publikation ging, sagte ich gerne meine Hilfe zu. Denn eine Laudatio und Anekdotensammlung auf den Jubilar, das wäre nun ganz und gar nicht in seinem Sinne gewesen. Rainer Benkmann liebte schon immer die leiseren Töne, übte sich erfolgreich in Bescheidenheit und pflegte gerne ein gewisses Understatement. Hierarchie- und Statusdenken sowie die Großspurigkeit einer kleinen Universität, die sich in ihrer Gründungszeit gar als „Harvard an der Gera“ auslobte, blieben ihm durchgehend fremd. Durch diese Einstellung blieb er immer auf Augenhöhe mit Mitarbeiter*innen, Studierenden und Lehrkräften in der pädagogischen Praxis. Daher soll dieses Vorwort vor allem herausstellen, wie sich dieses Buch auf das wissenschaftliche Werk von Rainer Benkmann bezieht. Dass er ein großer Fan von Borussia Dortmund ist (die spielen Fußball) und gerne die Musik von John Mayall hört, sei daher nicht weiter ausgeführt. Aber dass er mit seiner Frau Birgit und den gemeinsamen Kindern Sarah und Marvin in Berlin wohnt, trägt insofern zur Sache bei, da die lange Fahrt von Berlin nach Erfurt zur Generierung manch wissenschaftlicher Erkenntnisse beigetragen hat. Aus dieser wissenschaftsbezogenen Sicht war die Verkürzung der Fahrzeit durch die neue

Schnellbahntrasse zu bedauern, Rainer Benkmann sah dies jedoch anders und freute sich sehr über den kürzeren Weg zur Arbeit.

Einige biographische Daten gehören in eine Festschrift und sollen hier in der gebotenen Kürze aufgeführt werden: Geboren am 29. Juni 1952 in Schleswig, wuchs Rainer Benkmann größtenteils in Dortmund auf und studierte in Marburg und Gießen (Lehramt Sonderpädagogik / Diplom Erziehungswissenschaft). Referendariat und Zweites Staatsexamen für das Lehramt an Sonderschulen fanden in Berlin statt. Die Promotion erfolgte dann 1987 an der Freien Universität Berlin mit einer qualitativen Untersuchung zum Thema „Sanktion und Streit unter Kindern“, die Habilitation 1998 an der Universität Hannover zum Thema „Entwicklungspädagogik und Kooperation: Sozial-konstruktivistische Perspektiven der Förderung von Kindern mit gravierenden Lernschwierigkeiten in der allgemeinen Schule“. Zwischen diesen sicherlich anstrengenden akademischen Riten und Ritualen durchlief Rainer Benkmann auch die üblichen Wanderjahre als wissenschaftlicher Mitarbeiter, wissenschaftlicher Assistent und Gastprofessor an den Universitäten in Berlin (HU), Bielefeld und Hannover. Als Sonderschullehrer arbeitete er viele Jahre in Berlin. 1996 kam schließlich die Berufung als Professor für Lernbehindertenpädagogik an die Pädagogische Hochschule Erfurt/Mühlhausen (später Universität Erfurt). Dies war der Startschuss für den Aufbau der universitären Sonderpädagogik im Freistaat Thüringen.

Die Forschungsinteressen von Rainer Benkmann lassen sich klar umreißen und dienen als Folie für die thematische Gestaltung dieses Buches: Die Trias Integration – Inklusion – Exklusion und ihre Interdependenzen stehen klar im Vordergrund. Hinzu kommt die Entwicklung einer lebenslagensensiblen Pädagogik in der Armut, Sozialisation und Entwicklung bei Lernbeeinträchtigungen wichtige Aspekte darstellen. Fragen der Gestaltung von Unterricht (z. B. kooperatives Lernen) und der Professionalisierung von Lehrkräften in der Inklusion sind seine eher praxisorientierten Fragestellungen. Doch Inklusion ist weit mehr als ein pädagogisches Problem. Immer wieder kritisiert Rainer Benkmann die zunehmende Ökonomisierung von Bildung und Gesellschaft sowie von Wissenschaft und Forschung im Zuge neoliberalen Denkens. Und immer wieder verweist er in erziehungswissenschaftlichen, aber auch politisch-soziologischen Argumentationszusammenhängen auf die strukturellen Widersprüche schulischer Inklusion, wie z. B. das selektive Schulsystem und benennt Möglichkeiten ihrer Überwindung, wie z. B. das Modell der Gemeinschaftsschule. Dabei bilden die Menschen- und Kinderrechte sowie die UN-Behindertenrechtskonvention tragfähige Grundpfeiler für seine Theorie- und Praxiskonzepte. Auch in der regionalen Bildungslandschaft hat Rainer Benkmann zahlreiche Innovationen mit angestoßen: Im Freistaat Thüringen ist er als Politikberater und Bildungsexperte in zahlreichen Arbeitsgruppen und Ausschüssen

zur Inklusion stark nachgefragt und ehrenamtlich als Vorstandsvorsitzender im Thüringer Landesverband des Deutschen Kinderschutzbundes tätig.

In den letzten Jahren nahm Rainer Benkmann zunehmend internationale Entwicklungen ins Blickfeld und bezog die Erfahrungen insbesondere aus Nordamerika und den skandinavischen Ländern hinsichtlich der Gestaltung von Schule und Unterricht in seine Überlegungen mit ein. Unter seiner Federführung entstand eine enge Kooperation der Erfurter Sonderpädagogik mit den Kolleg*innen der Universität Jyväskylä in Finnland.

Aus dieser Internationalisierung resultiert ein interdisziplinäres Seminar in englischer Sprache zu *learning and intellectual disabilities*, das Rainer Benkmann und ich seit über zehn Jahren in jedem Semester anbieten. Gemeinsam diskutieren wir mit den Studierenden Ergebnisse der internationalen Forschungsliteratur aus beiden sonderpädagogischen Fachrichtungen. Für mich selbst war dieses Seminar eine große Bereicherung, bot es doch die seltene Gelegenheit, die übliche professorale Situation als Einzelkämpfer zu verlassen und im Team-Teaching über Länder- und Fachrichtungsgrenzen hinweg spannende Fragestellungen zu untersuchen. Auch solche internationalen Aspekte spiegeln sich zwischen den Deckeln dieser Publikation.

Daher möchte ich abschließend den drei jungen Kolleg*innen danken, die die Mühen einer Herausgeberschaft auf sich genommen und diese Schrift ohne nennenswerte Hilfe von außen editiert haben. Herausgekommen ist eine inhaltlich dichte und thematisch stringente Publikation, die das wissenschaftliche Lebenswerk von Rainer Benkmann zum Ausgangspunkt nimmt, um aus der Sicht unterschiedlicher Autor*innen ausgewählte Zusammenhänge, Widersprüche und Konsequenzen inklusiver Bildung und gesellschaftlicher Exklusion aufzuzeigen.

Harald Goll

Erfurt, im Januar 2017

Einleitung: Aktuelle Diskurslinien und zentrale Denkfiguren zu Inklusion und Exklusion in Bildung und Gesellschaft

Magdalena Gercke, Saskia Opalinski und Tim Thonagel

Seit Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention... ist ein viel bemühter Satzanfang in einschlägigen Publikationen der letzten Jahre. Martin Heinrich (2015) kommentiert:

„Es erscheint nahezu unumgänglich mit einer vergleichbaren Einstiegssentenz Beiträge zu diesem Thema zu beginnen, um die enorme Provokation anzusprechen und abzuarbeiten, die in ebenjener UN-Behindertenrechtskonvention für das deutsche Schulsystem liegt. (...) Immer wenn Diskursreferenzen in dieser Art und Weise, nahezu zwanghaft, formuliert werden müssen, um Anschlussfähigkeit an den Diskurs zu signalisieren, sagt dies insgesamt mehr über den Status des Diskurses aus als über die jeweilige Position der Autorinnen und Autoren. Es zeigt sich, dass hiermit eine bestimmte Lesart eines Phänomens dominiert.“ (S. 235)

In diesem Sinne werden wir im Folgenden exemplarisch anhand von Publikationen und Tagungsthemen aktuelle wissenschaftliche Diskurslinien zu Inklusion und inklusiver Bildung aufzeigen, um uns darüber zu positionieren und das Thema des vorliegenden Bandes zu erschließen.

Menschenrechtlich fundierte Inklusion hebt die in der Bundesrepublik Deutschland seit langem bestehenden integrativen Schulkonzepte auf eine neue Ebene. Die UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) und das Fakultativprotokoll sollen die allgemein gültigen und unteilbaren Menschenrechte insbesondere für Menschen mit Behinderungen fördern, schützen und gewährleisten. Das deutsche selektive Schulsystem verletzt hingegen das Menschenrecht auf Bildung, vor allem wegen der Benachteiligung von Kindern und Jugendlichen aufgrund von sozialer Herkunft, Migrationshintergrund oder Lebensschicksalen (UN-Generalversammlung 2007). An dieser vom UN-Sonderberichterstatter Muñoz vorgetragenen Kritik wird deutlich, welche brisante Provokation dem Diskurs innewohnt.

Auch wir können uns grundsätzlich dem menschenrechtsbasierten Verständnis von Inklusion der deutschen UNESCO-Kommission (2010) anschließen. Sie definiert Inklusion in der Bildung als einen Prozess,

„bei dem auf die verschiedenen Bedürfnisse von allen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen eingegangen wird. Erreicht wird dies durch verstärkte Partizipation an Lernprozessen, Kultur und Gemeinwesen, sowie durch Reduzierung und Abschaffung von Exklusion in der Bildung. Dazu gehören Veränderungen in den Inhalten, Ansätzen, Strukturen und Strategien. Diese Veränderungen müssen von einer gemeinsamen Vision getragen werden, die alle Kinder innerhalb einer angemessenen Altersspanne einbezieht, und von der Überzeugung, dass es in der Verantwortung des regulären Systems liegt, alle Kinder zu unterrichten.“ (S. 9)

Um der Verengung des Verständnisses von inklusiver Bildung auf Menschen mit Behinderungen einerseits und der diffusen Ausweitung auf alle Heterogenitätsdimensionen andererseits zu begegnen, folgen wir darüber hinaus dem von Kiuppis und Hausstätter (2014) unter dem Slogan „Inclusive Education for All, and especially for some?“ skizzierten Verständnis von inklusiver Bildung. In direkter Tradition der deutschen Sonder- und Integrationspädagogik stehend, nimmt inklusive Bildung dann nicht mehr nur Kinder und Jugendliche mit Behinderungen bzw. sonderpädagogischem Förderbedarf, sondern jegliche als vulnerabel bzw. marginalisiert geltenden Gruppen in ihren je individuellen Lebenslagen in den Blick.

Der zunächst stark sonderpädagogisch dominierte Diskurs um inklusive Bildung weitet sich aktuell in nahezu alle Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft und in andere Sozial- und Gesellschaftswissenschaften aus. Dies zeigen beispielhaft die Tagungsthemen „Empirisch pädagogische Forschung in inklusiven Zeiten – Professionalisierung, Konzeptualisierung, Systementwicklung“ der Arbeitsgruppe für Empirische Pädagogische Forschung (AEPF 2016), „Heterogenität.Wert.Schätzen“ der Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung (GEBF 2015) oder „Was ist Inklusion?“ der Deutschen Gesellschaft für Soziale Arbeit (DGSA 2016). Auch über die Erziehungswissenschaft hinaus wird Inklusion in den Blick genommen und diskutiert, z. B. auf der Tagung „Diversität und Inklusion – Umgang mit Verschiedenheit bei Beeinträchtigung und Behinderung“ der Sektion Soziale Probleme und soziale Kontrolle der Deutschen Gesellschaft für Soziologie (DGS 2014) oder auf dem Tag der Psychologie unter dem Titel „Inklusion – Integration – Partizipation“ des Berufsverbandes Deutscher Psychologinnen und Psychologen (BDP 2012). Dabei besteht vielfach Unklarheit darüber, wer sich mit welchem Ziel, auf welchen Ebenen und mit welchem Verständnis mit Inklusion beschäftigt.

Cramer und Harant (2014, S. 642f.) legen vier exemplarische und aktuell dominierende Definitionsangebote von Inklusion vor. Sie grenzen politisch-normative

Stellungnahmen und normativ-pädagogische Ansätze, die Inklusion als Menschenrecht verstehen, von wissenschaftlichen Positionen, wie der soziologischen oder international-vergleichenden Perspektive, ab. Die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE 2017) zeigt in einer aktuellen Stellungnahme auf, wie Inklusion an die Fachdiskussionen anknüpft: als bildungs- und sozialpolitischer Impuls, als ethischer Orientierungshorizont sowie als „*Diskursangebot* für die Bündelung von Fragen der *Bildungsgerechtigkeit sowie der Partizipation*“ (DGfE 2017, S. 1, Hervor. i. Org.). Gleichzeitig hebt die DGfE hervor, dass allein in der politischen Programmatik der Inklusion kein Auftrag für die Erziehungswissenschaft formuliert ist. Dieser muss vielmehr innerhalb *aller* Teildisziplinen ausgelotet, konkretisiert und an die jeweiligen Theorietraditionen und Forschungsfelder – „im Sinne einer Querschnittsaufgabe“ – angeknüpft werden. Dazu sind interdisziplinäre Auseinandersetzungen, z. B. mit sozial- und gesellschaftstheoretischen Perspektiven hilfreich (ebd., S. 2).

Was Inklusion und inklusive Bildung über die Erziehungswissenschaft hinaus so spannungsreich erscheinen lässt, bringt Rainer Benkmann (2012a) mit der Frage „Inklusive Schule in einer desintegrierten Gesellschaft?“ pointiert zum Ausdruck. Die Zusammenhänge und Widersprüche von Inklusion in einer Leistungsgesellschaft mit ihren neoliberalen Leitbildern und den daraus resultierenden Konsequenzen für die Schule, wie z. B. erhöhter Leistungsdruck und Outputorientierung, wurden bis dahin von nur wenigen diskutiert (vgl. z. B. Benkmann 2012b; Dannenbeck und Dorrance 2009; Feuser und Eberwein 2009). Benkmann problematisiert die „Ökonomisierung des Sozialen im Sinne des Eindringens der Effizienz- und Nützlichkeitsprinzipien des Marktes in das Denken und Handeln der Menschen (...)“ (Benkmann 2012a, S. 58). Die Ökonomisierung der Lebenswelt in einer auf Konkurrenz ausgerichteten Gesellschaft fördert exkludierende gesellschaftliche Strukturen und Phänomene, wie gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit oder rohe Bürgerlichkeit, die im direkten Widerspruch zu Inklusion stehen und damit auch Auswirkungen auf die Entwicklungen im Bildungsbereich haben (Benkmann 2012b, 2014; Zick 2017). Wohlfahrt (2014) führt dies vor dem Hintergrund der Frage nach einer „inklusiven Sozialpolitik“ weiter aus und kommt zu dem Fazit, dass gesellschaftliche (Sub-)Systeme in der Konkurrenzgesellschaft, wie das Bildungswesen oder die Arbeitswelt, nicht auf Inklusion *oder* Exklusion ausgerichtet sind. Auf diese Wechselseitigkeit von Inklusion und Exklusion verweisen auch Heinrich, Urban und Werning (2013), wenn sie ein „Gleichgewicht zwischen fördernder und selektiver Praxis bzw. eine Gleichzeitigkeit dieser Pole“ (S. 74) im Schulsystem herausstellen.

Dass aktuell das Interesse an gesellschaftswissenschaftlich und soziologisch fundierter Analyse von Inklusionsprozessen in Bildung und Erziehung anzusteigen

scheint, lässt sich abermals an Tagungsthemen aufzeigen. Die 50. Arbeitstagung der DGfE-Sektion Sonderpädagogik verlief unter dem Titel „Bildungs- und Erziehungsorganisationen im Spannungsfeld von Inklusion und Ökonomisierung“. Auch die 30. Jahrestagung der Integrations-/Inklusionsforscher*innen stand unter dem Thema „Leistung inklusive? – Inklusion in der Leistungsgesellschaft“. Dazu passend fordert Kronauer (2015), dass „die Inklusionsdebatte gesellschaftspolitisch erweitert werden“ (S. 157) und von der Exklusionsdebatte lernen muss, „um das Ziel der vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft überhaupt im Blick behalten zu können“ (Kronauer 2017, S. 3). Ähnlich argumentieren Kluge, Liesner und Weiß (2015), wenn sie die aktuelle „Inklusionsrhetorik“ als „ideologisch“ bezeichnen, da sie ohne systematische gesellschaftstheoretische Reflexion bleibt, konzeptuelle und begriffliche Widersprüche nicht thematisiert, geschichtsvergessen ist, soziologische und systemtheoretische Grundlagen zu Inklusion und Exklusion als Begriffspaar weitgehend nicht beachtet und durchaus Affinitäten zu „Grundlinien der neoliberalen bzw. neosozialen Aktivierungspolitik“ aufweist (S. 11ff.). Becker (2015) bezeichnet Inklusion gar als Utopie, die, wie er in Anlehnung an Hinz formuliert, „den Weg von der ‚Unkenntnis zur Unkenntlichkeit‘ beschritten hat“ (S. 10) und kritisiert die hohe Moralität der Inklusionsdebatte:

„Ihr Abheben auf eine fast schon metaphysische Ebene immunisiert gegen Kritik! Der geballte moralische Druck dieses Menschenrechtsdiskurses belegt gesellschaftstheoretische Anfragen an das Inklusionskonstrukt gelegentlich kategorisch mit dem Makel feindseliger Gesinnung.“ (S. 12)

Gleichzeitig braucht es die moralische Debatte über Inklusion, wenn man in Betracht zieht, dass

„die Akzeptanz von gesellschaftlicher Solidarität mit und Hilfe für schwache und wirtschaftlich wenig gewinnbringende Gruppen durch marktförmigen Extremismus in Frage gestellt wird, beziehungsweise Ungleichwertigkeit und Menschenfeindlichkeit durch ihn aus der gesellschaftlichen Mitte heraus ‚sagbar‘ werde“ (Groß und Hövermann 2014, S. 103).

Analysekategorien wie soziale Ungleichheit, Bildungsarmut und Lebenslage gewinnen vor diesem Hintergrund für die inklusive Pädagogik (wieder) an Bedeutung. Diese werden von Benkmann (2013) vor allem im Rahmen einer lebenslagensensiblen Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen thematisiert (vgl. auch Benkmann 2007; Benkmann und Gercke im Ersch.; Hiller 2016; Thielen 2012) und münden in Überlegungen zu einer Umstrukturierung des deutschen Bildungssystems, der

Aufhebung der Zwei- bzw. Dreigliedrigkeit sowie der Etablierung und Ausweitung der Gemeinschafts- bzw. Gesamtschule (Benkmann 2013, 2015).

Das vorliegende Werk erhebt nicht den Anspruch abschließende Klarheit in die vielschichtigen Zusammenhänge und Widersprüche von inklusiver Bildung und gesellschaftlicher Exklusion zu bringen. Es leistet einen Beitrag zur Weiterführung der hier beschriebenen Diskurslinien und eröffnet – als Konsequenz dessen – ausgewählte Perspektiven auf pädagogische, didaktische und professionsbezogene Fragen inklusiver Bildung. Die wiederholte Bezugnahme auf Rainer Benkmann hat vielleicht auch den Leser*innen, die das Vorwort zur Entstehung dieses Buches übersprungen haben, gezeigt, was unsere Intention mit dieser Herausgeberschrift ist: sie ist unserem Doktorvater Rainer Benkmann zu seinem 65. Geburtstag und seiner Emeritierung im Sommer 2017 gewidmet. Wir greifen mit diesem Buch die zentralen Denkfiguren Rainer Benkmanns auf, welche wiederum durch die individuellen Perspektiven der Autor*innen weitergeführt werden.

Der erste Teil des Buches betrachtet inklusive Bildung in globaler, nationaler und regionaler Perspektive. *Lothar Krappmann* beschäftigt sich in seinem Beitrag mit der Frage, welche Anforderungen an Schulentwicklung aus einer konsequenten Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention und der UN-Behindertenrechtskonvention folgen. Er versteht die Umsetzung von Inklusion dabei als menschenrechtliche Aufgabe, deren Bearbeitung ein verändertes pädagogisches Handeln in den Schulen fordert. Er skizziert dazu drei Ziele einer menschenrechtlich begründeten Bildung, zunächst jeweils für alle Kinder und dann spezifisch für Kinder mit Behinderungen und leitet daraus Anforderungen an Schule als Menschenrechtsinstitution ab. Auch *Justin J. W. Powell* geht in seinem Beitrag von Inklusion als Menschenrecht aus, dessen Umsetzung und Implementation in den Schulen stärker erforscht werden muss. Bei einer großen Varianz in den Bildungssystemen sowie Organisationsformen sonderpädagogischer Förderung können inter- wie intranationale Vergleiche Barrieren und Gelingensbedingungen der Realisierung inklusiver Bildung aufzeigen. Neben einer historischen und international vergleichenden Perspektive nimmt der Beitrag vor allem föderale Kontexte, nicht nur im deutschsprachigen Raum, in den Blick und zeigt auf, wie statt einer Ausweitung inklusiver Bildung schulische Segregation weiter besteht und sogar ausgebaut wird. *Horst Weishaupt* schließt daran an, wenn er in seinem Beitrag die Lernbedingungen an Förderschulen untersucht und den weit verbreiteten Mythos, der besten Förderung von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Förderschulen, hinterfragt. Dazu stellt er die schulorganisatorischen Gegebenheiten des Förderschulsystems in den Bundesländern Hessen, Niedersachsen und Rheinland-Pfalz dar. Herangezogene Kriterien sind die Kombination mehrerer Förderschwerpunkte in den Schulen einerseits und die Umsetzung zielgleicher bzw. zieldifferenter Unterrichtung der Schüler*innen

mit sonderpädagogischem Förderbedarf andererseits. Während im Diskurs um inklusive Bildung und deren erfolgreiche Umsetzung bisher vor allem die Schwierigkeiten an den allgemeinen Schulen betrachtet worden sind, plädiert er für eine stärkere Berücksichtigung der Situation in den Förderschulen.

Im zweiten Teil des Buches stehen Inklusion und Exklusion über die Lebensspanne im Fokus. Die menschenrechtliche Perspektive auf inklusive Bildung aus dem ersten Teil wird um die soziologische Diskussion um Inklusion und Exklusion erweitert. Der Beitrag von *Rudolf Husemann* eröffnet diese Perspektive mit einigen exkursorischen Ausführungen, die die gesamte Lebensspanne und gesellschaftspolitische Integrationsinstanzen in den Blick nehmen. Es werden sowohl strukturtheoretische und systemtheoretische Positionen unter Bezugnahme auf Stichweh und Luhmann, als auch historisch, empirisch und sozialpolitisch orientierte Positionen unter Bezugnahme auf Kronauer und Bude dargestellt. Daraus werden abschließend Überlegungen abgeleitet, normative Positionen zur Gestaltung der Gesellschaft einzunehmen und für den Bildungsbereich wieder stärker auf erziehungswissenschaftliche und bildungstheoretische Positionen Bezug zu nehmen. Von dieser soziologischen Perspektive ausgehend, diskutiert *Ulrich Heimlich* die Themen Armut und soziale Benachteiligung als Herausforderung an die Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen. Er fordert, den Diskurs zu inklusiver Bildung weniger normativ und stattdessen stärker unter Bezugnahme auf das Spannungsverhältnis zum bestehenden Bildungssystem und gesellschaftlichen Strukturen zu führen. Dazu stellt er die gesellschaftliche Ausgangssituation von Schüler*innen im Förderschwerpunkt Lernen dar, ordnet diese in soziologische Erklärungsmodelle ein und formuliert abschließend Konsequenzen für das pädagogische Handeln in Schule und Unterricht, wenn die gesellschaftliche Teilhabe von Kindern und Jugendlichen im Förderschwerpunkt Lernen ermöglicht werden soll. Daran schließt der Beitrag von *Heike Rosenberger* unmittelbar an. Sie berichtet Befunde zu nachschulischen Lebensverläufen ehemaliger Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen. Ihre Daten geben Einblick in die individuellen Lebenslagen der jungen Erwachsenen. Es zeigt sich, wie die Übergänge im (Aus-)Bildungssystem und beim Eintritt ins Erwerbsleben zahlreiche Exklusionsrisiken für diese Gruppe, vor allem auch für junge Frauen, beinhalten.

Der dritte Teil thematisiert Aspekte sprachlicher Bildung. Der Beitrag von *Solveig Chilla* zu sprachlicher Bildung und Schulerfolg knüpft an die Frage nach systematischer Benachteiligung von Personengruppen im deutschen Bildungssystem an. Chilla zeigt auf, wie der Zugang zu institutionell vermittelter Bildung und Teilhabe an die individuellen sprachlichen Fähigkeiten, im Sinne der „Bildungssprache Deutsch“, gekoppelt und damit der (mehr-)sprachlichen Realität in Deutschland wenig Rechnung getragen wird. Sie diskutiert, wie ein pädagogisches Verständnis

von sprachlicher Bildung als Motor der Inklusion wirken kann. Als ebenso förderliche Faktoren für Inklusion diskutiert *Ada Sasse* in ihrem Beitrag fachdidaktische Innovationen. Sie wählt dazu eine historisch-vergleichende Perspektive auf Normalitätsvorstellungen zum Schriftspracherwerb. Ausgehend von einer Darstellung der Schreib- und Leselehre in der DDR zeigt sie auf, dass innerhalb weniger Jahrzehnte und somit im Lauf einer Berufsbiographie ein Paradigmenwechsel in den Vorstellungen zum Lesen und Schreiben lernen Potenziale für inklusive Entwicklungen freisetzen kann. *Hans Wocken* zeigt in seinem Beitrag am Beispiel der Methode des Reziproken Lesens, wie Leseverständnis und -fertigkeiten von Schüler*innen in heterogenen Gruppen optimiert werden können. Der Beitrag beschreibt sehr konkret die unterrichtliche Praxis des Reziproken Lesens und den Einsatz der zentralen Lesestrategien, stellt die empirische Evidenz der Methode dar und legt abschließend eine konstruktivistische Erklärung des Verfahrens nahe.

Im vierten Teil werden Aspekte der Professionalisierung von Lehrkräften erörtert. *Birgit Jäpelt* schließt mit ihren Ausführungen zum „sonderpädagogischen Blick“ an die von Wocken in seinem Ausblick aufgeworfene konstruktivistische Perspektive an. Die Praxis pädagogischen Handelns wird in Verbindung mit der Grundannahme reflektiert, dass jegliches Handeln von mindestens einer Theorie ausgeht, die mehr oder weniger explizit ist. Die darauf bezogene Ausrichtung der Beobachtung als Bedingung für die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeiten erzeugt das Spektrum pädagogischer Handlungsmöglichkeiten bzw. deren Grenzen. Sie diskutiert vor diesem Hintergrund allgemein- und sonderpädagogisches Denken und Handeln und plädiert für eine permanente Selbstreflexion pädagogischer Akteur*innen, die bereits im Studium erlernt werden sollte. Mit einem anderen Zugang, aber ähnlicher Absicht erörtert *Gabi Ricken* die Bedeutung diagnostischer Kompetenzen von Lehrkräften und deren Entwicklung im Lehramtsstudium. Ausgehend von Überlegungen zu barrierefreien Lernsituationen zeigt sie auf, dass derzeit noch kein Gesamtbild der Kompetenzen von Lehrkräften in inklusiven Settings vorliegt, nimmt im Weiteren diagnostische Kompetenzen beispielhaft in den Fokus und stellt das aus der Lehrer*innenprofessionsforschung kommende Konzept des Noticing vor. Damit verbunden ist die Annahme einer Erweiterung professioneller Handlungskompetenzen von Lehrkräften durch verbesserte Wahrnehmung von und in Unterrichtssituationen und ein Plädoyer für die Arbeit mit Videoclips und Fallvignetten.

Im fünften und letzten Teil des Buches wird inklusive Bildung im zeitlichen Verlauf gestern – heute – morgen thematisiert. *Urs Haeblerlin* fragt in seinem Beitrag kritisch nach, ob inklusive Bildung sozialromantische Träumerei bleibe und führt aus, dass dies nur mit einer grundlegenden Veränderung des Bildungsverständnisses sowie des Menschen- und Gesellschaftsbildes verhindert werden könne. Dazu wer-

den Verunsicherungen der Heil- und Sonderpädagogik exemplarisch anhand der Konjunktur verschiedener Benennungen von Schüler*innen des Förderschwerpunkts Lernen aufgezeigt und mit dem Konzept gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit von Heitmeyer verknüpft sowie Exklusionstendenzen von der griechischen und römischen Hochkultur bis in die Gegenwart dargestellt. Die ebenfalls kritische Rückfrage, ob die inklusive Schule Vision oder Illusion sei, bearbeitet der sich anschließende Beitrag von *Kurt Jacobs*. Ausgehend von einem auf der UN-BRK basierenden Bildungsverständnis stellt er ausgewählte kritikwürdige Aspekte der Inklusionstheorie, z. B. eine Verschleierung des Phänomens Behinderung, dar und bettet inklusive Bildung in die aktuellen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen einer globalisierten Welt ein. Dabei greift er das Spannungsfeld einer menschenrechtlich fundierten Inklusion einerseits und Wettbewerbs- und Leistungsstreben andererseits auf. Die Widersprüche in der sonderpädagogischen Diskussion um Inklusion thematisiert *Karl-Ernst Ackermann* in seinem Beitrag und greift die im Fachdiskurs formulierte Forderung nach einer umfassenden Theoriebildung und einem theoriegeleiteten Verständnis von Inklusion auf. Unter Bezugnahme auf Kronauer nimmt er zunächst eine soziologische Perspektive ein. Diese wird im weiteren durch die differenztheoretische Sicht Katzenbachs und Bogers Konzept der trilemmatischen Inklusion erweitert. Diese drei theoretischen Ansätze sind nach Ackermann geeignet, um Inklusion als pädagogische Theorie zu begreifen und zukünftig weiterzuentwickeln.

Beim Schreiben über Inklusion ist es uns wichtig, eine Form zu wählen, die selbst Vielfalt einschließt und ausdrückt. Um dem Anspruch der Herausgeber*innen Rechnung zu tragen, die ganze Bandbreite von sozialen Geschlechtern und Geschlechtsidentitäten abzubilden, wird in dem vorliegenden Band einheitlich auf die Verwendung des generischen Maskulinums und der zweigeschlechtlichen Teilung verzichtet. Stattdessen findet im Folgenden bei geschlechtsrelevanten Verschriftlichungen der sogenannte Gender-Star (*) Verwendung. Dieser Ansatz des linguistischen Genderings entspricht nicht zwangsläufig den im Folgenden publizierenden Autor*innen.

Abschließend bedanken wir uns bei Birgit Schlosser-Benkmann, den Hilfskräften Amelie Knoll, Kathrin Lemmer und Julian Riedel sowie allen Helfer*innen im Hintergrund für ihre Unterstützung. Die in diesem Buch enthaltenen Beiträge sind von Freund*innen, Kolleg*innen, Wegbegleiter*innen und Wegbereiter*innen Rainer Benkmanns verfasst worden. Ihnen allen gilt unser Dank für die Mitwirkung an diesem Projekt. Besonders freut es uns, nicht zuletzt dank Lothar Krappmann, dem Doktorvater Rainer Benkmanns, drei Generationen der scientific community in diesem Buch zu vereinen.

Literatur

- Becker, U. (2015). *Die Inklusionslüge. Behinderung im flexiblen Kapitalismus*. Bielefeld: transcript.
- Benkmann, R. (2007). Kinderarmut und Lernbeeinträchtigung – Zur Ungleichheit sozialer Beteiligungschancen in der Kinderwelt. In K. Salzberg-Ludwig & E. Grüning (Hrsg.), *Pädagogik für Kinder und Jugendliche in schwierigen Lern- und Lebenssituationen* (S. 79–92). Stuttgart: Kohlhammer.
- Benkmann, R. (2012a). Inklusive Schule in einer desintegrierten Gesellschaft? In R. Benkmann, S. Chilla & E. Stapf (Hrsg.), *Inklusive Schule – Einblicke und Ausblicke* (Theorie und Praxis der Schulpädagogik, Bd. 13, S. 54–70). Immenhausen: Prolog-Verlag.
- Benkmann, R. (2012b). *Behindertenfeindlichkeit als Form des Rassismus*. Vortrag am 20.11.2012 im Rahmen der Ringvorlesung „Rechtsextremismus, Rechtspopulismus, Fremdenfeindlichkeit – Spurensuche in Geschichte und Gegenwart“. Universität Erfurt.
- Benkmann, R. (2013). Bildungsarmut und Lebenslage – Herausforderungen für ein inklusives Bildungssystem. In M. Kattein & M. Vonken (Hrsg.), *Zeit-Betrachtungen: Bildung – Arbeit – Biografie* (S. 123–133). Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Benkmann, R. (2014). Inklusive Bildung in Zeiten roher Bürgerlichkeit. *Gemeinsam leben*, 22 (2), 68–77.
- Benkmann, R. (2015). Gemeinschaftsschule im Kontext gesellschaftlicher Exklusion. In C. Siedenbiedel & C. Theurer (Hrsg.), *Grundlagen inklusiver Bildung. Teil 2. Entwicklung zur inklusiven Schule und Konsequenzen für die Lehrerbildung* (Theorie und Praxis der Schulpädagogik, Bd. 29, S. 348–359). Immenhausen: Prolog-Verlag.
- Benkmann, R., & Gercke, M. (im Ersch.). *Spezialisierung und Generalisierung in der Lehrer_innenbildung – Aspekte der Professionalisierung für Inklusion im Förderschwerpunkt Lernen*.
- Cramer, C., & Harant, M. (2014). Inklusion – Interdisziplinäre Kritik und Perspektiven von Begriff und Gegenstand. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17 (4), 639–659.
- Dannenbeck, C., & Dorrance, C. (2009). Inklusion als Perspektive (sozial)pädagogischen Handelns – eine Kritik der Entpolitisierung des Inklusionsgedankens. *Zeitschrift für Inklusion*, (2). <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/161>. Zugegriffen: 19.01.2017.
- Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) (2017). *Inklusion: Bedeutung und Aufgabe für die Erziehungswissenschaft*. Stellungnahme. http://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Stellungnahmen/2017_Inklusion_Stellungnahme.pdf. Zugegriffen: 27.01.2017.
- Deutsche UNESCO-Kommission (Hrsg.). (2010). *Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik* (2. Aufl.). Bonn: Dt. UNESCO-Kommission.
- Feuser, G., & Eberwein, H. (2009). *Darmstädter Sozialmanifest*. <http://www.politik-gegen-aussonderung.net/index.php/dokumente/darmstaedter-sozialmanifest>. Zugegriffen: 30.01.2017.
- Groß, E., & Hövermann, A. (2014). Marktförmiger Extremismus – Ein Phänomen der Mitte? In A. Zick & A. Klein (Hrsg.), *Fragile Mitte – Feindselige Zustände. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2014* (S. 102–118). Bonn: Verlag J.H.W. Dietz. http://www.fes-gegen-rechtsextremismus.de/pdf_14/FragileMitte-FeindseligeZustaende.pdf. Zugegriffen: 30.01.2017.

- Heinrich, M. (2015). Inklusion oder Allokationsgerechtigkeit? Zur Entgrenzung von Gerechtigkeit im Bildungssystem im Zeitalter der semantischen Verkürzung von Bildungsgerechtigkeit auf Leistungsgerechtigkeit. In V. Manitius, B. Hermstein, N. Berkemeyer & W. Bos (Hrsg.), *Zur Gerechtigkeit von Schule. Theorien, Konzepte, Analysen* (S. 235–255). Münster: Waxmann.
- Heinrich, M., Urban, M., & Werning, R. (2013). Grundlagen, Handlungsstrategien und Forschungsperspektiven für die Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für inklusive Schulen. In H. Döbert & H. Weishaupt (Hrsg.), *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen* (S. 69–134). Münster: Waxmann.
- Hiller, G. G. (2016). Aufriss einer kultursoziologisch fundierten, zielgruppenspezifischen Didaktik – oder: Wie Lebenslagen, Lebensgeschichten und Lebenswelten zu zentralen Bezugspunkten des Lehrens und Lernens werden. In U. Heimlich & F. B. Wember (Hrsg.), *Didaktik des Unterrichts im Förderschwerpunkt Lernen. Ein Handbuch für Studium und Praxis* (3. Aufl., S. 41–55). Stuttgart: Kohlhammer.
- Kiuppis, F., & Hausstätter, R. S. (2014). Inclusive Education for All, and especially for some? On different interpretations of who and what the “Salamanca Process” concerns. In F. Kiuppis & R. S. Hausstätter (Hrsg.), *Inclusive Education twenty years after Salamanca* (S. 1–5). New York: Peter Lang Publishing.
- Kluge, S., Liesner, A., & Weiß, E. (2015). Editorial. In S. Kluge, A. Liesner & E. Weiß (Hrsg.), *Inklusion als Ideologie* (Jahrbuch für Pädagogik 2015, S. 9–17). Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Kronauer, M. (2015). Wer Inklusion möchte, darf über Exklusion nicht schweigen. Plädoyer für eine Erweiterung der Debatte. In S. Kluge, A. Liesner & E. Weiß (Hrsg.), *Inklusion als Ideologie* (Jahrbuch für Pädagogik 2015, S. 147–158). Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Kronauer, M. (2017). *Was kann die Inklusionsdebatte von der Exklusionsdebatte lernen?* Hauptvortrag im Rahmen der 31. Internationalen Jahrestagung der Inklusionsforscher*innen (24.02.2017), Pädagogische Hochschule Oberösterreich, Linz. https://ph-ooe.at/fileadmin/Daten_PHOOE/tagungen/veranstaltungen_2016/ifo/Tagungsdoku/Kronauer_Vortrag_Linz.pdf. Zugegriffen: 27.03.2017.
- Thielen, M. (2012). Fragen inklusiver Schulentwicklung aus der Perspektive einer lebenslagen- und lebensaltersensiblen Pädagogik im Förderschwerpunkt Lernen. In B. Rauh, D. Laubenstein, L. Anken & H.-L. Auer (Hrsg.), *Förderschwerpunkt Lernen – wohin?* (S. 75–92). Oberhausen: Athena.
- UN-Generalversammlung (2007). *IMPLEMENTATION OF GENERAL ASSEMBLY RESOLUTION 60/251 OF 15 MARCH 2006 ENTITLED “HUMAN RIGHTS COUNCIL”. Report of the Special Rapporteur on the right to education, Vernor Muñoz. Addendum. MISSION TO GERMANY (13-21 February 2006)*. http://www.netzwerk-bildungsfreiheit.de/pdf/Munoz_Mission_on_Germany.pdf. Zugegriffen: 30.01.2017.
- Wohlfahrt, N. (2014). Vom „Klassenkompromiss“ zur klassenlosen Staatsbürgergesellschaft? Zu einigen Widersprüchen einer „inkluisiven“ Sozialpolitik. *Widersprüche*, 34 (133), 11–23.
- Zick, A. (2017). Macht des Vorurteils oder: Menschenfeindliche Inklusionsvorstellungen. In B. Lütje-Klose, M.-A. Boger, B. Hopmann & P. Neumann (Hrsg.), *Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft. Band I: Menschenrechtliche, sozialtheoretische und professionsbezogene Perspektiven* (S. 26–38). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

I

**Inklusive Bildung:
global – national – regional**

Inklusion und kinderrechtsorientierte Schulentwicklung

Lothar Krappmann

Zusammenfassung

Die Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen hat der Aufnahme von Kindern mit Behinderungen in Regelschulen großen Nachdruck gegeben. Es reicht jedoch nicht, Barrieren abzubauen und das Lernen dieser Kinder individuell zu unterstützen. Sie müssen eine Schule erleben können, in der alle Kinderrechte verwirklicht werden, die die Staaten den Kindern in der Kinderrechtskonvention zugesichert haben. Darin liegt eine herausfordernde Aufgabe für die Weiterentwicklung unserer Schulen. Denn nur in einer Schule, die Bildung und alltägliches Schulleben auf den Menschenrechten gründet, kann Inklusion aller in gemeinsames Leben verwirklicht werden. Entscheidend ist, dass alle Kinder, auch Kinder mit Behinderung, mit ihren Sichtweisen, Meinungen und Interessen anerkannt und befähigt werden, an Entscheidungen über gemeinsame Angelegenheiten mitzuwirken.

Die UN-Behindertenrechtskonvention (im Folgenden UN-BRK), seit 2008 in Deutschland in Kraft, hat mit völkerrechtlicher Autorität und allem Nachdruck ihrer Bestimmungen klargestellt, dass die Bildungsstätten der Vertragsstaaten auch die Kinder aufzunehmen haben, die wegen einer Behinderung einer besonderen Unterstützung bedürfen, um sich erfolgreich entwickeln und bilden zu können (Kinder sind für UN-Dokumente alle jungen Menschen bis 18).¹ Dieses Menschen-

1 Die Texte der Behindertenrechtskonvention, der Kinderrechtskonvention und der weiteren Menschenrechtsverträge mit samt begleitender Materialien sind auf den Internet-Seiten des Deutschen Instituts für Menschenrechte zu finden: <http://www.institut-fuer-men->

recht der Kinder (und Jugendlichen) mit Behinderungen wird zwar immer noch in der Öffentlichkeit diskutiert, dennoch hat die UN-BRK massive Anstrengungen ausgelöst, Kinder mit Behinderungen in öffentlichen Regelschulen zu unterrichten, wie es Eltern, Pädagog*innen und auch Kinder mit Behinderungen selber seit Jahrzehnten verlangen.

1 Inklusion der Kinder mit Behinderungen nach den UN-Menschenrechtsverträgen

Wie schwer es politischen Kräften und amtlichen Stellen fällt, sich auf die volle Teilhabe der Menschen mit Behinderungen an allen gesellschaftlichen Prozessen einzustellen, ist daraus abzulesen, dass die deutsche Übersetzung der UN-BRK den in der Menschenrechts-Community seit der UNESCO-Konferenz in Salamanca 1994 durchgängig verwendeten Begriff der *inclusion* vermeidet.² In der UN-Kinderrechtskonvention, die in den 80er-Jahren ausgearbeitet wurde, kam dieser Begriff noch nicht vor (im Folgenden: UN-KRK).³ Dieser Begriff, der ausdrückt, dass die Menschenrechte mehr als bloßes Dabei-Sein fordern, war noch nicht gebräuchlich. Es besteht jedoch kein Zweifel, dass die Rechte der Kinderrechtskonvention ausnahmslos auch für Kinder mit Behinderungen gelten. Die UN-KRK war sogar der erste Menschenrechtsvertrag, der jegliche Diskriminierung von Kindern aufgrund einer Behinderung ausdrücklich untersagte. Sie enthält einen eigenen Artikel über die Rechte der Kinder mit Behinderungen auf „aktive Teilhabe“ und „vollständige soziale Integration“ (Art. 23, Abs. 1 und 3).

Der Begriff der Inklusion fand bald in Stellungnahmen und Forderungen Verbreitung, um der Forderung nach effektiver Beteiligung von Personen mit Behinderungen am gesellschaftlichen Leben Ausdruck zu verleihen. Folglich wurde er auch vom UN-Kinderrechtsausschuss in seinen Kommentar Nr. 9 „Die Rechte von Kindern

schenrechte.de. Viele Ministerien und Nichtregierungsorganisationen bieten ebenfalls die Texte und Kommentierungen.

- 2 The Salamanca statement and framework for action on special needs education: <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427eo.pdf>. Zugegriffen: 29.01.2017.
- 3 Die Kinderrechtskonvention umfasst die wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen sowie die politischen und bürgerlichen Rechte der Kinder. Weltweit ist die Kinderrechtskonvention auch deswegen ein wichtiger Bezugspunkt für Kinder mit Behinderungen und ihre Unterstützer, weil die Kinderrechtskonvention von 196 Staaten ratifiziert wurde, die Behindertenrechtskonvention bislang erst von 166 Staaten (August 2016). Siehe <http://indicators.ohchr.org/>

mit Behinderungen' übernommen (veröffentlicht 2006 kurz vor der Verabschiedung der UN-BRK). In diesem Kommentar wies der UN-Kinderrechtsausschuss darauf hin, dass zur Verwirklichung des Ziels der Inklusion wirksame Maßnahmen im Bildungswesen getroffen werden müssen (Abs. 12 des Kommentars). Was dafür geschehen muss, führte die UN-BRK in ihrem umfassenden Artikel 24 weiter aus.

In diesem Aufsatz will ich die menschenrechtliche Aufgabe, Inklusion im Bildungswesen zu fördern und herzustellen, aus einer Sicht betrachten, die in den Bildungsartikeln der beiden Konventionen angelegt ist, aber in der Praxis der Umsetzung der Artikel nicht mit Konsequenz verfolgt wird. Diese Umsetzungspraxis geht offensichtlich davon aus, dass die Bildungsstätten, in die Kinder mit Behinderungen inkludiert und zur aktiven Teilhabe am sozialen, beruflichen und bürgerlichen Leben befähigt werden sollen, abgesehen von einigen Vorkehrungen und Unterstützungsleistungen für Kinder mit Behinderungen, so weiterarbeiten können wie bisher. Sicherlich sollen inklusive Schulen gute Schulen sein. Aber es ist nicht zu vernehmen, dass diese Schulen aus Menschenrechtssicht überdacht und ihr Bildungskanon und ihre Unterrichtsweisen geprüft und weiterentwickelt werden müssten.

In jüngeren Äußerungen von UN-Gremien über das Recht auf Bildung wird zwar des Öfteren betont, dass *quality education* angeboten werden müsse, so etwa in dem 2015 von der UN-Generalversammlung verabschiedeten Ziel 4 für nachhaltige Entwicklung „Ensure inclusive and quality education for all“.⁴ Was *quality education* einschließt, wird jedoch nicht weiter ausgeführt. Vermutlich denkt man an didaktisch gut angelegten Unterricht, der von gut ausgebildeten Lehrkräften erteilt wird.

Einen anderen Ton setzt der Ausschuss für die Wirtschaftlichen, Sozialen und Kulturellen Rechte, der die Einhaltung des UN-Sozialpakts überwacht.⁵ Der Sozialpakt, in Kraft seit 1976, enthält zwei Artikel über das Menschenrecht auf Bildung (Art. 13 und 14). Im Kommentar des Ausschusses zu Artikel 13 verlangt der Ausschuss, dass die den Kindern zu bietende Bildung sich sowohl den Bedürfnissen der sich wandelnden Gesellschaft als auch der Lebenssituation der Lernenden innerhalb der verschiedenartigen sozialen und kulturellen Umfelder anpassen kann, und zwar auf allen Stufen des Bildungswesens (*adaptability*; siehe insbesondere

4 Siehe die Internetseite: <http://www.un.org/sustainabledevelopment/education/>. Zugegriffen: 29.01.2017.

5 Internationaler Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte (kurz: UN-Sozialpakt). <http://www.sozialpakt.info/internationaler-pakt-ueber-wirtschaftliche-soziale-und-kulturelle-rechte-3111/>. Zugegriffen: 29.01.2017.

die Absätze 6 und 50 des Kommentars).⁶ Der Kommentar konkretisiert nicht, wie Schulen sich dieser Aufgabe widmen sollen. Aber sicher ist, dass Schulen sich mit ihren Curricula und Arbeitsweisen stets weiterentwickeln müssen, um mit ihren Angeboten auf gesellschaftliche Erfordernisse und Lebensinteressen der jungen Menschen zu antworten. Inklusion gehört zu den exemplarischen Herausforderungen von *adaptability*.

Tatsächlich haben die Staaten mit ihrem Beitritt zur UN-KRK und zur UN-BRK zugesagt, eine weit über Fachunterricht hinausreichende Bildungsvorstellung in ihren Schulen zu verwirklichen.⁷ Die Bildungseinrichtungen sollen dazu beitragen, dass alle Menschen ihr Leben auf der Grundlage der unverlierbaren Rechte aller Menschen führen können: in gegenseitiger Achtung, ohne Diskriminierung, im gemeinsamen Bemühen um friedliche Konfliktlösung und gerechte Lebensverhältnisse und Beteiligung aller an den sie betreffenden Angelegenheiten.

Diese Grundausrichtung müsste die Arbeit inklusiver Bildungsstätten rahmen, denn Inklusion betrifft Menschen mit allen Rechten. Kaum jemand stellt jedoch diesen menschenrechtlichen Rahmen her. Stattdessen stehen kind- und unterrichtsnahe Probleme im Vordergrund: Sind Regelschulen erreichbar? Wurden Barrieren abgebaut? Steht genug Unterstützung für das Lernen bereit? Das sind zweifellos dringliche Fragen, bei denen jedoch aus dem Blick gerät, dass sowohl die UN-BRK als auch die UN-KRK in ihren Bildungsartikeln ausdrücklich auf mehr zielen, als erfolgreiche Teilnahme an gutem Fachunterricht sicherzustellen.

Drei Ziele beherrschen den UN-Diskurs über das Menschenrecht auf Bildung seit der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte von 1948: Förderung aller menschlichen Potentiale, umfassendes Bewusstsein der Rechte aller Menschen sowie menschenrechtliche Handlungsfähigkeit. Dieser dreigliederten Aufschlüsselung des Menschenrechts auf Bildung folgen alle Menschenrechtsverträge. Sie ist Grundlage der Bildungsartikel der Kinderrechts- und der Behindertenrechtskonvention und muss auch der Bezugspunkt für inklusive Bildung sein.⁸

6 Committee on Economic, Social and Cultural rights (1999). General Comment No. 13: The right to education.

7 Die UN-Generalversammlung berät und beschließt die Menschenrechtsverträge, Pakte oder Konventionen genannt, deren Bestimmungen aber erst durch die aus eigenem Entschluss erfolgende Ratifikation in die Rechtssysteme der einzelnen Staaten übernommen wird. Sie verpflichten sich, die Bestimmungen der Konvention rechtlich und in der Praxis umzusetzen.

8 Da die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte „nur“ eine Erklärung der UN-Vollversammlung war, die rechtlich nicht verbindlich ist, werden die allen Menschen zuerkannten Rechte dieser Erklärung durch Menschenrechtsverträge zu einklagbaren Rechten gemacht (vgl. Cremer 2011).