

SCHRIFTENREIHE

Eine für alle -

Die inklusive Schule für die Demokratie

5
Heft 5

Dr. Brigitte Schumann

Das verweigerete Recht auf inklusive Bildung



Grundsulverband



Eine Schule für alle
NRW Bündnis



Politik gegen Aussonderung
Koalition für Inklusion und Integration e.V.

Dr. Brigitte Schumann

Das verweigerte Recht auf inklusive Bildung

Eine für alle -
Die inklusive Schule für die Demokratie

SCHRIFTENREIHE



Heft 5

Vorbemerkung	3
Teil I	
Dr. Brigitte Schumann Das verweigerte Recht auf inklusive Bildung	4 - 21
Teil II	
Deutsche Rechtfertigungsversuche in der Kritik Gemeinsame Stellungnahme von Bund und Ländern 2016 zur Allgemeinen Bemerkung Nr. 4 des UN-Fachausschusses „German Statement concerning the Draft General Comment on Article 24 CRPD“	22 - 23
Gegenstatement von Inklusionsforscher*innen zur gemein- samen Stellungnahme von Bund und Ländern	24 - 27

Vorbemerkung

Heft 5 unserer Schriftenreihe setzt sich kritisch mit der Bildungspolitik in Deutschland auseinander.

Die Autorin Brigitte Schumann legt pointiert dar, dass die deutsche Bildungspolitik den von der Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) geforderten Umbau des selektiven zu einem inklusiven Bildungssystem verweigert und damit den Kindern inklusive Bildung vorenthält. Deutsche Bildungspolitik*innen und die Kultusministerkonferenz (KMK) versuchen hartnäckig, das segregierende Doppelsystem von Regelschulen und Sonderschulen zu erhalten, obwohl dieses besonders kostenträchtig ist und zu Lasten der inklusiven Schulentwicklung geht. B. Schumann erläutert, wie die KMK den „Elternwillen“ instrumentalisiert, um Sonderschulen zu stabilisieren, und warum in Regelschulen Inklusionsquoten steigen, aber die Exklusionsquoten (Sonderschulzuweisungen) dennoch nahezu unverändert hoch bleiben. Eine entschiedene Auseinandersetzung führt B. Schumann mit der Rolle, die der Sonderpädagogik in Deutschland für die Inklusion zugewiesen wird, und wie sich diese Rolle historisch begründet. Im Fokus ihrer Kritik stehen die ehemaligen Hilfsschulen bzw. die heutigen Sonderschulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen. Sie macht deutlich: Das hoch differenzierte Sonder-

schulsystem Deutschlands ist international nahezu einzigartig und insbesondere die „Lernbehinderung“ ein „deutsches Phänomen“. B. Schumanns Beitrag zu dieser wichtigen Debatte fußt auf ihrer 2018 erschienenen „Streitschrift Inklusion“, in der ihre Position umfangreich nachzulesen ist. Ihre bittere Folgerung ist, dass in Deutschland entgegen der politisch behaupteten „Inklusionserfolge“ tatsächlich eine „Pseudo-Inklusion“ im Bildungswesen stattfindet.

Brigitte Schumanns Kritik betrifft auch den Umgang der deutschen Bildungspolitik mit offiziellen UN-Dokumenten. Wir dokumentieren daher im zweiten Teil des Heftes Auszüge aus der Gemeinsamen Stellungnahme von Bund und Ländern 2016 zum Kommentar des UN-Fachausschusses zu Art. 24 („Draft General Comment on Article 24“). Die Bildungsverantwortlichen stellen hier ihre – zum UN-Fachausschuss in Widerspruch stehende – Interpretation von Inklusion dar. Diesem „German Statement“ hat ein großer Kreis von Inklusionsforscher*innen vehement widersprochen: Die deutsche Stellungnahme gebe weder die Sachlage in Deutschland korrekt wieder noch entspreche sie den menschenrechtlichen Anforderungen der UN-BRK. Auch dieses Dokument ist hier abgedruckt.



Dr. Brigitte Schumann

Dr. Brigitte Schumann war sechzehn Jahre Deutsch- und Englischlehrerin an einem Gymnasium in Mülheim an der Ruhr. Von 1984 bis 1989 war sie dort auch Stadtverordnete und Sprecherin der ersten Grünen Mülheimer Ratsfraktion. Sie war Mitglied des Landtags von NRW von 1990-2000 und vertrat die Grünen als bildungs- und kulturpolitische Sprecherin.

2006 promovierte sie mit einer Studie über die Sonderschule für Lernbehinderte als „Schonraumfalle“ und arbeitet seitdem als Bildungsjournalistin und Publizistin mit dem Schwerpunkt Inklusion. In ihrer „Streitschrift Inklusion“, die 2018 erschien, setzt sie sich mit den Ursachen und Folgen des verweigerten Rechts auf inklusive Bildung in Deutschland kritisch auseinander. Das NRW-Bündnis ‚Eine Schule für alle‘ unterstützt sie seit seiner Gründung 2007.

Das verweigerete Recht auf inklusive Bildung

Zehn Jahre nach der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) begegnen Teile der Lehrerschaft, der Eltern und der Öffentlichkeit der Inklusion in Schulen mit Skepsis oder gar mit Ablehnung. Das segregierende Sonderschulsystem steht dagegen weiterhin hoch im Kurs.

Dies sind Folgen einer Bildungspolitik, die die Idee der Inklusion grob verfälscht. Mit der Fälschung diskreditiert sie das Menschenrecht auf inklusive Bildung. Sie verweigert Kindern und Jugendlichen das Recht, im gemeinsamen Lernen Anerkennung, gleichberechtigte Teilhabe und Zugehörigkeit zu erleben und den Sinn von Bildung darin zu erfahren, Verantwortung für das eigene Leben, für die Gemeinschaft und für die Umwelt zu übernehmen (Delors 1996, UNESCO 2015).

Stattdessen ist die Erfüllung von messbaren Leistungsstandards in bestimmten Fächern zum Maßstab für Bildung geworden. Damit werden Wettbewerb und Konkurrenz im selektiven Schulsystem angeheizt und nach scheinbar objektiven Spielregeln weiterhin nur Sieger*innen und Verlierer*innen in Abhängigkeit vom sozioökonomischen Status der Eltern ermittelt. Bildungsunge-

rechtigkeit bleibt der Markenkern des deutschen Schulsystems, wie internationale Studien und die nationalen Bildungsberichte belegen.

Die Verweigerung des Rechts auf inklusive Bildung fällt ausgerechnet in eine Zeit, in der die Inklusion als gesellschaftlicher Gegenentwurf zu sozialer Spaltung, Ausgrenzung und Exklusion und die inklusive Schule als Ort der demokratischen Vergemeinschaftung dringend benötigt werden. Die Fragilität unserer Demokratie ist offensichtlich geworden. Demokratiefeindliche Äußerungen und Verhaltensweisen sind an der Tagesordnung. Offene Hassereifüllte Menschenfeindlichkeit entlädt sich im Alltag und im Internet gegen sozial schwache Gruppen. Kulturelle, religiöse und ethnische Vielfalt sind Zielscheibe eines autoritären Rechtspopulismus, der sich nicht mehr abgrenzt von Gewalt und Rechtsextremismus. „Ohne Angst verschieden sein können!“ Es darf nicht sein, dass dieses Postulat Adornos als Lehre aus der Geschichte des Nationalsozialismus seinen allgemeinverbindlichen moralischen Geltungsanspruch verliert.

Deshalb drängen sich zwei Fragen auf, die ich in meiner „Streitschrift Inklusion“ (2018) ausführlich bearbeitet habe und die

Bildungsungerechtigkeit bleibt der Markenkern des deutschen Schulsystems.

Die Bildungspolitik in Deutschland verfälscht die Idee der Inklusion. Mit der Fälschung diskreditiert sie das Menschenrecht auf inklusive Bildung.

Das Postulat Adornos „Ohne Angst verschieden sein können!“ muss gesellschaftliche Geltung behalten.

ich in diesem Beitrag ebenfalls aufgreife: Warum verweigert die Bildungspolitik das Recht auf inklusive Bildung? Und was kann und muss eine der Demokratie und den Menschenrechten verpflichtete Zivilgesellschaft dagegen unternehmen?

Maßstab: Die Allgemeine Bemerkung Nr. 4 zum Recht auf inklusive Bildung



Die Allgemeine Bemerkung Nr. 4 des UN-Fachausschusses stellt klar, dass inklusive Bildung kein Sonderrecht für Menschen mit Behinderungen ist, sondern ein fundamentales Recht für ALLE Lernenden.

Die Verfälschung der Inklusionsverpflichtung aus der UN-BRK wird ganz offensichtlich, wenn die Allgemeine Bemerkung Nr. 4 zum Recht auf inklusive Bildung zugrunde gelegt wird. Der UN-Fachausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderungen, ein von den Vereinten Nationen eingesetztes Gremium von unabhängigen Expert*innen zur internationalen Überwachung der Umsetzung der UN-BRK in den Vertragsstaaten, hat sie am 26. August 2016 beschlossen und erstmals am 2. September 2016 in englischer Sprache veröffentlicht. (CRPD 2016) Das Bundesministerium für Arbeit und Soziales hat 2017 eine amtliche deutsche Übersetzung ins Netz gestellt.

Die Verwirklichung von inklusiver Bildung verlangt einen umfassenden und tiefgreifenden Veränderungsprozess des gesamten Bildungssystems.

Mit der Allgemeinen Bemerkung Nr. 4 gibt der Ausschuss den Vertragsstaaten eine nicht rechtsverbindliche, aber international anerkannte maßgebliche Auslegung des

Rechts auf inklusive Bildung an die Hand. Die Prinzipien von inklusiver Bildung werden aus dem Menschenrechtsverständnis abgeleitet und ausführlich erläutert. Daran muss sich auch Deutschland messen lassen, wenn 2020 die zweite Staatenprüfung für die Bundesregierung vor dem UN-Fachausschuss in Genf ansteht.

Die Allgemeine Bemerkung stellt gezielt fest, dass inklusive Bildung kein Sonderrecht für Menschen mit Behinderungen konstituiert. Als Menschenrecht ist „inclusive education“ ein fundamentales Recht aller Lernenden. Ein Elternwahlrecht gibt es nicht. Eltern haben sich in ihrer Verantwortung dem Recht des Kindes auf inklusive Bildung unterzuordnen.

Die Verwirklichung von inklusiver Bildung verlangt einen umfassenden und tiefgreifenden Veränderungsprozess des gesamten Bildungssystems, um Chancengleichheit und Teilhabe für alle zu sichern. Dabei muss das System sich an die Lernenden anpassen.

Inklusive Bildung wird von dem positiven ressourcenorientierten Blick auf jede/n Lernende/n bestimmt. Jede und jeder ist auf ihrer/seiner Entwicklungsstufe lernfähig. Das gilt auch für Lernende mit Behinderungen.

Die Vertragsstaaten werden aufgefordert, so zügig wie möglich die volle Realisierung eines inklusiven Bildungssystems auf allen Ebenen zu erreichen. Die Aufrechterhaltung eines Doppelsystems aus einem segregierenden Sonderschulsystem und einem allgemeinen Bildungssystem ist damit nicht vereinbar. Die unmittelbare Verpflichtung für die Vertragsstaaten besteht darin, jedem Kind und Jugendlichen individuell zu ermöglichen, unter guten Bedingungen wohnortnah eine allgemeine Schule zu besuchen.

Diese wenigen, aber grundlegenden Aussagen aus der Allgemeinen Bemerkung lassen in der Gegenüberstellung mit der bildungspolitischen Realität in Deutschland nur eine Schlussfolgerung zu: Der eingeschlagene deutsche Weg verstößt eklatant gegen das Menschenrecht auf inklusive Bildung.

Auch nach der Veröffentlichung der Allgemeinen Bemerkung weigern sich die Kultusministerkonferenz (KMK) und mit ihr die Bildungspolitik in den Ländern, einen konventionskonformen Kurswechsel vorzunehmen. Für sie ist die Allgemeine Bemerkung unmaßgeblich. Entscheidend sind allein die bisherigen schulgesetzlichen Vorgaben der Länder. Jedes Bundesland kann sich so sein eigenes Modell basteln und es Inklusion nen-

KMK vertritt:	UN – BRK fordert:
Kinder mit Behinderungen	Alle Kinder
Ausbau des gemeinsamen Lernens im selektiven System	Transformativer Prozess zu einem inklusiven System
Doppelsystem: sonderpädagogische Förderung in Regel- u. Sonderschulen	Überwindung des Sonderschulsystems
Elternwahlrecht	Recht des Kindes
Vorrangige Finanzierung des Sonderschulsystems	Vorrangige Finanzierung für inklusive Bildung

nen. Diese Position bringt das Schulministerium in NRW in verklausulierter Form zum Ausdruck, wenn es in seinem Evaluationsbericht (2019) zur Umsetzung der UN-BRK in NRW schreibt: „Die Allgemeine Bemerkung Nr. 4 schafft keine völkerrechtlichen Verpflichtungen für die Vertragsstaaten. Dokumente wie dieses können allerdings Anlass für die Vertragsstaaten sein, ihre Regelungen kritisch zu überdenken. Dies im Hinblick auf Artikel 24 zu tun, ist in Deutschland Aufgabe eines jeden Landes auf der Grundlage seiner schulgesetzlichen Vorgaben für die Inklusion.“

KMK und Bundesländer verweigern den fundamentalen, konventionskonformen Kurswechsel im Bildungssystem.

Die Bildungspolitik verhindert mit den Mythen „Unverzichtbarkeit der Sonderschule“ und „Unantastbarkeit des Gymnasiums“ den Prozess zu einem inklusiven Schulsystem.

Die KMK hat 2016 in Absprache mit den Ländern über eine gemeinsame Stellungnahme versucht, Einfluss auf den Entwurf der Allgemeinen Bemerkung zu nehmen. Sie wollte das Elternwahlrecht darin verankert wissen und die Kritik an der Sonderschule als segregierendes System entschieden zurückweisen. Von Segregation könne nur dann die Rede sein, wenn gegen den Willen der Eltern eine Zuweisung erfolgt (s. dazu das „German Statement“ und die Gegenstellungnahme von Inklusionsforscher*innen in Teil II). Die KMK ist mit ihrem Versuch gescheitert.

Die Allgemeine Bemerkung und die politischen Vorgänge dazu sind bis heute selbst Bildungspolitiker*innen in den Schulausschüssen der Länder und Kommunen weitgehend unbekannt. Die KMK und die Kultusministerien haben kein Interesse daran, für die Verbreitung des politisch brisanten Dokuments zu sorgen und verletzen damit die Grundsätze der Transparenz und Partizipation, zu deren Einhaltung die UN-BRK die Vertragsstaaten bei der Umsetzung verpflichtet.

Die Bildungspolitik verhindert den transformativen Prozess von einem selektiven und segregierenden zu einem inklusiven Schulsystem, indem sie Mythen bedient,

die gesellschaftlich verankert sind und daher im Allgemeinen unhinterfragt bleiben. Als Mythen bezeichne ich die verbreitete Vorstellung von der „Unverzichtbarkeit der Sonderschule“, der „Unverzichtbarkeit der Sonderpädagogik“ und der „Unantastbarkeit des Gymnasiums“.

„Die Unverzichtbarkeit der Sonderschule“



Die KMK geht in ihren Grundsatzbeschlüssen zur UN-BRK (2010 und 2011) von der „Unverzichtbarkeit der Sonderschule“ aus. Nach dem Willen der Bildungspolitik soll sie sich durch die Übernahme neuer inhaltlicher und organisatorischer Aufgaben für die inklusive Schulentwicklung „weiterentwickeln“ und damit auch für die Inklusion „unverzichtbar“ werden.

Für den Erhalt der Sonderschule kann die Bildungspolitik auf die Erzählung zurückgreifen, die sie immer schon benutzt hat, um diese vor ihren Kritiker*innen zu verteidigen. Es ist die Erzählung vom „Schonraum Sonderschule“, der Kinder mit geminderter Leistungsfähigkeit vor den entmutigenden Leistungsvergleichen mit Leistungsstärkeren schützt. Dazu gehört auch die Betonung der „passgenauen sonderpädagogischen Förde-

rung“, der besonders ausgebildeten Sonderpädagog*innen und der kleinen Lerngruppen in Sonderschulen. Diese Erzählung ist tief verankert in der deutschen Geschichte. Damit wurde der Ausbau des deutschen Sonderschulsystems nach 1945 begründet. Angepasst an die nationalsozialistische Rassenideologie verhalf sie der Hilfsschule in der NS-Zeit dazu, ihre Stellung als Sonderschule auszubauen und zu festigen (Hänsel 2006, 2014, 2019).

Mit der Einführung des Elternwahlrechts hat die Bildungspolitik den politischen Hebel gefunden, um einerseits das Sonderschulsystem mit allen Förderschwerpunkten zu erhalten und andererseits mit Inklusion als Optionsmodell den Eindruck zu erwecken, dass sie ihren Verpflichtungen aus der UN-BRK nachkommt. Dass es sich um eine politisch motivierte Konstruktion handelt, wird daran deutlich, dass im Einklang mit dem Fachverband Sonderpädagogik den Eltern vor dem Inkrafttreten der Konvention dieses Recht stets verweigerte wurde.

Die Sonderschulverpflichtung für Kinder mit Behinderungen wurde 1938 mit dem Reichschulpflichtgesetz eingeführt und auch nach 1945 übernommen.¹ Erst mit dem KMK-Beschluss von 1994, der erstmalig die allge-

meine Schule auch als sonderpädagogischen Förderort vorsah, kam die Schulaufsicht in einigen Bundesländern den Elternwünschen nach, allerdings mit der Einschränkung, dass die Haushaltslage die personellen und sächlichen Voraussetzungen gewährleisten kann. Das Bundesverfassungsgericht befand 1997, dass die Zwangsüberweisung an eine Sonderschule gegen den Willen der Eltern keine Benachteiligung im Sinne des Grundgesetzes darstellt. Sie läge erst dann vor, wenn ohne zusätzliche Aufwendungen die Erziehung und Unterrichtung an einer allgemeinen Schule möglich ist und dennoch verweigert wurde. Gleichwohl unterliege eine Verweigerung einer erhöhten Begründungspflicht.

Das heutige politisch motivierte Elternwahlrecht hat ein besonders kostenträchtiges Parallelsystem sonderpädagogischer Förderung in Regelschulen und Sonderschulen entstehen lassen. Auch die Professoren Klaus Klemm und Ulf Preuss-Lausitz haben in einem Gutachten für das Schulministerium in NRW 2011 darauf verwiesen, dass die Variante des Doppelsystems die teuerste Form ist, die UN-BRK umsetzen zu wollen. Sie empfahlen, die Sonderschulen für die Förderschwerpunkte „Lernen“, „Emotionale und soziale Entwicklung“ sowie „Sprache“ auslaufen zu lassen.

Das Elternwahlrecht ist eine politisch motivierte Konstruktion zum Erhalt des Sonderschulsystems.

Das kostenträchtige Doppelsystem Regelschule - Sonderschule degradiert inklusive Bildung zum Optionsmodell.

¹ Allerdings waren Kinder mit „geistiger“ Behinderung vom Schulbesuch ganz ausgeschlossen.

Eine weitere Folge des Elternwahlrechts ist die Tatsache, dass der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die die Sonderschule besuchen, von dem Jahr der Ratifizierung bis 2016/17 bundesweit nur um geringfügige 0,6% gesunken ist (Klemm 2018). Von Segregationsabbau, dem eigentlichen Ziel der UN-BRK, kann also keine Rede sein! Bayern, Baden-Württemberg und Rheinland-Pfalz fallen besonders unrühmlich auf. In diesen drei Ländern verzeichnet die Exklusionsquote sogar eine Zunahme.

Durch den Erhalt der Sonderschulen werden den allgemeinen Schulen Ressourcen für die inklusive Schulentwicklung vorenthalten.

Schulische Inklusion wird auf Kinder mit Behinderungen reduziert und zur alleinigen Angelegenheit der Sonderpädagogik/der Sonderpädagog*innen gemacht.

Durch den Erhalt der Sonderschulen werden den allgemeinen Schulen personelle Ressourcen für die inklusive Schulentwicklung vorenthalten. Der Ressourcentransfer aus den Sonderschulen in die allgemeinen Schulen, den die UN-BRK vorschreibt, findet nicht statt. Die systematische Unterfinanzierung des gemeinsamen Lernens, die sich in einer unzulänglichen und im Vergleich zur Sonderschule ungleichwertigen Ausstattung drastisch widerspiegelt, ist zu einem zentralen Grund für die massive öffentliche Ablehnung von Inklusion geworden. Die Unzufriedenheit von Eltern mit dem gemeinsamen Lernen wird medial gegen Inklusion „ausgeschlachtet“ und als Beweis für die „Unverzichtbarkeit“ von Sonderschulen ausgelegt.

Der niedersächsische Landesrechnungshof hat die sonderpädagogische Doppelstruktur von Sonder- und Regelschule kritisiert. Er hat im Rahmen einer Modellrechnung ermittelt, dass bei Auflösung der Sonderschulen für die Förderschwerpunkte „Lernen“ und „Emotionale und soziale Entwicklung“ sämtliche Klassen aller allgemeinen Schulen in Niedersachsen mit ca. sechs zusätzlichen Förderstunden pro Woche ausgestattet werden könnten.

„Die Unverzichtbarkeit der Sonderpädagogik“



Mit der Reduktion des menschenrechtlichen Anspruchs auf inklusive Bildung für alle Lernenden auf die Gruppe der Kinder mit Behinderungen oder mit sonderpädagogischem Förderbedarf ist die schulische Inklusion zu einer reinen Angelegenheit der Sonderpädagogik gemacht worden. Ihre Expertise für die Inklusion von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen gilt aus der Perspektive der allgemeinen Schulen, der Politik und der Öffentlichkeit als „unverzichtbar“, obwohl Sonderpädagog*innen für die segregierende Sonderschule ausgebildet worden sind und noch werden, also nicht von vorneherein auf einen inklusiven Schulalltag vorbereitet sind. Das bildet sich vielfach in der Praxis ab,

indem Sonderpädagog*innen sich nur für Kinder mit Behinderungen zuständig fühlen, sie in Kleingruppen aus dem allgemeinen Unterricht „herausnehmen“, Grundschulpädagog*innen sich andererseits für diese Kinder nicht voll verantwortlich fühlen und Bildungsaufgaben an die Sonderpädagog*innen delegieren.

Der allseitige Ruf nach Sonderpädagog*innen hat dazu geführt, dass allein in NRW sich die Zahl der universitären sonderpädagogischen Ausbildungsstandorte in den letzten Jahren verdoppelt hat. Die allgemeinen Lehrämter sind mit sonderpädagogischen Inhalten „angereichert“ worden. Auch in der Fortbildung dominieren sonderpädagogische Inhalte. Und – um es abzurunden – in den Kultusministerien und in der KMK sind die Zuständigen für Inklusion fast ausschließlich Sonderpädagog*innen. Die Sonderpädagogik ist zur dominanten oder – besser gesagt – allzuständigen Disziplin und Profession geworden, wenn es um Inklusion geht. Ich bezeichne den damit verbundenen Veränderungsprozess in den allgemeinen Schulen als „Sonderpädagogisierung“.

Die „Sonderpädagogisierung“ begünstigt ein einseitiges Verständnis von inklusiver Bildung, das die Diversitätskategorien

ausschließlich auf Behinderung reduziert. Sie verfestigt eine falsche pädagogische Praxis, bei der die Aufgabenverteilung zwischen allgemeinen Lehrkräften und Sonderpädagog*innen entlang der Differenzlinie von Behinderungen verläuft. Inklusive Bildung verlangt aber, dass jedes Kind in seiner Individualität gesehen und nicht auf eine Gruppenzugehörigkeit festgelegt und reduziert wird. Die bildungspolitische Fixierung auf die Sonderpädagogik verstellt den Blick der allgemeinen Pädagog*innen dafür, dass das Lernen in den Schulen sich umfassend und von Grund auf ändern muss, damit sie zum inklusiven Lern- und Lebensort für alle Kinder werden. Die Fixierung auf die Sonderpädagogik verhindert die notwendige Entwicklung des inklusiven Bewusstseins, dass sich die Schule als Gesamtsystem an die Vielfalt der Kinder mit ihren extrem unterschiedlichen lebensweltlichen Ausgangslagen, individuellen Problemen und Lernbedürfnissen anpassen muss.

Der Ruf nach Sonderpädagog*innen als der zuständigen Profession für Inklusion ist symptomatisch für eine Lehrerschaft, die unter den Bedingungen der selektiven Schulstrukturen bis heute nicht lernen musste, Verantwortung für den Lernerfolg der einmal aufgenommenen Schülerinnen

Häufig werden die Zuständigkeitsbereiche getrennt: Sonderpädagogen für die ‚besonderen‘ Kinder – Regelschulpädagogen für ‚die anderen‘.

Die Fixierung auf die Sonderpädagogik verhindert die notwendige Entwicklung des inklusiven Bewusstseins.

Mit der „Sonderpädagogisierung“ werden die Diversitätskategorien auf Behinderung reduziert.

Sonderpädagogisch orientierte Diagnostik steht der inklusiven Diagnostik entgegen.

Mit der Vorstellung vom „Schonraum“ wird die pädagogisch und gesellschaftlich naheliegende Forderung nach einer guten Schule für alle Kinder verdrängt.

und Schüler zu übernehmen. „Unpassende“ Kinder dürfen auch in Zeiten der Inklusion an andere Schulformen abgeschoben werden. Obendrein empfiehlt sich das Sonderschulsystem als „Schonraum“ für Kinder und Jugendliche, denen die allgemeinen Schulen nicht gerecht werden könnten. Allerdings provoziert das die Frage, warum Schüler*innen mit Behinderungen besonders „geschont“ werden sollen bzw. warum Schüler*innen ohne Behinderungen nicht ebenso schutzbedürftig sind. Mit der Vorstellung vom „Schonraum“ wird die pädagogisch und gesellschaftlich naheliegende Forderung nach einer guten Schule für alle Kinder verdrängt. Die Bildungspolitik denkt nicht daran, diese Barrieren für die Inklusion wegzuräumen.

Die Sonderpädagogik reklamiert als ihre Domäne eine Diagnostik, die ihre Tradition des medizinischen Denkens von Behinderung noch immer nicht hinter sich gelassen hat (Schuck et al. 2018). Abweichungen von dem, was als „normale“ Entwicklung gilt, werden als Problem des Kindes identifiziert und in dem Kind werden die Ursachen für Probleme gesehen, die im Prozess des schulischen Lernens auftreten. Immer noch sind Intelligenztests, die sich an einem statischen Begabungsbegriff orientieren, Grundlagen

für die Feststellung sonderpädagogischer Förderbedürftigkeit und der damit verbundenen sozialen Zuschreibung einer Behinderung.

Dagegen will die inklusive Diagnostik Barrieren aufdecken und abbauen, die für die individuelle Lernentwicklung hinderlich sind. Das Kind wird auf der jeweiligen Stufe seiner Entwicklung als kompetenter Lerner anerkannt und nicht „abgestempelt“. Inklusive Pädagogik misst Kinder nicht an einem normativen Verständnis, das vorschreibt, was Kinder zu einem bestimmten Zeitpunkt ihrer Entwicklung können müssen.

Mit der „Sonderpädagogisierung“ zieht die Praxis der Sonderschule in die allgemeine Schule ein und breitet sich dort mit ihrer Diagnostik aus. Die „Etikettierungsschwemme“, die Hans Wocken festgestellt hat, resultiert daraus (Wocken 2018). Der Anteil der Kinder mit dem Etikett eines sonderpädagogischen Förderbedarfs ist bundesweit drastisch gestiegen. Wocken erklärt dieses Phänomen damit, dass Kinder, die früher als schwache Grundschüler*innen galten, jetzt schneller ohne Bedenken der sonderpädagogischen Gutachter*innen und ohne den Widerstand der Eltern als sonderpädagogisch förderungsbedürftig diagnostiziert und etikettiert werden, weil sie als „Inklusi-

onsschüler*innen“ in der Regelschule verbleiben und der Regelschule damit zusätzliche Stunden/Ressourcen bringen. Der Anstieg der Inklusionsanteile verdankt sich nicht dem Abbau des segregierenden Sonderschulsystems, sondern der sonderpädagogischen „Etikettierungsschwemme“, so Wocken. Was die KMK als Inklusionserfolg verkauft, sei „Pseudo-Inklusion“.

„Die Unantastbarkeit des Gymnasiums“



Schon vor 100 Jahren wurde auf der Reichsschulkonferenz um eine demokratische Schulreform vergeblich gerungen und wie vor 100 Jahren werden heute die gleichen Argumente gegen die „Einheitsschule“ von der gymnasialen Lobby vorgebracht. Daraus ist der Mythos von der „Unantastbarkeit des Gymnasiums“ entstanden. Die Bildungspolitik trägt ihn heute wie eine Monstranz vor sich her, weil er politisch bequem für sie ist. Sie muss strukturell nichts grundsätzlich ändern, sondern entscheidet sich höchstens für zweigliedrige Systeme, in denen das Gymnasium auch weiterhin eine privilegierte Rolle einnimmt. Es darf sich seine Schülerinnen und Schüler aussuchen, sie bei Bedarf abschulen und heutzutage eine Sonderrolle in der Inklusion reklamieren.

Seit in einem Volksentscheid 2010 die geplante Verlängerung der gemeinsamen Grundschule von vier auf sechs Jahre in Hamburg abgelehnt wurde, sieht sich die Bildungspolitik in dem von ihr gepflegten Mythos von der „Unantastbarkeit des Gymnasiums“ wegen des Elternwillens bestätigt. Von dem Elternwillen zu sprechen, ist Teil der Mythenbildung. Tatsächlich wollen Eltern der Mittel- und Oberschicht, dass das Gymnasium für ihre Kinder unangetastet bleibt. Wie der Datenreport (Statistisches Bundesamt u.a. 2018) deutlich zeigt, übernimmt es immer noch die Funktion eines sozialen „Abstandshalters“ zu den Kindern der Unterschicht und des Prekariats.

Genau das hat sich in Hamburg abgespielt. Eine rabiate, elitäre Elternlobby, ausgestattet mit politischem Einfluss und Geld, hat im bürgerlichen Lager Stimmung gegen die Reform machen können, um ihre Bildungsprivilegien zu behalten. Diejenigen, für die die Verlängerung des längeren gemeinsamen Lernens ein Gewinn gewesen wäre, fühlten sich nicht angesprochen durch den Volksentscheid und blieben der Abstimmung weitgehend fern. Die Bildungspolitik verschleierte mit dem Mythos, dass die frühe Leistungsselektion am Ende der Grundschule eine sozial selektiv wirkende

Der Anstieg der Inklusionsquoten (bei gleichbleibender Exklusionsquote) verdankt sich der „Etikettierungsschwemme“.

Mit dem Mythos seiner „Unantastbarkeit“ erhält sich das Gymnasium seine Privilegien.

Das Gymnasium zeichnet sich aus durch Abschulung „ungeeigneter“ Schüler*innen und eine minimale Beteiligung an der Inklusion.

Auch strukturelle Zweigliedrigkeit in einigen Bundesländern ist sozial selektiv und verhindert ein inklusives Bildungssystem.

Barriere ist und zu einer ungerechten Verteilung von Bildungschancen führt. Sie hat den unsäglichen Widerspruch zwischen Selektion und Inklusion, der sich in unserem Regelschulsystem auftut und ein Hindernis für die Entwicklung einer inklusiven Haltung und Einstellung in der Lehrerschaft ist, zu verantworten. Der Widerspruch ist durch die Zweigliedrigkeit in einigen Bundesländern nicht aufgehoben. Auch die Zweigliedrigkeit ist sozial selektiv und fördert soziale Segregation (Schuck et al. 2018).

Der Widerspruch ist in der vielgliedrigen Bildungslandschaft von NRW wie in einem Brennglas zu erkennen. Dort wird die Hauptschule kaum noch angewählt, aber nach Klasse 6 füllen sich wieder die Klassen mit den sogenannten Schulwechslern, eine euphemistische Bezeichnung für die aus den Gymnasien und den Realschulen Ausgeschlossenen. Im Schuljahr 2016/17 sind allein in NRW ca. 11.000 Schüler*innen aus den Gymnasien und Realschulen wegen ihrer Leistungsdefizite ausgeschlossen und in Hauptschulen und Gesamtschulen „abgeschoben“ worden. In Hauptschulen werden – oft armutsgefährdete – Kinder mit diagnostizierten Lern- und Entwicklungsproblemen mit Kindern zusammengeführt, die

zwar nicht diagnostiziert worden sind, aber auch ähnliche Armutsprobleme aufweisen. Das nennt man dann Inklusion.

Die Beteiligungsquote des Gymnasiums an der Inklusion ist in allen Bundesländern minimal. Die Bildungspolitik akzeptiert, dass das Gymnasium sich höchstens für Kinder zuständig sieht, die „zielgleich“ unterrichtet werden können. Die integrierten Schulformen müssen alle Schülerinnen und Schüler aufnehmen, die das Gymnasium nicht gebrauchen kann: Dazu gehören Schüler*innen mit Armuts-, Migrations- und Fluchthintergrund, mit besonderem Förderbedarf und diejenigen, die vom Gymnasium abgeschoben werden, weil sie die Leistungsstandards nicht erfüllen. Die Gefahr der Deklassierung der integrierten Schulformen in der Wahrnehmung der Öffentlichkeit und der Eltern ist Realität. Sie ist besonders gut erkennbar in den Stadtstaaten, wo es nur noch zweigliedrige Systeme gibt. In Hamburg und Bremen wehren sich die Stadtteilschulen und die Oberschulen gegen diese Entwicklung und fordern zum Wohle aller Kinder eine gemeinsame Schule für alle.

Das Verbot, Kinder auszuschließen und abzuschieben auf andere Schulformen, um sich institutionell zu entlasten, ist eine

bedeutende Voraussetzung für die Entwicklung einer vielfaltsbewussten und vielfalts-sensiblen „Kultur des Behaltens“. Das ist der erste Schritt, das selektive Regelschulsystem zu einem inklusiven Schulsystem für alle Kinder zu transformieren.

Es ist ziemlich einfach zu erklären, warum die Bildungspolitik die Inklusion dem allgemeinen Schulsystem einfach nur „aufpropft“ und keine strukturellen und inhaltlichen Transformationsschritte zu einer Schule für alle einschlägt. Das Gymnasium soll in seinem Bestand erhalten bleiben. Damit folgt sie der bildungsaffinen Mittel- und Oberschicht, die ihre Bildungsprivilegien erhalten will und zu den unteren sozialen Schichten zunehmend auf Abstand geht, wie die Sozialforschung erweist.

Hilfsschulsystem im Nationalsozialismus



Die Frage, warum die KMK und die Bildungspolitik der Länder das Sonderschulsystem, das sich als völlig lernineffizient erwiesen hat (Wocken 2007, Klemm 2009) verteidigen und damit die Interessen des Verbands Sonderpädagogik vertreten, lässt sich historisch angemessen aufklären.

Die Geschichte der Hilfsschule in Deutschland, die Dagmar Hänsel (2006, 2014, 2019) auf breiter und zum Teil bislang unveröffentlichter Quellenbasis gründlich erforscht hat, gibt den Blick auf die historischen Wurzeln für das besondere Verhältnis von Bildungspolitik und Sonderpädagogik frei. Es entstand nach 1945 aus dem gemeinsamen Interesse, die moralische und politische Verantwortung für die Verstrickung in nationalsozialistische Verbrechen zu verschleiern bzw. zu verleugnen. Es bekundete sich in gemeinsam gepflegten Mythenbildungen, die als Narrativ an nachfolgende Generationen weiter vermittelt wurden und sich bis heute gehalten haben. So wird die Durchführung von Zwangssterilisation an „Erbkranken“ und von „Euthanasie“ an „Unbrauchbaren“ allein der menschenverachtenden NS-Politik zugeschrieben, während die Sonderpädagogik als Verteidigerin der Behinderten und ihres Rechts auf Leben in der NS-Zeit gilt.

Die im damaligen Verband Deutscher Hilfsschulen organisierte sonderpädagogische Profession verbreitete nach 1945 systematisch die Geschichtslüge, die Sonderpädagogik sei in der NS-Zeit bekämpft worden, die Hilfsschule sei als Sonderschule bedroht gewesen und die Hilfsschullehrer-

Forschungen legen historische Wurzeln für das besondere Verhältnis von Bildungspolitik und Sonderpädagogik frei.

Der Auf- und Ausbau des deutschen Sonderschulwesens in den 1950er und 1960er Jahren wurde als Akt der „Wiedergutmachung“ der Verbrechen an Hilfsschulkindern im Nationalsozialismus kommuniziert.

schaft habe unter schwierigen Bedingungen die behinderten Kinder vor dem Zugriff der Nationalsozialisten verteidigt. Unmittelbar nach seiner Neugründung machte der Verband geltend, es sei deshalb eine politische Pflicht gegenüber der Hilfsschule und den Hilfsschulkindern, die Hilfsschule auszubauen.

Die Politik folgte, um sich von der historischen Schuld bequem zu entlasten. Der Auf- und Ausbau des deutschen Sonderschulwesens in den 1950er und 1960er Jahren wurde als Akt der „Wiedergutmachung“ kommuniziert, während die Verbrechen an den Hilfsschulkindern politisch und juristisch unaufgeklärt und ungesühnt blieben.

In der Folge entstand eine weltweit nahezu einzigartige Ausdifferenzierung des sonderpädagogischen Systems in Westdeutschland. Mit Unterstützung der Politik konnte die Sonderpädagogik nach 1945 die Hilfsschule zum Kern des sonderpädagogischen Systems entwickeln. Parallel zum Ausbau des Sonderschulsystems gelang es Vertreter*innen der Sonderpädagogik auch, die eigenständige wissenschaftliche Ausbildung für Sonderpädagog*innen an Hochschulen und damit die Abtrennung der Sonderpädagogik von der Allgemeinen Pädagogik durchzusetzen.

In ihren Forschungsarbeiten hat Hänsel die Geschichtsfälschung der Sonderpädagogik gründlich widerlegt. Als „Sammel- und Sichtungsbecken“ für die erbbiologische Auslese und die rassenhygienischen politischen Zielsetzungen, die im „Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses“ (GzVeN) vom 14. Juli 1933 konkretisiert wurden, machte die Sonderpädagogik sich unverzichtbar und erlebte mit der Einführung der Konstruktion „Hilfsschulbedürftigkeit“ die Expansion der Hilfsschule, wie Hänsel (2019) zeigen kann.

Die Hilfsschule übernahm die Einordnung der Hilfsschüler*innen in die drei Kategorien „noch bildbar“, „noch brauchbar“ und „unbrauchbar“. Die „noch Bildbaren“ galten als „Hilfsschulbedürftige“, die wegen ihrer Lernschwierigkeiten eine Belastung für die Volksschulen darstellten und sich nur mit den Mitteln der Hilfsschule „zum vollwertigen und lebensächtigen Glied des deutschen Volkes“ entwickeln konnten. Die „noch Brauchbaren“ galten als „schwachsinnig“ und erbkrank und waren daher für die Sterilisation vorzusehen, die „Unbrauchbaren“ wurden ausgeschult und fielen nach 1939 der „Euthanasie“ zum Opfer. Über die Kategorisierung, so Hänsel, waren die Hilfsschullehrer*innen institutionell an den Verbrechen beteiligt.

Geschichtsbelastete sonderpädagogische Kontinuitäten nach 1945



Nach 1945 wurde die menschenverachtende Rassenideologie des Nationalsozialismus aus Gesetzen, Verordnungen und Verlautbarungen verbannt, aber es blieben deutliche Spuren.

Die in der NS-Zeit erfundene Kategorie der „Hilfsschulbedürftigkeit“ für die Auslese von Kindern mit Lernproblemen aus der Volksschule wurde mit dem Ausbau der Hilfsschule nach 1945 fortgeführt, später in „Lernbehinderung“ umbenannt und wird heute in die umständliche Bezeichnung „sonderpädagogischer Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen“ gefasst. Aufklärung dazu gibt Hänsels jüngste Veröffentlichung (2019).

Die inhaltliche Bestimmung von „Lernbehinderung“ ist bis heute vage und nicht wissenschaftlich valide definiert. „Lernbehinderung“, so formulierte Hans Eberwein in den 1980er Jahren, sei eine Konstruktion, die dazu missbraucht werden könne, um einen schwierigen Schüler loszuwerden und an die Sonderschule abzutreten. Heute könnten wir mit Wocken sagen, „Lernbehinderung“ ist

eine Konstruktion, um zusätzliche sonderpädagogische Förderstunden an die allgemeine Schule zu binden.

Die Willkürlichkeit, die der sonderpädagogischen Feststellung von „Lernbehinderung“ anhaftet, liegt darin, dass „Lernbehinderung“ in Abhängigkeit zu den jeweils geltenden schulischen Lern- und Leistungserwartungen konstruiert wird. So beobachtete Jakob Muth, dass mit steigenden Leistungsanforderungen an die Grundschule in den 1960er Jahren ein Anstieg der Überweisungsquote zur Sonderschule für Lernbehinderte einherging.

Die Folgen dieser immer noch vorgenommenen geschichtsbelasteten Kategorisierung und Etikettierung sind für die Betroffenen, die zu 90 % aus prekären Familien kommen, zutiefst beschädigend. Dieses Etikett, das sie in der Regel nicht wieder loswerden, wirkt stigmatisierend und beeinflusst ihr Selbstkonzept ungünstig (Schumann 2007). Der allergrößte Teil der Sonderschulabgänger*innen verlässt die Sonderschule bildungsarm und ohne Abschluss (Klemm 2009). Bereits lange vor dem Inkrafttreten der UN-BRK hätte die Sonderschule für Lernbehinderte wegen ihrer wissenschaftlich unhaltbaren und geschichtsbelasteten

Die Kategorie „Lernbehinderung“ ist extrem geschichtsbelastet.

Mit steigenden Leistungsanforderungen an der Grundschule in den 1960er Jahren ging ein Anstieg der Überweisungsquote zur Sonderschule für Lernbehinderte einher.

Der allergrößte Teil der Sonderschulabgänger*innen verlässt die Sonderschule bildungsarm und ohne Abschluss (Klemm 2009).

Bedeutung aufgegeben werden müssen. Dass dies nicht geschehen ist, zeigt die enge Bindung der Bildungspolitik an die Sonderpädagogik und ihren Verband. Durch alle Grundsatzbeschlüsse und Empfehlungen der KMK zur sonderpädagogischen Förderung von 1960, 1972 und 1994 zieht sich der Tenor von der „Unverzichtbarkeit“ der Sonderschule und der Sonderpädagogik. Die Interessen des sonderpädagogischen Verbands waren immer Blaupausen für die Beschlüsse der Bildungspolitik. Damit wurden die jeweiligen Reformbemühungen seit den 1970er Jahren „abgewürgt“ und zurückgewiesen. Dieses enge Bündnis besteht bis heute und verhindert die Umsetzung des Rechts auf inklusive Bildung (Schumann 2018).

Die Politik braucht spürbaren zivilgesellschaftlichen Druck für einen echten und ehrlichen Kurswechsel.

Die Salamanca-Resolution (1994) der UNESCO-Weltkonferenz für ein inklusives Bildungssystem wurde von den bildungspolitisch Verantwortlichen nicht kommuniziert.

Auch der leidenschaftliche Appell von Salamanca, der 1994 von der UNESCO-Weltkonferenz in Spanien ausging, fand keine politische und gesellschaftliche Resonanz in Deutschland. Die Salamanca-Resolution wurde von den bildungspolitisch Verantwortlichen nicht kommuniziert und fand dementsprechend auch in den Medien nicht statt. Dieses Verschweigen eines unliebsamen bildungspolitischen Dokuments erinnert auf fatale Weise an den Umgang mit der vorne erwähnten Allgemeinen Bemerkung des UN-Fachausschusses von 2016.

Zivilgesellschaftliche Strategien pro Inklusion



Es ist nicht zu erwarten, dass die KMK und die Länder von sich aus zur Einsicht kommen und einen Neustart für das Recht auf inklusive Bildung planen. Auch die bisherigen Erklärungen zur Bildung eines Nationalen Bildungsrates lassen nicht erkennen, dass es dabei um das Ziel ginge, Bildungsgerechtigkeit in einem inklusiven Bildungssystem zu realisieren. Die Politik braucht spürbaren zivilgesellschaftlichen Druck für einen echten und ehrlichen Kurswechsel, der von starken lokalen, überörtlichen und bundesweiten Bündnissen pro Inklusion ausgehen muss. Inklusion braucht Bewegung!

Um den gesellschaftlichen Druck gegen die Politik der Verweigerung aufzubauen, ist eine breite Aufklärung über das, was schulische Inklusion wirklich ist, notwendig. Die Allgemeine Bemerkung Nr. 4 ist dabei von zentraler Bedeutung.

Auch die bildungspolitischen Mythen, die dem Recht auf inklusive Bildung entgegenstehen, müssen in ihrer historischen, gesellschaftlichen und politischen Funktion aufgedeckt und benannt werden. Der Mythos von der „Unantastbarkeit“ des Gym-

nasiums und der Mythos von der „Unverzichtbarkeit“ der Sonderschule und der Sonderpädagogik zementieren „ständische“ Interessen und die Spaltung im Bildungswesen.

Die Befürworter*innen des Gymnasiums und der Sonderschule in Politik und Gesellschaft müssen konfrontiert werden mit den Folgen der sozialen Segregation und den harten Fakten der geringen Leistungsfähigkeit bzw. Dysfunktionalität beider Institutionen für eine menschenrechtliche, demokratische und an den gesellschaftlichen Herausforderungen ausgerichteten Bildung für das 21. Jahrhundert.

Bündnisse und Netzwerke pro Inklusion brauchen starke Botschaften, um Menschen für inklusive Bildung zu begeistern und von der Notwendigkeit und Dringlichkeit einer inklusiven Schule für alle zu überzeugen. Begeistern kann man mit positiven Beispielen von Schulen, die auch unter schwierigen Rahmenbedingungen die Möglichkeit einer inklusionsorientierten Schulentwicklung vorleben. Der Blick auf unsere Gesellschaft zeigt, warum wir eine inklusive Schule für alle dringend brauchen.

Trotz wirtschaftlich guter Daten steckt unsere Gesellschaft in einem tiefen Krisen-

modus. Wir erleben heute einen erschreckenden Mangel an Zusammenhalt, Solidarität, Gemeinsinn und Wertschätzung für Demokratie. Das Institut für Interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung an der Universität Bielefeld hat in seinen „Mitte-Studien“ für die Friedrich-Ebert-Stiftung ermittelt, dass die Tendenz, den Wert eines Menschen an seiner Nützlichkeit zu messen, in alle gesellschaftlichen Schichten eingedrungen ist. Auch die wichtige normbildende soziale Mitte ist dafür anfällig (Zick et al. 2016). In der jüngsten Studie zum Zustand der Mitte halten die Forscher*innen fest, dass die gesellschaftliche Mitte für die Normalisierung rechter Einstellungen verantwortlich ist (Zick et al. 2019).

Die Erfahrung, ein wertvoller Teil eines Ganzen zu sein und gebraucht zu werden, ist in den sozialen Umbrüchen der letzten Jahrzehnte für viele Menschen verloren gegangen. Individualisierung, Verlust traditioneller Bindungen, Konkurrenzdruck, Selbstoptimierungszwang, Abstiegsängste, soziale Ungleichheit und Armut markieren stichwortartig tiefgreifende gesellschaftliche Veränderungen. Der Verlust eines tragfähigen positiven Wir-Gefühls zeigt sich zum Beispiel in dem zunehmenden Ansehensverlust von Demokratie und demokratischen Werten.

Die Dysfunktionalität des Gymnasiums und der Sonderschule für eine menschenrechtlich bestimmte, demokratische Entwicklung muss sichtbar gemacht werden.

Die Erfahrung, ein wertvoller Teil eines Ganzen zu sein und gebraucht zu werden, ist in den sozialen Umbrüchen der letzten Jahrzehnte für viele Menschen verloren gegangen.

Inklusion zielt auf ein positives Wir-Bewusstsein. Wir brauchen die inklusive Schule als gesellschaftsbildende Kraft und als Ort demokratischer Vergemeinschaftung.

Materielle und soziale / kulturelle Statusängste sind die Treiber von Resentiments, negativen Affekten und identitären Vorstellungen. Die AfD schürt mit ihren Feindbildern gegen Geflüchtete, Ausländer und den Islam Ressentiments und Ängste. Sie legitimiert rassistische Gewaltbereitschaft und Gewalt. Darüber können Menschen, die verunsichert sind, eine Schein-Identität und ein Wir-Gefühl aufbauen, das durch Gleichgesinnte im Netz negativ emotional aufgeladen und bestätigt wird.

Dagegen zielt Inklusion auf ein positives Wir-Bewusstsein, das aus der Anerkennung der menschlichen Würde und der gleichberechtigten sozialen Zugehörigkeit entsteht. Wir brauchen deshalb die Inklusion als transformatorisches Gesellschaftsprojekt und die inklusive Schule als gesellschaftsbildende Kraft und als Ort demokratischer Vergemeinschaftung.

DR. BRIGITTE SCHUMANN

Literaturhinweise



- CRPD** (2016): Allgemeine Bemerkung NR. 4 zum Recht auf inklusive Bildung. Online: https://www.gemeinsam-einfach-machen.de/SharedDocs/Downloads/DE/AS/UN_BRK/AllgBemerkNr4.pdf?__blob=publicationFile&v=4
- Delors, Jacques** (1996): Learning- the Treasure within. Hrsg. von UNESCO.
- Hänsel, Dagmar** (2006): Die NS-Zeit als Gewinn für Hilfsschullehrer. Bad Heilbrunn.
- Hänsel, Dagmar** (2014): Sonderschullehrerausbildung im Nationalsozialismus. Bad Heilbrunn.
- Hänsel, Dagmar** (2019): Sonderschule im Nationalsozialismus, Die Magdeburger Hilfsschule als Modell. Bad Heilbrunn.
- Klemm, Klaus** (2009): Sonderweg Förderschule: Hoher Einsatz, wenig Perspektiven. Eine Studie zu den Ausgaben und der Wirksamkeit von Förderschulen in Deutschland. Im Auftrag der Bertelsmann Stiftung.
- Klemm, Klaus/Preuss-Lausitz, Ulf** (2011): Auf dem Weg zur schulischen Inklusion in NRW. Empfehlungen zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im Bereich der allgemeinen Schulen. Gutachten im Auftrag des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen.
- Klemm, Klaus** (2018): Unterwegs zur inklusiven Schule. Lagebericht 2018 aus bildungsstatistischer Perspektive. Hrsg. von der Bertelsmann Stiftung.

KMK (2010): Pädagogische und rechtliche Aspekte der Umsetzung des Übereinkommens der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.11. 2010.

KMK (2011): Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen. Beschlüsse der Kultusministerkonferenz vom 30.10.2011.

MSB (2019): Bericht des Ministeriums für Schule und Bildung NRW zur Evaluation des Ersten Gesetzes zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention in den Schulen (9. Schulrechtsänderungsgesetz).

Niedersächsischer Landesrechnungshof (2018): Jahresbericht 2018. Online: <https://www.lrh.niedersachsen.de/themen/jahresberichte/55760.html>

Österreichische UNESCO - Kommission (Hrsg.) (1996): Pädagogik für besondere Bedürfnisse. Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse. Salamanca 1994.

Schuck, Karl Dieter/Rauer, Wulf/Prinz, Doren (Hrsg.) (2018): EiBiSch – Evaluation inklusiver Bildung in Hamburgs Schulen. Quantitative und qualitative Ergebnisse. Hamburg.

Schumann, Brigitte (2018): Streitschrift Inklusion. Was Sonderpädagogik und Bildungspolitik ver-schweigen. Frankfurt/M.

Schumann, Brigitte (2007): „Ich schäme mich ja so!“ Die Sonderschule für Lernbehinderte als Schonraumfalle. Bad Heilbrunn.

Schweizerische, Deutsche und Österreichische UNESCO Kommission (2016): Bildung überdenken. Ein globales Allgemeingut? Übersetzung von UNESCO (2015): Rethinking Education: towards a global common good?

Statistisches Bundesamt/Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (Hrsg.) (2018): Datenreport 2018. Ein Sozialbericht für die Bundesrepublik Deutschland. Bonn.

Wocken, Hans (2007): Fördert Förderschule? Eine empirische Rundreise durch Schulen für „optimale Förderung“. In: Demmer-Diekmann, Irene/ Textor, Annette (Hrsg.): Integrationsforschung und Bildungspolitik im Dialog. Bad Heilbrunn.

Wocken, Hans (2016): Am Haus der inklusiven Schule. Anbauten – Anlagen – Haltestellen. Hamburg.

Zick, Andreas/Klein, Anna (2014): Fragile Mitte. Feindselige Zustände. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland. Hrsg. für die Friedrich-Ebert-Stiftung von Ralf Melzer. Bonn.

Zick, Andreas/Küpper, Beate/Berghan, Wilhelm (2019): Verlorene Mitte. Feindselige Zustände. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2018/19. Hrsg. für die Friedrich-Ebert-Stiftung von Franziska Schröter. Bonn.

Deutsche Rechtfertigungsversuche in der Kritik

Die deutsche Bildungspolitik tut sich schwer mit der Behindertenrechtskonvention (BRK). Zu beobachten ist dies unter anderem an der fragwürdigen Auslegung und Umsetzung von Inklusion hierzulande. Hierfür hat der UN-Ausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderungen mit seiner Allgemeinen Bemerkung Nr. 4 „Draft General Comment No. 4“ Deutschland einen Spiegel vorgehalten. Das UN-Dokument beschrieb deutlich, was Deutschland tun muss, um ein inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen zu schaffen und den menschenrechtlichen Verpflichtungen aus Artikel 24 der BRK gerecht zu werden.¹

Als der Genfer Fachausschuss 2015 den Entwurf für die Allgemeine Bemerkung Nr. 4 vorlegte und dazu um Stellungnahmen bat, wurde die Kultusministerkonferenz (KMK) aktiv. Am 15.1.2016 wurde die gemeinsame Stellungnahme von Bund und Ländern unter der inhaltlichen Koordinierung des Sekretariats der KMK an das Büro des Hochkommissars für Menschenrechte in Genf abgegeben. Sie ist auf der Homepage des Fachausschusses unter dem Sammelbegriff „submissions“ abgelegt und auffindbar unter der Bezeichnung „Germany“ (<https://www.ohchr.org/EN/HRBodies/CRPD/Pages/GCRightEducation.aspx>). Die KMK hat es dagegen vorgezogen, ihre Stellungnahme der deutschen Öffentlichkeit bis heute vorzuenthalten. Es ist einem Zufall zu verdanken, dass Inklusionsforscher*innen von dem Vorgang zeitnah Kenntnis bekamen und eine Gegenstellungnahme auf der Inklusionsforschungstagung in Bielefeld am 18.2.2016 verabschiedeten. Nachfolgend wird ein Auszug aus dem Dokument der KMK sowie die Gegendarstellung der Wissenschaftler*innen abgedruckt.

Gemeinsame Stellungnahme von Bund und Ländern 2016 zum Entwurf der Allgemeinen Bemerkung Nr. 4 des UN-Fachausschusses (German Statement concerning the Draft General Comment on Article 24 CRPD)

Germany thanks the Committee on the Rights of Persons with Disabilities for its Draft general comment and would like to offer the following comments:

General introductory remarks:

In Germany, all young people with or without a disability have the right and the obligation to attend school. This includes general schools and schools tailored to students with special educational needs (special schools). Just like Länder responsibility for education, these options have a long tradition in Germany.

The transition to an “inclusive education system at all levels”, set forth in the Convention as a long-term goal, implies that joint learning at regular schools is to be the rule. Germany has long started to embark on this road. The Länder have taken action aimed at dismantling barriers and at equal participation of young people with disabilities in education. The majority of Länder is striving to give people a choice between regular schools and special schools. Over the past few years, the share of children with special educational needs attending regular schools has risen continuously. Overall our educational institutions are in a transition phase at the moment. All Länder have begun to work towards the goal of creating a different institutional framework geared towards inclusion.

Following a decision by the Standing Conference of Education Ministers of the German Länder in 2012, teacher training for teachers of all school types was adapted accordingly. All teachers are supposed to acquire the knowledge, capacities and attitudes needed for inclusive education. University-level training for special education teachers lasts 6 to 7 years in Germany. Prospective special education teachers follow two special education tracks. During their training, particular emphasis is put on diagnostics, counselling and teaching in inclusive settings. The common objective is promoted through joint professional development courses organised for teachers of all school types at central level, or close to or within schools.

Comments on individual paragraphs:

Paragraph 4

In paragraph 4 you are advancing the thesis that many millions of persons with disabilities continue to be denied a right to education and that many more people only learn in settings where they are isolated, receiving education of an inferior quality.

Germany points out that the notion that students receive education of an inferior quality at special schools is not valid for Germany. At these schools students are taught by teachers with extraordinarily well-grounded academic training which takes several years to complete.

(...)

Paragraph 11

Paragraph 11 describes the education of students with disabilities in separate environments as “segregation”; the system of special needs schools in Germany falls in this category. The term “segregation” has nothing but negative connotations. As a State Party, Germany does

not agree with such a view. The education system in Germany is built on the natural right of parents to determine the upbringing and education of their children, which is guaranteed in Article 6 (2) of the Basic Law. An education system allowing parents to choose between inclusion at regular schools and special schools adheres to these constitutional principles. There can only be talk of “segregation” in the context of “educating students in separate environments”, if this is being done against the will of the parents; the definition of “segregation” should be complemented by this addition. The concluding observations of the Committee on the Rights of Persons with Disabilities on Germany’s initial report also take this view by stating in indent b) of recommendation 46 that mainstream schools enrol children with disabilities if that is their choice.

(...)

Where the draft deals with implementation at the national level, it takes a centralist view (“action to adopt and implement a national educational strategy”). This does not correspond to the German form of government and to that of other federal states.

Paragraph 71

Because of parents’ right to choice, Germany can only transfer resources from special to regular schools to the extent that parents opt for inclusion, but not against their will as paragraph 71 demands.

¹ Ein Auszug der Allgemeinen Bemerkung Nr. 4 ist in Heft 2 dieser Reihe bereits veröffentlicht worden.

Siehe „Eine für alle – Die inklusive Schule für die Demokratie“, Heft 2, S. 24ff.

Eine Zusammenfassung und Kommentierung des Dokuments findet sich hier: https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/Information/Information_12_Das_Recht_auf_inklusive_Bildung.pdf

Gegenstatement zur gemeinsamen Stellungnahme von Bund und Ländern unter Mitwirkung der Kultusministerkonferenz (KMK) an das Büro des Hochkommissars für Menschenrechte in Genf vom 15.1.2016

([http://www.ohchr.org/Documents/HRBodies/CRPD/GC/Right to Education/Germany.pdf](http://www.ohchr.org/Documents/HRBodies/CRPD/GC/Right%20to%20Education/Germany.pdf))

Der UN-Fachausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderungen (CRPD) hat unter der Bezeichnung „Draft General Comment on Article 24“ einen Kommentar zu Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention im Entwurf vorgelegt und die Diskussion darüber eröffnet. Der dazu von Deutschland abgegebenen Stellungnahme wird widersprochen.

I. Menschenrechtliche Ausgangslage

Das „German Statement concerning the Draft General Comment on Article 24 CRPD“ entspricht weder der gegebenen Sachlage in Deutschland, noch den menschenrechtlichen Anforderungen. Danach ist fundamental für das Verständnis der Behindertenrechtskonvention, dass Inklusion in einem inklusiven Bildungssystem ein unveräußerliches Menschenrecht des Kindes auf ein gemeinsames Leben von Menschen mit und ohne Behinderungen ist. Das Menschenrecht des Kindes steht nicht zur Disposition der Eltern. Das nach Art. 6 Abs. 2 des Grundgesetzes verbürgte Erziehungsrecht verpflichtet die Eltern, das Kind „bei der Ausübung seiner Rechte zu leiten und zu führen“ (Art. 5 CRC); dementsprechend ist die Ausübung des Elternrechts nach deutschem Verfassungsrecht an das Wohl des Kindes gebunden (BVerfGE 24, 119 [143]. Ein Wahlrecht, sich für „Segregation“ zu entscheiden, was den Staat ermächtigen würde, auf Dauer „Regelschulen“ und „Förderschulen“ nebeneinander vorzuhalten, konterkariert Ziel und Zweck der Konvention und besteht de jure nicht. Ein Vorbehalt dieses Inhalts ist nach Art. 46 BRK unzulässig. Eine Wahlmöglichkeit existiert lediglich de facto,

solange „Regelschulen“ und „Förderschulen“ bestehen und sich nicht zu einem inklusiven Bildungssystem fortentwickelt haben.

Das vorliegende ‚German Statement‘ beruht auf grundlegenden menschenrechtlichen Fehleinschätzungen.

II. Zur aktuellen Situation

Die Aussage, „Over the past few years, the share of children with special educational needs attending regular schools has risen continuously“, ist unvollständig. Zwar hat die Zahl der Kinder mit ‚festgestelltem Förderbedarf‘ in den „Regelschulen“ zugenommen, die Zahl der in „Förderschulen“ verbliebenen Kinder ist jedoch nicht gesunken, sondern sogar gestiegen. Der höhere Anteil der Kinder mit Behinderungen in „Regelschulen“ erklärt sich aus der Tatsache, dass vermehrt Kinder, die bisher keinen besonderen Förderstatus hatten, als Kinder mit besonderem Förderbedarf ausgewiesen wurden. Dies ist eine Folge des Bezuschussungssystems, das bei Vorliegen festgestellter Defizite erhöhte Zuwendungen vorsieht.

Datengrundlage für diese Feststellungen sind die offiziellen Statistiken der Kultusministerkonferenz. Referenzjahr ist das Schuljahr 2008/09, weil es als letztes Schuljahr vor der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention im Jahre 2009 die vorherigen Verhältnisse abbildet. Danach ist in Deutschland die Inklusionsquote von 13,2 Prozent im Jahre 2000/01 auf 18,4 Prozent im Referenzjahr 2008/09 und schließlich auf 31,4 Prozent im letzten Berichtsjahr 2013/14 gestiegen. Die tatsächliche Lage wird indessen erst sichtbar, wenn man dem den Anteil jener Schüler*innen mit diagnostiziertem sonderpädagogischen Förderbedarf gegenüberstellt, die weiterhin separierende Förderschulen besuchen. Diese Zahlen sind keineswegs rückläufig. Vielmehr gibt es seit dem Referenzjahr 2008/09 in Deutschland sogar 0,4 Prozent mehr behinderte Schüler*innen in Förderschulen.

Die angebliche Steigerung der Inklusionsquote beruht lediglich darauf, dass einer entsprechend höheren Zahl von Kindern in „Regelschulen“ sonderpädagogischer Förderbedarf attestiert wurde.

Einen Rückgang der gesondert beschulten Schüler*innen hat es zwar in einzelnen Bundesländern, im Gesamtdurchschnitt in Deutschland aber nicht gegeben.

III. Zum Inklusionsverständnis allgemein

Aufgrund gesetzlicher Vorgaben der Länder erproben zahlreiche Lehrer*innen vor allem in Grundschulen, Konzepte inklusiven Unterrichts, obwohl die Umsetzungsbedingungen weit hinter den praktischen Erfordernissen zurückbleiben und daher auch Rückschläge zu verzeichnen sind. Auch wenn Einigkeit besteht, dass eine Umsetzung der Konvention nicht ‚über Nacht‘ möglich ist, ist dies umso weniger hinzunehmen, als es in keinem Bundesland ein der Konvention gerecht werdendes Inklusionskonzept gibt, sondern stattdessen die gegenwärtigen unzureichenden Verhältnisse fortgeschrieben werden.

Gemäß den Empfehlungen „Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen“ (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.10.2011) sollen sich die Umsetzungsschritte zur Schaffung eines inklusiven Bildungssystems bei Fortgeltung allgemeiner Bildungsstandards auf die Mitunterrichtung der Kinder mit Behinderungen in „Regelschulen“ unter Zuziehung sonderpädagogischer Fachkräfte beschränken; die Lehrer*innen in „Regelschulen“ sollen insbesondere in diagnostischer Hinsicht fortgebildet werden. Dies verkürzt das allgemeine Menschenrecht auf gesellschaftliche Teilhabe auf ein Sonderrecht für Menschen mit Behinderungen. Inklusion verlangt dagegen, ein umfassendes pädagogisches und schulrechtliches Konzept für das Zusammenleben aller Kinder mit und ohne Behinderung zu entwickeln, das Individualität und Verschiedenheit zur

Grundlage des pädagogischen Handelns macht. Die dafür zu schaffenden Bedingungen gehen weit über die von der Kultusministerkonferenz beschriebenen Anforderungen hinaus, und zwar in struktureller, räumlicher und in personeller Hinsicht sowie hinsichtlich der Bereitstellung „angemessener Vorkehrungen“ (Art. 2 BRK) für die Kinder mit Behinderungen.

Für die Aus- und Fortbildung müssen deshalb vorliegende und erprobte Konzeptionen aufgegriffen werden, um zur Gestaltung des Gemeinsamen Unterrichts zu befähigen. Zugleich müssen Kompetenzen vermittelt werden, um unterschiedlichste Lernszenarien, die Vielfalt und Reichtum der Begabungen widerspiegeln, gestalten und – zumal im Zusammenleben mit schwer- und schwerstbehinderten Kindern – das gemeinsame Leben im Schulalltag bewältigen zu können.

Die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz und die entsprechenden Konzepte der Länder bedürfen grundlegender konventionskonformer Überarbeitung.

IV. Schlussfolgerungen

Nach Auffassung der Unterzeichnenden sollte der UN-Ausschuss

- das ‚German Statement‘ nicht als abschließende Beschreibung der Gegebenheiten in Deutschland betrachten und federführend von der Bundesregierung eine valide Evaluation der vorliegenden Daten einfordern;
- die Bundesregierung auffordern, einen Überblick über den Meinungsstand zur Umsetzung der Behindertenrechtskonvention in Deutschland vorzulegen und dabei auch die relevanten gesellschaftlichen Gruppen einzubeziehen;
- die zutage getretenen Schwachstellen bei der Umsetzung der Konvention in dem General Comment ausdrücklich hervorheben, um im Rahmen der Staatenberichterstattung gegenüber Deutschland eine Grundlage für künftige Concluding Observations zu schaffen.

Bielefeld, 18.02.2016

Die Unterzeichner*innen

“Politik gegen Aussonderung – Koalition für Integration und Inklusion e.V.”

Prof. Dr. Anne-Dore Stein, Evangelische Hochschule Darmstadt, Vorsitzende

Dr. Reinald Eichholz, ehem. Kinderbeauftragter der Landesregierung Nordrhein-Westfalen; Prof. Dr. em. **Hans Wocken**, Universität Hamburg; Dr. **Brigitte Schumann**, Bildungsjournalistin; Dr. **Irmtraud Schnell**, Universität Frankfurt/Verein Politik gegen Aussonderung; Prof. Dr. **Peter Rödler**, Universität Koblenz/Landau/ Verein Politik gegen Aussonderung; Dr. **Marcus C. Funke**, Rechtsanwalt, Kanzlei Latham & Watkins; **Kristin Ziegeler**, Rechtsanwältin, Kanzlei Latham & Watkins; Prof. Dr. **Dieter Katzenbach** Goethe-Universität Frankfurt; **Alexander Czarnetzki**, Hamburg/Verein Politik gegen Aussonderung; **Uwe Herschleb**, Hamburg; **Barbara Cárdenas**, Mitglied des Hess. Landtages Linksfraktion; **Jennifer Hahn**, Universität Koblenz-Landau; **Stefan Schuster**, Hamburg/Verein Politik gegen Aussonderung; **Angelika Bengel**, Darmstadt/Verein Politik gegen Aussonderung; **Robert Aust**, Leipzig; **Jonas Lanig**, Aktion Humane Schule; **Franz Kampers**, Aurich/Vorstandsmitglied GEW Fachgruppe Sonderpädagogik Niedersachsen; **Herbert Renken**, Vorstandsmitglied GEW Fachgruppe Sonderpädagogik Lüneburg; **Maria Landwehr**, Universität Bielefeld; **Holger Westphal**, Osnabrück, Vorstandsmitglied GEW Fachgruppe Sonderpädagogik Niedersachsen; **Heidi Jüchter-Kasper**, Albert-Schweitzer-Schule Uslar; **Joana Armbruster**, Pädagogische Hochschule Ludwigsburg; Julia Wiebigke, Leibniz Universität Hannover; Prof. Dr. **Willehad Lanwer**, Darmstadt, Evangelische Hochschule Darmstadt; **Traudel Hell**, Saarbrücken, Miteinander Leben Lernen; **André Dupuis**, Fellbach/GEW-Vorsitzender des Bundesfachgruppenausschusses Sozialpäd. Berufe; Prof. Dr. **Reimer Kornmann**, Pädagogische Hochschule Heidelberg; **Christian Eichfeld**, Universität Leipzig, LAGIS Gemeinsam leben - gemeinsam lernen. Inklusion in Sachsen e.V.; PD Dr. Graf, **Erich Otto**, Basel; **Ruby Vivien** Racker, Stuttgart / Ver-

ein Politik gegen Aussonderung; Dr. **Dorothea Terpitz**, Gemeinsam leben Hessen e.V.; **Sabine Klemm**, Karlsruhe; **Sibylle Blömer-Hausmanns**, Auw bei Prüm / inclusio; **Martina Buchschuster**, LAG Bayern Gemeinsam leben- gemeinsam lernen; **Norbert Spiegl**, LAG Gemeinsam leben- gemeinsam lernen Bayern; Prof. em. Dr. **Georg Feuser**, Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft; **Jonas Böhmmer**, Verein Politik gegen Aussonderung; **Meyer**, Münster; **Siegfried Trommershäuser**, Frankfurt am Main, Schulamtsdirektorin i.R.; **Christine Müller**, Raisting; **Dieter van Holst**, Frankfurt am Main; **Gerhild Kirschner**, Braunfels; **Bernhard Altert**, Frankfurt am Main; **Silke Henningsen**, Frankfurt am Main; **Jürgen Stippler**, Nördlingen; Prof. (em.) Dr. **Wolfgang Jantzen**, Bremen; **Laura Wurzel**, Darmstadt; **Andrea Mergen**, Feldkirchen-Westerham; Dott. ssa. **Rosa Anna Ferdigg**, Evangelische Hochschule Darmstadt; **Dr. Jobst Krautheim**, Gießen/ Gesamtschulleiter i.R.; **Gigi Witthohn**, Frankfurt am Main; **Sylvia Willig**, Mainz; **Susanne Pauli**, Arnsberg, Studentin EH Darmstadt; **Jutta Hönes**, GLGL für Inklusion im Landkreis Göppingen; Georg Stindt, Frankfurt am Main; **Jasmina Stindt**, Frankfurt am Main; **Costa Marangos**, Frankfurt am Main; **Stefanie Krach**, Evangelische Hochschule Darmstadt; **Peter Bauernfeind**, Nürnberg; Theresa Hildebrand, Inklusionsberatungsstelle Frankfurt / Gemeinsam leben Frankfurt e.V.; **Barbara von Heereman**, Dresden; **Anne Röckel**, Zwingenberg; **Roswitha Raab**, Lebenshilfe e.V.; **Gisela Bründermann**, Bremen; **Samuel Konrad**, Frankfurt am Main; **Thomas Witthohn**, Frankfurt am Main; **Julia Wunsch**, Landesarbeitsgemeinschaft Inklusion in Sachsen LAGIS Gemeinsam leben - Gemeinsam lernen e.V.; Dr. **Gabriele Klumpp**, Ostfildern; Dr. **Stefan Doose**, Lübeck; **Bernadette Voss**, GLGL für Inklusion im Landkreis Göppingen; **Laura Tagliabue**, Frankfurt am Main; Löchte, Hünfelden; **Andreas Klumpp**, Ostfildern; **Christiane Müller**, Bremen; **Ilse Blug**, Saarbrücken/Miteinander Leben Lernen; **Manfred Palm**, Bielefeld; Dr. med. **Alexandra Palzer**, Arbeitsgemeinschaft Inklusion Gemeinsam leben - gemeinsam lernen Heidenheim; **Annette Trube**, Arbeitskreis Inklusion Weinheim; **Rita Szasz**,

Plankstadt; Prof. Dr. **Erik Weber**, Ev. Hochschule Darmstadt; Dipl. Päd. **Engler-Soyer**, Ladenburg; **Newrzella, Hirschberg** an der Bergstraße; **Annette Kiene**, Universität Bielefeld; Prof. Dr. (i.R.) **Ulrike Schuldenmann**, Bielefeld/Berlin; **Laura Haltbrink**, Dipl.Päd.; **Sarah Kurmitzki**, Universität Bielefeld; **Anna Külker**, Universität Bielefeld; **Syri Perterson**, Oldenburg; Dr. **Brigitte Kottmann**, Universität Bielefeld; Prof. Dr. (em.) **Jutta Schöler**, Technische Universität Berlin; **Nina Hömberg**, Berlin; Prof. Dr. **Frauke Mingerzahn**, Hochschule Magdeburg-Stendal; Dr. **Frank J. Müller**, Berlin; Dr. **Edith Brugger-Paggi**, Freie Universität Bozen; **Mandy Hauser**; **Udo Kumer**; **Friederike Schulte**; Dr. **Sven Bärmig**, Universität Leipzig; **Christian-Peter Schultz**, Humboldt-Universität Berlin; Prof. Dr. **Annette Textor**, Universität Bielefeld; **Magdalena Gercke**, Universität Erfurt; Prof. Dr. **Ulf Preuss-Lausitz**, Technische Universität Berlin; Prof. Dr. **Birgit Lütje-Klose**, Universität Bielefeld ; Prof. Dr. **Sabine Radtke**, Universität Paderborn; **Dr. Faraj Remmo**, Uni Bielefeld; **Sabine Hettinger**, Hannover; Prof. Dr. **Robert Schneider**, Universität Salzburg; Dr. **Anne Rischke**, Universität Bielefeld; Dr. **Plangger**, Mals / Italien; **Wolfgang Potel**, Drochtersen; **Michael Longhino**, Graz ; Prof. Dr. (em.) **Helga Deppe**, Frankfurt; **Dana Tegge**, Humboldt Universität Berlin; **Barbara Michel**, Fachhochschule Nordwestschweiz Basel; **Katarina Ronaric**, Berlin; **Nina Hömberg**, Berlin; **Ansgar Böschen**, Oldenburg; **Steffen Hunger**, Universität Oldenburg; **Katja Klose**, Universität Bielefeld; **Kathrin Poel**, Universität Bielefeld; **Susanne Springard**, **Herdorf**; Prof. Dr. **Angelika Heuschel**, Leuphana Universität Lüneburg; **Maren Gnibrau**, Dortmund; **David Jahr**, Universität Halle; Prof. Dr. **Andreas Hinz**, Universität Halle (Saale); Dr. **Bruno Achermann**, PH Luzern; Prof. Dr. **Tanja Sturm**, Fachhochschule der Nordwestschweiz Basel; **Sandra Däppen**, Fachhochschule der Nordwestschweiz Basel ; Dr. **Pfützner, Greven**; **Malin Ogrissek**, Essen; Prof. Dr. **H. Kullmann**, Universität Bielefeld; Prof. Dr. **Vera Moser**, Humboldt Universität Berlin; Dr. **Petra Lutter**, Universität Bielefeld; Dr. **Plate**, Berlin; Dr. **Ulrike Barth**, Berlin; **D. Dollezul**, Berlin; **K. Müller**, Gießen; **K. Scheidt**, Universität Bremen; **D. Gloystein**, Berlin; **Karin Petzold**, Berlin; **Hannah Dehning**, Oldenburg; Prof. Dr. **Susanne Thurn**, Universität Bielefeld; **Stefan Kolke**, Universität Leipzig; **Martina Siemer**, Universität Bremen; **Philipp Frank**, Frankfurt; Dr. **Marina Egger**, Humboldt Universität Berlin; **Sophie**

Görtler, Humboldt Universität Berlin; **Ines Schiermeyer**, Universität Bielefeld; **Anna Höffner**, Universität Leipzig; **P. Schubert**, Bremen; **Elena Pucelitz**, Gudensberg; **Julia Schoenewolf**, Fritzlar; **Cornelia Winkler**, TU Dresden; **Claudia Stahl**, Langgöns; **Anne Paula**, Justus Liebig Universität Gießen; **Nina Trottnow**, JLU Gießen; **Anne Kene**, Gießen; **Lisa Döring**, Gießen; **Eileen Wagenknecht**, Gießen; **Daniel Bertels**, Universität Münster; Dr. **Carmen Zurbruggen**, Université Fribourg; Prof. **Dr. Maria Kron**, Universität Siegen; **Birgit Papke**, Universität Siegen; **Ines Boban**, Uni Halle; Dr. **Donja Amirpur**, Uni Paderborn; Dr. **Birgit Holler-Nawitzki**, Uni Bielefeld; Dr. **Ingrid Arndt**, Uni Bremen; Prof. Dr. **Helen Knauf**, Hochschule Fulda; Prof. Dr. **Andrea Platte**, TH Köln; Prof. Dr. **Ewald Feyerer**, Pädagogische Hochschule Linz; **Magdalena Hartmann**, Universität Hannover; Dr. **Michael Lichtblau**, Universität Hannover; **Katrin Velten**, Universität Bielefeld; Prof. Dr. **Simone Seitz**, Universität Paderborn; **Nina Joyce-Finnern**, Universität Paderborn; **Ulla Widmer-Rockstroh**, Grundschulverband Berlin; **Jan Thor-meyer**, Bremen; **Matthias Lessig**, Freiberg; **Anita Koblmüller**, Universität Innsbruck; **Bettina Reiss-Semmler**, Goethe Universität Frankfurt; **Hehn-Oldiges**, Uni Frankfurt; Prof. Dr. **Merz-Atalik**, PH Ludwigsburg; Beate Hennerky, Wien; Dr. Christian Nerowski, Gießen; Dr. **Hanne Handwerk**, Bad Soden; **Susanne Kohlmeyer**, Uni Paderborn; **Petra Hecht**, Pädagogische Hochschule Voralrberg; **Anke Groß**, **Buchholz**; **Hajat Stitou**, Universität Oldenburg; **Silke Boll**, Falkensee; **Ricarda Hartmann**, Universität Paderborn; **Peter Hakenberg**, Universität Bielefeld; **Maike Jirschitzka**, Universität Leipzig; **Lukas Schweppe**, Behindertenbeirat München; Dr. **Michael Wrase**, Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung; **Anne Piezunka**, Humboldt Universität; **Timo Dixel**, Universität Münster; **Catania Pieper**, Universität Bielefeld; Prof. Dr. **Martin Heinrich**, Uni Bielefeld; **Benedikt Hopmann**, Uni Bielefeld; **Barbara Brokamp**, Montag-Stiftung Köln; **Roswitha Ritter**, Wuppertal; **Simone Manzen**, Oberursel; **Kornelia Joachim-Holz**, Tübingen; **Katharina Hamisch**, Universität Leipzig; **Veronika Frick**, Freie Universität Bozen; Prof. Dr. **Timm Albers**, Universität Paderborn; **Birgit Jäpelt**, Universität Erfurt; Prof. Dr. **Claudia Niedermair**, Pädagogische Hochschule Voralrberg; Prof. Dr. (em.) **Walther Dreher**, Universität Köln; **Julia Gasterstädt**, Goethe Uni Frankfurt; **Benjamin Haas**, Universität Bremen; **Yannick Zobel**, Universität Bremen; **Sara Jung**, Universität Gießen; Prof. Dr. **Maria Meyer-Höger**, Ev. Hochschule Darmstadt

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 Bert Schmid, ehemals 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,
Martina Schmerr

Gestaltung:

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

Kontakt:

martina.schmerr@gew.de
geschaefsstelle@ggg-web.de
info@grundschulverband.de

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

September 2019

ISSN 2566-8099

Heft 5

Eine für alle - Die inklusive Schule für die 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.

In der Schriftenreihe erschienen:

Heft 1/2017

Vernor Muñoz: Deutschland auf dem Prüfstand des Menschenrechts auf Bildung.

Heft 2/2017

Dr. Reinald Eichholz: Blick nach vorn:
Menschenrechte bleiben der Maßstab!

Heft 3/2018

Justin J.W. Powell: Chancen und Barrieren
Inklusiver Bildung im Vergleich: Lernen von Anderen

Heft 4/2018

Dr. Sigrid Arnade: Die inklusive Gesellschaft -
ein Gewinn für alle