

Die inklusive Schule als Lern- und Lebensgemeinschaft¹ **Menschenrechtliche Impulse für das Verständnis inklusiver Bildung**

Zusammenfassung: Die politische, gesellschaftliche und pädagogische Auseinandersetzung über Inklusion hat sich mehr und mehr verengt auf die Frage, wie Kinder mit und ohne Behinderung im Gemeinsamen Unterricht zusammen lernen können. Die Rückbesinnung auf die im Völkerrecht enthaltenen menschenrechtlichen Grundlagen fördert eine differenziertere Betrachtung des Lebens und Lernens in der Schule. Daraus entsteht die Chance, den Impulsen der Behindertenrechtskonvention zur gesellschaftlichen Teilhabe ebenso gerecht zu werden wie dem der Individualität des einzelnen Kindes geschuldeten Lernen.

Die Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen hat nicht nur in der Arbeit für und mit Menschen mit Behinderungen für Aufbruchstimmung gesorgt. Vor allem in der Pädagogik wird die Besinnung auf die Menschenrechte von vielen ganz allgemein als erneuernder Impuls empfunden. Der Blick richtet sich jenseits dessen, was in den letzten Jahren durch PISA und andere Bildungsuntersuchungen in den Vordergrund gerückt ist, auf die Frage, wie wir zusammen leben und wie wir verhindern können, dabei Menschen mit Behinderungen, aber auch alle anderen an den Rand gedrängten Gruppen, aus der Gemeinschaft auszuschließen. Inklusion als die selbstbestimmte Teilhabe am Leben der Gemeinschaft haben wir dank der Behindertenrechtskonvention immer deutlicher als Menschenrecht von hohem Rang erkannt.

Umso bemerkenswerter ist, dass angesichts der praktischen Schwierigkeiten bei der Umsetzung der Konvention intensiv über die *Grenzen* der Inklusion nachgedacht wird. Bildungspolitisch gilt eine Inklusionsquote von 80 % als ein durchaus sinnvolles Ziel. In der Schule sei es abwegig, sich gemeinsamen Unterricht vorzustellen, an dem gleichzeitig schwer mehrfach behinderte Kinder und Hochbegabte in einem Klassenverband teilnehmen – keiner komme hier zu seinem Recht!

Wenn man ernst nimmt, dass Inklusion ein Menschenrecht ist, heißt das allerdings auch anzuerkennen, dass dieses Recht allgemeingültig und unteilbar ist – das heißt, dass die Schule sich so verändern müsste, dass 100 % der Kinder mit und ohne Behinderung darin ihren ganz eigenen Ort finden. Denn eine solche Beschränkung kann es bei Menschenrechten nicht geben. Sie gelten universell für *jeden* Menschen uneingeschränkt ohne jede Diskriminierung. So fordert der Universalanspruch der Menschenrechte dazu heraus, noch einmal neu über unser Inklusionsverständnis und damit auch über unsere Vorstellung von Schule nachzudenken:²

I. Inklusion und allgemeine Menschenrechte

Greift man zur Behindertenrechtskonvention, die im Rahmen der Menschenrechtsverträge erstmals von Inklusion spricht, ist zu bemerken, dass schon in der Präambel zahlreiche vorausgehende Men-

¹ veröffentlicht in: Hans Wocken, Vom Haus der inklusiven Schule, Berichte – Botschaften – Widerworte, Hamburg 2015, S. 146 ff.; Überarbeitete Fassung des Vortrags „Die Denkbremse – Schaden durch pädagogische und politische Missdeutungen der Behindertenrechtskonvention zur Tagung „Inklusion – ein radikaler Aufbruch! Menschenrecht. Strukturen. Ressourcen“ der Evangelischen Hochschule Darmstadt am 15.11.2014 in Darmstadt, Erstveröffentlichung in der Zeitschrift Behindertenpädagogik, 54. Jg., Heft 4/ 2015

² ausführlich: Eichholz, Reinald, Streitsache Inklusion - Rechtliche Gesichtspunkte zur aktuellen Diskussion, in: Feuser, Georg/Maschke, Thomas (Hrsg.), Lehrerbildung auf dem Prüfstand, Welche Qualifikationen braucht die inklusive Schule? Psychosozial-Verlag 2013, S. 67

schenrechtsvereinbarungen in Bezug genommen sind – von der Charta der Vereinten Nationen (1945), der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte (1948) über die Internationalen Pakte über bürgerliche und politische und über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte (1966), das Übereinkommen zur Beseitigung jeder Form von Diskriminierung der Frau (1979) bis hin zum Übereinkommen über die Rechte des Kindes (1989). In anderer Wortwahl taucht in diesen Übereinkommen der Gedanke der Inklusion durchaus schon auf. Wenn etwa in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte die Rede ist von der „Anerkennung der angeborenen Würde und der gleichen und unveräußerlichen Rechte ... aller Mitglieder der menschlichen Familie“, spricht daraus ein großes Bild gleichberechtigter Zusammengehörigkeit aller Menschen. Oder wenn die Kinderrechtskonvention die Stellung des Kindes als eigenständiges Subjekt betont und zugleich die uneingeschränkte „aktive Teilnahme am Leben der Gemeinschaft“ verlangt.

Zu verstehen ist die Behindertenrechtskonvention danach nur, wenn man sie in den Zusammenhang der Menschenrechte überhaupt stellt. Sonst erscheint die Behindertenrechtskonvention wie ein Sonderrecht für diese bestimmte Menschengruppe; die tief eingewurzelten allgemeinen Menschenrechte mit ihrem universellen individuellen und gesellschaftlichen Anspruch für *alle* Menschen bleiben ausgeblendet. So finden sich auch in der Behindertenrechtskonvention alle Errungenschaften, die Schritt für Schritt in einer immer reicheren Ausdeutung der Menschenwürde erzielt wurden. Auch wenn dies mit dem besonderen Blick auf Menschen mit Behinderungen geschah, so heißt dies zugleich, dass die Menschenwürde so, wie die Behindertenrechtskonvention sie versteht, wiederum eine allgemeingültige Weiterentwicklung und in dieser Deutung für alle Menschen gleichermaßen verbindlich ist. Es sind allgemeine Grundgedanken für die noch immer ausgegrenzten Menschen mit Behinderungen auszugestalten; das Prinzip aber hat allgemeine Gültigkeit und betrifft deshalb auch Ausgrenzungen, die andere Menschen zu erleiden haben – Flüchtlinge, Asylsuchende, sozial Benachteiligte, in Armut lebende und alte Menschen und viele andere mehr, etwa Diskriminierte am Arbeitsplatz, und nicht zuletzt auch Kinder in der Schule, die gemobbt oder durch ausgrenzende Strafen erniedrigt werden.³

Wenn dieser breite Ansatz verloren geht, wird Inklusion zu einem Additiv zu den bestehenden Verhältnissen. Politisch reduziert sich die Debatte unter möglicher Ressourcenschonung auf die Gewinnung von Förderlehrern für ein paar Stunden in der „Regelschule“; pädagogisch bleibt alles beim Alten – für Inklusion in der „Regelschule“ sind die Fachleute zuständig. Die Herausforderung, dass Inklusion *alle* betrifft, und der politische und pädagogische Ansatz insgesamt überdacht werden muss, gerät aus dem Blick.⁴

II. Inklusion - das gefühlte „Mit-den-andern-in-der-Welt sein“

Versucht man vor diesem Hintergrund zum Kern des Inklusionsgedankens vorzudringen, ergibt sich gerade aus der Behindertenrechtskonvention ein wichtiger Aspekt, der das bisherige Menschenrechtsverständnis weiterentwickelt und das gesamte Denken über Grund- und Menschenrechte revolutioniert. Sie betont, dass das Recht auf Inklusion nicht nur abstrakt zu gewährleisten ist, sondern, dass es als „Gefühl der eigenen Würde“, des „Selbstwerts“ und als „Gefühl der Zugehörigkeit“ unmittelbar erlebbar sein muss.⁵ Es genügt nicht, Inklusion als Menschenrecht zu proklamieren und als ‚objektives Recht‘ anzuerkennen; Inklusion muss zu einem Lebensgrundgefühl des „Mit-den-andern-in-der-Welt-seins“ (William Luijpen) werden. Die diskriminierungsfreie Zugehörigkeit zur

³ Vgl. Arnold Köpcke-Duttler, Die Behindertenkonvention der Vereinten Nationen, Gesammelte Aufsätze zu rechtlichen und pädagogischen Fragen, Würzburg 2014

⁴ Mißling, Sven/Ückert, Oliver, Inklusive Bildung: Schulgesetze auf dem Prüfstand, Deutsches Institut für Menschenrechte, Studie_Inklusive_Bildung_Schulgesetze_auf_dem_Pruefstand.pdf

⁵ Präambel zur BRK Buchst. m, Art. 24 BRK

Gemeinschaft macht den Kern des Inklusionsgedankens aus, der im Blick auf Menschen mit Behinderungen besonders betont werden muss, weil sich Menschen mit Behinderungen eben durch mangelnde Anerkennung, ausgrenzendes Verhalten und segregierende Institutionen aus dem Leben der Gemeinschaft ausgeschlossen fühlen - wie alle anderen Menschen, die sich als ausgegrenzt empfinden müssen, auch. In allen diesen Situationen muss die Beseitigung von Barrieren konkret erlebbar sein. Die Behindertenrechtskonvention erweitert damit die übliche Vorstellung von Rechtsgarantien um den wesentlichen Punkt, dass rechtliche Gewährleistungen, um im vollen Sinne *Recht* zu sein, das Rechtsgefühl erreichen müssen. Inklusion ist damit ein dem einzelnen Menschen verpflichtetes Prinzip, das als Gefühl der Zugehörigkeit unbeschadet aller Differenzierungen unseres gesellschaftlichen Lebens die tragende Grundlage sein muss.

Wenn Inklusion in diesem Sinne von Gefühl durchdrungen sein soll, scheint es sich für die Gestaltung inklusiver Lebensverhältnisse allerdings um ein allzu ‚weiches‘ Kriterium zu handeln. Es lassen sich indessen Bedingungen benennen, die die Formulierung klarer Anforderungen erlauben. Denn das Gefühl der Zugehörigkeit kann sich nur mitteilen, wo dem Menschen in konkreter Begegnung Achtung entgegengebracht wird und wo die Gemeinschaft den Andern in seinem Anderssein willkommen heißt, nicht nur ‚theoretisch‘, sondern praktisch – durch das, was man heute ‚Willkommenskultur‘ nennt. Dies aber wird nur möglich, wenn konkrete Beziehungen entstehen und gepflegt werden, die auf unmittelbaren zwischenmenschlichen Begegnungen beruhen. Dies hat eine klare räumlich-zeitliche Dimension. Nicht auf Entfernung, sondern nur in räumlicher Nähe entsteht eine das Gefühl real speisende Begegnung; nicht punktuell, sondern nur bei einer gewissen zeitlichen Dauer teilt sich die Verlässlichkeit eines Gemeinschaftsgefühls mit. Das verlangt nicht ständige *Gemeinsamkeit*; denn wenn das Lebensgrundgefühl in der Gemeinschaft als sicher empfunden wird, sind Differenzierungen im Zusammenleben nicht nur verkraftbar; vielmehr ist Gruppenbildung im Gemeinschaftsleben selbstverständlich, ohne die Gemeinschaft aufzukündigen. Wie die konkrete Teilhabe, so ist auch der Rückzug aus der Gemeinsamkeit ein natürliches Bedürfnis jedes Menschen nach Alleinsein. Der Widerspruch zum Gedanken der Inklusion entsteht erst, wenn dies nicht auf autonomer Entscheidung beruht und sich der Einzelne oder Gruppen isolieren. Dann wird Trennung zur Exklusion – zum *exkludiert werden* oder *sich exkludieren*. Erst dies wirkt sich zerstörerisch auf das Grundgefühl der Gemeinschaftlichkeit aus und verhindert die Wahrnehmung auch aller anderen als „Mitglieder der menschlichen Familie“ und ihre gleichberechtigte Zugehörigkeit zur Gemeinschaft.

III. Lebensgemeinschaft und Lernszenarien

Lässt man die pädagogische Debatte vor diesem Hintergrund Revue passieren, drängen sich grundsätzliche Missverständnisse auf. In der Fixierung auf Unterrichtsergebnisse als Inbegriff von Schule bleiben gemeinschaftsbildende Aspekte des Schullebens weithin unbeachtet. Die Klassengemeinschaft ist dann nichts mehr als eine aus der Schulpflicht resultierende Zusammensetzung von Schülerinnen und Schülern. Dass diese Gemeinschaft als solche stets lebendig gebildet und gepflegt werden muss, wird allenfalls zum Thema, wenn etwas schief läuft. Aber gerade die Beziehungen untereinander, die Momente wechselseitigen Lernens, Freundschaften, gemeinsame alltägliche Lebensvollzüge und gemeinsame Interessen, die auch über die Schule hinaus wirken, sind Aspekte des schulischen Lebens, die die Zugehörigkeit zum Ganzen erlebbar machen. Dem widerspricht, dass Gemeinschaftsveranstaltungen, Schulhof- und Pausengestaltung, gemeinsame künstlerische Projekte oder Schulwanderungen gewöhnlich weit zurückstehen hinter dem ‚eigentlichen‘ Unterricht in den prüfungsrelevanten Fächern, die dann im PISA-Vergleich angeblich die Qualität der Schule abbilden. Dass es für die Schülerinnen und Schüler selbst gerade diese Lebensgemeinschaft

ist, für die sie gern in die Schule gehen, selbst wenn Schule ‚langweilig‘ ist, bleibt ein ungehobener Schatz.

Statt dieses Grundgefühl zu kultivieren, wird Inklusion als verbindliche *Unterrichtsform* missverstanden. Doch Inklusion mit Gemeinsamem Unterricht *gleichzusetzen*, führt auf Abwege. Dadurch gerät das Gesamtbild des Lebens und Lernens in der Schule aus dem Blick. Man vergisst, dass die Substanz der Inklusion aus den gemeinsamen Lebensprozessen resultiert und es die *Lebensgemeinschaft* der Schülerinnen und Schüler ist, die das verlässliche, alle einschließende Lebensgrundgefühl der Inklusion vermittelt. Dieser Untergrund vertrauensvoller Beziehungen und eine Grundstimmung der Achtung, Anerkennung und Beteiligung aller Kinder und Jugendlichen im alltäglichen Miteinander bilden die Basis für Selbstvertrauen, Lernfreude und das Gefühl diskriminierungsfreier Teilhabe. Zugleich spielen sich hier wichtige Lernprozesse ab, durchaus nicht nur im Hinblick auf soziales Lernen, Förderung der Bewegungsmotivität oder musisch-künstlerische Fähigkeiten. Zwar mag es gegenüber dem gezielten „expansiven Lernen“ (Klaus Holzkamp) oft um „Mitlernen“ gehen, um Lernfortschritte also, die eher in der Wiederholung ‚*by doing*‘ erzielt werden. Sie gehören jedoch gerade bei großer Heterogenität der Schülerschaft zum unerlässlichen pädagogischen Repertoire. Im Übrigen sind diese Prozesse auch bei den ‚Kernfächern‘ von Bedeutung, indem sich auch hier im Mitlernen grundlegende Erfahrungen erschließen können.

Vor diesem Hintergrund ist Gemeinsamer Unterricht ein essenzieller Teil von Inklusion in der Schule.⁶ Unterricht zeichnet sich dadurch aus, dass die Lebensprozesse weitergeführt werden mit dem Ziel, „expansives Lernen“, tendenziell also die bewusste Aneignung der Unterrichtsinhalte, zu erreichen. Für den Gemeinsamen Unterricht liegen dazu vielfältige Erfahrungen vor. Längst ist beispielsweise beschrieben, dass das „Lernen am gemeinsamen Gegenstand“ (Georg Feuser) eine Chance für die gesamte Gruppe darstellt.⁷ Die Lernfortschritte, die in einer begabungsmäßig vielfältig zusammengesetzten Lerngemeinschaft gemacht werden können, sind belegt.⁸ Bei gelungener Binnendifferenzierung kann, wenn man sich vom Dogma zielgleichen Lernens befreit, vielen unterschiedlichen Kindern zu ihrem individuellen Recht verholfen werden. Die Lernbezüge der Kinder und Jugendlichen untereinander kommen zum Tragen, nicht nur der bekannte Sachverhalt, dass Kinder und Jugendliche manchmal mehr voneinander als vom Lehrer lernen – und dies pädagogisch viel mehr genutzt werden sollte; es geht zugleich um subtile wechselseitige Orientierungen, die es gerade auch Kindern mit Lernschwierigkeiten ermöglichen, sich in der Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsinhalt zu entwickeln. Diese Vorzüge müssen dem gemeinsamen Lernen eine herausragende Stellung in der Pädagogik sichern.

Und doch kann Gemeinsamer Unterricht nur *ein spezifisches Lernszenarium* sein. Damit wird nicht Inklusion in Frage gestellt, sondern allein der Tatsache Rechnung getragen, dass die Verschiedenheit der Kinder und Jugendlichen so weit gehen kann, dass diese spezifische *Unterrichtsform* an ihre Grenzen stößt. Gelingt es, eine wirkliche *Lebensgemeinschaft aller* Kinder und Jugendlichen – ob mit oder ohne Behinderungen – und zwar auch unabhängig von den Schweregraden einer Behinderung – zu bilden und ihnen dadurch – auch hier ganz nach ihren individuellen Möglichkeiten – das Grund-

⁶ Hans Wocken, Im Haus der inklusiven Schule, Grundrisse – Räume – Fenster, 1. Aufl. Hamburg 2014

⁷ Georg Feuser, Gemeinsames Lernen am gemeinsamen Gegenstand: Didaktisches Fundamentum einer Allgemeinen (integrativen) Pädagogik. In A. Hildeschiedt & I. Schnell (Hrsg.), Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle (S. 19–35). Juventa Verlag, Weinheim/München 1998; auch: Deutsche Kinder- und Jugendstiftung, Was ist eine Lernwerkstatt? <http://www.forschendeslernen.net/index.php/was-ist-eine-lernwerkstatt.html>; Roland Bauer, Lernen an Stationen in der Sekundarstufe I, TB 1997

⁸ Feuser, Georg, Grundlegende Dimensionen einer LehrerInnen-Bildung für die Realisierung einer inklusionskompetenten Allgemeinen Pädagogik, in: Feuser, Georg/ Maschke, Thomas (Hrsg.), Lehrerbildung auf dem Prüfstand, Welche Qualifikationen braucht die inklusive Schule? Psychosozial-Verlag 2013, S. 11

gefühl der Zugehörigkeit zu geben, ist Inklusion menschenrechtlich gewährleistet, und es wird möglich, ganz unterschiedlichen Lernbedürfnissen Rechnung zu tragen, indem neben dem Gemeinsamen Unterricht Raum entsteht, eine Vielfalt auch anderer „Lernszenen“ zu gestalten. Begabungen und Interessen werden dafür zu einem entscheidenden Kriterium. Nur so kann verhindert werden, dass sich einzelne Kinder überfordert oder unterfordert fühlen. Neben dem Gemeinsamen Unterricht können also selbstverständlich Gruppen gebildet werden, in denen die Kinder und Jugendlichen ganz nach ihren individuellen Bedürfnissen und Möglichkeiten „Lerninseln“ bilden, auch in Rückzugsräumen, immer gehalten durch den Untergrund der die ganze Gemeinschaft einschließenden Lebensprozesse. Auf diese Weise können, ja müssen im Blick z.B. auf schwere geistige Behinderungen Förderangebote auch für einzelne Kinder oder Schutzräume vorgehalten werden, wenn Kinder dies brauchen. Alle „angemessenen Vorkehrungen“, die die Behindertenrechtskonvention vorsieht, müssen hier gewährleistet sein. Diese Vielfalt zu gestalten – die Lebensgemeinschaft zu pflegen *und* die individuell sinnvollen Lernszenen einschließlich der erforderlichen Hilfen zu erfinden –, macht Inklusion zu einer fortwährenden Aufgabe. Sie ist keineswegs beendet, wenn *Integration* geglückt und die Teilhabe aller verwirklicht sein sollte. Die Vorstellung, Inklusion sei ‚geschafft‘, wenn Integration umgesetzt sei, verkennt, dass Inklusion auch dann eine tagtägliche pädagogische Herausforderung ist.

IV. Politische Engführungen

Diese Differenzierungen im Verständnis von Inklusion führen zu erheblichen inhaltlichen und strukturellen Konsequenzen und sie vermeiden auf der Hand liegende Einwände *gegen* Inklusion. Die Beobachtung, dass nicht alle Kinder und Jugendlichen in der *einen* Unterrichtsform des Gemeinsamen Unterrichts erreicht werden können, ist danach so richtig wie trivial. Zutreffend wird auf die Spanne von im üblichen Sinne Hochbegabten und von Kindern und Jugendlichen mit schwersten Behinderungen hingewiesen. Nur sprechen differenzierte Lernszenarien, die erforderlich sind, um jedem gerecht zu werden, eben nicht gegen das Menschenrecht auf Inklusion, *wenn* man sicherstellt, dass bei aller Vielfalt der Lernszenen deren Einbettung in die alle umfassende Lebensgemeinschaft gewährleistet ist.

Im Hinblick auf diese Verbindung von Lernen und Leben ist klar, dass Sondereinrichtungen langfristig vom Ansatz her problematisch sind. Sie mögen in verschiedener Hinsicht zu guten Lerneffekten führen; sie können aber allein schon infolge der räumlichen Trennung von der allgemeinen Schule das Kriterium der räumlichen Nähe nicht erfüllen. Die Begegnungen im schulischen Lebensalltag werden unmöglich; damit fehlt eine entscheidende Grundbedingung für Inklusion. Nicht weniger problematisch ist es, wenn zwar eine gewisse räumliche Nähe – etwa bei Einrichtungen unter einem Dach – besteht, es aber im konkreten Lebensvollzug an der notwendigen zeitlichen Intensität der Gemeinschaftserlebnisse fehlt oder ohne Rücksicht auf die Individualität des einzelnen Kindes doch wieder nach Behinderungsarten institutionell getrennt wird.

Bedenkt man auf der anderen Seite, wie lange es dauern wird, bis die konventionskonformen Umsetzungsbedingungen geschaffen sind, wird es in der Praxis um einen Prozess schrittweiser Annäherung gehen, der sich auch weiterhin auf die Arbeit der bestehenden Fördereinrichtungen stützen muss. So hat die Forderung nach einem Systemwechsel eine äußerst praktische Seite, die angesichts der gewachsenen Verhältnisse viel Phantasie erfordert, um aufeinander zu gehen. Dazu müssen es die landesrechtlichen Rahmensetzungen nicht nur den bisherigen „Regelschulen“ erlauben, sich durch Aufnahme von Kindern mit Behinderungen zu einer inklusiven Schule zu entwickeln; durch Änderung der Zugangsbedingungen muss umgekehrt auch den Förderschulen gestattet werden, sich zu öffnen und dem Ziel der inklusiven Schule durch Aufnahme von Kindern ohne sonderpäda-

gogischen Förderbedarf näher zu kommen. In beiden Richtungen muss sich auf diese Weise eine Entwicklungsperspektive ergeben.

Nicht weniger bedeutsam sind die Konsequenzen für die pädagogische Ausbildung und die pädagogische Praxis. Zu Recht wird der Umgang in heterogenen Lerngruppen zu einem Hauptthema gemacht. Ebenso wichtig ist aber, die Fähigkeit auszubilden, wie Lerngruppen sinnvoll differenziert und die Ausgestaltung förderlicher Lernszenen gestaltet werden sollten. Dazu zählt auch, die herkömmlich meist unreflektierte Gliederung in Jahrgangsklassen zu hinterfragen. Nicht nur, dass in einer Klasse oft bis zu drei Jahrgänge vertreten sind; man muss auch in Frage stellen, ob die bloß dem Einschulungsalter folgende Zuordnung aussagekräftig ist oder nicht mindestens zeitweiliges Lernen in einer höheren oder einer der unteren Klassen, sei es auch nur in einzelnen Fächern, sinnvoll ist.

Vor allem aber muss im Hinblick auf die Grundlegung der Inklusion in der schulischen Lebensgemeinschaft die Fähigkeit ausgebildet werden, wie das Gemeinschaftsleben aufgebaut und gepflegt werden kann. „Community-building“ unter Einschluss aller individuellen Ausprägungen muss als eigenständige pädagogische Herausforderung erkannt und zur Aufgabe gemacht werden. Dazu zählt die Pausengestaltung ebenso wie gemeinsames Essen, die kompetente Anleitung von künstlerischen Projekten ebenso wie die gemeinsame Pflege des Schulgeländes oder des Schulgartens, die Veranstaltung von klassenübergreifenden Unternehmungen ebenso wie die Gestaltung von Wanderungen und nicht zuletzt die Fähigkeit zur Streitschlichtung. Das diffizile Abwägen, dass, je differenzierter das Lernszenarium ist, desto mehr übergreifende Gemeinschaftspflege erforderlich ist, muss als Aufgabe eigener Art herausgearbeitet werden. In der Praxis sind viele Lehrerinnen und Lehrer hier allein gelassen; in der Ausbildung kommen diese Aspekte praktisch nicht vor.

V. Bildung als Menschenrecht

Dem hier befürworteten Inklusionskonzept liegt ein Bildungsverständnis zugrunde, das Vernor Muñoz, der ehemalige Sonderberichterstatler der Vereinten Nationen für das Recht auf Bildung in seiner kleinen Schrift „Das Meer im Nebel“⁹ begründet hat. Er verbindet alles Lernen anthropologisch mit dem Recht auf Leben und Überleben, und zwar so, dass jeder Mensch von Geburt an in seiner individuellen Lebenssituation lernen muss, sich um seines Überlebens willen mit seiner Mitwelt auseinander zu setzen. Ausgangspunkt sind die individuellen Begabungen und sonstigen Lebensgegebenheiten und Lebenswiderstände, aber auch die Menschen, mit denen jeder verbunden ist; sie gehören untrennbar zur Individualität des Menschen – „Der Mensch wird am Du zum Ich“ (Martin Buber). In dieser Sphäre des Zwischenmenschlichen konstituiert sich in der wechselseitigen Anerkennung die Menschenwürde, aus der sich alle anderen Grund- und Menschenrechte herleiten.¹⁰

Indem die Individualität mit ihrem individuellen menschlichen Umkreis ganz in den Mittelpunkt rückt, verbietet es sich, dem Prozess der Bildung ein allgemeingültiges Konzept überzustülpen. Es verlangt, wie die Behindertenrechtskonvention es sagt, „die Persönlichkeit, die Begabungen und die Kreativität sowie die geistigen und körperlichen Fähigkeiten“ zum Ausgangspunkt der Bildung zu machen. Zu berücksichtigen sind dabei nicht nur die von den Industrienationen formulierten PISA-relevanten Qualifikationen; das menschenrechtliche Ausgangsverständnis von Bildung stellt auf die konkrete Situation ab und verlangt, ganz auf die individuellen Gegebenheiten abgestimmte Bildungsstrategien. Allein dies ermöglicht, in allen Regionen der Welt ein genuines Bildungsverständnis

⁹ Muñoz, Vernor, Das Meer im Nebel – Bildung auf dem Weg zu den Menschenrechten, Opladen, Berlin, Toronto 2012

¹⁰ Vgl. Ricoeur, Paul, Wege der Anerkennung, Frankfurt am Main 2006, S. 246 ff.

nis zu entwickeln, ohne die enggeführte westliche Bildung zu exportieren. Dadurch erlangen vielfältige Fähigkeiten und multiple Intelligenzen¹¹ Bedeutung, die in dem hiesigen Effektivitätsdenken untergehen, obwohl jede eingehendere gesellschaftliche Analyse zeigt, dass die vorrangige Ausrichtung des Lernens an logisch-mathematischem Denken nicht ausreicht, um Fortkommen und Zusammenhalt einer Gesellschaft zu sichern.

Die Verfassungslage in den für die Bildung zuständigen Bundesländern unterstreicht diese Sicht der Dinge. Überall lesen wir, dass Ziel aller Bildung die Achtung vor der Würde des Menschen im Geiste der Menschlichkeit, der Demokratie und der Freiheit sei, jedes Kind ein Recht auf Achtung seiner Würde als eigenständige Persönlichkeit und – unter dem besonderen Schutz von Staat und Gesellschaft – ein Recht auf Förderung seiner Entwicklung und Entfaltung als eigenverantwortliche und gemeinschaftsfähige Persönlichkeit habe.¹² Die UN-Kinderrechtskonvention fügt hinzu, dass in allen gesellschaftlichen Zusammenhängen, also auch in der Schule, das Kindeswohl – *best interest of the child* – ein Gesichtspunkt ist, der vorrangig zu berücksichtigen ist,¹³ nicht allein bezogen auf Kinder im Allgemeinen oder eine Gruppe von Kindern, sondern in der Achtung der Individualität jedes einzelnen Kindes.¹⁴

Damit wird die Individualität des Menschen – durchaus im Sinne des von Muñoz skizzierten Bildungsverständnisses – in den Mittelpunkt gestellt, einschließlich des individuellen Lebenskreises, der zu ihm gehört. Insbesondere die familiären und verwandtschaftlichen Verhältnisse sind mit zu berücksichtigen, was der Elternarbeit weit größere Bedeutung zukommen lässt, als die formalen Mitwirkungsformen erkennen lassen.

VI. Umsetzungsdefizite

Die praktische Politik ist von den verfassungsrechtlichen und inhaltlichen Vorgaben weit entfernt. In den vorliegenden Konzepten geht es noch immer um die Einfügung der Menschen mit Behinderungen in das vorhandene System. Wenn die „Regelschule“ mit ihrem normierenden Ansatz angesichts der auch hier selbstverständlichen Heterogenität schon für Kinder und Jugendliche ohne Behinderungen ein Problem darstellt, gilt dies umso mehr für Menschen mit Behinderungen. Es ist deshalb menschenrechtlich zu kurz gedacht, die Erfüllung des Rechts auf Inklusion durch bloßes Mitunterrichten von Kindern mit Behinderungen in der „Regelschule“ zu erreichen. Zielgleicher Unterricht, Bildungsstandards und das scheinbar gerechte Notensystem – allenfalls mit Nachteilsausgleich – sind mit der Ausrichtung der Bildung an der Individualität jedes Kindes und Jugendlichen kaum zu vereinbaren. Unvermeidlich werden Gewinner und Verlierer produziert. So angelegter Unterricht unterminiert die Lebensgemeinschaft, das eigentliche Fundament der Inklusion.

Die derzeit in den Bundesländern angedachten oder umgesetzten Maßnahmen¹⁵ entspringen danach einem fundamentalen Missverständnis. Die Fixierung auf ein Konzept von Gemeinsamem Unterricht mit förderpädagogischer Flankierung *muss* an Grenzen stoßen, weil Differenzierungen im Lernprozess, die der Individualität geschuldet sind, menschenrechtlich unumgänglich sind und die Unterschiedlichkeit der Begabungen zwangsläufig dazu führt, dass in der Tat nicht alle zugleich im Gemeinsamen Unterricht erreicht werden können. Es werden in der Tat 20 % der Kinder von Inklusiv-

¹¹ Gardner, Howard, Abschied vom IQ – Die Rahmentheorie der vielfachen Intelligenzen, 3. Auflage. Klett-Cotta. Stuttgart 2001

¹² Vgl. z.B. Art. 7 LV Nordrhein-Westfalen, Art. 131 Bay LV, § 1 SGB VIII

¹³ Lorz, Ralph Alexander, Was bedeutet die uneingeschränkte Verwirklichung des Kindeswohlvorrangs nach der UN-Kinderrechtskonvention im deutschen Recht? Hrsg. National Coalition für die Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention in Deutschland, Berlin 2010

¹⁴ Committee on the Rights of the Children, General comment No. 14 (2013) on the right of the child to have his or her best interests taken as a primary consideration (art. 3, para. 1), Nr. 6a

¹⁵ Mißling, Sven/Ückert, Oliver, Inklusive Bildung: Schulgesetze auf dem Prüfstand, Deutsches Institut für Menschenrechte, Studie_Inklusive_Bildung_Schulgesetze_auf_dem_Pruefstand.pdf

sion ausgeschlossen, wenn versäumt wird, als unverzichtbare Basis der Inklusion die Pflege der Lebensgemeinschaft in der Schule als das menschliche Fundament ernst zu nehmen und hier die Gemeinschaft aller ohne Unterschied zu leben.

Dafür sind landesrechtlich weder die für einen differenzierten Unterricht notwendigen personellen Voraussetzungen geschaffen, noch die für eine umfassende Begegnungskultur notwendigen räumlichen Bedingungen vorgesehen, noch wird in Ausbildungskonzepten beachtet, dass die Gemeinschaftsbildung in der Schule spezifische Fähigkeiten voraussetzt, die – neben dem Umgang mit Heterogenität im Unterricht – Teil der Ausbildung sein müssten. Folglich bleiben auch die Finanzierungskonzepte in diesen Punkten lückenhaft.

Was bisher konzipiert wurde, entspricht einem auf *Integration* zielenden Bildungsverständnis, indem alle gewohnten Maßstäbe des Lernens grundsätzlich erhalten bleiben sollen und nur Randkorrekturen vorgenommen werden, um sicherzustellen, dass die Kinder und Jugendlichen mit Behinderungen im Regelsystem mitkommen. Die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz „Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen“ – Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.10.2011 – sind dafür ein sprechendes Beispiel.¹⁶ Dass dies der gesellschaftlichen Realität entspricht, bemerkt man, wenn wir in unserem Alltagsverhalten lobend hervorheben, welche staunenswerten Leistungen auch Menschen mit Behinderungen erbringen können. Bei aller Anerkennung übersehen wir, dass wir dabei eben doch in den Kategorien gesellschaftlicher Normalität denken, wie sie von der Leistungsgesellschaft definiert werden.

Der Verzicht auf allgemeine Leistungsstandards ist indessen keine Absage an Leistung überhaupt. Denn jedem Menschen stellen sich Aufgaben, die ihm *Leistung* abverlangen, völlig unabhängig davon, ob er eine Behinderung hat oder nicht. Entscheidend ist, die Leistung nicht an einem abstrakten Soll zu messen, sondern allein an dem Potenzial, über das jeder einzelne Mensch verfügt. Jeder Mensch ist seine eigene Norm. Zu diesem Potenzial zählt auch, welche Kräfte der Mensch in anderen wachruft, und gerade Menschen mit (auch schwersten) Behinderungen rücken auf diese Weise Menschenwürde und Mitmenschlichkeit ins allgemeine Bewusstsein, selbst verwirklichend und zugleich vom Umkreis fordernd. Darin realisieren sich Qualitäten, die für eine Gesellschaft unverzichtbar sind. Eine dem Normalitätsdenken verhaftete Politik greift deshalb zu kurz. Indem Deutschland nach dem „PISA-Schock“ das Heil in der Definition von Lernstandards und Lernstandserhebungen gesucht hat, mögen Erfolge im Länderranking zu erzielen sein, aber menschenrechtlich stimmt die Richtung nicht.

VII. Staatenverpflichtungen und Individualrechte

Unter diesen Umständen wird mit Recht von der Notwendigkeit eines Systemwechsels gesprochen. Damit muss jedoch nicht die Vorstellung verbunden werden, die übernommenen Staatenverpflichtungen seien ‚über Nacht‘ umzusetzen. Die Behindertenrechtskonvention hat an dieser Stelle ein realistisches Verfahren vor Augen. Es verlangt von den Vertragsstaaten, die zur Schaffung eines inklusiven Bildungssystems (Art. 24 Abs. 1 BRK) notwendigen Umgestaltungen in einem Schritt für Schritt stattfindenden Optimierungsprozess vorzunehmen. Dabei ist der Einsatz „aller verfügbaren Mittel“ – nicht etwa nur der aktuell vorgesehenen Haushaltsmittel – erforderlich (Art. 4 BRK). Jede bildungspolitisch getroffene Maßnahme muss ein Stück näher an das Ziel heranzuführen – Art. 4 BRK

¹⁶ Eichholz, Reinald, Konventionsrechtliche Anmerkungen zu den Empfehlungen „Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen“ – Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.10.2011, Sonderpädagogische Förderung heute, Juventa Verlag 4/2012

ist damit praktisch ein Rückschrittsverbot.¹⁷ Über die erzielten Fortschritte haben die Vertragsstaaten dem Generalsekretär der Vereinten Nationen regelmäßig zu berichten (Art. 35 BRK). Von einer Menschenrechtsverletzung bei der Umsetzung des Übereinkommens kann man danach nur sprechen, wenn diese kontinuierlichen Umsetzungsschritte fehlen; mangelt es daran oder werden diese Verpflichtungen überhaupt in Frage gestellt, liegt dagegen ein klarer Verstoß gegen das Übereinkommen vor.

Weder die Bildungspolitik der Länder noch der Staatenbericht der Bundesregierung vom 3. August 2011 vermitteln den Eindruck, dass die Behindertenrechtskonvention als verbindlicher Maßstab für die Politik ausgewertet wurde und die getroffenen Maßnahmen im Bewusstsein dieser eindeutigen Staatenverpflichtungen getroffen wurden. Das Monitoring zur Behindertenrechtskonvention wird hier intensiv nachfassen müssen.

Noch weniger wird erkennbar, dass Art. 24 Abs. 2 BRK im Unterschied zu Absatz 1 einen individuellen Rechtsanspruch des Einzelnen anerkennt, „nicht vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen (zu) werden“. Dieser Anspruch ist Ausdruck des unmittelbar geltenden Diskriminierungsverbots¹⁸ und unabhängig davon, wie weit die Umgestaltung des Systems im Ganzen vorangekommen ist. Es geht daher fehl, bei der Ablehnung der Aufnahme eines Kindes in die allgemeine Schule auf die Landesgesetzgebung zu verweisen, die unter dem Gesichtspunkt der Umsetzung der Staatenverpflichtung nach *Absatz 1* sowie nach Artikel 4 zu bewerten ist; der Individualanspruch nach *Absatz 2* ist getrennt davon umzusetzen einschließlich der erforderlichen „angemessenen Vorkehrungen“. Wenn es bei Klagen nach Art. 24 Abs. 2 BRK bisher erhebliche Schwierigkeiten gegeben hat, waren dafür Probleme der Ratifikation verantwortlich¹⁹, die heute überwunden sein müssten.²⁰

VIII. Inklusion als moralisches Recht

Bei der gesamten Diskussion und dem Streit über die richtige Politik ist ein Aspekt in den Hintergrund geraten, der für die Umsetzung der Menschenrechte von entscheidender Bedeutung ist. Bereits die Tatsache, dass Menschenwürde, Wertschätzung und Zugehörigkeit zur Gemeinschaft unmittelbar erlebbar sein sollen, macht deutlich, dass die Verwirklichung der Menschenrechte nicht ohne die Mitwirkung jedes Einzelnen gelingen kann. Diese grundlegenden Qualitäten entspringen dem Zwischenmenschlichen. Dafür haben Staat und Gesellschaft die Rahmenbedingungen zu schaffen, für deren Verwirklichung jedoch ist der Einzelne in der konkreten Begegnung mitverantwortlich.

Es verkürzt deshalb die Bedeutung der Behindertenrechtskonvention wie die aller anderen Menschenrechtsverträge, wenn man nur auf die Verpflichtungen der Vertragsstaaten blickt. Während sich eher ‚funktionsbestimmte‘ Aspekte wie die Berichtspflicht aus den Konventionsregelungen selbst erklären, muss ernst genommen werden, dass sich die Menschenrechte, wie die Pakte von 1966 sagen, „aus der Menschenwürde herleiten“. Die Menschenwürde aber beruht nicht auf dem formellen Gesetz – sei es Verfassung oder Menschenrechtsvertrag –, sie steht „jedem Menschen kraft seiner Menschheit“ (Immanuel Kant) zu. Allein die Tatsache, als Mensch geboren zu werden,

¹⁷ „...the maximum of available resources“, Verantwortlichkeiten der Bundesrepublik Deutschland zur Verwirklichung der Rechte des Kindes nach Art. 4 KRK der UN-Kinderrechtskonvention, National Coalition für die Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention in Deutschland, Berlin 2008

¹⁸ Riedel, Eibe (2010): Gutachten zur Wirkung der internationalen Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung und ihres Fakultativprotokolls auf das deutsche Schulsystem. Erstattet der Landesarbeitsgemeinschaft Gemeinsam Leben, gemeinsam Lernen Nordrhein-Westfalen (LAG GL) in Projektpartnerschaft mit der Bundesarbeitsgemeinschaft Gemeinsam Leben, Gemeinsam Lernen (BAG GL) und dem Sozialverband Deutschland (SoVD).

¹⁹ Hessischer VGH, Urteil vom 12.11.2009, 7 B 2763/09

²⁰ Aichele, Valentin, Zur Rezeption der UN-Behindertenrechtskonvention in der gerichtlichen Praxis, Anwaltsblatt 10/2011, S. 727

begründet den Anspruch, als Wesen mit eigener Würde und eigenem Recht auf Entfaltung in der Gemeinschaft anerkannt zu werden. Dieses überpositive moralische Recht geht dem gesetzten Recht voraus und verpflichtet jeden Menschen, den Anderen in seiner Andersheit zu achten und wertzuschätzen. Ohne die Bereitschaft, sich Tag für Tag darum zu bemühen, wird die Umsetzung der Behindertenrechtskonvention nie an ihr Ziel kommen.

Autorennotiz: Dr. Reinald Eichholz ist Jurist und ehemaliger Kinderbeauftragter der Landesregierung Nordrhein-Westfalen