



Vielfalt – Das Bildungsmagazin

Liebe Leser*innen,

in Zeiten, in denen alle Schulen wegen des Corona-Virus geschlossen sind, wird fast jeder Gedanke an die „ganz normalen“ Probleme von Schule durch die aktuellen Ereignissen verdrängt. Die Redaktion von Vielfalt hält es dennoch für notwendig, diese zwar schwierigen, aber auch entschleunigten Zeiten für eine fundierte Kritik am selektiven und ausgrenzenden Schulsystem zu nutzen.

Nach den Sommerferien, wenn die gegenwärtige Krise hoffentlich überwunden sein wird und die Schule für alle wieder losgeht, werden zum Beispiel in Köln fast 1000 Kinder nicht die Schule ihrer oder der Wahl ihrer Eltern besuchen können, sondern müssen sich ins mehrgliedrige exkludierende Schulsystem einordnen (lassen). Das ist die eine Folge der Verweigerung einer „Schule für alle Kinder“. Zu Beginn des neuen Jahrzehnts stellen wir fest: Deutschland hat einen erheblichen Inklusionsbedarf. Schlagzeilen wie „Inklusion gescheitert“, „Lehrer überfordert“, „Eltern händeringend auf der Suche nach einer Förderschule“ begleiten Eltern, Schüler*innen und Lehrende durchs Jahr. Die aktuelle PISA-Studie hat abermals gezeigt, dass deutsche Bildungskarrieren stark von der sozialen Lage der Schülerinnen und Schüler abhängen. Indes nutzen die Gymnasien in Nordrhein-Westfalen einen Erlass der schwarz-gelben Landesregierung, um den „Gemeinsamen Unterricht“ von Schüler*innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf zu beenden und sich auf zielgleich zu unterrichtende Kinder zu beschränken. Seit diesem Jahr sollen Schüler*innen mit Förderbedarf an Gymnasien in der Regel nur noch unterrichtet werden, wenn sie eine reelle Chance auf das Abitur haben. Lesen Sie dazu einen Bericht von Helmut Frangenberg.

Ist die Inklusion im Bildungswesen zehn Jahre nach der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) am Ende? Warum gelingt es in Deutschland nicht, ein inklusives Schulsystem auf den Weg zu bringen, das niemanden benachteiligt? Oder steht sie erst am Anfang – weil Inklusion in



der Schule natürlich den grundlegenden Umbau des selektiven Schulsystems bedeutet, an dessen Spitze das Gymnasium und an dessen Ende die Sonderschule steht.

Der UN-Fachausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderungen wird in diesem Jahr ein zweites Mal die Umsetzung der UN-BRK in Deutschland überprüfen. Das nimmt die Bildungsredakteurin Brigitte Schumann zum Anlass, „das verweigerte Recht auf inklusive Bildung“ zu beschreiben.

„Tränengas gegen schutzsuchende Menschen (darunter Kinder) an der türkisch-griechischen Grenze. Boote mit fliehenden Menschen auf der Ägäis, die erst spät gerettet werden oder beim Anlanden von einer aufgebrauchten Menge abgehalten werden: Die aktuellen Bilder aus Griechenland sind schockierend. Viele Menschen fragen sich, wieviel die Menschenrechte an den europäischen Grenzen

noch wert sind.“ So beschreibt Pro Asyl die europäische Flüchtlingspolitik im März 2020. Statt Menschen zu schützen, werden Grenzen „geschützt“. Angesichts dieser Ereignisse möchten wir Ihnen einen Kinder- und Jugendfilm zum Thema Flucht empfehlen. „Zu weit weg“ von Sarah Winkenstette bringt zwei Ereignisse und zwei Jungen zusammen. Dem einen wurde wegen des Kohleabbaus das Dorf weggebaggert, der andere musste vor einem mörderischen Krieg fliehen. Beide haben ihre Heimat verloren, beide suchen Freundschaft und einen Neuanfang. Ihre Lebensgeschichten ähneln sich trotzdem nicht und doch gelingt es ihnen zusammen zu finden. Ein Film, der Hoffnung macht. Der *Farbfilm verleih* hat dem Bildungsmagazin Fotos daraus für diese Ausgabe zur Verfügung gestellt. Wir wünschen Ihnen eine interessante Lektüre Mercedes Pascual Iglesias

Aus dem Inhalt:

Rassistische Morde in Hanau. Saida Hashemi über ihren toten Bruder

Seite 2

Prinzip Zufall? Ausbildung für Zugewanderte

Seite 4

Das verweigerte Recht auf inklusive Bildung – aktuell und historisch

Seite 5

„Zu weit weg“ – Ein Kinofilm für Kinder und Jugendliche

Seite 12

„Die Welt stand still“

Saida Hashemi, Schwester des Opfers Said Nesar Hashemi

Am 19.2.2020 schien die Welt in Hanau stillzustehen. Mein Bruder, Said Nesar Hashemi, sowie acht weitere junge Menschen wurden Opfer eines Mannes, der ihre Leben und ihre Liebe zu Hanau nicht respektiert hat. Aber Hanau hat an diesem Tag nicht nur Menschen verloren, die ihre Stadt sehr geliebt haben, sie waren Teil dieser Stadt. Mein Bruder Said Nesar wurde in Hanau geboren, er ist hier aufgewachsen, zur Schule gegangen, hatte hier Familie und Freunde. Er war im Moment dabei, seine Weiterbildung zum staatlich geprüften Techniker abzuschließen. Den anderen Opfern ging es ähnlich: Viele haben in Hanau ihre Heimat gesehen. Sie haben hier gearbeitet und hatten hier Familie und Freunde. Die Opfer waren keine Fremden.

In der Tatnacht wurden alle am Tatort anwesenden Angehörigen von Kesselstadt in die Polizeihalle nach Lamboy gefahren. Wir haben mehrere Stunden gewartet, bis wir Gewissheit hatten, wo unsere vermissten Brüder, Schwestern, unsere vermissten Kinder waren. Gegen sechs Uhr morgens bestätigten sich unsere schlimmsten Befürchtungen. Jeder Anwesende hatte mindestens ein Todesopfer zu beklagen. In dem Moment, als die Namen der Opfer vorgelesen wurden, hörte ich das Schreien trauernder Eltern, ich sah die Tränen trauernder Freunde, und für mich hat es sich so angehört, als würden nicht nur die Menschen in der Halle weinen. Nein, in diesem Moment hat ganz Hanau geweint.

Trotz allem war die tiefe Trauer nicht das einzige Gefühl, das uns begleitete. Wir waren auch sehr enttäuscht. Enttäuscht darüber, dass die Medien und Nachrichtenportale unsere Trauer durch

Falschmeldungen und Gerüchte störten. Dazu gehört die Behauptung, mein Bruder Said Nesar sei ein afghanischer Bürger gewesen. Er war schon immer ein deutscher Bürger, um genauer zu sein, ein Hanauer.

Auch sein Autokennzeichen widmete er seiner Heimatstadt mit den Ziffern 454, die letzten drei Ziffern der Postleitzahl von Hanau-Kesselstadt. Damit wollte er seiner Verbundenheit zu seiner Heimatstadt Ausdruck verleihen. Das war nur eine seiner Liebeserklärungen an unsere, an seine Stadt Hanau. Denn das ist es, was er getan hat, er hat die Stadt, in der er geboren wurde, und die Menschen, mit denen er aufgewachsen ist, sehr geliebt. Er war stolz, ein Hanauer zu sein.

Die vorhin angesprochenen Falschmeldungen betrafen jedoch nicht nur seine Herkunft. Selbst der Name meines verstorbenen Bruders wurde oft falsch angegeben. Said Nesar Hashemi, das war sein Name. Wie oft habe ich den Namen falsch gelesen? Wie oft habe ich falsche Biografien der Opfer zu Gesicht bekommen? An dieser Stelle möchte ich an die Menschen appellieren, Informationen nicht einfach hinzunehmen, sondern diese immer kritisch zu betrachten und zu hinterfragen. Glaubt nicht alles, was euch vorgesetzt wird.

„ALLE MENSCHEN HABEN ES VERDIENT, IN EINEM LAND OHNE ANGST ZU LEBEN“

Und auch, wenn wir heute die Opfer dieser grausamen Tat in den Mittelpunkt stellen wollen, stellt sich mir die Frage, wie es sein kann, dass ein Mensch so viel Hass in sich trägt. Hass, der

letztendlich dafür gesorgt hat, unschuldigen Menschen das Leben zu nehmen. Was motiviert diese Menschen zu solchen Taten? Wie lange sollen wir diesen Hass tolerieren?

Rassisten soll keine Plattform geboten werden. Alle Menschen sind gleich und haben es verdient, in einem Land ohne Angst zu leben. Wir möchten nicht in unserer Heimat in Angst leben. Es wird Generationen geben, die nach uns kommen, die nach meinem Bruder kommen und denselben Weg einschlagen werden wie er. Auch sie werden hier zur Schule gehen, und auch sie werden hier ihre Ausbildung machen und arbeiten gehen. Und diese Menschen haben es nicht verdient, in Angst zu leben. Diese Tat ändert nichts daran, wer wir sind und woran wir glauben.

Das ist nicht der erste Anschlag hier in Deutschland. Aber wir hoffen und beten dafür, dass es der letzte war. An dieser Stelle geht mein Mitgefühl an alle Opferfamilien dieser schrecklichen Tat. Und auch an alle Opferfamilien vergangener Anschläge. Wir sind nicht alleine, wir sind stark und halten zusammen. Mein Hoffnungsschimmer während dieser schweren Zeit sitzt in der ersten Reihe und ist mein Bruder Said Idris Hashemi. Er hat die schreckliche Tat am 19.2. schwer verletzt überlebt und ist auf gutem Wege, wieder vollständig gesund zu werden. Ich danke Ihnen für Ihre Aufmerksamkeit.“

https://www.hessenschau.de/gesellschaft/rede-von-saida-hashemi,video-116282~_story-hanau-gewaltverbrechen-ticker-100.html

AWO fordert: Rettet das Recht auf Asyl!

Humanitäre Werte enden nicht an den Grenzen Europas.

Die AWO verurteilt die Gewalt gegen die Schutzsuchenden an der griechisch-türkischen Grenze und lehnt den Versuch Griechenlands, das Recht auf Asyl aufzuheben und Schutzsuchende zurückzuweisen, auf das Schärfste ab. Deutschland muss mithelfen, eine Lösung zu finden, damit die Menschenrechte in griechischen Lagern und an den europäischen Außengrenzen nicht weiter missachtet und verletzt werden.

Grenzen zu überqueren, um Schutz zu finden, ist nicht illegal. Die Weltöffentlichkeit erlebt gegenwärtig eine humanitäre Katastrophe an der griechisch-türkischen Grenze und das unerträgliche Versagen aller politischen Regelungen zum menschenrechtlich fundierten Recht auf Asyl. Die AWO fordert daher umgehend die Rückkehr zu einem humanen Umgang mit geflüchteten Menschen, entsprechend der Genfer Flüchtlingskonvention (GFK) und den internationalen Menschenrechten, sowie eine Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention.

Dazu erklärt Brigitte Döcker, Mitglied des AWO Bundesvorstandes: „Das europäische Bündnis darf sich nicht länger abschotten. Europa wurde auf der Basis

gemeinsamer Werte erschaffen. Diese Werte dürfen nicht an den europäischen Grenzen ihre Gültigkeit verlieren, diese Werte dürfen nicht leere Verlautbarungen bleiben. Wie stark sie sind, zeigt sich daran, ob ihnen Taten folgen. An den europäischen Grenzen und in Lagern werden Menschen in unwürdige Lebensumstände gezwungen. Das können wir nicht einfach hinnehmen. Es braucht endlich eine solidarische Lösung – die Geflüchteten müssen von allen europäischen Staaten aufgenommen werden.“

HINTERGRUND/RECHTLICHE SITUATION:

Flüchtlinge aus der Türkei müssen in der Europäischen Union aufgenommen werden. Die Türkei ist kein sicherer Drittstaat, war es auch vor dem 16. März 2016 nicht (Aus Art. 33 Abs. 1 GFK, Art. 21 RL 2011/95/EU und Art. 38 RL 2013/32/EU und aus Art. 3 in Verb. mit Art. 13 EMRK ergibt sich ein nicht hinterfragbarer Anspruch darauf, dass ihr Schutzbegehren in der EU geprüft und hierüber nach den festgelegten EU-Regelungen entschieden wird).

Deutschland mittelmäßig

PISA-Studie veröffentlicht: jede*r fünfte 15-Jährige liest auf Grundschulniveau

Die internationale Vergleichsstudie PISA (*Programm zur internationalen Schülerbewertung*) sieht die Schüler*innen in der Bundesrepublik gerade mal im Mittelfeld aller teilnehmenden OECD-Staaten. Alle drei Jahre werden die Leistungen von Schüler*innen im Rahmen der Studie bewertet. 2018 schnitten die Schüler*innen hierzulande sowohl beim Lesen und Rechnen als auch in den Naturwissenschaften schlechter ab als 2015. Dieser Rückgang ist bedenklich. Weit beunruhigender aber ist die sich stetig vergrößernde Kluft zwischen den Leistungsstarken und den Leistungsschwachen, die oft im Zusammenhang mit der sozialen Herkunft steht. Kinder aus sozial benachteiligten Familien, ermittelten die Expert*innen, hinken in Deutschland stärker als in den übrigen Staaten hinterher. Das betrifft auch, aber nicht nur, Kinder mit Migrationsgeschichte. Diese Chancenungleichheit ist in den letzten Jahren sogar noch gewachsen. Ein weiteres Ungleichgewicht zeigt sich in der Auswertung nach Geschlechtern: Unter den sogenannten Risikoschüler*innen sind deutlich mehr Jungen als Mädchen (24 gegenüber 16 Prozent). Insgesamt verlassen hierzulande jährlich bis zu 150.000 lese- und rechenschwache Schüler*innen die Schule. Wem diese Basiskompetenzen fehlen, der hat es nicht nur in Deutsch und Mathematik schwer, sondern auch in allen anderen Fächern. Misserfolge im spä-

teren Berufsleben und daraus folgende prekäre Lebensverhältnisse sind so oft programmiert.

Bund und Länder haben die BISS-Initiative ins Leben gerufen (Bildung durch Sprache und Schrift). NRW-Schulministerin Yvonne Gebauer schlussfolgerte aus den aktuellen Pisa-Ergebnissen, die Kernkompetenzen Lesen, Schreiben und Rechnen müssten „für alle Schüler*innen gleich mit Beginn ihrer Schullaufbahn in der Grundschule“ gestärkt werden. Sie stellte in Aussicht, insbesondere Schulen in schwierigen sozialen Lagen besser und gezielter mit zusätzlichen Ressourcen zu unterstützen.

Broschüren und Handreichungen für Lehrkräfte sowie Erzieherinnen und Erzieher unter: <https://biss-sprachbildung.de/angebote-fuer-die-praxis/handreichungen-und-broschueren/>
Informationen zu den Onlinefortbildungskursen (BISS-Blended-Learning-Fortbildungen) können Sie hier herunterladen: <https://biss-sprachbildung.de/angebote-fuer-die-praxis/blended-learning/>

Prinzip Zufall?

WIE ZUGEWANDERTE JUGENDLICHE UND JUNGE ERWACHSENE IN DEUTSCHLAND ZU EINER AUSBILDUNG FINDEN

Über eine Million Jugendliche und junge Erwachsene im Alter von 16 bis 25 Jahren sind seit 2014 nach Deutschland geflüchtet oder aus dem EU-Ausland zugewandert: Das geht aus den jüngsten Daten des Bundesamts für Migration und Flüchtlinge (BAMF) hervor. Der Forschungsbereich beim Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR) hat untersucht, wie ihnen der berufliche Einstieg gelingt und welche Hürden ihrem Zugang zu beruflicher Bildung im Weg stehen. Das Ergebnis: Ob sie diese Hürden überwinden können, hängt zu einem guten Teil vom Zufall ab. Die Beraterinnen und Berater in Berufsschulen, Wohnheimen, Wohlfahrtsorganisationen und anderen Einrichtungen spielen eine wichtige Rolle. Sie dienen als Wegweiser im deutschen „Ausbildungsdschungel“.

Der SVR-Forschungsbereich hat Anfang des Jahres exemplarisch den Zugang zur beruflichen Bildung für die Zielgruppe in zwei Großstädten untersucht – in der bayerischen Landeshauptstadt München und im sächsischen Chemnitz. In beiden Städten herrscht eine Nachfrage nach Auszubildenden, viele Ausbildungsplätze bleiben jedes Jahr unbesetzt. Um sich ein Bild aus Sicht der Betroffenen zu machen, wurden mit 16 jungen Frauen und Männern aus sieben Herkunftsländern qualitative Interviews geführt. Diese jungen Menschen bereiten sich auf eine Ausbildung vor oder haben bereits eine begonnen. Die Auswertung zeigt, dass zahlreiche „harte“ und „weiche“ Hürden einer raschen Bildungsintegration im Weg stehen.

„HARTE“ HÜRDEN:

Ob und wann Jugendliche und junge Erwachsene Zugang zu einem Sprachkurs, einer Berufsschule oder einem Betriebspraktikum erhalten, hängt davon ab, wie alt sie sind, welchen Aufenthaltsstatus sie haben und wo sie leben. Die Analyse der einschlägigen Bundes- und Landesregelungen zeigt, dass die rechtlichen Regelungen sich je nach Bundesland unterscheiden, und sie bestätigt: Das Personal in Bildungsstätten, Betrieben und Behörden besitzt einen großen Ermessensspielraum. Diese rechtliche Unsicherheit empfanden fast alle Befragten als große Last.

„WEICHE“ HÜRDEN:

Als Hindernisse auf dem Weg zu einem Ausbildungsplatz erweisen sich außerdem die mangelnde Kenntnis des deutschen Ausbildungssystems sowie der sprachliche und fachliche Aufholbedarf, den insbesondere viele Geflüchtete haben. Viele verspüren auch einen starken Druck, möglichst schnell eine Ausbildung zu beginnen. Zu den weiteren Faktoren, die den Bildungserfolg der jungen Menschen hemmen, gehören Diskriminierungserfahrungen sowie belastende Wohnsituationen, die ihnen das Lernen erschweren, etwa in Sammelunterkünften.

„Die Studie zeigt, wie wichtig es ist, dass Behörden ihre Ermessensspielräume nutzen, damit junge zugewanderte Menschen nicht zu Bildungsverliererinnen und -verlierern werden“, sagt Dr. Cornelia Schu, Direktorin des SVR-Forschungsbereichs. „Weil das deutsche Ausbildungssystem sehr unübersichtlich ist – und das Aufenthaltsrecht hochkompliziert –, kommt der zivilgesellschaftlich und ehrenamtlich organisierten Beratung sowie den zuständigen Fachleuten in Behörden, Betrieben und Bildungsstätten eine wichtige Rolle zu. Das geht aus den Interviews mit den Jugendlichen und jungen Erwachsenen hervor.“

„Es darf nicht dem Zufall überlassen werden, ob geflüchtete Jugendliche den Weg in die berufliche Bildung finden“, betont Winfried Kneip, Geschäftsführer der Stiftung Mercator. „Bildungsgerechtigkeit gelingt, wenn wir junge Menschen kontinuierlich betreuen, die sich für eine Ausbildung interessieren.“

HINTERGRUND:

Nach Daten der Bundesagentur für Arbeit vom März 2019 – neuere Zahlen liegen derzeit noch nicht vor – stammen knapp 43.000 Auszubildende in Deutschland aus Asylherkunftsländern. Sie stellen damit die aktuell größte Zuwanderergruppe in der beruflichen Bildung.

Im Jahr 2020 wird der SVR-Forschungsbereich in einer europäischen Vergleichsstudie die Situation in Deutschland, Österreich, Slowenien und Spanien untersuchen und analysieren, welche Bedingungen eine erfolgreiche Bildungsintegration begünstigen.

Sie können die Studie herunterladen:

<https://www.svr-migration.de/publikationen/zugang-berufsbildung/>



Alle Fotos in dieser Ausgabe sind dem Film „Zu weit weg“ entnommen – siehe Seite 12-13.



Ernüchterung bei Inklusion: Kölner Gymnasien ziehen sich aus der Verantwortung

Fatale Mängel bei der Umsetzung von Inklusion nach der Neuregelung durch NRW-Bildungsministerin Yvonne Gebauer ermittelte Helmut Frangenberg, Redakteur des Kölner Stadtanzeigers. Insbesondere die Anti-Haltung an den Kölner Gymnasien sowie die vom Bildungsministerium verlangte „Stärkung des Förderschulsystems“ wirken behindernd.

Die Vertretung der Kölner Eltern spricht von einer deutlichen Verschlechterung, die Schulen klagen über fehlendes Personal, und im Kölner Stadtrat bedauert man, dass sich sämtliche Kölner Gymnasien aus der Verantwortung gestohlen haben. Eine erste Zwischenbilanz für die von Landesschulministerin Yvonne Gebauer ausgerufenen „Neuausrichtung der Inklusion“ fällt in der Praxis bescheiden aus. „Für die Verschlechterung kann die Ministerin zwar nichts“, sagt der Sprecher der Kölner Stadtschulpflegschaft, Lutz Tempel. „Aber sie darf auch nicht so tun, als wenn es liefe. Es fehlt an allen Ecken und Enden.“ Gebauer hatte im vergangenen Jahr mehr Qualität und „massive Investitionen“ versprochen. Nach der mageren Bilanz der Vorgängerregierung wollte es die Ministerin aus Köln besser machen. Während SPD und Grüne im Land regierten, war es zwar gelungen, das Ziel einer flächendeckenden Inklusion mit der Förderung aller Kinder mit ihren Stärken und Schwächen zur Leitidee zu machen. Doch weil es in der Praxis an so vielen Stellen holperte und haperte, machte sich bei Eltern und Lehrern in den Regelschulen Ernüchterung breit. Es fehlte an den nötigen Rahmenbedingungen, an Personal und Räumen.

KÖLNER GYMNASIEN NUTZEN VORLAGE ZUM AUSSTIEG

Mit Beginn des laufenden Schuljahres gelten nun die neuen Regeln. Für mehr Qualität wird auf das flächendeckende Angebot verzichtet. Nicht jeder muss alles machen – eine Vorlage, die Kölns Gymnasien zum Ausstieg nutzten. Sie wollen sich nur noch um Kinder kümmern, denen die Grundschule die Fähigkeit zum Abitur in Aussicht gestellt hat. Um aufwendigere Förderung sollen sich

andere kümmern. Im Schulausschuss des Stadtrates wurde das einmal mehr diskutiert. Schließlich hatten einige Schulen bei Erweiterungsbauten Räume bekommen, die extra für einen inklusiven Unterricht geplant wurden.

Zu den neuen Regeln gehört aber auch ein neuer Schlüssel für die Klassengrößen und ihre Versorgung mit Lehrern, wenn sie Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf aufnehmen. An Schulen, die das sogenannte „Gemeinsame Lernen“ praktizieren, gilt seit diesem Schuljahr die neue „Inklusionsformel 25-3-1,5“. Das heißt: Einer Klasse mit 25 Schülern, von denen drei einen besonderen Förderbedarf haben, werden anderthalb Lehrerstellen zugeordnet. Zum „normalen“ Lehrer kommt ein „halber“ Sonderpädagoge. Anders gerechnet: In einem vierzügigen Jahrgang mit 100 Kindern müssten zwei Sonderpädagogen das Lehrerkollegium ergänzen, falls jede Klasse drei Kinder mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf aufweist. Mangel an Sonderpädagogen in Köln

In den meisten Kölner Schulen ist das nicht umgesetzt. Zum allgemeinen Lehrermangel kommt der Mangel an Sonderpädagogen, die an Regelschulen arbeiten wollen. Die Stärkung des Förderschulsystems – ein weiterer Baustein im Konzept der Landesregierung – führt dazu, dass die vorhandene Personalressource weiterhin recht ungleich verteilt ist. Hinzu kommt das Problem, dass in Köln Schulplätze an Gesamtschulen fehlen. Die Stadt hat angeordnet, dass mehr als 25 Schüler in einer Klasse aufgenommen werden müssen.

Erstveröffentlichung 6.12.2019

Das verweigerete Recht auf inklusive Bildung

In diesem Jahr findet die zweite Staatenprüfung in Sachen Inklusion für die Bundesregierung vor dem UN-Fachausschuss in Genf statt. Die Bildungsjournalistin Brigitte Schumann erläutert, warum es kein Elternwahlrecht in Sachen Schulwahl geben kann und warum der menschenrechtsbasierte Ansatz von Inklusion eine wie auch immer begründete Exklusion verbietet. Indem sie der Geschichte und Tradition des deutschen Schulsystems nachgeht, zeigt sie auf, dass Inklusion in einem hoch selektiven Schulsystem ohne einen grundlegenden Schulstrukturwandel nicht möglich ist.

Der UN-Fachausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderungen veröffentlichte am 2. September 2016 die Allgemeine Bemerkung Nr.4 zum Recht auf inklusive Bildung. Dieser von den Vereinten Nationen eingesetzte Ausschuss überwacht die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) in den Vertragsstaaten, so auch in Deutschland.

Mit der Allgemeinen Bemerkung Nr.4 gibt der Ausschuss den Vertragsstaaten eine maßgebliche und international anerkannte Auslegung des Rechts auf inklusive Bildung an die Hand. Daran muss sich auch Deutschland in seiner Umsetzung von Inklusion messen lassen, wenn in diesem Jahr die zweite Staatenprüfung für die Bundesregierung vor dem UN-Fachausschuss in Genf ansteht.

DIE ALLGEMEINE BEMERKUNG NR.4: MASSTAB FÜR INKLUSIVE BILDUNG

Die Allgemeine Bemerkung stellt dezidiert heraus, dass inklusive Bildung ein Menschenrecht ist und „inclusive education“ ein fundamentales Recht aller Lernenden.

In diesem Sinne kann es kein Elternwahlrecht zwischen Sonderschule und Regelschule geben. Die Verwirklichung von inklusiver Bildung verlangt einen umfassenden und tiefgreifenden Veränderungsprozess im gesamten Bildungssystem, um Chancengleichheit und Teilhabe für alle zu sichern. In einer Schule für alle Kinder muss das System sich an die Lernenden anpassen.

Inklusive Bildung wird von einem positiven, ressourcenorientierten Blick auf jede/n Lernende/n bestimmt. Jede und jeder ist auf ihre/seine Weise lernfähig. Das gilt auch für Lernende mit Behinderungen. Eltern haben sich in ihrer Verantwortung für das Kind dem Recht des Kindes auf inklusive Bildung unterzuordnen.

Die Vertragsstaaten werden aufgefordert, so zügig wie möglich ein inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen zu realisieren. Ein Doppelsystem aus einem segregierenden Sonderschulsystem und einem allgemeinen Bildungssystem ist damit nicht vereinbar. Im Gegenteil, die Vertragsstaaten sind verpflichtet, jedem Kind und Jugendlichen individuell zu ermöglichen, unter guten Bedingungen wohnortnah eine allgemeine Schule zu besuchen.

Diese grundlegenden Aussagen aus der Allgemeinen Bemerkung Nr. 4 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 Veröffentlichung der Allgemeinen Bemerkung weigern sich jedoch die Kultusministerkonferenz (KMK) und mit ihr die Bildungspolitik in den Ländern, einen konventionskonformen Kurswechsel vorzunehmen.

METHODEN DER VERWEIGERUNG

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 dienen die verbreitete Vorstellung von der „Unverzichtbarkeit der Sonderschule“, der „Unverzichtbarkeit der Sonderpädagogik“ und der „Unantastbarkeit des Gymnasiums“.

„DIE UNVERZICHTBARKEIT DER SONDRSCHULE“

Die KMK geht in ihren Grundsatzbeschlüssen zu der UN-BRK (2010 und 2011) von der „Unverzichtbarkeit der Sonderschule“ aus. Die Sonderschule soll sich durch die Übernahme neuer inhaltlicher und organisatorischer Aufgaben bei der Umsetzung von Inklusion „weiterentwickeln“ und damit auch für den Inklusionsprozess als „unverzichtbar“ erweisen.

Für die Notwendigkeit 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 und in kleinen Gruppen passgenau fördert.

Nach der Ratifizierung der Behindertenrechtskonvention im Jahr 2009 wurde in allen Bundesländern das Wahlrecht für Eltern behinderter Kinder gesetzlich verankert. Von nun an sollten die Eltern darüber entscheiden dürfen, ob ihre Kinder inklusiv beschult werden oder in der Sonderschule. Ein Wahlrecht, das ihnen bis dahin stets verweigert worden war. Insofern also ein scheinbarer Fortschritt gegenüber der 100-jährigen Geschichte der Zwangsexklusion, von der der Erziehungswissenschaftler Hans Wocken spricht. Kinder, die als „sonderschulbedürftig“ galten, mussten bis 2009 nämlich eine Sonderschule besuchen. Nach Wockens Einschätzung erfolgte diese schulgesetzliche Anpassung in Richtung Elternwahlrecht allerdings „keineswegs allerorten aus freien Stücken und aus voller Überzeugung, sondern eher notgedrungen, um einer zwingenden Vorschrift der Behindertenrechtskonvention (BRK) Genüge zu tun. Die BRK fordert in Art. 24, Abs. 2a, dass Menschen mit Behinderungen nicht vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden, aus dieser Bestimmung folgt logisch das Verbot einer Sonderschulpflicht.“¹ Mit der Einführung des Elternwahlrechts fand die Bildungspolitik den politischen Hebel, um einerseits das Sonderschulsystem mit allen Förderschwerpunkten zu erhalten und andererseits mit der Inklusion als Optionsmodell den scheinheiligen Eindruck zu erwecken, sie käme ihren Verpflichtungen aus der UN-BRK nach.

Das politisch motivierte Elternwahlrecht hat ein besonders kostenträchtiges Parallelsystem, bestehend aus sonderpädagogischer Förderung in Regelschulen und Sonderschulen, entstehen lassen. Durch den Erhalt der Sonderschulen werden den allgemeinen Schulen personelle Ressourcen für die inklusive

¹ Hans Wocken: „Wer andern eine Falle stellt, tappt selbst hinein!“ Über die unfreiwillige Demaskierung des Elternwahlrechts durch die „Inklusionsfalle“ (Felten). In https://www.magazin-auswege.de/data/2017/09/Wocken_Elternfalle.pdf

Schulentwicklung vorenthalten. Die 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 wiederum als Beweis für die „Unverzichtbarkeit“ der Sonderschule ausgelegt.

„DIE UNVERZICHTBARKEIT DER SONDERPÄDAGOGIK“

Indem der menschenrechtliche Anspruch auf inklusive Bildung für alle auf die Gruppe der Kinder mit Behinderungen bzw. mit sonderpädagogischem Förderbedarf reduziert wurde, ist die schulische Inklusion zu einer reinen Angelegenheit der Sonderpädagogik geworden. 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“.

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. Das Kultusministerium sprach im November 2019 von einem Plus von 65 Prozent seit 2018.² Die allgemeinen Lehrkräfte sind mit sonderpädagogischen Inhalten „angereichert“ worden. Auch in der Fortbildung dominieren sonderpädagogische Inhalte. Und – um es abzurunden – in den Schulministerien und in der KMK sind die Zuständigen für Inklusion fast ausschließlich Sonderpädagog*innen.

Die „Sonderpädagogisierung“ der Inklusion begünstigt ein einseitiges Verständnis von inklusiver Bildung, das die Diversitätskategorien ausschließlich auf Behinderung reduziert, und verfestigt eine falsche pädagogische Praxis, bei der die Aufgabenverteilung zwischen allgemeinen Lehrkräften und Sonderpädagog*innen entlang der Differenzlinie von Behinderungen verläuft. Inklusiv Bildung verlangt aber, dass jedes Kind in seiner Individualität gesehen und nicht auf eine Gruppenzugehörigkeit namens „Behinderung“ festgelegt und reduziert wird. Die Fixierung auf die Sonderpädagogik verstellt den Blick der allgemeinen Pädagog*innen dafür, dass das Lernen in den Schulen sich gründlich und von Grund auf ändern muss, damit sie zum inklusiven Lern- und Lebensort

für alle Kinder werden.

Die Sonderpädagogik reklamiert als ihre Domäne eine Diagnostik, die noch im medizinischen Denken von Behinderung verhaftet ist (Schuck et al. 2018). Abweichungen von dem, was als „normale“ Entwicklung gilt, werden als Problem des Kindes identifiziert. 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, die für die individuelle Lernentwicklung hinderlich sind. Das Kind wird auf der jeweiligen Stufe seiner Entwicklung als kompetenter Lerner anerkannt und nicht als mangelbehaftet abgestempelt. Inklusive Pädagogik misst Kinder nicht an einem normativen Verständnis, das vorschreibt, was Kinder zu einem bestimmten Zeitpunkt ihres Lebens können müssen. Mit der „Sonderpädagogisierung“ zieht die Praxis der Sonderschule in die allgemeine Schule ein und breitet sich dort mit ihrer Diagnostik aus. 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 „Inklusionsschüler*innen“ in der Regelschule verbleiben können. Der Anstieg der Inklusionsanteile in Regelschulen resultiert nicht aus dem Abbau des segregierenden Sonderschulsystems, sondern aus der sonderpädagogischen „Etikettierungsschwemme“, so Wocken (2016). Was die KMK als Inklusionserfolg verkauft, ist mit seinen Worten „Pseudo-Inklusion“.

„DIE UNANTASTBARKEIT DES GYMNASIUMS“

Eine inklusive Schulentwicklung wird aber nicht nur durch den Erhalt der Sonderschule für die „schwächsten“ Schüler*innen gebremst oder sogar verhindert, sondern auch durch das Festhalten am Gymnasium für die „stärksten“ Kinder und das Beharren auf dem drei- bzw. zweigliedrigen Schulsystem überhaupt. Das hat Tradition: 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

² <https://lrk-nrw.de/24-presse/pressemitteilung/735-offensive-fuer-mehr-lehrkraefte-landesregierung-und-hochschulen-schaffen-1000-neue-studienplaetze>



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 im Jahr 2010 in einem Volksentscheid 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“ durch den Elternwillen bestätigt. Von dem Elternwillen zu sprechen, ist Teil des Mythos. Tatsächlich wollen Eltern der Mittel- und Oberschicht, dass das Gymnasium für ihre Kinder unangetastet bleibt. Wie der Datenreport 2018³ deutlich zeigt, übernimmt das Gymnasiums nämlich immer noch die Funktion eines sozialen „Abstandshalters“ zu den Kindern der Unterschicht und des Prekariats, obwohl insgesamt immer mehr Kinder auch aus diesen Schichten das Gymnasium besuchen und Abitur machen. Die Beteiligungsquote des Gymnasiums an der Inklusion ist allerdings in allen Bundesländern minimal. Die Bildungspolitik akzeptiert, dass es sich höchstens

3 https://www.destatis.de/DE/Service/Statistik-Campus/Datenreport/Downloads/datenreport-2018-kap-7.pdf;jsessionid=0618B302BDFF1751D0465CFEEDF0FEC.internet731?__blob=publicationFile

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 Armut-, Migrations- und Fluchthintergrund, mit sonderpädagogischem Förderbedarf und diejenigen, die vom Gymnasium abgeschoben werden, weil sie die Leistungsstandards nicht erfüllen.

Ein Verbot, Kinder auszuschließen und auf andere Schulformen abzuschieben, schafft die Voraussetzung für die Entwicklung einer vielfaltsbewussten und vielfaltssensiblen Kultur des Behaltens. Das ist der erste und wichtigste Schritt, das selektive Regelschulsystem zu einem inklusiven Schulsystem für alle Kinder zu transformieren.

Die 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 Schule für alle.

Mit der Entscheidung, das Gymnasium in seinem Bestand zu erhalten, bedient die Bildungspolitik die bildungsaffinen Mittelschichten, die ihre Bildungsprivilegien erhalten wollen und zu den unteren sozialen Schichten auf Abstand gehen. Seit dem Hamburger Schulreferendum werden keine strukturellen und inhaltlichen Transformationschritte zu einer Schule für alle gegangen.

Exkurs: Historische Wurzeln des Systems Sonderschule

Für die Antwort auf die Frage, warum die KMK und die Bildungspolitik der Länder das Sonderschulsystem verteidigen und damit dem Verband Sonderpädagogik e.V., der Interessensvertretung der Sonderschullehrer*innen, folgen, mag ein Blick auf die Geschichte hilfreich sein.

Prof. Dagmar Hänsel (2006, 2014, 2019) hat sie auf breiter und zum Teil bislang unveröffentlichter Quellenbasis gründlich erforscht. Sie legt dar, wie sehr die Hilfsschule und ihre Lehrerinnen und Lehrer in die Vernichtungspolitik der Nazis verstrickt waren. Tatsächlich verstand sich das Hilfsschulsystem als Wegbereiter bei der Durchführung von Zwangssterilisationen an „Erbkranken“ und von „Euthanasie“ an „Unbrauchbaren“. Als „Sammel- und Sichtungsbekken“ für die erbbiologische Auslese zur Umsetzung der „rassenhygienischen“ politischen Zielsetzungen, die im „Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses“ (GzVeN) vom 14. Juli 1933 konkretisiert wurden, machte sich die Hilfsschule unverzichtbar und sorgte mit der sonderpädagogischen Konstruktion der „Hilfsschulbedürftigkeit“ für die Expansion der Hilfsschule.

Sie 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 lebensfähigen Glied des deutschen Volkes“¹ entwickeln konnten, so der Hilfsschullehrer Karl Tornow, Hauptschriftleiter der Zeitschrift *Die deutsche Sonderschule*, die vom Nationalsozialistischen Lehrerbund herausgegeben wurde. 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 vorgenommene Kategorisierung, so Hänsel, waren die Hilfsschulen und ihre Lehrerschaft an den Verbrechen beteiligt. 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 Hilfsschullehrerschaft habe unter schwierigen Bedingungen die behinderten Kinder gegen den Zugriff der Nationalsozialisten verteidigt. Unmittelbar nach seiner Neugründung machte der Verband geltend, es sei deshalb eine politische und moralische Pflicht gegenüber der Hilfsschule und den Hilfsschulkindern, die Hilfsschule auszubauen.

Die Politik folgte dieser Argumentation, die von der historischen Schuld ablenkte, und unterstützte die Sonderpädagogik nach 1945 dabei, die Hilfsschule zum Kern des sonderpädagogischen Systems in Westdeutschland zu entwickeln. Parallel zum Ausbau des Sonderschulsystems gelang es der Sonderpädagogik auch, die eigenständige wissenschaftliche Ausbildung für Sonderpädagog*innen an Hochschulen und damit die Abtrennung der Sonderpädagogik von der Allgemeinen Pädagogik durchzusetzen.

Die Verbrechen an den Hilfsschulkindern wurden politisch und juristisch nicht aufgeklärt, und so konnten die Vertreter der Sonderschule behaupten, man würde unbelastet an die Zeiten vor 1933 anknüpfen.

Nach 1945 wurde die menschenverachtende Rassenideologie des Nationalsozialismus aus Gesetzen, Verordnungen und Verlautbarungen verbannt. Wie ihr Erbe auch über die NS-Zeit hinaus nachwirkt, untersucht Hänsel in ihrer jüngsten Veröffentlichung „Sonderschule im Nationalsozialismus – Die Magdeburger Hilfsschule als Modell“.

1 Zit. Nach Hänsel, Dagmar: Sonderschullehrerbildung im Nationalsozialismus. S. 99, Bad Heilbrunn, 2014.

DAS ETIKETT LERNBEHINDERUNG

Bis heute ist die inhaltliche Bestimmung von „Lernbehinderung“ vage und nicht valide wissenschaftlich definiert. Die Willkür, die der sonderpädagogischen Feststellung von „Lernbehinderung“ anhaftet, liegt darin, dass „Lernbehinderung“ in Abhängigkeit von den jeweils geltenden schulischen Lern- und Leistungserwartungen konstruiert wird.

Die Folgen dieser Kategorisierung und Etikettierung sind für die Betroffenen, die zu 90 Prozent aus armen Familien kommen, zutiefst beschädigend, auch wenn die Lehrer*innen dieser Sonderschulen aus ihrer Sicht und durch ihren pädagogischen Einsatz sicherlich das Gegenteil, nämlich Stärkung und intensive Förderung der Kinder, beabsichtigen. Das Etikett „lernbehindert“, das die Kinder und Jugendlichen in der Regel nicht wieder loswerden, wirkt stigmatisierend und beeinflusst ihr Selbstkonzept ungünstig (Schumann 2007). Lange vor dem Inkrafttreten der UN-BRK hätte die Sonderschule für Lernbehinderte als wissenschaftlich unhaltbares Konstrukt aufgegeben werden müssen. Dass dies nicht geschehen ist, zeigt die enge Bindung der Bildungspolitik an den Verband Sonderpädagogik e.V.. 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. Und dieses enge Bündnis besteht bis heute und stellt sich gegen das Recht auf inklusive Bildung (Schumann 2018).

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.

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 ausgerichtete Bildung für das 21. Jahrhundert.

Trotz wirtschaftlich vergleichbar guter Daten steckt unsere Gesellschaft in einem tiefen Krisenmodus. Wir haben mit der deutlichen Zunahme von sozialer Ungleichheit einen wachsenden Mangel an Zusammenhalt, Solidarität, Gemeinsinn und an Wertschätzung für Demokratie. Das Institut für Interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung an der Universität Bielefeld hat in seinen 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 halten die ForscherInnen außerdem fest, dass die gesellschaftliche Mitte für die Normalisierung rechter Einstellungen sorgt (Zick et al. 2019). Nicht erst die AfD legitimiert mit ihren Feindbildern von Geflüchteten, dem Islam und dem so allgemeinen wie vagen „Anderen“ rassistische und menschenrechtswidrige Abwertung, Ausgrenzung und Gewalt.

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

Brigitte Schumann

LITERATUR

- CRPD (2016): Allgemeine Bemerkung NR.4 zum Recht auf inklusive Bildung. Online:http://www.gemeinsam-einfach-machen.de/GEM/DE/AS/Home/_Inhalt/KarussellArtikel/GC_Nr_4_DE.html
- Statistisches Bundesamt/ Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (Hrsg., 2018): Datenreport 2018. Ein Sozialbericht für die Bundesrepublik Deutschland. Bonn.
- 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.
- 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.
- Schuck, Karl Dieter/ Rauer, Wulf/ Prinz, Doren (Hrsg., 2018): EiBiSch – Evaluation inklusiver Bildung in Hamburgs Schulen. Quantitative und qualitative Ergebnisse. Hamburg.
- Schumann, Brigitte (2007): „Ich schäme mich ja so!“. Die Sonderschule für Lernbehinderte als Schonraumfalle. Bad Heilbrunn.
- Schumann, Brigitte (2018): Streitschrift Inklusion. Was Sonderpädagogik und Bildungspolitik verschweigen. Frankfurt/M.
- 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.

„Leidmedien“ im Gespräch mit der Behinderten-Aktivistin und Juristin Theresia Degener

„Es gibt noch viel Raum nach oben“

Prof. Theresia Degener lehrt Recht und Disability Studies an der Evangelischen Hochschule in Bochum. Als Vertreterin Deutschlands war sie maßgeblich an der UN-Behindertenrechtskonvention beteiligt. Im November 2019 führte Raul Krauthausen, Medienmacher und Behinderten-Aktivist, auf der Internet-Plattform „Leidmedien im Gespräch“ ein aufschlussreiches Interview mit Degener. „Vielfalt“ veröffentlicht Auszüge daraus:

Raul Krauthausen: Nach zehn Jahren UN-Behindertenrechtskonvention hört man von vielen Menschen mit Behinderung: Ja, was hat das denn gebracht? Woher nehmen Sie die Geduld, an solche Projekte zu glauben, an solchen Projekten zu arbeiten?

Theresia Degener: Wir haben nur vier Jahre gebraucht, um diesen Text zu entwerfen – die anderen Menschenrechtsverträge haben bis zu zehn, zwanzig, dreißig Jahre gebraucht, bis die Staaten sich auf einen Text einigen konnten. Ich bin jetzt schon über vierzig Jahre in der Behinderten-Politik tätig, und da braucht man in der Tat einen langen Atem. Aber es gibt ja keine Alternative. Wer wenn nicht wir kann die Welt verändern? Das können wir nur selbst! Ich glaube, dass in Deutschland schon viel erreicht wurde durch die Behindertenbewegung, auch durch die UN-Behindertenrechtskonvention. Es gibt noch viel Raum nach oben – das ist immer so bei Menschenrechtsfragen –, aber was wirklich verändert wurde, das hat die Behindertenbewegung erkämpft. Und ich glaube, wenn man erkennt, dass es Barrieren sind, die einen daran hindern, sich frei zu entfalten, dann muss man einfach die Hosenbeine hochkrepeln und die Barrieren abbauen. Das kann einem keiner abnehmen.

Und woher nehmen Sie die Kraft?

Ich habe ein großartiges Netzwerk von Freunden und Familie, die mich unterstützen. Ich habe Kinder, die sagen: Ja, Mama, wir haben viel Zeit nicht mit dir verbringen dürfen, weil du viel auf der Welt herumreist, aber es ist wichtig, was du tust, und wir sind stolz auf dich.

Eine Frage, die mich in letzter Zeit umtreibt: Sind es wirklich die Barrieren in den Köpfen, die uns behindern, wie häufig gesagt wird, oder liegen die Probleme ganz woanders?

Es sind nicht nur die Barrieren in den Köpfen. Es gibt ganz handfeste Probleme mit Gesetzen, die wir haben, die immer noch gegen die Behindertenrechtskonvention verstoßen – wenn ich nur an die Schulgesetze denke in vielen Ländern, die immer noch kein subjektives Recht auf Beschulung an der Schule meines Wohnortes enthalten . . . Neben architektonischen Barrieren gibt es auch Barrieren in Informations- und Kommunikationsnetzwerken, die wir real beseitigen müssen. Aber all das werden wir nicht bewegen können, wenn wir nicht die Menschen dazu bekommen, ihre Barrieren in den Köpfen abzubauen. Wir müssen die Barriere in den Köpfen gegen die Inklusion abschaffen.

Mein Eindruck ist, dass die Behindertenrechtsbewegung sich manchmal auch zu sehr untereinander beschäftigt, also dass bestimmte Behinderungsgruppen gegen andere arbeiten, so dass wir große Probleme haben, gemeinsame Forderungen an die sogenannte nicht behinderte Mehrheitsgesellschaft aufzustellen.

Eigeninteressen der Blinden und der Gehörlosen und der Körperbehinderten und der Menschen mit anderen Lernfähigkeiten usw. – da hat ja jeder so seine eigene Betroffenheitskultur und nicht immer geht das ohne Konflikte ab, nicht immer ziehen wir alle an einem Strang. Aber als wir die UN-BRK gemacht haben, haben das alle begriffen – so sehr wir uns auch gestritten haben, so





unterschiedlich unsere Interessen sind –, dass wir eine kollektive Identität haben und das ist die der Menschenrechtskultur. Und dass wir, wenn wir die Menschenrechtskultur hochhalten, das nur können, wenn wir niemanden zurücklassen.

Welche Rolle können dabei die Disability Studies spielen?

Die Disability Studies¹ sind die Theorie der Behindertenrechtskonvention. Alle haben, als wir die BRK machten, gesagt: Lasst uns das medizinische Modell von Behinderung überwinden. Überwunden werden muss, dass behinderte Menschen auf ihre Behinderung reduziert werden. Das soziale Modell sagt ja: Nicht die gesundheitliche Beeinträchtigung ist das Problem, sondern die Barrieren in der Umwelt, in der Gesellschaft.

Was sollte die Behindertenbewegung heute im 21. Jahrhundert, in Deutschland tun?

Ich glaube, wir brauchen viel Nachwuchs für die menschenrechtsbasierte Forschung. Wir brauchen Wissenschaftler*innen, die aus der Schule der Disability Studies kommen. Wir brauchen behinderte Politiker und Politikerinnen. Es wird Zeit, dass wir behinderte Minister und Ministerinnen haben, die aus der Behindertenbewegung kommen und nicht nur zum Thema Behinderung arbeiten.

Ihnen liegt ja auch ganz besonders die Stärkung von Frauen und Mädchen mit Behinderungen am Herzen. ...

Ja, Frauen brauchen vor allem Mentor*innen, die ihnen helfen, eine vernünftige Karriereentwicklung zu machen. Ich sehe zu wenige Frauen, die sich trauen, Wissenschaftlerinnen zu werden oder Journalistinnen oder Politikerinnen. Es gibt ja viele intersektionale Achsen der Ungleichheit. Da braucht es Unterstüt-

zungs-Strukturen, die sich für die Förderung behinderter Frauen und Mädchen einsetzen.

Gleichzeitig werden aber auch viele Menschen mit Behinderungen als geschlechtslos wahrgenommen. Wie können wir das verändern?

Auch hier müssen wir Bewusstseinsbildung betreiben. Da gibt es spannende Entwicklungen. Gerade hat eine behinderte amerikanische Filmemacherin einen Preis bekommen für einen feministischen Pornofilm. Sie spricht ganz offen darüber, wie wichtig es ist, dass auch Menschen mit schweren körperlichen Behinderungen guten Zugang zu gutem Sex haben. Das ist eine Möglichkeit, sich diesem Vorurteil entgegenzustellen.

Es gibt andere wichtige Fortschritte, die wir zum Teil schon errungen haben, zum Beispiel die Assistenz für behinderte Eltern, die jetzt im Teilhabegesetz immerhin mal verankert ist. Sie stellt fest, dass behinderte Menschen auch Kinder haben und Eltern sein können, dass sie ihre Elternpflichten wahrnehmen möchten und dazu eventuell Unterstützung brauchen. Dazu muss es einen entsprechenden Leistungskatalog geben.

Wenn wir in die Zukunft blicken – 15 Jahre –, wo sehen Sie die Inklusion in Deutschland?

Als Optimistin hoffe ich natürlich, dass wir die Inklusion im Bildungsbereich sehr viel weiter gebracht haben werden als bisher. Dass es überhaupt keine Frage ist, dass wenn man ein behindertes Kind hat, es in der Grundschule vor Ort Aufnahme findet, dass die weiterführenden Schulen kein Recht mehr haben, ein behindertes Kind abzulehnen. Ich hoffe, dass wir in vielen Berufen, von denen wir uns das jetzt noch nicht vorstellen können, mehr Behinderte sehen, in Film und Fernsehen zum Beispiel. Dass wir uns nicht mehr so viel über Inklusion unterhalten müssen, weil das so alltäglich geworden ist, dass wir uns anderen Themen widmen können. Und dass wir in 15 Jahren den inklusiven Klimaschutz gefunden haben.

Das vollständige Interview finden Sie hier:

<https://leidmedien.de/im-gespraech/leidmedien-im-gespraech-juristin-theresia-degener/>

¹ https://de.wikipedia.org/wiki/Disability_Studie: Bei den **Disability Studies** (sinngemäß *Studien zu oder über Behinderung*) handelt es sich um eine interdisziplinäre Wissenschaft, die Behinderung als soziale, historische und kulturelle Konstruktion begreift und sich der sozial- und kulturwissenschaftlichen Erforschung des Phänomens Behinderung widmet. Um den Anschluss an den internationalen Diskurs herzustellen und die Distanz zu den traditionellen Rehabilitationswissenschaften bereits auf der begrifflichen Ebene deutlich werden zu lassen, wird auch im deutschsprachigen Raum die englische Bezeichnung benutzt.

„Zu weit weg“ Aber Freunde für immer

**EIN KINOFILM FÜR KINDER UND JUGENDLICHE
VON SARAH WINKENSTETTE.**

**„ZU WEIT WEG“ IST GANZ NAH DRAN,
KLIMAKRITISCH UND ANTIRASSISTISCH**

Zwei Jungs, ein Ball, eine neue Schule und ein neuer Verein. Wie entsteht Freundschaft? Der Film zeigt, wie das geht und was nicht geht. Ben und Tarik, zwölf Jahre alt, sind beide neu in Düren, einer mittelgroßen Stadt in Nordrhein-Westfalen, angekommen. Der Junge aus Aleppo und der Junge aus Niederkirchbach treffen in der Schule aufeinander. Beide verunsichert und beide ganz schön mutig auf ihre Weise. Während Ben der „Mackergruppe“ versucht Paroli zu bieten, weigert sich Tarik trotz massiven Drucks einer Klassenkameradin, seine Lebens- und Fluchtgeschichte der ganzen Klasse preiszugeben. Seine neue Lehrerin macht das einzig richtige. Sie unterstützt ihn dabei. Denn wer nicht über sich erzählen möchte, darf dazu nicht gezwungen werden.

Danke für diese kurze Filmsequenz: Denn anders würde keine Freundschaft entstehen, die Gleichaltrigen würden sich nicht kennenlernen. Tarik würde „ver-

ändert“ werden. In der Antirassismusbearbeitung wird von „Othering“ gesprochen, wenn Menschen als „Fremde“ hervorgehoben und klassifiziert werden. Die Lehrerin stoppt das „Othering“ und stellt für alle eine gemeinsame Situation her. Weiter mit dem Unterricht. Auf leisen Sohlen schleicht der erste Freundschaftsmoment zwischen den beiden Jungs heran. Unspektakulär – und schön. Tarik lässt Ben in Mathe bei sich spicken und gemeinsam tricksen sie ihre Lehrerin aus. Stiehlt Tarik Ben in der Klasse die Show oder wenigstens die verdiente Beachtung als Neuer? Und was ist auf dem Fußballplatz im neuen Club los? Während Ben nicht mehr – wie in seinem alten Zuhause – Club-Stürmer sein darf, begeistert Tarik den Trainer mit coolen Tricks und Mannschaftsgeist, was dem erfolgsverwöhnten Stürmer aus Niederkirchbach ziemlich abgeht. Ben ist enttäuscht und Ben hat Heimweh. Denn er und seine Familie sind nicht freiwillig aus Niederkirchbach weggezogen. Ihr Dorf muss den Baggern des Braunkohletagebaus weichen. Das alte Familienhaus mit großem Garten wird abgerissen. Die Freunde und sein Club sind in ein Neubaugebiet gezogen. Das ist weit weg von Düren. Ben ist traurig und manchmal wütend, weil ihn sein alter Freund vermisst.

Tarik ist auch traurig. Er sitzt am Dürener Bahnhof und wartet, gerät in der Schule in Panik, als der Feueralarm losgeht und wütet in einem Lego-Kriegsspektakel. Das ist ein wenig banal im Film dargestellt, aber durchaus vorstellbar. Tarik ist alleine in Deutschland angekommen und lebt in einer Unterkunft für unbegleitete Jugendliche. Eine nette Sozialarbeiterin kümmert sich um ihn. Ben hat eine nette Mutter, die sich auch um Tarik kümmern will und dabei kein „interkulturelles“ Fettnäpfchen auslässt. Peinliche Eltern! Immer wieder sagenhaft gut für einen gelungenen Kinderfilm.

Da wird plötzlich zu Ehren Tariks auf dem Fußboden der Tisch gedeckt und das Besteck weggepackt, um mit den Händen zu Essen. Das Ganze bei syrischer Musik, die Tarik an seinen Bruder denken lässt. Weil die Zeit reif ist zu reden, erfährt Ben, dass Tarik auf der Flucht seinen älteren Bruder verloren hat. Er weiß nicht, wo sein Bruder ist, er weiß nicht, ob er noch am Leben ist. Ein kleiner Ausschnitt des ganz normalen Flüchtlingshorrors eben, den aktuell tausende syrische Geflüchtete erleiden. Ben nimmt seinen neuen Freund mit in das abgesperrte Dorf. An der Abbruchkante des Braunkohletagebaus vertraut er sich Tarik an. Dieser zieht Vergleiche, sieht Gemeinsamkeiten und ist sichtbar erschüttert darüber, dass sein Freund in dem Land, in dem er Schutz gefunden hat, ebenfalls seine Heimat verlieren musste. Es ist nicht das Gleiche, sagt Ben zu ihm. Nein – es ist nicht das Gleiche, aber dass beiden Unrecht angetan wurde, verbindet sie. Vielleicht genauso wie das Fußballspielen. Denn Freunde wird man durchs Zusammen-Machen. Ben lernt von Tarik die coolen Tricks und dass das Mädchen in der eigenen Fußballmannschaft angespielt werden kann. Und super Tore schießen kann. Tarik lernt von Ben, offener mit seiner Geschichte zu werden. Als die Zeit reif dazu ist, macht sich ihre Klasse gemeinsam und schlau auf die Suche nach Kheder, Tariks Bruder.

Sarah Winkenstette ist ein großartiger Film gelungen: einfühlsam, spannend, aktuell und leicht trotz der Schwere und der Fülle der Themen. Ein Film, der sich lohnt, mehr als einmal geschaut zu werden. Er bietet vielfältige Gesprächsanlässe für Schulklassen vom 4. bis zum 8. Schuljahr. Über Krieg, Umweltzerstörung, Flucht, Umzüge, Gemeinsamkeiten und Unterschiede, Traurigsein und Glücklicherweise, doofe Fragen und gute Hilfe.



<http://www.farbfilm-verleih.de/filme/zu-weit-weg>

Unterrichtsmaterial zum Film finden Sie hier: https://s3.zff.com/medialibrary/2019/09/2019_zff_kinder_unterrichtsmaterial_zu-weit-weg.pdf

Interview mit Regisseurin Sarah Winkenstette

In Ihrem Film bringen Sie zwei Themen zusammen: Verlust der Heimat durch Krieg in Syrien und Verlust der Heimat durch Umweltzerstörung in Deutschland. Warum?

Ich kann mir selbst überhaupt nicht vorstellen, was es bedeutet, wenn ganze Nachbarschaften und eine ganze Stadt oder ein ganzes Dorf zerstört werden. Durch den Abbau der Braunkohle konnten wir es aber ganz gut visualisieren, wie Orte abgebagert werden. So kann man sich zumindest in seiner Fantasie ein bisschen vorstellen, wie es dann jemanden in einem anderen Land gehen muss, wo diese Zerstörung nicht so geplant abläuft und wo es kein Netz und keinen doppelten Boden gibt, wo es einfach durch einen Krieg zerstört wird. Aus der Sicht von Kindern ist das noch irgendwie zu ertragen. Das fand ich tatsächlich sehr stark an dem Stoff.

Ben und Tarik haben Gemeinsamkeiten und Unterschiede nicht nur in dem, was sie erlebt haben, sondern auch in dem, wie sie sind. Wie würden Sie beide Jungs charakterisieren?

Ja, die sind schon sehr unterschiedlich in ihren Charakteren. Ben ist ja tatsächlich so ein Junge, der bisher sehr behütet aufgewachsen ist und starken Ehrgeiz hat und dem alles ein bisschen zugeflogen ist. Mit seinem Ehrgeiz ist er auch weit gekommen. Dadurch hat er aber auch ein bisschen verlernt auf andere zu gucken. Er kreist anfangs sehr um sich selber, bevor er lernt, anderen zu helfen. Manchmal schießt Ben auch über das Ziel hinaus und kann sich in der neuen Umgebung nicht so gut anpassen, weil er es gewohnt ist, als Platzhirsch sagen zu können, was er will, was er denkt. Auf der anderen Seite ist er auch mutig und freut sich auf das Neue. Ich glaube, dass Tarik, auch durch seine Fluchtgeschichte, natürlich auch durch die Sprachbarrieren, auf die er in Deutschland trifft, fast das Gegenteil von Ben ist. Er will überhaupt nicht auffallen. Er ist



sehr ruhig, sehr, sehr schüchtern, zurückhaltend. Und er hat auch Angst, zum Beispiel vor der Polizei. Er will alles richtig machen, will aber überhaupt nicht darüber reden, wie es ihm geht. Er ist total überfordert mit der Situation allein in einem fremden Land zu sein. Am liebsten wäre er unsichtbar.

Welche Bedeutung hat Fußball für Tarik?

Durch den Club wird er einfach ganz gut aufgefangen und dann hat er noch einen guten Trick, und den will er auch zeigen. Er will sich behaupten und wirklich dazugehören.

Als Tarik in die Klasse kommt, wird er von einem Mädchen bedrängt, seine Lebens- und Fluchtgeschichte zu erzählen. Er wehrt sich dagegen und die Lehrerin unterbricht das Drängen. Für mich ist das fast die stärkste Szene des Filmes. Was genau wollten Sie mit dieser Sequenz ausdrücken?

Was wollte ich mit Emily ausdrücken? Ich glaube, dass es durchaus vorkommt, dass es Kinder und

Erwachsene gibt, die unbedarft rangehen und einfach so reden, ohne darüber nachzudenken, was das auslöst. Stichwort fehlende Empathie. Bei Emily ging es mir aber auch darum, zu zeigen, dass sie sich sehr wichtig nimmt und es ihr nicht wirklich darum geht, wie Tarik sich fühlt. Sie wollte nicht wirklich erfahren, wie es in seinem Land war, sondern wollte Redezeit haben und sich in den Vordergrund spielen. Das beobachte ich durchaus auch im alltäglichen Umgang mit Flüchtlingen.

Über was sollten Lehrer*innen mit Schüler*innen nach dem Film sprechen? Was liegt Ihnen am meisten am Herzen?

Sie könnten über das Ankommen in einer neuen Heimat sprechen und was es bedeutet, die alte Heimat zu verlieren. Aber auch über die Bedeutung von Integration kann gesprochen werden. Das wichtigste ist mir aber, dass man lernt: Egal, welchen Menschen man begegnet, man braucht Verständnis und Empathie dafür. Es wäre schön, wenn der Film dazu beitragen würde.

Impressum

Herausgeber:

Arbeiterwohlfahrt
Bezirksverband Mittelrhein e.V.
Integrationsagentur
Dienststelle Amsterdamer Str. 232,
50735 Köln

Redaktion

Ariane Dettloff
Mercedes Pascual Iglesias
Gestaltung: Andreas Hollender

Verantwortlich (i. S. d. P.)

Andreas Johnsen, Vorsitzender des Vorstands

Telefon: 0221 – 84 64 27 03

E-Mail: vielfalt@awo-mittelrhein.de

Haftungshinweis:

Trotz sorgfältiger inhaltlicher Kontrolle übernehmen wir keine Haftung für die Inhalte externer Links. Für den Inhalt der verlinkten Seiten sind ausschließlich deren Betreiber verantwortlich.

© AWO Bezirksverband Mittelrhein e.V.

Abdruck, auch in Auszügen, erwünscht, jedoch nur mit Genehmigung des Herausgebers.

Gefördert durch:

Ministerium für Kinder, Familie,
Flüchtlinge und Integration
des Landes Nordrhein-Westfalen

