

APuZ

Aus Politik und Zeitgeschichte

23/2010 · 7. Juni 2010



Menschen mit Behinderungen

Katja de Bragança

Mongolisch ist mongolisch und klingt so wie mongolisch

Elsbeth Bösl

Die Geschichte der Behindertenpolitik in der Bundesrepublik

Valentin Aichele

Behinderung und Menschenrechte

Thomas Stöppler

Ja zur Vielfalt (sonder-)pädagogischer Angebote

Hans Wocken

Über Widersacher der Inklusion und ihre Gegenreden

Lisa Pfahl · Justin J. W. Powell

Draußen vor der Tür: Die Arbeitsmarktsituation

Editorial

Noch bis in die 1970er Jahre wurde Behinderung als individuelles, funktionales Defizit aufgefasst, das die Erwerbsfähigkeit einschränkt oder unmöglich macht. Allmähliche Fortschritte in der gesellschaftlichen Wahrnehmung von Menschen mit Behinderungen ließen sich zunächst daran festmachen, dass sie als „Mit-Bürger“ angesprochen, sie also als mündig angesehen wurden. Behinderte Menschen riefen bald dazu auf, sich aus dem Opferstatus zu befreien, und sprachen zunehmend für sich selbst.

Im Jahr 2006 wurde von den Vereinten Nationen die Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen verabschiedet. An ihr lässt sich der Wandel des Verständnisses von einem Leben mit Behinderung ablesen: Behinderung wird nicht mehr als „Defizit“ angesehen, sondern als Element der menschlichen Vielfalt. Seit März 2009 ist die Konvention auch in Deutschland in Kraft. Laut dem Koalitionsvertrag vom vergangenen Herbst dient sie der Bundesregierung als Maßstab für Entscheidungen in diesem Politikfeld. Die Konvention verbietet jede Diskriminierung und verpflichtet die Vertragsstaaten, Menschen mit Behinderungen die gleichberechtigte Teilhabe am gesellschaftlichen Leben zu garantieren.

Ungeachtet der breiten Zustimmung, welche die Konvention erfahren hat, birgt sie großen politischen Zündstoff. So werden etwa die detaillierten Vorgaben zu ihrer Umsetzung, die sie unter anderem für den Bereich Bildung macht, unterschiedlich interpretiert. Während in der englischen Originalfassung von einem „inclusive education system“ die Rede ist, das die Vertragsstaaten gewährleisten sollen, spricht die deutsche Übersetzung von einem „integrativen Bildungssystem“. Kritiker der deutschen Behindertenpolitik warfen den Kultusministern semantische Tricksereien vor, um das bestehende Bildungssystem zu erhalten. In einem inklusiven Schulsystem müssten sich die schulischen Rahmenbedingungen den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler anpassen und nicht umgekehrt. Konsequenterweise würde dies das gegliederte Schulsystem in Frage stellen.

Manuel Halbauer

Katja de Bragança

Mongolisch ist mongolisch und klingt so wie mongolisch

Essay

Sie sind einfach überall – denn jeder 600. Mensch hat das Down-Syndrom. Wie, Sie kennen niemanden, der das Down-Syndrom hat? Nach diesem Text können Sie mitreden. In diesem Beitrag werden viele Fragen gestellt. Fragen zu dem Down-Syndrom. Diese Fragen werden von Fachleuten beantwortet.

Katja de Bragança

Dr. rer. nat., geb. 1959;
Gründerin und Chefredakteurin
der Zeitschrift „Ohrenkuss ... da
rein, da raus“, Friedrich-Breuer-
Straße 23, 53225 Bonn.
info@ohrenkuss.de
www.ohrenkuss.de

Also von erwachsenen Menschen, die das Down-Syndrom haben. Alle Antworten sind aus der „Ohrenkuss“-Redaktion.¹ Svenja Giesler ist eine junge Frau mit Down-Syndrom.² Sie beschreibt ihre Situation in knappen und deutlichen Worten: „Ich habe Down-Syndrom. Aber ich stehe dazu und ich bin kein Alien, denn ich bin so wie ich bin und jeder soll es verstehen und mich respektieren.“ Peter Rüttimeann, ein Mann mit Down-Syndrom meint: „Ich bin auch behindert mit japanisch-chinesischen Augen. Beim Nachtessen esse ich gerne mit Stäbchen, weil ich ein Chinese bin.“ Ein Mensch mit Down-Syndrom ist also immer erkennbar – so glaubt man (wenn man zu denen gehört, die kein Down-Syndrom haben).³ Das stimmt nicht. Nicht der Mensch wird erkannt – sondern die Tatsache, dass die betreffende Person das Down-Syndrom hat.

Wieso heißt das Down-Syndrom eigentlich Down-Syndrom? „Das Leiden kommt immer nur von außen. Das ist schade. Ich kann einiges über meine geistige Behinderung Erscheinungsform⁴ schreiben. Ich habe ein Chromosom zuviel, das 21. Der Mann der uns beschrieben hat heißt Langdon Down. Der hat in England gelebt. Und ich sehe so wie ein Chinese aus.“ (Hermine Fraas)

Woran merkst du, dass du das Down-Syndrom hast? Des hab i ned. (Lydia Bleibinger)
Weil ich bei Ohrenkuss mitmachen kann. (Michael Häger)

Ich würde es sicher gar nicht merken, wenn nicht andere davon sprechen würden. (Markus Hamm)

Ich kann kein Fahrrad fahren. (Juliane Büge)
Daran, dass ich etwas mehr Unterstützung als andere brauche. (Anna Schomburg)

Ja – ich bin ein Chinese. (Peter Keller)

Ich kann keine Reise organisieren./Ich kann nicht selbstständig kochen./Schwierigkeiten in Sachen Geld./Ich kann nicht alleine leben. (Annja Nitsche)

Ich merke das nicht mehr. (Angela Fritzen)

Bei mir wurde ein Chromosomentest gemacht. (Carina Kühne)

Das Glotzen der anderen Menschen. Den Führerschein nicht machen zu können. (Andrea Wicke)

Woran erkennt man einen Menschen mit Down-Syndrom? Am Aussehen. (Hermine Fraas)

¹ Dies ist ein Text aus der Ohrenkuss-Redaktion, zusammengestellt von Katja de Bragança. Was ist ein Ohrenkuss?! Man hört und liest so vieles. Fast alles geht in den Kopf rein und sofort wieder raus. Und nur das Wichtige bleibt drin, das ist dann ein Ohrenkuss. In dem gleichnamigen Magazin schreiben nur Personen mit dem Down-Syndrom mit. Sie schreiben ihre Texte selber. Mit der Hand oder auf dem Computer. Manche diktieren auch ihre Texte, weil es einfacher geht. Oder weil sie das Schreiben nicht gelernt haben. Viele von ihnen haben auf der Ohrenkuss-Seite ein Portrait, online: www.ohrenkuss.de/projekt/portraits (17.5.2010).

² Personen mit einem Down-Syndrom haben (meistens) 47 statt 46 Chromosomen, bei ihnen ist das Chromosom 21 mit dem Down-Syndrom dreimal in jeder Körperzelle vorhanden, daher auch die Bezeichnung „Trisomie 21“. Die kognitiven Fähigkeiten von Menschen mit Down-Syndrom sind häufig eingeschränkt, sie haben in manchen Dingen ein anderes Tempo.

³ „Wie erleben Menschen mit Down-Syndrom die Welt – wie sieht die Welt Menschen mit Down-Syndrom? Eine Gegenüberstellung.“ So lautete ein Forschungsvorhaben aus dem Jahre 1998 am Medizinhistorischen Institut in Bonn, gefördert von der Volkswagen-Stiftung. Aus dem zweijährigen Forschungsvorhaben entstand das Magazin „Ohrenkuss ... da rein, da raus“. Im Herbst 2010 erscheint die 25. Ausgabe des Magazins zum Thema „Ich bin ein Mensch.“

⁴ Die Texte im Ohrenkuss werden nicht zensiert. Sie werden eins zu eins wiedergegeben: ohne Anpassung an die aktuelle Rechtschreibung, ohne Korrekturen bei Grammatik oder Zeichensetzung. In dem vorliegenden Text wurde jedoch eine Ausnahme gemacht. Damit die Texte besser lesbar sind, wurden Rechtschreibfehler verbessert.

Können manchmal nicht gut reden, sind meistens langsam, sehen sich oft ähnlich. (Markus Hamm)

Am Gesicht, an der Bewegung. (Julia Bertmann)

Die sehen anderes aus und das ist schwer. (Julian Göpel)

Man erkennt es an den Augen die geometrisch fast gleich stehen, an den Händen „Vierfingerfurche“ mit einer Linie durchzogenen Handfläche hat und die Körpergröße Durchschnittlich meistens klein ist. (Julia Keller)

Ich habe aber schon als Kind mit den kleinen Jungs gespielt und da war ich auch sehr glücklich darüber. Da habe ich mein Down-Syndrom auch früher verschwiegen und sie nahmen mich so wie ich bin und da war ich auch sehr glücklich drüber. (Hermine Fraas)

Stört es dich, dass du das Down-Syndrom hast? Nein eigentlich nicht, ich bleibe so ich es bin und so werde glücklich sein. (Judith Klier)

Ja, weil ich nicht richtig reden und schreiben kann. (Michael Kohl)

Schon – manchmal. Wenn jemand mich beschuldigt, dass ich behindert bin. (Annja Nitsche)

Mich stört es wenn andere Leute mich angucken und denken mit der kann ich mich doch nicht sehen lassen die nicht normal ist. Diese Ungewissheit und die Blicke wie die mich an gucken stört mich ganz gewaltig. (Julia Keller)

Nein, ich kann trotzdem vieles lernen. (Carina Kühne)

Es stört mich sehr. Viele Menschen lachen mich aus. (Angela Fritzen)

Nein, ich kenne es nicht anders. (Claudia Feig)

Ich will den Führerschein machen. Ich weiß ich kann es nicht, weil ich das Down-Syndrom habe. (Andrea Wicke)

Ja, stört mich, ich möchte auch gerne Fahrrad fahren können. Ich möchte rechnen können. (Juliane Büge)

Ja, weil ich wäre gerne normal. Weil mit Down-Syndrom man einfach viel nicht versteht. (Christian Janke)

Warum sind manche Menschen mit Down-Syndrom dick? „Meine Lieblingsspeise ist Spaghetti Bolognese, sie schmeckt mir leider sehr gut, ob wohl es ein Dickmacher ist. Da nimmt man leider sehr viel zu, das sind leider sehr viele Kalorien enthalten, das ist ein großer Blödsinn, warum kann man nicht auf die Kalorien pfeifen. Scheiße auf meinen niedrigen Grundumsatz. Ich möchte gerne so viele Spaghet-

ti Bolognese essen können ohne zu Zunehmen, warum kann man nicht soviel essen wie man will. Aber man nimmt dabei nicht zu. Das würde ich gerne wissen, manchmal muss ich auf meine Lieblingsspeise verzichten, das ist blöd und bescheuert. Keiner verzichtet freiwillig auf eine Lieblingsspeise, auch wenn es die Michaela Koenig ist. Wer macht das freiwillig, da mache ich doch lieber Sport, damit ich mehr davon essen kann. Da gehe ich freiwillig laufen, damit ich mehr davon essen kann, das hört sich sicher albern an, aber ich scheiße wirklich auf meinen niedrigen Grundumsatz. Der sich niemals ändern wird, mir tut es sehr weh, daran zu denken.“ (Michael Koenig)

Es gibt in Deutschland kaum eine Person mit Down-Syndrom, die älter als 65 Jahre ist. Warum?F „Wenn ich damals gelebt hätte, dann hätten die mich auch weggenommen, weil der Hitler keine behinderten Kinder gemocht hätte. Der hätte mich dann auch getötet. Meine Eltern und ich waren miteinander im Kino, dann haben wir diesen Film angeschaut, „Den Untergang“. Da war mir auch ein bisschen blass. Wir waren auch bei einer Führung in Nürnberg, da hat die im Museum erzählt, dass der Hitler kleine Kinder gestreichelt haben, weil er gerne kleine Kinder mag. Aber er mochte keine behinderten Kinder.“ (Veronika Hammel)

Menschen mit Down-Syndrom werden oft geärgert, weil sie anders aussehen. Wie fühlt sich das an? „Man fühlt sich (darf ich ruhig sagen) scheiße und allein gelassen. Ausgegrenzt. Man fühlt sich mies, man fühlt sich auch in Stich gelassen. Man möchte anerkannt werden. Ich möchte, dass die Menschen mich respektieren. Die sehen nicht an mir, wie ich mich fühle. Dass es mir Angst einjagt und dass es sehr erschreckend für mich ist. Die sehen die Menschen nicht. Nur ein Beispiel: Ich fahre mit meiner Mami in einem Bus. Es sind mehrere Leute drin, teils stehend, teils sitzend. Dann fangen die auf einmal an, mich anzustarren und denken folgendes: ‚Wie sieht die denn aus? Ich habe noch nie im Leben eine

F Dieser Text entstand, als die Ohrenkuss-Redaktion 2005 in der Gedenkstätte Buchenwald zu dem Thema „Jenseits von Gut und Böse“ recherchierte. Vor 35 Jahren, als die medizinischen Fachbücher mit Erklärungen zum Down-Syndrom erstellt wurden, war kein Mensch mit Down-Syndrom in Deutschland älter als 30 Jahre. Diese Beobachtung wurde nicht hinterfragt oder mit Angaben aus dem Ausland verglichen.

Behinderte gesehen. Wie sieht die denn aus? Und dann fühle ich mich scheiße und ich bin auch sehr traurig und in meinen Gefühlen verletzt. Ich möchte, dass es aufhört mit dieser Anstarrerei. Wirklich! Ich möchte respektiert werden – wie ich bin.“ (*Svenja Giesler*)

Das Sprechen fällt manchmal schwer.¹⁶ Warum? „Ich bin auch etwas schüchtern, auch wenn ich mit Leuten reden soll. Dann bekomme ich kein vernünftiges Wort raus, ich bin halt so, jeder hat seine Schwächen und Grenzen die man auf eine andere Art und Weise zeigt. Ich bin halt so. Ich habe auch andere Gefühle als ihr, nur ich zeige es nicht immer. Ich bin auch nur ein Mensch mit Fehlern, nur ich gebe meine Fehler nicht schnell zu. Ich bin keine Maschine, ich bin ein Mensch vom Fleisch und Blut. Ich bin auch kein Spielzeug, wie ihr wisst, sondern ich bin lebendig. Ihr sollt noch wissen das ich aus Haut und Knochen bin, nicht das ihr glaubt, dass ich eine Erfindung bin.“ (*Michaela Koenig*)

Wie sieht es mit der Liebe aus? Liebe ist leichte Sache zu schreiben, aber sagen oft peinlich. Liebe heißt Küssen, auch Zungenkuss, Gefühllichkeit, geschmeichelt, Zärtlichkeit, sexy sein, nackt sein, Bett gehen, Sex machen. Mach ich vorher Musik an, nicht zu laut, bisschen laut, stöhnen ist auch gut, erotisch, Rock 'n' Roll-Gefühllichkeit von Musik, dann sagen: Ich liebe dich, ich liebe dich viel mehr. So muss es sein, bisschen mehr trauen, bis die Nachbarn hören: „Was ist los, ist heute Konzert da?“ (*Der Autor von diesem Beitrag möchte seinen Namen nicht nennen. Er ist 24 Jahre alt und möchte nicht, dass seine Eltern wissen, dass er sich für Sex interessiert.*)

Und wie sieht es mit dem Heiraten aus?¹⁷ Die Ehe schließe ich aus, das könnte ich nicht, die Feier ist so lang. (*Achim Reinhardt*)

¹⁶ Es fällt oft schwer, mit einem Menschen mit Down-Syndrom so zu kommunizieren, wie man es „normalerweise“ gewohnt ist. Man muss z. B. langsamer und deutlich sprechen, eine einfache Sprache verwenden und komplizierte Dinge erklären. Man sollte darauf achten, dass die „Verbindung“ zum Gegenüber nicht abreißt. Das erfordert Geduld und Konzentration, gesunde Neugier und die Offenheit für neue Sichtweisen und Fremdheit.

¹⁷ Natürlich können Menschen mit Down-Syndrom Nachwuchs bekommen. Die Wahrscheinlichkeit wieder ein Kind mit 47 Chromosomen zu bekommen ist erhöht.

Ich bin die Verlobte, da haben wir unsere Lobung gefeiert mit Sekt und Knabberzeug – jetzt habe ich meinen eigenen Mann! Das ist ja auch wichtig, die Liebe. Man muss alles planen – dann kommt die Hochzeit und die Namen austauschen und kommt es kirchlich und als erstes kommt das Paar und dann die Gäste. (*Christina Zehendner*)

Der Pastor, der sagt uns beide, Mann und Frau: „Steht erstmal auf. Michael, Du kannst die Frau nehmen.“ (*Michael Häger*)

Bei einer Verlobung ist die halbe Ehe versprochen. Heute muss man nicht heiraten das kostet zu viel. Man kann auch zusammen wohnen wie ein Ehepaar. Mein Partner und ich wollen keine Kinder. (*Andrea Wicke*)

Warte auf den Richtigen – Sei nicht traurig. (*Romy Reißerweber*)

Wie sieht die Zukunft aus? Einmal möchte ich heiraten und ein Kind haben. Oder Autorin, Schriftstellerin, Chefin in einer Bibliothek, Dirigentin, Pianistin, Falknerin, Sängerin, Musikverlegerin, Naturforscherin, Organisatorin bei Konzerten und Open Airs als Telefonistin, Komponistin am Klavier, Arzthelferin im Krankenhaus werden. Ich möchte in diesen Bereichen studieren und praktizieren. Überhaupt ist meine Zukunft weit, weit weg von mir. Eigentlich soll meine Zukunft sehr wunderschön und musikliebend, sehr nett, lustig, nicht zu laut, bunt, romantisch, gemütlich, ruhig, abwechslungsreich, liebend.

Außerdem möchte ich auch das Verhalten der Vogelkunde studieren und auch praktizieren. Ich würde gerne auch Medizin studieren und im Spital praktizieren in Bereich von Kopf wo die epileptischen Anfälle gesteuert werden. Den Frieden natürlich auch für viele Länder. Ein Buch schreiben und eine Schriftstellerin, Autorin werden. Ladinische Sprache reden können, und auch französisch und auch englisch reden können, aber auch hämeische Sprache. Natürlich auch italienisch, griechisch. (*Verena Elisabeth Turin*)

Was für eine Sprache sprechen die Mongolen?¹⁸ Mongolisch ist mongolisch und klingt so wie mongolisch. (*Tobias Wolf*)

¹⁸ Die Ohrenkuss-Redaktion reiste 2005 in die Mongolei. Das löste eine angeregte öffentliche Diskussion aus: Die Resonanz war positiv, die Verwendung des Begriffs „Mongol“ und „mongoloid“ wurde diskutiert, online: www.ohrenkuss-mongolei.de (19. 5. 2010).

Die Geschichte der Behindertenpolitik in der Bundesrepublik aus Sicht der *Disability History*

Behinderung als Objekt der Forschung und sozial(politisch)es „Problem“

Dieses individuelle, medizinische Defizitmodell hat eine lange Geschichte. Es entstand im 19. Jahrhundert im medizinischen Fachdiskurs. Behinderung wurde biologistisch und gänzlich unabhängig von Kultur und Gesellschaft definiert. Medizinisch konstatierte „Andersheiten“ wurden als Defekt oder Störung gedeutet.

Verkörperte „Andersheiten“ waren im 19. Jahrhundert nicht nur Objekte der Forschung, sondern vor allem auch Zielobjekte von Therapie und Präventionsversuchen – dies gebot die im Zuge der Aufklärung formulierte bürgerliche Sozialethik. Behinderte Menschen – in der Diktion der Zeit als „verkrüppelt“, „missgebildet“ oder „idiotisch“ bezeichnet – galten als soziales Problem. Es sollte mit den Mitteln des entstehenden Sozialstaats und der privaten Wohltätigkeit gelöst werden – zum Nutzen der Gesellschaft und des Individuums. Das Ziel war die weitgehende Anpassung der als abweichend und defizitär klassifizierten Menschen an die funktionalen Erwartungen der bürgerlichen, kapitalistisch verfassten Gesellschaft.

Dort bildeten Leistungsfähigkeit und Produktivität entscheidende soziale Bewertungskriterien. Nutzbringende Erwerbsarbeit galt als Produktionsfaktor, Ausdruck menschlichen Seins und Integrationsinstrument zugleich. Medizinische, pädagogische und berufliche Maßnahmenkataloge wurden entwickelt, um der Gesellschaft die ihr vermeintlich fernstehenden Menschen mit Behinderungen zuzuführen. Bereits vor dem Ersten Weltkrieg wurde dieser Rehabilitationsansatz institutionalisiert und in der gesetzlichen Unfall-

Disability History erforscht, wie und in welchen sozialen und kulturellen Kontexten Menschen auf

Elsbeth Bösl

Dr. phil., geb. 1978; wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentralinstitut für Geschichte der Technik, TU München, c/o Deutsches Museum, Museumsinsel 1, 80538 München. elsbeth.boesl@mzwg.mwn.de

körperlicher, psychischer oder mentaler Merkmale den Kategorien „behindert“ und „normal“ zugeordnet werden.¹ Beeinträchtigungen, Benachteiligungen und Ausgrenzungen, die mit der Zuschreibung „Behinderung“ verknüpft sind, werden dabei sowohl als Konsequenzen materieller Kräfte und Barrieren als auch als Produkte kultureller Werte, Erwartungen und Praktiken verstanden. „Behinderung“ oder „Normalität“ sind demnach keine individuellen Eigenschaften, sondern Kategorien, die innerhalb des Gesellschaftssystems in Abhängigkeit voneinander hergestellt werden – in wissenschaftlichen und politischen Diskursen, in Bürokratie und Institutionen und in der Alltagswelt.

In der bundesdeutschen Behindertenpolitik, um die es im Folgenden geht, wurde Behinderung bis in die 1970er Jahre hinein vor allem als individuelles, funktionales Defizit in Bezug auf die Erwerbsfähigkeit und Produktivität einer Person verstanden.² So auch in einer Definition des Bundesinnenministeriums aus dem Jahr 1958: „Als behindert gilt ein Mensch, der entweder aufgrund angeborener Missbildung bzw. Beschädigung oder durch Verletzung oder Krankheit (...) eine angemessene Tätigkeit nicht ausüben kann. Er ist mehr oder minder leistungsgestört (lebensuntüchtig).“³

Ich danke Anne Waldschmidt und Alexander Gall für Kritik und konstruktive Anregungen.

¹ Vgl. Paul K. Longmore/Lauri Umansky, Disability History: From the Margins to the Mainstream, in: dies. (eds.), The New Disability History: American Perspectives, New York-London 2001, S. 1–29.

² Vgl. zur Basis der folgenden Synthese mit weiteren Nachweisen Elsbeth Bösl, Politiken der Normalisierung. Zur Geschichte der Behindertenpolitik in der Bundesrepublik Deutschland, Bielefeld 2009.

³ Bundesministerium des Innern (BMI) Abt. Va1, Schreiben an Abt. Va2, 12.8.1958, Bundesarchiv (BArch) B 106 8414.

versicherung auch erstmals sozialgesetzlich verankert. Auch die zumeist konfessionellen Einrichtungen der sogenannten Krüppelfürsorge begannen um 1900, ihre traditionellen Kernaufgaben der Seelsorge, Erziehung und Dauerpflege von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen um medizinische Therapie und berufsvorbereitende Maßnahmen zu ergänzen. Im Ersten Weltkrieg schließlich hielt das Rehabilitationsparadigma aufgrund des Massenphänomens der Kriegsbeschädigung auch im staatlichen Versorgungswesen Einzug. Somit war lange vor 1949 das Prinzip Rehabilitation in den drei Säulen des sogenannten Gegliederten Systems deutscher Sozialstaatlichkeit – Fürsorge, Sozialversicherung und Versorgungswesen – zumindest vorgezeichnet.

Sozialleistungspolitik und Erwerbsarbeitsparadigma

Den konzeptionellen Kern der bundesdeutschen Behindertenpolitik bildeten weiterhin medizinisches Defizitmodell, Normalisierungsziel und Rehabilitationsparadigma. Behindertenpolitik blieb zunächst eine Politik der sozialen Sicherung. Bis zur Gleichstellungspolitik war es ein sehr weiter Weg. Unter Rehabilitation verstanden Expertenschaft, Politik und Verwaltung zunächst eine funktionale „Wiederherstellung“ durch medizinische Eingriffe einschließlich der Prothetik sowie die Befähigung zur Erwerbsarbeit in beruflichen Rehabilitationseinrichtungen. Erwerbsarbeit als ideales Kompensations- und Eingliederungsinstrument sollte behinderten Menschen helfen, über ihr „Schicksal“ hinwegzukommen. Behinderung wurde mit Leid gleichgesetzt, das kaum Raum für ein erfülltes Leben zu lassen schien, wenn nicht zumindest die Möglichkeit zur produktiven Tätigkeit bestand.

Menschen, die selbst mit Behinderungen lebten, konnten in den öffentlichen und politischen Arenen kaum Einfluss auf diese Fremdzuschreibungen nehmen. Dies galt selbst für die Organisationen der Kriegsbeschädigten, die in den 1950er und 1960er Jahren eine vergleichsweise stimmkräftige und lobbystarke Gruppe unter den behinderten Menschen darstellten. Viele litten darunter, dass ihr Leben als kaum lebenswert bezeichnet wurde. Zudem verknüpften sie

ihre Beschädigung oft mit einem heroischen Aufopferungstopos, der sich schlecht mit der ihnen bisweilen unterstellten Hilflosigkeit verbinden ließ. Sie seien keine „armseligen Kreaturen“, protestierte ein Redner des Verbands der Kriegsbeschädigten, Kriegshinterbliebenen und Sozialrentner Deutschlands e.V. (VdK) im Jahr 1963. Das Leben sei sehr wohl lebenswert, und mit einer Behinderung könne man sich durchaus aussöhnen.¹⁴ Um jedoch Ansprüche vor den Sozialleistungsträgern geltend zu machen und Nachteilsausgleiche zu erlangen, mussten sich behinderte Menschen immer wieder der Legitimationskette „behindert – arm – hilfsbedürftig“ bedienen. Beschränkungen und „Störungen“ mussten in individuellen Gutachter- und Bemessungsverfahren, aber auch von den Interessenorganisationen immer wieder betont werden. Somit trugen die Betroffenen zwangsläufig dazu bei, das defizitorientierte Denken über Behinderung zu reproduzieren.

Den Agenturen der sozialen Sicherung schien das soziale „Problem“ Behinderung durch funktionale Normalisierung überwindbar, wenn nur ausreichende Sozialleistungen entwickelt, Therapie- und Umschulungsinfrastrukturen geschaffen und technische Hilfsmittel zur Verfügung gestellt wurden. An der Grundgesamtheit der sozialstaatlichen Hilfen fällt dreierlei besonders auf: Behindertenpolitik und Rehabilitation waren erstens auf einen Idealklienten hin zugeschnitten: den erwachsenen Mann, der bereits einmal erwerbstätig gewesen war und mit einer körperlichen Behinderung lebte. Erst im Lauf der 1960er und 1970er Jahre „entdeckten“ Expertenschaft und Politik Behinderungen anderer Art und Ursache. Menschen mit intellektuellen und seelischen Beeinträchtigungen beispielsweise rückten sehr langsam ins Bewusstsein der Akteure. Je weiter dieser Prozess fortschritt, desto mehr Behinderungen wurden jedoch „produziert“. Im Zuge des Ausbaus des Sonderschulwesens wurde beispielsweise die Kategorie „lernbehindert“ erst entwickelt.

Zweitens wurden angesichts der wirtschaftlichen Erholung seit dem letzten Drit-

¹⁴ Vgl. 1. Ohnhändertagung des VdK am 9.2.1963 in Düsseldorf, Rede v. Ludwig Hönle, NRWStA BR 1134 594.

tel der 1950er Jahre und des expandierenden Sozialstaats gerade die Hilfen bei Behinderung, ihre Infrastrukturen und Klientelkreise, Aktionsradien und Maßnahmenkataloge systematisch erweitert. Dort, wo der Rehabilitationsgedanke noch nicht vorgesehen war, wurde er gesetzlich verankert, so etwa 1959 in der Rentenversicherung und 1974 in der Krankenversicherung. Der bereits 1957 eingeführte Rehabilitationsauftrag der Bundesanstalt für Arbeit (bis 1969 Bundesanstalt für Arbeitsvermittlung und Arbeitslosenversicherung) wurde 1969 durch das Arbeitsförderungsgesetz erweitert und machte die Bundesanstalt zu einem der wichtigsten Rehabilitationsträger. Die Aufnahme von Studierenden, Schülern und Kindergartenkindern in den Geltungsbereich der Unfallversicherung 1970 verdeutlicht die Ausweitung der Adressatenkreise.

Drittens: Das sogenannte Gegliederte System betraf alle sozialstaatlichen Hilfen bei Behinderung. Es umfasste die Leistungsbereiche Sozialversicherung, Versorgungswesen und öffentliche Fürsorge/Sozialhilfe. Diese hatten jeweils unterschiedliche gesetzliche Grundlagen, Kompetenzen, finanzielle und infrastrukturelle Möglichkeiten. Behinderte Menschen wurden ihnen je nach Ursache der Behinderung und ihrem Erwerbsstatus zugeordnet. Diese als Kausales Prinzip bezeichnete Vorgehensweise erwies sich in der Praxis als problematisch: Das System war unübersichtlich, Umfang und Qualität der Sozialleistungen divergierten. Erhebliche soziale Ungleichheiten waren die Folge. Ab Mitte der 1960er Jahre schlugen deshalb Kritiker vor, die Hilfen bei Behinderung am sogenannten Finalen Prinzip auszurichten: Im Mittelpunkt sollte das jeweilige Rehabilitationsziel stehen, Behinderungsursache und Erwerbsstatus hingegen sollten keinen Unterschied mehr machen.

Die seit 1969 amtierende sozialliberale Bundesregierung setzte hier einen Reformprozess in Gang. Sie war mit großen Zielen an die Behindertenpolitik herangetreten, hatte ein „Jahrzehnt der Rehabilitation“ angekündigt.¹⁵ Willy Brandt (SPD) sprach als

erster Bundeskanzler in einer Regierungserklärung die Situation von behinderten Menschen explizit an. Die sozialdemokratischen Schlagworte „Demokratisierung“, „Lebensqualität“ und „Humanisierung“ sollten die Behindertenpolitik in Konzeption und Umsetzung prägen. Gelanges, Menschen mit Behinderungen ein gleichberechtigtes Leben in der Gemeinschaft zu erschließen, hatte sich die demokratische Gesellschaft an ihnen bewiesen: „Die Qualität des Lebens für die Behinderten in unserer Gesellschaft ist ein Spiegel der Qualität der Gesellschaft“,¹⁶ verkündete 1974 Bundesarbeitsminister Walter Arendt (SPD). Insbesondere über das Sozialleistungsrecht sollte „Chancengleichheit“, ein weiteres Schlagwort der Koalition, hergestellt werden. Da die skizzierten Ungleichheitslagen mit diesem Anspruch nicht mehr vereinbar waren, wurde 1974 mit einem Reformpaket, dessen Kern das Rehabilitationsangleichungsgesetz bildete, der Versuch unternommen, die finale Betrachtungsweise gesetzlich zu verankern. Die sozialen Ungleichheiten wurden zumindest ansatzweise begradigt, das Gegliederte System selbst blieb unangetastet.

Reformbedürftig erschien auch die behindertenpolitische Beschränkung auf Wiederherstellung und Eingliederung in den Arbeitsmarkt. Immer mehr Vertreterinnen und Vertreter der Ministerialbürokratie, Politik und der Expertenschaft forderten nun beispielsweise den Abbau von Hindernissen in der gebauten Umwelt als eigenes Aufgabengebiet der Rehabilitation. Behindertenpolitik sollte nicht mehr nur am Individuum, sondern gezielt an der Gesellschaft und ihren Bedingungen ansetzen. Zwar wurde das eigentliche Problem weiterhin in den „nicht normalen“ Körpern verortet, die Lösung schien nun jedoch darin zu bestehen, die Umwelt umzugestalten. Bislang hatte die Ansicht geherrscht, dass manche Menschen aufgrund ihres „Anderseins“ naturgemäß an den „normalen“ Bedingungen der Umwelt scheitern mussten. Demgegenüber klang nun in den 1970er Jahren – oftmals in gedankli-

¹⁵ Vgl. Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung (BMA) Walter Arendt, Rede zur Gründung des Vereins Haus der Behinderten Bonn e.V., Manuskript, 29.10.1973, BAArch B 189 28091.

¹⁶ Walter Arendt, Wege zur Chancengleichheit der Behinderten, in: Kurt-Alphons Jochheim u.a. (Hrsg.), Wege zur Chancengleichheit der Behinderten. Bericht über den 25. Kongress der DeVg e.V. in Bad Wiessee, 10.–12.10.1973, Heidelberg 1974, S. 11–21, hier S. 20.

cher Verbindung zur Stadtkritik – vor allem in der Expertenschaft Kritik an dem an, was in der Gesellschaft als „normal“ galt. Alltägliche urbane Mobilitäts- und Flexibilitätsanforderungen wurden beispielsweise dafür kritisiert, dass sie weitgehend auf die begrenzte Gruppe von Menschen hin ausgerichtet seien, die beweglich, motorisiert und finanziell gut gestellt seien. Die Bundesregierung wollte Diversitätsfolgen kompensieren, indem sie den Hindernisabbau ideell und materiell förderte. Aufgrund beschränkter Kompetenzspielräume konzentrierte sie sich vor allem darauf, zwei DIN-Normen⁷ zum hindernisfreien Bauen zu initiieren. Hindernisabbau und „behindertengerechtes“ Bauen blieben dabei mit Rehabilitation und funktionaler Anpassung verknüpft. Behinderung galt jedoch weiterhin als individuelles Problem, das mit instrumenteller Hilfe gelöst werden konnte und musste. Integration wurde als Bemühung verstanden, Menschen in die Gesellschaft hereinzuholen, der sie bisher scheinbar fern standen.

Anfänge des kategorialen Wandels in den 1970er Jahren

Dennoch – und trotz aller Divergenzen zwischen Theorie und Praxis dieser Reformphase – lässt sich der Beginn eines Politik- und Denkwandels ausmachen. Impulse kamen aus dem in den 1960er Jahren einsetzenden allgemeinen Wandel von Werten und der wachsenden politischen und sozialen Sensibilisierung der Gesellschaft. Verschiedene gesellschaftliche Akteure, erstmals verstärkt auch die Medien, stellten sich die Frage, welchen Platz und welche Rollen Menschen mit Behinderungen in der Gesellschaft einnehmen sollten. Bisher schien dieser Platz qua Biologie und Schicksal vorgezeichnet zu sein. Nun wurde er verhandelbar. Bemerkbar machte sich dies zum Beispiel in den Sprachregelungen der Politik: Bei Bundespräsident Gustav Heinemann (SPD), Bundesarbeitsmi-

⁷ DIN 18025 Wohnungen für Schwerbehinderte, Planungsgrundlagen, Bl. 1: Wohnungen für Rollstuhlbenutzer (1972), Bl. 2: Wohnungen für Blinde und wesentlich Sehbehinderte (1974); DIN 18024 Bauliche Maßnahmen für Behinderte und alte Menschen im öffentlichen Bereich. Planungsgrundlagen, Bl. 1: Straßen, Plätze und Wege (1974), Bl. 2: Öffentlich zugängliche Gebäude (1976).

nister Arendt und anderen gerieten um 1970 Menschen mit Behinderungen zu „behinderten Mit-Bürgern“.⁸ Zwar lässt sich einwenden, dass das „Mit-“ letztlich eine Teilqualifikation beinhaltet, jedoch markierte der Begriff durchaus eine Aufwertung. Erstmals wurden Menschen mit Behinderungen als Bürger – nie als Bürgerinnen – angesprochen. Bürger oder Bürgerin zu sein steht für Mündigkeit und konstituiert sich in Rechten und Pflichten, unter anderem in denen von Steuerzahlerinnen und Steuerzahlern, Wählerinnen und Wählern. Zuvor waren behinderte Menschen vorrangig als Empfängerinnen und Empfänger von Hilfen betrachtet worden. Bürger dagegen konsumieren und partizipieren. Der Begriff markiert einen Öffnungs- und Umdenkprozess und zeigt, dass behinderten Menschen – vor allem Männern – neue soziale Orte in der Gesellschaft zudedacht wurden.

Feststellen lässt sich zudem, dass Sprecherpositionen im politischen Diskurs neu verteilt wurden. Wenngleich noch immer nicht behinderte Funktionäre und Funktionärinnen das Feld dominierten, begannen allmählich Menschen, die mit Behinderungen lebten, für sich selbst zu sprechen. Über unterschiedlichste Selbsthilfe- und Aktionsbündnisse und die entstehende Emanzipationsbewegung steigerten sie ihre politische Sichtbarkeit. Noch kaum jedoch erhielten sie Zugang zu den wissenschaftlichen Diskussionsarenen: Behinderten Menschen, die dort auftraten, gehörten meist selbst den Rehabilitationsprofessionen an und verfügten so bereits über den Status und die Glaubwürdigkeit von Experten. Als „Experten ihrer selbst“ erreichten behinderte Menschen die wissenschaftlichen Foren selten.

Dennoch wurde im wissenschaftlichen Behinderungsdiskurs die hegemoniale Stellung der Ärzte durchbrochen: Vor allem Sozialwissenschaftlerinnen und Sozialwissenschaftler, die Behinderung als Forschungsgegenstand für sich entdeckten, schufen Gegengewichte zur individuell-medizinischen Erklärung von Behinderung. Schritt für Schritt speis-

⁸ Weihnachtsansprache des Bundespräsidenten. Appell an Solidarität und Bürgermut, in: Bulletin des Presse- und Informationsamts der Bundesregierung, 28.12.1971, S. 2090.

Protest und Selbstbestimmung: Emanzipationsbestrebungen behinderter Menschen seit den 1980er Jahren

ten sie ein Moment der sozialen Bedingtheit in die Erklärungsmodelle von Behinderung ein.⁹ Über die Fachtagungen der Professionsverbände und die bei den Ministerien angesiedelten Expertengremien beispielsweise gelangten diese veränderten Sichtweisen in den politischen Raum. Gesellschaftskritische Autoren beispielsweise beschrieben nun behindernde Umweltgestaltungen als augenscheinliche Konsequenzen eines ausgrenzenden Verhaltens der „Produktiven“ und „Normalen“. Auf der Basis der herrschaftssoziologischen These von der sozialen Disziplinierung und Entmündigung des „betreuten Menschen“ durch seine Betreuer¹⁰ fragte sich eine kritische Generation von in der Rehabilitation tätigem Fachpersonal, ob sie das Problem, das sie lösen wollte, nicht selbst geschaffen hatte.¹¹

Doch fällt die Bilanz des Umdenkens ambivalent aus. Erstens machte sich deutlich eine Kluft zwischen Theorie und Praxis bemerkbar. Zweitens wurden Menschen, die mit Behinderungen lebten, wiederum gedanklich zu Opfern – nun der Gesellschaft – degradiert. Sie waren erneut Gegenstand von Narrativen des Scheiterns und der Unterdrückung, allerdings mit dem Unterschied, dass sie nun nicht mehr primär Schicksal und Biologie ausgeliefert zu sein schienen, sondern der Brutalität und Ignoranz einer Gesellschaft, die sich nicht nur in Ausgrenzung und Diskriminierung, sondern auch in Bevormundung und Abhängigkeit manifestierte.

⁹ Vgl. beispielsweise Walter Thimm, *Soziologie der Behinderten*, Neuburgweiler 1972; Aiga Seywald, *Körperliche Behinderung. Grundfragen einer Soziologie der Benachteiligten*, Frankfurt/M.–New York 1977; Gerd W. Jansen, *Die Einstellung der Gesellschaft zu Körperbehinderten. Eine psychologische Analyse zwischenmenschlicher Beziehungen aufgrund empirischer Untersuchungen*, Neuburgweiler 1974; Wolfgang Jantzen, *Sozialisation und Behinderung. Studien zu sozialwissenschaftlichen Grundfragen der Behindertenpädagogik*, Gießen 1974.

¹⁰ Vgl. Helmut Schelsky, *Die neuen Formen der Herrschaft: Belehrung, Betreuung, Beplanung*, in: Hermann Glaser (Hrsg.), *Fluchtpunkt Jahrhundertwende. Ursprünge und Aspekte einer zukünftigen Gesellschaft*, Bonn 1979, S. 135–143.

¹¹ Vgl. Andrea Buch u. a., *An den Rand gedrängt. Was Behinderte daran hindert, normal zu leben*, Hamburg 1980, S. 12.

Bilder von unterdrückten und bevormundeten Opfern produzierte auch die seit dem Ende der 1970er Jahre entstehende Emanzipationsbewegung.¹² Am provokantesten taten dies die seit 1977 entstehenden „Krüppelgruppen“. Bewusst kämpferisch wählten sie die provokante Selbstbezeichnung „Krüppel“, um sich von den Integrations- und Normalisierungserwartungen der Behindertenpolitik zu befreien; sie forderten behinderte Menschen dazu auf, sich aus ihrem Opferstatus zu befreien.¹³ Möglich schien dies nur auf dem Weg der radikalen Konfrontation mit und der Abgrenzung von den vermeintlich „Normalen“. Hingegen setzten die seit 1968 vielerorts entstehenden Clubs Behinderter und ihrer Freunde e. V. auf Kooperation und die Bündelung von Kräften, insbesondere beim Abbau von Alltagsbarrieren auf lokaler Ebene. Ähnlich orientierten sich Gusti Steiner (1938–2004) und Ernst Klee (geb. 1942), der nicht mit einer Behinderung lebte. Sie boten 1974 erstmals an der Volkshochschule Frankfurt/M. den Kurs „Bewältigung der Umwelt“ an. Darin und in vielen weiteren Aktionen setzten sie auf Satire und Provokation als Ausdrucks- und Aufklärungsmittel, um mediale Aufmerksamkeit für Hindernisse zu schaffen, auf die vor allem Rollstuhlnutzerinnen und -nutzer täglich stießen.

1980 gelang es einer gemeinsamen Protestveranstaltung von Krüppelgruppen, Clubs Behinderter und ihrer Freunde e. V. und anderen Organisationen, größeres mediales Echo hervorzurufen, ja mit ihrem Anliegen sogar die „Tagesschau“ der ARD zu erreichen: Sie fanden sich in Frankfurt zusammen, um gegen das Urteil des dortigen Landgerichts zu demonstrieren, das einer Urlauberin die Minderung des Reisepreises mit der Begründung zugestanden hatte, ihr Urlaubsgenuss sei durch die Anwesenheit von behinderten Jugendlichen maßgeblich beeinträchtigt

¹² So u. a. Udo Sierck/Nati Radtke, *Die Wohltäter-Mafia. Vom Erbgesundheitsgericht zur Humangenetischen Beratung*, Hamburg 1984.

¹³ Vgl. Krüppelgruppe Bremen, *Krüppelunterdrückung und Krüppelgegenwehr*, in: *Psychologie und Gesellschaftskritik*, 4 (1980) 3, S. 4–8, hier S. 4, 6, 8.

worden.¹⁴ Einen weiteren Höhepunkt erlebte die Bewegung in den Protesten gegen das International Year of Disabled Persons, das die UNO-Vollversammlung ausgerufen hatte und das auch in der Bundesrepublik begangen wurde. Kritisiert wurde, dass behinderte Menschen kaum an der Planung der Veranstaltungen beteiligt bzw. auf diesen wiederum zu passiven und dankbaren Hilfsempfängern eines fürsorglichen Sozialwesens abgewertet wurden. Um dieser Kritik Ausdruck zu verleihen, bildete sich die Aktionsgruppe gegen das UNO-Jahr der Behinderten. Ihre öffentlichkeitswirksamen Aktionen gipfelten im „Krüppeltribunal“ in Dortmund.¹⁵ Das Tribunal klagte Menschenrechtsverletzungen in Dauerpflegeeinrichtungen, Strukturen der Aussonderung und Mobilitätsbeschränkungen an und deckte als neues Thema die sexuelle Gewalt gegen Mädchen und Frauen mit Behinderungen auf.

In der Folge des Protestjahres differenzierte sich die Emanzipationsbewegung aus. Auf lokaler Ebene engagierten sich viele im Abbau von Alltagshindernissen und verschafften sich schrittweise Zugang zur Kommunalpolitik. Andere Gruppen kämpften, zunächst unter dem Dach der politischen Partei Die Grünen, später überparteilich, für die Gleichstellungs- und Antidiskriminierungsgesetzgebung und griffen aktiv in Eugenik- und Bioethikdiskurse ein. Wichtige Impulse gingen dabei vom 1990 in den USA verabschiedeten Antidiskriminierungsgesetz (Americans with Disabilities Act) und den 1993 von der Generalversammlung der Vereinten Nationen angenommenen Rahmenbestimmungen über die Chancengleichheit für Menschen mit Behinderungen aus. Letztere verpflichteten die Staaten, Diskriminierungen auf gesetzlichem Weg zu beseitigen und einen rechtlichen Rahmen für die Gleichstellung von Menschen mit Behinderungen zu schaffen.

In der Bundesrepublik drängte der sogenannte Initiativkreis Gleichstellung Behinderter erfolgreich darauf, das Grundgesetz entsprechend zu ändern und Gleichstellungs-

gesetze auf Bundes- und Länderebene zu verabschieden. 1994 wurde der Satz „Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden“ in Artikel 3 des Grundgesetzes aufgenommen. Behinderte Menschen sind seither explizit als Trägerinnen und Träger von Grundrechten beschrieben. Damit dieses Benachteiligungsverbot im Alltag Wirkung zeigen konnte, bedurfte es gesetzlicher Konkretisierungen. Eine Allianz zwischen Interessenverbänden und Aktion Sorgenkind e. V. (heute Aktion Mensch e. V.) weckte 1997 mediale Aufmerksamkeit für das Thema und erreichte, dass die Verabschiedung eines Behindertengleichstellungsgesetzes des Bundes 1998 in die Koalitionsvereinbarung einging. Das 2002 in Kraft getretene Gesetz zur Gleichstellung von Menschen mit Behinderungen gibt den Dienststellen des Bundes Rahmenbedingungen vor, die vor Benachteiligungen schützen sollen. Kernanliegen ist eine umfassend verstandene Barrierefreiheit, die sich *nicht* auf die Beseitigung baulich-technischer Barrieren beschränkt. Menschen mit Behinderungen sollen vielmehr alle Lebensbereiche in allgemein üblicher Weise, ohne besondere Erschwernisse und ohne fremde Hilfe zugänglich gemacht werden. Erstmals in der Geschichte der bundesdeutschen Behindertenpolitik waren über das Forum behinderter Juristinnen und Juristen behinderte Menschen direkt und ohne die Vorschaltung von Verbänden in die für den Gesetzentwurf zuständige Arbeitsgruppe des Bundesministeriums für Arbeit und Sozialordnung integriert worden. Nötig war aber auch ein Antidiskriminierungsgesetz für den zivilrechtlichen Geltungsbereich. Erst 2006 konnte das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz in Kraft treten.

In dem skizzierten Ausdifferenzierungsprozess seit den 1980er Jahren nahm, nach angelsächsischem Vorbild, auch die Selbstbestimmt-Leben-Bewegung ihren Ausgang. Ihr Hauptaugenmerk liegt auf der autonomen Gestaltung von Leben und Wohnen bei weitgehender Unabhängigkeit von fremder Hilfe bzw. auf der selbstbestimmten Wahl und Gestaltung der Hilfen.¹⁶ Das erste Zentrum für Selbstbestimmtes Leben entstand 1986 in Bremen. 1990 wurde die Interessenver-

¹⁴ Vgl. Carol Poore, Disability in Twentieth-Century German Culture, Ann Arbor 2007, S. 277 f.

¹⁵ Vgl. Susanne von Daniels u. a. (Hrsg.), Krüppel-Tribunal. Menschenrechtsverletzungen im Sozialstaat, Köln 1983, S. 9–10.

¹⁶ Vgl. Vereinigung Integrationsförderung e. V. (Hrsg.), Behindert ist, wer Hilfe braucht – Integration – ein praktisches Problem, München 1981, S. 12.

setzung Selbstbestimmt Leben e.V. gegründet, um praxisorientierte Beratungsarbeit und politische Lobbyarbeit zu verbinden. Sie hatte wesentlichen Anteil daran, dass sich in der Behindertenpolitik allmählich eine neue Sichtweise auf den Abbau von Hindernissen etablierte. Das Konzept der Barrierefreiheit löste im Lauf der 1990er Jahre allmählich die ältere Vorstellung ab, nach der durch „behindertengerechtes“ Planen und Bauen Sondermaßnahmen geschaffen werden mussten, um eine als nicht „normal“ empfundene Gruppe in die Welt der „Normalen“ zu integrieren. Nun lautete die neue Lesart, dass Barrieren in der gebauten Umwelt Menschen mit Behinderungen, aber auch viele andere in ihrer Selbstständigkeit und -bestimmtheit, gesellschaftlichen Partizipation und Bewegungsfreiheit einschränkten und daher abgeschafft werden sollten.

Inklusion und Normalitätserwartungen seit den 1990er Jahren

Inklusion ersetzte als Ziel und Methode nun zunehmend Integration: Statt Menschen einer Gesellschaft zuzuführen, der sie vermeintlich nicht angehören, bedeutet Inklusion, eine von Geburt an bestehende Zugehörigkeit aufrecht zu erhalten. An die Stelle von Defizitorientierung sollte die Förderung von Fähigkeiten rücken. Propagiert wurde ein Normalisierungsverständnis, demzufolge die Lebens-, Wohn- und Konsumformen in der Gesellschaft so zu verändern sind, dass sie Menschen mit und ohne Behinderungen gleichermaßen in Anspruch nehmen können. Barrierefreie Technologien galten nun als Garanten von Unabhängigkeit und Selbstbestimmung. Dahinter verbarg sich die Vorstellung, dass die Umwelt durch technische Maßnahmen universell zugänglich und nutzbar gemacht werden könnte. Gelänge dies, gäbe es, so die Erwartung, keine Benachteiligungen mehr, weil behinderte Menschen nicht mehr ausgeschlossen oder auf diskriminierende Weise auf Sondernutzungen und Sonderwege verwiesen würden.¹⁷

Selten wurde dabei darauf aufmerksam gemacht, dass dies mit einer neuen Angewie-

¹⁷ Vgl. z. B. Europäisches Institut Design für Alle in Deutschland, European Concept für Accessibility/ECA für Verwaltungen, Berlin 2008.

senheit auf Technologien einhergeht und Behinderung dadurch tendenziell weiterhin individualisiert, statt sie zu vereinsamen.¹⁸ Wenngleich der Anpassungsdruck an funktionale Normalitätserwartungen und präskriptive Normen gesunken sein mag, lautet das behindertenpolitische Ideal weiterhin, „normal“ zu leben. In der Umsetzung gewannen viele behinderte Menschen an Handlungs- und Teilhabeoptionen, jedoch lässt das Normalitätsideal die Einsicht vermissen, dass Leben nicht „normal“ sein muss¹⁹ und dass gerade die Umwelt offen für die Pluralität von Zugangs- und Nutzungswegen und eine Vielfalt von Aneignungsmöglichkeiten gestaltet werden kann. Nicht „Andersheit“ ist das Problem, sondern Benachteiligung.

Schlussbemerkungen

Mit derlei Fragen beschäftigt sich gegenwärtig *Disability History*. Sie ist Teil des emanzipatorischen Projekts der *Disability Studies*. Im Gegensatz zur „klassischen“ Behinderungsforschung in Medizin oder Rehabilitationswissenschaft haben die *Disability Studies* keine interventionistische oder praxisorientierte Motivation. Sie wollen vielmehr traditionelle Sicht- und Denkweisen über Menschen mit Behinderungen überwinden. Einerseits soll eine Forschungscommunity von Menschen mit Behinderungen entstehen, andererseits sollen die Sozial-, Kultur- und Geisteswissenschaften für eine konstruktivistische Sicht auf Behinderung interessiert werden. Aus kulturalistischer Perspektive lassen sich – unter anderem am Beispiel der Behindertenpolitik – die hinter Behinderung stehenden Prozesse der Benennung und Kategorisierung und ihre soziokulturellen Wurzeln aufzeigen.

¹⁸ Vgl. Sally French, What's so great about independence?, in: John Swain u. a. (eds.), *Disabling Barriers – Enabling Environments*, London-Newbury Park-New Delhi 1993, S. 44–48.

¹⁹ Vgl. Anne Waldschmidt, Ist Behindertsein normal? Behinderung als flexibelnormalistisches Dispositiv, in: Günther Cloerkes (Hrsg.), *Wie man behindert wird. Texte zur Konstruktion einer sozialen Rolle und zur Lebenssituation betroffener Menschen*, Heidelberg 2003, S. 83–101, hier S. 98.

Behinderung und Menschenrechte: Die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen

tionen, Medienberichten und fachpolitischen Stellungnahmen breit diskutiert.⁵

Entstehungsgeschichte

Die Konvention ist im Rahmen der Vereinten Nationen entwickelt worden.⁶ Nach Abschluss der nur vier Jahre dauernden internationalen Vorbereitung nahm die Generalversammlung der Vereinten Nationen die Konvention im Dezember 2006 an. International ist sie bereits seit 2007 als völkerrechtliches Vertragswerk in Kraft. Ihr erfolgreicher Entstehungsprozess erklärt sich durch die aktive Mitwirkung von Menschen mit Behinderungen und ihren Verbänden, die ihre

Die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-BRK), seit dem 26. März 2009 in Kraft, ist

Valentin Aichele

Dr. iur., geb. 1970; Leiter der Monitoring-Stelle zur UN-Behindertenrechtskonvention, Deutsches Institut für Menschenrechte, Zimmerstraße 26/27, 10969 Berlin. aichele@institut-fuer-menschenrechte.de

in Deutschland angekommen.¹ Ihre Bedeutung für die Lebenssituation von Menschen mit Behinderungen ist kaum zu überschätzen. Die Konvention steht zu Recht für einen Wechsel von einer Politik der Fürsorge hin zu einer Politik

der Rechte. Sie ist der neue Rechtsrahmen für die Behindertenpolitik in Deutschland und erhebt die Rechte von Menschen mit Behinderungen zur Grundlage und zum Maßstab politischen Handelns. In Bezug auf viele Politikfelder macht die UN-BRK konkrete Vorgaben, die bereits heute für eine Umsetzung eine klare Handlungsorientierung bieten.

Der Zuspruch, den dieses Übereinkommen erfährt, ist enorm. Zahlreiche Stimmen aus Staat und Gesellschaft beziehen sich auf sie. Der Koalitionsvertrag der neuen Bundesregierung bekräftigt sie als Maßstab für jedes staatliche Handeln.² Der Beauftragte der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen hat die Konvention zum Schwerpunkt seiner Amtszeit erklärt.³ Die Bundesregierung und einige Bundesländer arbeiten an Aktionsplänen zur Umsetzung ihrer Vorgaben.⁴ Die erforderlichen Veränderungen und Konsequenzen, die aus der Konvention abgeleitet werden können, werden in unzähligen öffentlichen Veranstaltungen, Publika-

¹ Siehe das Gesetz zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen vom 13.12.2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen sowie zu dem Fakultativprotokoll vom 13.12.2006 zum Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen, BGBl. 2008 II, S. 1419ff.

² Vgl. Koalitionsvertrag zwischen CDU, CSU und FDP für die 17. Legislaturperiode vom 11.11.2009 „Wachstum, Bildung, Zusammenhalt“, S. 83/132.

³ Vgl. die Pressemitteilung des Beauftragten der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen vom 25.3.2010: „Neuer Behindertenbeauftragter zeigt Schwerpunkte seiner Arbeit beim ersten Jahresempfang auf“.

⁴ Vgl. die Pressemitteilung des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales vom 22.4.2010: „Umsetzung der Behindertenrechtskonvention. BMAS setzt auf breite Beteiligung“; in Rheinland-Pfalz liegt bereits ein Aktionsplan vor. In anderen Bundesländern sind von den Landtagen Beschlüsse gefasst worden, Maßnahmenpläne zu entwickeln, so etwa in Bayern, Hessen und Thüringen.

⁵ Vgl. u.a. Die Beauftragte der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen (Hrsg.), alle inklusive! Die neue UN-Konvention ... und ihre Handlungsaufträge. Ergebnisse der Kampagne alle inklusive!, Berlin 2009; Bezüge zur UN-Behindertenrechtskonvention weisen die Stellungnahmen der Sachverständigen auf, siehe Deutscher Bundestag/Ausschuss für Arbeit und Soziales, Ausschussdrucksache 17(11)128 vom 27.4.2010.

⁶ Zur Entstehungshintergrund siehe Don MacKay, The United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities, in: Syracuse Journal of International Law and Commerce, 34 (2007) 2, S. 323–331; Antje Welke, Das Internationale Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen, in: Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit, (2007) 1, S. 60–72; Theresia Degener, Menschenrechtsschutz für behinderte Menschen: Vom Entstehen einer neuen Menschenrechtskonvention der Vereinten Nationen, in: Vereinte Nationen, (2006) 2, S. 104–110.

Erfahrungen und Perspektiven einbringen konnten.¹⁷ Die seither wachsende internationale Anerkennung der UN-BRK übersteigt gerade in Anbetracht der hohen Anforderungen, die sie an ihre innerstaatliche Umsetzung stellt, alle Erwartungen. So haben sich bereits 85 Staaten an die Konvention gebunden (Stand: Mai 2010). Mehr als 50 Staaten haben das Beschwerdeverfahren nach dem Fakultativprotokoll akzeptiert. Die Zahl der Vorbehalte bleibt erfreulich gering.¹⁸

Ziel der Konvention

Menschen mit Behinderungen sollen von den Menschenrechten Gebrauch machen können, und zwar gleichberechtigt mit anderen, das heißt in gleichem Maße wie nichtbehinderte Menschen (Art. 1 Unterabs. 1 UN-BRK). Dieses ausdrücklich erklärte Ziel der Konvention fußt auf der Erkenntnis, dass Menschen wegen einer Beeinträchtigung stärker in der Wahrnehmung ihrer Rechte eingeschränkt sein können als Menschen ohne Behinderungen.

Verständnis von Behinderung Die Konvention nimmt sehr vielfältige Lebenssituationen in den Blick. Sie fokussiert die Lebenslagen der Menschen, die langfristige körperliche, seelische, geistige oder Sinnesbeeinträchtigungen haben (vgl. Art. 1 Unterabs. 2 UN-BRK). Dazu gehören nicht nur Menschen, die herkömmlich mit einer „Behinderung“ assoziiert werden, wie etwa Menschen mit körperlichen Einschränkungen, blinde oder gehörlose Menschen, sondern auch Menschen mit einer sogenannten geistigen Behinderung, Menschen mit seelischen Schwierigkeiten oder psychischen Erkrankungen, Menschen mit Autismus oder auch pflegebedürftige alte Menschen.

Als „Behinderung“ versteht die Konvention die strukturell bedingte und im Vergleich zu nichtbehinderten Menschen größere Einschränkung der individuellen Rechte von

¹⁷ Vgl. Jochen von Bernstorff, Menschenrechte und Betroffenenrepräsentation: Entstehung und Inhalt eines UN-Antidiskriminierungsübereinkommens über die Rechte von behinderten Menschen, in: Zeitschrift für ausländisches öffentliches Recht und Völkerrecht, 67 (2007) 4, S. 1041–1063.

¹⁸ Vgl. zum aktuellen Ratifikationsstand oder Vorbehalten online: <http://treaties.un.org> (1.5.2010).

Menschen mit Beeinträchtigungen. Sie erkennt eine Behinderung dort, wo die Wechselwirkung zwischen einer Beeinträchtigung und einer gesellschaftlichen Barriere dazu führt, dass Menschen mit Behinderungen an der vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft gehindert werden (siehe Art. 1 Unterabs. 2 UN-BRK). Die Konvention verlagert damit das Problem „Behinderung“ von der individuellen Sphäre zu den Bereichen der gesellschaftlichen Strukturen und unseres Denkens.

Die Rechte

Spektrum der verankerten Rechte: Die Konvention deckt das gesamte Spektrum menschenrechtlich geschützter Lebensbereiche ab. Dem Grundsatz der Unteilbarkeit verpflichtet, integriert sie wie kein Übereinkommen vor ihr bürgerliche und politische Rechte sowie wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte. Die Konvention listet die Rechte der Menschen mit Behinderungen im Einzelnen auf.

Dazu gehören das Recht auf Leben (Art. 10), das Recht auf gleiche Anerkennung vor dem Recht und Schutz der Rechts- und Handlungsfähigkeit (Art. 12), das Recht auf Zugang zur Justiz (Art. 13), das Recht auf Freiheit und Sicherheit (Art. 14), Freiheit von Folter (Art. 15), Freiheit vor Ausbeutung, Gewalt und Missbrauch (Art. 16), das Recht auf körperliche und seelische Unversehrtheit (Art. 17), Freizügigkeit (Art. 18), das Recht auf Staatsangehörigkeit (Art. 18), das Recht auf unabhängige Lebensführung und Einbeziehung in die Gesellschaft (Art. 19), das Recht auf persönliche Mobilität (Art. 20), das Recht auf freie Meinungsäußerung (Art. 21), das Recht auf Zugang zu Informationen (Art. 21), Achtung der Privatsphäre (Art. 22), Achtung der Wohnung (Art. 23), Familie und Familiengründung (Art. 23), das Recht auf Bildung (Art. 24) und auf Gesundheit (Art. 25), das Recht auf Arbeit und Beschäftigung (Art. 27), das Recht auf einen angemessenen Lebensstandard (Art. 28), Teilhabe am politischen und öffentlichen Leben (Art. 29), Teilhabe am kulturellen Leben sowie auf Erholung, Freizeit und Sport (Art. 30).

Konkretisierung bestehender Menschenrechte: Es handelt sich bei den „Rechten

von Menschen mit Behinderungen“ gemäß der Konvention um ein und dieselben Rechte, wie sie in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte von 1948, dem Internationalen Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte von 1966 und dem Internationalen Pakt über bürgerliche und politische Rechte von 1966 niedergelegt sind. Sie ist keine Spezialkonvention, die Sonderrechte oder Privilegien für Menschen mit Behinderungen formuliert. Die Leistung und der Gewinn der Konvention sind darin zu erkennen, dass sie die universellen Rechte aus der Perspektive von Menschen mit Behinderungen präzisiert und im selben Zuge die staatlichen Verpflichtungen für ihren Schutz konkretisiert.⁹

Zum Beispiel haben die Staaten der Vereinten Nationen im Bereich des Diskriminierungsschutzes seit Gründungszeiten Verbote, etwa in Bezug auf Geschlecht, Sprache und Religion angenommen.¹⁰ „Behinderung“ jedoch war weder in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte von 1948 noch in den beiden Pakten von 1966 ausdrücklich als Verbotmerkmal anerkannt worden. Die menschenrechtliche Relevanz des Phänomens Behinderung wurde damals schlichtweg verkannt. Aufgrund ihrer prägnanten Ausgestaltung stellt die UN-BRK nunmehr ausdrücklich klar, dass auch „Behinderung“ zu den Lebenslagen gehört, die in den Bereich des Diskriminierungsschutzes fallen. Die Konvention konkretisiert damit das bestehende menschenrechtliche Diskriminierungsverbot.

Das bedeutet auch, dass die Bestimmungen der Konvention unter Anwendung bestimmter Methoden und Quellen ausgelegt werden können und sollen, will man ihren Inhalt sinnvoll erschließen. Eine fachgerechte Auslegung muss sich etwa der Interpretationsstandards der Wiener Vertragsrechtskonvention bedienen¹¹ und immer an den authentischen Sprachfassungen – zu denen die deutsche Fassung nicht gehört – anset-

⁹ Vgl. Valentin Aichele, Die UN-Behindertenrechtskonvention und ihr Zusatzprotokoll. Ein Beitrag zur Ratifikationsdebatte, Berlin 2008, S. 5.

¹⁰ Vgl. Art. 1 Nr. 3 Charta der Vereinten Nationen von 1945.

¹¹ Vgl. Art. 31–33 der Wiener Übereinkommen über das Recht der Verträge von 1969, BGBl. 1985 II, S. 926.

zen.¹² Wesentlich sind Wortlaut, Systematik und Ziel der Konvention. In die Sinndeutung der Rechte einzubeziehen sind auch die sogenannten Allgemeinen Bemerkungen der UN-Fachausschüsse.¹³ Auch die Grundsätze, welche die Konvention bestimmt, etwa der Grundsatz der sozialen Inklusion, assistierte Selbstbestimmung oder die Gleichheit von Frau und Mann, sind ebenfalls für die Auslegung der einzelnen Rechte von großer Wichtigkeit (siehe dazu Art. 3 UN-BRK). Ihre Ziele verstärken die Ausrichtung der einzelnen Rechte und erlauben, eine entsprechende Auslegung zu begründen.

Zum Beispiel: Das Recht auf inklusive Bildung. Die Konkretisierungsleistung der Konvention sei hier anhand des Rechts auf inklusive Bildung im Sinne von Art. 24 UN-BRK kurz dargestellt. Das Recht auf Bildung als Menschenrecht ist bereits in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte und im UN-Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Menschenrechte anerkannt worden.¹⁴ 1999 hat der UN-Fachausschuss für die wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Rechte den Inhalt und die damit verbundene Verpflichtungsstruktur des Rechts auf Bildung dargelegt. Dieser Kommentar ist auch für das Verständnis von Art. 24 UN-BRK leitend.¹⁵ Danach steht das Recht auf Bildung für eine individuelle Rechtsposition. Sie gewährleistet jedem Menschen altersunabhängig die Freiheit auf lebenslanges Lernen.¹⁶ Es gilt als wichtiges Mittel für die Verwirklichung anderer Menschenrechte. Mit dem

¹² Siehe hierzu Meinhard Hilf, Die Auslegung mehrsprachiger Verträge. Eine Untersuchung zum Völkerrecht und zum Staatsrecht der Bundesrepublik Deutschland, Berlin 1973, S. 187 ff., S. 191 f.

¹³ Vgl. Philip Alston, The historical origins of the concept of „general comments“ in human rights law, in: Liber Amicorum Georges Abi-Saab, Den Haag 2001, S. 763–776.

¹⁴ Vgl. Art. 26 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte, Art. 13 des UN-Paktes über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte und Art. 28 und 29 des Übereinkommens über die Rechte des Kindes.

¹⁵ Vgl. UN-Ausschuss für wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte, Allgemeine Bemerkung, Nr. 13, UN Doc. E/C.12/1999/10 vom 8.12.1999; vgl. in deutscher Übersetzung Deutsches Institut für Menschenrechte (Hrsg.), Die „General Comments“ zu den VN-Menschenrechtsverträgen. Deutsche Übersetzung und Kurzeinführung, Baden-Baden 2005, S. 263–284.

¹⁶ Vgl. UN Doc. (Anm. 15), Ziffer 4.

Recht verbinden sich staatliche Verpflichtungen auf verschiedenen Ebenen (Achtungs-, Schutz- und Gewährleistungsverpflichtungen).¹⁷ Die Verpflichtungen beziehen sich auf Fragen der Verfügbarkeit, Zugänglichkeit, Angemessenheit und Adaptierbarkeit von Bildungseinrichtungen und Diensten im Bereich Bildung.¹⁸

Geleitet vom Grundsatz der Inklusion, entwickelt die Konvention das Recht auf Bildung zu einem Recht auf inklusive Bildung fort.¹⁹ Behinderte und nichtbehinderte Menschen haben demnach ein Recht darauf, gemeinsam zu lernen. Kinder und Jugendliche mit Behinderungen haben das Recht auf einen diskriminierungsfreien Zugang zu einer ortsnahen Regelschule.²⁰ Die mit dem Recht auf Bildung verbundenen Ziele sind durch die UN-Konvention ebenfalls präzisiert worden, etwa dass Bildung die Achtung vor der menschlichen Vielfalt stärken soll.²¹ Außerdem konkretisiert die Konvention die staatlichen Verpflichtungen, indem sie darlegt, wie das Bildungswesen in Bezug auf die Bereiche Verfügbarkeit, Zugänglichkeit, Angemessenheit und Adaptierbarkeit weiter ausgestaltet werden soll.²² Die Konvention etabliert in diesem Zuge auch die staatliche Verpflichtung, schrittweise ein „inklusives Bildungssystem“ (*inclusive education system*) aufzubauen und zu unterhalten, weil sie davon ausgeht, dass das Recht auf Bildung nur in einem inklusiven System gewährleistet werden kann.²³

¹⁷ Vgl. ebd., Ziffer 43 ff.

¹⁸ Vgl. ebd., Ziffer 6 ff.

¹⁹ Vgl. OHCHR, Thematic study by the Office of the High Commissioner for Human Rights on enhancing awareness and understanding of the Convention on the Rights of Persons with Disabilities, UN Doc. A/HRC/10/48 vom 26. 1. 2009, Ziffer 52 f.; United Nations, The right to education of persons with disabilities. Report of the Special Rapporteur on the right to education; UN Doc. A/HRC/4/29 vom 19. 2. 2007.

²⁰ Vgl. Eibe Riedel, Gutachten zur Wirkung der internationalen Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen und ihres Fakultativprotokolls auf das deutsche Schulsystem. Erstattet der Landesarbeitsgemeinschaft Gemeinsam leben, gemeinsam lernen Nordrhein-Westfalen (LAG GL), Mannheim-Genf 2010.

²¹ Vgl. Art. 24 Abs. 1 a) UN-BRK.

²² Vgl. Art. 24 Abs. 1 a) bis c) UN-BRK.

²³ Vgl. Art. 24 Abs. 1 in Verbindung mit Art. 4 Abs. 2 UN-BRK.

Grundsätze und Querschnittsaufgaben

Die UN-BRK formuliert zu den einzelnen Rechten übergreifende, grundlegende Anliegen, die in Bezug auf die Verwirklichung nahezu aller Rechte von Menschen mit Behinderungen von wesentlicher Bedeutung sind. Das ist nicht nur von theoretischer Bedeutung, sondern hat praktische Konsequenzen: Während sich etwa in der Vergangenheit Behindertenpolitik auf sozialpolitische Fragen konzentriert hat, unterstreicht die Konvention, dass Behinderung in allen Politikbereichen relevant sein kann.

Diskriminierungsschutz: Relevant für alle Rechte in der Konvention ist der menschenrechtliche Diskriminierungsschutz (siehe dazu die Art. 2, 3 und 5 UN-BRK). Das Nichtdiskriminierungsprinzip dient dazu, den gleichberechtigten Gebrauch der Freiheit von Menschen mit Behinderungen abzusichern. Die Konvention verbietet gleichermaßen direkte und indirekte Diskriminierung. Besondere Bestimmungen zum Schutz vor Diskriminierung enthält sie in Bezug auf Frauen und Mädchen (Art. 6 UN-BRK).

Als innovatives Element des Diskriminierungsschutzes führt die UN-BRK das Konzept der angemessenen Vorkehrungen ein (Art. 2 Unterabs. 4 UN-BRK). Darunter sind die individuell erforderlichen Anpassungen von Gegebenheiten zu verstehen, die gewährleisten, dass Menschen mit Behinderungen ihr Recht gleichberechtigt mit anderen wahrnehmen können. Beispielsweise gehören dazu Veränderungen der Schulsituation in der Regelschule, damit ein Kind mit Behinderung dort sinnvoll und individuell – etwa durch zieldifferenten Unterricht – unterrichtet werden kann. Die Konvention macht angemessene Vorkehrungen zum integralen Bestandteil einzelner Rechte, etwa beim Recht auf inklusive Bildung.²⁴

Inklusion: Der Gedanke der sozialen Inklusion ist ein tragender Grundsatz und Leitbegriff der Konvention (Art. 3 UN-BRK). Inklusion steht für die Offenheit eines gesellschaftlichen Systems in Bezug auf soziale Vielfalt, die selbstverständlich Menschen mit Behinderungen einschließt. Der Begriff im Sinne der Konvention geht über das hi-

²⁴ Vgl. Art. 24 Abs. 2 c) UN-BRK.

naus, was traditionell mit „Integration“ gemeint ist. Es geht nicht nur darum, innerhalb bestehender Strukturen auch für Menschen mit Behinderungen Raum zu schaffen, sondern darum, die gesellschaftlichen Strukturen so zu gestalten, dass sie der realen Vielfalt menschlicher Lebenslagen – gerade auch von Menschen mit Behinderungen – von vornherein gerecht werden.²⁵

Bewusstseinsbildung: Große Bedeutung misst die Konvention der allgemeinen und individuellen Bewusstseinsbildung bei (siehe Art. 8 UN-BRK). Die von der UN-Konvention angeleitete Bewusstseinsbildung hat das Ziel, etwa das an „Defiziten“ orientierte Denken zu überwinden. Dagegen fördert sie die Wertschätzung von Menschen mit Behinderungen und die Sichtweise, Behinderung als Beitrag zur menschlichen Vielfalt anzuerkennen. Zur Unterstützung eines gesellschaftlichen Bewusstseinswandels verpflichtet die Konvention den Staat, sofortige wirksame Maßnahmen zu ergreifen, um etwa in der gesamten Gesellschaft, einschließlich der Ebene der Familien, das Bewusstsein für Menschen mit Behinderungen zu schärfen und die Achtung ihrer Rechte und ihrer Würde zu fördern. Zu diesen geeigneten Maßnahmen gehören auch öffentliche Kampagnen.

Barrierefreiheit: Neben den mentalen Barrieren problematisiert die Konvention die Barrieren aus dem Bereich der Umwelt (etwa in Bezug auf Transportmittel, Information, Kommunikation, Dienste), die Menschen wegen einer Beeinträchtigung am gleichberechtigten Rechtsgebrauch hindern (Art. 9 UN-BRK). Die Konvention verpflichtet dazu, Barrieren systematisch zu identifizieren und schrittweise, aber konsequent abzubauen, die Menschen mit Behinderungen eine selbständige Lebensführung und eine volle Teilhabe versperren.

Partizipation: Politik für Menschen mit Behinderungen kann nur gelingen, wenn diese selbst mitwirken. Die Konvention verpflichtet daher die Staaten, die unterschiedlichen Perspektiven behinderter Menschen einzubeziehen, indem betroffene Menschen und die sie vertretenden Verbände in politische Pro-

²⁵ Vgl. Heiner Bielefeldt, *Zum Innovationspotential der UN-Behindertenrechtskonvention* (3. aktualisierte und erweiterte Auflage), Berlin 2009.

zesse eingebunden sind. Erforderlich ist nach der Konvention die Partizipation vor allem in Bezug auf die Ausarbeitung und Umsetzung von Rechtsvorschriften und politischen Programmen, die zur Umsetzung der UN-BRK beitragen (Art. 4 Abs. 3 UN-BRK).

Ausbau von Kenntnissen: In einigen Bereichen sind die Lebenslagen von Menschen mit Behinderungen und die damit verbundenen Schwierigkeiten in Bezug auf ihre Rechtsausübung hinreichend bekannt. Das trifft nicht auf alle Lebensbereiche oder auf alle Gruppen von behinderten Menschen zu. Als Grundlage für politische Konzepte und Programme erkennt die Konvention deshalb die Notwendigkeit, dass ein Staat geeignete Informationen einschließlich statistischer Angaben und Forschungsdaten sammelt (Art. 31 UN-BRK).

Umsetzungsverpflichtungen

Mit der Ratifikation hat sich Deutschland gegenüber der internationalen Gemeinschaft, aber auch gegenüber den in Deutschland lebenden Menschen verpflichtet, die Konvention einzuhalten und umzusetzen (siehe Art. 4 Abs. 1 und 2 UN-BRK).²⁶ Die Verpflichtungen, die aus der UN-BRK erwachsen, richten sich primär an die Träger staatlicher Gewalt. Die Adressaten in Deutschland sind die Parlamente auf der Ebene von Bund und Ländern, welche die Konvention im Rahmen der verfassungsgemäßen Ordnung umzusetzen haben. Neben den Parlamenten sind Behörden und Gerichte sowie die Körperschaften öffentlichen Rechts ebenfalls Adressaten der Normen, da diese an Gesetz und Recht gebunden sind. Die Bundesländer sind im Rahmen ihrer Zuständigkeiten für die Umsetzung der Konvention verantwortlich.

„Einhaltung der Konvention“ meint, dass der Staat bestimmten Vorgaben ohne jeden Zeitaufschub in Bezug auf bestimmte Bestand-

²⁶ Vgl. zur Umsetzung OHCHR, *Thematic study by the Office of the High Commissioner for Human Rights on enhancing awareness and understanding of the Convention on the Rights of Persons with Disabilities*, UN Doc. A/HRC/10/48 vom 26. 1. 2009; United Nations, *From exclusion to equality. Realizing the rights of persons with disabilities. Handbook for Parliamentarians on the Convention on the Rights of Persons with Disabilities and its Optional Protocol*, Geneva 2007, S. 51 ff.

teile entsprechen muss. Diese sind vom Gebot zur progressiven Entwicklung ausgenommen. Als hinreichend bestimmt gelten das Diskriminierungsverbot oder auch die Abwehrkomponente der Rechte sowie ihre unverfügbaren Inhalte (die so genannten Kernbereiche). Dazu gehört beispielsweise beim Recht auf Bildung, dass Menschen mit Behinderungen nicht rechtlich wie praktisch gegen ihren Willen vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden.^{f27} Die Bundesländer müssen jetzt alles daran setzen, um im Einzelfall die erforderlichen Maßnahmen zu treffen, sodass ein sinnvolles individuelles Bildungsangebot an einer allgemeinen Schule gemacht werden kann. Man würde die Idee der Menschenrechte nicht hinreichend anerkennen und letzten Endes ihre Existenz in Frage stellen, würde man nicht von einem Kernbestand sofort zu realisierender Verpflichtungen ausgehen.

Neben dem Gebot der Einhaltung besteht die Verpflichtung zur schrittweisen Umsetzung. Darunter ist ein zielgerichteter, vom Staat organisierter und angeleiteter Prozess zu verstehen, an den die Konvention ihrerseits bestimmte Anforderungen stellt. Beispielsweise bezieht sich diese Verpflichtung beim Recht auf Bildung darauf, ein inklusives Bildungssystem aufzubauen.^{f28} Dieses Vorhaben kann zwar nur schrittweise erreicht werden. Nach dem Gebot zur progressiven Realisierung muss der Staat damit kurz nach dem Inkrafttreten beginnen, indem er geeignete, zielführende und wirksame Maßnahmen unter Einbeziehung der vorhandenen Mittel ergreift. Diese Prozesse sollen partizipativ und transparent ablaufen. Die staatlichen Verantwortungsträger sind für ihr Handeln wie für etwaige Versäumnisse rechenschaftspflichtig.

Monitoring

In Abgrenzung zu der Pflicht des Staates, die UN-BRK einzuhalten und umzusetzen, obliegt nichtstaatlichen Akteuren eine andere Aufgabe: das Monitoring (Art. 33 Abs. 2 und 3 UN-BRK, Art. 34 ff UN-BRK). Die UN-BRK versteht Monitoring (engl. *to monitor* – kontrollieren, überwachen) als einen notwendigen und zivilgesellschaftlich organisierten

^{f27} Vgl. Art. 24 Abs. 2 a) UN-BRK.

^{f28} Vgl. Art. 24 Abs. 1 in Verbindung mit Art. 4 Abs. 2 UN-BRK.

Prozess, der die Einhaltung und Umsetzung der Konvention begleitet und fördert.^{f29} Menschenrechtliches Monitoring ist darauf ausgerichtet, durch andere als rechtliche Mittel darauf hinzuwirken, dass die staatlichen Verantwortungsträger die UN-BRK einhalten und umsetzen. Monitoring ist Überzeugungsarbeit durch Beteiligung an politischen Diskussionen, am fachwissenschaftlichen Diskurs und an Entscheidungsprozessen.^{f30} Es bedeutet die genaue sektor- und themenbezogene Beobachtung der rechtlichen und gesellschaftlichen Wirklichkeit sowie das Sammeln von Informationen und Fakten und deren Bewertung im Lichte der UN-BRK. Hierauf aufbauend werden staatliche Aktivitäten konstruktiv und kritisch begleitet oder neue Aktivitäten angestoßen. Der Monitoring-Prozess muss selbst diese Rechte, insbesondere die Partizipationsrechte, beachten.

Die Besonderheit der UN-BRK gegenüber bisherigen menschenrechtlichen Verträgen liegt darin, dass sie den Staat verpflichtet, dieses Monitoring auf innerstaatlicher Ebene durch die Schaffung einer unabhängigen Stelle dauerhaft sicherzustellen und zu gewährleisten (siehe Art. 33 Abs. 2 UN-BRK).^{f31} In Deutschland heißt diese Monitoring-Stelle und ist Teil des Deutschen Instituts für Menschenrechte in Berlin.^{f32}

^{f29} Siehe den Vortrag von Valentin Aichele „Das Innovationspotential der UN-Behindertenrechtskonvention“, gehalten am 16. April 2008 auf der Fachtagung „UN-Behindertenrechtskonvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen zwischen Alltag und Vision“ in Berlin.

^{f30} Vgl. United Nations, *Monitoring the Convention on the Rights of Person with Disabilities. Guidance for Human Rights Monitors*, New York-Geneva 2010; Manuel Guzman/Bert Verstappen, *What is monitoring?*, Versoix 2003.

^{f31} OHCHR, *Thematic study by the Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights on the structure and role of national mechanisms for the implementation and monitoring of the Convention on the Rights of Persons with Disabilities*, UN Doc. A/HRC/13/29 vom 22. 12. 2009.

^{f32} Das Deutsche Institut für Menschenrechte wurde im März 2001 auf Beschluss des Deutschen Bundestages vom Dezember 2000 als unabhängige Nationale Menschenrechtsinstitution Deutschlands gegründet. Als solche ist es – so die Feststellung der Vereinten Nationen – für die Funktion des Monitoring der UN-BRK prädestiniert. Zum Konzept der Nationalen Menschenrechtsinstitutionen vgl. Valentin Aichele, *Die Nationale Menschenrechtsinstitution. Eine Einführung*, 2., überarbeitete und aktualisierte Auflage, Berlin 2009.

Bewertung und Ausblick

Die Konvention stärkt die universellen Rechte des Menschen. Zwar waren Menschen mit Behinderungen schon immer in den Schutz menschenrechtlicher Übereinkommen einbezogen. Die Konvention erweitert das Menschenrechtsverständnis auf innovative Weise, weil sie die Perspektiven und vielfältigen Lebenslagen von Menschen mit Behinderungen systematisch im Menschenrechtsschutz berücksichtigt.

Die Konvention schafft einen Rechtsrahmen für die Behindertenpolitik in Deutschland. Was die Konvention will, ist zwar für die deutsche Rechtsordnung nicht alles neu. Sie stärkt anerkannte Ziele der deutschen Behindertenpolitik und unterstützt bereits eingeleitete Rechtsentwicklungen zu mehr Teilhabe und Selbstbestimmung. Vieles von dem ist auch in der Praxis erreicht. Neu ist aber die zwingende Verschiebung des Blickwinkels: Die Konvention hält dazu an, die Gesellschaft aus den Perspektiven von Menschen mit Behinderungen zu sehen. Geht es mit der Konvention um die volle Verwirklichung der Rechte von Menschen mit Behinderungen, sind Menschen mit Behinderungen als Akteure zu begreifen, die Menschenrechte haben und diese Rechte auch aktiv einfordern. Der Anspruch, ihre Rechte zu gewährleisten, ist der neue Maßstab für das staatliche Handeln in Bund, Ländern und Gemeinden. In der vorbehaltlosen Ratifikation der Konvention kommt der politische Wille zum Ausdruck, den Rechten von Menschen mit Behinderungen und ihrer Verwirklichung einen hohen Stellenwert in allen Politikbereichen einzuräumen und deren Einhaltung und Umsetzung als Priorität zu verfolgen. Zudem ist schon jetzt erkennbar, dass es die Konvention in vielen Politikbereichen, etwa dem Bereich Bildung, erforderlich macht, ganz neue Akzente zu setzen.

Auch wenn die UN-BRK immer bekannter wird und das Bewusstsein für die menschenrechtliche Dimension des Anliegens wächst, bleibt es eine Aufgabe, die Bedeutung des Menschenrechtsansatzes weiter bekannt zu machen sowie die staatlichen Handlungsaufträge in Deutschland fortwährend zu entwickeln und nachhaltig umzusetzen.

Thomas Stöppler

Ja zur Vielfalt (sonder-)pädagogischer Angebote

Essay

Das menschliche Leben ist von Vielfalt und Verschiedenheit geprägt und bestimmt. Die Individualität der eigenen Persönlichkeit, die jeweils individuelle Zugehörigkeit zu einer sozialen oder kulturellen Gruppe rechtfertigt von daher unter keinen Umständen einen unwürdigen Umgang mit einzelnen Personen oder bestimmten soziokulturellen Gruppen. Zu Recht beziehen sich von daher alle Konventionen der Vereinten Nationen (UN) auf die Erklärung der Völkergemeinschaft zu den grundlegenden Menschenrechten – wie sie im Übrigen auch im Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland und in den Länderverfassungen rechtsverbindlich verankert sind. Diese Vereinbarungen gelten für alle Bereiche menschlichen Lebens und garantieren so einen umfassenden Schutz und die Würde eines jeden Menschen.

Eine inklusive Gesellschaft ist zutiefst dem Einzelnen und dessen Individualität – ohne Wertung – verpflichtet. Das bedeutet:

- Die Möglichkeit der Realisierung eigener Lebenskonzepte ist primäres Ziel aller gesellschaftlichen Bemühungen.
- Die Realisierung und Ausgestaltung eigener Lebenskonzepte unterliegt den Grundsätzen des sozialen Miteinanders.
- Ein besonderer Schutz gilt Kindern und Jugendlichen in schwierigen Lebenssituationen.
- Einzelne Menschen erhalten auf Grund ihrer besonders belasteten oder schwierigen

Thomas Stöppler

Geb. 1956; Leiter des Seminars für Didaktik und Lehrerbildung Stuttgart, Abteilung Sonderschulen in Stuttgart; Vorsitzender Verband Sonderpädagogik e.V. (vds) Baden-Württemberg. Thomas.Stoepler@seminar-gymsos-s.kv.bwl.de

Lebenssituation eine besondere Unterstützung durch die Gemeinschaft.

- Ziel dabei ist, das grundlegende Menschenrecht auf Aktivität und Teilhabe am gesellschaftlichen Leben weit möglichst umzusetzen.

Mit einem klaren und überzeugenden Schritt haben die UN mit der Behindertenrechtskonvention das erste universelle Rechtsdokument verabschiedet, das die bestehenden Menschenrechte im Hinblick auf die Lebenssituation von Menschen mit Behinderungen in allen Lebensbereichen konkretisiert. Zentrales Ziel dieser Konvention, die von der Bundesrepublik ratifiziert wurde, ist die Förderung der Chancengleichheit von Menschen mit Behinderungen in allen Gesellschaftsbereichen. Vor diesem Hintergrund fordert die Behindertenrechtskonvention, dass Menschen mit Behinderungen nicht aufgrund einer Behinderung vom Bildungssystem ausgeschlossen werden und dass sie einen lebenslangen Zugang zu Bildungsangeboten haben müssen. Leitbild ist das gemeinsame Leben und Lernen von Menschen mit und ohne Behinderung.

Bei allen Lösungen ist vorrangig das Wohl des einzelnen Kindes oder Jugendlichen (*best interest of child*) zu berücksichtigen. Die Aufgabe der Staaten ist es, für die Gewährleistung von hoch qualifizierten Bildungsangeboten gegebenenfalls besondere Vorkehrungen im Sinne von professionellen, speziellen Unterstützungsangeboten für den Einzelnen zu schaffen. Sonderpädagogische Institutionen zählen zu solchen besonderen Unterstützungsangeboten – im Interesse von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen.

Soviel Normalität wie möglich – soviel Besonderheit wie nötig

Alle Bereiche einer inklusiven Gesellschaft sind durch das Spannungsfeld „Generelle Angebote für alle – Spezielle Angebote für besondere Zielgruppen“ gekennzeichnet. So entwickeln sich in allen europäischen Ländern beispielsweise immer mehr spezielle Senioreneinrichtungen mit einer hervorragenden professionellen Infrastruktur, verbunden

mit einer wachsenden Nachfrage durch ältere Menschen, und dies nicht nur im Falle einer Pflegebedürftigkeit. Darüber hinaus werden ambulante Unterstützungsangebote in diesem Feld immer weiter ausgebaut, um auch im bisherigen häuslichen Umfeld eine entsprechende qualifizierte Betreuung zu garantieren.

Bei der Ausgestaltung der Bildungslandschaften von der frühkindlichen Bildung bis hin zu Angeboten im Bereich des „Lebenslangen Lernens“ ist europaweit die gleiche Tendenz beobachtbar: Ein deutlicher Ausbau von Gesamtschulkonzepten wird begleitet durch die Entwicklung von immer spezielleren ambulanten, zum Teil auch zeitlich befristeten Bildungsangeboten. Dies reicht bis hin zu einer immer stärkeren Ausdifferenzierung von institutionell verankerten, passgenauen Lösungen für besondere Zielgruppen, vor allem auch im Bereich der beruflichen Bildung sowie bei vielfältigen Weiterbildungsmaßnahmen.

Auch die Sonderpädagogik bewegt sich schon immer in diesem Spannungsfeld. Jedoch müssen alle fachlichen, strukturellen und organisatorischen Lösungen geleitet werden durch das zentrale Ziel der Optimierung einer weitestgehenden Aktivität und Teilhabe der Menschen mit einer Behinderung in unserer Gesellschaft.

Dabei gilt vor dem Hintergrund der UN-Behindertenrechtskonvention immer die „Vorfahrtsregel“, wonach allgemeine Bildungsangebote wie die an der allgemeinen Schule vor besonderen ambulanten wie auch stationären Lösungen stehen (Subsidiarität des sonderpädagogischen Handelns). Weiter gilt auch, dass die jeweilige Entscheidung für eine bestimmte Lösung immer auf den Einzelfall bezogen und zeitlich befristet entschieden werden muss. Im Kindes- und Jugendalter ist zudem bei allen Entscheidungen konsequent auf die Interessen der betroffenen Kinder und Jugendlichen zu achten. Im Erwachsenenalter gilt hier selbstverständlich das Recht auf Selbstbestimmung des Einzelnen. Dieselben Grundsätze gelten auch für Kinder und Jugendliche mit schweren Erkrankungen.

So kann es beispielsweise für ein Kind mit einer hochgradigen Hörschädigung äußerst

sinnvoll sein, zunächst in einem besonderen geschützten Rahmen – unterstützt durch Experten aus dem Bereich der Hörgeschädigtenpädagogik – qualifizierte und professionell gestaltete frühe Bildungsangebote wahrzunehmen, um so den nächsten Schritt in die allgemeine Schule oder in den beruflichen Eingliederungsprozess erfolgreich bewältigen zu können. Selbstverständlich muss es auch möglich bleiben, dass Kinder zunächst in der allgemeinen Schule starten, dann in eine sonderpädagogische Einrichtung wechseln und einen ihren Voraussetzungen entsprechenden Bildungsabschluss oder berufliche Qualifikation erwerben. In Zeiten einer intensiven stationären Behandlung eines an Krebs erkrankten Kindes ist es für dieses Kind oft lebensnotwendig, in der Klinik ein spezielles Bildungsangebot der Schule für Kranke zu realisieren, um die Anschlussfähigkeit an die Lebenswirklichkeit aufrecht zu erhalten und im Klinikalltag sicherzustellen.

Gerade Menschen mit Behinderungen haben das Recht auf eine optimale, passgenaue Ausgestaltung und Realisierung eines an sie gerichteten Bildungsangebotes. Optimal bedeutet in diesem Kontext: eine entsprechende räumliche (barrierefreie), sächliche (insbesondere mediale) und personelle (insbesondere fachlich hoch qualifizierte unterstützende Qualität) Ausstattung. Auch bei ihnen besteht der Anspruch, die Qualitäten ihrer Bildungswege (einschließlich Ausbildung und Weiterbildung) zu sichern und die Konzepte auf deren Belange hin ausgerichtet zu gestalten – wie dies in allen anderen Bereichen unserer Bildungslandschaften selbstverständlich ist.

Das Bildungssystem lebt in seinen strukturellen Ausformungen von unterschiedlich angelegten Konzepten (Beispiel Hochschulen und Fachschulen) und von besonderen Lösungen. Entsprechend gibt es keine bildungspolitische Forderung, wonach beispielsweise die Altenpflegerin mit dem Molekularbiologen in der gleichen Institution gemeinsam ausgebildet werden soll.

Ein inklusives Bildungssystem ist grundsätzlich von der Vielfalt an Bildungsangeboten im Hinblick auf den Einzelnen unter Wahrung höchster fachlicher Standards gekennzeichnet. Dieser Anspruch gilt für Men-

schen mit und ohne Behinderungen. Nur durch ein ausdifferenziertes Bildungssystem, das die Angebote sonderpädagogischer Bildungsinstitutionen einbezieht, können Bildungschancen für alle gleichberechtigt gesichert werden. Alle Bildungsangebote sind dabei einer ständigen Weiterentwicklung verpflichtet.

Sonderpädagogische Bildungsangebote als Generalistenthema oder Spezialistenthema?

Bei vielen Menschen mit Behinderungen kann deren Bildungsanspruch im Rahmen der allgemeinen Bildungssysteme erfüllt werden. Hierbei sind bei einer entsprechenden Ausgestaltung zum Ausgleich von Nachteilen – beispielsweise durch besondere Hilfsmittel und Zeitvereinbarungen – oder jetzt schon vorhandene und sich weiter entwickelnde Konzepte der allgemeinen Pädagogik äußerst tragfähig. Dies widerspricht nicht dem Anliegen, auch pädagogisches Personal aus dem allgemeinen Bereich wie beispielsweise Grundschullehrerinnen und Grundschullehrer für die Arbeit mit Menschen mit Behinderung im Bildungsbereich zu sensibilisieren und weitere Basisqualifikationen zu vermitteln. Selbstverständlich gilt dies auch für das weitere Personal wie Hausmeister, aber auch für Eltern und Schüler an allgemeinen Schulen. Immer wieder sollte jedoch auch in diesen Fällen überprüft werden, ob dem Bildungsanspruch des einzelnen Menschen mit einer Behinderung qualitativ Rechnung getragen wird.

Selbstverständlich gibt es Kinder und Jugendliche mit Behinderungen, deren Bildungsanspruch in Verantwortung der allgemeinen Schule erfüllt wird, die jedoch eine subsidiäre sonderpädagogische Begleitung und Unterstützung benötigen. In diesen Fällen übernimmt das sonderpädagogische Bildungs- und Beratungszentrum im Rahmen seines sonderpädagogischen Dienstes diese Aufgabe an der allgemeinen Schule und koordiniert durch entsprechende professionelle Beratung bzw. den Einbezug von weiteren Fachleuten ein stützendes Netzwerk. Gerade hierbei ist eine kontinuierliche Begleitung durch Fachleute über einen bestimmten Zeitraum hinweg unabdingbar.

Um den Bildungsanspruch von vielen Menschen mit Behinderungen und deren ganz speziellen Unterstützungsbedarf zu sichern, ist eine hohe fachliche Professionalität nötig. Darüber hinaus bedarf es zur Gestaltung der Bildungssituation von Menschen mit Behinderungen Lehrerinnen und Lehrer, die von einer besonderen Motivation für diese spezielle Zielgruppe gekennzeichnet sind. Auf dem Fundament einer grundsätzlich zutiefst wertschätzenden Haltung sind vor allem aber auch ausgewiesene Kompetenzen in Bereichen wie Empathie, Kooperation und Prozessgestaltung notwendig. Von daher ist in Einzelfällen hoch qualifiziertes Fachpersonal erforderlich, das es mittel- und langfristig so nur in einem Kompetenzzentrum geben kann.

Ein Beispiel: Wenn ein 14-jähriger Junge jeden Morgen in die Schule kommt und sich zunächst für ein bis zwei Schulstunden in einem Schrank verkriecht, bedarf es einer ausgewiesenen sonderpädagogischen Diagnostik und einer davon abgeleiteten speziellen didaktischen Gestaltung der Bildungssituation, um diesen Jungen in seiner schwierigen psychischen Situation zu erreichen – sowie der weiteren Unterstützung durch eine eventuelle psychotherapeutischen Behandlungen. Oder wie lernt ein gehörloses Kind, das sich in der zweiten Klasse im Grundschulbereich befindet, abstrakte Begriffe wie „Vermutung“ zu begreifen und zu verstehen? Auch hier bedarf es spezieller didaktischer Ansätze neben einer differenziert gestalteten kommunikativen Situation beispielsweise mit Gebärden. Bei der gesamten Gestaltung der Lernsituation müssen hörgeschädigtenspezifische Aspekte (hörakustische Optimierung und Ausleuchten des Raumes, damit ohne Schwierigkeiten von den Lippen abgelesen werden kann) berücksichtigt werden.

Wie entwickelt ein blindes Kind eine Vorstellung von Gegenständen, die nicht taktil erfassbar sind, beispielsweise die Architektur von Bauwerken? Schon das Erfassen der Form einer Tasse ist immer an diese jeweilige spezielle Form gebunden. Der Transfer auf andere Tassenformen ist damit noch nicht geleistet. Oder wie werden einem Jugendlichen mit einer schweren Mehrfachbehinderung grundlegende kulturelle Bildungsinhalte wie beispielsweise Märchen vermittelt? Für diese Bildungsprozesse sind hoch spezialisierte didaktische Konzepte entwickelt worden.

Auch bei der immer wieder aufflackernden Diskussion um die Frage, wo die Bildungsangebote für Kinder, Jugendliche und Erwachsene mit umfassenden Lern- und Entwicklungsstörungen realisiert werden, gibt es aus sonderpädagogischer Sicht wesentliche Aspekte, die im Interesse dieser Menschen berücksichtigt werden müssen:

- Stärkung des Selbstwertgefühls und der Selbstsicherheit;
- didaktische Konzepte, welche die Lebensbedeutsamkeit von Lernen und Lerninhalten zentral berücksichtigen;
- die weitestgehende Reduzierung von Konkurrenzsituationen im Bereich des Lernens;
- eine grundlegend entwicklungsfördernde Unterrichtsgestaltung beispielsweise unter Einbezug psychomotorischer oder kreativer Ansätze;
- ausdifferenzierte, einzelfallbezogene Konzepte auf dem Weg zur beruflichen Eingliederung.

Wenn nicht auf die hohen fachlichen Standards der Sonderpädagogik geachtet wird, ist das zentrale Anliegen von inklusiven Bildungsprozessen – nämlich die Optimierung von Aktivität und Teilhabe am aktuellen Leben und auch am kulturellen Erbe – nicht oder nur sehr eingeschränkt realisierbar. Die wohlgemeinte gemeinsame Beschulung wird zu einem reinen „Teilnehmen“ am Unterricht, ohne dass das Recht auf Bildung substantiell eingelöst wird. Das Ziel eines möglichst weitgehenden selbstbestimmten und selbständigen Lebens als Erwachsener ist dann nur eingeschränkt oder gar nicht erreichbar. Der erweiterte Anspruch von Aktivität und Teilhabe in der Gesellschaft rückt in weite Ferne.

Für einzelne Kinder und Jugendliche mit Behinderungen, die einen Anspruch auf ein weitreichendes sonderpädagogisches Bildungsangebot haben, braucht es vielfach – zumindest zeitweise – ein fachlich fundiertes exklusives Bildungsangebot mit hervorragenden personellen, räumlichen und sächlichen Rahmenbedingungen. Die Realisierung dieses sonderpädagogischen Bildungsangebotes kann auch an anderen Lernorten wie an der allgemeinen Schule stattfinden. Es muss aber auf jeden Fall vom sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentrum verantwortet und geleis-

tet werden. Nur so können die hohen Qualitätsstandards sonderpädagogischer Bildung auf der Grundlage behinderungsspezifischer Fachlichkeit gewährleistet werden.

Profundes behinderungsspezifisches Fachwissen ist an Personen gebunden. Sonderpädagogen sind hoch spezialisierte Fachleute für Lern- und Bildungsprozesse bei Menschen mit Behinderungen. Auch vor diesem Grundgedanken sind spezialisierte sonderpädagogische Zentren nötig, die diese fachlichen Qualitäten garantieren und durch systematisch angelegte Weiterbildungsprozesse und regelmäßigen Teamsitzungen sichern. Gekennzeichnet durch einen konsequent kooperativ ausgerichteten interdisziplinären Ansatz findet ein kontinuierlicher, fundierter Austausch fachrichtungsübergreifend im Hinblick auf die Behinderungsarten, aber auch interdisziplinär statt, wobei weitere Fachdisziplinen wie beispielsweise der medizinische Bereich, Kostenträger und weitere Partner einbezogen werden.

Wohnortnähe/Sozialraumorientierung und bestmögliche Förderung

Die Sicherung der lebenslangen Bildungsansprüche von Menschen mit Behinderungen bewegt sich seit jeher im Spannungsfeld zwischen der Herausnahme – also dem Verlassen des sozialen Umfeldes – sowie dem Anspruch bestmöglicher Unterstützung, Begleitung und höchster Qualität im Bildungsprozess. Dieses begleitet im Übrigen auch alle weiteren Bereiche des menschlichen Lebens wie Freizeit, Wohnen und Arbeit und ist als ein generelles Thema für jeden Menschen (siehe die gewachsenen Mobilitätsansprüche im Berufsleben) von größter Relevanz. In jedem Einzelfall muss unter Einbezug aller Aspekte und gemeinsam mit allen Beteiligten differenziert geklärt werden, welche Angebotsstrukturen eine möglichst passgenaue Lösung ergeben.

Allerdings gilt es auch hier immer mit zu bedenken, welche Optionen und Lösungen überhaupt realisierbar sind. So benötigt ein Junge mit einer schweren geistigen Behinderung und einer massiven Körperbehinderung nicht nur ein spezielles Bildungsangebot durch Sonderpädagogen, sondern auch weitere Förderung und Unterstützung durch

Therapeuten. Er braucht aber auch eine barrierefreie räumliche Umgebung und nicht zuletzt einen gesicherten Schulweg. Gleichzeitig ist auch frühzeitig zu klären, wie sich Prozesse der beruflichen Qualifizierung anschließen und wie auch die Vorbereitung auf eine eigenständige Wohnform beispielsweise in einer Wohngemeinschaft schon in die Ausgestaltung des Bildungsangebotes integriert wird.

Ein weiterer Aspekt muss ebenfalls beachtet werden: Kinder und Jugendliche mit Behinderungen benötigen auch die kontinuierliche Erfahrung und den Kontakt mit anderen Kindern und Jugendlichen, die vor vergleichbaren Herausforderungen stehen. Dies ist für ihre Identitätsentwicklung von besonderer Bedeutung. Es ist höchst unwahrscheinlich, dass dieser erwähnte Junge wohnortnah mit weiteren Kindern oder Jugendlichen mit einer derartigen Behinderung umfassend im Kontakt sein kann. Oder ein blinder Jugendlicher: Mit welchen blinden Altersgenossen in seiner wohnortnahen Schule kann er sich über spezielle Fragestellungen bezüglich Sexualität und Freundschaft/Partnerschaft oder auch über berufliche Perspektiven vor dem Hintergrund ihrer Lebenssituation austauschen? Gerade im jugendlichen Alter ist der kontinuierliche Austausch unter „Seinesgleichen“ (*peer-group*) für die weitere Persönlichkeitsentwicklung von enormer Bedeutung.

Diese Skizzierungen der Komplexität von Klärungsprozessen – im Interesse der Betroffenen und mit ihnen gemeinsam – machen deutlich, dass sich generelle Lösungen verbieten. Das Grundprinzip der Sonderpädagogik, in jedem Einzelfall individuelle Klärungsprozesse und Lösungen bezüglich möglicher Bildungswege fachlich fundiert und differenziert ausgelotet zu entwickeln, muss auf jeden Fall als zentraler Qualitätsstandard erhalten bleiben.

Erhalt oder Abschaffung von sonderpädagogischen Einrichtungen (Sonderschulen)?

Folgende grundsätzliche Sichtweisen möchte ich auf dem Hintergrund oben gemachter Ausführungen formulieren:

- Ein Höchstmaß an Aktivität und Teilhabe von Menschen mit Behinderungen in der Gesellschaft ist das zentrale Anliegen sonderpädagogischer Begleitung und bei der Realisierung sonderpädagogischer Bildungsangebote. Das Recht auf eine selbstbestimmte und weitestgehende selbständige Lebensführung ist zentrales Paradigma der Sonderpädagogik und handlungsleitend für sämtliche inhaltlichen wie systemischen Weiterentwicklungsprozesse.
 - Im Mittelpunkt steht der einzelne Mensch mit seinem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf in verschiedenen Bereichen – nicht nur im Bereich schulischer Bildung. Dieser Unterstützungsbedarf ist im Bereich Bildung durch einen *individuellen Bildungsanspruch* – neben weiteren notwendigen therapeutischen, sozialpädagogischen und pflegerischen Unterstützungsleistungen – gekennzeichnet.
 - Dem Bildungsanspruch von Menschen mit Behinderungen wird abhängig von der Gestaltung der individuellen Lern- und Entwicklungsbegleitung an unterschiedlichen Orten Rechnung getragen. Die Realisierung dieses Bildungsanspruchs endet nicht mit dem Ende der Schulzeit („Lebenslanges Lernen“) und schließt eindeutig auch Menschen mit schweren Mehrfachbehinderungen mit ein.
 - Um dem individuellen Entwicklungspotential der einzelnen Menschen professionell Rechnung tragen zu können, muss ein Bildungssystem konsequent *durchlässig* angelegt sein. Dies bedeutet, dass die *Übergänge* in ein anderes Bildungsangebot professionell und *kooperativ angelegt* gestaltet werden müssen.
 - Die UN-Behindertenrechtskonvention formuliert das Recht auf Bildung eines jeden Menschen – unabhängig vom Grad seiner Behinderung. Das bedeutet, dass jedes Bildungssystem entsprechende qualifizierte individuelle Bildungs- und Beratungsangebote *für jeden Menschen bereitstellen muss* (Inklusionsparadigma der Bildungssysteme).
 - Hieraus ergibt sich die Pflicht eines jeden Staates, individuelle Bildungs- und Beratungsangebote auf dem Hintergrund behinderungsspezifischer Notwendigkeiten im didaktischen, methodischen und inhaltlichen Bereich anzubieten und vorzuhalten.
 - Zur Realisierung dieser notwendigen spezifischen Gestaltung von individuellen Bildungsangeboten besteht die Notwendigkeit der Einrichtung von besonderen spezifisch ausgestalteten Schulplätzen bzw. Förder- und Bildungsorten. Auf die Wahrung des *Subsidiaritätsprinzips* ist zu achten.
 - Des Weiteren ist es unabdingbar, fachlich hoch qualifiziertes Personal zur Gestaltung und Realisierung der individuellen Lern- und Entwicklungsbegleitung auch im Bereich „Bildung“ in ausreichendem Maße zur Verfügung zu stellen.
 - Hierbei darf der Bildungs- und Förderort „Sonderpädagogisches Kompetenzzentrum“ nicht benachteiligt werden. Diese Zentren müssen für alle *behinderungsspezifischen Fachrichtungen* vorgehalten werden. Hierfür sind die Standorte der Sonderschulen hervorragend geeignet.
 - Die jungen Menschen selbst, ihre Eltern oder Erziehungsberechtigten sind die wesentlichsten Partner im Bereich einer individuellen Bildungswegeplanung bei Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen. Sie tragen die Verantwortung für den Bildungsverlauf entscheidend mit und sollten deshalb die Entscheidung bezüglich des Ortes, an dem der individuelle Bildungsanspruch eingelöst werden kann, wesentlich bestimmen.
- Sonderschulen sind mit ihrem weiterentwickelten Konzept hin zu sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren unabdingbar. Sie sichern durch ihre hoch qualifizierten professionellen Beratungsleistungen und durch das Unterbreiten hoch spezialisierter Bildungsangebote in entscheidendem Maße die Optimierung von Aktivität und Teilhabe von Menschen mit Behinderungen in unserer Gesellschaft. Sonderpädagogische Bildungs- und Beratungszentren sind ein unverzichtbarer Bestandteil eines inklusiven Bildungssystems.

Hans Wocken

Über Widersacher der Inklusion und ihre Gegenreden

Essay

Die Botschaft der UN-Behindertenrechtskonvention hat aufgerüttelt. Alle Organisationen, Institutionen und Verbände,

Hans Wocken

Prof. Dr. paed. (em.), geb. 1943;
von 1980 bis 2008 Professor
für Lernbehindertenpädagogik
und Integrationspädagogik
an der Universität Hamburg.
Wissenschaftliche Begleitung
der Schulversuche „Integrations-
klassen“ und „Integrative
Regelklassen“.
hans-wocken@t-online.de
www.hans-wocken.de

die in irgendeiner Weise mit der pädagogischen Förderung von Kindern mit Behinderungen befasst sind, fühlen sich zu einer Stellungnahme herausgefordert. Eine kaum noch überschaubare Anzahl von Positionspapieren, Resolutionen und Memoranden bezeugt die lebhafteste Auseinandersetzung mit der Konvention. Eine erste Sichtung der Reaktionen führt zu einem höchst überraschenden Ergebnis: Die Behindertenrechtskonvention wird allerorten einhellig „begrüßt“! Kritische oder gar ablehnende Stellungnahmen sind nicht bekannt. Es gibt also – so scheint es – keine Gegner der Inklusion. Auf der Ebene der Bekenntnisse sind wir „ein einzig Volk von Brüdern“ (Schiller).

Widersacher der Inklusion

Der erste Eindruck einer allgemeinen Zustimmung ist indes oberflächlich. Aus den einstigen „Gegnern“ der Integration sind keineswegs von heute auf morgen Anhänger und Freunde der Inklusion geworden. Wo gesellschaftliche Gruppierungen sich in Wahrheit positionieren, kann verlässlich erst mit der bohrenden Nachfrage: „Wie hältst Du’s mit der Sonderschule?“ erschlossen werden. Mittels dieser Tiefenbohrung wird alsbald deutlich werden, dass das hergebrachte Konzept einer separierten Unterrichtung behinderter Kinder in Sonderschulen sich unverän-

dert einer nennenswerten Zustimmung erfreut. Manch einer fügt dem Bekenntnis zur Inklusion flugs den wichtigen Nachsatz hinzu: Aber die Sonderschulen müssen bestehen bleiben! Gegner der Inklusion gibt es nicht, Widersacher der Inklusion aber schon. Als Widersacher der Inklusion sind all diejenigen anzusehen, die zwar für Inklusion ein höfliches Lippenbekenntnis erübrigen können, aber an der weiteren Existenz von Sonderschulen unverbrüchlich festhalten. Ohne Anspruch auf Vollständigkeit seien einige Widersacher der Inklusion namentlich angeführt.

Der Philologenverband und der Realschullehrerverband sind die natürlichen Exponenten des gegliederten Schulwesens schlechthin. Sie treten dafür ein, dass ausschließlich „geeignete“ Schülerinnen und Schüler ihre Schulformen besuchen und schließen deshalb all jene mit Leistungsbeeinträchtigungen von vornherein aus.

Viele Förderschulen befinden sich in privater Trägerschaft, entweder der christlichen Kirchen oder von Sozialverbänden und Stiftungen. Alle Privatschulen finanzieren sich auch über Pro-Kopf-Zuweisungen pro Kind. Die Inklusion behinderter Schüler in allgemeine Schulen könnte den Exodus behinderter Kinder zur Folge haben und damit den Privatschulen durch eine Abstimmung mit den Füßen die finanzielle Grundlage entziehen.

Die Interessenlage bei den Betroffenenverbänden ist unübersichtlich; sie variiert von Förderschwerpunkt zu Förderschwerpunkt und von Landesverband zu Landesverband zum Teil erheblich. Während etwa der Bundesverband Lebenshilfe sich deutlich pro Inklusion positioniert hat, halten manche Regionalverbände an der Notwendigkeit von separaten Sonderschulen fest. In den Förderschwerpunkten „Hören“ und „Sehen“ veranlassen positive Erfahrungen mit sonderpädagogischer Frühförderung die Eltern dazu, die separate Unterrichtung auch in der Schule fortzusetzen. In den Förderschwerpunkten „Lernen“ und „emotionale und soziale Entwicklung“ sind die Eltern aufgrund vielfältiger persönlicher Belastungen an Schule überhaupt wenig interessiert. Während die Eltern dieser Förderschwerpunkte sich tendenziell gleichgültig verhalten, treten die entspre-

chenden Lehrerverbände zum Teil mit Vehemenz für den Erhalt „ihrer“ Sonderschulen ein. Im Förderschwerpunkt „Sprache“ wissen die Eltern den therapeutischen Anspruch der „Durchgangsschule“ und die kleine Lerngruppe durchaus zu schätzen; die wissenschaftliche Sprachheilpädagogik befürwortet aufs Ganze gesehen die Möglichkeiten und Chancen einer inklusiven Förderung. Bei Körperbehinderungen und schweren Mehrfachbehinderungen hat für die Eltern die Möglichkeit einer ganztägigen Betreuung einen entscheidenden Stellenwert.

Unter den sonderpädagogischen Verbänden kommt dem Verband Sonderpädagogik (VDS) eine exponentielle Bedeutung zu. Der VDS, der größte sonderpädagogische Fachverband Europas, agiert weitgehend defensiv und hat sich eindeutig auf ein Sowohl-als-auch festgelegt. Theoretisch wird zwar das Primat der Integration und die subsidiäre Funktion von Sonderpädagogik unterstützt, praktisch aber an separaten, eigenständigen Existenzformen festgehalten: eigene Lehrerbildung, eigene Schulhäuser, eigene Standesorganisation und eigene Lehrerbesoldung. Inklusion ist über die Sonderpädagogik scheinbar über Nacht hereingebrochen. Sie wurde von der Sonderpädagogik nicht herbeigeseht, sondern musste und muss ihr abgerungen werden.

Bezüglich der bildungspolitischen Positionen der Parteien spielt die Farbenlehre leider eine einflussreiche Rolle. Im linken Parteienspektrum wird ein inklusives Schulsystem durchgängig befürwortet, Unterschiede zeigen sich hier allenfalls hinsichtlich des Fortbestands eigenständiger Sonderschulen. Das bürgerliche Lager ist für eine inklusive Schulreform – mit erheblicher regionaler Varianz – durchaus aufgeschlossen, verbindet aber die schulpolitische Öffnung hin zur Inklusion zugleich mit einer verbindlichen Bestandsgarantie für Sonderschulen. Sehr pointiert bringt diese Parallelität sonderpädagogischer Förderung behinderter Schüler in allgemeinen und besonderen Schulen die FDP zum Ausdruck – so betonte etwa Ingrid Pieper-von Heiden, FDP-Abgeordnete im Düsseldorf-Landtag, im Dezember 2009: „Für die FDP-Landtagsfraktion gilt: (...) Förderschulen werden auch künftig ein fester Bestandteil des nordrhein-westfälischen Schulsystems sein.“

Der Streifzug durch diverse gesellschaftliche Organisationen und Gruppierungen hat gezeigt, dass die Bundesrepublik Deutschland – anders als die skandinavischen Länder oder Italien – noch recht weit von einem gesamtgesellschaftlichen Konsens entfernt ist. Das allgemein beteuerte Bekenntnis zur UN-Behindertenkonvention ist gewiss erfreulich, aber nicht wirklich tragfähig und belastbar. Wenn es konkret um den Aufbau inklusiver Bildungsangebote geht, klaffen das bekundete Bekenntnis zur Inklusion und die Bereitschaft zu realen schulpraktischen Konsequenzen immer wieder erheblich auseinander. Es gibt sie leider eben doch noch, die Widersacher der Inklusion.

Gegenreden gegen inklusive Bildung

Wie begründen die Widersacher inklusiver Bildung ihre defensive Position? Bei der argumentativen Verteidigung segregierender Bildung kommen – neben einer Reihe von detaillierten Begründungen – immer wieder recht typische Einwände und Vorbehalte zur Sprache. Diese typischen Argumentationsfiguren soll im Folgenden nachgezeichnet werden.

Die homodoxe Antwort: Der Glaube an Gleichheit

In der inklusiven Pädagogik ist die Anpassung der Schule an die Schüler Programm. Der Schüler ist gleichsam die Konstante, die Schule die Variable. Die Gegenreden aus dem Lager der separierenden Pädagogik folgen genau der entgegengesetzten Programmatik. Es gibt ein feststehendes System von Schulformen, in das die verschiedenen Schüler einsortiert werden müssen. Für die „begabungsgerechte“ Schule werden die passenden Schüler gesucht. Das System Schule steht unveränderlich fest, die zu lösende Aufgabe ist die Auswahl („Selektion“) der richtigen Schüler. Diese homodoxe Philosophie von ein- und unterteilenden Schulsystemen sei in ihren Grundzügen kurz erläutert.

Verfechter und Widersacher inklusiver Bildung unterscheiden sich fundamental in der Wertschätzung von Heterogenität und Homogenität. Inklusive Bildung versteht sich als Pädagogik der Vielfalt; sie ist überzeugt von

dem Nutzen und der Fruchtbarkeit von heterogenen Lerngruppen. Für den Gegenspieler ist dagegen Homogenität die grundlegende Voraussetzung und zugleich optimale Bedingung für erfolgreiches Lehren und Lernen. Dieses grundlegende Axiom exkludierender Bildung wird hier mit dem Begriff homodox umschrieben. Die Neuschöpfung wurde analog zum Begriff orthodox geprägt: Orthodox heißt rechtgläubig, homodox meint entsprechend gleichgläubig. Im Zentrum der homodoxen Pädagogik steht die Gleichheitsbedingung, der Glaube an Homogenität. Die Schüler einer Lerngruppe sollten in ihren Lernvoraussetzungen, -möglichkeiten und -bedürfnissen möglichst gleich sein. Allein Homogenität gewährleistet optimale schulische Lernprozesse – das ist der Lehrsatz der homogenitätsgläubigen Philosophie. Den traditionellen Glauben an den Vorteil homogener Gruppen beschreibt die „Württembergische Schulordnung“ aus dem Jahre 1559 so:

*„So dann der Schulmeister die Schulkin-
der mit Nutz lehren will, so soll er sie in drei
Häuflein einteilen. Das eine, darinnen dieje-
nigen gesetzt, so erst anfangen zu buchsta-
bieren. Das andere die, so anfangen die Sylla-
ben zusammenzuschlagen. Das dritte, welche
anfangen zu lesen und zu schreiben.
Desgleichen soll er in jedem Häuflein beson-
dere Rotten machen, damit diejenigen, so ein-
ander in jedem Häuflein am gleichsten sind,
zusammensitzen; dadurch wird dem Schul-
meister die Arbeit geringert.“*

Aus der Gleichheitsbedingung als oberstem Grundsatz der homodoxen Pädagogik folgt der Imperativ der Gliederung aller Schüler in möglichst gleiche Gruppen: Je gleicher, desto besser. Im Bildungssystem als Ganzem erfolgt die Aufteilung der Schüler in mindestens vier hierarchische Stufen: Gymnasium, Realschule, Hauptschule, Sonderschule. Nach der interschulischen Grobeinteilung in verschiedene Schulformen wird dann eine intraschulische Untergliederung in homogene Jahrgangsklassen vorgenommen. Und wenn die Heterogenität innerhalb eines Subsystems als grenzwertig empfunden wird, werden im eigenen Hause noch einmal A-B-C-Gruppen gebildet.

Die Stratifizierung der Schülerinnen und Schüler durch das homodoxe Schulsystem misslingt in großem Maßstab. Zur Herstel-

lung und Aufrechterhaltung der Gleichheit muss fortwährend nachgesteuert und korrigiert werden. Zehn Prozent aller Schulanfänger werden bei Schulbeginn als „schulunreif“ klassifiziert und zurückgewiesen. 40 000 Schüler erreichen Jahr für Jahr nicht das Klassenziel. Jeder vierte Schüler hat im Laufe der Schulzeit wenigstens eine „Ehrenrunde“ gedreht, musste also eine Klasse wiederholen. 15 Prozent aller Schüler werden alljährlich aus höheren Schulen in niedere Schulen abgestuft. Innerhalb und außerhalb der Schule bemühen sich Liftkurse und ein exorbitanter Nachhilfemarkt darum, dass die Schwachen nicht aus den jeweiligen Subsystemen herausfallen und wieder mithalten können. Die homodoxe Pädagogik lässt sich aber von derlei Pannen und Fehlleistungen der Gliederungs- und Exklusionsmaschinerie nicht beeindrucken und setzt das Werk des Sortierens unverdrossen fort.

Auf der Unterrichtsebene ist das Idealbild einer homodoxen Didaktik der gleichschrittige Frontalunterricht. Der homodoxe Lehrer verlässt sich auf die Gleichheitsgarantie des Systems und geht folglich von einer prinzipiellen Homogenität der Schüler aus. Die gleichen Schüler erhalten den gleichen Unterricht mit den gleichen Zielen, den gleichen Inhalten und den gleichen Methoden. Sofern vorübergehend sogenannte Maßnahmen der inneren Differenzierung zum Zuge kommen, dienen sie nicht der Anpassung des Unterrichts an die Schüler, sondern umgekehrt der Anpassung der ungleichen Abweichter an den fiktiven Standard. Individualisierung hat paradoxerweise De-Individualisierung, die „Normalisierung“ der ungleichen Schüler zum Zweck, damit sie wieder im Gleichschritt mitmarschieren können.

Die Gleichheitsbedingung der homodoxen Pädagogik führt konsequenterweise dazu, dass alle Schüler mit Behinderungen nicht nur aus dem allgemeinen Bildungssystem für „normale“ Schüler herausfallen, sondern innerhalb des Sondersystems noch einmal kategorial aufgeteilt werden in unterschiedliche Behinderungsarten. Damit nicht genug. Innerhalb der Sonderschulen hat das Homogenisieren immer noch kein Ende, sondern dort werden noch einmal „normal“ behinderte Schüler von schwerstbehinderten Schülern unterschieden und dann jeweils in separaten Klassen zusammengefasst.

Wenn die Bildungslandschaft erst einmal parzelliert und das gesamte Schülervolk auf die Kleinstaaten verteilt ist, beginnen die Bildungsprovinzen ein Eigenleben zu entfalten. Sie konstruieren vorab eine Sonderanthropologie des Schülers. Die monodoxe Schülertypologie weiß genau, was ein typischer Gymnasiast, ein typischer Realschüler, ein typischer Hauptschüler und ein typischer Sonderschüler ist. Zu diesen Bildern von typischen Schülern werden in einem zweiten Schritt dann als Rahmungen passgenaue, schülertypische Sonderpädagogiken erfunden. Die Pädagogik der Realschule etwa hat insbesondere darzulegen, dass der typische Realschüler ein ganz anderer und unvergleichlicher Schüler ist, dem nur eine maßgeschneiderte, spezielle Realschulpädagogik zu entsprechen imstande ist. Die Sonderpädagogik ist in der Konstruktion „spezieller“ Pädagogiken besonders erfinderisch und behauptet, dass es für alle „Störungsbilder“ deutlich unterscheidbare differentielle Pädagogiken und Didaktiken gäbe.

Das gegliederte System als Ganzes pflegt das Phantom der begabungsgerechten Schule. Dabei ist die begabungsgerechte Schule von der empirischen Forschung längst als Ideologie demaskiert worden; die vermeintlichen Begabungstypen gibt es nicht, sie sind ein mittlerweile historisches Relikt der Ständegesellschaft. Der „gute“ Hauptschüler ist dem „befriedigenden“ Realschüler durchaus ebenbürtig und schafft auch ein mindestens „ausreichendes“ Abitur. Und zwischen Sonderschülern „Lernen“ und Hauptschülern gibt es breite Überlappungen, aber keinen *cut off point*, der eine klare Trennung der Gruppen erlaubte. Das letzte Glied in der Besonderung der Schulen, der Anthropologien, der Pädagogiken ist dann die besondere Professionalität der Lehrer, die sich in einer eigenständigen Lehreraus- und -fortbildung sowie in streng abgegrenzten Standesverbänden abbildet.

Das homodoxe Prinzip ist im bundesdeutschen Bildungswesen allgegenwärtig, bestimmend und von einer durchdringenden Wirksamkeit. Gegen diese Allmacht der Homodoxie tritt inklusive Pädagogik an. Es ist ein Kampf von David gegen Goliath. Dabei findet sich die Lehre der homodoxen Pädagogik eigentlich in keinem Lehrbuch der Pädagogik. Homodoxe Pädagogik ist keine ausgearbeitete wissenschaftliche Theorie, sondern gleicht einem ungeschriebenen Gesetz. Ob-

wohl weder explizit ausformuliert noch rational begründet noch empirisch validiert, gilt die homodoxe Doktrin umso mehr. Kein anderes Regulativ ist für die Strukturierung von Lernprozessen so universal, so dominant und so wirkmächtig wie das homodoxe Grundgesetz, das Gesetz der Gleichheit.

Die gespaltene Antwort: sowohl – als auch

Die gespaltene Antwort gehört zum Standard der Inklusions skeptiker und -widersacher. Die gespaltene Antwort toleriert – zähneknirschend und widerwillig – das Erfordernis eines inklusiven Bildungssystems, betont aber gleichzeitig mit standhafter Unnachgiebigkeit die absolute Notwendigkeit, das bestehende Sonderschulsystem in seiner vollen Differenziertheit zu erhalten. Die Formel heißt: Sowohl Inklusion als auch Sonderschule. Ein quantitativer Rückgang der Sonderschülerzahlen wird hingenommen, eine qualitative Minderung der Sonderschultypen wird dagegen strikt abgelehnt.

Das primäre Ziel der Sowohl-als-auch-Strategie ist die Erhaltung und Rettung der Sonderschulen als zusätzliche Säule im gegliederten Schulsystem. Während die UN-Konvention eher eine sukzessive Abwicklung des Sonderschulsystems nahelegt, fordern die Widersacher im Gegenzug die „Weiterentwicklung“.

Mit „Weiterentwicklung“ ist zunächst einmal gemeint, dass die bisherigen Sonderschulen sich zu externen Unterstützungssystemen entwickeln sollen. Externe Unterstützungssysteme, die ambulante Dienste für inklusive Schulen anbieten und auch unter den Begriffen „Kompetenzzentrum“ oder „Mobile sonderpädagogische Dienste“ firmieren, sind gewiss auch in einem inklusiven Schulsystem unabdingbar notwendig. Bei der gespaltenen Argumentationsstrategie ist aber keineswegs an eine Umwandlung von Sonderschulen zu „Kompetenzzentren“ als „Schulen ohne Schüler“ gedacht. Die bisherige Sonderschule soll als ein stationäres System mit eigenen Klassen und eigenen Schülern voll erhalten bleiben und zusätzlich um ein ambulantes System ergänzt werden.

Der Argumentationsduktus der Sowohl-als-auch-Strategie endet regelhaft mit einer War-

nung vor einer neuen Schulstrukturdebatte. Es dürfe „auf keinen Fall eine Systemdiskussion“ geführt werden, so der VDS-Bundesvorsitzende Stephan Prädl. Eine Diskussion des Schulsystems steht unter Ideologieverdacht: „Es darf keine Möglichkeit der Förderung aufgegeben werden aufgrund ideologischer Diskussionen.“ Natürlich kann die Sowohl-als-auch-Strategie eine Strukturdebatte nicht wollen, denn diese würde nicht allein das viergliedrige Schulsystem problematisieren, sondern insbesondere auch die Existenz eines separierten Sonderschulsystems in Frage stellen.

Die gesplante Antwort ist mit zweierlei schwerwiegenden Folgeproblemen belastet. Wenn man als grobe Schätzung unterstellt, dass sich etwa die Hälfte aller Eltern von behinderten Kindern eine inklusive Schule wünscht, hätte das logischerweise eine Halbierung der Schülerzahlen an Sonderschulen zur Folge. Das bedeutet, dass viele Sonderschulen mangels Masse geschlossen werden müssten, für die verbleibenden Sonderschüler längere Schulwege und höhere Fahrtkosten anfielen und gegebenenfalls manche Sonderschulen nur als Internat geführt werden könnten. Die Sonderschule würde den gleichen Erosionsprozess erleben wie die dahinsiechende Hauptschule, einschließlich der unerwünschten Nebenwirkung einer zunehmenden Problemkonzentration in den „Restschulen“.

Die weitere Folge der gesplanten Antwort wäre eine gravierende Belastung der öffentlichen Haushalte. Ein zweigleisiges Fördersystem für behinderte Kinder wäre ohne Frage die schlechteste Lösung. Beide Systeme würden unentwegt um die knappen Ressourcen rangeln und sich wechselseitig das Wasser abgraben. Die Folgen wären dann Mittelknappheit und Mittelmäßigkeit auf beiden Seiten. Der Aufbau inklusiver Schulen bei gleichzeitiger Bestandswahrung und „Weiterentwicklung“ der Sonderschulen – das wäre mit Sicherheit die teuerste und schlechteste Lösung überhaupt.

Die delegierte Antwort: Der Elternwille

Die Sowohl-als-auch-Strategie stattet die Sonderschulen mit einer verlässlichen Bestandsgarantie aus. Diese Bestandsgarantie bedarf natürlich einer Legitimation: Warum soll oder muss es eigentlich weiterhin Sonderschulen geben?

Eine einleuchtende und überzeugende Rechtfertigung wäre ein wissenschaftlich belastbarer Nachweis ihrer qualifizierten pädagogischen Wirksamkeit. Genau daran aber mangelt es aus verschiedenen Gründen. Die großen internationalen und nationalen Vergleichsstudien (PISA, IGLU, KESS usw.) sparen regelmäßig die Sonderschulen aus. In der wissenschaftlichen Sonderpädagogik selbst sind empirische Effizienzstudien äußerst selten, allenfalls die Lernbehindertenpädagogik kann hier respektable Untersuchungen vorlegen. So bleibt es bei der unbewiesenen „optimalen Förderung“, einem geflügelten Wort, das die Sonderschulen gerne als Rechtfertigungsformel vor sich hertragen.

In dieser argumentativen Notlage nehmen die Widersacher der Inklusion Zuflucht zu einer „demokratischen“ Begründung der Schulform Sonderschule. Die Sonderschule – so die Begründung der delegierten Antwort – entspreche dem Elternwillen. „Es gibt Eltern, die für ihre Kinder den gemeinsamen Unterricht wünschen. Es gibt aber auch Eltern, die sich den Unterricht an einer Förderschule wünschen. (...) Die Förderschule muss als Angebot fortgeschrieben werden. Es darf kein Entweder-oder, sondern es muss ein Sowohl-als-auch geben“, so Marie-Theres Kastner, CDU-Abgeordnete im Düsseldorfer Landtag, im Dezember 2009. Durch den Verweis auf den Elternwillen wird also die Begründungspflicht gleichsam an die Eltern delegiert. Die Eltern wollen und wünschen diese Schule, also ist sie berechtigt.

Der Rekurs auf den Elternwillen ist überraschend und historisch neu. Es ist nicht bekannt, dass die Sonderpädagogik in ihrer über 100-jährigen Geschichte jemals für das Elternwahlrecht plädiert hätte. In manchen Förderschwerpunkten, zum Beispiel in der Lernbehindertenpädagogik, musste die Sonderschule sogar gegen den Willen der Eltern durchgesetzt werden. Und in allen Förderschwerpunkten gab es bis zum Erscheinen der UN-Konvention eine gesetzlich verbindliche Pflicht zum Besuch der Sonderschule. Die behinderten Kinder wurden über viele Jahrzehnte etikettiert und auch gegen den Willen von Eltern zwangsweise in Sonderschulen „eingewiesen“. Angesichts dieser Tradition einer vollständigen Missachtung des Elternwillens verwundert dieser „Paradigmenwechsel“. Nun, wo der Besuch einer Sonderschule nicht mehr Pflicht ist und auch nicht mehr sein darf, wird

Wahlfreiheit für Eltern behinderter Kinder reklamiert. Mit anderen Worten: Nach dem Verlust der Vormundschaft ist das Elternwahlrecht für Sonderschulen die letzte Möglichkeit der existentiellen Absicherung.

Bildungspolitiker aller Couleur und aller Bundesländer haben schon bald nach der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention angekündigt, dass sie das Elternwahlrecht „stärken“ wollen. Diese schulpolitische und -rechtliche Innovation wird von den Kultusministern gerne mit dem Gestus von demokratischer Toleranz vorgetragen und mit dem Respekt vor dem Elternwillen begründet. Die Abschaffung der Sonderschulpflicht ist indes nicht ein Ausdruck einer besonderen Reformfreudigkeit, sondern schlichtweg ein zwingendes Gebot der UN-Konvention. Diese besagt bekanntlich, dass kein Kind wegen seiner Behinderung vom Besuch der allgemeinen Schule ausgeschlossen werden darf. Alles andere als eine vollständige Abschaffung der Sonderschulpflicht wäre konventions- und verfassungswidrig.

Von hohem Interesse ist die weiterführende Frage, wie denn das Elternwahlrecht konkret ausgefüllt wird. Dürfen die Eltern behinderter Kinder ausnahmslos alle Schulformen des gegliederten Schulwesens wählen? Es wäre fatal, wenn in der Sekundarstufe ausschließlich die Hauptschule für die Mehrzahl von Eltern behinderter Kinder die einzige Wahlmöglichkeit wäre; die inklusive Schule wäre dann schlichtweg die Restschule der Nation. Auf eine Inklusionsreform, die de facto auf eine Zusammenlegung von Hauptschule und Sonderschule hinausläuft, wird inklusive Pädagogik sich nicht einlassen können und dürfen.

Die verweigerte Antwort: Das Kindeswohl

Nach der Berufung auf Eltern, die sich die Sonderschule wünschen, wird als weiterer Kronzeuge für die Rechtfertigung von Sonderschulen das behinderte Kind selbst benannt: Es gehe um das Kindeswohl! Auch die UN-Behindertenrechtskonvention kennt diese Begründung. Der einschlägige Paragraph (Art. 7,2) lautet: „Bei allen Maßnahmen, die Kinder mit Behinderungen betreffen, ist das Wohl des Kindes ein Gesichtspunkt, der vorrangig zu berücksichtigen ist.“

Das Wohl des Kindes mit einer Behinderung ist in der Tat der oberste Leitwert, der nicht zur Diskussion gestellt werden kann. Jede Entscheidung über einen Lernort muss sich immer vor diesem prioritären pädagogischen Prinzip verantworten können. Das Problem ist nicht die unantastbare Geltung des Prinzips, sondern seine Anwendung und Auslegung. Erstens wäre die Frage zu beantworten, wer eigentlich genau und sicher weiß, was bei einem Kind mit einer Behinderung das Wohl des Kindes ist. Und zweitens ist von erheblicher Bedeutung, wem die Kompetenz zugesprochen wird, letztlich zu entscheiden, was dem Wohle des Kindes dient. Und schließlich gilt es drittens zu bedenken, um wessen Kindeswohl es eigentlich geht, um das Wohl der behinderten Kinder oder um das Wohl der nichtbehinderten Kinder.

Sind die Eltern selbst die Experten für das behinderte Kind, weil sie es aus eigenem Erleben durch viele Jahre hindurch und in vielfältigen Lebenssituationen genau kennen? Oder sind die Sonderpädagogen kraft ihres professionellen Expertentums, der angeeigneten theoretischen Kenntnisse und der gediegenen Umgangserfahrungen in der beruflichen Praxis die besseren Experten? Experten sind sicherlich beide, Eltern wie Sonderpädagogen, aber wer hat zu guter Letzt das Sagen? Mit ausdrücklichem Bezug auf das Kindeswohl findet die Vorsitzende einer Elternvereinigung die Anmaßung, „dass der Staat besser als die Eltern weiß, wo die Kinder am besten aufgehoben sind“ (CDU-Abgeordnete Kastner) unerträglich. Kann und darf der Staat die ultimative Entscheidungskompetenz in jedem Fall den Eltern übertragen und sich außer einem Beraterischem Beistand ganz aus der Verantwortung zurückziehen? Kann umgekehrt von den Eltern behinderter Kinder erwartet werden, dass sie die Entscheidung über die schulische Bildung vollends dem Staat übertragen und außer einer Anhörung das grundgesetzlich verbriefte Erziehungsrecht aus der Hand geben? Weder die Entmündigung des Staates noch die Entmündigung der Eltern ist tolerabel. Im Streit um das Kindeswohl hilft der fromme Rat zu einem einvernehmlichen Kompromiss nicht viel weiter, hier bedarf es handfester und handhabbarer Verfahrensregeln und -strukturen.

Das Kindeswohl-Argument ist wichtig und richtig, aber es löst leider kein Problem,

sondern wirft im Gegenteil gravierende neue Fragen auf, die niemand unangreifbar und schlüssig beantworten kann. Das Kindeswohl-Argument gibt eine Antwort, die keine ist. Die Antwort auf die Frage „Sonderschule oder Inklusion?“ wird vertagt und letztlich verweigert.

Abschließend soll eine letzte Erwägung der bereits aufgeworfenen Frage gelten, ob es bei der Streitfrage um das Wohl der behinderten oder der nichtbehinderten Kinder geht. Natürlich immer um beiderlei Wohl, was denn sonst? So einfach liegen die Dinge aber häufig nicht. Es gibt durchaus Fälle, wo das Wohl des einen Kindes dem des anderen entgegensteht, wo das eine Kind das andere in seinem Wohlergehen und in seiner Entwicklung „behindert“. Muss dann dasjenige Kind, welches das andere Kind „behindert“ und ihm zu einer schwer erträglichen, kaum zumutbaren Last wird, das Feld räumen?

Alle Kinder haben das gleiche Recht auf eine volle und „ungehinderte“ Entfaltung ihrer Persönlichkeit. Was ist nun im Konfliktfall, der „Behinderung“ von Kindern durch Kinder, zu tun? Nach herrschender juristischer Meinung endet das Recht eines jeden Kindes auf freie Persönlichkeitsentfaltung und auf Gemeinsamkeit mit anderen Kindern dort, wo die gleichen Rechte der anderen Kinder auf Persönlichkeitsentfaltung in nicht zumutbarer Weise eingeschränkt werden. Recht und Wohl des einen Kindes dürfen sich nicht in erheblichem Umfang gegen Recht und Wohl des anderen Kindes wenden. Freiheit und Würde des einen finden eine begründete Grenze in der Freiheit und Würde des anderen.

Es gibt unstrittig auch behinderte Kinder, die in schwerwiegender Weise andere Kinder in ihrer Persönlichkeitsentwicklung und in ihrem Wohlbefinden beeinträchtigen können. In all diesen Fällen würde das „behindernde“ Kind seinen Rechtsanspruch auf Gemeinsamkeit und auf Inklusion verlieren. Im Konfliktfall wird es keine andere Lösung geben können. Die geschilderte Konfliktlösung ist bitter, aber unumgänglich.

Wenn also in der Diskussion um die Notwendigkeit besonderer Schutzräume darauf verwiesen wird, dass in extremen Fällen die Verbringung „behindernder“ Kinder

in Schutzräume angezeigt ist, und zwar um ihrer selbst und um der anderen Kinder willen, dann wird zu Recht mit dem Wohl des Kindes argumentiert. Die ausdrückliche Anerkennung einer legitimen Argumentation wird hier aber mit einem zweifachen Vorbehalt verbunden.

Zunächst: Es gibt angeblich behinderte Kinder, die für andere, nicht behinderte Kinder „unzumutbar“ sind. Aber wie und warum können dann diese „unzumutbaren“ Kinder anderen behinderten Kindern in Sondereinrichtungen zugemutet werden?

Sodann eine eindringliche und besorgte Warnung. Jene Extremfälle, die hier diskutiert werden, sind von einer außerordentlichen Seltenheit. Es ist wäre fatal, wenn in fahrlässiger Leichtfertigkeit im öffentlichen Diskurs immer wieder die schwersten Fälle in abschreckender Form gleichsam als Monster geschildert werden und zugleich der unausgesprochene Eindruck erzeugt wird, derartige schwerste Fälle seien eben keine Seltenheit. Eine derartige Argumentationsstrategie dient und bezweckt nichts anderes als Abschreckung. Solche Abschreckungsfeldzüge musste ich leider häufiger erleben; sie sind perfide und instrumentalisieren die schweren Fälle in unaufrichtiger und wahrheitswidriger Weise für die Legitimation des Sonderschuldogmas.

Geschichtlich wurde die Einrichtung von Sonderschulen immer schon mit der Entlastungsfunktion begründet. In Verbindung mit der sozialdarwinistischen Lehre wurde im Nationalsozialismus aus der Entlastungsfunktion unversehens die Ballasthypothese. Demnach sind Behinderte Ballastexistenzen, die es auszumerzen gilt. Weil dieser Entlastungs- und Belastungsgedanke weit verbreitet und tief verwurzelt ist, könnte er durch die beschriebene Abschreckungsstrategie wieder zu neuem Leben erwachen. Wer in der Auseinandersetzung um Inklusion auf Abschreckung setzt, wird – so ist zu befürchten – Zustimmung finden, aber um den Preis der definitiven Abspaltung Behinderter aus der Gemeinsamkeit und der Mitmenschlichkeit. Das können nicht einmal die Widersacher der Inklusion wirklich wollen.

Draußen vor der Tür: Die Arbeitsmarkt- situation von Menschen mit Behinderung

Menschen mit Behinderungen sind besonders hohen Risiken im Erwerbsleben ausgesetzt. Ihre Teilhabe am Arbeitsmarkt ist stark eingeschränkt. Um ihrem

Lisa Pfahl

Dr. des., geb. 1975; Soziologin
am Wissenschaftszentrum Berlin
für Sozialforschung (WZB), Reich-
pietschauer 50, 10785 Berlin.
pfahl@wzb.eu

Justin J.W. Powell

Dr. phil., geb. 1970; Soziologe
am WZB (s. o.)
powell@wzb.eu

gliederungszuschüsse, konkrete Hilfsleistungen im Arbeitsleben oder Unterstützung durch Integrationsfachdienste sollen helfen, die Barrieren im allgemeinen Arbeitsmarkt im Einzelfall zu überwinden.

Gesetzliche Quotierungsregelungen zielen darauf, die Chance auf einen Arbeitsplatz strukturell zu erhöhen. Doch Arbeitgeberinnen und Arbeitgeber ziehen es regelmäßig vor, Ausgleichszahlungen zu tätigen, anstatt mehr Menschen mit Behinderungen zu beschäftigen. So bleibt der Wunsch der meisten Betroffenen, einer regulären Erwerbstätigkeit nachzugehen, unerfüllt. Stattdessen werden viele Menschen mit Behinderungen in Berufsbildungswerken, Werkstätten und beruflichen Rehabilitationseinrichtungen ausgebildet, die selten in eine existenzsichernde Teilnahme am Erwerbsleben mündet. Menschen mit Behinderungen bleiben, wenn sie überhaupt am Erwerbsleben teilnehmen, oft geringfügig beschäftigt oder werden lediglich in speziellen beruflichen Maßnahmen in den Arbeitsmarkt „integriert“. Und dies, obwohl viele von ihnen weit höhere berufliche Ambitionen haben.

In der seit 2009 auch in Deutschland geltenden UN-Behindertenrechtskonvention wird ein großes Defizit festgestellt bezüglich der Anerkennung der Fertigkeiten, Verdienste und Fähigkeiten von Menschen mit Behinderungen und ihrer Möglichkeit, einen Beitrag zum Arbeitsmarkt zu leisten.¹ Menschen mit Behinderungen sollen ein Recht haben, „den Lebensunterhalt durch Arbeit zu verdienen, die in einem offenen, inklusiven und für Menschen mit Behinderungen zugänglichen Arbeitsmarkt und Arbeitsumfeld frei gewählt oder angenommen wird.“² Mit der Ratifizierung dieses völkerrechtlichen Vertrags hat sich die Bundesregierung verpflichtet, die Verwirklichung des Rechts auf Arbeit für Menschen mit Behinderungen zu sichern.

Dieser Beitrag nähert sich den Ursachen der gegenwärtig schlechten Arbeitsmarktsituation von Menschen mit Behinderungen von zwei Seiten: Einerseits wird die strukturelle Benachteiligung insbesondere von jungen Menschen mit Behinderungen auf dem Arbeitsmarkt aufgezeigt, und andererseits werden die (Selbst-)Erwartungen beim Übergang in Ausbildung und Arbeit anhand von Selbstbeschreibungen junger Erwachsener rekonstruiert.

Das Risiko, aus dem Erwerbsleben ausgeschlossen zu werden

Trotz der miserablen Lage ist wenig Genaues bekannt über die Situation von Menschen mit Behinderungen auf dem Arbeitsmarkt. Viele in der Bildungs-, Sozial- und Arbeitsstatistik ansonsten gängigen Daten fehlen für diese Gruppe. Sozialpolitische Maßnahmen erfassen immer nur einen Teil der heterogenen Gruppe der Menschen mit Behinderungen. Die meisten der Informationen beziehen sich auf 6,7 Millionen Menschen mit einer

¹ Vgl. Bericht der Bundesregierung über die Lage von Menschen mit Behinderungen für die 16. Legislaturperiode, Berlin 2009.

² Siehe insbesondere Artikel 27 „Arbeit und Beschäftigung“ (Work and Employment) der International Convention on the Rights of Persons with Disabilities; vgl. United Nations, Minutes of the General Assembly Sixty-first Session, 76th Plenary Meeting, December 13, 2006. A/61/PV.76.

³ Sigrud Arnade, UN-Behindertenrechtskonvention – Entwurf einer Schattenübersetzung, Netzwerk Artikel 3, Berlin 2008, online: www.nw3.de (1.4.2010).

„schweren Behinderung“ (d.h. mit mindestens 50 Prozent Behinderungsgrad). Insgesamt gibt es 8,6 Millionen amtlich anerkannte behinderte Menschen in Deutschland, von denen etwas weniger als die Hälfte offiziell zu den „Erwerbspersonen“ zählt.^f Auch weil die Behinderungsrate mit dem Lebensalter zunimmt, gelten mehr als vier Millionen der Menschen mit Behinderungen als „dem Arbeitsmarkt nicht zur Verfügung“ stehend.^f Doch auch eine unbekannte Anzahl von Personen mit erwerbsfähiger Konstitution gehört dieser Kategorie an: Nach einer jahrelang erfolglosen Arbeitsplatzsuche ist es eine gängige Praxis, sich nicht länger „Arbeit suchend“ zu melden, sondern von Sozialgeld zu leben.

Obwohl die im Mikrozensus ausgewiesene Arbeitslosigkeitsrate der Schwerbehinderten lediglich 15 Prozent beträgt, gibt es einen deutlich höheren Anteil von Menschen mit Behinderungen, der in „versteckter“ Arbeitslosigkeit lebt. Nur eine kleine Gruppe von ihnen kann und will aufgrund ihrer körperlichen Einschränkungen tatsächlich keinerlei Erwerbstätigkeit nachgehen.^f

Gut belegt sind die Teilnehmerzahlen der unterschiedlichen Maßnahmen der beruflichen Rehabilitation. Jedoch fehlen Längsschnittanalysen zur Wirkung dieser Programme.^f In den Einrichtungen zur beruflichen Rehabilitation werden jährlich rund 10000 Jugendliche mit Behinderungen in Berufsbildungsmaßnahmen unterstützt, wobei mehr als 80 Prozent als „lernbehindert“ klassifiziert worden ist. Ein Programm zur Förderung der „unterstützten Beschäfti-

^f Vgl. Heiko Pfaff, Lebenslagen der behinderten Menschen. Ergebnis des Mikrozensus 2005, in: *Wirtschaft und Statistik*, 12/2006, Wiesbaden, S. 1267–1277.

^f Vgl. Angela Rauch, Behinderte Menschen auf dem Arbeitsmarkt, in: Rudolf Bieker (Hrsg.), *Teilhabe am Arbeitsleben. Wege der beruflichen Integration von Menschen mit Behinderung*, Stuttgart 2005, S. 25–43.

^f Vgl. Michael Maschke, Behindertenpolitik in der Europäischen Union. Ein Vergleich der Lebenssituation behinderter Menschen und der nationalen Behindertenpolitik in 15 Mitgliedsstaaten, Wiesbaden 2008, S. 87ff.

^f Vgl. Angela Rauch/Hannelore Brehm, *Licht am Ende des Tunnels? Eine aktuelle Analyse der Situation schwerbehinderter Menschen am Arbeitsmarkt*, IAB Werkstattbericht Nr. 6/2003, Nürnberg 2003.

gung“ bietet seit 2009 flächendeckend individuelle betriebliche Qualifizierung und Berufsbegleitung an.^f 2008 wurden insgesamt 33 592 Eingliederungszuschüsse für schwerbehinderte Menschen gezahlt.⁹ Begleitende Hilfen im Arbeitsleben und andere Leistungen der „Integrationsämter“ werden zum Großteil aus den Ausgleichsangaben finanziert, die sich seit 2007 auf fast 480 Millionen Euro belaufen – getätigt von Arbeitgeberinnen und Arbeitgebern, welche die Fünf-Prozent-Quote behinderter Beschäftigter nicht erreicht haben.¹⁰

Trotz dieser vielfältigen beruflichen Rehabilitationsprogramme ist die Arbeitsmarktsituation für das Gros der Menschen mit Behinderungen äußerst schwierig. Für den Einzelnen ist ein entscheidender Faktor, in welcher Lebensphase eine Behinderung aufgetreten ist. Fast drei Viertel der Menschen mit Behinderung sind 55 Jahre alt oder älter.¹¹ Eine Behinderung, die früh im Lebensverlauf eintritt, beeinflusst den gesamten weiteren Bildungs- und Lebensweg. Eine Behinderung, die zu einem späteren Zeitpunkt im Leben eintritt, kann häufig durch bereits erworbene Qualifikationen oder Anrechte auf soziale Sicherungsleistungen kompensiert werden.¹² Auch eine Partnerschaft oder familiäre Unterstützung kann eine Sicherung gegen Risiken im Erwerbsleben darstellen.

Bildungssystem bestimmt über Arbeitsmarktchancen

Was die Bildungs- und Lebensverlaufsfor-schung im Allgemeinen belegt, gilt für Menschen mit Behinderungen in besonderem Maße: Entscheidend für den Zugang zum Arbeitsmarkt und damit für die Lebenschancen insgesamt sind Bildung und Ausbildung.¹³ Eine berufliche Ausbildung ist die Mindestvoraussetzung für existenzsichernde, stetige Beschäftigung. Im deutschen Bildungswesen

^f Vgl. Bericht der Bundesregierung (Anm. 1).

⁹ Vgl. ebd. S. 49f.

¹⁰ Vgl. ebd. S. 50.

¹¹ Vgl. H. Pfaff (Anm. 4).

¹² Vgl. M. Maschke (Anm. 6).

¹³ Vgl. Karl Ulrich Mayer, *Lebensverlauf*, in: Heike Solga/Justin Powell/Peter A. Berger (Hrsg.), *Soziale Ungleichheit. Klassische Texte zur Sozialstruktur-analyse*, Frankfurt/M. 2009, S. 411–426.

werden aber nach wie vor Menschen mit besonderen Bedürfnissen zum Großteil in Sondereinrichtungen unterrichtet. Ihnen wird der Zugang zum beruflichen Ausbildungssystem, Hochschulsystem und Arbeitsmarkt damit größtenteils versagt.¹⁴

Trotz vielfältiger lokaler Inklusionsbestrebungen handelt es sich aus Sicht der meisten beteiligten Expertinnen und Experten bei der Überweisung an eine Sonderschule um eine unerlässliche Bedingung für eine optimale Förderung. Der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf, der eine Sonderschule besucht, lag 2008 bei 82 Prozent, eine der höchsten Sonderbeschulungsraten in Europa.¹⁵ In Deutschland geht es dabei um fast eine halbe Million Menschen, die im Jahr eine besondere Förderung bekommen. Diejenigen, die auf Sonderschulen überwiesen werden, werden nicht nur im Alltag ins Abseits geschoben, sondern haben auch kaum Chancen der Qualifizierung: Drei Viertel der jährlichen Sonderschulabgängerinnen und Sonderschulabgänger erwerben keinen qualifizierenden Schulabschluss.¹⁶ Mehr als jede/r Zweite geht anschließend nicht in einen Beruf über, sondern in Maßnahmen des „Übergangssystems“.¹⁷ Auf diese Weise schafft das bis heute hierarchisch gegliederte und undurchlässige Schulsystem Arbeitslosigkeits- und Armutsrisiken. Zusammengefasst: Menschen mit Behinderungen werden *strukturell* daran gehindert, sich durch den

Abschluss einer Schul- oder Berufsausbildung gesellschaftlich zu integrieren.¹⁸

Die Arbeitsmarktsituation aus Sicht junger Erwachsener

Wie gehen Erwachsene, die eine Sonderschule besucht haben, mit ihrer Benachteiligung bei der Ausbildungsplatzsuche um, und wie schätzen sie ihre Stellung auf dem Arbeitsmarkt ein? Als Grundlage der folgenden (Selbst-)Beschreibungen dienen biographische Interviews mit Absolventinnen und Absolventen von Schulen für Lernbehinderte. Die Befragten gehören damit zur größten Kategorie unter jenen Schülerinnen und Schülern, denen ein Förderbedarf attestiert wird (ungefähr die Hälfte aller Kinder mit Förderbedarf werden der Kategorie Lernbehinderung zugewiesen).

Für die Interviews wurden relativ erfolgreiche Sonderschulabsolventen ausgewählt, die einen Hauptschulabschluss erworben haben und anschließend in eine Ausbildung gewechselt sind. Sie können aufgrund ihrer Erfahrungen Auskunft über ihre Erwerbssituation geben. Die hier als Protokolle dargestellten Lebensgeschichten benennen Schwierigkeiten, die sie beim Eintritt in das Erwerbsleben erfahren.¹⁹ Das Verfahren der Biographieanalyse wird angewandt, um das Leben und die Alltagspraktiken von bestimmten Personengruppen über ihre Erfahrungen zu rekonstruieren.²⁰ Obwohl in der Forschung über Menschen mit Behinderungen die Aussagen der Betroffenen einen elementaren Bestandteil in der Einschätzung ihrer Lebenssituation darstellen, liegen bisher wenige Studien dieser Art vor.

¹⁴ Vgl. Justin J.W. Powell/Kai Felkendorff/Judith Hollenweber, Disability in the German, Swiss, and Austrian Higher Education Systems, in: Susan Gabel/Scot Danforth (eds.), Disability and the Politics of Education, New York 2008.

¹⁵ Vgl. Sekretariat der Kultusministerkonferenz, Sonderpädagogische Förderung in Schulen 1999 bis 2008. Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz, Dokumentation Nr. 189 – März 2010, Bonn, S. XII–XIV; Justin J.W. Powell, Special Education and the Risk of Becoming Less Educated, in: European Societies, 8 (2006) 4, S. 577–599.

¹⁶ Vgl. Sekretariat der Kultusministerkonferenz (Anm. 15), S. XVI.

¹⁷ Vgl. Justin J.W. Powell/Lisa Pfahl, Ein kontinuierlicher deutscher Sonderweg? Zur Schul- und Berufsbildung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, in: Sabine Knauer/Jörg Ramseger (Hrsg.), Welchen Beitrag leistet die schulische Integration von Menschen mit Behinderungen auf dem Weg in den ersten Arbeitsmarkt? Ergebnisse eines Expertenhearings, *Bundesministerium für Arbeit und Soziales* (BMAS), Berlin 2009, S. 61–73.

¹⁸ Vgl. dies., Menschenrechtsverletzung im deutschen Schulsystem: behindert werden durch Sonderbeschulung, in: Till Müller-Heidelberg et al. (Hrsg.), Grundrechtreport. Zur Lage der Bürger- und Menschenrechte in Deutschland, Frankfurt/M. 2009, S. 95–99.

¹⁹ Für eine detaillierte Beschreibung der Übergänge von der Schule in den Arbeitsmarkt von ehemaligen Sonderschülerinnen und Sonderschülern, vgl. Lisa Pfahl, Techniken der Behinderung. Der Lernbehinderungsdiskurs, die deutsche Sonderschule und ihre Auswirkungen auf Bildungsbiographien, Bielefeld 2010 (i. E.).

²⁰ Vgl. Gabriele Rosenthal, Interpretative Sozialforschung, Weinheim 2005.

Übergang Schule–Beruf

Die große Mehrheit der jungen Erwachsenen mit Benachteiligungen und Behinderungen landet nach dem Besuch einer Sonderschule in einem Berufsvorbereitungsjahr. Diese Einrichtung, die in unterschiedlichen Kursen einen Einblick in verschiedene Tätigkeitsfelder gewährt, gehört zum beruflichen „Übergangssystem“ – einem System vielfältiger Orientierungsmaßnahmen, welche die Teilnehmerinnen und Teilnehmer jedoch beruflich selten qualifizieren.¹¹ Die Jugendlichen werden oft von einer Maßnahme oder Einrichtung an die nächste vermittelt, auch wenn sie sich nicht aktiv um einen Teilnehmerplatz bemühen. Deshalb erleben sie den Übergang von der Sonderschule in das Berufsvorbereitungsjahr als einen „automatischen“ Wechsel und glauben, sich auf diese Weise qualifizieren zu können. Jedoch sind in den dort angebotenen, verkürzten Teilausbildungen die Ausbildungsansprüche reduziert. Außerdem verlängert sich ihre Ausbildungszeit, weil die Teilnehmer oft mehrmals verschiedene Ausbildungsmaßnahmen durchlaufen.

Wie der Übergang von der Sonderschule in eine schulische Ausbildung in einem Berufsförderzentrum abläuft, soll hier am Fall einer Sonderschulabsolventin beispielhaft dargestellt werden. Jenny Schremp (Name geändert), 21 Jahre, wurde im Grundschulalter aus der Regelklasse an eine Schule für Lernbehinderte überwiesen und hat diese elf Jahre lang besucht. Im Anschluss daran hat sie eine schulische Teilausbildung als Säuglingspflegehelferin an einem Berufsförderzentrum in D-Stadt absolviert. In ihrem gelernten Beruf findet sie jedoch keine Anstellung. Sie lebt von Hartz IV, übt im Rahmen der Arbeitsbeschaffung Hilfstätigkeiten aus und ist seit fast zwei Jahren erwerbslos.

Der Übergang von der Sonderschule in die schulische Teilausbildung wurde für die Schülerin durch Mitarbeiter der Institutionen vermittelt und war für die junge Erwachsene nicht transparent. So berichtet Jenny Schremp auf die Frage, wie sie in den Ausbildungsgang als Säuglingspflegehelferin gelangte:

¹¹ Vgl. Heike Solga, Der Blick nach vorn: Herausforderungen an das deutsche Ausbildungssystem, WZB Discussion Papers SP I 2009-507, Berlin 2009.

„Ja, also, es stand eigentlich vornherein klar, dass ich meine Ausbildung als Kinderpflegerin machen wollte, und speziell weiß ich nicht, warum ich da jetzt unbedingt nach H. gekommen bin, weil angeblich soll die Schule ja auch nicht so sein, wie alle so sagen, weil die ist mir unter der Würde eigentlich, aber ist, ist ein anderes Thema. Aber, keine Ahnung, wie ich dahin gekommen bin, auf jeden Fall wurde ich dann da in die, habe eine Bewerbung da hin geschickt, und dann wurde ich dann angenommen. Und warum ich da hingekommen bin, weiß ich nicht. Weil ich halt eine Ausbildung mache.“ (Interview 2/30)

Über die Zeit an dem Berufsförderzentrum, an das sie über ihre ehemalige Lehrerin vermittelt wurde, berichtet Jenny Schremp, dass es schwierig für sie gewesen sei, die Leistungsstandards der Berufsschule in dem Teilausbildungsgang aufrechtzuerhalten. Ihren Berufswunsch Erzieherin, der nur über eine Vollausbildung zu erreichen ist, gibt die Jugendliche deshalb auf und verfolgt, wie viele andere ihrer ehemaligen Mitschüler, in beruflichen Belangen eine „Zielanpassungsstrategie“. So wird Folgendes beschrieben: Junge Erwachsene richten sich nicht auf spezielle Erwerbsinhalte, sondern passen sich mit ihren Vorstellungen den beruflichen Gegebenheiten an.

Das führt dazu, dass viele ehemalige Sonderschulabsolventen als Langzeitarbeitslose bereit sind, (fast) jede Arbeit anzunehmen, um endlich Unabhängigkeit vom Elternhaus zu erlangen. Dieses Bestreben ist auch bei Jenny Schremp eine treibende Kraft: Sie lebte nach der Scheidung ihrer Eltern mit wechselnden Pflegepersonen sowie im Heim und ist am Ende der Schulzeit wieder bei ihrer psychisch erkrankten Mutter in eine Zweizimmer-Wohnung eingezogen. Ihre starke Erwerbsorientierung, ihren Drang nach Unabhängigkeit von ihrer Mutter und ihren Wunsch, in eine eigene Wohnung einzuziehen, kann sie jedoch aufgrund fehlender Schulzertifikate nicht umsetzen. Als Sonderschulabsolventin ist es für Jenny Schremp schwierig, überhaupt in Beschäftigung zu gelangen. Die Schuld dafür weist sie sich und ihren Lernleistungen zu und übernimmt damit Verantwortung für ihre missliche Situation auf dem Arbeitsmarkt:

„Da muss ich ja erst mal überhaupt in meinen Beruf reinkommen. [...] Es kam halt

eben vieles zusammen, und ich konnte eben kein besseres Zeugnis machen. Also ein besseres Zeugnis konnte ich nun mal nicht herstellen. Und da kann ich jetzt auch nichts zu, und das muss ich jetzt schlucken und durch und versuchen, dass ich irgendwie durch was weiß ich in den Beruf reinkomme.“ (Interview 2/30)

Trotz ihrer an Leistung orientierten schulischen und beruflichen Ambitionen ist es Jenny Schremp nicht möglich, sich durch ihre erfolgreiche Ausbildung zur Säuglingspflegerin beruflich zu integrieren. Auch in anderen Lebensbereichen versucht die Jugendliche, sich in „normale“ soziale Zusammenhänge einzupassen. Dabei reflektiert sie, wie die anderen ehemaligen Sonderschulabsolventen auch, ihre stark begrenzten beruflichen Möglichkeiten. Diese rechnet die Jugendliche ihrer persönlichen Schwäche zu und nicht der wenig qualifizierenden Teilausbildung, die sie durchlaufen hat. Um sich vor solchen beruflichen Enttäuschungen zu schützen, entwickelt sie reduzierte Erwartungen an sich selbst, die auch bei anderen jungen Erwachsenen mit Sonderschulabschluss zu beobachten sind.

Das Wissen, dass eine (Lern-)Behinderung als Nachteil ihrer Person und als Einschränkung ihrer Erwerbsfähigkeit ausgelegt wird, führt die jungen Erwachsenen dazu, ihre Behinderung im Ausbildungs- und Arbeitskontext zu verheimlichen. Davon berichtet eine 21 Jahre alte Sonderschulabgängerin und Tochter polnischer Migranten ausführlich:

„Also, auf jeden Fall meine Chefin weiß das ganz sicher, das weiß ich. Weil, die wollt noch mein Zeugnis haben und so Papiere von mir. (...) Es reicht, wenn meine Chefin das weiß und der Koch, der mich ausbildet. Das reicht mir eigentlich, dass die das wissen. Sonst würde ich sagen, die anderen braucht das nicht zu interessieren, woher ich komme. Oder was mit mir da ist.“ (Interview 9/30)

Barbara Dzierwa, die mit sieben Jahren an einer Schule für Lernbehinderte eingeschult wurde, nach der Schule zur Berufsorientierung in ein Berufsvorbereitungsjahr wechselte und von dort aus in ein berufliches Rehabilitationsprogramm gelangte, absolviert eine überbetriebliche Ausbildung zur Hauswirtschafterin und möchte nicht, dass ihre Kol-

legen wissen, welche Schule sie besucht hat, weil sie Stigmatisierung befürchtet.

Die Jugendliche hofft, mit dem erfolgreichen Abschluss ihrer Berufsausbildung dieses Stigma zu überwinden, ist sich aber nicht sicher:

„Ja, und ich hoffe, dass ich natürlich nach der Ausbildung wirklich irgendwo anfangen kann und dass die nicht darauf gucken: ‚Oh, die ist von einer Sonderschule, die nehmen wir nicht.‘ Oder so. Das wird denen eigentlich, denke ich mal, die normal sind und vernünftig sind, das wird denen egal sein. Das ist egal auch, ob ich von einer Schule komme oder nicht. Wichtig ist für die nur, dass ich eine abgeschlossene Ausbildung als Hauswirtschafterin habe und dass die mich übernehmen und mich dann auch annehmen werden. Das hoffe ich ja so. Aber im Hintergedanken hab ich immer den Gedanken dann so: ‚Nehmen die dich jetzt wirklich an? Oder nur so einfach: Wollen die dich annehmen, weil die dich verletzen wollen wegen deiner Schule oder so?‘ So denk ich mir das.“ (Interview 9/30)

Der Sonderschulbesuch wird von Barbara Dzierwa mit Defiziten ihrer Person verknüpft. Der Ort ihrer schulischen Sozialisation steht hier für ihre Andersartigkeit. Die Sonderschule entscheidet über die räumliche Verteilung von Personen mit und ohne Behinderungen. Die soziale Wirkung der räumlichen Trennung besteht darin, dass die geringe Wertigkeit der Schulform auch den dort befindlichen Personen beigemessen wird. Barbara Dzierwa hat zwar die Sonderschule verlassen und ist in ein Ausbildungsverhältnis eingetreten, doch sie hat keine Kontrolle darüber, wie mit dem Wissen um ihre geringwertige schulische Herkunft umgegangen wird.

Der Vorteil einer „besonderen“ Position, die Förderung und Schutz erhält, verkehrt sich hier in das Gegenteil: Ihre Besonderheit kann zur Täuschung durch die anderen genutzt werden, die sie möglicherweise nur annehmen, um sie zu verletzen. Sie weiß nicht, ob die ihr zuteil werdende Anerkennung aufgrund ihrer Leistungen erfolgt oder aufgrund ihrer sozialen Position als „Behinderte“.

Fast alle befragten Sonderschulabgänger fürchten, durch die Anwendung von Normalitätskriterien in Wettbewerbssituationen

aufgrund ihrer schulischen und beruflichen Herkunft zu unterliegen. Die jungen Erwachsenen entwickeln eine eigene Umgangsweise mit diesem Problem: Sie passen ihr Verhalten und ihre Arbeitsleistungen den Regeln und Kriterien innerhalb des Berufsbildungssystems an, um ihre Leistungsfähigkeit zu beweisen. Dabei verfolgen junge Erwachsene mit Behinderungen die Normalisierungsstrategie, durch eine Berufsausbildung in den regulären Arbeitsmarkt zu gelangen.

Für viele Menschen mit Behinderungen, die aufgrund fehlender qualifizierender Berufsbildungszertifikate keine legitime Eintrittskarte in den Arbeitsmarkt besitzen, stellt dies eine doppelte Hürde dar: Potenzielle Arbeitgeber müssen sie nicht nur als eingeschränkte Leistungsträgerin (über-)nehmen, sondern auch als Person „annehmen“. In dieser defensiven Position entwickeln die jungen Erwachsenen keine Forderungen oder Ansprüche an die Gesellschaft, sie hoffen vielmehr darauf, „eingelassen“ zu werden. Selbst eine erfolgreiche Integration in den Arbeitsmarkt, z.B. durch eine geringfügige Erwerbstätigkeit, stellt dabei keinen verlässlichen Beweis der Anerkennung ihrer Person dar.

Techniken der Behinderung

Die jungen Erwachsenen weisen schulische und berufliche Leistungsorientierungen auf, die auf das Erlangen von (Aus-)Bildungszertifikaten abzielen. Dies umfasst eine erhöhte körperliche Einsatzbereitschaft, um mangelnde oder fehlende Leistungserfolge zu ergänzen oder zu ersetzen und damit die Ein- und Anpassung an berufliche und schulische Anspruchskontexte zu gewährleisten. Dabei entwickeln die jungen Erwachsenen unterschiedliche Techniken im Umgang mit ihrer Arbeitsmarktsituation. Eine dominante Form des Umgangs mit den reduzierten Ansprüchen in der Schule und in der Ausbildung besteht in der oben beschriebenen flexiblen An- und Einpassung in Lebensbereiche.

Jugendliche, die stetig Zurückweisung erleben, z.B. durch andauernde, unfreiwillige Erwerbslosigkeit, schreiben sich ihren beruflichen Misserfolg selbst zu und richten ihre Ansprüche und Wünsche an den reduzierten Gelegenheiten aus. Sie entwickeln stark reduzierte Selbstansprüche. Der an-

dauernde Verbleib der Mehrheit der jungen Erwachsenen in beruflichen Rehabilitationskontexten führt aufgrund ihrer stetigen „Besonderung“ und „Schonung“ ebenfalls zu einer starken Identifikation mit der Kategorie (Lern-)Behinderung und den damit verbundenen reduzierten Selbstansprüchen. Auffällig ist, dass die entwickelten Normalisierungstechniken ein stark individualisiertes Selbstverhältnis schaffen: Die jungen Erwachsenen bearbeiten ihre Wünsche, Fähigkeiten und Körper, um diese in hierarchische Kräfteverhältnisse am Arbeitsplatz, in der Berufsschule oder in Erwerbslosigkeit einzupassen.

Behinderung zwischen Bildungs- und Sozialpolitik

Nach Verlassen der Sonderschule werden junge Erwachsene mit Behinderungen und Benachteiligungen ohne qualifizierenden Abschluss mit schwierigen Übergängen konfrontiert, die oft in Ausbildungslosigkeit führen. Auch das Absolvieren einfacher oder theoriereduzierter (Teil-)Ausbildungen stellt einen äußerst schwierigen Übergang in das Erwerbsleben dar, weil die Gefahr der Prekarisierung kaum gebannt wird.²² Sonderschulabgänger werden bei der Ausbildungsplatzsuche stark diskriminiert und brechen ihre berufliche Ausbildung aufgrund fehlender Unterstützung, mangelnder Förderpläne und Begleitung oder Assistenz häufiger ab als andere Schulabgänger.

Die schulische Segregation von Menschen mit Behinderungen wird in den besonderen Maßnahmen der Berufsausbildung fortgeführt. Sonderschulabgänger werden in der Phase ihrer Berufsorientierung häufiger in Rehabilitationsmaßnahmen gelenkt als ehemalige Integrationsschüler: Damit besteht für sie ein erhebliches Risiko, nach einer rehabilitationspezifischen Berufsvorbereitung keine Vollausbildung zu erreichen.²³ Prinzipielles Problem der *beruflichen Maßnahmenkarrieren* sind eine weitere Stigmatisierung

²² Vgl. Dirk Konietzka, Beruf und Ausbildung im Generationenvergleich, in: Zeitschrift für Pädagogik, 40 (1999), S. 289–320.

²³ Vgl. Antje Ginnold, Der Übergang Schule–Beruf von Jugendlichen mit Lernbehinderungen, Bad Heilbrunn 2008.

und ein niedriger Status der Quasi-Ausbildung. Zudem sind die Maßnahmeteilnehmer nach oft mehrmaligem Durchlaufen diverser Berufsbildungsschleifen mehrere Jahre älter als Haupt- und Realschulabgänger, die sich um Ausbildungsplätze bewerben.

Im weiteren Lebensverlauf bleibt die Erwerbs- und Lebenssituation ehemaliger Sonderschülerinnen und -schüler zumeist prekär und durch Maßnahmen beruflicher (Wieder-)Eingliederung geprägt. Zusätzliche segregierende Maßnahmen bringen Menschen mit Behinderungen nicht langfristig in qualifizierte Arbeitsverhältnisse – zumal der Arbeitsmarkt angespannt ist. Forschungen zu Job-Coaching zeigen, dass eine Begleitung von Sonderschulabgängerinnen und Schulabgängern beim Übergang von der Schule in den Beruf durchaus im Einzelfall zum Erfolg führen kann, doch es bleibt eine langjährige, aufwändige und kostspielige individuelle Unterstützung einzelner Betroffener.¹²⁴ Die beruflichen Benachteiligungen der Sonderschulabgängerinnen und Schulabgängern vermag jedoch auch ein Zuwachs an Angeboten im sogenannten Übergangssystem nicht zu kompensieren, weil die Maßnahmen beruflich nicht qualifizieren. Die damit verbundenen Arbeitslosigkeits- und Armutsrisiken werden durch die laufenden sozialpolitischen Maßnahmen nur geringfügig kompensiert. Hingegen versprechen bildungspolitische Reformen, die gegen die Herstellung von „Bildungsarmut“ gerichtet sind, nicht nur die Arbeitsmarktsituation von Menschen mit Behinderungen zu verbessern, sondern auch die Möglichkeit der sozialen Teilhabe.¹²⁵ Die Inklusion aller Kinder und Jugendlichen in gemeinsamen Schulklassen stellt einen wichtigen Schritt hin zu einem höheren Bildungsniveau auch für Schülerinnen und Schüler mit besonderen Bedürfnissen dar.¹²⁶ Die

¹²⁴ Vgl. Lisa Pfahl, Schulische Separation und prekäre berufliche Integration: Berufseinstiege und biographische Selbstthematization von Sonderschulabgänger/innen, in: Anke Spies/Dietmar Tredop (Hrsg.), „Risikobiografien“. Benachteiligte Jugendliche zwischen Ausgrenzung und Förderprojekten, Wiesbaden 2006.

¹²⁵ Vgl. Jutta Allmendinger, Bildungsarmut. Zur Verschränkung von Bildungs- und Sozialpolitik, in: Soziale Welt, 50 (1999), S. 35–50.

¹²⁶ Vgl. Justin J. W. Powell, Barriers to Inclusion: Special Education in the United States and Germany, Boulder 2010 (i. E.).

Ausstattung mit qualifizierenden Schulabschlüssen ermöglicht erst die Teilnahme am Erwerbsleben.

Fazit

Durch die Praxis der schulischen und beruflichen Besonderung von Menschen mit Behinderungen und Benachteiligungen werden die Betroffenen stigmatisiert. Ihnen wird der Zugang zu qualifizierenden Zweigen der beruflichen Bildung trotz arbeitsmarktpolitischer Maßnahmen der Rehabilitation strukturell stark erschwert. Diese Form der schulischen Förderung führt nicht zu gleichwertigen Schulabschlüssen, sondern schließt ganze Teile der Schülerschaft von Bildungs- und Berufswegen aus, wie die Selbstbeschreibungen der „erfolgreichen“ Sonderschulabsolventinnen gezeigt haben. Junge Erwachsene mit Behinderungen und Benachteiligungen, die aufgrund fehlender qualifizierender Zeugnisse auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt als ökonomisch nur eingeschränkt vertragsfähig wahrgenommen werden, werden im Lebensverlauf oft dauerhaft sozial ausgegrenzt.

Bislang fallen wenige Arbeitgeberinnen und Arbeitgeber positiv auf, indem sie Menschen mit Behinderungen regulär ausbilden und beschäftigen, auch wenn diese keine schulischen Bildungsabschlüsse erworben haben.¹²⁷ Der Ausschluss vom Arbeitsmarkt infolge einer strukturellen Benachteiligung bei der Ausbildungsplatzvergabe stellt eine Menschenrechtsverletzung dar, die Menschen mit Behinderungen einem erhöhten Arbeitslosigkeits- und Armutsrisiko aussetzt, schwer revidierbare Abhängigkeitsverhältnisse fördert und ihre Selbstbestimmung beschränkt.¹²⁸

¹²⁷ Vgl. Ingrid Körner zur Hamburger Arbeitsassistenten in: Sabine Knauer/Jörg Ramseder, Welchen Beitrag leistet die schulische Integration von Menschen mit Behinderungen auf dem Weg in den ersten Arbeitsmarkt?, *BMAS*, Berlin 2009, S. 17–21.

¹²⁸ Vgl. Vernor Muñoz, The Right to Education of Persons with Disabilities. Report of the Special Rapporteur, New York: UN General Assembly, A/HRC/4/29 (19 February 2007).

APuZ

Nächste Ausgabe

24/2010 · 14. Juni 2010

Arabische Welt

Sonja Hegasy

Säkularisierung des arabischen Denkens

Markus Loewe

Menschliche Entwicklung in der arabischen Welt

Oliver Schlumberger/Nadine Kreitmeyer

Autoritäre Herrschaft in der arabischen Welt

Amr Hamzawy

Politische Partizipation von Islamisten

Kamal El Guennouni

Wandel des Frauen- und Familienrechts in Marokko

Andrea Fischer-Tabir

Identitätspolitik und Presse im Irak

Marie Heinze

Kleinwaffenkontrolle und „Waffenkultur“ im Jemen

Herausgegeben von
der Bundeszentrale
für politische Bildung
Adenauerallee 86
53113 Bonn



Redaktion

Dr. Hans-Georg Golz
(verantwortlich für diese Ausgabe)
Asiye Öztürk
Johannes Piepenbrink
Manuel Halbauer (Volontär)
Telefon: (02 28) 9 95 15-0
www.bpb.de/apuz
apuz@bpb.de

Redaktionsschluss dieses Heftes:
28. Mai 2010

Druck

Frankfurter Societäts-Druckerei GmbH
Frankenallee 71–81
60327 Frankfurt am Main

Satz

le-tex publishing services GmbH
Weißensefer Straße 84
04229 Leipzig

Abonnementservice

Aus Politik und Zeitgeschichte ist Bestandteil der Wochenzeitung **Das Parlament**. Jahresabonnement 34,90 Euro; für Schülerinnen und Schüler, Studierende, Auszubildende (Nachweis erforderlich) 19,00 Euro. Im Ausland zzgl. Versandkosten.

Vertriebsabteilung **Das Parlament**

Societäts-Verlag
Frankenallee 71–81
60327 Frankfurt am Main
Telefon (069) 7501 4253
Telefax (069) 7501 4502
parlament@fsd.de

Nachbestellungen

IBRo
Kastanienweg 1
18184 Roggentin
Telefax (038204) 66 273
bpb@ibro.de
Nachbestellungen werden bis 20 kg mit 4,60 Euro berechnet.
Für Unterrichtszwecke dürfen Kopien in Klassensatzstärke hergestellt werden.

Die Veröffentlichungen in **Aus Politik und Zeitgeschichte** stellen keine Meinungsäußerung der Herausgeberin dar; sie dienen der Unterrichtung und Urteilsbildung.

ISSN 0479-611 X

Katja de Bragança

3–5 **Mongolisch ist mongolisch und klingt so wie mongolisch**

Das Down-Syndrom ist eine Behinderung und keine Krankheit. Menschen mit Down-Syndrom „leiden“ nicht an dem Down-Syndrom. Worunter sie manchmal allerdings sehr zu leiden haben, sind die Reaktionen ihrer Umwelt, die sie aufgrund ihrer Andersartigkeit häufig abwertend und respektlos behandelt.

Elsbeth Bösl

6–12 **Die Geschichte der Behindertenpolitik in der Bundesrepublik**

Von der Warte der kulturalistisch orientierten *Disability History* aus werden die Herstellung von Behinderung im Gesellschaftssystem der Bundesrepublik und die Formierung der Behindertenpolitik untersucht. So lassen sich die hinter Behinderung stehenden Prozesse der Kategorisierung und ihre Wurzeln aufzeigen.

Valentin Aichele

13–19 **Behinderung und Menschenrechte**

Die UN-Konvention erfordert die Verschiebung des Blickwinkels: Menschen mit Behinderungen sind als Akteure zu begreifen, die fundamentale Rechte haben und auch einfordern. Der Anspruch der Konvention, ihre Rechte zu gewährleisten, ist der neue Maßstab für das staatliche Handeln in Deutschland.

Thomas Stöppler

19–24 **Ja zur Vielfalt (sonder-)pädagogischer Angebote**

Ein inklusives Bildungssystem garantiert die Realisierung lebenslanger Bildungsansprüche auch von Behinderungen. Sonderpädagogische Bildungs- und Beratungszentren können mit ihren differenzierten Angeboten im Bereich der Sonderpädagogik im Einzelfall einen wesentlichen Beitrag leisten.

Hans Wocken

25–31 **Über Widersacher der Inklusion und ihre Gegenreden**

Die UN-Behindertenrechtskonvention wird allgemein begrüßt. Der Autor benennt, welche gesellschaftlichen Gruppen sich gleichwohl gegen die darin geforderte Inklusion behinderter Schülerinnen und Schüler aussprechen. Es werden ihre typischen Argumentationsfiguren und -strategien beschrieben und problematisiert.

Lisa Pfahl · Justin J. W. Powell

32–38 **Draußen vor der Tür: Die Arbeitsmarktsituation**

Menschen mit Behinderungen sind häufig vom Erwerbsleben ausgeschlossen. Somit sind sie einem erhöhten Arbeitslosigkeits- und Armutrisiko ausgesetzt. Das Fehlen qualifizierender Schulabschlüsse und Berufsausbildungen stellt eine zentrale Ursache für ihre Benachteiligung auf dem Arbeitsmarkt dar.