

Blömer-Hausmanns, Sibylle; Schnell, Irmtraud

## **Inklusion - Recht - Elternpower. Ein Essay voll Empörung**

*Frohn, Julia [Hrsg.]; Bengel, Angelika [Hrsg.]; Piezunka, Anne [Hrsg.]; Simon, Toni [Hrsg.]; Dietze, Torsten [Hrsg.]: Inklusionsorientierte Schulentwicklung. Interdisziplinäre Rückblicke, Einblicke und Ausblicke. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 37-47*



Quellenangabe/ Reference:

Blömer-Hausmanns, Sibylle; Schnell, Irmtraud: Inklusion - Recht - Elternpower. Ein Essay voll Empörung - In: Frohn, Julia [Hrsg.]; Bengel, Angelika [Hrsg.]; Piezunka, Anne [Hrsg.]; Simon, Toni [Hrsg.]; Dietze, Torsten [Hrsg.]: Inklusionsorientierte Schulentwicklung. Interdisziplinäre Rückblicke, Einblicke und Ausblicke. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 37-47 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-262137 - DOI: 10.25656/01:26213

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-262137>

<https://doi.org/10.25656/01:26213>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

### **Nutzungsbedingungen**

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und die daraufhin neu entstandenen Werke bzw. Inhalte nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergeben, die mit denen dieses Lizenzvertrags identisch, vergleichbar oder kompatibel sind. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work or its contents in public and alter, transform, or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. New resulting works or contents must be distributed pursuant to this license or an identical or comparable license.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



### **Kontakt / Contact:**

**peDOCS**  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der:

  
Leibniz-Gemeinschaft

*Sibylle Blömer-Hausmanns und Irmtraud Schnell*

## **Inklusion – Recht – Elternpower. Ein Essay voll Empörung**

### **Abstract**

Erfahrungen im politischen Kampf um Demokratie im Bildungswesen und um eine Schule für alle stehen in diesem Beitrag im Mittelpunkt. Wir versuchen die Rolle von Eltern und ihren Organisationen zur Umsetzung des Rechts auf hochwertige inklusive Bildung in den letzten vier Jahrzehnten zu beschreiben – weniger aus nostalgischen Gründen, sondern vielmehr um mit dem Schwung der Vergangenheit in die Zukunft zu schauen. Wie sehr Eltern zu Vorkämpfer\*innen dessen geworden sind, wozu sich der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK)-Vertragsstaat Deutschland verpflichtet hat, und was weiter geschehen muss, damit er dieser Verpflichtung nachkommt, damit wollen wir uns beschäftigen.

### **1 Einleitung**

Seit Ende der 1960er Jahre kämpfen Eltern um die Öffnung der allgemeinen Schule auch für Kinder mit Behinderungen. Nachdem Kinder mit und ohne Behinderungen den Kindergarten gemeinsam besucht hatten, unterstützten auch Eltern von Kindern ohne Behinderungen den gemeinsamen Besuch der Grundschule. Eltern und ihre Sympathisant\*innen waren überzeugt, dass die Veränderung durch Integration zu mehr Miteinander, zu mehr Demokratie auch über die Schule hinaus führen würde. Über drei Jahrzehnte jedoch und immer noch musste und muss die gemeinsame Schulzeit fast überall der Bildungsverwaltung abgerungen werden.<sup>1</sup>

1 Im Folgenden werden wir nicht jede Aussage einzeln belegen – wir sprechen von unseren Erfahrungen. Sie lassen sich aber wiederfinden z.B. in: Rosenberger, M. (Hrsg.) (1998). Schule ohne Aussonderung – Idee, Konzepte, Zukunftschancen. Pädagogische Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher. Luchterhand; Roebke, C., Hüwe, B. & Rosenberger, M. (2000). Leben ohne Aussonderung – Eltern kämpfen für Kinder mit Beeinträchtigungen. Luchterhand; Schnell, I. (2003). Geschichte schulischer Integration. Gemeinsames Lernen von SchülerInnen mit und ohne Behinderung in der BRD seit 1970. Juventa; Vorstand des Vereins Politik gegen Aussonderung – Koalition für Integration und Inklusion (Hrsg.) (2013). Schwarzbuch Inklusion. Verdeckte und offene Verhinderung von gemeinsamer Erziehung und Bildung behinderter und nichtbehinderter Kinder. Darmstadt.

Eltern setzten daher alle Hoffnung auf die UN-BRK, die Gleichberechtigung in einem teilhabeorientierten Gemeinwesen mit all seinen Institutionen, also auch in der Schule, fordert. Da die Konvention 2009 als geltendes Recht in Deutschland anerkannt wurde, waren die für Bildungspolitik zuständigen Länder verpflichtet, die Konvention auch in der Schule in geltendes Recht umzusetzen, und zwar mit zwei Aufträgen (Art. 24 UN-BRK):

- Einerseits ein hochwertiges inklusives Bildungssystem zu schaffen, und zwar in angemessener Frist und unter Einsatz aller vorhandenen finanziellen Möglichkeiten. Das System der Förderschulen ist in diesem Zusammenhang zu überwinden.
- Andererseits den Zugang zur allgemeinen Schule im Einzelfall mit angemessenen Vorkehrungen sofort zu gewähren. Die Feststellung, dass eine Schule nicht vorbereitet ist, diese Aufgabe zu übernehmen, ist kein Grund mehr, ein Kind in eine Förderschule einzuweisen. Vielmehr muss die allgemeine Schule kurzfristig in die Lage versetzt werden, das Kind aufzunehmen. Eine Weigerung stellt eine Diskriminierung dar (Art. 2,3 UN-BRK).

Damit, so dachten wir, haben nun Bund, Länder und Kommunen die Bringschuld, Inklusion in allen Lebensbereichen, auch im Bildungswesen, zu realisieren, Eltern würden endlich aus der Rolle entlassen, hochwertige inklusive Bildung dem Land, den Schulämtern oder wem auch immer abtrotzen zu müssen. Es hat sich allerdings erwiesen, dass die Kräfte der Beharrung bis heute ungebrochen sind (siehe z. B. Steinmetz et al. 2021).

## 2 Elternrecht? – Kindesrecht!

Mitte der 1980er Jahre entstanden in allen alten Bundesländern Elterninitiativen, die sich für das gemeinsame Aufwachsen ihrer Kinder mit und ohne Behinderungen einsetzten. Man bezog sich noch vor der Ratifizierung der UN-Kinderrechts- (1992) und der UN-Behindertenrechtskonvention (2009) – inspiriert von der Bürgerrechtsbewegung in den USA – auf ein Recht der Kinder auf Bildung und ein Leben in der Mitte der Gesellschaft. Als besondere Hürde erwies sich der Übergang von der Kindertagesstätte in die Grundschule. Das Recht und die Pflicht der Eltern, die „Pflege und Erziehung“ der Kinder zu leisten (Art. 6,2 Grundgesetz), kollidiert hier mit Artikel 7,1 Grundgesetz, der bestimmt, dass „das gesamte Schulwesen [...] unter der Aufsicht des Staates“ steht. Mit der Ratifizierung der UN-Kinderrechtskonvention 1992 verpflichtete sich der Vertragsstaat Deutschland, Kinder als Träger\*innen eigener Rechte anzuerkennen. Es ging also nicht mehr darum, ob Eltern das Recht haben, zu bestimmen, welches schulische Setting das richtige für ihr Kind ist, sondern um das Recht des Kindes auf hoch-

wertige Bildung, das weder für Eltern noch für Schulbehörden zur Disposition steht. Dazu, wie hochwertige Bildung zu organisieren sei, bestimmt z. B. Art. 23 der Konvention, dass unter anderem Erziehung und Bildung „dem behinderten Kind tatsächlich in einer Weise zugänglich“ gemacht werden sollen, „die der möglichst vollständigen sozialen Integration und individuellen Entfaltung des Kindes einschließlich seiner kulturellen und geistigen Entwicklung förderlich sind“. Eltern werden zu Sachwalter\*innen der Rechte ihres Kindes, der Staat verpflichtet sich, seine Aufsicht über das Schulwesen so auszuüben, dass sie den Rechten und dem Wohl des Kindes dient. Erst im Jahr 2006, in dem die UN-Behindertenrechtskonvention von den Vereinten Nationen verabschiedet wurde und der UN-Fachausschuss für die Rechte des Kindes in einer Allgemeinen Bemerkung den Begriff Inklusion übernahm (siehe UN 2007), bekannte sich auch die Kultusministerkonferenz dazu, die Kinderrechtskonvention in ihren Beschlüssen zu berücksichtigen (siehe KMK 2006).

### 3 Die UN-Behindertenrechtskonvention und ihre Folgen

Die beiden oben genannten Aufträge der UN-BRK sind ein weiterer Weckruf *und* eine große Chance für Bildungspolitik und das Bildungswesen mit seinen Strukturen, aber ebenso an pädagogische Reflexion und Praxis. Auch Kinder mit Behinderungen sind Träger\*innen von Rechten, in Art. 24 speziell Träger\*innen von Rechten auf hochwertige Bildung in sozialer Zugehörigkeit. In Verbindung mit dem in der UN-KRK verbrieften Recht aller Kinder, die Erwachsenengeneration habe die Lebensumstände für Kinder „in the best interest of the child“ (Art. 3,1) zu gestalten, kann die Erfüllung beider Konventionen nur zu inklusiver Bildung führen (siehe Krappmann 2017). Menschenwürde als Selbstwertgefühl – „sense of dignity and self-worth“ (Art. 24, 1, a) – und das Gefühl der Zugehörigkeit – „sense of belonging“ (Preamble, m) – sollen sich dem Erleben des jungen Menschen mitteilen, so die Forderung der UN-BRK. „Darin liegt die wohl am weitesten reichende rechtliche Bindung für das pädagogische Handeln“ (Eichholz 2013, 97). Weil das Bildungssystem in Deutschland sich bislang nicht als eines für die Demokratie gestaltet, bestehen viele Barrieren, zuvorderst im Hinblick auf die Verantwortlichkeiten, die sich durch die Schulstruktur und die Würdigung schulischer Leistungen und hinsichtlich des Verhältnisses von Leistungsanforderungen und individuellem Zeitbedarf vermitteln. Die UN-BRK birgt die Kraft und den „Veränderungsdruck“ (Moser 2017, 22), im Interesse aller Kinder Schule jetzt neu zu verantworten und demokratischer und kindgerecht zu gestalten. Vorerst sehen wir allerdings Versuche, die sich aus der UN-BRK ergebenden Änderungen den bestehenden Verhältnissen einzuverleiben und damit die Erfüllung

des Rechts auf hochwertige inklusive Bildung zu verhindern oder einzuschränken (siehe auch Steinmetz et al. 2021):

- Die Verpflichtung der UN-BRK zur Entwicklung inklusiver Bildung wird als „Wahlrecht“ der Eltern zwischen allgemeiner und Sonderschule umgedeutet.
- Die „angemessenen Vorkehrungen für den erfolgreichen Schulbesuch“ werden nicht bestimmt, weiterhin wird der sonderpädagogische Förderbedarf diagnostiziert.
- Die segregierte Beschulung wird erhalten bzw. sogar ausgebaut.
- Inklusionsbezogene pädagogische Reflexion und Praxis wird den einzelnen Lehrkräften und Schulen überlassen.
- Der Entwicklungsauftrag im Hinblick auf die Zusammenarbeit von Jugendhilfe, Sozialhilfe und Schule, ohne die die Bildungslaufbahnen vieler Schüler\*innen mit Behinderung nicht gelingen können, wird verweigert.

Haben seit den 1960er Jahren Eltern das Wahlrecht gefordert, um selbst entscheiden zu können, dass ihr Kind mit Behinderung die allgemeine Schule besucht, wird das Wahlrecht der Eltern nun von der Kultusministerkonferenz (KMK) als Erfüllung des Art. 24 der UN-BRK betrachtet. Der menschenrechtliche Anspruch des Art. 24 der UN-BRK, das Kind als Träger\*in von Rechten zu betrachten und sein Recht auf gleichberechtigte Teilhabe in sozialer Zugehörigkeit, wird so nicht eingelöst.

Die UN-BRK fordert insofern einen Umbau des Bildungssystems, als die Existenz von Sonderschulen die Entwicklung eines inklusiven Bildungssystems nicht behindern dürfe (siehe z. B. Moser 2017). Bislang funktioniert die Balance zwischen Kindesrecht auf Inklusion und dem Schulsystem aber in der Regel zu Lasten inklusiver Bildung. Das bedeutet, dass Eltern 13 Jahre nach Inkrafttreten der UN-BRK vielerorts an derselben Stelle stehen wie seit dem Urteil des Bundesverfassungsgerichts von 1997, das zwar auf dem Hintergrund wissenschaftlicher Expertise eine Gleichstellung von segregierter und integrativer Bildung formulierte. Damals wie heute können sich gleichwohl starke und kundige Eltern mit ihrem Wunsch nach gemeinsamem Lernen mittendrin für ihr Kind in der Regel durchsetzen, viele andere aber nicht. Und da es nicht viele Rechtsanwält\*innen gibt, die sich auf grundsätzliche Fragen zur Inklusion einlassen, sind auch starke Eltern meist auf sich selbst gestellt. Und so schaffen die Schulverwaltungen die Realität, die dem gemeinsamen Lernen immer unterstellt wurde: Es seien nur die bildungsbürgerlich orientierten Eltern, die Integration wollten. Das „Wahlrecht“ der Eltern gilt aber auch heute nicht fraglos: Zum Beispiel haben Kinder und Jugendliche mit geistigen Besonderheiten in allen Bundesländern weniger Möglichkeiten der inklusiven Beschulung – das gemeinsame Aufwachsen von Kindern mit und ohne kognitive Besonderheiten war einst die Wurzel der Forderung nach gemeinsamem Lernen. Im empörenden Einzelfall droht Eltern auch heute noch

der Entzug des Sorgerechts, wenn sie entgegen der behördlichen Meinung zum Recht ihres Kindes auf inklusive Bildung stehen.

Die Jahre nach 2009 offenbarten die Unentschlossenheit vieler Bundesländer auf allen Ebenen des Bildungssystems. Um inklusive Bildung zu entwickeln, bedarf es Standards und eines Entwicklungsplans auf allen Ebenen, wie das Recht von Kindern auf Bildung in sozialer Zugehörigkeit mittendrin und mit angemessenen Vorkehrungen konsequent angesteuert wird (vgl. Moser 2012). Dieser Entwicklungsplan umfasst sowohl den Umbau des ganzen Bildungswesens mit seinen separierenden Strukturen und seinem Umgang mit Leistungen als auch einen neuen Blick auf die einzelnen Schüler\*innen. Ohne Entwicklungsplan, der auch den zeitlichen Rahmen für Veränderungen enthalten sollte, und mit dem Erhalt des „Wahlrechts“ von Eltern, bleibt zu viel Spielraum für Widerstände Einzelner; das Beharrungsvermögen professionell direkter Beteiligter wird nicht in Frage gestellt. Leider gibt es wenig Forschung zu diesen Prozessen. Teilausschlüsse vom Unterricht und Ausschlüsse von gemeinsamen Unternehmungen, wie sie mannigfach geschehen, sind auf behördlichen und alltagspraktischen Spielraum zurückzuführen, der es Lehrkräften überlässt, den Entwicklungsauftrag Inklusion anzunehmen oder die Beschränkung des Rechts eines Kindes auf Bildung hinzunehmen.

Die Verweigerung des Rechts auf hochwertige Bildung in sozialer Zugehörigkeit im Allgemeinen wird ergänzt durch die Verweigerung des Rechts auf „angemessene Vorkehrungen“ für den Bildungserfolg im Einzelnen. An Stelle des Individualrechts auf angemessene Vorkehrungen, die anhand einer Kind-Umfeld-Diagnostik die für das Kind notwendigen Bedingungen zur Grundlage pädagogischer Gestaltung von Schul-Leben und Unterricht ausleuchten, wird weiterhin in Anlehnung an traditionelle sonderpädagogische Diagnostik der Bedarf des Kindes an sonderpädagogischer Förderung festgelegt. Das ist schon lange im Hinblick auf viele Kinder absurd, weil oft schon reichlich Diagnosen von anderen Stellen erhoben wurden, die einfach nur anerkannt werden müssten. Abgesehen davon, dass es für die Erhebung sonderpädagogischen Förderbedarfs weder einheitliche Regelungen in den Bundesländern gibt – sogar von Region zu Region in einem Bundesland unterscheidet sich die Anerkennungspraxis (Krappmann et al. 2005) – noch klare Definitionen sonderpädagogischen Förderbedarfs – dies besonders offensichtlich im Hinblick auf den sonderpädagogischen Förderbedarf Lernen (Koßmann 2019; Schuck & Bauer 2018) –, ist die sonderpädagogische Kategorisierung wenig ergiebig; Kinder mit akkurat demselben Hörverlust oder den gleichen Lernvoraussetzungen unterscheiden sich wie alle anderen Kinder in vielen Aspekten, die schulische Erfolge beeinflussen. Die hergebrachte sonderpädagogische Diagnostik entlastet Lehrkräfte und Sonderpädagog\*innen insofern, als der festgestellte Status eines Kindes in der Regel ‚Minderleistungen‘ des Kindes rechtfertigt, häufig genug zu Lasten des Kindes. Insbesondere Kinder, die neben einer körperlichen oder Sinnesbeeinträchtigung eine im Vergleich mit anderen verbundene Verzöge-

rung in der kognitiven Entwicklung aufweisen, sind angewiesen darauf, dass die kognitive Entwicklung als ständiger Prozess betrachtet wird, das heißt, stets weitergehende Angebote gestaltet werden, anstatt sich mit dem zunächst erkannten Status eines Kindes abzufinden. Wenn Diagnostik also darauf gerichtet sein soll, „angemessene Vorkehrungen“ für erfolgreiche Bildung im Individualfall zu eruieren, müsste sie viel stärker auf Unterricht bezogen werden. Dann beschäftigt sich die Diagnostik nicht mit der Definition des Status eines Kindes im Hinblick auf die Kategorie seiner Bedürftigkeit, sondern mit der immer wieder von Neuem zu stellenden Frage, auf welchen Wegen der Bildungserfolg in der Gemeinschaft für das betreffende Kind gesichert werden kann. Das sollte die Fragestellung bei allen Schüler\*innen sein – inklusive Bildung dient so allen. Bei der Klärung dieser Fragen im Prozess wären die Eltern als Sachwalter des Kindes wichtige Partner\*innen der Schule (siehe z. B. Gloystein & Moser 2019, 66) – im Unterschied zu den Lehrkräften sehen sie das Kind in seiner langfristigen Entwicklung.

## 4 Die Rolle von Eltern und ihren Organisationen

Eltern und ihre Organisationen haben in diesen seit Jahrzehnten andauernden Auseinandersetzungen große Kompetenzen errungen. Sie haben sich Wissen angeeignet, um auf Augenhöhe mit den jeweiligen Fachleuten sprechen zu können – und das nicht nur, was schulische Bildung betrifft, sondern auch z. B. zu den Ansprüchen auf familiäre Unterstützung mit Mitteln der Eingliederungshilfe, zu Leistungen der Pflegeversicherung, zu medizinischen Aspekten, Hilfsmitteln und Therapien, und schließlich auch zum Übergang aus der Schule in den Beruf und aus dem elterlichen Haushalt in ein Leben in der selbstbestimmten Wohnsituation. Niemand sonst überblickt all diese Bereiche. Niemand sonst muss so kämpfen im Interesse des Kindes. Auch das macht die besondere Expertise von Eltern aus. Häufig sind sie es, die dafür sorgen, dass Fachleute verschiedener Professionen an einen Tisch kommen und in gemeinsamer Verantwortung und Kreativität eine gedeihliche Situation für das Kind schaffen. Über den Einzelfall hinaus sind daraus Konzepte und Projekte entstanden, die exemplarisch zeigen, wie Inklusion über Lebensphasen und Zuständigkeiten hinweg gelebt werden kann.

### 4.1 Beratung

*Beratung* ist eine Kernkompetenz von Selbsthilfe- und Selbstvertretungsorganisationen, und zwar im doppelten Wortsinne:

- Beratschlagung, also Austausch gleich Betroffener über ihre Situation, über erschwerende Bedingungen, wie sie zu verbessern seien, und wie man die gemeinsamen Interessen am besten auf der politischen Bühne vertreten kann. Daraus

entwickeln sich Strategien der Vernetzung, der Öffentlichkeitsarbeit und der politischen Einflussnahme.

- Beratung neuer Betroffener aus dem Schatz der eigenen Erfahrung heraus. Hier fließen Kenntnisse über Gesetze und örtliche Anbieterstrukturen, über Strategien der Durchsetzung ein. Gleichzeitig geben immer neue „Fälle“ Anlass zu ständigem Lernen und neue Energie, die Veränderung nachhaltig zu betreiben.
- Beides fand bereits in der Frühphase der Elternbewegung „Gemeinsam leben“<sup>2</sup> statt. Aus beidem erwuchsen im Laufe des Erwachsenwerdens der Kinder neue Herausforderungen und Projekte. Beides weist über Lösungen im Einzelfall hinaus und zielt auf strukturelle Veränderungen.

Gleichzeitig hat jedes Sozial- oder Jugendamt, jede Schulbehörde, Schule, jede Kindertagesstätte und jede Frühförderstelle den Auftrag, Eltern zu beraten. Alle haben dabei aber das bestehende Angebot an Förderschulen, gemeinsamem Unterricht und Hilfen nach dem Sozialgesetzbuch im Blick sowie die Grenzen der eigenen Zuständigkeit. Eine unabhängige, nur am Recht eines Kindes auf hochwertige inklusive Bildung, Zugang zum Arbeitsmarkt und ein Leben in der Gemeinschaft orientierte Beratung hingegen denkt darüber hinaus und unterstützt Eltern, neue Lösungen einzufordern.

„Gemeinsam leben“ sammelte zunächst Erfahrungen mit überwiegend ehrenamtlich geleisteter Beratung, später auch mit vereinzelt, von Kommunen finanzierten Beratungsstellen und entwickelte daraus ein Konzept unabhängiger Beratung, die Eltern flächendeckend zur Verfügung stehen und die Begleitung von Kindern mit Behinderungen in ein selbstbestimmtes Erwachsenenleben unterstützen sollte. Wichtig dabei war und ist der Blick über Lebensphasen und Zuständigkeiten hinweg. Diese Beratung ist parteilich. Das gesammelte Wissen über die Lebensumstände von Familien mit Kindern mit Behinderungen, über Fehlentwicklungen und Lücken im System der Hilfen soll in den politischen Prozess auf allen Ebenen eingespeist werden. Auf diese Weise soll der Auftrag aus der UN-BRK an Selbstvertretungsorganisationen wahrgenommen werden, an der Umsetzung und dem Monitoring der Konvention mitzuwirken (Art. 4,3 und 33,3 UN-BRK).

Mit diesem Konzept beteiligte sich „Gemeinsam leben“ an den Beratungen zum Bundesteilhabegesetz und stellte fest, dass in anderen Selbstvertretungsorganisationen *ähnliche* Konzepte entwickelt worden waren. Gemeinsam gelang es, die Ergänzende Unabhängige Teilhabeberatung (EUTB) in das Bundesteilhabegesetz aufzunehmen. Inzwischen ist dieses Angebot flächendeckend ausgebaut und dauerhaft installiert und finanziert. Allerdings bezieht sich der Beratungsauftrag nur auf den Bereich des Sozialgesetzbuches. (Schul-)Bildungsfragen können erfasst sein, wenn es z. B. um Schulassistenten oder bestimmte Hilfsmittel in der Schule

2 „Gemeinsam leben“ ist ein Verein, der auf Bundesebene und in Landesgruppen für die Schule ohne Aussonderung eintrat und eintritt.



geht oder um die Übergänge Kindertagesstätte–Schule und Schule–Beruf. Zu fordern ist, dass der Auftrag um unabhängige Beratung zur hochwertigen inklusiven Bildung erweitert wird.

## 4.2 Schulrecht – Sozialrecht

Schon vor der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention 2009 suchten die Verbände, darunter „Gemeinsam leben“, den Kontakt zur Kultusministerkonferenz, um ihre Vorstellungen zur Umsetzung hochwertiger inklusiver Bildung dort zu vertreten. 2008 richtete die KMK eine Arbeitsgruppe ein, um die Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung von 1994 zu überarbeiten. Die Verbände waren jeweils am Ende der zweitägigen Sitzungen zum Austausch eingeladen. Im April 2009 legte „Gemeinsam leben“ der Arbeitsgruppe ein Rechtsgutachten zu den Erfordernissen der Umsetzung des Art. 24 UN-BRK vor, das von Mitarbeiter\*innen der Frankfurter Kanzlei Latham & Watkins im Rahmen eines Pro-bono-Projektes erstellt worden war. Weiter legte „Gemeinsam leben“ zusammen mit dem Sozialverband Deutschland ein völkerrechtliches Gutachten von Prof. Eibe Riedel zum Thema vor (Riedel 2010). Die Empfehlungen der KMK (2011) „Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen“ bleiben *weit* hinter den Erfordernissen zurück. Zentrale Verpflichtungen aus der UN-Behindertenrechtskonvention wie die, ein hochwertiges inklusives Bildungssystem planvoll und in angemessener Frist zu schaffen und dabei das System der Förderschulen zu überwinden sowie den Zugang zur allgemeinen Schule sofort mit angemessenen Vorkehrungen zu gewähren, werden bis heute von der Kultusministerkonferenz nicht anerkannt.

Auch in die Novellierung der Länderschulgesetze griffen „Gemeinsam leben“-Landesgruppen ein, z. B. indem sie gemeinsam mit den Anwält\*innen von Latham & Watkins eigene Entwürfe zur gesetzlichen Umsetzung des Art. 24 UN-BRK erarbeiteten und in die öffentliche Debatte einführten.

Die Aufgabe, ein hochwertiges inklusives Schulsystem zu schaffen, betrifft aber nicht nur die Schulgesetzgebung, sondern muss auch sozialgesetzliche Regelungen einbeziehen. Am deutlichsten wird diese Tatsache im Hinblick auf Schulasistenz. Zunächst als Notnagel für unterbesetzte und überforderte Schulen von Eltern bei Sozial- und Jugendämtern durchgefochten, sind Schulassistent\*innen aus dem Alltag gemeinsamen Unterrichts – und selbst in erheblichem Maße aus Förderschulen – nicht mehr wegzudenken. Gleichwohl findet ihr Einsatz in weitgehend unregelter Form und unterhalb des Radars der Forschung statt. Eltern mussten Prozesse führen, um klären zu lassen, ob nicht die Kultusministerien oder in einigen Fällen die Kranken- oder Pflegekasse die Finanzierung übernehmen müssen. Auch die Teilung der Zuständigkeit zwischen Sozialamt (Kinder mit körperlichen und geistigen Behinderungen) und Jugendamt (Kinder mit see-

lischen Behinderungen) führte zu Auseinandersetzungen. Eltern müssen wegen vielerorts mangelhafter Angebotsstrukturen die Arbeitgeber\*innenfunktion für die Assistent\*innen übernehmen. Sie müssen sich in dem Konfliktfeld zwischen Schule, Kostenträger\*innen, Anbieter\*innen und Kind bewegen.

Immerhin ist es gelungen, die Leistung der Eingliederungshilfe zur Bildung mit dem Bundesteilhabegesetz aus der Sozialhilfe zu lösen und in das Sozialgesetzbuch IX zu *überführen* sowie die Hilfe auf den „Offenen Ganztag“ auszudehnen. Mit dem Kinder- und Jugendstärkungsgesetz wird die Zuständigkeit für Eingliederungshilfe für alle Kinder innerhalb der nächsten acht Jahre beim Jugendamt zusammengeführt. Diese Gelegenheit wäre zu nutzen, um längst überfällige Qualitätsstandards für Schulassistenten zu entwickeln und umzusetzen.

Weiteren Anlass zu Streitigkeiten bieten die Fragen, wer für welche Hilfsmittel zuständig ist (je nach Art und Verwendung der Schulträger, die Kranken- oder Pflegekasse oder aber die Eingliederungshilfe), wie ggf. der Transport des Kindes zur Schule zu organisieren und von wem zu zahlen ist, wer für angepasste Lehr- und Lernmittel verantwortlich ist.

Es wird deutlich: Wenn der Vertragsstaat Deutschland seine Verpflichtung erfüllen wollte, ein hochwertiges inklusives Bildungssystem zu schaffen, dann müssten Bund, Länder und Kommunen in gemeinsamer Verantwortung und nach einem Plan handeln. Die Verpflichtung wird nicht erfüllt, indem man sich das Nötige im Einzelfall von Eltern abtrotzen lässt.

## 5 Fragen und Erwartungen von Eltern an die Forschung (eine Auswahl)

In den Anfängen der Integrationsbewegung und bei der Begleitung von Modellversuchen spielten Eltern eine große Rolle. Sie waren die Antreibenden, wurden von den Forschenden auf Augenhöhe wahrgenommen und in ihren Anliegen kritisch begleitet und unterstützt. Mittlerweile erscheinen die Bereiche Eltern- und Forschungsinteressen eher unabhängig voneinander – womöglich wird von manchen zu Inklusionspraxis geforscht, ohne an der gesellschaftlichen Bewegung für Inklusion beteiligt zu sein; so könnte die grundsätzliche und die politische Dimension aus den Augen verloren werden. Es geht jedoch darum, das, was Eltern erleben, und das, was in der Beratung von Elternorganisationen täglich auftaucht, aufzugreifen und zu belegen, dass die vielen Einzelfälle Ausdruck struktureller Missstände sind und dass und wie genau im Bereich hochwertiger inklusiver Bildung völkerrechtliche Verpflichtungen systematisch verletzt werden.

Um diese Situation adäquat zu erfassen, ist interdisziplinäre Zusammenarbeit in der Forschung über die Sonderpädagogik hinaus mit verschiedenen Disziplinen innerhalb der Erziehungswissenschaft, innerhalb der Sozialpädagogik und der Rechtswis-

senschaft erforderlich – und Eltern sind dabei zu beteiligen. Zu beschreiben ist der Ist-Zustand, gemessen an den Anforderungen von UN-BRK und UN-KRK. Ziel wäre ein deutliches Signal an politisch Verantwortliche, dass und wie endlich planvoll in gemeinsamer Verantwortung zu handeln ist.

Als kritische Fragen zu den Bereichen Beratung, Diagnostik und Gestaltung von Übergängen hinsichtlich der Bildungs- und Berufsbiografie von Kindern lassen sich *beispielsweise* folgende anführen: Entscheiden wirklich die Eltern? Auf welcher Grundlage? Mit welchen Erwartungen? Von wem werden Eltern beraten? Welche Rolle spielen UN-KRK und UN-BRK bei der Beratung? Gibt es Zusammenhänge zwischen der beruflichen Tätigkeit der Beratenden und der empfohlenen Entscheidung? Wie genau wird begründet, dass die Förderschule der Ort sei, der dem Kindeswohl diene? Werden Eltern unter Druck gesetzt, die Förderschule als Lösung im Interesse des Kindeswohls zu akzeptieren? Welche Rolle spielen Jugendämter in der Beratung? Werden Beratungsgespräche, Förderausschüsse, aber auch informelle Gespräche und Telefonate etc. protokolliert? Hatten Eltern Zugang zu unabhängiger Beratung? Welche Rolle spielen Frühförderung, sozialpädiatrische Zentren, Ärzte, Kindertagesstätten?

Spielen Überlegungen zu „angemessenen Vorkehrungen“ eine Rolle zu Beginn der Schullaufbahn? Werden sie evaluiert? Wer kümmert sich darum, angemessene Vorkehrungen bei den verschiedenen potenziellen Kostenträgern zu beantragen und durchzusetzen (Schulassistent, Hilfsmittel, angepasste Lehr- und Lernmittel, Transport zur Schule, bauliche Maßnahmen ...)? Werden Förderpläne unter Beteiligung der Eltern erstellt und evaluiert? Werden Eltern als Experten für ihr Kind akzeptiert?

Welche Vorstellung vom weiteren Lebenslauf des Kindes mit Beeinträchtigung leitet Lehrer\*innen? Denken sie überhaupt an Schulabschlüsse und Berufstätigkeit? Wie wirkt sich das auf didaktische und methodische Entscheidungen aus? Werden Schüler\*innen mit Förderbedarf in die Berufsvorbereitung einbezogen und wie? Welche Rolle spielen Lehrer\*innen beim Übergang in den Beruf und bei der Feststellung der Erwerbsfähigkeit? Wie beraten Lehrer\*innen an dieser Schwelle und mit welchen Argumenten? Wie ist die Zusammenarbeit mit der Agentur für Arbeit gestaltet?

Um diesen und weiteren Fragen nachzugehen, braucht es u. a. Langzeitstudien als wichtigen Beitrag zur inklusiven Schulentwicklung. Forschende und Eltern sollten *zusammen* ein großes Forschungsprogramm fordern, mit dem die Realität inklusiver Bildung in ihren Zusammenhängen dargestellt wird. Die Erfahrungen von Eltern und ihr Wissen um Prozesse sind dabei nicht zu ersetzende Anhaltspunkte für die Forschung zu Inklusionsorientierter Schulentwicklung.

## Literatur

- Eichholz, R. (2013). Streitsache Inklusion. Rechtliche Gesichtspunkte zur aktuellen Diskussion. In G. Feuser & T. Maschke (Hrsg.), *Lehrerbildung auf dem Prüfstand. Welche Qualifikationen braucht die inklusive Schule?* (S. 67–115). Psychosozial-Verlag.
- Gloystein, D. & Moser, V. (2019). Ausgangslage. In J. Frohn, E. Brodesser, V. Moser & D. Pech (Hrsg.), *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen* (S. 65–67). Klinkhardt.
- KMK (2006). *Erklärung der Kultusministerkonferenz zur Umsetzung des Übereinkommens der Vereinten Nationen über die Rechte des Kindes (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 3.3.2006)*. [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2006/2006\\_03\\_03-UN-Kinderrechte\\_.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2006/2006_03_03-UN-Kinderrechte_.pdf) (29.3.2022).
- KMK (2011). *Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen*. [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2011/2011\\_10\\_20-Inklusive-Bildung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf) (29.3.2022).
- Koßmann, R. (2019). *Schule und „Lernbehinderung“ – Wechselseitige Erschließungen*. Klinkhardt.
- Krappmann, L. (2017). Inklusion und kinderrechtsorientierte Schulentwicklung. In M. Gercke, S. Opalinski & T. Thonagel (Hrsg.), *Inklusive Bildung und gesellschaftliche Exklusion* (S. 13–23). Springer.
- Krappmann, L., Leschinsky, A. & Powell, J. (2005). Kinder, die besonderer pädagogischer Förderung bedürfen. In K. S. Cortina, J. Baumert, A. Leschinsky, K. U. Mayer & L. Trommer (Hrsg.), *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick* (S. 755–786). Rowohlt.
- Moser, V. (2017). Inklusion und Organisationsentwicklung. In V. Moser & M. Egger (Hrsg.), *Inklusion und Schulentwicklung* (S. 15–30). Kohlhammer.
- Moser, V. (Hrsg.) (2012). *Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung*. Kohlhammer.
- Riedel, E. (2010). *Gutachten zur Wirkung der internationalen Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung und ihres Fakultativprotokolls auf das deutsche Schulsystem*. [http://gemeinsam-leben-nrw.de/sites/default/files/gutachten\\_riedel.pdf](http://gemeinsam-leben-nrw.de/sites/default/files/gutachten_riedel.pdf) (29.3.2022).
- Schuck, K. D. & Rauer, W. (2018). *EiBiSch – Evaluation schulischer Bildung in Hamburgs Schulen. Quantitative und qualitative Ergebnisse*. Waxmann.
- Steinmetz, S., Wrase, M., Helbig, M. & Dörtinger, I. (2021). *Die Umsetzung schulischer Inklusion nach der UN-Behindertenrechtskonvention in den deutschen Bundesländern*. Nomos.
- UN (2007). Allgemeine Bemerkung Nr. 9 (2006). *Die Rechte von Kindern mit Behinderungen*. <https://www.un.org/Depts/german/menschenrechte/crc-c-gc9.pdf> (29.3.2022).