

Marianne Hirschberg

Schritte und Hindernisse auf dem Weg zu einem inklusiven Ausbildungssystem



Erschienen in

**ARCHIV für Wissenschaft
und Praxis der sozialen Arbeit**
Heft 3/2015

Vierteljahresschrift zur Förderung von
Sozial-, Jugend- und Gesundheitshilfe

Herausgegeben von
Prof. Dr. Peter Buttner

Deutscher Verein für öffentliche
und private Fürsorge e. V.
Michaelkirchstraße 17/18
10179 Berlin-Mitte
Tel. 030 629 80-0
Fax 030 629 80-150
www.deutscher-verein.de

Schritte und Hindernisse auf dem Weg zu einem inklusiven Ausbildungssystem¹

Die gemeinsame Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderungen wird seit Jahrzehnten von vielen Pädagog/innen in Deutschland als Mittel zur optimalen Förderung und zur Durchsetzung der sozialen Integration und Inklusion von Menschen mit Behinderungen favorisiert.² Aber was bringt ein inklusives Schulsystem, wenn der Übergang in Ausbildung und Beruf nicht inklusiv gestaltet ist?

Der Bedarf und die Begründung eines inklusiven Bildungssystems sind durch das Inkrafttreten der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) in Deutschland am 26. März 2009 gestärkt worden, da die Konvention seit diesem Zeitpunkt deutsches Recht ist. Der Staat ist verpflichtet, schrittweise ein inklusives Bildungssystem aufzubauen, wie in Artikel 24 zu Bildung in Verbindung mit Artikel 4, den allgemeinen Verpflichtungen des Staates, ausgeführt ist. Die Konvention greift das allgemeine Verständnis auf, dass der Begriff Inklusion alle Menschen umfasst, folglich nicht nur Behinderung, sondern auch die übrigen relevanten Differenzkategorien wie kultureller oder Migrationshintergrund, Religion oder soziale Herkunft. Diese Vielfaltsmerkmale werden jedoch im Kontext separierter oder inklusiver Beschulung bzw. Ausbildung auf die Kategorie „Sonderpädagogischer Förderbedarf“ reduziert. Angesichts dessen, dass besonders in den Sonderschulen mit den Förderschwerpunkten Sprache, Lernen sowie emotionale und soziale Entwicklung Kinder aus Familien mit sozioökonomisch schwachem und mit Migrationshintergrund unterrichtet werden, sind diese Differenzkategorien hinsichtlich der Kategorie Sonderpädagogischer Förderbedarf einzubeziehen, auch wenn die Kategorie Behinderung in der Debatte um Inklusion aufgrund der staatlichen Umsetzungsverpflichtung der Behindertenrechtskonvention im Vordergrund steht.

Auch wenn mit Umsetzung der Konvention im Bildungssystem ein höherer Anteil behinderter und lernschwacher Kinder an Schulen integrativ unterrichtet wird als vorher, besucht immer noch der Großteil behinderter Schüler/innen gesonderte Schulen (Sonder- und Förderschulen, Förderzentren), und der Ausbildungsmarkt ist weiterhin stark durch segregierende Strukturen geprägt, von denen sich die Modellversuche und Projekte abheben. Der Anteil ist laut den statistischen Angaben der Länder an die Kultusministerkonferenz von 18 auf 25 % gestiegen (vgl. differenziert hierzu Klemm 2013). Hierbei ist

1 Dieser Beitrag ist ein geringfügig angepasster Nachdruck aus dem Band: Kroworsch, Susann (Hrsg.): Inklusion im deutschen Schulsystem. Barrieren und Lösungswege, Berlin 2014.

2 Siehe hierzu die ersten integrativen Schulversuche an Grund- und Gesamtschulen in Berlin oder Hamburg seit 1975 und die Aufnahme integrativer Beschulung ins Schulgesetz im Saarland 1985 (vgl. Schöler 1993; Feuser/Meyer 1986; Hinz 1993).

jedoch zu beachten, dass die Länder teilweise separate Klassen an allgemeinbildenden Schulen als inklusiv ausweisen, auch wenn hier kein gemeinsamer Unterricht stattfindet. Der Übergang in ein Ausbildungsverhältnis ist auch dadurch geprägt, dass ca. $\frac{3}{4}$ aller Förderschüler/innen die Schule ohne einen Hauptschulabschluss verlassen (vgl. Klemm 2013, 7, hierzu biografieanalytisch van Essen 2013). Der Status quo besteht also größtenteils in einer Struktur allgemeiner Bildungs-, Arbeits- und Wohnmöglichkeiten sowie eines davon getrennten Sondersektors, der diese drei Lebensbereiche (und auch weitere wie beispielsweise die Gesundheitsversorgung) umfasst.

Im Folgenden werden inklusive und separierte Ausbildungsangebote im Verhältnis zu den generellen Strukturen des Bildungswesens analysiert, da diese die Entwicklung inklusiver Angebote beeinflussen und eine isolierte Erörterung daher wenig aussagekräftig wäre. Angesichts der seit mehr als 35 Jahre bestehenden Anstrengungen, ein gemeinsames Bildungssystem mit Zugang zu lebenslangem Lernen aufzubauen, und dem Inkrafttreten der UN-BRK vor mehr als vier Jahren ist zu fragen, welche Faktoren ein inklusives Bildungssystem erschweren oder sogar verhindern. Hierbei wird auf die theoretische Erörterung des Ableism recurriert (vgl. Maskos 2010; Wolbring 2008). Abschließend soll eingeschätzt werden, wie sich das Ausbildungswesen zukünftig entwickeln wird.

Der Menschenrechtsgrundsatz Inklusion und die Umsetzung der UN-BRK im Bildungssystem

Die UN-BRK vollzieht einen Paradigmenwechsel vom medizinischen zum menschenrechtlichen Modell von Behinderung. Hiermit sind die Anerkennung und der Respekt gegenüber heterogenen Lebensformen, der Vielfalt menschlichen Lebens und des wertvollen kulturellen Beitrags von Menschen mit Behinderungen verbunden (vgl. Präambel und Art. 3 UN-BRK). Diese menschenrechtlichen Prinzipien gelten für alle Menschen, da Menschenrechte universell und unteilbar sind. Ihre Umsetzung in allen Bildungsinstitutionen und damit auch dem Ausbildungswesen erfordert, dass ein differenz- und somit subjektorientierter Bildungsbegriff zur systematischen Grundlage der Konzeption und der pädagogischen Überlegungen wird.

Inklusion ist inzwischen als Begriff in aller Munde, wird jedoch v.a. mit den Umsetzungsbemühungen der Landesregierungen in Verbindung gebracht. Es handelt sich aber um einen der allgemeinen Grundsätze der Menschenrechte, auch als Menschenrechtsprinzip bezeichnet: „full and effective participation and inclusion in society“, auf Deutsch beschrieben als „volle und effektive Partizipation an der und Einbeziehung in die Ge-



Prof. Dr. Marianne Hirschberg
lehrt am Fachbereich Gesellschaftswissenschaften der Hochschule Bremen. E-Mail: marianne.hirschberg@hs-bremen.de

sellschaft“ (Art. 3 c UN-BRK). Ebenso wie das Prinzip der Partizipation soll Inklusion vollständig und effektiv umgesetzt werden, also nicht nur teilweise oder halbherzig.

Bereits im Entstehungsprozess der Konvention ist der menschenrechtliche Grundsatz der Partizipation beachtet worden, da an der Konventionsentwicklung viele Organisationen behinderter Menschen mitgearbeitet haben. Dieser Grundsatz kommt in der UN-BRK in unterschiedlichen Formen zum Ausdruck (vgl. Hirschberg 2010). Für die Gestaltung eines inklusiven Bildungssystems sind beide Grundsätze, Partizipation und Inklusion, entscheidend. Die UN-BRK stärkt einen diversitätsbewussten und subjektbezogenen Bildungsbegriff, auch wenn in Deutschland häufig der als organisatorisch schwierig erlebte Prozess der inklusiven Entwicklung von Bildungsinstitutionen im Vordergrund steht.

Als Grundsatz bezieht sich Inklusion auf alle Rechte der UN-BRK, wie im Folgenden für das Recht auf Bildung ausgeführt wird (vgl. Art. 24 UN-BRK). Die Bundesrepublik Deutschland ist als Vertragsstaat der UN-BRK verpflichtet, das Recht auf Bildung von Menschen mit Behinderungen anzuerkennen:

„Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein inklusives³ Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen mit dem Ziel, die menschlichen Möglichkeiten sowie das Bewusstsein der Würde und das Selbstwertgefühl des Menschen voll zur Entfaltung zu bringen und die Achtung von den Menschenrechten, den Grundfreiheiten und der menschlichen Vielfalt zu stärken“ (Art. 24 Abs. 1 a UN-BRK).

In diesen Ausführungen des Rechts auf Bildung wird der Grundsatz Inklusion genutzt, um die Eigenschaft des Bildungssystems zu beschreiben: Es soll inklusiv sein, also alle einbeziehen. Das Recht auf Bildung enthält kein Recht auf ein separiertes Bildungssystem, sondern in allen Altersstufen und Teilbereichen soll das Bildungssystem lebenslanges gemeinsames Lernen ermöglichen. Durch diese Charakterisierung sind auch Aus- und Fortbildung einbezogen, was im letzten Abschnitt dieses Rechts noch einmal ausdrücklich betont wird:

„Die Vertragsstaaten stellen sicher, dass Menschen mit Behinderungen ohne Diskriminierung und gleichberechtigt mit anderen Zugang zu allgemeiner Hochschulbildung, Berufsausbildung, Erwachsenenbildung und lebenslangem Lernen haben. Zu diesem Zweck stellen die Vertragsstaaten sicher, dass für Menschen mit Behinderungen angemessene Vorkehrungen getroffen werden“ (Art. 24 Abs. 5 UN-BRK).

3 In der offiziellen deutschen Übersetzung wird der Begriff „integratives“ benutzt.

Jeder Mensch mit Behinderung hat ein Recht auf angemessene Vorkehrungen, um vollständige lebenslange Bildung zu erlangen. Angemessene Vorkehrungen richten sich nach den individuellen Bedürfnissen, mit ihnen werden Barrieren im Einzelfall überwunden. Es wäre sinnvoll, sie gesetzlich als Verpflichtung zu verankern (vgl. Art. 2 Unterabs. 4 UN-BRK; Aichele/Althoff 2012). Als Teil des menschenrechtlichen Diskriminierungsverbots sind sie sofort gültig und einklagbar. Darüber hinaus haben behinderte Menschen – verbunden mit dem Grundsatz der Nicht-Diskriminierung – ein Recht auf Bildung, das im Einzelfall einklagbar ist und das die Bundesrepublik Deutschland als Vertragsstaat sofort umsetzen muss (vgl. Art. 5, Art. 3 b UN-BRK).

Bereits zum Recht auf Bildung im Pakt für wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte (1966) hat der Fachausschuss in seinem „General Comment zum Recht auf Bildung“ (Art. 13 Sozialpakt) vier Strukturelemente entwickelt, um auszuführen, was die rechtlichen Forderungen konkret erfordern:

- 1) Verfügbarkeit (*availability*) von Bildung,
- 2) Zugang (*access*) zu Bildung,
- 3) Annehmbarkeit (*acceptability*) von Bildung,
- 4) Adaptierbarkeit (*adaptability*) von Bildung.

Diese vier Strukturelemente werden auch als „4-A-Schema“ bezeichnet (vgl. Tomasevski 2006). Hinsichtlich der UN-BRK ist dieses Schema bereits auf das Schulsystem und die Erwachsenenbildung angewandt worden (vgl. Monitoring-Stelle zur UN-BRK 2011; Hirschberg/Lindmeier 2013). Auf das Ausbildungswesen bezogen sollten folgende Gestaltungsaspekte beachtet und umgesetzt werden:

Die allgemeine Verfügbarkeit (*availability*) von Bildung verlangt, dass adäquate und damit inklusive Ausbildungseinrichtungen vorhanden und funktionsfähig sind. Das Strukturelement des diskriminierungsfreien Zugangs (*access*) zu Bildung umfasst in Verbindung mit Art. 24 Abs. 5 UN-BRK mehrere Faktoren: Keinem Menschen darf der Zugang zu lebenslangem Lernen und somit auch zu einer inklusiven Ausbildung rechtlich und faktisch verwehrt werden. Besonders die schwächsten gesellschaftlichen Gruppen müssen freien Zugang zu Bildung haben, was sowohl die wirtschaftliche, aber auch die physische Zugänglichkeit einschließt: Bildungseinrichtungen sollen nah erreichbar und barrierefrei (in umfangreichen Sinne) sein. Die Annehmbarkeit (*acceptability*) von Bildung fokussiert Form und Inhalt von Ausbildungsstrukturen, die wichtig, kulturell angemessen und qualitativ hochwertig sein sollen. Konkret sollen die Didaktik, Methodik und Inhalte der Ausbildung an den (jung-)erwachsenen Lernenden orientiert sein und sich auf deren Lebenslagen beziehen. Das Strukturelement der Adaptierbarkeit (*adaptability*) der Bildung verlangt, dass sich Ausbildungsinstitutionen an die Erfordernisse sich verändernder Gesellschaften und des Gemeinwesens anpassen. Das Ausbildungswesen muss sich auch auf sich ändernde Lebenslagen einstellen.

Behinderte Menschen dürfen nicht aufgrund ihrer Behinderung diskriminiert werden (vgl. Art. 5 Abs. 2 UN-BRK). Dieses sogenannte Diskriminierungsverbot bezieht sich auf alle vier Strukturelemente und nicht nur auf den diskriminierungsfreien Zugang zu Bildungsinstitutionen und ihre allgemeine Verfügbarkeit. Ebenso schließt es die inhaltliche Gestaltung der Bildungsangebote ein, die unter dem Gesichtspunkt des Diskriminierungsverbots akzeptabel und auf die sich verändernden Lebenslagen der Menschen angemessen zugeschnitten sein sollen (vgl. Motakef 2006).

Hinsichtlich eines inklusiven Ausbildungswesens ist es besonders wichtig zu beachten, dass Ausbildung die Brücke zwischen Bildung und Berufstätigkeit bildet. So ist auch im Recht auf Arbeit und Beschäftigung ausgeführt, dass die Vertragsstaaten das gleiche Recht von Menschen mit Behinderungen auf Arbeit anerkennen, was auch „das Recht auf die Möglichkeit [beinhaltet], den Lebensunterhalt durch Arbeit zu verdienen, die in einem offenen, inklusiven⁴ und für Menschen mit Behinderungen zugänglichen Arbeitsmarkt und Arbeitsumfeld frei gewählt oder angenommen wird“ (Art. 27 Abs. 1 UN-BRK). Sowohl das Bildungssystem als auch der Arbeitsmarkt sollen inklusiv gestaltet sein. Hier wird deutlich, dass der Grundsatz der Inklusion die gesamte Konvention prägt.

Der Umsetzungsauftrag der UN-BRK und die Realität

Die Bundesrepublik Deutschland ist verpflichtet, Art. 24 der UN-BRK umzusetzen. Hierzu gehört es, einen Umstrukturierungsprozess von einem separativen zu einem inklusiven Bildungs-, Ausbildungs- und Beschäftigungssystem verantwortlich zu gestalten. Alle Akteure, die den staatlichen Bildungsauftrag wahrnehmen, sind hierbei einbezogen. Angesichts der aktuellen Situation auf dem Ausbildungssektor ist jedoch zu fragen, ob und wie ein solcher Prozess geplant ist, mit welchen Schritten er vollzogen und wann er abgeschlossen werden soll. Derzeit lässt sich die Situation eher als Potpourri aus inklusiven und separierten Ausbildungsmöglichkeiten charakterisieren.

Im Nationalen Aktionsplan zur UN-BRK (NAP) führt die Bundesregierung aus, welche Maßnahmen sie zur Ausbildung und Beschäftigung behinderter Menschen plant. Hierzu gehört u.a. eine „Initiative für Ausbildung und Beschäftigung“ in der Verantwortung des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales (BMAS) mit allen maßgeblichen Akteuren, die einmalig mit 50 Millionen Euro ausgestattet ist (vgl. BMAS 2011, 38). Ebenso hat die Bundesregierung ein Programm „Initiative Inklusion“ mit 100 Millionen Euro aufgelegt, in dem ein Schwerpunkt die betriebliche Ausbildung schwerbehinderter Jugendlicher in anerkannten Ausbildungsberufen ist. Bis 2016 sollen 15 Millionen Euro zur Verfügung gestellt werden, um 1.300 neue betriebliche Ausbildungsplätze auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt zu schaffen (vgl. BMAS 2011, 39). Weitere Maßnahmen zur Berufsorientierung und Ausbildung werden von den Ministerien für Arbeit und Soziales, Bildung und Forschung sowie Wirtschaft und technologische Entwicklung verant-

4 In der offiziellen deutschen Übersetzung wird der Begriff „integrativen“ benutzt.

wortet. Dazu gehört auch eine Vereinheitlichung der ca. 1.000 Sonderregelungen für die Ausbildung von behinderten jungen Menschen, mit der die Transparenz über die erworbenen Qualifikationen verbessert und behinderten Jugendlichen der Einstieg in eine Ausbildung erleichtert werden soll (vgl. BMAS 2011, 121–128). Der Nationale Aktionsplan wurde evaluiert und die Ergebnisse veröffentlicht.⁵ Die Evaluation verweist auf gravierende Mängel, unter anderem ähnliche, die bereits in der Erstfassung dieses Aufsatzes herausgestellt wurden (vgl. BMAS 2014, 146 ff.). Zur Verbesserung der Wirkung des NAP wurden Handlungsansätze entwickelt, die auf eine Entwicklung eines strukturierten Überarbeitungsprozesses abzielen. Es bleibt jedoch abzuwarten, wie intensiv diese Empfehlungen zur Überarbeitung umgesetzt werden.

Eine Analyse der Zugangswege junger Menschen mit Behinderung in Ausbildung und Beruf legt ebenfalls die „Koordination hinsichtlich der Studien und Projekte“ auf struktureller Ebene nahe (Niehaus/Kaul 2012, 79). Grundsätzlich sei es erforderlich, einen „geeigneten quantitativen Längsschnittdatensatz“ zu entwickeln (Niehaus/Kaul 2012, 78), da die amtlichen Statistiken nicht geeignet für eine qualitativ hochwertige Analyse der Zugangswege junger Menschen mit Behinderung in Ausbildung und Beschäftigung seien (Niehaus/Kaul 2012, 10). Empfohlen wird auch, die Perspektive von Jugendlichen mit Behinderungen in die Erforschung der Zugangswege und die Entwicklung der Forschungsdatensätze einzubeziehen, „gender-, alters- und kulturspezifische Benachteiligungsmuster“ zu berücksichtigen sowie „Selbstbestimmung und Partizipation Jugendlicher mit Behinderung (...) in Praxis- wie in Forschungskontexten zu verwirklichen“ und ihre Erfahrungswelt zu beachten (Niehaus/Kaul 2012, 79). Eine fundierte Datengrundlage, die zudem nach Geschlecht, Behinderung, Migrationshintergrund, Alter und weiteren Differenzkategorien aufgeschlüsselt ist, ist auch für eine adäquate Umsetzung der UN-BRK erforderlich (vgl. Hirschberg 2012 zur Umsetzung von Art. 31 der UN-BRK). Aufgrund dessen hat das BMAS inzwischen eine Vorstudie in Auftrag gegeben, auf deren Basis eine repräsentative Datenerhebung zu den Lebenslagen behinderter Menschen entwickelt werden soll.⁶

Betrachtet man die Ausbildungs- und Beschäftigungssituation junger Erwachsener mit Behinderungen konkret, so gibt es nach dem Schulabschluss (der Förder- oder auch allgemeinbildenden Schule) drei Möglichkeiten, ausgebildet oder beschäftigt zu werden:

- Ausbildung oder Beschäftigung mit oder ohne Förderung durch die Bundesagentur für Arbeit auf dem ersten Arbeitsmarkt,
- nachschulische Qualifizierungsmaßnahme des Maßnahmensystems der Bundesagentur für Arbeit, z.B. als Rehabilitand/in,
- Eintritt in eine Werkstatt für behinderte Menschen (zweiter Arbeitsmarkt).

5 Vgl. http://www.gemeinsam-einfach-machen.de/BRK/DE/StdS/Home/Home_Inhalt/NAPForschungsbericht.html (23. Juli 2015).

6 Vgl. <http://www.bmas.de/DE/Themen/Teilhabe-behinderter-Menschen/Meldungen/teilhabebericht-2013.html> (18. Oktober 2013).

Als sinnvoll wird ein berufsqualifizierender Abschluss im Sinne des Berufsbildungsgesetzes (BBiG) und der Handwerksordnung (HwO) angesehen, der jedoch für behinderte Menschen meist „über das zwischengelagerte Maßnahmen- und Förderungssystem der Bundesagentur für Arbeit“ erfolgt (Niehaus/Kaul 2012, 9). Die o.g. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderte Analyse kritisiert jedoch, dass vielfach die Projekte, Maßnahmen und Vorhaben regional ausgerichtet, von einzelnen Institutionen angeboten und nicht miteinander koordiniert seien (vgl. Niehaus/Kaul 2012, 10).

Zudem ist in den letzten Jahren die Anzahl Beschäftigter in Werkstätten gestiegen – trotz des Paradigmenwechsels, der bereits mit dem Sozialgesetzbuch Neuntes Buch (SGB IX) zu Rehabilitation und Teilhabe einherging, und trotz der mit der UN-BRK verbundenen, medial vermittelten Anstrengungen, Ausbildungs- und Arbeitsplätze auf dem ersten Arbeitsmarkt zu schaffen (vgl. DGB 2012, 9). Die Ursachen für den Anstieg der Beschäftigten auf dem zweiten Arbeitsmarkt sind vielfältig. Hierzu sind sowohl die Arbeitsbedingungen auf dem ersten Arbeitsmarkt, die Vermittlung von Handlungskompetenzen in Förder- und auch allgemeinbildenden Schulen,⁷ Behinderungsformen sowie die unterschiedlichen Beratungs- und Unterstützungssysteme in Ländern und Kommunen zu betrachten. Signifikant ist die Zunahme von Menschen mit psychischen Behinderungen, die in Werkstätten arbeiten.⁸

Die Antidiskriminierungsstelle des Bundes stellt in einer Studie die unterschiedlichen Formen von Barrieren heraus, die Menschen mit Behinderungen am Zugang zum Arbeitsmarkt hindern (vgl. Kardorff 2013). Sie lassen sich in strukturelle, verfahrensbedingte und mentale Barrieren unterteilen, denen behinderte Menschen begegnen – letztere häufig in Form von Vorurteilen. Die Studie stellt zudem eine hohe Motivation und ein großes Interesse behinderter Menschen an Arbeit heraus; sie weist damit auf die gesellschaftlichen Faktoren hin, die für den strukturellen Aufbau eines inklusiven Ausbildungssystems und Arbeitsmarktes entscheidend sind.

Der Menschenrechtsgrundsatz Inklusion und die gesellschaftliche Orientierung an Nicht-Behinderung

Inklusion im Bildungssystem ist nicht von der gesellschaftlichen Wertschätzung und Würdigung behinderter Menschen und ihrer Erfahrungen zu trennen. Mit dem Inklusionsbegriff geht ein demokratisches Gesellschaftsverständnis einher, das auch die UN-BRK charakterisiert: Eine inklusive Gesellschaft beachtet zuerst die Würde aller Menschen und damit auch behinderter Menschen, unabhängig von Art und Grad ihrer

7 Zur Kritik des separaten Schulsystems hinsichtlich der Vorbereitung auf Ausbildung und Berufstätigkeit vgl. Pfahl 2012; zu den allgemeinen Chancen einer Ausbildung oder Berufstätigkeit auf dem ersten Arbeitsmarkt vgl. Weil/Lauterbach 2011.

8 Vgl. <http://www.bagwfbm.de/page/25> (23. Oktober 2013); allgemein zur Verbreitung psychischer Erkrankungen in Europa vgl. Wittchen u.a. 2012, 2011.

Behinderung. Sie sieht alle Menschen als wertvollen Bestandteil der Gesellschaft an. Für die Umsetzung inklusiver Ausbildung bedeutet dies, Institutionen so zu gestalten und weiterzuentwickeln, dass alle Menschen Ausbildungsmöglichkeiten erhalten, dass sie hierbei gewürdigt werden, wie sie sind, und dass sie partizipieren und ihr Potenzial entfalten können.

Um dieses Ziel zu erreichen und den Menschenrechtsgrundsatz Inklusion umzusetzen, ist es wichtig, die Unterschiede zwischen den Lernenden im Bildungssektor zu beachten. Die Notwendigkeit, inklusive Kulturen zu bilden, inklusive Strukturen aufzubauen und inklusive Praktiken zu entwickeln, erfordert einen Neuorientierungsprozess, mit dem eine Überarbeitung und Neugestaltung von Bildungszielen im Bildungswesen einhergehen muss. Die UN-BRK kann als Grundlage genutzt werden, um Kooperationen zwischen Wirtschaft, Ausbildungsinstitutionen und Behindertenselbstorganisationen zu bilden.

Worin liegen jedoch die Gründe dafür, dass die Anforderung inklusiver Ausbildungsstrukturen so zögerlich umgesetzt wird? Ein Verweis auf das föderale Bildungssystem oder auch der Vorwurf gegenüber der Bundesregierung, die Konvention nicht systematisch umzusetzen, zeigen wichtige Faktoren auf. Dennoch reicht dies m.E. nicht aus; die Aufmerksamkeit ist zudem auf die gesellschaftliche Wahrnehmung und Beurteilung von Behinderung zu richten. Während der Menschenrechtsdiskurs mit der Behindertenrechtskonvention Behinderung als Ergebnis des Verhältnisses von Beeinträchtigungen und gesellschaftlichen Barrieren (der physischen Umwelt, aber auch der gesellschaftlichen Vorurteile und Einstellungen) fasst (vgl. Präambel e und Art. 1 UN-BRK; ausführlicher Hirschberg 2011), nähern sich die Disability Studies der Kategorie Behinderung analytischer (vgl. exemplarisch Mitchell/Snyder 1997; Linton 1998; Thomas 2007). Sie untersuchen gesellschaftliche Normen und Erwartungen, Diskurse und Praktiken über Körper, die sich durch Institutionen oder Medien verfestigen und durch diese vermittelt werden: Wie wird ein Körper konstruiert? Und wie wird Behinderung als die Abweichung von etwas, das als „normal“ oder als „Nicht-Behinderung“ konstruiert wird, produziert und bewertet? Behinderung ist somit ein Produkt, das erst im Verhältnis zu gesellschaftlichen Normen und Erwartungen, aber auch durch gesellschaftliche Barrieren konstruiert wird – wie die Interessenvertretung „Selbstbestimmt Leben“ es knapp formuliert: Behindert ist man nicht, behindert wird man.

Maskos erklärt, dass Fähigkeit als Grenzmarkierung im essentialisierenden Denken über Behinderung fungiert (Maskos 2010, 2). Parallel zu Sexismus oder Rassismus fasst Ableism(us) die „einseitige Fokussierung auf körperliche und geistige Fähigkeiten einer Person und ihre essentialisierende Be- und Verurteilung, je nach Ausprägung ihrer Fähigkeiten“ (Maskos 2010, 2; vgl. zu Ableism auch Campbell 2008, Wolbring 2008 und Shakespeare 1994, im deutschsprachigen Diskurs Rommelsbacher 1995). Maskos weist jedoch darauf hin, dass nicht nur Fähigkeiten, die gesellschaftlichen Erwartungen und Normalitätsvorstellungen nicht entsprechen, betroffen sind. Vor dem Hintergrund

der Leistungsgesellschaft reduziert Ableism alle Menschen auf ihre Körperlichkeit, die essentialisiert biologistisch beurteilt wird. Ableism ist somit eine der stärksten gesellschaftlich wirkenden Ismen oder Ideologien, weil sie eng mit der gesellschaftlichen Bewertung von Körpern als Ausführungsinstrument von Leistungen verbunden ist – und alle Körper (unterschiedlicher Geschlechter, Kulturen, Hautfarben, Ethnien, Religionen, Alter etc.) davon betroffen sind (vgl. Wolbring 2008, 252 ff.). Ableism wird auch durch Praktiken gestärkt wie die Durchführung von Tests, mit denen die Schul- oder Ausbildungsfähigkeit eingestuft und Behinderung als von einer fiktiven Norm abweichend negativ definiert wird (vgl. Schwohl 1999).

Es ist entscheidend, die gesellschaftliche Dominanz von Ableism zu erkennen. Vor diesem Hintergrund wird dann umso deutlicher, dass es die umfangreichen gesellschaftlichen Barrieren sind, die Menschen behindern und Ursache alltäglicher Einschränkungen sind. Dies wird jedoch gesellschaftspolitisch nicht oder nur wenig wahrgenommen. Daher sind folgende Faktoren entscheidend, um Chancengleichheit herzustellen:

- eine angemessene Finanzierung von Unterstützungssystemen, Pflegeleistungen und persönlicher Assistenz,
- der barrierefreie Zugang zu Ausbildungsinstitutionen, aber auch zu allen gesellschaftlichen Einrichtungen,
- angemessene Vorkehrungen im Einzelfall – in Ausbildung und Berufsleben sowie in allen anderen Lebenslagen.

Unterstützungssysteme dienen der Selbstbestimmung behinderter und chronisch kranker Menschen und folgen der Leitperspektive der UN-BRK: Selbstbestimmung mit der für die betreffende Person notwendigen Assistenz (vgl. Graumann 2011).

Eine Mitleid widerspiegelnde oder Behinderung mit Leid gleichsetzende Thematisierung ist kontraproduktiv zur Entwicklung eines systematischen inklusiven Ausbildungssystems. Solange Behinderung vor dem Hintergrund des gesellschaftlich einflussreichen Ableism nicht neu bestimmt wird und dies auch Konsequenzen für die an Leistungsfähigkeit orientierte kapitalistische Gesellschaft hat, wird die unerschwellig existierende, unthematisiert machtvolle gesellschaftliche Ausrichtung am Ableism weiter bestehen.

Dies könnte ein Faktor sein, warum der Umstrukturierungsprozess des Aus-Bildungssystems nicht systematisch, sondern in regional entwickelten, sicherlich auch effektiven Modellprojekten, jedoch nicht als flächendeckender Veränderungsprozess des selektiven zu einem inklusiven Bildungs- und Ausbildungssystem erfolgt. Ein weiterer Faktor kann in den Öffnungs- und Schließungsmechanismen des Zugangs zu Gesellschaft liegen, wie Becker bildungssoziologisch analysiert (Becker 2011). Eine Verbindung zu Maskos' gesellschaftskritischer Perspektive lässt sich von der Analyse der gesellschaftlich dominanten Meritokratie ziehen, mit der ungleiche Bildungs-, Erwerbs- und Einkommenschancen gesellschaftlich legitimiert werden (vgl. Becker/Hadjar 2011).

Schlussbemerkungen

Wie lässt sich nun die Fragestellung nach dem Ertrag inklusiver Schulbildung bei größtenteils segregierten Ausbildungs- und Berufstätigkeitsstrukturen beantworten? Ist Inklusion ein „Budenzauber“, wie Udo Sierck, Wissenschaftler und jahrzehntelanger Aktivist der Krüppel- und Behindertenbewegung, in seiner neuesten Veröffentlichung polemisch fragt? In seiner Gesellschaftsanalyse charakterisiert er, wo der Begriff Inklusion für Realitäten verwendet wird, die nicht inklusiv, sondern weiterhin von einer abwertenden Haltung und ausgrenzenden Strukturen gekennzeichnet sind (Sierck 2013). Was muss zuerst da sein: ein inklusives Bildungssystem oder eine inklusive Gesellschaft? Bekanntlich ist Bildung ein entscheidender Bestandteil der Gesellschaft und kann nicht ohne diese, die Gesellschaft auch nicht ohne das Bildungssystem betrachtet werden.

Um eine inklusive Gesellschaft zu erreichen, sind sukzessive alle Lebenslagen von Menschen umzugestalten: Bildung, Arbeit, Gesundheit, Wohnen, Freizeit etc. Hierbei sind jedoch beide einschränkenden Faktoren zu beachten: das mit dem kapitalistischen Gesellschaftssystem verbundene Konzept des Ableism, das reflektiert und schrittweise entkräftet werden könnte, sowie die durch das gegliederte Bildungssystem verstärkte meritokratische, ungleiche Verteilung von Bildungs-, Erwerbs- und Einkommenschancen, die durch ein inklusives Bildungssystem für alle verändert und egalitärer gestaltet werden könnte. Zu beachten ist jedoch, dass eine ungleiche Verteilung charakteristisch für eine kapitalistische Gesellschaft ist.

Solange diese Faktoren jedoch in der bildungsrhetorisch um Inklusion bemühten Debatte nicht beachtet werden, wird das Bildungs- und damit auch das Ausbildungssystem einen exkludierenden Charakter behalten und mehrheitlich behinderte und lernschwache Schüler/innen sowie junge Erwachsene an Sonderinstitutionen verweisen. Eine angemessene Umsetzung der UN-BRK geschieht nicht durch das individuelle Einklagen in bestehende inklusive Ausbildungsinstitutionen und Berufstätigkeitsfelder (parallel zum Einklagen in allgemeinbildende Schulen), sondern durch einen systematischen strukturellen Umgestaltungsprozess des Bildungssystems. Es ist zu wünschen, dass möglichst viele Akteure neben und in Kooperation mit den bundes- und landespolitischen Institutionen hierzu beitragen.

Literatur

- Aichele, Valentin/Althoff, Nina (2012): Nicht-Diskriminierung und angemessene Vorkehrungen in der UN-Behindertenrechtskonvention, in: Welke, Antje (Hrsg.): UN-Behindertenrechtskonvention mit rechtlichen Erläuterungen, Berlin, S. 104–118.
- Becker, Rolf (2011): Soziale Ungleichheit von Bildungschancen und Bildungsungleichheit, in: Becker, Rolf (Hrsg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie, Wiesbaden, S. 87–138.

- Becker, Rolf/Hadjar, Andreas (2011): Meritokratie – Zur gesellschaftlichen Legitimation ungleicher Bildungs-, Erwerbs- und Einkommenschancen in modernen Gesellschaften, in: Becker, Rolf (Hrsg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie, Wiesbaden, S. 37–62.
- Bundesarbeitsgemeinschaft der Berufsbildungswerke e.V. (BAG BBW) (2012): Rehabilitationspädagogische Zusatzqualifikation für Ausbilderinnen und Ausbilder (ReZA). Rahmencurriculum mit Lernzielen, Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) vom 21.6.2012, Berlin.
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) (2011): Nationaler Aktionsplan der Bundesregierung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention – Unser Weg in eine inklusive Gesellschaft, Berlin, http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/a740-nationaler-aktionsplan-barrierefrei.pdf?jsessionid=F0C69B0213402478660CACF92F1C1ED2?__blob=publicationFile (25. Oktober 2013).
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) (2014): Evaluation des Nationalen Aktionsplans der Bundesregierung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention, Forschungsbericht 446, Berlin.
- Campbell, Fiona Kumari (2008): Refusing Able(ness): A Preliminary Conversation about Ableism, in: *M/C Journal*, Vol. 11, No 3 – „able“.
- DGB Abteilung Arbeitsmarktpolitik (2012): Zur Lage der beruflichen Rehabilitation in der Arbeitsförderung, in: *arbeitsmarkt aktuell*, Nr. 7.
- Feuser, Georg/Meyer, Heike (1986): integrativer Unterricht in der Grundschule – Ein Zwischenbericht, Solms-Oberbiel.
- Galiläer, Lutz/Ufholz, Bernhard (2013): Inklusion durch betriebliche Ausbildung, in: *Wirtschaft & Beruf. Zeitschrift für berufliche Bildung*, Nr. 3, S. 36–42.
- Graumann, Sigrid (2011): Assistierte Freiheit. Von einer Behindertenpolitik der Wohltätigkeit zu einer Politik der Menschenrechte, Frankfurt a.M.
- Hinz, Andreas (1993): Heterogenität in der Schule. Integration – Interkulturelle Erziehung – Koedukation, Hamburg.
- Hirschberg, Marianne (2010): Partizipation – ein Querschnittsanliegen der UN-Behindertenrechtskonvention. *Positionen*, Nr. 3, Deutsches Institut für Menschenrechte, Berlin.
- Hirschberg, Marianne (2011): Behinderung. Neues Verständnis nach der Behindertenrechtskonvention, *Positionen* Nr. 4, Deutsches Institut für Menschenrechte, Berlin.
- Hirschberg, Marianne (2012): Menschenrechtsbasierte Datenerhebung – Schlüssel für eine gute Behindertenpolitik. Anforderungen aus Artikel 31 der UN-Behindertenrechtskonvention, Berlin.
- Hirschberg, Marianne/Lindmeier, Christian (2013): Der Begriff „Inklusion“ – Ein Grundsatz der Menschenrechte und seine Bedeutung für die Erwachsenenbildung, in: Burtscher, Reinhard/Ditschek, Eduard Jan/Ackermann, Karl-Ernst/Kil, Monika/Kronauer, Martin (Hrsg.): Zugänge zu Inklusion. Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog, Bielefeld, S. 39–52.
- Kardorff, Ernst von/Ohlbrecht, Heike/Schmidt, Susen (2013): Zugang zum allgemeinen Arbeitsmarkt für Menschen mit Behinderungen. Expertise im Auftrag der Antidiskriminierungsstelle des Bundes, Berlin.
- Klemm, Klaus (2013): Inklusion in Deutschland – eine bildungsstatistische Analyse, Gütersloh.

- Linton, Simi (1998): *Claiming Disability. Knowledge and Identity*, New York.
- Maskos, Rebecca (2010): Was heißt Ableism? Überlegungen zu Behinderung und bürgerlicher Gesellschaft, in: *arranca* 43.
- Mitchell, David T./Snyder, Sharon L. (1997): *The Body and Physical Difference. Discourses of Disability*, Michigan.
- Monitoring-Stelle zur UN-BRK (2011): Stellungnahme der Monitoring-Stelle (31. März 2011) Eckpunkte zur Verwirklichung eines inklusiven Bildungssystems (Primarstufe und Sekundarstufen I und II). Empfehlungen an die Länder, die Kultusministerkonferenz (KMK) und den Bund, http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/uploads/tx_commerce/stellungnahme_der_monitoring_stelle_eckpunkte_z_verwirklichung_eines_inklusive_bildungssystem_31_03_2011.pdf (25. Oktober 2013).
- Motakef, Mona (2006): *Das Menschenrecht auf Bildung und der Schutz vor Diskriminierung. Exklusionsrisiken und Inklusionschancen*, Berlin.
- Niehaus, Mathilde/Kaul, Thomas (2012): *Zugangswege junger Menschen mit Behinderung in Ausbildung und Beruf*, Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.), Bonn.
- Pfahl, Lisa (2012): *Bildung, Behinderung und Agency. Eine wissenssoziologische Untersuchung der Folgen schulischer Segregation und Inklusion*, in: Becker, Rolf/Solga, Heike (Hrsg.): *Soziologische Bildungsforschung*, Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Wiesbaden, S. 415–436.
- Rommelsbacher, Birgit (1995): *Dominanzkultur: Texte zu Fremdheit und Macht*, Berlin.
- Schöler, Jutta (1993): *Integrative Schule – Integrativer Unterricht. Ratgeber für Eltern und Lehrer*, Hamburg.
- Schwohl, Joachim (1999): Die Forderung nach einer Integrationspädagogik im Kontext gesellschaftlicher Desintegrationsprozesse, in: *Zeitschrift für Heilpädagogik*, Nr. 2, S. 60–65.
- Shakespeare, Tom (1994): Cultural representations of disabled people: dustbins for disavowal?, in: *Disability & Society*, 9 (3), S. 283–299.
- Sierck, Udo (2013): *Budenzauber Inklusion*, Neu-Ulm.
- Thomas, Carol (2007): *Sociologies of Disability and Illness. Contested ideas in Disability Studies and Medical Sociology*, Houndsmill.
- Tomaševski, Katarina (2006): *Human Rights Obligation in Education. The 4-A Scheme*, Nijmegen.
- Weil, Mareike/Lauterbach, Wolfgang (2011): Von der Schule in den Beruf, in: Becker, Rolf (Hrsg.): *Lehrbuch der Bildungssoziologie*, Wiesbaden, S. 329–366.
- Van Essen, Fabian (2013): *Abgehängt – Lebensrealitäten ehemaliger Förderschüler*. IMEW Expertise 12, Berlin.
- Wittchen, H.-U. u.a. (2011): The size and burden of mental disorders and other disorders of the brain in Europe 2010, in: *European Neuropsychopharmacology* 21, S. 655–679.
- Wolbring, Gregor (2008): The Politics of Ableism, in: *Development*, 51, S. 252–258.