

Oskar Dangl:

## Das Recht auf Bildung als soziales Menschenrecht

### 1. Einleitung: Überblick und Begründung

Das Bildungsrecht ist in höchstrangigen internationalen Menschenrechtsdokumenten verankert, aufgrund derer es inzwischen über fünfzig Verträge auf der Ebene der UN gibt. Dazu kommen noch zahlreiche regionale Vereinbarungen wie z. B. die Europäische Menschenrechtskonvention (EMRK). (vgl. Haspel 2011: 14-20) Der folgende Beitrag gibt einen Überblick zum Recht auf Bildung als soziales Menschenrecht (vgl. Krennerich 2013: 284-312), konzentriert auf die drei wichtigsten UN-Menschenrechtsdokumente, in denen das Recht auf Bildung systematisch verankert wird (vgl. Weiß 2012: 289-291). Dem folgt auch die Gliederung des Beitrags. Die Grundlagen liefert die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte (AEMR) mit ihrem Artikel 26 (siehe Kapitel 2), die in der Kinderrechtskonvention (KRK) (siehe Kapitel 3) und der Behindertenrechtskonvention (BRK) (siehe Kapitel 4) spezifiziert werden.

Diese hochrangige Verankerung des Bildungsrechts für alle Kinder/Jugendliche in weltweit gültigen Rechtsdokumenten bedeutet aber nicht, dass alle Kinder/Jugendliche, denen das Bildungsrecht zukommt, in der Realität auch in den Genuss ihres Rechts kommen. Vielfältige Probleme stehen der Realisierung des Bildungsrechts entgegen. Die derzeitige Ausgangssituation muss also folgendermaßen charakterisiert werden: Das Recht auf Bildung harrt weltweit gesehen erst seiner Realisierung.

Im folgenden Beitrag kann und soll es nicht darum gehen, alle derzeit bestehenden Hindernisse und Hemmnisse der Umsetzung des Bildungsrechts empirisch darzustellen. Vielmehr besteht das erste Ziel des Beitrags darin, auf hermeneutischem Wege darzulegen, inwiefern ein Recht auf Bildung in den schon genannten ausgewählten internationalen Dokumenten verankert ist und welche Spielräume und Divergenzen die pädagogische Fachdiskussion dazu eröffnet. Schließlich sollen auch noch einige wichtige Konsequenzen für die Realisierung des Bildungsrechts aus den menschenrechtlichen Grundlagen und den darauf bezogenen pädagogischen Debatten gezogen werden.

### 2. Das Bildungsrecht laut Allgemeiner Erklärung der Menschenrechte (AEMR)

Die AEMR verankert das Bildungsrecht in Artikel 26, der aus drei Absätzen besteht (vgl. AEMR 1948, Böhm/Katheder 2015: 92-131). Art. 26 AEMR will damit dreierlei garantieren (vgl. Sommer/Stellmacher 2009: 31-63): Erstens einen unentgeltlichen

Zugang zur obligatorischen Grundschule für alle, sowie einen allgemein verfügbaren Fach- und Berufsschulunterricht; zweitens eine umfassende Bildung zur vollen Entfaltung der Persönlichkeit unter Einschluss der Menschenrechtsbildung zur Förderung des Friedens in der Welt; und drittens das Wahlrecht der Eltern, was die Art der Bildung ihrer Kinder anbelangt.

Die AEMR gliedert sich insgesamt gesehen wie folgt (vgl. Haspel 2011: 20-25): Die Präambel und die Art. 1-2 der AEMR stellen die universale Geltung der Menschenwürde fest und leiten daraus ein umfassendes Diskriminierungsverbot ab. In Art. 3-21 werden die grundlegenden bürgerlichen bzw. Freiheitsrechte festgeschrieben. Art. 22-28 schließen wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte an. Art. 29-30 thematisieren schließlich die Auslegung und die Pflichten.

Gemäß dieser inhaltlichen Systematik gehört das Recht auf Bildung zur Gruppe der sozialen, wirtschaftlichen und kulturellen Rechte (= wsk-Rechte), also zur so genannten zweiten Dimension oder Generation von Menschenrechten. Trotz dieser Unterscheidung nach verschiedenen Dimensionen bzw. Generationen bilden die Menschenrechte ein systematisches Ganzes, verbunden durch folgende einende Prinzipien: Unteilbarkeit, Universalität, Interrelationalität und Interdependenz.

Diese Prinzipien verbinden die Dimensionen zu einer Einheit. Dem entspricht, dass jedes einzelne Menschenrecht auf die drei Aspekte der Freiheit, Gleichheit und Teilhabe gerichtet ist. Ein solches Verständnis der Menschenrechte wird auch ein komprehensives (umfassendes) Menschenrechtsverständnis genannt. Die AEMR von 1948 war eine politische Antwort auf die Barbarei des Zweiten Weltkriegs. Obwohl es heute kaum jemand wagt, die Geltung der Menschenrechte in Abrede zu stellen, werden immer wieder Zweifel am Prinzip der Universalität laut. Der Universalismus fordert, alle Menschen sollten als Individuen gleich in ihren Rechten anerkannt werden. Die zu verteidigende These lautet daher: Subjekt der Menschenrechte ist jeder Mensch als Individuum. (vgl. Lohmann 2011: 40-45)

Demgegenüber wird oft versucht, die Menschenrechte als Recht von Kollektiven (Stamm, Volk, Religionsgemeinschaft) zu verstehen. Auch der Versuch, die universellen Menschenrechte durch einen ebensolchen Pflichtenkatalog zu ergänzen, kann als Strategie der Relativierung betrachtet werden. Schlaglichtartig gibt es drei Positionen, die die Universalität der Menschenrechte bezweifeln (vgl. ebd.: 36-40): Eine allgemeine kulturrelative Position hält die Menschenrechte nur in der Kultur für gültig, in der sie auch entstanden sind; eine spezifische kulturrelative Position argumentiert, die individuellen Freiheitsrechte widersprüchen nichteuropäischen Moralkonzeptionen, insofern sie nicht durch den Vorrang des Einzelnen vor der Gruppe gekennzeichnet seien; schließlich wird auch die universelle Realisierbarkeit aller Menschenrechte bezweifelt – insbesondere die politischen Teilhabe- und die sozialen Teilhaberechte seien nicht realisierbar.

Angesichts solch global anmutender Einwände, die offenbar ihrerseits wieder universell geltende Ansprüche erheben, gilt es, die Menschenrechte generell und das Recht auf Bildung für alle speziell zu verteidigen. (vgl. Menke/Pollmann 2007: 42-45) De facto ist es weltweit gesehen um die Realisierung des Bildungsrechts auch nicht gut bestellt. Vielmehr ist ein globaler Bildungsnotstand zu diagnostizieren. (vgl. Seitz 2011: 99-103) Dieser globale Bildungsnotstand erweist seine Dramatik, wenn man sich auf die grundlegende Bedeutung des Bildungsrechts als ‚empowerment right‘ besinnt (vgl. Krennerich 2013: 284-291, Seitz 2011: 96-98): Bildung befähigt die Menschen, ein selbstbestimmtes Leben zu führen und sich aus sozialen Notlagen

und Armut zu befreien. Bildung gilt als zentrales Mittel zur Überwindung von Armut angesichts der exorbitanten Herausforderungen der gegenwärtigen Weltgesellschaft. Exklusion und Marginalisierung von hunderten Millionen Menschen markieren die internationale soziale Frage des 21. Jahrhunderts. (vgl. Seitz 2011: 105-107) Gleichzeitig fungiert Bildung als zentrales Instrument, um die Verwirklichung aller anderen Menschenrechte zu fördern. Bildung kann Menschen befähigen, sich für ihre eigenen Rechte sowie die Rechte anderer einzusetzen. (vgl. ebd.: 96-98) Aufgrund dieser Verbundenheit mit den anderen Menschenrechten wird das Recht auf Bildung zum Schlüssel für die Verwirklichung aller Menschenrechte. (vgl. Krennerich 2013: 310-312)

Einzelne AutorInnen sehen die tiefste Begründung des Bildungsrechts in seiner Verbindung mit dem Recht auf Leben – Lebensrecht und Bildungsrecht gehören zusammen. Ohne Bildung kann demnach kaum von einem menschenwürdigen Leben gesprochen werden. Im Begriff der Menschenwürde vereinigen sich Lebensrecht und Bildungsrecht. Die Aberkennung des Bildungsrechts kommt sozialer Euthanasie gleich. (vgl. Antor/Bleidick 2000: 95-102, Antor/Bleidick 2001)

Eine besondere Herausforderung stellt trotz Art. 26 AEMR offenbar die theoretische und mehr noch die praktische Anerkennung und Wertschätzung von Kindern und Jugendlichen vor Erreichung ihrer Volljährigkeit dar. Zum Bildungsrecht gehört auch die Forderung nach Menschenrechtsbildung in der Schule. (vgl. Fritzsche 2012, Zimmer 2011) Das Recht auf Bildung ist immer auch mit Rechten in der Bildung verknüpft. Mit dem Betreten einer Schule büßen Kinder ihre Menschenrechte nicht ein. (vgl. Krennerich 2013: 284-291) In der AEMR (1948) ist die Subjektstellung von Kindern aber noch nicht anerkannt worden. Diese Klarstellung bewirkt erst die Kinderrechtskonvention (1989) (vgl. Kerber-Ganse 2009: 232-239), der daher die weitere Aufmerksamkeit gelten soll.

### **3. Das Bildungsrecht in der Kinderrechtskonvention: Kinder/Jugendliche als Subjekte?**

Die Kinderrechtskonvention (KRK) verankert das Bildungsrecht in den ausführlichen Artikeln 28-29. (vgl. KRK 1989)

Art. 28 greift zunächst auf die AEMR (Art. 26) zurück (Abs. 1) und ergänzt sie um weitere Punkte. Dabei wird sichtbar, dass einerseits typische Schulprobleme menschenrechtskonform zu lösen sind, vornehmlich die Disziplinfrage (Abs. 2); andererseits richtet sich das Interesse der Konvention vor allem auf die so genannten Entwicklungsländer, wo das Analphabetentum überwunden werden soll (Abs. 3).

Auch Artikel 29 KRK greift in Abs. 1 auf Art. 26 AEMR zurück. Das wird nicht nur inhaltlich, sondern auch formal deutlich. Das Kind wird auch in der BRK im Kontext einer Vermittlungspädagogik als AdressatIn pädagogischer Bemühungen verstanden, nicht als deren Subjekt. Der mit der Kinderrechtskonvention postulierte Paradigmenwechsel (vgl. Kerber-Ganse 2009: 232-239) betreffend das Bild von Kindern wird demnach gerade im Bildungsparagrafen Art. 29 sprachlich nicht realisiert. Kinder erscheinen nicht als Subjekte ihres Bildungsprozesses, sondern als AdressatInnen zu vermittelnder Inhalte und Verhaltensweisen.

Für einen Paradigmenwechsel in Hinsicht auf die Vorstellung über Kinder muss man daher auf den Kontext ausweichen, vor allem auf Art. 12 KRK, wo ein Beteiligungs- bzw. Partizipationsrecht von Kindern und Jugendlichen vorgesehen ist in Angelegenheiten, die sie selbst betreffen. (vgl. Kirchschräger/Kirchschräger 2010) In diesem Artikel verbirgt sich die Dimension der Achtung vor dem Kind. Sie wird an jenen Stellen erkennbar, an denen die Konvention einen Nachdruck auf die Würde des Kindes legt. Das Kind ist das Subjekt von Menschenrechten, das ist die Botschaft der Konvention. (vgl. Kerber-Ganse 2009: 153-157)

Die Achtung vor Jugendlichen verlangt eine beständige selbstkritische Haltung und schonungslose Selbstreflexion der Erwachsenen, insbesondere der pädagogischen ProfessionistInnen. Die Würde eines Kindes ist nämlich erst gewahrt, wenn für sie/ihn die Erfahrung der Würdigung als einer aktiven Handlung von Erwachsenen erlebbar wird. Erwachsene sind auf die Mitwirkung von Jugendlichen angewiesen. Die Sicht auf Kinder als ExpertInnen ihrer selbst umschreibt dieses Angewiesensein des Erwachsenen auf die Beteiligung des Kindes. Erst so gelangen beide auf gleiche Augenhöhe (vgl. ebd.: 147-153).

Als ein Menschenrecht umfasst Beteiligung das Recht auf Gehör und damit das Recht auf Achtung und eben deswegen auch das wachsende Recht auf Beteiligung an Entscheidungen, die ihre Angelegenheiten betreffen. Somit hat dieses Recht in Art. 12 eine pädagogische und eine politische Seite. Die pädagogische Seite kommt zum Tragen, wenn Erwachsene und Heranwachsende in pädagogischen Situationen aufeinander treffen. Die politische Seite steht und fällt mit der Herausbildung von konstitutionellen Elementen der Sicherung der Mitwirkung an Entscheidungen, wenn die Belange von Kindern betroffen sind. Prinzipien der Repräsentation und Gremienbildung sind immer wieder neu zu gewinnen. Es stellt sich hier die Frage der Teilung der Macht, vor allen in pädagogischen Organisationen wie der Schule. Das Recht auf Partizipation von Kindern/Jugendlichen im Rahmen dieser Organisationen muss auch gesetzlich abgesichert werden, weil es nicht vom guten Willen der betroffenen Erwachsenen, besonders der pädagogischen ProfessionistInnen, abhängen darf. (vgl. Kerber-Ganse 2009: 210f). Das Recht auf Beteiligung erstreckt sich somit auch auf die Schule. (vgl. Kirchschräger/Kirchschräger 2010: 185-187, Kerber-Ganse 2009: 212) Beteiligung ist menschenrechtlich eine unverzichtbare methodische Qualität im pädagogischen Raum der Organisation von Lernprozessen. Lernen kann nur im Zuge von Beteiligung menschenrechtlich ausgewiesen werden. Die Verschränkung der prozeduralen Seite mit dem Lerngegenstand, also von Beteiligung und Inhalt, ist das pädagogische Qualitätskriterium. Das ist mit der Umsetzung der Menschenrechte *in* der Bildung gemeint. (vgl. Kerber-Ganse 2009: 229f)

So gelesen und verstanden setzt die Kinderrechtskonvention einen neuen Impuls für Gegenwart und Zukunft in den Menschenrechtsdebatten, der als Paradigmenwechsel betrachtet werden kann (vgl. ebd.: 232-239): Nun wird in der Subjektsetzung des Kindes sogar deutlich, dass es die Kinder selbst sind, die im Hinblick auf ihren Schutz ein Wort mitzureden haben. Dem steht die staatliche Verpflichtung auf ihren Schutz nicht entgegen (Art. 12). Selbst die Schutzrechte werden somit nicht mehr von oben herab gewährt, sondern können nur in der Mitwirkung der Heranwachsenden ihren Sinn entfalten. Dieser Paradigmenwechsel wird zumeist in seiner Konsequenz nicht gesehen. Dem Schutz haftet doch überwiegend die paternalistische Überzeugung an, welche Kinder als Objekte staatlichen Schutzes begreift. Die Herausforderung der Kinderrechtskonvention lautet

demgegenüber, Kinder auch als Subjekte zu begreifen, wenn es um ihren Schutz geht.

Mit dem Widerspruch zwischen Schutzbedürftigkeit einerseits und dem Bild von Kindern als eigenständige AkteurInnen andererseits konstruktiv umzugehen, ist Teil der pädagogischen Professionalität. Die staatliche Verpflichtung zum Schutz eines Rechtssubjekts verlangt im Falle von Kindern auch Maßnahmen, die diesen Zwiespalt noch in sich tragen, weil eben das Kind noch nicht zur vollen Ausübung seiner/ihrer Rechte herangewachsen ist. Mit der Kinderrechtskonvention betritt das Kind als Subjekt und TrägerIn eigenständiger Rechte die Bühne. Es bleibt zugleich mit Schutzrechten ausgestattet. Diese Dialektik von Schutzanspruch und eigenständigem Rechtsanspruch ist das bestimmende Merkmal für die Menschenrechte von Heranwachsenden. Sie haben ein Mitspracherecht auch in Hinblick auf ihren Schutz. Heranwachsende sind als AkteurInnen im Rahmen pädagogischer Prozesse in diese Dialektik eingebunden – das ist der Paradigmenwechsel.

Die Schwierigkeit ergibt sich dadurch, dass das von Erwachsenen unabhängige Recht des Kindes die Erwachsenen trotzdem nicht aus ihrer Verantwortung entlässt. Diesen Spagat gilt es zu meistern. Es muss vor allem darum gehen, die Kinderrechtskonvention jenen zu erschließen, die professionell mit Kindern und Jugendlichen zu tun haben. Denn nicht nur in der Politik, sondern gerade in diesen Beziehungen entscheidet sich, ob die Menschenrechte des Kindes wirklich anerkannt werden. Beteiligung an Bildungsprozessen wird so auch zu einem pädagogischen Qualitätskriterium. Beteiligungsrechte sind immer neu auszuhandeln und zu erweitern. Das ist die Verantwortung der Erwachsenen. Damit ist die Kinderrechtskonvention aber noch gar nicht ausreichend gewürdigt in Hinblick auf das Bildungsrecht für alle. Artikel 23 der Kinderrechtskonvention geht darüber hinaus auf die Bedürfnisse von Kindern mit Behinderungen ein und enthält umfangreiche Grundsätze und Bestimmungen, das Bildungsrecht von Kindern mit Behinderungen betreffend. Dies stellt eine Ausnahme von der Regel dar, denn Menschen mit Behinderungen finden im Menschenrechtsdiskurs wenig Beachtung. Die Umsetzung dieser Bestimmungen des Art. 23 KRK ist aber in fast allen Ländern Stückwerk geblieben. Die erhoffte Etablierung der Barrierefreiheit ist ausgeblieben. In Resolutionen und Beschlüssen internationaler Gremien wurden Menschen mit Behinderungen überwiegend als wohlfahrtsbedürftige Objekte dargestellt. Daher hat die UN-Generalversammlung am 13.12.2006 eine eigene Behindertenrechtskonvention verabschiedet, die auch einen nationalen Überwachungsmechanismus vorsieht (vgl. Schulze 2011: 12-14), ihr gilt im Folgenden die Aufmerksamkeit.

#### **4. Das Bildungsrecht in der Behindertenrechtskonvention (BRK)**

##### **4.1 Zum Paradigmenwechsel in der BRK**

Die Behindertenrechtskonvention formuliert keine neuen Menschenrechte. Die Herausarbeitung der Barrierefreiheit und Inklusivität von Menschenrechten bringt jedoch eine Weiterentwicklung mit sich. (vgl. ebd.: 18) Inklusion ist der Schlüssel, um soziale Barrieren zu überwinden, und wird zum Prinzip, das die Adaptierung von Strukturen auf allen Ebenen erfordert. Das Schwergewicht der generellen Bestimmungen wird auf die sozialen Ursachen von Ausgrenzung gelegt. Es sind

Stereotype, Vorurteile und das mangelnde Wissen, die Barrieren verursachen und dazu führen, dass Menschen behindert werden. Der Begriff der Barrierefreiheit wird in seiner sozialen Dimension verstanden.

Eine wichtige Bestimmung ist Art. 3, der allgemeine Grundsätze beschreibt: Gleichberechtigung, Barrierefreiheit, Partizipation und Inklusion, Respekt für das Verschiedensein von Menschen. Zentral ist zudem die umfassende Antidiskriminierungsklausel (Art. 5). Die barrierefreie und inklusive Gewährleistung aller Menschenrechte erfordert vor allem einen Bewusstseinswandel. Besonders in drei Bereichen ist Inklusion zu gewährleisten: in den Bereichen der Bildung und der Arbeit sowie in der politischen Partizipation. Menschen mit Behinderungen sind nicht länger bloß als Objekte zu sehen, die des Mitleids und der Fürsorge bedürfen, sondern als Subjekte, die selbstbestimmt alle Menschenrechte barrierefrei verwirklichen können sollen. Das ist die Kernaussage der Konvention. Dieser Paradigmenwechsel verschiebt den Fokus von medizinischen Parametern auf die sozialen Aspekte von Behinderung. Daraus resultiert die Einsicht, dass Menschen mit Handicaps behindert werden. (vgl. ebd.: 15-21) Die Behindertenrechtskonvention vollzieht nach dieser Deutung denselben Paradigmenwechsel, den bereits die Kinderrechtskonvention impliziert, und zwar konkret bezogen auf Menschen mit Behinderungen. Der von der UN-Konvention verankerte Paradigmenwechsel vom medizinisch-defektologischen Modell weg hin zu einem sozialen Modell von Behinderung führt dazu, dass der Integrationsbegriff zugunsten eines Inklusionsverständnisses aufgegeben wird. Ziel von Inklusion ist Selbstbestimmung in sozialer Kohäsion – das Konzept der Inklusion ist keineswegs auf Bildungseinrichtungen zu reduzieren. (vgl. Flieger/Schönwiese 2011: 29f) In Art. 24 formuliert die BRK jedoch einen umfangreichen Paragraphen zum Bildungsrecht von Menschen mit Behinderungen. (vgl. Krajewski/Bernhard 2012, Platte 2011) Man kann wohl ohne Übertreibung sagen, dass in der internationalen Diskussion um die rechte Deutung und richtige Umsetzung dieses Art. 24 der BRK gegenwärtig ein massiver Kampf tobt, dessen Ende keineswegs abzusehen ist. Diese Auseinandersetzung kann hier keinesfalls erschöpfend dargestellt werden (vgl. Wocken 2013), aber ein ausgewähltes aktuelles Beispiel soll den Rahmen aufzeigen.

Zunächst wird ein Verweis auf eine juristische Interpretation von Art. 24 BRK in den Blick genommen, die das darin niedergelegte Recht und den Anspruch auf integrative Beschulung feststellt. Schätzungen zufolge besuchen in den Ländern des Südens nur bis zu fünf Prozent aller Kinder mit Behinderungen eine Schule. In den Industrienationen besteht hingegen das Problem des diskriminierenden Ausschlusses vom Zugang zum allgemeinen Bildungssystem. Oft werden diese Personen in spezielle Einrichtungen (Sonderschulen) abgeschoben, was zu einer Isolierung und anderen nachteiligen Konsequenzen führen kann. (vgl. Rothfritz 2010: 377f) Probleme unterschiedlicher Art mit der Realisierung des Bildungsrechts gibt es also in der ganzen Welt.

In Art. 24 BRK findet sich aber das Recht auf diskriminierungsfreien Zugang zum allgemeinen Bildungssystem einschließlich des Anspruchs auf angemessene Vorkehrungen und Konkretisierungen dieses Anspruchs. Menschen mit Behinderungen dürfen nicht aufgrund von Behinderung vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden. Sie sollen gleichberechtigt Zugang zu einem integrativen, hochwertigen Unterricht haben. Es besteht also ein Recht auf diskriminierungsfreien Zugang zum allgemeinen Bildungssystem und ein Recht auf integrative Beschulung. Diese Teilnahme am integrativen Bildungssystem stellt den

Kern des Anspruchs dar. Kinder mit Behinderungen sollen nicht gegen ihren Willen oder den ihrer Eltern in Sonderschulen untergebracht werden. Die UN-Konvention verfolgt damit den Ansatz der BefürworterInnen einer integrativen Beschulung im Widerspruch zu ihren zahlreichen KritikerInnen. Dies bedeutet, dass Menschen mit Behinderung nicht aufgrund dessen der Besuch einer Regelschule untersagt werden darf. Art. 24 zielt letztlich darauf ab,

*„Menschen mit Behinderungen das Recht zu vermitteln, frei zu entscheiden, ob sie integrativ beschult werden möchten oder nicht. Es soll keine Verpflichtung begründet werden, das allgemeine Schulsystem zu nutzen, wenn dort ausnahmsweise die besonderen Bedürfnisse nach individuellen Anpassungen von Menschen mit Behinderungen nicht entsprechend befriedigt werden können.“* (Rothfritz 2010: 385)

Gerade aber Menschen mit Behinderungen sind häufig von der effektiven Teilnahme am Bildungswesen ausgeschlossen. Diese Missstände zu bekämpfen, ist das Hauptziel von Art. 24 BRK. Das Schutzniveau für Menschen mit Behinderungen wird durch die UN-Konvention deutlich erhöht. Das Recht auf einen diskriminierungsfreien Zugang zum integrativen Bildungssystem, auch integrative Beschulung genannt, ist hervorzuheben (vgl. Bielefeldt 2010). Dieses Recht stellt den Kern des Anspruchs dar. Art. 24 steht für einen Paradigmenwechsel in der internationalen Behindertenpolitik, weg vom defektzentrierten Modell der Behinderung hin zu einer menschenrechtlich orientierten Sichtweise, da durch das Recht auf diskriminierungsfreien Zugang zum allgemeinen Schulsystem anerkannt wird, dass ein Mensch nicht primär aufgrund bio-physischer Beeinträchtigungen behindert ist, sondern die gesellschaftlich-soziale Ausgrenzung den Menschen behindert. (vgl. Rothfritz 2010: 399-401)

Auch kritische Stimmen halten im hermeneutischen Streit um die normative Interpretation von Art. 24 BRK am Ziel fest, ein inklusives Schulsystem zu schaffen. Ein großer Teil der SchülerInnen könne in der allgemeinen Schule inkludiert werden. Inklusion darf aber nicht zum Zwang werden. Nicht jedes Kind mit Behinderung erlebt sich auch akzeptiert und zugehörig in der Integration. (vgl. Speck 2011: 90f).

## **4.2 Abschaffung von Sonderschulen?**

Manche Interpreten der BRK fordern indes im Anschluss an Art. 24 BRK die Abschaffung der Sonderschulen. Gegenüber dieser Zielsetzung werden aber auch begründete Bedenken formuliert, die vor allem mit realitätsnahen Begründungen operieren. Die Kritik bezieht sich darauf, dass bei einer Radikallösung im Sinne der Abschaffung aller Sonderschulen unverzichtbare heilpädagogische Erfordernisse vernachlässigt werden und sich für einen Teil der Kinder nicht verantwortbare Nachteile ergeben könnten. Da damit reale Erfahrungen gegen Visionen stehen, liegt der Verdacht auf ideologische Verzerrungen nahe: Im einen Fall wird durch die Absolutsetzung eines Ideals die Realität verkürzt, im anderen wird durch eine Überbetonung heilpädagogischer Erfordernisse eine progressive Entwicklung konterkariert. Eine „Schule für alle“ wird gelegentlich auch als Ausdruck von „Schwarmdenken“ bezeichnet. (vgl. Speck 2011: 89f) Jegliche Absolutheitsforderung nach „einer Schule für alle“ wird dann als realitätsfremd abgelehnt, vor allem in Hinblick auf schwerstbehinderte Kinder. Es ist nicht alles gut für alle! Das Recht auf den Besuch einer inklusiven Schule bedeute durchaus nicht, dass alle Kinder eine

solche Schule besuchen müssen. Das wäre lediglich ein Zwang durch das System. (vgl. Speck 2010: 82) Artikel 24, Abs. 2, der BRK will laut dieser einschränkenden Interpretation lediglich sicherstellen, dass Kinder aufgrund von Behinderung nicht aus dem öffentlichen Schulsystem ausgeschlossen werden (vgl. Speck 2010: 83-92, Tolmein 2009): Sie sollen „Zugang haben“ zum Schulsystem. Sie haben also ein Recht auf Schule. Es bedeutet aber nicht, dass spezielle schulische Einrichtungen für solche Kinder überflüssig wären bzw. die Eltern kein Recht mehr hätten, ihr behindertes Kind auf eine Förderschule zu schicken.

Eine Abschaffung von Sonder- und Förderschulen ist dieser Interpretation zufolge weder aus der Salamanca-Erklärung noch aus der UN-Konvention abzuleiten. Inklusive Bildung wird aber als Menschenrecht ausgewiesen. Kinder und Eltern haben damit einen Rechtsanspruch. Das ist sicherlich ein großer Fortschritt, weil integrative Bildung nicht mehr vom administrativen Ermessen der Schulen und politischen Institutionen abhängt. Das inklusive Schulsystem soll der Regelfall sein. Ausnahmen soll es aber vor allem für Kinder mit schwer-mehrfacher Behinderung geben können. Die UN-Konvention schreibt keine Zwangsaufnahme in eine allgemeine Schule vor. Die Diskussion um die menschenrechtliche Existenzberechtigung von Sonderschulen spielt sich nicht nur in der internationalen Theoriedebatte um die normativen und empirischen Grundlagen ab, sondern auch in Österreich. (vgl. Feyerer 2011, Gruber 2011, Köb/Müller/Weiß 2011, Schmid 2011) In Österreich ist das Schulsystem nach wie vor durch äußere Selektion und Ausgrenzung bestimmt. Diese Selektionsorientierung soll in eine Förderorientierung umgewandelt werden. Das kann aber nicht allein pädagogisch geschehen. Es braucht dafür auch strukturelle Lösungen, z. B. (vgl. Feyerer 2011: 18f): Umbau von Sonderpädagogischen Zentren zu Pädagogischen Zentren; Abbau selektiver Maßnahmen; Ausbau von Ganztagschulen und Mehrstufenklassen; Auflösung von Sonderschulen innerhalb eines längeren Zeitraums; gemeinsame LehrerInnenausbildung auf universitärem Niveau.

Vor allem ist aber eine Veränderung der Regelschule notwendig. Ein Weiterbestehen der Sonderschule würde das aber erschweren oder verhindern, weil es ja dann die Ausrede der Sonderschule gibt. Sonderschulen sollten aber nicht einfach ersatzlos gestrichen werden, sondern sich zu allgemeinen Schulen umwandeln. Für das Gelingen inklusiven Unterrichts wird es neben günstigen Rahmenbedingungen aber vor allem auf die grundsätzliche Neuorientierung des Bewusstseins, der Einstellungen, Haltungen und Kompetenzen der LehrerInnen ankommen. Jedenfalls benötigt eine inklusive Schullandschaft auf jeden Fall auch sonderpädagogische SpezialistInnen, dies stimmt mit der Salamanca-Erklärung überein. Es kann nicht als akzeptabel gelten, dass ein beeinträchtigtes Kind zwar eine allgemeine Schule besucht, aber dort keine angemessene Bildung und Erziehung erfährt. (vgl. ebd.: 17-20) So wird das auch in aktuellen internationalen Debattenbeiträgen gesehen. (vgl. Heimlich 2011, Lindmeier 2011)

Mit der Behindertenrechtskonvention ist die sonderpädagogische Förderung in ein neues Entwicklungsstadium getreten. Vorrang hat nunmehr die Gestaltung eines inklusiven Bildungssystems. Das ist gleichzeitig die Ausgangssituation für die inklusive Weiterentwicklung der sonderpädagogischen Förderung. Die Arbeit in inklusiven Schulen kann nämlich nicht ohne sonderpädagogische Förderung auskommen. Die Neuorientierung zielt auf eine Veränderung der Allgemeinen Schule ab.



Gerahmt werden sollten die einschlägigen Debatten der strukturellen Fragen von grundlegenden Überlegungen zum theoretischen Begründungszusammenhang, betreffend Ethik, Anthropologie und pädagogische Paradigmen. (vgl. Heimlich 2011: 48-52) Hinter der Diskussion um das (Sonder-)Schulwesen steht die Frage nach der Bildungsgerechtigkeit. Überblickt man die vielfältige Diskussion über die normativen Grundlagen des Bildungsrechts für alle auf menschenrechtlicher Ebene und die daraus abzuleitenden Konsequenzen für die konkrete Realisierung des allgemeinen Bildungsrechts im Schulsystem, dann stehen doch wiederum die sehr komplexen theoretischen Probleme der Gerechtigkeit und Gleichheit im Zentrum. (vgl. Lindmeier/Lindmeier 2015, Prenzel 2015: 157-159)

## **5. Fazit: Zusammenfassung und Konsequenzen**

Die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte (AEMR) deklariert in Art. 26 das Recht auf Bildung als soziales Menschenrecht und Grundlage der Realisierung aller anderen Menschenrechte („empowerment right“). Die Kinderrechtskonvention (KRK) bahnt einen Paradigmenwechsel in der Wahrnehmung von Kindern und Jugendlichen Richtung Subjektstatus an. Das gilt auch für Kinder mit Behinderungen. Die Behindertenrechtskonvention (BRK) schwenkt von der individuellen Wahrnehmung auf die gesellschaftliche um. Daher verlangt sie eine Systemänderung Richtung inklusives Schulsystem als Norm. Diese Entwicklung zeitigt Konsequenzen sowohl auf individueller wie auf institutioneller Ebene.

Zunächst sind Kinder/Jugendliche unabhängig von ihrer persönlichen Verfassung als Subjekte ihres Lebens und damit auch ihrer Bildung anzuerkennen. (vgl. Kerber-Ganse 2009) Es genügt nicht, sie als Objekte der Fürsorge zu betrachten und sich wohlwollend um sie zu kümmern. Das kommt einer Entmündigung gleich, die paternalistisch motiviert sein kann. Kindern/Jugendlichen kommt das Recht auf Partizipation im Sinne der demokratischen Mitbestimmung in allen Angelegenheiten zu, die sie persönlich betreffen.

Das gilt sowohl für Elternhaus wie pädagogische Institutionen, vor allem Schulen. Die wichtigste pädagogische Forderung, die sich aus der skizzierten menschenrechtlichen Entwicklung ergibt, ist institutionell gesehen wohl diejenige nach Demokratisierung des Schullebens, vor allem wenn der gesellschaftliche Trend Richtung Ganztagschulen geht. Wenn Kinder/Jugendliche schon zum Schulbesuch verpflichtet werden, dann müssen sie als Subjekte des schulischen Geschehens betrachtet werden. Dieser Subjektstatus realisiert sich im Recht auf aktive Mitbestimmung (Partizipation), dem Alter und Selbstbestimmungsrecht der Kinder/Jugendlichen entsprechend. (vgl. Kirchschräger/Kirchschräger 2010)

Auf Systemebene resultiert aus den skizzierten menschenrechtlichen Entwicklungen die Forderung nach Umstellung auf ein inklusives Schulsystem. (vgl. Bielefeldt 2010, Feyerer 2011) Das gilt gerade auch für Österreich mit seinem aktuell segregativen Schulwesen. Mit der Forderung nach Etablierung eines inklusiven Schulsystems ist aber auch der aktuell strittigste Punkt in der Auslegung der einschlägigen internationalen Dokumente erreicht. Einzelne Interpretinnen und Interpreten vertreten nämlich die Meinung, dass Inklusion zwar eindeutig die Norm darstelle, aber Ausnahmen in bestimmten Fällen durchaus zulässig und sinnvoll seien. Es ist aber schon viel erreicht, wenn Inklusion als Norm anerkannt wird, auch von denen, die in der Realisierung dieser Norm Ausnahmen zulassen möchten.

Schließlich muss noch auf eine ganz wichtige theoretische Implikation und Herausforderung für die „Allgemeine Pädagogik“ als Konsequenz der Inklusionsidee verwiesen werden: Es braucht ein neues Bildungsverständnis, das nicht elitär und rein ökonomisch-funktional ausgerichtet ist. (vgl. Mecheril 2016: 115f, Oelkers 2013: 236-238, Haeblerlin 2009) Dieses neu zu erschließende Bildungsverständnis muss allen Menschen, unabhängig von ihrer persönlichen Befindlichkeit und individuellen Verletzung, gerecht werden. Sonst kann man auch nicht von „Allgemeiner Pädagogik“ sprechen.

## Literatur

Antor, Georg / Bleidick, Ulrich (2001): Bildung, Bildungsrecht. In: Antor, Georg / Bleidick, Ulrich (Hg.): Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis. Stuttgart: Kohlhammer, S. 6-14.

Antor, Georg / Bleidick, Ulrich (2000): Behindertenpädagogik als angewandte Ethik. Stuttgart: Kohlhammer.

Bielefeldt, Heiner (2010): Menschenrecht auf inklusive Bildung. Der Anspruch der UN-Behindertenrechtskonvention. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 79. Jahrgang, H.1, S. 66-69.

Böhm, Otto / Katheder, Doris (2015): Grundkurs Menschenrechte. Die 30 Artikel. Kommentare und Anregungen für die politische Bildung. Band 5, Würzburg: Echter Verlag.

Feyerer, Ewald (2011): Inklusion als Chance für Sonderschulen. In: heilpädagogik, 54. Jahrgang, H.1, S. 14-20.

Flieger, Petra / Schönwiese, Volker (2011): Die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen: Eine Herausforderung für die Integrations- und Inklusionsforschung. In: Flieger, Petra / Schönwiese, Volker (Hg.): Menschenrechte – Integration – Inklusion. Aktuelle Perspektiven aus der Forschung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 27-35.

Fritzsche, K. Peter (2012): Menschenrechtsbildung. In: Pollmann, Arnd / Lohmann, Georg (Hg.): Menschenrechte. Ein interdisziplinäres Handbuch. Stuttgart: Verlag J.B. Metzler, S. 443-448.

Gruber, Heinz (2011): „Die einseitige und gezielte Diskreditierung bzw. Verunglimpfung der Sonder- oder Förderschulen ist ein ungeeignetes Mittel, um mehr Integration und Chancengleichheit durchzusetzen“. In: heilpädagogik, 54. Jahrgang, H.1, S. 2-13.

Haeblerlin, Urs (2009): Chancengleichheit als Kulturen verbindende Abwertung von Schwachen? In: Melzer, Wolfgang / Tippelt, Rudolf (Hg.): Kulturen der Bildung. Beiträge zum 21. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 139-154.

Haspel, Michael (2011): Die Menschenrechte. Eine Einführung in Geschichte und Systematik. In: Woyke, Wichard (Hg.): Menschenrechte. Idee, Universalität, nationale und internationale Entwicklungen. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 9-33.

Heimlich, Ulrich (2011): Inklusion und Sonderpädagogik. Die Bedeutung der Behindertenrechtskonvention (BRK) für die Modernisierung sonderpädagogischer Förderung. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 62. Jahrgang, H. 2, S. 44-54.

Kerber-Ganse, Waltraut (2009): Die Menschenrechte des Kindes. Die UN-Kinderrechtskonvention und die Pädagogik von Janusz Korczak. Versuch einer Perspektivenverschränkung. Opladen: Budrich.

Kirchschläger, Peter / Kirchschläger, Thomas (2010): Neue Formen der Partizipation auf Grund des Artikels 12 der UNO-Kinderrechtskonvention von 1989. In: Dangl, Oskar / Schrei, Thomas (Hg.): „... gefeiert – verachtet – umstritten“. Menschenrechte und Menschenrechtsbildung. Wien: LIT, S. 183-188.

Köb, Hubert / Müller, Konrad / Weiß, Johann (2011): Sind Sonderschulen mit der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen vereinbar? In: heilpädagogik, 54. Jahrgang, H.1, S. 21-24.

- Krajewski, Markus / Bernhard, Thomas (2012): Artikel 24 – Bildung. In: Welke, Antje (Hg.): UN-Behindertenrechtskonvention mit rechtlichen Erläuterungen. Berlin: Eigenverlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge, S. 164-175.
- Krennerich, Michael (2013): Soziale Menschenrechte. Zwischen Recht und Politik (Reihe Politik und Bildung; Bd. 70). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Lindmeier, Christian (2011): Bildungsgerechtigkeit und Inklusion. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 62. Jahrgang, H. 4, S. 124-135.
- Lindmeier, Christian / Lindmeier, Bettina (2015): Inklusion aus der Perspektive des rechtlichen und ethischen Begründungsdiskurses. In: Erziehungswissenschaft, 26. Jahrgang, H. 51, S. 43-51.
- Lohmann, Georg (2011): Universelle Menschenrechte, individuelle Menschenwürde und die Vielfalt der Kulturen. In: Woyke, Wichard (Hg.): Menschenrechte. Idee, Universalität, nationale und internationale Entwicklungen. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 34-51.
- Mecheril, Paul (2016): Inklusion als migrationsgesellschaftliche Perspektive – zwischen Trugbild und Anspruch. In: Liedke, Ulf u.a.: Inklusion. Lehr- und Arbeitsbuch für professionelles Handeln in Kirche und Gesellschaft, Stuttgart: Kohlhammer, S. 106-119.
- Menke, Christoph / Pollmann, Arnd (2007): Philosophie der Menschenrechte zur Einführung. Hamburg: Junius Verlag.
- Oelkers, Jürgen (2013): Allgemeine Pädagogik und Sonderpädagogik. In: Müller, Hans-Rüdiger / Bohne, Sabine / Thole, Werner (Hg.): Erziehungswissenschaftliche Grenzgänge. Markierungen und Vermessungen. Beiträge zum 23. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 219-240.
- Platte, Andrea (2011): „Jedes Kind hat ein Recht auf Bildung“ – Inklusive Bildung im Sinne der Menschenrechte. In: Geiger, Gunter (Hg.): Kinderrechte sind Menschenrechte! Kinderrechte in Deutschland. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 75-94.
- Pregel, Annedore (2015): Pädagogik der Vielfalt: Inklusive Strömungen in der Sphäre spätmoderner Bildung. In: EWE, 26. Jahrgang, H. 2, S. 157-168.
- Rothfritz, Lauri Philipp (2010): Die Konvention der Vereinten Nationen zum Schutz der Rechte von Menschen mit Behinderungen. Eine Analyse unter Bezugnahme auf die deutsche und europäische Rechtsebene. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Schmid, Bernhard (2011): Gemeinsames Lernen in der inklusiven Schule. In: heilpädagogik, 54. Jahrgang, H. 1, S. 24-32.
- Schulze, Marianne (2011): Menschenrechte für alle: Die Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. In: Flieger, Petra / Schönwiese, Volker (Hg.): Menschenrechte – Integration – Inklusion. Aktuelle Perspektiven aus der Forschung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 11-25.
- Seitz, Klaus (2011): Bildung für alle? Menschenrechte und Bildung in der Weltgesellschaft. In: Jahrbuch für Pädagogik 2011. Menschenrechte und Bildung. Redaktion: Steffens, Gerd / Weiß, Edgar. Frankfurt a. M.: Peter Lang, S. 95-111.
- Sommer, Gert / Stellmacher, Jost (2009): Menschenrechte und Menschenrechtsbildung. Eine psychologische Bestandsaufnahme. Wiesbaden: VS Verlag.
- Speck, Otto (2011): Wage es nach wie vor, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen! Ideologische Implikationen einer Schule für alle. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 62. Jahrgang, H. 3, S. 84-91.
- Speck, Otto (2010): Schulische Inklusion aus heilpädagogischer Sicht. Rhetorik und Realität. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Tolmein, Oliver (2009): Kinder mit Behinderungen im Sonderschulwesen: professionelle Förderung oder Segregation? In: Bielefeldt, Heiner / Deile, Volkmar / Hamm, Brigitte / Hutter, Franz-Josef / Kurtenbach, Sabine / Tretter, Hannes (Hg.): Kinder und Jugendliche. Jahrbuch Menschenrechte 2010. Wien: Böhlau, S. 224-233.
- Weiß, Norman (2012): Bildung. In: Pollmann, Arnd / Lohmann, Georg (Hg.): Menschenrechte. Ein interdisziplinäres Handbuch. Stuttgart: Verlag J.B. Metzler, S. 289-292.

Wocken, Hans (2013): Über Widersacher der Inklusion und ihre Gegenreden. In: ders. (Hg.): Das Haus der inklusiven Schule. Baustellen – Baupläne – Bausteine. 4. Aufl., Hamburg: Feldhaus Verlag, S. 243-254.

Zimmer, Hasko (2011): Menschenrechtsbildung im internationalen und deutschen Kontext. In: Jahrbuch für Pädagogik 2011. Menschenrechte und Bildung. Redaktion: Steffens, Gerd / Weiß, Edgar. Frankfurt a. M.: Peter Lang, S. 195-211.

## **Menschenrechtskonventionen**

Allgemeine Erklärung der Menschenrechte (AEDM). Resolution 217 A (III) der Generalversammlung der Vereinten Nationen vom 10.12.1948. <http://www.ohchr.org/en/udhr/pages/language.aspx?langid=ger> (5.7.2016).

Behindertenrechtskonvention (BRK) – Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen vom 13. Dezember 2006. Zwischen Deutschland, Liechtenstein, Österreich und der Schweiz abgestimmte Übersetzung, BGBl 2008 II, S. 1419. [http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user\\_upload/PDF-Dateien/Pakte\\_Konventionen/CRPD\\_behindertenrechtskonvention/crpd\\_de.pdf](http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/Pakte_Konventionen/CRPD_behindertenrechtskonvention/crpd_de.pdf) (5.7.2016).

UN-Kinderrechtskonvention (KRK) – Übereinkommen über die Rechte des Kindes der Generalversammlung der Vereinten Nationen vom 20.11.1989: [http://www.gegen-unrecht.at/download/konvention\\_kinderrechte.pdf](http://www.gegen-unrecht.at/download/konvention_kinderrechte.pdf) (5.7.2016)

## **Über den Autor**

Mag. DDr. Oskar Dangl

Studium der katholischen Theologie (Dr.) und der Pädagogik (Dr.) an der Universität Wien, Lehrer an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien-Krems (KPH), Lehrbeauftragter am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien und anderen Pädagogischen Hochschulen, Mitglied der ÖFEB und der DGfE.

## **Abstract**

Der vorliegende Beitrag ist eine hermeneutische Studie zum Menschenrecht auf Bildung. Gegenstand der Analyse sind drei herausragende internationale Menschenrechtsdokumente (Allgemeine Erklärung der Menschenrechte; Kinderrechtskonvention; Behindertenrechtskonvention) mit weltweitem Geltungsanspruch. Die Darstellung bezieht die Spannweite der aktuellen Diskussion problematischer Punkte mit ein und mündet in die Formulierung wichtiger Konsequenzen.

**Schlagworte:** Bildung, (soziale) Menschenrechte, Inklusion