

Stefan Schuster
Verkehrte Welt

Die Reihe DIALEKTIK DER BE-HINDERUNG ist inter- und transdisziplinär angelegt. Sie eröffnet den Zugang zu einem vertieften theoretischen Begreifen der sozialen Konstruktion von Behinderung in Form von Beiträgen zu einer synthetischen Humanwissenschaft. Sie versteht sich in den Traditionen kritischer Theorie, die immer auf eine veränderte gesellschaftliche Praxis im Sinne von Dekolonisierung und Überwindung sozialer Ausgrenzung zielt. Außerdem muss kritische Theorie im Bereich von Behinderung und psychischer Krankheit erweiterte Zugangswege kritischer Praxis eröffnen und sich von dieser ausgehend bestimmen, denn wie bereits Comenius festhielt: »Das Wissen, das nicht zu Taten führt, mag zugrunde gehen!«

Damit ist ein Verständnis von Behinderung und psychischer Krankheit zugrunde gelegt, das von dem bio-psycho-sozialen Wechselverhältnis von Isolation und sozialer Ausgrenzung als Kernbestand der Konstruktion von Behinderung ausgeht. Gegen diese Prozesse wird die generelle Entwicklungsfähigkeit aller Menschen durch menschliche Verhältnisse gesetzt, in deren Mittelpunkt, in Anlehnung an die »Philosophie der Befreiung«, Anerkennung und Dialog stehen.

Das einzig Heilige, das zählt, ist die Existenz des Anderen.

DIALEKTIK DER BE-HINDERUNG

Herausgegeben von Georg Feuser, Wolfgang Jantzen †, Willehad Lanwer,
Ingolf Prosetzky, Peter Rödler und Ursula Stinkes

Stefan Schuster

Verkehrte Welt

**Von der Praxis der Exklusion
behinderter Menschen zum Grundriss
einer Pädagogik der *Ent-fremdung***

Psychosozial-Verlag

Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades des Dr. phil.
an der Fakultät für Bildungswissenschaften der Universität Duisburg-Essen

Gutachter:

Prof. Dr. Armin Bernhard
Prof. Dr. Willehad Lanwer
Prof. Dr. Thomas Hoffmann

Gedruckt mit freundlicher Unterstützung der Luria Gesellschaft e.V.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Originalausgabe

© 2024 Psychosozial-Verlag GmbH & Co. KG, Gießen

info@psychosozial-verlag.de

www.psychosozial-verlag.de

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form

(durch Fotografie, Mikrofilm oder andere Verfahren)

ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert

oder unter Verwendung elektronischer Systeme

verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Umschlagabbildung: © Victor zastol'skiy/AdobeStock

Umschlaggestaltung und Innenlayout nach Entwürfen von Hanspeter Ludwig, Wetzlar

ISBN 978-3-8379-3344-4 (Print)

ISBN 978-3-8379-6220-8 (E-Book-PDF)

Inhalt

Vorwort	11
Einleitung	13
1 Die gegenwärtige Exklusion von behinderten Menschen	33
2 Wissenschaftstheoretischer und methodischer Bezugsrahmen	51
2.1 Ideengeschichtlicher Abriss geschichtsmaterialistischen Denkens	59
2.1.1 Die Genese dialektischen Denkens bis zu Hegel	60
2.1.2 Die Genese materialistischen Denkens bis zu Feuerbach	65
2.1.3 Wissenschaftliche Revolution bei Marx	70
2.1.4 Verfallsgeschichte des geschichtsmaterialistischen Denkens	77
2.2 Das dialektische Moment im Geschichtsmaterialismus	83
2.2.1 Dialektisches Denken als Denken in strikten Antinomien	84
2.2.2 Dialektisches Denken als Denken im Strom der Zeit	90
2.2.3 Dialektisches Denken als Denken im (Gesamt-)Zusammenhang	92
2.2.4 Wesen, Erscheinung und Schein	96
2.3 Das materialistische Moment im Geschichtsmaterialismus	101
2.3.1 Die gesellschaftliche Praxis als das Übergreifende in der Geschichte	102

2.3.2	Die Dialektik von Basis und Überbau	107
2.3.3	Die Formierung sozialer Klassen in der Gesellschaftsgeschichte	112
2.4	Rückschlüsse für die Untersuchung der Exklusion behinderter Menschen	123
3	Geschichtliche Rekonstruktion der gegenwärtigen Exklusion	127
3.1	Die Morgenröte der kapitalistischen Produktionsära	138
3.1.1	Agrarrevolution, Zentralisierung und Improvement	143
3.1.2	Erste Antworten auf die moderne Soziale Frage	151
3.2	Das lange 19. Jahrhundert	158
3.2.1	Doppelte Revolution und der Triumphzug des Kapitalismus	162
3.2.2	Das Zeitalter der Asyle	181
3.3	Das Zeitalter der Extreme und das beginnende 21. Jahrhundert	207
3.3.1	Gipfel der zivilisierten Barbarei und Entfesselung der Märkte	210
3.3.2	Veranstaltung, Vorbeugung, Vernichtung – ein Teufelskreis?	224
3.4	Die Exklusion von behinderten Menschen in der Moderne	259
4	Die Begriffe Entfremdung, Verdinglichung und Fetisch	263
4.1	Der Entfremdungsbegriff	268
4.1.1	Die Marxsche Entfremdungskritik	272
4.1.2	Intension und Extension des Entfremdungsbegriffs	282
4.2	Der Verdinglichungsbegriff	289
4.2.1	Die Marxsche Verdinglichungskritik	293
4.2.2	Intension und Extension des Verdinglichungsbegriffs	298
4.3	Der Fetischbegriff	304
4.3.1	Die Marxsche Fetischkritik	310
4.3.2	Intension und Extension des Fetischbegriffs	320

4.4	Die Trias von Entfremdung, Verdinglichung und Fetisch	325
5	Die Entfremdung von behinderten Menschen in der Moderne	331
5.1	Die ökonomische Seite der Entfremdung	334
5.2	Die politische Seite der Entfremdung	350
5.3	Die ideologische Seite der Entfremdung	370
5.4	Zusammenfassung der zentralen Analyseergebnisse	391
6	Grundriss einer Pädagogik der <i>Ent</i>-fremdung	395
6.1	Die Dialektik der Ent(-)fremdung in der modernen Erziehungs- und Bildungsgeschichte	403
6.1.1	Das Moment der Entfremdung	409
6.1.2	Das Moment der <i>Ent</i> -fremdung	424
6.1.3	Die Dialektik der Ent(-)fremdung in der pädagogischen Praxis	432
6.2	Pädagogik der <i>Ent</i>-fremdung in entfremdeten Verhältnissen	437
6.2.1	Das Aktionsfeld einer Pädagogik der <i>Ent</i> -fremdung	440
6.2.2	Pädagogik der <i>Ent</i> -fremdung als Pädagogik aus der Defensive	444
6.2.3	Stoßrichtung einer Pädagogik der <i>Ent</i> -fremdung	447
6.2.4	Grenzen einer Pädagogik der <i>Ent</i> -fremdung	449
6.2.5	Pädagogik der <i>Ent</i> -fremdung als theoretischer Kompass praktischer Eingriffe	452
6.3	Das Profil einer Pädagogik der <i>Ent</i>-fremdung	457
6.3.1	Pädagogik der <i>Ent</i> -fremdung als ermöglichende Pädagogik	459
6.3.2	Pädagogik der <i>Ent</i> -fremdung als ermächtigende Pädagogik	466
6.3.3	Pädagogik der <i>Ent</i> -fremdung als parteiübergreifende Pädagogik	476
6.3.4	Pädagogik der <i>Ent</i> -fremdung als widerständige Pädagogik	480

6.4	Konfliktfelder einer eingreifenden Pädagogik der <i>Ent</i>-fremdung	487
6.4.1	Gegeneinander vs. Miteinander	489
6.4.2	Monolog vs. Dialog	493
6.4.3	Konformität vs. Widerstand	498
6.4.4	Soziale Kälte vs. Solidarität	508
6.4.5	Verdinglichtes Denken vs. geschichtsmaterialistisches Denken	524
6.5	Zentrale Linien des Grundrisses einer Pädagogik der <i>Ent</i>-fremdung	533
	Schluss	537
	Literatur	541

Den Entfremdeten gewidmet.

Vorwort

»Die Erkenntnis und Formulierung des Wissens um Nichtwissen ist der eigentliche Motor der Forschungsprozesse, die den Zweck verfolgen, das noch Unbekannte in Wissen zu überführen.«

Willebad Lanwer (2017, S. 15)

Mit der Dissertation *Verkehrte Welt. Von der Praxis der Exklusion behinderter Menschen zum Grundriss einer Pädagogik der Entfremdung* knüpfe ich an meine 2015 verfasste und 2016 publizierte Master-Thesis mit dem Titel *Entfremdet, verdinglicht und be-hindert. Versuch einer Dechiffrierung segregierender Mechanismen aus sozialhistorischer Perspektive* an, die rückblickend als Vorarbeit aufgefasst werden kann. Die Gegenüberstellung der beiden Arbeiten dokumentiert meinen Erkenntnisweg auf diesem Gebiet, der über Höhen und Tiefen verlief und mitunter steinig gewesen ist. Zahlreiche zentrale Gedanken, die sich in der Master-Thesis finden, wurden aufgegriffen, präzisiert und weiterentwickelt. Andere hielten einer erneuten Prüfung nicht stand, erwiesen sich als unplausibel und mussten ausgehend von den zwischenzeitlich gewonnenen Erkenntnissen selbstkritisch verworfen werden. Auffällig ist die Ähnlichkeit im Grundaufbau der beiden Arbeiten in Bezug auf die Untersuchung der Exklusion behinderter Menschen, die in der weitgehenden Übernahme der Argumentationsstruktur und der bewährten Herangehensweise begründet liegt. Die offensichtlichen Gemeinsamkeiten dürfen jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass die Inhalte größtenteils neu erarbeitet und alle Kapitel neu verfasst wurden. Die Bewältigung der im Fazit der Master-Thesis gestellten Aufgabe, die darin bestand, das Geschichtsstudium zu vertiefen, die Begriffsarbeit zu intensivieren und die Analyse zu konkretisieren, machte dies erforderlich. Darüber hinaus wird mit der Entwicklung der Konzeption einer Pädagogik der *Entfremdung* im Grundriss die Master-Thesis in thematischer Hinsicht überschritten, die sich auf das *Begreifen* beschränkt und keine Antworten auf die handlungsorientierte Frage zu geben vermag, *wie* der Entfremdung in der Erziehungs- und Bildungspraxis entgegengewirkt werden kann.

Die Herausbildung des Motivs, das mich über Jahre tagein, tagaus zur wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit der Thematik bewog, ist weder auf Natur noch Schicksal, sondern auf meine soziale Entwicklungssituation und die Konfrontation mit bestimmten gesellschaftlichen Widersprüchen zurückzuführen, die Unbehagen ausgelöst und mein Denken *in Bewegung gesetzt* haben. In diesem Zusammenhang möchte ich drei motivbildende Schlüsselerfahrungen hervorheben, weil sie den Praxisbezug der Forschungsarbeit unterstreichen und für meine selbstbestimmte Themenwahl ausschlaggebend waren:

- Erstens die *entfremdete Arbeit* in meiner Ausbildung zum Tischler, die zur kritischen Hinterfragung der eigenen Stellung im tauschwertzentrierten kapitalistischen Produktions- und Reproduktionsprozess führte und mein theoretisches Interesse am Entfremdungsbegriff weckte.
- Zweitens die Begegnung mit behinderten Menschen als Zivildienstleistender und als Heilerziehungspflegehelfer bzw. Heilerziehungspfleger in unterschiedlichen Sondereinrichtungen, die mich nach den mir damals noch weitgehend unbekannten gesellschaftlichen Hintergründen ihrer Ausgrenzung fragen ließ.
- Und schließlich drittens die Durchführung eines Schulprojektes in Irland im Rahmen meines Studiums der Integrativen Heilpädagogik/Inclusive Education, das sich gegen Entfremdungsprozesse richtete und mir den Bedarf an der Konzeption einer Pädagogik der *Ent-fremdung* aufzeigte, die ich als *Kompass* gebraucht hätte, auf die ich jedoch nicht zurückgreifen konnte.

Die Herausbildung des Motivs ist allerdings nur die eine Seite, die Möglichkeit zu bekommen, ihm tatsächlich nachzugehen, die andere. Letzteres setzt einen geeigneten sozialen Rahmen voraus, den ich mich glücklich schätzen kann, vorgefunden zu haben. Dieser bestand aus einer Vielzahl von Personen, die mich auf meinem (Um-)Weg fachlich wie privat begleitet, ermutigt und unterstützt haben. Meine Arbeit ist auch ihre Arbeit.

1 Die gegenwärtige Exklusion von behinderten Menschen

»Anstatt sich erst mit Hilfe ideologischer Begriffe ein ver-söhnliches Bild der sozialen Wirklichkeit zurechtzustili-sieren und sich dann mit den Verhältnissen, wie sie sind, getröstet abzufinden, muß Wissenschaft die Härte dessen, was ist, zum Bewußtsein erheben.«

Theodor W. Adorno (2015a, S. 481)

In diesem Kapitel stellt sich die Aufgabe, die gegenwärtige Exklusion von behinderten Menschen – den *Elefant im Raum* – sichtbar zu machen und damit den Erkenntnisgegenstand der Untersuchung konkret-historisch zu erfassen. Freilich würde es den zur Verfügung stehenden Rahmen bei weitem übersteigen, die Exklusion im Hier und Heute in all ihren unterschiedlichen Manifestationen im Detail zu beschreiben. Dies ist weder möglich noch notwendig. Ohne den Anspruch auf Vollständigkeit erheben zu können, beschränkt sich der Problemaufriss in diesem Kapitel daher darauf, Schlaglichter auf ausgewählte Wirklichkeitsausschnitte zu werfen, die aufgrund ihrer entscheidenden Rolle im *Exklusionskomplex* jedoch verallgemeinerbare Aussagen über die aktuelle Lage in Deutschland zulassen.²⁷ Zunächst wird anhand von statistischen Daten die Exklusion von behinderten Menschen in den drei Lebensbereichen *Bildung*, *Arbeit* und *Wohnen* dargestellt. Dabei richtet sich das Augenmerk vor allem auf Sondereinrichtungen, die sich als *Gradmesser der Exklusion* für eine Ist-Stand-Erhebung in besonderer Weise eignen, da sie Ausdruck ausgrenzender Verhältnisse sind. Anschließend werden *abwertende Denk- und Einstellungsweisen* gegenüber behinderten Menschen thematisiert, die die Lebensbereiche übergreifen und Teil des Exklusionskomplexes sind. Um im Sinne des Eingangszitates *die Härte dessen, was ist, ins Bewusstsein zu heben* und den in der Einleitung angesprochenen Widerspruch von Sein und Sollen offen zu Tage treten zu lassen, wird die aktuelle Situation mit den menschenrechtlichen Anforderungen kontrastiert,

27 Zur Lage weltweit, auf die hier nicht gesondert eingegangen werden kann, siehe: ILO, 2015; UNICEF, 2021; World Health Organization & The World Bank 2011.

die sich aus der UN-BRK ergeben. Darüber hinaus werden Bezüge zur Situation in den Jahren unmittelbar nach der Ratifikation der UN-BRK Anfang 2009 hergestellt, die es ermöglichen, die jüngsten Entwicklungstrends aufzuzeigen.

Die Bundesrepublik Deutschland erkennt das Recht von behinderten Menschen auf Bildung an und hat sich dazu verpflichtet, ein »inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen« (Art. 24 UN-BRK)²⁸ sicherzustellen. Entgegen anderweitiger Verlautbarungen – wie sie sich z. B. im bayerischen Aktionsplan finden (siehe Einleitung) – können Sonderschulen *per se* nicht Teil eines *inklusiven Bildungssystems* sein. So stellt der UN-Fachausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderungen (2016)²⁹ in seiner *Allgemeinen Bemerkung Nr. 4 zum Recht auf inklusive Bildung* unmissverständlich klar, dass die Unterhaltung von zwei Bildungssystemen, »[...] einem allgemeinen Bildungssystem und einem Sonderbildungssystem/auf Segregation beruhenden Bildungssystem« (S. 18)³⁰, mit den Forderungen aus Artikel 24 der UN-BRK unvereinbar ist (vgl. ebd.). Demgemäß muss das achtgliedrige deutsche Sonderschulsystem, das neben dem allgemeinen Schulsystem existiert und Schüler*innen nach »Förderschwerpunkten« bzw. »Behinderungsarten« selektiert, als ausgrenzend und konventionswidrig eingestuft werden. Daraus ergibt sich für die Bundesrepublik Deutschland die gesellschaftspolitische Aufgabe, »[...] ein inklusives Schulsystem ohne Sonderstrukturen wie Sonder- und Förderschulen zu etablieren und entsprechende Maßnahmen zur Erreichung dieses Ziels zu ergreifen« (Monitoring-Stelle UN-BRK, 2019, S. 33). Folglich kann die

28 In der amtlichen deutschen Fassung der UN-BRK, die nicht zu den verbindlichen Sprachfassungen zählt (siehe: Art. 50 UN-BRK *Verbindliche Wortlaute*), wird *inclusive education system*, wie es im englischen Original heißt, mit *integratives Bildungssystem* übersetzt. Aufgrund der missverständlichen und mangelhaften Übersetzung der amtlichen deutschen Fassung an dieser und an anderen Stellen wird hier und im Nachfolgenden nach der *Schattenübersetzung* von NETZWERK ARTIKEL 3 e.V. (2018) zitiert, die dem authentischen Konventionstext eher entspricht. Zur Übersetzungsproblematik siehe: Aichele, 2008, S. 11ff; Wansing, 2015, S. 43ff.

29 Der UN-Fachausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderungen (kurz: UN-Fachausschuss) ist ein von der UN eingesetztes Kontrollorgan, das die weltweite Umsetzung der UN-BRK überwacht (vgl. DIMRE, 2022, o.S.).

30 Angemerkt sei, dass der Begriff der *Segregation*, der sich hier auf den Prozess und den Zustand der Trennung von Menschen mit und Menschen ohne Behinderung bezieht, in dieser Arbeit nicht *neben* dem Exklusionsbegriff, sondern unter diesem verortet wird. Das heißt, Segregation wird als Form der Exklusion aufgefasst.

(Nicht-)Umsetzung der UN-BRK im Erziehungs- und Bildungssektor an der (Nicht-)Erfüllung dieser Aufgabe gemessen werden.

Im Jahr 2020 wurden in Deutschland insgesamt 582.418 Schüler*innen mit sog. sonderpädagogischer Förderung³¹ an allgemeinen Schulen und an Sonderschulen unterrichtet. 2011 waren es noch 487.718 Schüler*innen. Obwohl die Gesamtzahl der Schüler*innen in Deutschland insgesamt deutlich zurückgegangen ist, stieg die absolute Zahl der Schüler*innen mit sonderpädagogischer Förderung und mit ihr die sog. Förderquote³² von rund 6,3 % auf 7,7 % (vgl. KMK, 2022, S. 3f.; Destatis, 2011, S. 12, 2022, o.S.).³³ Von den 582.418 Schüler*innen mit sonderpädagogischer Förderung gingen 254.465 in eine allgemeine Schule. Im Vergleich zu 2011 hat sich ihre Zahl mehr als verdoppelt, sodass die sog. Inklusionsquote³⁴ von 25,0 auf 44,5 Prozent gestiegen ist. Damals waren es noch 121.999 Schüler*innen (vgl. KMK, ebd., XXf.). Über zwei Drittel der 254.465 Schüler*innen mit sonderpädagogischer Förderung entfielen auf die Förderschwerpunkte »Lernen« (118.750) sowie »soziale und emotionale Entwicklung« (59.477). Lediglich 14.063 Schüler*innen, die dem Förderschwerpunkt »geistige Entwicklung« zugeordnet wurden, be-

31 »Als Schüler/innen mit sonderpädagogischer Förderung werden diejenigen statistisch erfasst, die tatsächlich sonderpädagogisch gefördert werden, unabhängig davon, ob ein sonderpädagogischer Förderbedarf förmlich festgestellt wurde oder nicht« (KMK, 2022, S. XIII).

32 Die *Förderquote* zeigt den prozentualen Anteil der Schüler*innen mit sonderpädagogischer Förderung an der Gesamtzahl der Schüler*innen an.

33 Bemerkenswert ist vor allem die Zahl von Schüler*innen, die dem Förderschwerpunkt »emotionale und soziale Entwicklung« zugewiesen wurden, die seit 2011 um 58,4 Prozent anstieg (vgl. KMK, 2022, S. XVI). Angesichts der extremen psychischen Belastungen in Folge der Coronavirus-Pandemie und der ergriffenen politischen Maßnahmen dürfte sich diese Zahl in Zukunft noch weiter erhöhen (vgl. BiB, 2021; Ravens-Sieberer et al., 2022).

34 Die sog. Inklusionsquote gibt den prozentualen Anteil von Schüler*innen mit sonderpädagogischer Förderung an, die an allgemeinen Schulen (Grundschule, Hauptschule, Realschule, Gymnasium oder Gesamtschule) unterrichtet werden. Die Bezeichnung »Inklusionsquote« ist allein deshalb schon irreführend, weil sie suggeriert, dass das Ziel der Inklusion dann erreicht sei, wenn (einzelne) behinderte Schüler*innen eine allgemeine Schule besuchen. Jedoch fällt die Überwindung der *räumlichen Exklusion* keineswegs zusammen mit der Überwindung der *inhaltlichen Exklusion*, die z.B. in individuellen Curricula für behinderte Schüler*innen zum Ausdruck kommt (vgl. Feuser, 1995, S. 226ff., 2001, o.S.).

suchten eine allgemeine Schule.³⁵ Das entspricht einem Anteil von etwa 5,5 Prozent (vgl. ebd., S. 10). Trotz der geringen Anzahl von Schüler*innen auf allgemeinen Schulen, die als »geistig behindert« gelten, scheint die stark gestiegene »Inklusionsquote« auf einen positiven Entwicklungstrend in Richtung Etablierung eines inklusiven Bildungssystems im Sinne der UN-BRK hinzuweisen. Jedoch ist die »Inklusionsquote« allein, wie Wocken (2016) hervorhebt, kein geeigneter Parameter für eine vertrauenswürdige Dokumentation der Inklusionspolitik, sondern vielmehr die Förderquote in Kombination mit der *Exklusionsquote*³⁶, die den prozentualen Anteil von Schüler*innen in Sonderschulen bezogen auf die Grundgesamtheit aller Schüler*innen anzeigt (vgl. S. 1ff.).

Schon in seinen *Abschließenden Bemerkungen* zur ersten Staatenberichtsprüfung Deutschlands³⁷ hatte sich der UN-Fachausschuss (2015) besorgt gezeigt, »[...] dass der Großteil der Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen in dem Bildungssystem des Vertragsstaats segregierte Förderschulen besucht« (S. 11). An diesem Umstand hat sich bislang nichts geändert, da von den 582.418 Schüler*innen mit sonderpädagogischer Förderung im Jahr 2020 insgesamt 327.953, also rund 55,5 Prozent, in Sonderschulen unterrichtet wurden. Im Vergleich zu 2011 ist die absolute Zahl der Schüler*innen an Sonderschulen nur um rund 38.000 gesunken, was in erster Linie an einem Rückgang von Schüler*innen im Förderschwerpunkt »Lernen« liegt.³⁸ Zugleich ist jedoch im besagten Zeitraum die absolute

35 Zur Verteilung der Schüler*innen mit sonderpädagogischer Förderung in den unterschiedlichen Schultypen siehe: KMK, 2022, S. 11ff.

36 Wocken (2016) spricht hier von *Separationsquote* und die Kultusministerkonferenz von *Förderschulbesuchsrelation* (vgl. KMK, 2022, S. XV). In Übereinstimmung mit dem Gebrauch der Monitoring-Stelle UN-BRK (2019) wird die Bezeichnung *Exklusionsquote* präferiert.

37 Aktuell befinden wir uns im kombinierten zweiten und dritten Berichtszyklus. Die erneute Prüfung und Bewertung der Umsetzung der UN-BRK und des von Deutschland 2019 eingereichten Staatenberichts durch den UN-Fachausschuss wird frühestens ab März 2023 erwartet (vgl. DIMRE, 2022, o.S.). [Anm. d.Verf.: Nach Fertigstellung des Manuskripts wurden am 08. September 2023 die »Concluding observations on the combined second and third periodic reports of Germany« des UN-Fachausschusses veröffentlicht, die belegen, dass sich an den in diesem Kapitel geschilderten Missständen im Kern nichts geändert hat.]

38 Der prozentuale Anteil von Schüler*innen im Förderschwerpunkt »Lernen« ist von 39,8 Prozent im Jahr 2011 auf 33,3 Prozent gesunken. In absoluten Zahlen ausgedrückt: von 145.382 im Jahr 2011 auf 109.371 im Jahr 2020 (vgl. KMK, 2022, S. 6). Dieser Rückgang

Zahl von Schüler*innen im Förderschwerpunkt »emotionale und soziale Entwicklung« von 37.129 auf 44.094 und die absolute Zahl im Förderschwerpunkt »geistige Entwicklung« von 74.621 auf 85.977 deutlich gestiegen. Deutschlandweit sank die Exklusionsquote von rund 4,7 Prozent im Jahr 2011 auf rund 4,28 Prozent im Jahr 2020 minimal – seit den Empfehlungen des UN-Fachausschusses 2015 lediglich um 0,01 Prozent (vgl. KMK, 2022, S. 5ff.).

Aus den angeführten Daten ist zu schließen: »An den Förderschulen verbleiben in erhöhtem Maße Schülerinnen und Schüler mit höherem Pflegebedarf, mit höherer intellektueller Beeinträchtigung, mit mehrfachen Schädigungen und mit sog. auffälligen Verhaltensweisen« (Bernasconi et al., 2022, S. 313). Darüber hinaus wird deutlich, dass die Erhöhung der »Inklusionsquote« in keinem direkten Verhältnis zur Senkung der Exklusionsquote steht. So lässt sich erstere keineswegs monokausal aus der »Leerung« der Sonderschulen ableiten. Vielmehr ist sie darauf zurückzuführen, dass einer steigenden Zahl von (»Risiko«-)Schüler*innen in den allgemeinen Schulen – wie die Förderquote zeigt – ein sonderpädagogischer Förderbedarf attestiert wurde und wird (vgl. Rackles, 2021, S. 67ff.; Wocken 2016, S. 4ff.). Dementsprechend spricht Wocken (2016) in Bezug auf die gesamtdeutsche Situation im Bildungsbereich von einer »Etikettierungsschwemme« (S. 1) bei gleichzeitigem »Separationsstillstand« (ebd.). Sicherlich sind in einigen Bundesländern bei der Umsetzung von Artikel 24 UN-BRK (erhebliche) Fortschritte zu verzeichnen, was allerdings nicht über die Stagnation und den Rückschritt in den meisten anderen hinwegtäuschen darf (vgl. Rackles, 2021).³⁹ Angesichts dessen verwundert es auch nicht, wenn der amtierende Beauftragte der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen im Bereich der schulischen Inklusion an vielen Stellen eher eine Rolle rückwärts als zügige Schritte nach vorn sieht (vgl. Ehlers, 2022, S. 343). Festzuhalten bleibt, dass es der Bundesrepublik Deutschland nicht gelungen ist, ein inklusives Bildungssystem zu etablieren, wie von der UN-BRK gefordert. Die ausgrenzende Beschulung im achtgliedrigen Sondersystem, das 2020 lediglich 23,0 Prozent der

dürfte ein Grund dafür sein, dass die Gesamtzahl von Sonderschulen zwischen 2011 und 2020 um 476 abnahm (vgl. Statista, 2022, o.S.).

39 Auf den Umsetzungsstand in den einzelnen Bundesländern, der aufgrund des föderalen Systems in Deutschland mitunter große Unterschiede aufweist, kann hier nicht gesondert eingegangen werden. Einen Überblick gibt Rackles, 2021.

Schüler*innen mit einem Hauptschulabschluss verließen, hat freilich auch gravierende Auswirkungen auf den nächsten Bereich, der etwas näher beleuchtet werden soll (vgl. KMK, ebd., S. XXIV).

Obgleich die UN-BRK behinderten Menschen das Recht auf die Möglichkeit zuerkennt, »[...] den Lebensunterhalt durch Arbeit zu verdienen, die in einem offenen, inklusiven und [...] zugänglichen Arbeitsmarkt und Arbeitsumfeld frei gewählt oder angenommen wird« (Art. 27), kann bis in die Gegenwart hinein von Inklusion im Lebensbereich Arbeit nicht die Rede sein. Bereits in seinen *Abschließenden Bemerkungen* zum ersten Staatenbericht der Bundesrepublik Deutschland hatte sich der UN-Fachausschuss (2015) *besorgt* über die »Segregation auf dem Arbeitsmarkt des Vertragsstaates« (S. 4) geäußert. In der vier Jahre später publizierte Analyse *Wer Inklusion will, sucht Wege* der Monitoring-Stelle UN-BRK (2019) heißt es demgemäß, dass »[...] Menschen mit Behinderungen auch im zehnten Jahr nach Inkrafttreten der UN-BRK noch deutlich stärker vom Arbeitsmarkt ausgegrenzt [werden] als nichtbehinderte Menschen« (S. 41). Dieser Sachverhalt lässt sich eindrücklich anhand der Arbeitslosenquote von sog. schwerbehinderten Menschen⁴⁰ illustrieren, die 2020 bei 11,8 Prozent lag, während die Arbeitslosenquote allgemein bei 7,3 Prozent lag. Zum Vergleich: 2009 betrug die Arbeitslosenquote von schwerbehinderten Menschen 14,6 Prozent und die Arbeitslosenquote allgemein 10,5 Prozent (vgl. DGB, 2021, S. 4). Die Senkung der beiden Quoten im besagten Zeitraum führte folglich nicht zur Verringerung des prozentualen Abstands zwischen ihnen, der als Indikator der »andauernd überdurchschnittlichen Arbeitslosigkeit schwerbehinderter Menschen« (ebd.) gelten kann. Im Gegenteil, er hat sich sogar vergrößert. Im Jahr 2009 belief er sich auf 4,1 und im Jahr 2020 auf 4,5 Prozentpunkte (vgl. ebd.). Bezeichnend ist in diesem Zusammenhang auch, dass arbeitslose schwerbehinderte Menschen laut der Bundesagentur für Arbeit (2022) besser qualifiziert sind als arbeitslose nicht-schwerbehinderte Menschen, jedoch seltener eine Arbeitsstelle finden.⁴¹ In absoluten Zahlen ausgedrückt waren 2021 im Jahresdurchschnitt 172.000 schwerbehinderte Menschen arbeitslos (vgl. S. 4 u. S. 12ff.).

40 Im Sinne des Sozialgesetzbuches sind Menschen dann »schwerbehindert«, »[...] wenn bei ihnen ein Grad der Behinderung von wenigstens 50 vorliegt [...]« (§ 2 Abs. 2. SGB IX).

41 »Im Jahresdurchschnitt 2021 hatten 55 Prozent der schwerbehinderten Arbeitslosen einen Berufs- oder Hochschulabschluss – bei nicht-schwerbehinderten Arbeitslosen waren es 45 Prozent« (Bundesagentur für Arbeit, 2022, S. 13).