

TAGUNGSBERICHT

André Schulz

Fachtagung „Chancen(un)gleichheit im Schulsystem: Selektivität und Nicht-Diskriminierung“ – ein Bericht

Am 4. Dezember 2015 fand im Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB) eine Fachtagung zum genannten Thema statt, die von *Dr. Michael Wrase* als Vertreter des WZB und der Stiftung Mercator sowie von *Prof. Dr. Wolfram Cremer* als Wissenschaftlichem Direktor des Instituts für Bildungsrecht und Bildungsforschung (IfBB) an der Ruhr-Universität Bochum ausgerichtet wurde. Zur Veranstaltung hatten sich knapp über hundert Teilnehmer aus Wissenschaft, Politik und Praxis eingefunden. In der in Panel gegliederten Veranstaltung wurden exemplarisch Einzelbereiche zur Chancengleichheit im Schulsystem der deutschen Bundesländer behandelt und diskutiert. Entsprechend dem interdisziplinären Ansatz der Fachtagung spielten dabei sowohl sozial-/bildungswissenschaftliche als auch juristische Perspektiven eine Rolle.

Das Recht auf Bildung und Benachteiligung aufgrund der Herkunft und Behinderung im Schulsystem (Panel 1)

Den Auftakt der Fachtagung bestritt *Dr. Michael Wrase* vom WZB, derzeit Mercator Fellow und Habilitand im Bildungs-(verfassungs-)recht. *Wrase* begann seinen Vortrag mit einem Appell zur gelebten Interdisziplinarität im Bildungsrecht und bekräftigte diesen mit dem Urteil des Bundesverfassungsgerichts zur Hessischen Förderstufe aus dem Jahre 1972: hier hatte das Gericht eine verfassungsrechtlich verankerte Pflicht zur Berücksichtigung des aktuellen Forschungsstandes bei bildungspolitischen Entscheidungen hergeleitet¹. Sodann unternahm es der Referent ein Recht des Kindes auf Bildung aus der Verfassung herzuleiten, wobei er einleitend feststellte, dass im Grundgesetz – abweichend von zentralen europäischen und internationalen Menschenrechtsdokumenten – ein solches Recht gerade nicht expliziert normiert sei. Der Staat müsse jedoch gewährleisten, dass Kindern und Jugendlichen die notwendigen Kompetenzen und Fähigkeiten vermittelt würden, um in einer pluralistischen und demokratischen Gesellschaft eigenverantwortlich und selbstbestimmt leben zu können. Dabei verwies *Wrase* insbesondere auf die Abhandlung „Das Recht des Kindes auf Selbstentfaltung in der Schule“, in der Ekkehard Stein diesem bürgerlich aufklärerischen Gedanken folgend bereits im Jahre 1967 ein materiales Recht des Kindes auf Bildung aus Art. 2 Abs. 1 GG herleitete. *Wrase* konstruierte so ein Recht des Kindes auf Teilhabe an einem leistungsfähigen, begabungsgerechten und chancengleichen Bildungsangebot; dabei sei die staatliche Gewährleistungsverantwortung umso höher, je geringer das kindliche Bildungskapital aufgrund seiner sozial-familiären oder sonstigen Herkunft sei. Diesen Gedanken konkretisierte der Referent anhand der Übergangsentscheidung hinsichtlich der weiterführenden Schule nach der Grundschule. Diese stellt, so *Wrase*, als zentrale Gelenkstelle des weiteren Bildungsver-

1 BVerfGE 34, 165 (183/184).

laufs einen rechtfertigungsbedürftigen Eingriff in das Persönlichkeitsrecht des Kindes aus Art. 2 Abs. 1 GG i.V.m. Art. 1 Abs. 1 GG und das Elternrecht aus Art. 6 Abs. 2 GG dar. Die Entscheidungspraxis sei dabei auch von sogenannten sekundären Herkunftseffekten geprägt: Das Lehrpersonal votiere bei Kindern aus der unteren Dienstklasse und Arbeiterkindern trotz entsprechender Fähigkeiten tendenziell „nach unten“, also beispielsweise für eine Realschul- und gegen eine Gymnasialempfehlung. Eine solche Praxis sei jedoch mit einem chancengleichen Bildungszugang nicht vereinbar und das selbst dann, wenn das Landesrecht nur eine unverbindliche Übergangsentscheidung vorsehe. Letzteres begründet *Wrase* damit, dass der Elternwille allein ein Ausdruck von Bildungsaspirationen, nicht aber eine pädagogisch-objektive Einschätzung der Befähigung des Kindes sein könne. Mit der Duldung dieser Praxis verletze der Landesgesetzgeber jedoch gerade seine eingangs skizzierte Pflicht zur Berücksichtigung der Bildungsforschung. Abschließend nahm *Wrase* Stellung zur umstrittenen Frage, ob die Zuweisung eines Kindes an eine Sonder- oder Förderschule eine Benachteiligung im Sinne des Art. 3 Abs. 3 S. 2 GG darstelle. Dabei legte er dar, dass in Abkehr zum Sonderschulbeschluss aus dem Jahre 1997² mit der Ratifikation der UN-Behindertenrechtskonvention (BRK) die Zuweisung an eine Förder- bzw. Sonderschule nicht nur eine Diskriminierung darstelle, sondern dass diese Diskriminierung grundsätzlich auch nicht etwa durch Kompensationsmaßnahmen an den Förderschulen gerechtfertigt werden könne; die sonderpädagogische Förderung müsste in Zukunft im Regelfall inklusiv an den Regelschulen erfolgen.

Die zweite Rednerin, *Prof. Dr. Christine Langenfeld* (Lehrstuhl für Öffentliches Recht an der Georg-August-Universität Göttingen), begann ihren Vortrag damit, ein potentielles Recht auf Bildung aus den Grundrechten herzuleiten. Dabei stellte sie fest, dass kein Leistungsanspruch des Einzelnen auf Schaffung bestimmter Bildungsangebote oder Bildungseinrichtungen bestehe. Auch aus der Abwehrfunktion der Grundrechte aus Art. 2 Abs. 1, Art. 6 Abs. 2 und Art. 12 Abs. 1 GG lasse sich allenfalls insoweit ein individueller Anspruch herleiten, wenn der nach allgemeinen Anforderungen anerkannte Mindeststandard vom Bildungsangebot nicht erreicht werde. Im Übrigen beschränke sich das grundgesetzliche Recht auf Bildung auf die Teilhabe an dem vorhandenen Bildungsangebot – und zwar auf chancengleiche Teilhabe entsprechend den individuellen Befähigungen des Kindes. Dieser Ausgestaltung entspreche im Wesentlichen auch das Recht auf Bildung aus Art. 2 des 1. Zusatzprotokolls (ZP) der EMRK. Diesen Ausführungen folgend beleuchtete *Langenfeld* das enge Verhältnis dieser Rechte zueinander und zu den Diskriminierungsverboten in den jeweiligen Rechtsordnungen, indem sie einzelne aktuelle Problemkonstellationen im Schulbereich analysierte. Zunächst widmete sie sich dabei der Frage, inwieweit es zu Diskriminierungen bei Fördermaßnahmen zur Vermittlung der Landessprache kommen kann. Dabei betonte sie, dass staatliche Fördermaßnahmen zur Vermittlung der Landessprache nicht etwa eine verbotene Bevorzugung darstellten, sondern sie vielmehr aus Gründen der Verhältnismäßigkeit als Ausfluss der Schulpflicht geboten seien, um eine für den Schulbesuch notwendige Sprachfähigkeit herzustellen. Insofern sei unter engen Voraussetzungen auch eine zeitweilige Trennung der Kinder in reguläre und Förderklassen möglich. Dies dürfe sich jedoch nicht als verbotene schulische Segregation darstellen, wobei *Langenfeld* auf den Fall *Orsus*³ hinwies, in dem der EGMR Kroatien wegen einer diskriminierenden Einschulungspraxis gegenüber Roma-Kindern verurteilte. Sodann thematisierte *Langenfeld*, inwiefern die strukturellen Ausformungen der deutschen Schulsysteme hinsichtlich der (sozialen) Herkunft diskriminierend wirken. Anknüpfend an *Wrase* benannte sie dabei beispielhaft die rechtswidrige Vollzugspraxis bei der Übergangsentscheidung aufgrund se-

2 BVerfGE 96, 288.

3 EGMR, 17.07.2008 – 15766/03.

kundärer Herkunftseffekte. Sie betonte nachdrücklich, dass es sich bei dieser offensichtlichen Anknüpfung an die soziale Herkunft des Kindes nicht etwa um eine mittelbare, sondern vielmehr um eine unmittelbare Diskriminierung handele; eine solche Entscheidungspraxis führe zu einer schulischen Segregation nach Migrationshintergrund und Schichtzugehörigkeit und mithin zu einer Diskriminierung. Darüber hinaus warf *Langenfeld* das Problem auf, ob die einschlägigen Normen diskriminierend wirkten, soweit sie eine solche Vollzugspraxis begünstigten. Dabei legte sie die Rechtssache *D.H. u. a. vs. Tschechien*⁴ zu Grunde, in der der Gerichtshof eine mittelbare Diskriminierung in Verbindung mit dem Recht auf Bildung aus Art. 2 ZP der EMRK bejaht hatte: Die tschechischen Regelungen zur Einschulung, die für alle Schüler gleichermaßen gelten und einen Leistungstest vorsehen, hatten bewirkt, dass Roma-Kinder weit überproportional in Sonderschulen für Lernbehinderte eingeschult wurden. Indem die nationalen Normen nicht die besonderen Bedingungen der Roma-Kinder berücksichtigten, wirkten sie diskriminierend. Der als subjektives Recht konzipierte Art. 2 ZP zur EMRK zeitige mithin ein individuelles Abwehrrecht gegen strukturelle Benachteiligungen, womit das Diskriminierungsverbot als ein Fördergebot zu Gunsten der Roma-Kinder verstanden wurde. Sodann übertrug *Langenfeld* diese Rechtsprechung auf das deutsche Bildungsrecht mit der Konsequenz, dass jede generell geltende Vorschrift, die auf Leistungsmessung und Auslese gerichtet ist, einer Diskriminierung zu verdächtigen sei. Inwiefern dann eine Förderpflicht des Staates im Ergebnis wünschenswert sei, stelle angesichts der sich ergebenden Gerechtigkeitsfrage und der Tatsache, dass Diskriminierungen im Schulsystem grundsätzlich ein Ursachenbündel zugrunde liege, eine Grundsatzfrage dar. Abschließend betonte *Langenfeld*, dass sich die Pflicht des Staates, die chancengleiche Teilhabe am Bildungsangebot strukturell zu sichern, nicht etwa aus dem grundgesetzlichen Diskriminierungsverbot, sondern vielmehr aus dem Recht auf Bildung i.V.m. mit Art. 7 Abs. 1 GG und dem Sozialstaatsprinzip ergebe.

Schulrechtliche Übergangsentscheidung aus verfassungsrechtlicher und bildungswissenschaftlicher Sicht (Panel 2)

Prof. Dr. Gabriele Bellenberg von der Ruhr-Universität Bochum (RUB) diskutierte in ihrem Beitrag die schulrechtlichen Übergangsentscheidungen aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive am Beispiel des Übergangs in die Sekundarstufe I. Nach *Bellenberg* könne die Entwicklung des Sekundarstufenschulsystems in Richtung eines Zwei-Säulen-Modells, (Gymnasium + eine weitere Schulform), wie sie sich in der Mehrheit der Bundesländer abzeichnet, die soziale Ungleichheit im Übergang dann abschwächen, wenn das Gewicht der Übergangsentscheidung in diesem Entwicklungsprozess abnehme, wenn also Eltern zu der Überzeugung gelangen könnten, dass der Weg ihrer Kinder auch außerhalb des Gymnasiums zum Abitur führen könne. Eltern hätten je nach Bundesland, in dem sie leben, in einem unterschiedlichen Umfang die Möglichkeit, die Schulformwünsche für ihre Kinder zu realisieren. Insofern könne man grob zwischen einem „Schul-Recht“ (Hauptgewicht der Entscheidung liegt beim Grundschulgutachten) und einem „Eltern-Recht“ (Hauptgewicht der Entscheidung liegt bei den Eltern) unterscheiden. Eine verbindliche Empfehlung für den Übergang sehe in aller Regel einen bestimmte Mindest-Notenschnitt für den Übergang zum Gymnasium vor und formuliere für den Fall des Nichterreichens dieser Noten Abweichungsregelungen (Eignungsprüfung oder Probeunterricht) für dennoch gymnasialwillige Eltern. *Bellenberg* stellte anschließend vier verschiedene Forschungsbefunde zum Thema vor:

4 EGMR, 13.11.2007 – 57325/00.

- (1) Beim Übergang in die Sekundarstufe I entstehe soziale Ungleichheit, die sich aus primären (die objektive Schülerleistung unterscheide sich bereits bei Eintritt in die Grundschule schichtspezifisch) und sekundären Effekten (unterschiedliches Entscheidungsverhalten im Übergang) speise. Der sekundäre Herkunftseffekt mache in der TIMSS-Übergangsstudie 59% des gesamten Herkunftseffekts aus und verletze in der Wahrnehmung der meisten Menschen das Leistungsprinzip stärker als primäre Herkunftseffekte. Die aktuelle Studie zum Übergang in Berlin von Maaz und anderen zeige aber auch, dass auch im deutschen Schulsystem Übergangsgestaltungen möglich seien, die nicht mit einer Verstärkung von sozialen oder kulturellen Disparitäten durch familiäre Herkunftsmerkmale einhergehen.
- (2) Die rechtlichen Regelungen („*Eltern-Recht*“ versus „*Schul-Recht*“) hätten nach der TIMSS-Übergangsstudie unterschiedliche Auswirkungen: In Ländern mit Elternrecht machten Eltern mit hohem sozioökonomischen Status häufiger als in Ländern mit Schulrecht von ihrem Recht der Abweichung nach oben (auf eine höhere Schulform) Gebrauch. Diese Regelungen spielten insbesondere für Schüler mit mittleren Leistungen eine große Rolle. Eine Studie aus NRW deute darauf hin, dass eine verbindliche Übergangsregelung Eltern mit niedrigem sozio-ökonomischen Status eher als eine unverbindliche zur Realisierung des Gymnasialübergangs animiere, wenn ihre Kinder über eine entsprechende Empfehlung verfügten.
- (3) Studien zur Prognosesicherheit von Grundschulgutachten ließen Zweifel an deren Validität insbesondere dadurch aufkommen, dass auch nicht gymnasial empfohlene Schüler in einer Reihe von Untersuchungen mehrheitlich erfolgreich zum Abitur geführt würden.
- (4) Hinsichtlich der in der Rechtswissenschaft vertretenen, sogenannten Hemmungsthese⁵ sei erziehungswissenschaftlich belegt, dass leistungsschwache Schüler immer vom Lernen mit Leistungsstarken profitierten. Befunde zu der Frage, ob leistungsstarke Schüler durch schwächere Schüler gestärkt oder gebremst würden, fielen hingegen uneinheitlich aus. Mehrheitlich wirke sich Leistungsheterogenität von Lerngruppen weder positiv noch negativ auf den Lernzuwachs der starken Lerner aus.

Prof. Dr. Wolfram Cremer (Lehrstuhl für Öffentliches Recht und Europarecht sowie wissenschaftlicher Direktor des IfBB, Ruhr-Universität Bochum) schlug in seinem Vortrag über die „Verfassungsmäßigkeit der landesrechtlichen Übergangsregimes“ eine Brücke zum Vortrag *Bellenbergs*, indem er erneut an die verfassungsrechtliche Pflicht erinnerte, die aktuellen Ergebnisse der Bildungsforschung bei der Gestaltung des Bildungs- und Schulrechts zu berücksichtigen. *Cremer* skizzierte zunächst abstrakt die verfassungsrechtliche Konfliktlage für verbindliche Übergangsempfehlungen: Die Übergangsentscheidung müsse mit dem Elternrecht aus Art. 6 Abs. 2 S. 1 GG unter Berücksichtigung der Berufsfreiheit und des Persönlichkeitsrechts des Kindes vereinbar sein. Hierbei zeigte *Cremer* auf, unter welchen Voraussetzungen das Elternrecht einschränkbar sei; er zeichnete nach, in welchem Verhältnis es zum staatlichen Bestimmungsrecht aus Art. 7 Abs. 1 GG steht. So sei der staatliche Erziehungsauftrag dem elterlichen Erziehungsrecht gleichgeordnet⁶. Das Entscheidungsrecht hinsichtlich der Schulformenwahl gebühre jedoch prima-facie den Eltern. Diese grundsätzliche Zuordnung könne jedoch überwunden werden, soweit ausreichende Gründe dies geböten. Dabei unterschied *Cremer* zwischen einer Positiv- und einer Negativkorrektur der elterlichen Entscheidung: Erstere liege vor, wenn das Kind entgegen dem Elternwil-

5 BVerwGE 5, 153.

6 BVerfGE 34, 165 (183).

len eine „höhere“ Schulform besuchen müsse, letztere soweit es zum Besuch einer niedrigeren Schulform verpflichtet werde. Für die Zulässigkeit einer Positivkorrektur führte *Cremer* zunächst an, dass der Staat so für einen begabtgerechten Bildungs- und Ausbildungszugang garantieren könne. Diesen Gedanken verwarf er jedoch zugleich unter Bezugnahme der Rechtsprechung des Bundesverfassungsgerichts, in welcher der Staat verpflichtet werde, sich von einer Bewirtschaftung des Begabungspotentials freizuhalten⁷. Dies ergebe sich aus dem Umstand, dass zuvörderst die Eltern dazu berufen seien, über das Einzelschicksal und somit den Bildungsweg zu bestimmen, während dem Staat aus Art. 7 Abs. 1 GG vorrangig die Kompetenzen zur Organisation, Planung und Leitung eingeräumt würden. Dies gelte im Übrigen mutatis mutandis auch für die Negativentscheidung. *Cremer* gab jedoch zu bedenken, dass ein sachlicher Grund für die Positivkorrektur im Rechtskreis der potentiell betroffenen Mitschüler zu finden sein könnte. Ein höher begabter Schüler könne seine Mitschüler überfordern, frustrieren, demotivieren oder „hemmen“, indem er Ihnen stets deutlich voraus sei. Indes fehle es an valider bildungswissenschaftlicher Empirie, um eine solche These zu stützen. Insofern kam *Cremer* zu dem Ergebnis, dass die Positivkorrektur mangels sachlicher Gründe ein ungerechtfertigter Eingriff in das Elternrecht darstelle. Wenngleich die Möglichkeit der Positivkorrektur in keinem der deutschen Bundesländer vorgesehen sei, stelle das Beratungsmodell Bremens und Schleswig-Holsteins in der Sache eine nicht gerechtfertigte positive Korrektur des Elternwillens dar. Hinsichtlich der Negativkorrektur führte *Cremer* zunächst die These an, dass die Einschulung schwächerer/ungeeigneterer Schüler die Mitschüler in ihrer Leistung hemmen könnte. Zwar existiere zu dieser These keine eindeutige Empirie; der Gesetzgeber könne jedoch unter Berücksichtigung seiner Einschätzungsprärogative diesen Legitimationsstrang aktivieren, um einen Eingriff in das Elternrecht zu legitimieren. Allerdings zeigten die von sekundären Herkunftseffekten geprägte Vollzugspraxis eine zurechenbare Ungleichbehandlung aus Gründen der Herkunft. Insbesondere die Hemmungshypothese vermittele für das strenge Diskriminierungsverbot aus Art. 3 Abs. 3 S. 1 6. Alt GG keine ausreichende Rechtfertigung, womit letztlich auch der Eingriff in das Elternrecht verfassungswidrig sei. Die Negativkorrektur müsse daher ebenfalls als unzulässig angesehen werden. Im Ergebnis betonte *Cremer*, dass lediglich unverbindliche Übergangsempfehlungen verfassungsrechtlich unbedenklich seien.

Diskriminierung aufgrund der Herkunft im Schulsystem aus sozialwissenschaftlicher Perspektive (Panel 3)

Prof. Dr. Marcel Helbig, Professor für Bildung und soziale Ungleichheit von der Universität Erfurt und zugleich am WZB, referierte zu dem Thema „Unterschiede der Bildungschancen in den deutschen Bundesländern“. *Helbig* begann seinen Vortrag damit, das Ausmaß der Bildungsungleichheit in den einzelnen Bundesländern zu skizzieren. Dafür zeigte er zunächst auf Grundlage des statistischen Jahrbuchs des Statistischen Bundesamtes (Destatis), dass die Abiturquoten in den einzelnen Bundesländern stark divergieren. Ebenso heterogen sei die Vervielfachung der Abiturquote zwischen 1965 und 2012 gewesen; während sie sich beispielsweise in NRW mehr als verfünffachte, wuchs sie in Niedersachsen um weniger als das Dreifache. Zudem belegte *Helbig*, dass der Einfluss des elterlichen Bildungsniveaus auf den Zugang zum Gymnasium ebenfalls stark zwischen den Bundesländern divergiert. Sodann warf er die Frage nach den Gründen für die Bildungsungleichheit in den Bundesländern auf. Sechs potentielle Ursachen seien, so *Helbig*, zu benennen: die soziale Zusammensetzung, die Demografie, die Infrastruktur, die Wirtschaftsstruk-

7 BVerfGE 34, 165 (184).

tur, die Wertvorstellungen sowie die schulrechtlichen Regelungen. Er griff insbesondere den letzten Aspekt auf und legte dar, weshalb der Beleg eines Zusammenhangs zwischen unterschiedlichen schulrechtlichen Regelungen und Bildungschancen empirisch problematisch sei. So seien die schulrechtlichen Regelungen in den einzelnen Bundesländern nicht nur sehr unterschiedlich, sie seien zudem auch noch höchst instabil. Um dieser schwierigen Untersuchungslage zu begegnen, hat der Referent zusammen mit *Prof. Dr. Rita Nikolai* (Humboldt-Universität zu Berlin) in einer umfassenden Studie den Wandel der Schulsysteme in den deutschen Bundesländern seit 1949 dokumentiert und bewertet.⁸ *Helbig* betonte, dass die Bundesländerungleichheiten nicht anhand einzelner Regelungen erklärt werden könnten; vielmehr sei eine Gesamtschau notwendig, insbesondere wenn es darum gehe, die (diskriminierenden) Auswirkungen einzelner Schulsysteme zu erfassen. Um einen fundierten Nachweis über etwaige Diskriminierungen zu führen, sei jedoch die empirische Ausgangslage derzeit unzureichend.

Der zweite Vortrag von *Prof. em. Dr. Hartmut Esser* vom Zentrum für Europäische Sozialforschung der Universität Mannheim behandelte die Frage, ob selektive Schulsysteme für Ungleichheiten hinsichtlich des Bildungserfolgs verantwortlich sind und ob die frühe Segregation von Schülern in Leistungsgruppen tatsächlich keine positiven Effekte hat. *Esser* stellte dabei ein *Model of Ability Tracking* (MoAbiT)⁹ vor, welches die Grundlage für die Untersuchung der Auswirkungen eines selektiven Schulsystems bildete. Bei diesem handelt es sich um ein theoretisches Modell, mithilfe dessen die notwendigen Vorbedingungen identifiziert werden können. Dabei stellte *Esser* heraus, dass die bisherigen Untersuchungen zu dem Thema größtenteils die kognitiven Fähigkeiten des Kindes am Ende der Grundschulzeit sowie die Schuleffekte unberücksichtigt gelassen hätten. Insofern seien auch die PISA-Studien der OECD ungeeignet, da sie diese Gesichtspunkte nicht berücksichtigen würden. Dabei wurde in der Vergangenheit gerade aufgrund von PISA wiederholt die Behauptung geäußert, dass selektive Schulsysteme Ungleichheiten beim Bildungserfolg befördern würden (wenngleich die PISA-Daten dieses Ergebnis nicht zwingend vorgeben würden, vgl. insbesondere das Abschneiden Schwedens mit seinem inklusiven Schulsystem von 2000 bis 2012). *Esser* stützte sich deshalb bei seiner Untersuchung auf die Studie „*Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vorschul- und Schulalter*“ (BiKS) und verglich dabei die Daten der Bundesländer Hessen (schwache Selektivität) und Bayern (hohe Selektivität). *Esser* kam zu dem überraschenden Ergebnis, dass die Einbeziehung dieser Kriterien die Vermutung, dass soziale Herkunftseffekte eine negative Auswirkung auf den Bildungserfolg hätten, jedenfalls für die Schulsysteme in Bayern und Hessen anhand seiner Daten widerlegbar sei. Mehr noch: Die Daten für das sehr selektive Schulsystem in Bayern ließen den Schluss zu, dass die Aufteilung in Leistungsgruppen die kognitiven Fähigkeiten der Schüler verbessere.

Diskriminierung durch Sonderschulzuweisung – selektive und inklusive Schulsysteme im internationalen Vergleich (Panel 4)

Das vierte Panel begann mit einem Vortrag von *Prof. Dr. Theresia Degener*, die eine Professur für Recht und Disability Studies an der Evangelischen Fachhochschule Rheinland-Westfalen-Lippe bekleidet und Mitglied im UN-Ausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderung ist. Sie sprach unter dem Titel „Das Menschenrecht auf inklusive Bildung nach Art. 24 Behindertenrechts-

8 Die Unvergleichbaren. Der Wandel der Schulsysteme in den deutschen Bundesländern seit 1949. Bad Heilbrunn 2015.

9 Näher dazu in: *Esser/Relikowski*, Educational Inequalities in Achievement? A Comparison between the Country States Bavaria and Hesse in Germany, IZA Discussion Paper No. 9082.

konvention (BRK)“. Sie ordnete zunächst die BRK in den internationalen Menschenrechtskanon ein und stellte das Recht aus Art. 24 BRK in den Kontext mit anderen völkervertraglichen Rechten auf Bildung. Sogleich erläuterte sie unter Berücksichtigung der internationalen Rechtsprechung den Inhalt des Rechts aus Art. 24 BRK, wobei sie insbesondere den neuen Diskriminierungsbegriff (Art. 5 BRK) herausstellte. Dieser erfasse nicht nur die willkürliche Diskriminierung durch Vorenthaltung des Rechts auf Bildung im Einzelfall, sondern schon die strukturelle Verweigerung angemessener Vorkehrungen für die Nutzung von Bildungseinrichtungen durch Menschen mit Behinderung. Anschließend stellte die Referentin heraus, dass die Einrichtung von Sonder-/Förderklassen für Menschen mit Behinderung diskriminierend und deshalb nicht mit Art. 24 BRK zu vereinbaren sei. Daraus ergebe sich eine Verpflichtung des Bundes und der Länder zur Abschaffung dieser Einrichtungen, wobei *Degener* vorschlug, dass die für die Förder- und Sonderklassen aufgewendeten Budgets für die Förderung inklusiver Bildung umgewidmet werden sollten. Zuletzt wies sie noch darauf hin, dass Art. 24 BRK somit auch einem elterlichen Wahlrecht auf Beschulung in Förder-/Sonderklassen entgegenstehe. Somit bestehe auch kein (subjektiver) Anspruch auf Erhalt dieses Systems.

Prof. Dr. Justin J. W. Powell (Lehrstuhl für Bildungssoziologie an der Universität Luxemburg) sprach anschließend über „Vergleiche inklusiver Schulbildung: Von anderen Ländern lernen?“¹⁰. Im Hinblick auf die Schulsysteme Deutschlands und der USA fragte *Powell*, wer in den Bildungssystemen als förderbedürftig angesehen werde. Er zeigte auf, dass die Mehrheit von sonderpädagogisch förderbedürftigen Schülern aus ärmeren Familien komme. Anlässlich dieses Umstandes stelle sich die Frage, ob die Förderung überhaupt eine Kompensation oder vielmehr eine Verstärkung sozialer Benachteiligung durch Stigmatisierung darstelle. Die Überrepräsentanz ethnischer Minderheiten unter den Förderbedürftigen bezeichnete er insofern als „Achilles-Ferse“ der Sonderpädagogik. Sogleich wandte sich *Powell* der Frage zu, wie die Vergleichsländer ihre Bildungssysteme inklusiver ausgestalten könnten. Er kam dabei zu dem Ergebnis, dass beide Länder sich auf dem Weg zu einem insgesamt inklusiven Schulsystem befänden. Erwähnenswert sei dabei, dass die USA bereits seit Jahrzehnten auf ein Kontinuum hinsichtlich der Förderorte setzten, während in Deutschland seit jeher ein duales Modell, also die Trennung in Sonder- und Regelschulen, vorherrsche. Die Entwicklung zielen jedoch ebenfalls auf einen Kontinuum-Ansatz hinsichtlich der Lerngelegenheiten. Der insgesamt nur zäh voranschreitende Wandel zu einem inklusiven Schulsystem in Deutschland erkläre sich durch die Leitideen und Professionsinteressen der (Sonder-) Pädagogik sowie die Institutionalisierung der vorhandenen Fördersysteme. Trotz der Tendenz zu mehr inklusiver Beschulung lasse sich insgesamt ein Anstieg der Förderquoten beobachten. Diese paradoxe Entwicklung erkläre sich durch institutionelle Logik, insbesondere durch die Verflechtungen und Wechselwirkungen zwischen sonderpädagogischen Fördersystemen, allgemeiner Bildung sowie den Interessen der beteiligten Professionen. Insofern sei der Weg zur Inklusion ein inkrementeller, pfadabhängiger Prozess und keine fundamentale Transformation. Die Ratifikation der Behindertenrechtskonvention befördere diese Entwicklung, indem sie nationale Fürsprecher der inklusiven Bildung nachhaltig stärke.

Die letzte Referentin der Veranstaltung war *Prof. Dr. Lisa Pfahl* (Professur für Erziehungswissenschaften mit Schwerpunkt Disability Studies an der Universität Innsbruck) mit dem Thema „Diskriminierung durch Sonderschulzuweisung – Zur sonderpädagogischen Profession und zur Perspektive der Schüler_innen“. Den Einstieg in den Vortrag bildete eine historische Kontextua-

10 Vgl. auch *Powell, J. J. W.*: Von Exklusion und Inklusion sonderpädagogische Fördersysteme im internationalen Vergleich, in: *Doing Inclusion. Inklusion in einer nicht inklusiven Gesellschaft*, Bad Heilbrunn 2013, S. 13–26.

lisierung der Einordnung von Kindern als lernbehindert. Während Anfang des zwanzigsten Jahrhunderts noch der Gefahren- und Mitleidsgedanke hinsichtlich „minderwertiger und minderbegabter“ Kinder den Ausgangspunkt gebildet habe, habe in den siebziger Jahren eine psychologisierte Betrachtung des „Problemjugendlichen“ eingesetzt. Seit ungefähr dem Jahre 2000 sei eine Medikalisation und Biologisierung der Lernbehinderung bestimmend. In der Praxis würden zur Bestimmung der Lernbehinderung seit jeher vergleichende Verfahren herangezogen. Demnach sei lernbehindert, wer von den Durchschnittsleistungen seiner Mitschüler und Mitschülerinnen negativ abweicht. Über diese relationale Bestimmung sei der Sonderpädagogik stets eine eigenständige Zuständigkeit gesichert. Die Zuweisung von Schülerinnen und Schülern zur Sonderschule führe dabei zu einem Prozess doppelter Stigmatisierung. Zum einen liege eine negative Fremdzuschreibung vor. Diese bedinge dann eine abwertende Selbstzuschreibung des Schülers. Infolgedessen ziehe sich der Schüler bzw. die Schülerin vor den gesellschaftlichen Erwartungen zurück; er oder sie habe keine Ansprüche oder Forderungen mehr an die Gesellschaft, sondern er oder sie hoffe allein auf die „Gnade, eingelassen zu werden“. Die Ursachen für diese behindernde Subjektivierung lägen dabei in der medizinisch-pädagogischen Diagnostik, den sonderpädagogischen Praktiken sowie der institutionellen Segregation. Insofern schloss Pfahl ihren Vortrag mit dem Appell, die Schaffung inklusiver Bildungsangebote weiter zu forcieren und zukünftig auf eine defizitorientierte Diagnostik zu verzichten.

Insgesamt bleibt festzuhalten, dass die Fachtagung ihr Versprechen einer interdisziplinären Auseinandersetzung mit dem Thema „Chancen(un)gleichheit im Schulsystem“ einlöste und Anlass zu interessanten, auch disziplinübergreifenden Diskussionen lieferte.

Verf.: Dipl.-Jur. André Schulz, Mitarbeiter am Lehrstuhl für Öffentliches Recht und Europarecht bei Prof. Dr. Wolfram Cremer, Juristische Fakultät der Ruhr-Universität Bochum, 44780 Bochum, E-Mail: andre.schulz@ruhr-uni-bochum.de