

Über Bremsen, Barrieren und Blockaden im Inklusionsdiskurs

Ein bildungspolitisches Streitgespräch mit den „moderaten“ Inklusionsreformern

Inhalt

1. Notizen zum Diskurs um Inklusion.....	26
1.1 Über „Pro und Contra“ im Inklusionsdiskurs	26
1.2 Über Absichten und Themen der Streitschrift	29
2. Bremsen, Barrieren und Blockaden	30
2.1 Die Behindertenrechtskonvention wird nicht „wahr“ genommen	30
2.1.1 Das Elternwahlrecht fordert die Existenz von Sonderschulen.....	31
2.1.2 Die Lernortfrage wird durch Einzelfallentscheidungen reguliert	32
2.2 Eine strukturelle Reform des Bildungssystems wird abgelehnt.....	33
2.2.1 Die Systemfrage wird vernebelt und tabuisiert.....	33
2.2.2 Die gegliederte Schulsystem wird sprachlich saniert	35
2.3 Die Praxen selektiver Pädagogik werden toleriert und fortgesetzt	39
2.3.1 Das Axiom zieldifferenten Lernens wird nicht akzeptiert	40
2.3.2 Das Sitzenbleiben wird unwidersprochen hingenommen.....	42
2.4 Inklusion stellt die Systemfrage.....	44
2.4.1 Die Differenzen im Inklusionsdiskurs	44
2.4.2 Das System als Urgrund aller Differenzen	46
3. Die vergebliche Hoffnung auf einen Inklusionsfrieden	47

1. Notizen zum Diskurs um Inklusion

1.1 Über „Pro und Contra“ im Inklusionsdiskurs

Der öffentliche Diskurs um Inklusion ist einigermaßen verquer und sonderbar. Selbstverständlich gibt es auch in dieser kontroversen Auseinandersetzung zwei unterscheidbare, rivalisierende Parteiungen, die mit- und gegeneinander streiten, aber diese beiden antagonistischen Gruppen können nicht – wie ansonsten bei gesellschaftlichen Konflikten um eine Sache üblich – nach dem klassischen Muster in ein Pro- und Contra-Lager eingeteilt werden. Nein, das Sonderbare der Diskurslage besteht darin, dass es gar kein Contra-Lager gibt! Es sind sehr wohl Positionen ausfindig und namhaft zu machen, die sich Inklusion gegenüber skeptisch, reserviert, distanziert oder kritisch verhalten. Aber alle Inklusionskritiker betonen in ihren Stellungnahmen nachdrücklichst, dass sie dem Ziel und Anliegen der Inklusion wohl gesonnen sind und grundsätzlich zustimmen. Sie beteuern landauf und landab, dass sie „ein Mehr an Gemeinsamkeit“ (Ahrbeck 2014, 28) für möglich, sinnvoll und wünschenswert halten.

Die grundsätzliche Bejahung der Inklusion wird jedoch nicht ohne Vorbehalte, Bedenken, Einwände und Grenzziehungen vorgebracht. Die Inklusionskritiker wollen sich zu Inklusion fragend, abwägend, relativierend oder zweifelnd äußern, und dies auch freimütig tun dürfen, ohne umgehend als „Gegner“ der Inklusion identifiziert und gescholten zu werden. Bei Bernd Ahrbeck, einem prominenten Vertreter der inklusionskritischen Position, liest sich das so: „Kritiker geraten in die Defensive. Sie sehen sich häufig herben Vorwürfen und moralisierenden Entwertungen ausgesetzt“ (Ahrbeck 2014, 120). Und an anderer Stelle wird Klage über die lauten Inklusionsbefürworter geführt:

„Ihr Anliegen vertreten sie nicht selten mit einem starken Sendungsbewusstsein und hohen moralischen Ansprüchen, die mitunter den Anschein erwecken, als sei jede Art von Widerspruch illegitim. Diejenigen, die sich mehr als nur punktuell kritisch äußern, geraten leicht in den Verdacht, grundsätzlich gegen Inklusion zu sein; mitunter werden sie sogar als ‚Inklusionsfeinde‘ gebrandmarkt“ (Ahrbeck 2014, 7).

Die Inklusionskritiker verstehen sich selbst aber keineswegs als „Gegner“ oder gar „Feinde“ der Inklusion, sondern ausdrücklich als „moderate“ Befürworter (Ahrbeck 2011; 2014; Brodkorb 2012; 2014; Speck 2011; 2012; 2014). Sie bezeichnen sich selbst als „moderat“, „unaufgeregt“ und vor allem „unideologisch“. Dieses Selbstverständnis der Inklusionskritiker soll hier zunächst ohne Prüfung und ohne Widerspruch einfach mal so

akzeptiert werden. Die Inklusionskritiker werden hier gemäß ihrem eigenen Selbstbild und gemäß eigener Wortwahl als „die Moderaten“ sprachlich kategorisiert.

Das ist die eine sonderbare Seite des gegenwärtigen Inklusionsdiskurses: Es gibt keine „Gegner“ der Inklusion! Weil es ausweislich seines Selbstbekenntnisses kein „Contra“-Lager gibt, ist gleichsam das rechte, konservative Spektrum der Inklusionskritik verwaist. Die „Moderaten“ positionieren sich selbst in der Mitte der inklusionspolitischen Skala. Die Besetzung der inklusionspolitischen Mitte durch die Moderaten bringt nun auf der anderen Seite die Inklusionsbefürworter in arge Nöte, sie werden nach links abgedrängt und finden sich unversehens in der Rolle von Radikalen. So jedenfalls wird die inklusionspolitische Diskurslage von den Moderaten gesehen und beschrieben. Alle Menschen, die Inklusion dem Grundsatz nach bejahen und sich mit Leib und Seele aktiv für Inklusion engagieren, werden von den Moderaten einer neu geschaffenen sozialen Kategorie zugeordnet: Die „Inklusionisten“! Weil die inklusionspolitische Mitte schon durch die „Moderaten“ besetzt ist, scheint ihre Kategorisierung als „Inklusionisten“ nicht zu genügen; die „Moderaten“ legen in aller Regel noch eins drauf und sprechen durchweg von „radikalen Inklusionisten“ oder „totalen Inklusionisten“. Die Inklusionsbefürworter werden von den „Moderaten“ zumeist kollektiv an den Pranger revolutionärer Ideologen gestellt, die eine „totale Inklusion“ anstreben.

Diese Beschreibung des Inklusionsdiskurses und der Inklusionslager ist keineswegs eine Imagination des Autors, sondern eine belegbare und getreue Reproduktion dessen, wie die Inklusionsdiskussion von den Moderaten wahrgenommen und beschrieben wird. Die prominentesten Belege für die gegebene Lagerbildung sind die Arbeiten von Ahrbeck (2011; 2014), Brodkorb (2012; 2014) und Speck (2011; 2012; 2014).

Es gibt noch eine weitere Seite des verqueren Inklusionsdiskurses. Die Inklusionsbefürworter fühlen sich nun ihrerseits in der ihnen zgedachten Rolle „radikaler“ oder „totaler Inklusionisten“ recht unwohl und falsch verstanden. Um einer Disqualifizierung als „radikale Revoluzzer“ zu entgehen, bestreiten sie vielfach vehement, eine „totale“ Umwälzung des Schulsystems, insbesondere eine sofortige und völlige Abschaffung aller Sonderschulen zu beabsichtigen. Die Inklusionsbefürworter lehnen in der Folge die geringschätzige Kategorisierung als „Inklusionisten“, erst recht als „totale“ oder „radikale Inklusionisten“ ab. Auch sie tendieren ihrem Selbstverständnis nach eher zu einer integrationspolitischen Mitte und verstehen sich allenthalben als Vertreter einer Position, die sich ohne Wenn und Aber zur Behindertenrechtskonvention bekennt und eine konsequente Umsetzung eben dieser Konvention einfordert – nicht mehr, aber auch nicht minder.

Das Lager der Inklusionsbefürworter ist dabei durchaus facettenreich und umfasst eine bunte Mischung von tendenziell fundamentalistischen oder eher pragmatischen Reformoptionen – so jedenfalls die Innensicht der Inklusionsbefürworter selbst. Das sehen die „Moderaten“ allerdings ganz anders. Aus ihrer Außensicht gibt es zwischen den Inklusionisten keine großen Unterschiede; weil sie als recht ähnlich wahrgenommen werden, können sie auch unter Verzicht auf differenzierende Unterscheidungen als eine einzige Gruppe zusammengefasst und mit einem einzigen kategorialen Etikett allesamt als „radikale Inklusionisten“ belegt werden.

Ja, so verquer ist der bundesdeutsche Inklusionsdiskurs! Es gibt Inklusionskritiker, die keine „Gegner“ sein wollen, sondern sich als „moderat“ verstehen. Und es gibt auf der anderen Seite Inklusionsbefürworter, die keine „radikalen Inklusionisten“ sein wollen, obwohl sie mittelfristig durchaus einen Paradigmenwechsel im Sinn haben, denen aber eine radikale Systemrevolution fremd ist. Der Inklusionsdiskurs findet also nicht in klassischer Weise zwischen einem Pro- und Contra-Lager statt, sondern – weil es ja gar kein Contra-Lager gibt – zwischen zwei „inklusionsreformerischen“ Positionen, die beide grundsätzlich inklusionsorientiert sind und sich allenfalls in Ausmaß, Umfang und Tempo der Reform graduell durch ein Mehr oder Weniger unterscheiden. Beide inklusionspolitischen Positionen sind sehr darum bemüht, sich von den jeweiligen Extremen – Ablehnung von Inklusion und Gegnerschaft hier, Systemwechsel und Abschaffung von Förderschulen dort – abzugrenzen. Beide Positionen scheinen sich recht nahe zu sein, denn beide ordnen sich selbst eher einem pragmatischen Reformkurs zu, der für realistische Reformen und eine schrittweise Entwicklung plädiert. Man fühlt sich erinnert an die Lagerbildung in der Partei „Die Grünen“, in der sich „Realos“ und „Fundis“ als parteiinterne Flügel gegenübersehen. Die Tabelle 1 gibt einen Überblick über die rivalisierenden Lager des Diskurses.

	Inklusionsreform	
	fundamentalistisch bis pragmatisch	moderat bis contra
Politik	Die Linke Die Grünen SPD	CSU AfD Kultusministerkonferenz (KMK) Brodkorb, Matthias Scheuerl, Walter
Gesellschaft	Evangelische Kirche (EKD) Deutsches Institut für Menschenrechte (DIM)	
Verbände	GEW GLGL Lebenshilfe Deutschland Deutscher Behindertenrat Paritätischer Wohlfahrtsverband Sozialverband Deutschland Sozialverband VdK	Philologenverband Realschullehrerverband Verband Sonderpädagogik (VdS)
Medien	Süddeutsche Zeitung Die Zeit taz	Die WELT Frankfurter Allgemeine Zeitung
Rechts- wissenschaft	Degener, Theresia Latham & Watkins Poscher, R. u.a. Riedel, Eibe	?
Erziehungs- wissenschaft	Feuser, Georg Hinz, Andreas Prenzel, Annedore Preuss-Lausitz, Ulf Sander, Alfred Schöler, Jutta	Ahrbeck, Bernd Speck, Otto Wiss. Beirat Bayern

Tab. 1: Bildungspolitische „Lager“ im Inklusionsdiskurs: Ausgewählte Repräsentanten aus Politik, Gesellschaft und Wissenschaft

Man reibt sich verwundert die Augen: So unspektakulär, fast beschaulich und friedlich sieht der Inklusionsdiskurs aus, wenn man den frommen Selbstaussagen der beiden Seiten wirklich glauben darf. Aber dieser Schein einer relativen Nähe, der aus den Selbstwahrnehmungen und -darstellungen der beiden Seiten entstehen kann, trügt. Die scheinbare Nähe geht wohl eher auf taktische Rücksichtnahmen und schmeichelhafte Selbstwahrnehmungen zurück. Radikale Revoluzzer sind bei den Bürgern ebenso unbeliebt wie radikale Inklusionsverweigerer und -gegner; beide Rollen sind in der bildungspolitischen Auseinandersetzung nachteilig, nicht mehrheitsfähig und deshalb auch nicht empfehlenswert. Obwohl beide Lager (!) sich selbst Zurückhaltung, Maß, Seriosität und zahlreiche weitere Tugenden attribuieren, tobt zwischen ihnen ein heftiger, erbitterter und unversöhnlicher Streit. Nach Otto Speck, der dem Lager der moderaten Inklusionskritiker zugerechnet werden darf, bewegt man sich mit der Inklusion auf einem „ideologischen Minenfeld“ (Speck 2011, 7). Annedore Prenzel (in: Brodkorb 2014, 437), die mit ihrem Standardwerk „Pädagogik der Vielfalt“ die theoretischen Grundlagen einer inklusiven Pädagogik gelegt hat, spricht von einem durchweg „empörten Debattenstil“. Und nach Christian Geyer, einem konservativen Bildungsjournalisten, ist die Debatte um die inklusive Schule „zur Frage auf Leben und Tod“ (Geyer 2011) geworden. Das sind sehr deutliche, markante Bezeugungen von Beobachtern, die wirklich nicht auf einen gepflegten, zivilen Diskurs zwischen nahestehenden, seelenverwandten Positionen hinweisen, sondern eher nach einer Reportage über kriegerische Gefechte und martialische Schlachtgesänge klingen. Man muss wohl einräumen, dass der inklusionspolitische Diskurs sich stellenweise in Stil, Unversöhnlichkeit und Härte in nichts unterscheidet von anderen politischen Grundsatzkontroversen um große Themen – eine Feststellung, die man mit ehrlicher Offenheit und zugleich bestürzender Beschämung treffen muss.

1.2 Über Absichten und Themen der Streitschrift

Es wäre nun durchaus möglich, diesen erbitterten Kampf um die Deutungs- und Gestaltungshoheit über den Aufbau eines inklusiven Bildungssystems zwischen den rivalisierenden Lagern sozialpsychologisch aufzuklären als einen typischen antagonistischen Gruppenkonflikt, in dem sich zwei Lager als geschlossene Wir- und Ihr-Gruppe gegenüberstehen und sich jeweils scharf von dem „feindlichen“ Gegenlager abgrenzen. Im Zuge der kämpferischen Auseinandersetzungen bilden sich dann in beiden Lagern wirklichkeitsfremde und wahrheitswidrige Wahrnehmungsverzerrungen der Eigen- und Fremdgruppe sowie emotional recht einseitige, ungerechtfertigte Zu- und Abneigungen heraus, die durch anhaltende Rivalitäten und stets neu aufflackernde Konflikte sich weiter aufschaukeln und potenzieren. Der Konflikt zwischen den „Inklusionisten“ und den „Moderaten“ weist in gesteigerter Form samt und besonders alle Züge auf, die von der Sozialpsychologie als Ingroup-Outgroup-Bias beschrieben werden (Wocken 2015). Mit den Worten von Ahrbeck: "Da wird die Welt in Gute und Böse aufgeteilt" (in: Kowitz 2013). Eine sozialpsychologische Analyse des Inklusionsdiskurses ist aber, wiewohl durchaus nützlich, nicht das Anliegen das Anliegen und Thema des vorliegenden Beitrages. Im Folgenden soll vielmehr ein Blick hinter die vordergründige Kampfkulisse gewagt und nachgefragt werden, worum es eigentlich inhaltlich, also in der Sache selbst geht: Welche Probleme und Fragen stehen zur Diskussion? Welche Themen werden kontrovers erörtert? Bei welchen konzeptuellen und programmatischen Elementen tun sich die tiefsten Gräben zwischen den Kontrahenten auf? Was sind in inhaltlicher Hinsicht die zentralen Essentials des Streits? Oder in Kürze: Warum geht es eigentlich?

Der Zugang zur Aufgabenstellung, den Inklusionsdiskurs in seinen inhaltlichen Grundzügen zu skizzieren, ist in dieser Abhandlung perspektivisch eingeschränkt. Angestrebt wird nicht eine Beschreibung der *beiden* Diskurslager, sondern auswählend lediglich die Porträtierung *eines* Lagers, nämlich die Position der Moderaten. Es handelt sich bei diesem Porträt um eine Art Heterostereotyp, um ein Fremdbild über die Gruppe der Moderaten.

Als literarisches Format wurde für diese Abhandlung bewusst das Genre Streitschrift gewählt. Eine Streitschrift ist Partei und nimmt Partei; das Porträt der Moderaten wird also weder von einem neutralen Außenstehenden noch von einem Insider aus dem eigenen Lager der Moderaten angefertigt, sondern von einem Verfasser, der sich erklärtermaßen selbst dem anderen Inklusionslager der Inklusionsbefürworter und Fundamentalisten zurechnet.

Eine Streitschrift beinhaltet nicht Süßholzraspeln, sondern sucht die Auseinandersetzung. Der Sinn einer Streitschrift ist dabei nicht ein Streit um seiner selbst willen, sondern die Provokation von Klärungen. In Wortwahl und Stil dienen diesem Zweck bewusste Zuspitzungen und markante Thesen, die klare und klärende Antworten verlangen und herausfordern. Entsprechend ist die Sprache einer Streitschrift gelegentlich pikant bis scharf gewürzt.

Letztendlich intendiert diese Streitschrift eine Demaskierung der „moderaten“ Reformposition. Es soll gezeigt werden, dass diese Position so „unaufgeregt“, so „moderat“ und so „unideologisch“ nicht ist, wie sie sich selbst beschreibt und gerne sehen möchte. Die konservativen Inklusionskritiker

- können sich gelassen und „unaufgeregt“ geben, weil sie gar nicht mit anpacken und nicht in die Reform involviert sind; sie beteiligen sich nicht aktiv, sondern schauen bestenfalls von der Tribüne aus misstrauisch zu.
- sind durchaus „ideologisch“, weil sie die Ideologie des gegliederten Schulwesens kritiklos teilen, ihr stillschweigend anhängen oder sie partiell sogar offensiv verteidigen.
- vertreten schließlich nicht einmal eine „moderate“, maßvolle Reformposition, weil sie kaum eigene Reformvorschläge unterbreiten und keinerlei Reformkonzepte vorlegen. Sie arrangieren sich stattdessen bildungspolitisch mit dem Status quo, wollen das Subsystem Sonderschule unter allen Umständen erhalten und möchten überhaupt am liebsten nichts verändern.

Es geht der moderaten Reformposition – so die streitbare These – in Wahrheit um die Abwehr einer wirklichen Inklusionsreform, die den Namen Inklusion auch verdient, und um die Konservierung des existierenden Schulsystems insgesamt wie insbesondere des Förderschulsystems.

Es sind thematisch im Wesentlichen drei Problemkomplexe, bei denen die „Moderaten“ sich von den sog. „Inklusionisten“ abgrenzen und unterscheiden; sie seien hier vorweg benannt. Die moderaten Inklusionsreformer

1. nehmen die Behindertenrechtskonvention (BRK) nicht „wahr“;
2. lehnen stillschweigend oder offen Schulstrukturreformen ab;
3. akzeptieren kritiklos die selektiven Praxen des gegliederten Schulsystems.

Diese drei kritischen Streitfragen sollen nun in den folgenden Kapiteln entfaltet werden. Der Beitrag schließt dann mit einer Zusammenfassung und interpretierenden Kommentaren zur Diskurslage.

2. Bremsen, Barrieren und Blockaden

2.1 Die Behindertenrechtskonvention wird nicht „wahr“ genommen

Kraft der Ratifizierung durch die Bundesrepublik Deutschland ist die BRK innerstaatlich geltendes Recht, das für alle Bundesländer und für die Behindertenpädagogik und Bildungspolitik insgesamt bindend ist. Man kann die BRK als das menschenrechtliche Fundament schlechthin, gleichsam als das Grundgesetz der Inklusion ansehen. Die „moderaten“ Inklusionskritiker nehmen die Existenz der BRK zwar zur Kenntnis, dies allerdings eher oberflächlich und flüchtig. Eine differenzierte inhaltliche Analyse findet in aller Regel nicht statt. Zentrale Aussagen der BRK werden mit neutraler Förmlichkeit zitiert oder ohne Bewertung teilnahmslos aufgelistet. Der Empfang der BRK ist durchweg deutlich unterkühlt. Die „Moderaten“ demonstrieren einen Rezeptionsstil, der sich als achtloses „Liegenlassen“ charakterisieren lässt; man hat nichts dagegen, aber auch nichts dafür. Man lässt die menschenrechtliche Grundlage auf sich beruhen und macht kein Aufhebens davon, in der stillen Hoffnung, dass sich manches durch Nichtbeachtung und „Liegenlassen“ von selbst erledigt. Der ritualisierten „Begrüßung“ der BRK, die allenthalben eh bei Freund und Feind üblich ist, liegt keine enthusiastische Zustimmung zugrunde, sondern sie ist eher ein Ausdruck von „political correctness“: Das macht man halt so!

Die Behindertenrechtskonvention (BRK 2009) wird in einem doppelten Sinne nicht „wahr“ genommen: Sie wird erstens unzulänglich beachtet und zweitens fehlerhaft rezipiert. Dies soll nun im Detail belegt werden.

Das geringe inhaltliche Interesse zeigt sich darin, dass außer der BRK selbst weder einschlägige Fachkommentare noch auch prominente Fachgutachten wahrgenommen werden. Die Tabelle 2 demonstriert sehr sinnfällig, dass von exponierten Autoren aus den Reihen der Moderaten außer der BRK selbst keine fachwissenschaftliche Literatur zur Kenntnis genommen wird. In den Literaturverzeichnissen von Ahrbeck (2011; 2014), Brodkorb (2014) und Speck (2011; 2012) finden weder das „Eckpunktepapier“ des Deutschen Instituts für Menschenrechte (DIM 2012) noch die herausragenden Fachgutachten von Riedel (2010), Poscher u.a. (2008) und Mißling /Ückert (2014) noch einschlägige Kommentarwerke (Kreutz u.a. 2013; Köpcke-Dutler 2014) noch auch relevante, beachtenswerte Fachaufsätze (Bielefeldt 2009; 2011; Degener 2009; 2012) Erwähnung. Die Tabelle 2 vermag sinnfällig das blanke Desinteresse der Inklusionskritik zu belegen.

Autoren	BRK	DIM	Poscher	Riedel	Bielefeldt
Ahrbeck (2011)	ja	nein	nein	nein	nein
Ahrbeck (2014)	ja	nein	nein	nein	ja
Brodkorb (2014)	ja	nein	nein	nein	nein
Speck (2012)	nein	nein	nein	nein	ja

Tab. 2: Wahrnehmung menschenrechtlicher Grundlagentexte durch die „moderaten“ Inklusionsreformer

Für die stiefmütterliche Behandlung der BRK lassen sich triftige Gründe angeben. Das klare Bekenntnis der BRK für ein individuelles Menschenrecht auf diskriminierungsfreie, inklusive Bildung und die unmissverständliche Positionierung für ein inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen werden von den Moderaten so nicht mitgetragen. Die BRK enthält vielmehr, wie noch zu zeigen sein wird, rundherum keine Aussagen, aus denen die Moderaten für die Legitimierung ihrer distanzierten Position nennenswerten Nutzen ziehen könnten. Deshalb machen die „moderaten“ Inklusionskritiker eher einen großen Bogen um die BRK und bedenken sie allenfalls mit einer flüchtigen Aufmerksamkeit und leiser, hingehauchter Wertschätzung.

Während die „Moderaten“ eher eine passive Negation der BRK pflegen, hat sich auf dem ersten Inklusionskongress des Kultusministeriums von Mecklenburg-Vorpommern ein Referent vor einem großen Forum sogar zu einer offenen Verhöhnung der UNO verstiegen. Das „Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen“ [BRK 2009] ist nach Flaig (2012) nicht „auf demokratischen Wege zustande gekommen“ und besitzt „nicht die geringste“ staatsrechtliche Verbindlichkeit. „Jedes Volk hat das Recht, sie einfach für ungültig zu erklären, sogar wenn ihre Regierungen unterschrieben haben.“ Der Vorwurf, die BRK

besitze keine demokratische Legitimation, ist absurd und bedarf kaum einer weiteren rationalen Diskussion (vgl. Wocken 2012). Der offene Aufruf zur Missachtung eines völkerrechtlichen Vertrages, und dies gar auf einem offiziellen Inklusionskongress (!), ist empörend und inakzeptabel.

Nun zum zweiten Teil der These einer mangel- und fehlerhaften „Wahr“-nehmung der Behindertenrechtskonvention (BRK) durch die „Moderaten“. Wenn die Inklusionskritiker ausnahmsweise dann doch einmal auf die BRK Bezug nehmen und näher eingehen, dann nahezu ausschließlich in einer dezidiert defensiven Manier. Die Inklusionskritiker geraten durch die BRK merklich in Bedrängnis, fühlen sich angefasst und zur Verteidigung aufgerufen. Die BRK wird höchst selten dazu benutzt, in einem deduktiven Argumentationsverfahren ganz konkrete Forderungen für die Bildungspolitik oder die Inklusionspädagogik abzuleiten und zu begründen. Nein, die BRK wird von vorneherein nicht als Bündnispartner für die eigene Positionierung wahrgenommen, sondern im Gegenteil als ein unfreundlicher Widerpart, gegen die man sich argumentativ wappnen muss. Die BRK ist in den Augen der „Moderaten“ kein wohlgesinnter und vertrauenswürdiger Verbündeter, sondern ein ärgerlicher und unbequemer Mahner, der ihnen ins Gewissen redet. Bei der Verteidigung einer „moderaten“ Position muss die Behindertenrechtskonvention sich dann leider etliche Fehldeutungen, Falschaussagen und Rechtsverbiegungen gefallen lassen. In Auswahl seien zweierlei Missverständnisse und Missdeutungen benannt.

Die moderaten Inklusionsreformer behaupten, dass das Recht auf inklusive Bildung

1. durch das Elternwahlrecht begründet wird;
2. durch Einzelfallentscheidungen begründet wird.

2.1.1 Das Elternwahlrecht fordert die Existenz von Sonderschulen

Nach Auffassung der „Moderaten“ fordert die BRK ein Elternwahlrecht: Die Eltern von Kindern mit Behinderungen dürfen frei zwischen Inklusion und Separation, zwischen allgemeiner Schule und Förderschule wählen. In verschiedenen Veröffentlichungen reklamiert Otto Speck mit Berufung auf die BRK ein Elternwahlrecht: „Im Übrigen haben sie [die Eltern; H.W.] nach dem Wortlaut des Gesetzes ein Wahlrecht, nämlich zwischen Regelschule mit gemeinsamen Unterricht und einer Förderschule. Also muss es diese auch geben“ (Speck 2011; 2015). Das ist bedauerlicherweise ein Irrtum.

Zunächst einmal ist die Logik unstimmig. Das Elternwahlrecht ist nicht das logische und rechtliche Apriori, aus dem dann die Notwendigkeit von Sonderschulen abzuleiten wäre. Das Elternwahlrecht wird erst a posteriori sinnvoll und funktional, wenn Sonderschulen da sind und zur Wahl anstehen. In der Reihung von Speck wird die Existenz von Sonderschulen logisch erschlichen.

Sodann: Es mag durchaus respektable Gründe für ein Elternwahlrecht geben, aber dieses kann keinesfalls mit der Behindertenrechtskonvention begründet werden. Es findet sich weder wörtlich noch sinngemäß im Text der BRK. Poscher u.a. (2008) beschreiben in ihrem Rechtsgutachten, mit welcher Intensität bei der Erarbeitung der Konvention um das Elternwahlrecht gerungen wurde. Die Entwurfsfassung der Konvention beinhaltete in der Tat ausdrücklich ein Wahlrecht: „State Parties shall ... allow a free und informed choice between general und special systems“ (Poscher 2008, 39). Dieser Satz wurde aber in den weiteren Beratungen von den Behindertenverbänden und beteiligten Nichtregierungsorganisation wieder gestrichen und ist in der verabschiedeten Endfassung der Behindertenrechtskonvention nicht mehr enthalten!

Noch einmal zur Klarstellung: Die BRK verbietet nicht ein Elternwahlrecht, aber fordert es auch nicht zwingend. Es ist durchaus legitim, weiterhin für ein Elternwahlrecht einzutreten, aber es ist unstatthaft und falsch, sich zur Begründung des Elternwahlrechts auf die Behindertenrechtskonvention zu berufen. Dem Deutschen Institut für Menschenrechte zufolge, dem ja das Monitoring für den Inklusionsprozess übertragen wurde, ist das Recht auf Inklusion vielmehr als ein persönliches Recht der Kinder selbst anzusehen; es verpflichtet die Eltern, dieses Recht der Kinder treuhänderisch wahrzunehmen:

„Das Recht auf Inklusion ist ein Recht der Person mit Behinderung. Die Eltern haben bei der Ausübung der elterlichen Sorge den Leitgedanken der Inklusion zu beachten und ggf. zu erklären, warum sie keine inklusiven Bildungsangebote wahrnehmen. Die Elternberatung, von welcher Seite auch immer, muss einbeziehen, Eltern das Recht auf inklusive Bildung vorzustellen und die Eltern hinsichtlich ihrer Gewährfunktion aufzuklären“ (DIM 2012).

Ein völlig freischwebendes Elternwahlrecht ist das nicht mehr, sondern es ist gebunden an das menschenrechtlich verbriefte Inklusionsrecht des Kindes (vgl. Wocken 2014). Und auch die behinderten Kinder

müssen in die Entscheidung über die Wahl der Schule nach Maßgabe ihre Kräfte einbezogen und gehört werden, wie BRK Art 7.3 nachdrücklich unterstreicht:

„Die Vertragsstaaten gewährleisten, dass Kinder mit Behinderungen das Recht haben, ihre Meinung in allen sie berührenden Angelegenheiten gleichberechtigt mit anderen Kindern frei zu äußern, wobei ihre Meinung angemessen und entsprechend ihrem Alter und ihrer Reife berücksichtigt wird, und behinderungsgerechte sowie altersgemäße Hilfe zu erhalten, damit sie dieses Recht verwirklichen können“ (BRK 2009, Art. 7,3).

„Bei der Ausarbeitung und Umsetzung von Rechtsvorschriften und politischen Konzepten zur Durchführung dieses Übereinkommens und bei anderen Entscheidungsprozessen in Fragen, die Menschen mit Behinderungen betreffen, führen die Vertragsstaaten mit den Menschen mit Behinderungen, einschließlich Kindern mit Behinderungen, über die sie vertretenden Organisationen enge Konsultationen und beziehen sie aktiv ein“ (BRK 2009, Art. 4,3).

Die Antithese lautet also: Das Recht auf inklusive Bildung ist ein individuelles Grundrecht des Kindes mit Behinderungen, das durch die Eltern treuhänderisch zu verwirklichen ist.

2.1.2 Die Lernortfrage wird durch Einzelfallentscheidungen reguliert

In der Entwurfsfassung der neuen KMK-Empfehlungen zur inklusiven Bildung hatte die Einzelfallentscheidung noch einen prominenten Stellenwert: „Die Frage der bestmöglichen schulischen Bildung von jungen Menschen mit Anspruch auf ein sonderpädagogisches Beratungs-, Unterstützungs- und Bildungsangebot muss in jedem Einzelfall entschieden werden“ (KMK 2010). Dieser Satz wurde in der Endfassung der KMK-Empfehlungen zwar völlig gestrichen, aber zugleich durch einen nicht minder problematischen Text ersetzt: „Die Frage der bestmöglichen schulischen Bildung von jungen Menschen mit Anspruch auf sonderpädagogische Bildungs-, Beratungs- und Unterstützungsangebote wird in jedem Einzelfall nach Maßgabe des jeweiligen Landes entschieden“ (KMK 2011).

Auch Stellungnahmen aus dem Verband Sonderpädagogik (VdS) enthalten ein nachdrückliches Plädoyer für Einzelfallentscheidungen. So weist etwa eine Stellungnahme von Stefan Prändl, dem Vorsitzenden des Verbandes Sonderpädagogik (VdS), eher in eine falsche Richtung:

„Es darf keine Möglichkeit der Förderung aufgegeben werden aufgrund ideologischer Diskussionen, denn gerade die jetzige Bandbreite der möglichen Förderorte macht es aus, dass für jedes Kind die richtige Förderung am jeweils individuell festgelegten Förderort geleistet werden kann. Immer ist vom einzelnen Kind auszugehen, jede Förderortbestimmung hat eine Einzelfallentscheidung zu sein, bei der allein maßgebend der individuelle Förderbedarf des Kindes ist“ (VdS 2011).

Oder der VdS Rheinland-Pfalz (2013) formulierte folgende Forderung: „Die stets einzelfallbezogene Entscheidung über die Beschulung eines Kindes mit außerordentlichem Unterstützungsbedarf erfolgt auf der Grundlage des Elternwahlrechtes und nach eingehender Beratung durch professionelle Fachkräfte.“ Man spürt, dass das Votum für Einzelfallentscheidungen auch dem Motiv entspringt, in der Lernortfrage die Oberhand zu behalten und die Zügel nicht aus der Hand zu geben.

In Baden-Württemberg werden Einzelfallentscheidungen in sog. „Bildungswegekonzferenzen“ herbeigeführt (KM-BW 2010). Nach Auffassung der Arbeitsgemeinschaft „Gemeinsam leben, gemeinsam lernen“ respektieren derartige „Bildungswegekonzferenzen“ nicht das prioritäre Recht des Kindes auf umfassende Teilhabe. Die Eltern sehen sich „weiterhin einer Übermacht von so genannten Fachleuten und Sachzwängen gegenüber, und letztlich würden „doch andere als die Eltern in den so genannten ‚Bildungswegekonzferenzen‘ darüber entscheiden, welche Schule behinderte Kinder besuchen dürfen oder müssen“ (GLGL-BW 2009, 1).

Das Plädoyer für Einzelfallentscheidungen vermengt Richtiges mit Falschem. Es ist ohne Frage richtig und notwendig, dass bei der Einschulung eines behinderten Kindes Schule und Elternhaus sich an einen Tisch setzen und sich wechselseitig beraten, welche erwartbaren Probleme anstehen, wo Barrieren für Teilhabe bestehen, welche besonderen unterrichtlichen Maßnahmen ergriffen werden müssen, welche Ressourcen zu akquirieren sind und so fort. Es geht in diesen Beratungen um die Herstellung einer wechselseitigen Passung, nämlich einer Passung zwischen den Förderbedürfnissen und -notwendigkeiten des Kindes mit einer Behinderung einerseits und den möglichen und erforderlichen Fördermöglichkeiten und -angeboten der Schule andererseits. In der Sprache der BRK: Es geht um die Bereitstellung „angemessener Vorkehrungen“ (BRK 2009, Art 2). Gegenstand

all dieser Abstimmungen und Beratungen kann allerdings *nicht* sein, eine *Entscheidung* über den richtigen Förderort – Sonderschule versus allgemeine Schule – vorzubereiten oder zu treffen. In aller Regel steht eben nicht das Ob, sondern nur das Wie bei Einzelfallprüfungen zur Entscheidung an. Bei allen „Aufnahmeverfahren“ für inklusive Schulen, die entgegen dem Gleichheitsgrundsatz nur und eigens für behinderte Kinder veranstaltet werden, besteht potentiell die Gefahr, per zugeschriebener Expertise letztlich auch die Vollmacht, über Lernorte und Bildungswege entscheiden zu sollen, an sich zu reißen.

Die Voten für Einzelfallentscheidungen verkennen den Allgemeinheitscharakter von Menschenrechten. Das Recht zum gemeinsamen Lernen von behinderten und nicht-behinderten Kindern gilt für alle; es ist ein gleiches Recht für alle, das nicht von Fall zu Fall geregelt und zugesprochen werden müsste. Das Grundrecht auf freie Meinungsäußerung etwa gilt grundsätzlich für alle Menschen, von vorneherein und ausnahmslos; es muss weder bei einem Presseamt oder bei einer Meinungsbehörde gesondert beantragt noch von Fachleuten für Meinungsfreiheit fallweise eingeräumt werden. Es ist eine völlig absurde Vorstellung, wenn etwa das grundgesetzlich verbrieft Recht auf Menschenwürde – „Die Würde des Menschen ist unantastbar“ (GG Art. 1) – nicht allgemeingültig, sondern von Einzelfallentscheidungen abhängig wäre. Das Menschenrecht auf inklusive Bildung kann nie und nimmer eine Einzelfallentscheidung sein! Einzelfallentscheidungen setzen die universelle, allgemeine Gültigkeit von Menschenrechten außer Kraft. Anstelle eines Rechts, das immer und überall und für alle gilt, treten dann Beliebigkeit und Willkür. Einzelfallentscheidungen entmündigen die eigentlichen Rechtssubjekte und delegieren statt dessen die Entscheidungsbefugnis an externe Prüfungskommissionen und -personen, die vorgeblich „in Stellvertretung“ handeln und auf „wissenschaftliche“ Gutachten gestützt quasi vormundschaftlich entscheiden.

Die UN-Behindertenrechtskonvention geht davon aus, dass für alle Kinder, ob mit oder ohne Behinderung, in der Regel die allgemeine Schule der Ort ihrer Bildung ist. Das Menschenrecht auf inklusive Bildung gilt grundsätzlich auch für Kinder mit gravierenden und komplexen Beeinträchtigungen. Ein systematischer und genereller Ausschluss von bestimmten Behinderungsarten und auch von schwerstbehinderten Kindern ist in jedem Falle eine Missachtung des Universalitätsanspruchs von Menschenrechten und daher konventionswidrig. Das Menschenrecht auf Inklusion gilt fähigkeitsunabhängig. Die BRK betont ausdrücklich die „Notwendigkeit, die Menschenrechte aller Menschen mit Behinderungen, einschließlich derjenigen, die intensivere Unterstützung benötigen, zu fördern und zu schützen“ (BRK 2009, Präambel, Buchstabe j). Lediglich die Ausnahmen von der Regel sind mit der BRK verträglich! So kann etwa bei einer sehr erheblichen Gefährdung des Kindeswohls im Einklang mit der BRK der Zugang zur allgemeinen Schule verwehrt werden. Riedel (2010, 23 f.) hat allerdings in seinem Gutachten dargestellt, dass derartige Sonderfälle einer hochrestriktiven Begründungspflicht unterliegen und als absolute Ausnahmefälle zu gelten haben.

Zusammenfassend lautet die Antithese: Einzelfallentscheidungen

- verkennen den Allgemeinheitscharakter des Menschenrechts auf inklusive Bildung;
- respektieren nicht das Selbstbestimmungsrecht von Kindern mit Behinderungen;
- verbinden das Recht auf inklusive Bildung mit einem Vorbehalt zugunsten von professionellen Prüfungskommissionen und Experten.

2.2 Eine strukturelle Reform des Bildungssystems wird abgelehnt

2.2.1 Die Systemfrage wird vernebelt und tabuisiert

Die völkerrechtliche Verpflichtung, ein inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen aufzubauen, ist eine Aufgabe, der sich alle, die irgendwie von Bildung betroffen und für sie verantwortlich sind, zu stellen haben, also auch die Skeptiker und Kritiker. Wenn man nun die „moderaten“ Inklusionsreformer befragt, was aus ihrer Sicht ein inklusives Bildungssystem sei, so erhält man erstaunlicherweise zunächst einmal gar keine Antwort. Die Frage nach einem inklusiven Schulsystem ist für die „Moderaten“ kaum relevant, wird als zweitrangig abgetan und weitgehend tabuisiert. Die moderaten Inklusionsreformer verlieren kein Sterbenswort über eine Reform des Schulsystems! Das gegliederte Schulsystem wird als existent vorausgesetzt und akzeptiert. Die Diskursdevise lautet: Wir reden nicht drüber!

Dieser bildungspolitischen Zurückhaltung entsprechend beeindruckten die moderaten Inklusionsreformer durch eine völlige konzeptionelle Enthaltensamkeit. Es fehlt rundherum an Schriften und Beiträgen mit Hinweisen, Ratschlägen, Perspektiven oder Plänen, was denn nun wirklich zu tun sei. Die Skeptiker und Kritiker sind längst noch nicht bei der Frage angekommen, „wie“ eine Inklusionsreform aussehen könnte, sondern verharren grübelnd und grämend immer noch bei dem Problem, „ob“ überhaupt ein Systemreform in Betracht gezogen werden müsse. Wie so manche sog. „Aktionspläne“ mancher Bundesländer, so auch hier: Keine Ziele, keine

Zahlen, keine Schritte, keine Empfehlungen, keine Maßnahmen, keine Konzepte. Einfach nichts. Zu gerne wüsste man etwa, welche Behinderungsarten „inkludierbar“ sind und welche nicht. Oder auch: Sollen alle Sonderschularten erhalten bleiben und in welchem Umfang? Und schließlich darf man auch eine Antwort erwarten auf die zentrale Frage, was unter einem inklusiven Bildungssystem zu verstehen ist. Immer, wenn es eigentlich konkret werden sollte, hüllen sich die moderaten Inklusionsreformer in sybillinisches Schweigen oder verbleiben im Ungewissen und Ungefähren.

Das Ärgernis der Inklusionskritik ist die hartnäckige Weigerung, in irgendeiner Weise konkret und konstruktiv zu werden. Die Inklusionskritiker verweigern jeden guten Ratschlag, jede Hilfe, jeden praktischen Beitrag, jeden hilfreichen Beistand, sie begnügen sich schlichtweg mit Mauern, Mäkeln und Mosern. Wie man es besser machen könnte oder sollte, kann man von den Inklusionskritikern jedenfalls nicht lernen. Die Moderaten schauen mit verschränkten Armen und mismutiger Miene dem ungeliebten Inklusionstreiben zu und begnügen sich mit der pauschalen Empfehlung, in der Inklusionsreform komme es darauf an, „dass der größtmögliche Nutzen entsteht und ein potentieller Schaden gering gehalten wird“ (Ahrbeck 2014, 142). Hinter dieser Leerformel kann sich nun wirklich das ganze deutsche Volk scharen, die „Inklusionsgegner“ ebenso wie die „Inklusionsfanatiker“. Die Message der moderaten Inklusionsreformer ist im Wortsinne konservativ: Eigentlich könnte alles so bleiben wie es ist.

Die „Moderaten“ schenken der bildungspolitischen Systemfrage allenthalben aus drei Gründen Aufmerksamkeit und Beachtung:

1. Die Kritiker bestehen unmissverständlich und nachhaltig auf einer Erhaltung des Subsystems Sonderschule. Die Sonderschulen sollen in der bisherigen qualitativen Differenzierung nach Förderschwerpunkten wie auch in ihrem quantitativen Umfang mehr oder weniger ohne Abstriche und Korrekturen erhalten bleiben. Es ist nicht eine einzige Schrift und nicht eine einzige Textstelle bekannt, in der ein systematischer Rückbau der Sonderschulen erörtert und vorgeschlagen wird! Das implizite Credo lautet offenkundig: „Weiter so!“
2. Die „Systemfrage“ ist im Kern das eigentliche und zentrale Kriterium, was die moderaten Inklusionsreformer von den fundamentalistischen „Inklusionisten“ unterscheidet und trennt. Die Systemfrage hat einen identitätsstiftenden Effekt und eine lagerdifferenzierende Abgrenzungsfunktion.
3. Sofern überhaupt Inklusionsreformen von den Anhängern des gegliederten Schulwesens als zulässig und möglich taxiert werden, lautet der reformpolitische Obersatz der moderaten Inklusionskritiker: Je weniger und je langsamer, desto besser!

In den Reihen der moderaten Inklusionsreformer gibt es indes eine einzige Stimme, die die Systemfrage sowohl offen anspricht als auch mit logischer Klarheit artikuliert. Es handelt sich hierbei um den Kultusminister des Landes Mecklenburg-Vorpommern, Matthias Brodkorb. Die Bedeutung, die Brodkorb einer Klärung der Systemfrage für einen Paradigmenwechsel von der Separation zur Inklusion beimisst, erhellt schon daraus, dass der zweite Inklusionskongress in Mecklenburg-Vorpommern unter das Motto gestellt wurde: „Inklusion – Ende des gegliederten Schulwesens?“ (Brodkorb /Koch 2013) Brodkorb selbst schreibt in einem eigenen Beitrag:

„Wer ernsthaft ‚Ja‘ zur Inklusion sagt, steht aber vor unlösbaren Problemen, wenn er zugleich weiterhin ohne jede Änderungsbereitschaft ‚Ja‘ zum gegliederten Schulwesen sagt. ... Die Debatte über die Inklusion kann nicht ohne eine Debatte über das Schulsystem in seiner Gänze geführt werden. Wer das eine will, muss zumindest bereit sein, eine Debatte über das andere zu mögen“ (Brodkorb 2014, 424).

So klar ist das bislang im konservativen Lager nicht gesehen und gesagt worden. Dort wird eher versucht, den unaufhebbaren Widerspruch zwischen Inklusion und Separation unter den Teppich zu kehren und Inklusion in Separation zu implantieren (Wocken 2014). Darüber hinaus wird den „Inklusionisten“ – entgegen dem Votum von Brodkorb – abverlangt, nicht schon wieder über Strukturreformen zu reden: „Inklusion darf ... nicht dafür missbraucht werden, die Gesamtschule in Bayern einzuführen“, so outet sich Trapp (2011, 8). ein Vertreter des Realschullehrerverbandes, über die wahren Motive des Mundverbots.

Leider lässt es Brodkorb aber dann bei dieser löblichen Einsicht in die Relevanz der Systemfrage und die unaufhebbaren Widersprüche zwischen Separation und Inklusion bewenden. Seine Analyse und Positionierung endet mit dem Fazit, dass Inklusion „Kommunismus für Schulen“ (2012, 21) sei und daher auch in einer kapitalistischen Wirtschafts- und Gesellschaftsordnung nicht umgesetzt werden könne. Statt „totaler Inklusion“ hat der mecklenburg-vorpommerische Kultusminister sich nun eine schlichtere Variante von Inklusion, nämlich „eine gut gemachte Integration“ (2012, 32) auf die Fahnen geschrieben. Eine bildungspolitische Programmatik

im Übrigen, die keineswegs von vorneherein schlecht sein muss und durchaus respektabel ist, auch wenn sie das höhere Ziel eines inklusiven Schulsystems nicht erreicht.

2.2.2 Die gegliederte Schulsystem wird sprachlich saniert

Die UN-Behindertenrechtskonvention wird von den moderaten Inklusionsreformen selektiv und fehlerhaft bis tendenziös wahrgenommen – so der Vorwurf. Diese unzulängliche exegetische Praxis kann durch manche Interpretationen und Kommentare aus dem moderaten Lager belegt werden. An dieser Stelle sollen einige ausgewählte Argumentationsfiguren und Verteidigungslinien zur Sprache kommen.

2.2.2.1 Die BRK fordert mit aller Klarheit und allem Nachdruck den Aufbau eines inklusiven Bildungswesens; diese Grundsatzentscheidung dürfte wohl über alle Zweifel erhaben sein und einmütig geteilt werden. Doch was ist ein „inklusives Bildungssystem“? Der Begriff ist in der BRK nicht definiert, also ein unbestimmter Rechtsbegriff. Die Kultusministerkonferenz (KMK) stellt daher auch völlig zu Recht fest: „Die Behindertenrechtskonvention macht keine Vorgaben darüber, auf welche Weise gemeinsames Lernen zu realisieren sei. Aussagen zur Gliederung des Schulwesens enthält die Konvention nicht“ (KMK 2011a, 3). Die Offenheit der Zielvorgabe kann man durchaus als Respekt vor der Autonomie und Kulturhoheit der Vertragsstaaten würdigen und als Ermächtigung zur Anpassung der Rahmenvorgabe an länderspezifische Gegebenheiten verstehen. Die unbestimmte Richtungsentscheidung erweist sich aber zugleich als ein willkommenes Einfallstor für nahezu willkürliche Auslegungen und grenzenlose Beliebigkeit. Die Unbestimmtheit des Konstrukts „inklusives Bildungssystem“ wird von konservativer Bildungspolitik als eine offene Flanke ausgemacht und konsequent für eine subversive Uminterpretation genutzt. Das bayerische Kultusministerium etwa stellt fest: „Förderschulen verbietet die VN-BRK nicht.“ (KM-Bayern 2010, 2). Diese Feststellung ist ohne allen Zweifel richtig, aber man hört aus dem trotzigem Vermerk förmlich eine unverhohlene Erleichterung und die beruhigende Genugtuung über die Eröffnung eines Schleichweges heraus. Was zwar nicht gewünscht, aber noch nicht verboten ist, wird dann im nächsten Schritt schnurstracks zu einem Sonderweg erhoben: „Bayern bekennt sich ... offen zu seinen Förderschulen“ (KM Bayern 2010, 9). Das Deutsche Institut für Menschenrechte erklärt eine solche Reanimation der Sonderschule für konventionswidrig: „An dem Ansatz der separierenden Förder- oder Sonderschule weiter festzuhalten, ist mit der Konvention nicht vereinbar“ (DIM 2012, 8).

Halten wir fest: Die BRK plädiert ohne allen Zweifel für ein Bildungssystem weitestgehend ohne Sonderschulen. Ein „inklusives Bildungssystem“ beinhaltet kein Verbot von Sonderschulen! Aber: Was nicht verboten wurde, ist deshalb noch lange nicht empfehlenswert! Es ist auch durchaus nicht verboten zu rauchen, guten Gewissens empfehlen kann man das Rauchen trotzdem nicht. Man darf ebenso ohne Erlaubnis von einem Hochhaus herunterspringen, aber ratsam ist es trotz eines fehlenden Verbots keineswegs. Es ist einigermaßen abwegig und verwegen, die BRK in ein Empfehlungsschreiben für ein gegliedertes Schulsystem im Allgemeinen und für Sonderschulen im Besonderen umzudeuten.

2.2.2.2 Das Menschenrecht auf diskriminierungsfreie, inklusive Bildung wird von dem moderaten Reformlager gestützt und restriktiv als ein einfaches Recht auf Bildung ausgelegt. Das konservative Lager interpretiert das Recht auf Inklusion konsequent und kompromisslos als schlichtes Recht auf Bildung, das schulartenunabhängig, also auch in Sonderschulen erfüllt werden kann. Inklusive Bildung bedeutet dann nicht gemeinsame Bildung, sondern schulische Bildung überhaupt. Alle Kinder, die eine Schule besuchen dürfen, sind dann in das Bildungssystem inkludiert. Auch der Besuch einer Sonderschule ist inklusiv. Entsprechend stellt die KMK für Deutschland fest: „Niemand wird wegen seiner Behinderung von Bildung und Erziehung ausgeschlossen“ (KMK 2011a, 2).

Dieser Satz bedeutet eine Entlastung und Entpflichtung des gegliederten Schulwesens von der Inklusionsaufgabe und fand verständlicherweise in konservativen Kreisen alsbald spontane Zustimmung und Nachahmer. Der sächsische Kultusminister Wöller, dessen Land mit einer Sonderschulquote von mehr als 80 Prozent zu Buche schlägt, verlautete in einem Brief an seine Förderschullehrer: „Das sächsische Bildungswesen ist ein inklusives. Jedes Kind und jeder Jugendliche, auch mit Behinderung, hat Zugang zu schulischer Bildung“ (Wöller 2011). Der baden-württembergische Kultusminister Rau tat es ihm gleich und antwortete ebenso trotzig: „Es ist ein inklusives Bildungssystem“ (Lehmann /Füller 2009).

Weil jedweder Schulbesuch von der moderaten Inklusionskritik als inklusiv bewertet wird, wird das bisherige gegliederte Bildungswesen fortan als ein inklusives Bildungswesen ausgegeben. Am Beispiel Bayerns: Der Wissenschaftliche Beirat Bayerns folgt ohne Widerrede der Programmatik der bayerischen Bildungspolitik und versteht Förderschulen als einen legitimen und notwendigen Teil eines inklusiven Bildungssystems:

„Im Rahmen eines inklusiven Bildungssystems, wie es die UN-BRK beinhaltet, sollte deshalb eher von einem inklusiven Schulsystem die Rede sein, in dem nicht nur inklusive Schulen vorgehalten werden, sondern ebenso Klassen oder eigene Abteilungen für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf und Sonderpädagogische Förderzentren in enger Kooperation mit allgemeinen Schulen“ (Beirat 2014, 10).

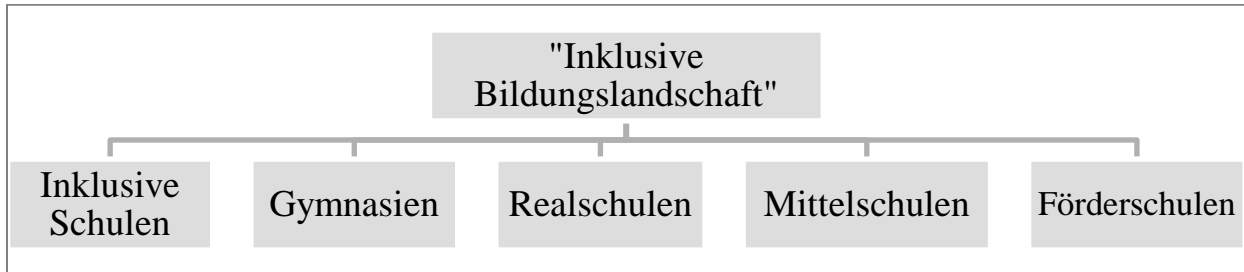


Abb. 1: Ein „inklusive Bildungssystem“ nach bayerischem Verständnis

Nach Auffassung des Wissenschaftlichen Beirats wie auch des Bayerischen Kultusministeriums ist ein „inklusive Bildungssystem“ nichts weiter als ein formaler Oberbegriff für eine Ansammlung beliebiger Schulformen. Das bisherige gegliederte Schulsystem ist lediglich um eine neue Applikation bereichert worden, die additiv hinzugefügt wird und nun überraschenderweise für das ganze System namensgebend wird. Aus dem „inklusive Bildungssystem“ ist nun der blumige und schwammige Begriff „inklusive Bildungslandschaft“ geworden. Mit der euphemisierenden Vokabel „inklusive Bildungslandschaft“ umgeht die bayerische Bildungspolitik sehr galant die Aufgabe, präzise zu definieren, was sie unter einem „inklusive Bildungssystem“ verstehen will; der offizielle Fachbegriff wird einfach suspendiert und durch eine eigene Wortschöpfung ersetzt. Der neue Begriff der „inklusive Bildungslandschaft“ erlaubt dank seiner Dehnbarkeit, mühelos das gesamte gegliederte Schulwesen einschließlich aller Sonderschulen darin unterzubringen. Das Definitionsproblem wird also mit Hilfe einer sprachlichen Finesse gelöst: Bayern hat eine „inklusive Bildungslandschaft“! Das sprachliche Versteckspiel kann allerdings nicht über die Realität hinwegtäuschen, dass sich hinter einer „inklusive Bildungslandschaft“ unverändert ein gegliedertes Schulsystem in Reinkultur verbirgt, das lediglich um einige inklusive Elemente angereichert wird.

Ein Bild mag die neue „inklusive Bildungslandschaft“ veranschaulichen: Ein Wald mit lauter Kiefern, Fichten, Tannen und anderen Nadelhölzern ist ein Nadelwald. Wenn in diesem Nadelwald nun ein paar Eichen angepflanzt werden, wird man den ehemaligen Nadelwald berechtigterweise wohl nicht einen Eichenwald nennen können. Der Begriff „inklusive Bildungslandschaft“ vermittelt in unredlicher Weise genau diese Suggestion: Einige inklusive Elemente werden zum Namensgeber eines unveränderten gegliederten Schulsystems gemacht.

Die Banalisierung der Inklusionsidee wird schließlich in kaum erträglicher Weise vom Deutschen Philologenverband auf die Spitze getrieben, der Inklusion mit „Integration in Sonderschulen“ gleichsetzt: „Der Deutsche Philologenverband begrüßt die UN-Konvention und weist darauf hin, dass das deutsche Schulsystem dieser bereits jetzt in hohem Maße gerecht wird durch sein flächendeckendes Angebot mit einer sehr differenzierten, speziellen Förderung in Sonder- und Förderschulen für Menschen mit Behinderungen“ (DPhV 2011, 3).

Ich ziehe ein Fazit: Ein Schulsystem, in dem alle Kinder ausnahmslos irgendeine Schule besuchen können, ist nach konservativer Lesart deshalb auch inklusiv. Das deutsche Schulsystem war also schon vor der Behindertenrechtskonvention voll inklusiv.

2.2.2.3 Wenn jegliche schulische Bildung gleichviel in welchen Schulstrukturen und -formen als Teilhabe an inklusiver Bildung (miss)verstanden werden darf, sind alle Bildungssysteme mit sehr geringem Schulabsentismus eo ipso auch inklusive Bildungssysteme. Diese sprachlich-definitische Aushebelung des Begriffs „inklusive Bildung“ erfährt schließlich unter Rückgriff auf soziologische Theoreme in den Argumentationszusammenhängen der „Moderaten“ eine „wissenschaftliche“ Stützung und Adelung. An den vorherigen Abschnitt anknüpfend soll noch einmal nachgefragt werden, was denn nun inhaltlich konkretisiert ein „inklusive Bildungssystem“ aus Sicht des Wissenschaftlichen Beirats ist. Die Antwort ist über alle Maßen enttäuschend:

„Hier ist darauf hinzuweisen, dass eine Beschulung auch in einer speziellen Schule (also nicht in einer allgemeinen Schule) im soziologischen Verständnis unter ‚Teilhabe an Bildung‘ fällt. Das Kind ist ‚Adressat‘ eines Bildungsangebots im Rahmen bzw. im System allgemeinbildender Schulen“ (Beirat 2014, 9).

In leichte Sprache übersetzt bedeutet dieser Satz: Wenn alle Schülerinnen und Schüler überhaupt irgendeine Schule besuchen, egal welche, dann haben sie an Bildung teil und dann haben wir es mit einem inklusiven Bildungssystem zu tun. Es gibt in Deutschland ganz wenige Schüler, die gar keine Schule besuchen. Das sind etwa Kinder mit Schulabsentismus, seltene Fälle schwerster Behinderungen oder längere Schulversäumnisse von Zirkuskindern. Der Anteil dieser Kinder, die nicht oder selten eine Schule besuchen und damit nicht an Bildung teilhaben, dürfte die Ein-Prozent-Marke bei Weitem unterschreiten. Das bedeutet in der Umkehrung: Weil in Deutschland über 99 Prozent aller Schülerinnen und Schüler irgendeine Schule besuchen und damit an Bildung teilhaben, sind hierzulande nahezu 100 Prozent aller Schüler bereits inkludiert. Deutschland hat ein „totales“ inklusives Bildungssystem – so legt es diese unsinnige Bezugnahme auf den soziologischen Teilhabebegriff nahe.

Nehmen wir dieses bildungssoziologische Verständnis der Inklusion, dessen sich sowohl Ahrbeck (2014), Speck (2014) wie auch der Wissenschaftliche Beirat Bayerns (2014) bedienen, einmal ernst, was würde es dann für die Inklusionsdebatte und die Inklusionspolitik bedeuten? Wenn bereits 99 Prozent aller Schülerinnen und Schüler irgendeine Schule besuchen, damit an Bildung teilhaben und folglich inkludiert sind, gibt es kaum noch Handlungsbedarf. Auch alle Schüler, die jetzt noch Sonderschulen besuchen (müssen), gelten dann als inkludiert. Wer schon inkludiert ist, muss nicht noch einmal inkludiert werden. Ehepaare, die schon verheiratet sind, können und müssen nicht noch einmal vor dem Standesamt erscheinen und verheiratet werden.

Der bildungssoziologische Begriff der Inklusion meint Teilhabe am gesellschaftlichen System Bildung. Der inklusionspädagogische Begriff der Inklusion meint dagegen Teilhabe an Bildung in allgemeinen Schulen, was etwas gänzlich anderes ist. Dem bildungssoziologischen Teilhabebegriff ist es völlig egal, ob behinderte Kinder eine Sonderschule oder eine allgemeine Schule besuchen; er ist nicht einmal in der Lage, zwischen einem gegliederten und einem integrativen System zu unterscheiden. Teilhabe am System Bildung ist Teilhabe, mehr geht nicht. Und wenn auch Förderschulen im bildungssoziologischen Sinne als inklusiv gelten, dann wäre es auch nicht gerechtfertigt, im Zuge einer Inklusionsreform Sonderschulen abzuschaffen. Der bildungssoziologische Teilhabebegriff bewahrt die Förderschule vor dem Vorwurf der Exklusion und ist deshalb für die „Rettung der Sonderschule“ nützlich.

Der bildungssoziologische Begriff der Inklusion ist folglich für inklusionspolitische und -pädagogische Kontexte völlig untauglich und irrelevant. Die konservative Inklusionsposition betreibt mit der ausdrücklichen Bezugnahme auf den soziologischen Teilhabebegriff leichtfertige Augenwischerei und unterstellt suggestiv eine Totalinklusion. Die bildungssoziologische Argumentation kann und will Integration und Separation im Bildungswesen nicht unterscheiden und führt zu einer totalen Vernebelung des Begriffs „inklusives Bildungssystem“. Das bildungssoziologische Teilhabeverständnis propagiert naiv und unterschiedslos ein „all inclusive“ für alle. Aus inklusionstheoretischer Sicht produzieren die „Moderaten“ damit puren bildungssoziologischen Nonsense, der für die Legitimation inklusionspolitischer Untätigkeit wie auch für die Verharmlosung von Exklusion funktionalisiert wird. So äußert Speck Zweifel daran, ob der Besuch von Förderschulen „tatsächlich und generell als ‚Exklusion‘ zu verstehen ist“ (Speck 2012, 178). Die reale Exklusion von behinderten Schülern aus allgemeinen Schulen und ihre faktische Separation in einer eigenständigen Schulform namens „Förderschule“ wird einfach soziologisch wegdefiniert, und schon sind ca. 80 Prozent separierter Sonderschüler aus den Augen und aus dem Sinn.

Eine letzte, nicht unbedeutende Kritik am soziologischen Teilhabebegriff sei abschließend angefügt: Das Menschenrecht auf Inklusion meint nicht ein formales Recht auf Teilhabe am Bildungssystem, sondern impliziert ein materielles Recht auf reale Teilhabe am gemeinsamen Unterricht in allgemeinen Schulen. Am „obligatorischen Grundschulunterricht und am Besuch weiterführender Schulen“, die Artikel 24, Abs. 2a der Konvention einfordern, können Schüler mit Behinderungen natürlich nicht teilhaben, wenn sie in einer Förderschule die Schulbank drücken, sondern nur dann, wenn sie den Schulalltag „mit anderen in der Gemeinschaft, in der sie leben“ teilen. Das Menschenrecht auf diskriminierungsfreie, inklusive Bildung kann deshalb nicht in separierenden Sonderschulen, sondern nur durch konkrete und reale Teilhabe am gemeinsamen Unterricht in allgemeinen Schulen erfüllt werden.

2.2.2.4 Auch Ahrbeck bedient sich in seinen Arbeiten der dargestellten bildungssoziologischen Argumentation. Die separierte Unterrichtung von Schülern mit Behinderungen in Sonderschulen ist für ihn nicht „Exklusion in Reinkultur“, denn „sie bleiben Teil des Schulsystems“ (Ahrbeck 2014, 32). An anderer Stelle heißt es:

„Bildungssoziologisch findet, im Gegensatz zu vielen Staaten der Welt, kein Ausschluss aus dem allgemeinbildenden Schulsystem statt. Niemand muss hierzulande aufgrund einer Behinderung auf einen Schulbesuch verzichten. Formal stehen alle Bildungswege offen“ (Ahrbeck 2013, 73).

Ahrbeck verwechselt in der zitierten Textstelle eine „allgemeinbildende“ Schule mit einer „allgemeinen“ Schule. Die Begriffe „allgemein“ und „allgemeinbildend“ sind keineswegs unbestimmt, sondern schulrechtlich wohldefiniert und meinen Unterschiedliches. Die KMK-Empfehlung „Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen“ belehrt darüber mit wünschenswerter Deutlichkeit:

„Allgemeinbildende Schulen sind alle Schularten der Primarstufe, Sekundarstufe I und II, einschließlich der Förder- bzw. Sonderschulen; allgemeine Schulen sind die allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen ohne Förderschulen oder Förderzentren“ (KMK 2010, 3). Die Förderschule ist zwar eine „allgemeinbildende Schule“, aber keine „allgemeine Schule“, sondern eben eine Sonderschule. Die BRK fordert aber nicht das Recht auf den Besuch einer „allgemeinbildenden“ Schule, sondern das Recht auf den Besuch einer „allgemeinen“ Schule. So sieht es auch die Deutsche UNESCO-Kommission: „Inklusion beinhaltet das Recht auf gemeinsamen Unterricht in einer allgemeinen Schule“ (DIM 2012). Ahrbeck legt mit seiner irreführenden Wortwahl nahe, dass dem Recht auf inklusive Bildung schon mit dem Besuch irgendeiner Schule hinreichend entsprochen werde und dass der Besuch einer „allgemeinbildenden“ Sonderschule auch schon das Recht auf inklusive Bildung erfülle. Ein hinlänglich bekanntes Argument, nun aber „wissenschaftlich“ garniert und aufgepoliert.

Lediglich am Rande sei angemerkt, dass der Satz „Formal stehen alle Bildungswege offen“ blanker und bitterer Zynismus ist. Rein „formal“ können auch Hartz-IV-Empfänger mit dem Flugzeug in der Business-Klasse in der Welt herumfliegen. Rein „formal“ können auch Obdachlose sich eine Suite in einem Fünf-Sterne-Luxushotel reservieren. Wenn sie allerdings nicht das nötige Geld dafür haben, ist das halt ihr Problem. "Rechte ohne Ressourcen zu besitzen ist ein grausamer Scherz" (Rappaport 1985, 268). Entsprechend gilt: Wenn Schüler mit Behinderungen keine allgemeine Schule besuchen, obwohl ihnen ja „formal“ alle Bildungswege offen stehen, dann ist das nicht der Selektivität des gegliederten Schulsystems zuzuschreiben, sondern nach Ahrbeck eher ein privates Problem der Behinderten selbst. Die „formale“ Offenheit aller Bildungswege ist ein Freispruch erster Klasse für das „System“ und eine einseitige Schuldzuweisung an die Adressaten des Systems.

2.2.2.5 Nach Art. 24, Absatz 1 sollen die Vertragsstaaten das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung „ohne Diskriminierung“ gewährleisten. Sind Sonderschulen eine Diskriminierung? Diese Frage wird in der Inklusionsdebatte kontrovers diskutiert.

Die konservative Inklusionskritik bestreitet, dass Sonderschulen eine Diskriminierung sind. Vorreiter in dem Diskriminierungsstreit war der Hamburger Rechtsanwalt und Volkstribun Walter Scheuerl („Wir wollen lernen“). Unter der Überschrift „UN-Konvention betrachtet Sonder- und Förderschulen nicht als Diskriminierung“ schreibt Scheuerl, „dass alle besonderen Maßnahmen, die erforderlich sind, um faktisch eine Gleichheit von Personen mit Behinderung zu erreichen oder schneller herbeizuführen, nicht als Diskriminierung nach den Regelungen dieser Konvention angesehen werden sollen“ (Scheuerl 2013). Nachdem Scheuerl diesen Irrtum in die Welt gesetzt hat, breitet sich diese Botschaft in konservativen Kreisen wie ein Lauffeuer aus. Josef Kraus, der Präsident des konservativen Deutschen Lehrerverbandes, schreibt in der FAZ: „Zu oft wird übersehen, dass die UN-Konvention keinerlei Passus enthält, mit dem die Beschulung in Förderschulen als Diskriminierung betrachtet würde“ (Kraus 2013). Gleichsinnig argumentiert Ahrbeck und beruft sich ebenfalls auf die BRK, Artikel 5, Absatz 4: „Besondere Maßnahmen, die zur Beschleunigung oder Herbeiführung der tatsächlichen Gleichberechtigung von Menschen mit Behinderungen erforderlich sind, gelten nicht als Diskriminierung im Sinne dieses Übereinkommens“ (Ahrbeck 2012, 3). Die vermeintliche Entwarnung wurde in inklusionskritischen Kreisen von Hand zu Hand weitergereicht und ist schließlich auch beim Wissenschaftlichen Beirat Bayerns angekommen, der ebenfalls den BRK-Artikel wörtlich zitiert und sich zur Ehrenrettung von Sonderschulen auf ihn beruft.

Diese verbreitete Bezugnahme auf Art. 5,4 der BRK ist nichts weiter als ein advokatorischer Winkelzug, dem nicht gefolgt werden kann. Sonderschulen sind keine „Maßnahme“ („specific measures“), sondern im soziologischen Sinne eine Institution. Beispiele für „Maßnahmen“ wären etwa: Besondere Hilfen wie Lesegeräte für sehgeschädigte Schüler; besondere Ausstattungen wie eine schalldämmende Wand- oder Deckenverkleidung für hörschädigte Schüler; spezielle Therapien etwa für sprachbehinderte Schüler; alle Formen von Nachteilsausgleich wie zum Beispiel Verlängerung von Prüfungszeiten; kostenlose Taxifahrten für

körperbehinderte Schüler, und anderes mehr. „Maßnahmen“ im Sinne der Konvention sind immer einzelne Maßnahmen, aber keine institutionelle Einheiten oder formale Organisationen. Der Artikel BRK 5,4 dient vielmehr dazu, alle angemessenen und besonderen „Vorkehrungen“ von dem Vorwurf einer negativen Diskriminierung explizit auszunehmen. Die Subsumierung aller Sondereinrichtungen unter den Begriff „Maßnahme“ („specific measure“) würde dagegen allen institutionellen Aussonderungen und Ausgrenzungen jedweder Art gleichsam eine Generalabsolution erteilen.¹ Die Behindertenrechtskonvention als Legitimationsgrundlage eines separierenden Sonderschulsystems? Undenkbar!

2.3 Die Praxen selektiver Pädagogik werden toleriert und fortgesetzt

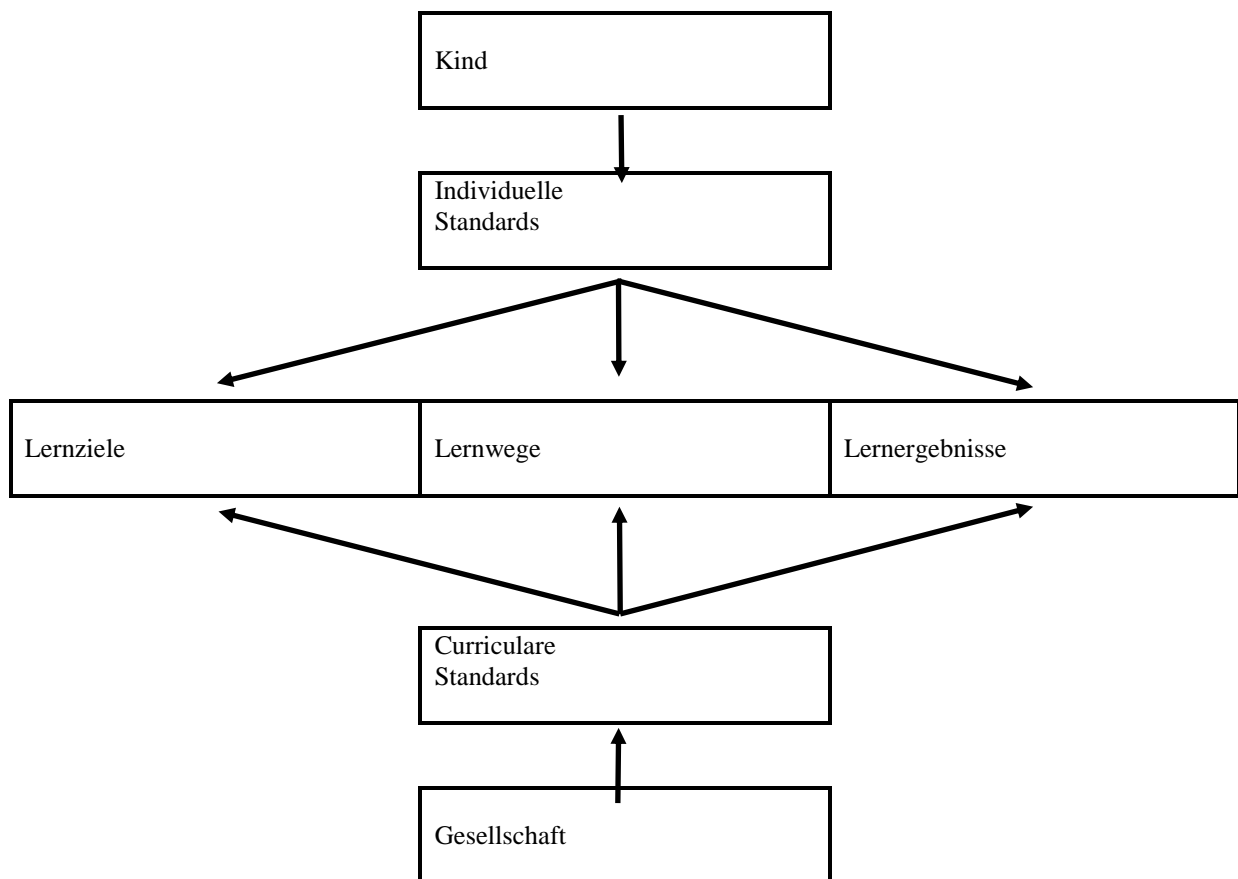


Abb. 2: Problemfelder eines inklusiven Unterrichts

Die pädagogische Aufgabe einer inklusiven Schule sei vorab in einem schlichten Ad-hoc-Modell analytisch entfaltet werden. Schule kann man als eine Situation verstehen, wo sich „Kind“ und „Gesellschaft“ begegnen. Das Kind sieht sich nachhaltig mit gesellschaftlichen Erwartungen konfrontiert, die Gesellschaft nimmt sich fürsorglich ihrer jüngsten Mitglieder an, nicht zuletzt um der eigenen Existenz- und Zukunftssicherung willen. Das Kind mit seinen Befähigungen, Bedürfnissen, Interessen und Lebensentwürfen auf der einen Seite und die Gesellschaft mit ihren Normen, Wissenssystemen, kulturellem Erbe, sozioökonomischen Verhältnissen und erwartbaren Zukunftsaufgaben bilden die beiden großen Quellen des schulischen Curriculums. Aus dem Topf „Gesellschaft“ werden über das Bildungs- und Erziehungswesen die curricularen Bildungsstandards generiert, aus der Quelle „Kind“ resultieren individuelle Dispositionen und Eigenheiten, die das Kind in schulische Bildungsprozesse als Mitgift einbringt.

In einer inklusiven Schule sind die Unterschiedlichkeit der Schüler und die Vielfalt der Lerngruppe die alles übertönende Erkennungsmelodie einer inklusiven Schule, die sie von eher homogenen Lerngruppen in einem „begabungsgerecht“ gegliederten Schulwesens unterscheidet. In der Erziehung und Unterrichtung von heterogenen Lerngruppen kann nun die zentrale pädagogische Herausforderung und didaktische

¹ Ich danke Dr. Reinald Eichholz und Dr. Marcus Funke für juristische Beratung.

Aufgabenstellung mit dem großen Stichwort „Individualisierung“ überschrieben werden. Der Unterschiedlichkeit der Schüler muss im Unterricht notwendigerweise durch eine Individualisierung der Lernbedingungen und Lernprozesse entsprochen werden. Die Heterogenität der Lerngruppe erfordert zwingend und unabweisbar eine Differenzierung des Unterrichts, sie ist der Individualität aller Schüler geschuldet.

Das grundlegende inklusionsdidaktische Postulat der Individualisierung dürfte vermutlich in dieser Allgemeinheit eine breite Zustimmung von allen Seiten finden. Die Meinungsverschiedenheiten beginnen allemal dort, wo denn näher konkretisiert wird, was Individualisierung im unterrichtlichen Alltag einer inklusiven Schule wirklich beinhaltet. Die Individualisierung bezieht sich insbesondere auf drei Handlungsfelder:

1. Individualisierung der Lernziele
2. Individualisierung der Lernwege
3. Individualisierung der Lernevaluation.

Das geringere Problem unter den drei Herausforderungen dürfte die Individualisierung der Lernprozesse und -wege sein; für die erforderliche Unterrichtsdifferenzierung bedarf es gewiss besonderer pädagogischer Kompetenzen und Konzepte, aber ihre Realisierung stößt nicht auf unüberwindbare Grenzen und unauflösliche Widersprüche. Bei den Handlungsfeldern Individualisierung der Lernziele und Individualisierung der Lernevaluation tauchen jedoch mancherlei Probleme und Schwierigkeiten auf, die zu erheblichen Konflikten mit dem hergebrachten gegliederten Schulsystem führen. Diese Widersprüche und Antinomien zwischen traditioneller und inklusiver Pädagogik sind denn auch Gegenstand grundsätzlicher Kontroversen zwischen dem fundamentalistischen und „moderaten“ Lager der Inklusionsreform. Beide Streitpunkte sollen nun näher beleuchtet werden.

2.3.1 Das Axiom zieldifferenten Lernens wird nicht akzeptiert

Der Grundsatz schlechthin, bei dem nahezu unüberbrückbare Differenzen aufbrechen, ist die Individualisierung der Lernziele. Das Prinzip des zieldifferenten Lernens steht im Zentrum inklusionspädagogischer Kontroversen. Es besitzt allerhöchste differentialdiagnostische Güte und ist geeignet, mit einer hohen Trefferquote die Anhänger der widerstreitenden Lager sicher zu identifizieren. „Was hältst du von der Zieldifferenz?“ ist zur Gretchenfrage der inklusionspädagogischen Debatte avanciert.

Dies ist nur allzu verständlich, denn das Prinzip des zieldifferenten Lernens trifft den Nerv des gegliederten Schulsystems. Zieldifferenz steht in einem diametralen Gegensatz zum Grundgesetz des gegliederten Schulwesens, das Schülerinnen und Schüler eben nach Begabung und Eignung den Formen und Gliederungen des Schulsystems zuzuordnen bestrebt ist. Wird dem sogenannten „begabungsgerecht gegliederten“ Schulwesen das strukturbildende Konstruktionsprinzip der Homogenität genommen, muss mit einem heillosen Durcheinander oder gar mit einem baldigen Systemkollaps gerechnet werden. Zielgleichheit ist der Ast, auf dem das gegliederte Schulsystem sitzt; bricht dieser Ast ab, stürzt auch das System in die Tiefe. Für ein inklusives Schulsystem ist Zieldifferenz indes ein unverzichtbares Muss. Dies haben schon Poscher, Rux und Langer in aller Deutlichkeit in ihrem Gutachten unterstrichen:

„Die Umsetzung des Inklusionskonzepts setzt einen lernzieldifferenzierten Unterricht voraus“ (Poscher u.a. 2008, 25). „In Vertragsstaaten mit gestuften Schulsystemen darf sich die Inklusion nicht nur auf eine Schulform beschränken. [...] Für Deutschland bezieht sich die Verpflichtung zu einem inklusiven, d.h. auch zieldifferenzierenden Schulangebot daher nicht nur auf Hauptschulen, sondern auch auf die höheren Schulformen der Realschule und des Gymnasiums“ (Poscher u.a. 2008, 29).

Mit diesen Erläuterungen ist endgültig der casus belli ausgerufen. Das konservative Lager ist in Alarmzustand versetzt. Das Arsenal der Reaktionen ist beachtlich: Im eigenen Hause betretene Ratlosigkeit, Panik und Hysterie, nach außen stocksteife Uneinsichtigkeit und Aggression gegen Ideologen und Systemveränderer. Im argumentativen Gegenzug wird das inklusive Prinzip der Zieldifferenz entweder gänzlich verworfen oder inklusiver Unterricht auf zielgleiches Lernen mit Nachteilsausgleich herabgestuft. Zur Veranschaulichung und als Beleg möge nun eine ganze Reihe von originalen Zitaten dienen. Zuerst hat Josef Kraus, der Präsident des Philologen- und Realschullehrerverbandes und damit der geborene Vertreter des gegliederten Schulsystems das Wort:

„Wenn eine Behinderung bzw. Beeinträchtigung mit Hilfe technischer oder baulicher Mittel (Digitalisierung des Unterrichtsgeschehens, Aufzüge in Schulgebäuden, zusätzliche Räume usw.) bzw. mit Hilfe zusätzlicher Fachkräfte kompensiert werden kann, steht einer Inklusion nichts im Wege.“

Anders stellen sich die Möglichkeiten der Inklusion bei verhaltensauffälligen oder kognitiv beeinträchtigten Schülern dar.“ (Kraus 2013) „Inklusion ist nur dann im Interesse des Kindeswohls, wenn begründete Aussichten bestehen, dass ein Schüler das Bildungsziel der betreffenden Schulform – durchaus auch mittels Nachteilsausgleich – erreichen kann und die Regelklasse durch die Inklusion nicht über Gebühr beeinträchtigt wird“ (Kraus 2013).

Mit diesen Äußerungen wird überdeutlich das gegliederte Schulsystem in seinen Grundfesten zementiert. Das System bestimmt, wer inkludiert werden kann, und das System verfügt die Grenzen, wo Inklusion aufhört. „Inklusionsfähigkeit“ wird wieder einmal eindimensional als eine Eigenschaft der Menschen mit Behinderungen verstanden, die Inklusionsfähigkeit des Systems wird dagegen nicht thematisiert. Das bestehende System ist den Konservativen heilig und steht nicht zur Disposition. Außer der Ermöglichung von ein bisschen mehr „Kompensation“ und ein bisschen mehr Nachteilsausgleich bleibt wirklich alles beim Alten. – Auf einer recht ähnlichen Linie liegt auch das novellierte bayerische Schulgesetz, das eine zielfferente Inklusion in den höheren Schulformen kategorisch ausschließt:

„Schulartspezifische Regelungen für die Aufnahme, das Vorrücken, den Schulwechsel und die Durchführung von Prüfungen an weiterführenden Schulen bleiben unberührt“ (BayEUG 30a, 5). „Eine lernzielfferente Unterrichtung an weiterführenden Schulen mit besonderen Regelungen zu Zugang und Verbleib (...) ist nicht möglich“ (Götz 2011, 338).

Lernzielfferenz war ehemals in Bayern „verpönt“ und mit dem „Ruch einer pädagogischen Ideologisierung“ behaftet, so Bruno Schor, ein kenntnisreicher und durchaus regierungsloyaler Beobachter der bayerischen Bildungspolitik. Schor glaubt nun, im neuen bayerischen Schulgesetz eine Überwindung der tradierten Sichtweise erkennen zu können, was allerdings nicht nachvollziehbar ist (Schor 2012; Wocken 2013g, Wocken (2013f).).

Auch Brodkorb, ein sozialdemokratischer Kultusminister, reiht sich bei dieser Frage ins konservative Lager ein; er möchte sich deutlich von der „radikalen“ Inklusion absetzen und wirbt in seinen Ausführungen für einen „gemäßigten“ oder „weiten“ Inklusionsbegriff:

„In der gemäßigten Form der inklusiven Schulen werden so zwar möglichst viele Kinder und Jugendliche mit Behinderungen aufgenommen, jedoch die Lernziele nicht beliebig individualisiert. ... Das ist vielleicht der wichtigste Unterschied zur radikalen Form der Inklusion: Nicht die Ziele, sondern die Mittel zur Erreichung vorgegebener Ziele werden möglichst weitreichend auf das jeweilige Individuum und seine Lebenslage abgestimmt.“ (Brodkorb 2012, 34)

Die Vorstellungen von Brodkorb sind nach meinem Dafürhalten nicht einmal „Inklusion light“, sondern bestenfalls eine milde Liberalisierung gleichschrittigen Lernens und gehen nicht wesentlich über eine „Inklusion zero“ hinaus. Es gibt dann halt ein paar Schüler, die mehr Zeit bekommen, andere Hilfsmittel benutzen und auch sonst gewisse Sonderregelungen in Anspruch nehmen dürfen; aber an den „Bildungsstandards“ wird nicht gerüttelt. Was Standards und Normalität sind und wer sie bestimmt, wird nach Brodkorb von der kapitalistischen Gesellschaftsordnung verbindlich und zureichend beantwortet. Ob lern- und geistigbehinderte Schüler in der „gemäßigten“ Inklusion überhaupt noch vorkommen und eine Chance haben, bleibt nebulös und offen. Die Idee der Inklusion ist in der sog. „gemäßigten“ Fassung endgültig zu einem zielgleichen Lernen mit Nachteilsausgleich verkommen.

Schlussendlich macht auch Ahrbeck die Inklusion mancher behinderter Schüler von Eignung und Begabung abhängig:

Es ist „dafür Sorge zu tragen, dass Schüler mit Körperbehinderung oder Sinnesschädigung einen höheren Bildungsweg einschlagen können, so sie denn die dafür notwendigen Fähigkeiten mitbringen“ (Ahrbeck 2013, 3).

Was ist daran nun wirklich neu? Wurde in vorinklusionen Zeiten etwa abiturfähigen Schülern mit einer Behinderung der Zugang zu einem Gymnasium verwehrt? Nach Ahrbeckschem Verständnis müssen Schüler mit Behinderungen ihre Eignung für Inklusion, sprich ihre Inklusionsfähigkeit, erst einmal unter Beweis stellen. Inklusion ist nicht ein unbedingtes Recht, sondern an eine Bringschuld der behinderten Schüler geknüpft. Das überholte Verständnis von „Integration“ als einer einseitigen, vom behinderten Kind zu erbringenden Leistung kommt hier wieder zum Vorschein. Das System der sog. „begabungsgerechten“ Schule triumphiert über das individuelle Recht der Kinder. Das Kindeswohl von behinderten Schülern verlangt dagegen in einem inklusiven

Setting unabdingbar hinlängliche Anpassungen des gesamten Unterrichts an die Bedürfnisse, Fähigkeiten, Möglichkeiten und Einschränkungen der Schüler. Verbal wird von konservativer Seite zwar gerne und immer wieder das Kindeswohl bemüht. Wenn aber das Kindeswohl wirklich Ernst macht und konkrete Anpassungen, und zwar auch der Lernziele, einfordert, dann regredieren die konservativen Inklusionskritiker wieder auf die Philosophie der Separation und stellen das Systemwohl über das Kindeswohl.

Das Axiom zieldifferenten Lernens markiert eine ernste Differenz zwischen fundamentalistischen und „moderaten“ Inklusionsreformern. Ich wüsste nicht zu sagen, wie um alles in der Welt eine Inklusion lern- und geistigbehinderter Schüler und ihre effektive Teilhabe am gemeinsamen Unterricht in der allgemeinen Schule ohne Zieldifferenz bewerkstelligt werden sollte. Von den „moderaten“ Inklusionsreformer darf eine konkrete Antwort erwartet werden, wie Schüler mit kognitiven Beeinträchtigungen und nennenswerten Leistungsschwächen zielgleich mit nichtbehinderten Schülern unterrichtet werden sollen, oder ob diese Schüler dann doch als „nicht inkludierbar“ draußen vor der Tür der Regelschule bleiben müssen. Das verbreitete große Schweigen der „Moderaten“ ist feige und nicht akzeptabel.

Über Zieldifferenz kann es keinen Dialog geben; ihre Verneinung kommt eine Liquidierung der Inklusion gleich. Wer auf gleichen Zielen und gleichen Bildungsstandards für alle setzt und insistiert, hat damit im gleichen Atemzuge auch Kinder mit intellektuellen Beeinträchtigungen exkludiert. Verweigerung von zieldifferentem Lernen bedeutet Ausschluss von lern- und geistigbehinderten Kindern aus allgemeinen Schulen und ist damit völkerrechtswidrig. Als ehemaliger Inhaber einer „Professur für Lernbehindertenpädagogik“ schließe ich bezüglich der Zieldifferenz jegliche Zugeständnisse definitiv aus. Die Inklusion von Schülern mit kognitiven Beeinträchtigungen ist auf die Ermöglichung zieldifferenten Lernens unabdingbar angewiesen. Ohne Zieldifferenz verdient Inklusion nicht ihren Namen.

2.3.2 Das Sitzenbleiben wird unwidersprochen hingenommen

Der große Bereich der Leistungsmessungen und Leistungsbewertungen ist jene Domäne, wo die Schule gesellschaftlich legitimierte Selektionsmacht ausübt. Die real existierende Wirklichkeit von Selektionsprozeduren, die mit dem Kriterium Leistung verknüpft sind, muss nicht en Detail ausgepinselt werden, sie ist allseits bekannt: Prüfungen, Klassenarbeiten, Tests, Zensuren, Zeugnisse. Ein Schelm, wer da glauben mag, bei all diesen Prüfungen ginge es allein oder vornehmlich um ein hilfreiches, dem Lernprozess des Schülers dienliches Leistungsfeedback. Die in Mode gekommenen nationalen und internationalen empirischen Evaluationsstudien tun in unverblümter, verräterischer Sprache kund, worum es in Wahrheit geht. Das bundesdeutsche Grundschulforschungsprojekt VERA etwa ist eine Abkürzung für "VERgleichsArbeiten". Es geht bei all diesen empirischen Studien um Vergleiche; um Vergleiche der Schüler miteinander, und dann um den Vergleich der Klassen, der Schulen und der Schulformen. Und all diesen Vergleichen folgt das wertende Urteil unweigerlich auf dem Fuß: Dieser Schüler „gehört hier nicht hin“; diese Klasse ist eine Problemklasse; diese Schule verdient einen Schulpreis. Ein ungenannter Pfarrer hat in seiner Sonntagspredigt die unseligen Folgen sozialer Vergleiche einmal mit folgender Sentenz auf den Punkt gebracht: „Das Glück endet dort, wo der Vergleich beginnt.“

Im Folgenden sollen die beiden Selektionsinstrumente Noten und Sitzenbleiben inklusionskritisch erörtert werden. Dieses Kapitel setzt die voraufgegangenen Erörterungen um Zieldifferenz fort. Zieldifferenten Unterricht und zieldifferente Evaluation sind Geschwister, sie gehören unauflöslich zusammen. Zieldifferentes Lernen ohne eine nachfolgende individualisierende Evaluation ist sinnlos; das „dicke Ende“ kommt dann eben zum Schluss und dann vielleicht als grausames Erwachen. Umgekehrt setzt zieldifferente Evaluation auch eine schüleradaptive Lernplanung und -gestaltung voraus; ein zielgleicher, gleichschrittiger Unterricht fordert dagegen gleiche Prüfungen und einheitliche Zertifikate für alle.

2.3.2.1 Über die unzulängliche diagnostische Qualität von Noten muss an dieser Stelle nicht erneut räsoniert werden. Noten sind weder objektiv noch zuverlässig noch inhaltlich valide; sie sind informationsarm und haben keinerlei pädagogischen Nährwert. All dies ist seit Jahrzehnten bekannt und gehört zum gesicherten erziehungswissenschaftlichen Kenntnisbestand. Das Standardwerk „Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung“ von Ingenkamp aus dem Jahre 1977 gilt zwar als ein Klassiker der pädagogischen Literatur, die Pädagogik selbst hat allerdings von der Grundschule bis zur Universität am wenigstens daraus gelernt. Den einzigen Profit werfen Noten für gute Schüler und ihre Eltern ab, die sich in ihrer Sonderstellung bestätigt sehen und in Exzellenz sonnen. Das Nachsehen haben die „schlechten“ Schüler, die ostentativ beschämt und abgewertet werden. Es ist eine Mär, dass schlechte Schüler wirklich Noten wollen.

Die Konsequenz des Notenelends ist klar: Eine gute Schule, die dem Kindeswohl aller (!) Schüler dienen will, ist eine notenfreie Schule. Schule sollte eine notenfreie Republik sein. Der nächste Meilenstein einer kindgerechten Schule wäre die Abschaffung der Noten und all jener Leistungsprüfungen, die dem sozialen Vergleich verpflichtet sind.

Die herkömmliche Notengebung geht nicht mit der Philosophie der Inklusion konform, die sich die bedingungslose humane Annahme aller Kinder in all ihrer Unterschiedlichkeit auf die Fahnen geschrieben hat. Inklusion meint Wertschätzung von Vielfalt, die Noten tun dies nicht. Noten sortieren Heterogenität, stratifizieren und hierarchisieren sie; und sie bewirken schließlich Selektion: „Die Guten ins Töpfchen, die Schlechten ins Kröpfchen“, heißt es bei Aschenputtel. Wo der soziale Vergleich beim schulischen Lernen den Ton angibt, müssen sich behinderte Schüler vielfach mit der Rolle des Aschenputtels zufrieden geben. Jegliche (vorgebliche) Toleranz von Heterogenität ist halbherzig, nur bedingt und unaufrichtig, wenn sie an irgendwelche Normalitätserwartungen gleich welcher Art geknüpft ist und die Normerfüllung zugleich mit der Androhung sozialen Ausschlusses flankiert wird. Wertschätzung von Vielfalt und diversifizierende Unterscheidung mit Noten passen nicht zusammen. „Unterschiede anerkennen: Das kann nur gelingen, wenn Leistungen nicht an normierten Maßstäben gemessen werden“ (Groeben /Rieger 1991, 262). Noten sind eben nicht ein Ausdruck der Wertschätzung von Vielfalt, sondern im Gegenteil eine förmliche Diskriminierung, d.h. eine Unterscheidung von „gut“ und „schlecht“. Kinder werden in ihrem Sosein, und das heißt auch in ihrem „Schlechtsein“ nicht angenommen und wertgeschätzt.

Der entscheidende Makel von Noten ist aber nicht die wortkarge Ziffer, sondern das zugrunde liegende Referenzkriterium, die soziale Bezugsnorm. Noten kultivieren den sozialen Vergleich – das ist eigentliches Ärgernis, das auch ihre Unverträglichkeit mit inklusiver Pädagogik ausmacht. Genau dieses Ärgernis ließe sich beseitigen. Wenn die Notengebung nicht mehr auf den sozialen Vergleich der Kinder untereinander abheben würde, sondern sich auf individuelle Lern- und Entwicklungspläne der je einzelnen Kinder als Referenzrahmen beziehen könnte, dann wäre der große und notwendige Sprung weg von der sozialen Bezugsnorm hin zu einer individuellen Bezugsnorm geschafft. Auch wenn man Noten nicht mag: Noten sind in dem Moment, wo die individuellen Bildungs- und Entwicklungspläne der einzelnen Kinder die maßgebliche Messlatte für alle Beurteilungen und Bewertungen abgeben, durchaus kindgerecht und inklusionsverträglich. Vielleicht eine überraschende Erkenntnis, die aber für die Entwicklung einer inklusiven Pädagogik sehr wertvoll ist: Nicht die Ziffer als numerischer Ausdruck von Beurteilungen und Bewertungen ist anstößig und ärgerlich, sondern die Dominanz des sozialen Vergleichs und der sozialen Bezugsnorm. Auf der Folie von individuell angepassten Referenzcurricula können alle Schüler sowohl gute als auch schlechte Noten bekommen.

Es erscheint durchaus denkbar, dass die beiden Reformlager über die tradierte Beurteilungspraxis in ein Gespräch kommen und die Schule von den Fesseln des sozialen Vergleichs und einer Orientierung an der „Normalverteilung“ befreien.

2.3.2.2 Inklusion intendiert auch einen weitestgehenden Verzicht auf Sitzenbleiben. Das Sitzenbleiben ist die prominenteste Form selektiver Maßnahmen. Der Schüler gehört zwar weiterhin der gleichen Schule an, muss aber die angestammte Lerngruppe verlassen und wird degradiert, in eine Klasse tiefer eingestuft. Jedes Jahr produzieren alle Schulen zusammen weit über 200.000 Sitzenbleiber. In der bunten Presse outhen sich in regelmäßigen Abständen immer wieder Promis und VIPs, dass auch sie eine „Ehrenrunde“ gedreht haben, die ihnen aber – angeblich – nicht geschadet habe. Die Verniedlichung und Verharmlosung als „Ehrenrunde“ legitimiert die massenhaften schulischen Selektionen als eine legitime und notwendige Maßnahme von Schulen. Von all denjenigen aber, die gelitten haben, denen das Sitzenbleiben geschadet oder gar das Genick gebrochen hat, ist in der Regenbogenpresse nicht die Rede. „Die im Dunkeln sieht man nicht“, heißt es in der „Dreigroschenoper“ von Berthold Brecht. Wann wird die Erziehungswissenschaft je eine Geschichte der Schule aus der Sicht von Schulversagern schreiben? Wer den Rasen verstehen will, muss ihn sich auch einmal von unten aus der Perspektive des Maulwurfs ansehen.

Dass De-Selektion, also eine Minderung der selektiven Maßnahmen, das gegliederte Schulwesen ins Mark trifft, hat jüngst die aufgeregte Debatte um das Sitzenbleiben belegt. Die rot-grüne Landesregierung in Niedersachsen plante 2013 bei der Regierungsübernahme, sukzessive in bestimmten Schulstufen und Schulformen das Sitzenbleiben auszusetzen, und löste mit diesem Vorhaben ein äußerst kontroverses öffentliches Echo aus. Der bayerische Kultusminister sprach von „blankem Unsinn“. Der Vorsitzende des rechtskonservativen „Lehrerbundes“, der Dachorganisation der Philologen- und Realschullehrerverbandes, spöttelte über das „Vollkasko-Abitur“. Der Generalsekretär der CSU ironisierte die Reform als „Einser-Abitur für alle!“ Die Wirtschaftswoche wählte die Schule „auf dem Weg ins Schlaraffenland“. Und der Arbeitgeberpräsident lobte die „disziplinierende Wirkung“ des Sitzenbleibens: Leistungsverweigerung darf nicht belohnt werden! Die

„herrschenden“ Kreise und das rechtskonservative Lager polemisierten einträchtig gegen „Kuschelpädagogik“ und „Weicheier-Pädagogik“.

Der Befund des australischen Unterrichtsforschers Hattie (2013), der dem Sitzenbleiben jeglichen Nutzen abspricht und ihm sogar eine negative Effizienz attestiert, wird in den erbittert geführten Debatten geflissentlich übersehen, gerade auch von denen, die ansonsten mit Nachdruck auf „evidenzbasierte“ Maßnahmen setzen. Stattdessen beruft sich der öffentliche Diskurs gerne auf Meinungsforschungsinstitute, etwa auf eine Allensbacher Studie, die eine hohe Zustimmung zum Sitzenbleiben bei Lehrern, Schülern und Eltern ermittelt hat. Immer dann, wenn’s gerade nicht in das eigene Weltbild passt, wird Wissenschaft durch platten Populismus ersetzt.

In der Frage des Sitzenbleibens herrscht dringender Handlungsbedarf. In der real existierenden Inklusionswirklichkeit kann man höchst merkwürdige und skurrile Kuriositäten vorfinden:

- Fall 1: Das Sitzenbleiben wird *nur* für Schüler mit Behinderungen außer Kraft gesetzt. Behinderte Kinder können dann von Jahr zu Jahr eine Klassenstufe weiter aufrücken, auch wenn sie die jeweiligen Jahrgangsziele nicht erreicht haben. Leistungsschwache Schüler hingegen müssen bei Verfehlen des Jahrgangsziels die Klasse wiederholen.
- Fall 2: Das Sitzenbleiben wird *auch* für Schüler mit Behinderungen *nicht* außer Kraft gesetzt. In diesem Fall müssen dann behinderte Kinder solange eine Klasse wiederholen, bis sie das jeweilige Jahrgangziel erreicht haben. Dies kann mehrfache Nichtversetzungen zur Folge haben. Unter Umständen könnten dann Schüler mit Behinderungen mehrere Jahre in der gleichen Schulstufe „schmoren“ und dort als „Hinterbänkler“ ihre Schulzeit zubringen.

2.4 Inklusion stellt die Systemfrage

2.4.1 Die Differenzen im Inklusionsdiskurs

Vergegenwärtigen wir uns noch einmal zusammenfassend, was die beiden Diskurslager, die sog. „Inklusionisten“ und die sog. „Moderaten“, in der Sache voneinander trennt. Die folgende Liste resümiert stichwortartig die wesentlichen Aussagen der vorausgegangenen Erörterungen.

- Die Kontroverse zwischen den sog. „Inklusionisten“ und den sog. „Moderaten“ ist aus sozialpsychologischer Perspektive durch einen kräftigen Ingroup-Outgroup-Bias gekennzeichnet. Wechselseitige Wahrnehmungsverzerrungen und übertriebene Kontrastierungen sind ebenso an der Tagesordnung wie emotionsgeladene Abgrenzungen und vorurteilsvolle Freund-Feind-Bilder. Diese Feststellung gilt selbstredend für beide Diskurslager; im wogenden und tobenden Inklusionsstreit bleibt niemand gänzlich unschuldig. Einseitige Zurechnungen von Wohlanständigkeit und einseitige Zuschreibungen von mangelhafter Seriosität sind üblich, aber falsch.
- Die Behindertenrechtskonvention wird von den Inklusionsbefürwortern als das menschenrechtliche Grundgesetz der Inklusion angesehen, von den Moderaten eher mit achtlosem, despektierlichem „Liegenlassen“ bedacht. Die BRK ist kein undemokratisches Diktat der Vereinten Nationen, sondern eine freiwillige Selbstverpflichtung (!) der Bundesrepublik Deutschland; sie ist durch die Ratifizierung völkerrechtlich bindend und innerstaatliches Recht. Weil die BRK die distanzierte Position der Moderaten in keiner Weise stützt, spielen auch die menschenrechtlichen Grundlagen sowie zentrale Bestimmungen der Konvention in den Argumentationszusammenhängen der Kritiker eine marginale bis gar keine Rolle. Die BRK muss sich etliche tendenziöse Missdeutungen, grobe Falschaussagen und entstellende Rechtsverbiegungen durch die Moderaten gefallen lassen.
- Die BRK fordert und stützt insbesondere nicht ein Elternwahlrecht, wie von konservativer Seite fälschlicherweise immer wieder behauptet wird. Das Elternwahlrecht wird bemüht, um die Option Förderschule offen zu halten und ihr eine quasidemokratische Legitimation zu verschaffen. Inklusive Bildung ist vielmehr ein prioritäres Recht des behinderten Kindes, dem das Elternwahlrecht treuhänderisch dienlich sein muss.
- Moderate Inklusionsreform will die Lernortfrage durch Einzelfallentscheidungen regulieren. Das Instrument Einzelfallentscheidung verkennt den Allgemeinheitscharakter des Rechts auf inklusive Bildung und verlagert tendenziell Selbstbestimmungsrechte der Kinder und Eltern auf externe Experten und Kommissionen.
- Konservative Inklusionskritik schließt einen strukturellen Umbau des gegliederten Schulwesens kategorisch aus. Die Vorstellungen zum Aufbau eines inklusiven Schulwesens bleiben, soweit überhaupt vorhanden, dürftig und weitgehend im Ungefähren und Unverbindlichen. Die Systemfrage

wird nicht gestellt und ist tabu; sie zu stellen, wird als eine ideologische Attitüde von Systemveränderern gebrandmarkt

- „Von einem inklusiven Bildungssystem ist der Vertragsstaat [Deutschland; H.W.] weit entfernt. Einige Länder verweigern sich offensichtlich dem Auftrag, Inklusion strukturell zu begreifen und halten an der Doppelstruktur Regelschule und Sondereinrichtung ausdrücklich fest“ – so das Urteil der Monitoring-Stelle des Deutschen Instituts für Menschenrechte (Parallelbericht 2015, Nr. 132).
- Konservative Inklusionskritik besteht nachdrücklich und unnachgiebig auf einem mehr und minder ungeschmälernten Fortbestand des Subsystems Förderschule. Auch Sonderschulen und Sondereinrichtungen gelten als ein notwendiger und legitimer Teil eines „inklusive“ Bildungswesens. Ein progressiver Rückbau von Sonderschulen, wie ihn die BRK fordert, wird nicht erwogen und zumeist grundsätzlich abgelehnt.
- Der Begriff „inklusive Bildungssystem“ wird vom moderaten Reformlager nicht diskutiert und nicht expliziert. Zwischen einem inklusiven Bildungssystem und einem gegliederten Schulsystem bestehen nach Auffassung der moderaten Reformposition im Kern keine substantiellen Unterschiede, weil nach systemkonservierenden Reformverständnis inklusive Organisationsformen lediglich als zusätzliche Elemente additiv in das gegliederte Schulwesen implantiert werden. Für beide Konstrukte werden in den Inklusionsdiskurs alternative sprachliche Surrogate wie „inklusive Bildungslandschaft“, „Vielfalt der Lernorte“, „differenziertes Schulsystem“ eingebracht. Der Terminus „gegliedertes Schulwesen“ gilt als unfein und wurde schamhaft entsorgt.
- Die moderaten Inklusionskritiker benutzen einen bildungssoziologischen Inklusionsbegriff, der Teilhabe am gesellschaftlichen System Bildung, nicht aber Teilhabe am gemeinsamen Unterricht meint. Der bildungssoziologische Inklusionsbegriff unterstellt suggestiv, dass Deutschland bereits ein „totales“ inklusives Bildungssystem habe. Die Auskunft, die Bildungsrepublik Deutschland sei bereits „all inclusive“, ist in der Sache irrig, in den zugrunde liegenden Motiven eine fragwürdige Wirklichkeitsverleugnung und totale Reformverweigerung. Der bildungssoziologische Inklusionsbegriff ist für inklusionspädagogische und -politische Zwecke gänzlich untauglich und irrelevant.
- Die fälschliche Übersetzung von „general education system“ als „allgemeinbildendes Schulsystem“ statt „allgemeines Schulsystem“ ist zu beanstanden und zurückzuweisen. Förderschulen sind zwar „allgemeinbildende“ Schulen, aber eben keine „allgemeinen“ Schulen. Der Übersetzungsfehler ist ein weiterer Versuch, die Begriffe „inklusive Bildung“ und „inklusive Bildungssystem“ auszuhöhlen und zu trivialisieren sowie die Notwendigkeit einer strukturellen Schulreform zu leugnen. Wer eine „allgemeinbildende“ Sonderschule besucht, wird nicht als „exkludiert“ gezählt, sondern ist vorgeblich bereits inkludiert.
- Mit expliziter Berufung auf die Behindertenrechtskonvention stellt das konservative Lager immer wieder gerne und mit Erleichterung fest, dass Sonderschulen nicht verboten sind. Das fehlende Verbot wird als Ermächtigung und Freibrief verstanden, nach eigenem Gutdünken legal und unbeanstandet weiterhin Sonderschulen zu unterhalten und unbefristet zu perpetuieren.
- Im „moderaten“ Reformlager werden Sonderschulen als „specific measures“ (miss)verstanden, die nach BRK Art. 5,4 nicht als Diskriminierung zu werten seien. Sonderschulen sind aber keine Maßnahme („specific measures“), sondern Institutionen! Sie vereiteln als separierende Sondereinrichtungen eine gleichberechtigte, diskriminierungsfreie Teilhabe an inklusiver Bildung in allgemeinen Schulen und verfehlen damit die faktische soziale Teilhabe als den Kern der menschenrechtlichen Inklusionsidee.
- Die moderaten Inklusionsreformer setzen schließlich die tradierten Praxen selektiver Pädagogik ungebrochen und unkritisch fort. Zieldifferentes Lernen als ein zentrales Axiom inklusiver Pädagogik wird weder eingefordert noch akzeptiert, allenfalls erscheint zielgleiches Lernen mit Nachteilsausgleich tolerabel. Die dogmatische Fixierung auf Lernzielgleichheit kommt einer Strangulierung der Inklusion gleich, weil alle Schüler, die den Standarderwartungen der sog. Regelschule aufgrund kognitiver Einschränkungen nicht entsprechen können, damit automatisch exkludiert sind.
- Andere selektive Praxen wie Notengebung und Sitzenbleiben bleiben ebenfalls von kritischen Erörterungen ausgespart und werden unbekümmert auch in inklusiven Kontexten fortgesetzt.

Die Latte an Dissensen und Differenzen ist lang – so die quantitative Bilanzsumme. Weitaus bedeutsamer ist indes das qualitative Gewicht der Monita und Differenzlinien. Die aufgelisteten Differenzen sind wahrlich kein Streit um Kaisers Bart, keine kleinkarierten Scharmützel um banale pädagogische Alltagsprobleme, keine Aufregung um Kopftücher von muslimischen Lehrerinnen, keine filigranen Tüfteleien um unterrichtsmethodische Detailprobleme, und keine abgehobenen Exkurse für pädagogische Feinschmecker. Nein, die Liste verweist unübersehbar auf grundlegende und schwerwiegende Dissense, von denen jeder für sich ein erhebliches Konfliktpotential beinhaltet. Es geht um gravierende Bremsen, Barrieren und Blockaden, die den öffentlichen Inklusionsdiskurs erheblich belasten und die Umsetzung konkreter Inklusionsreformen mehr als nötig behindern.

Die voranstehende Sammlung an Mängeln und Dissensen ist erdrückend. Die Liste kommt in der Summe und im Gewicht einem „Generalangriff auf Inklusion“ (Katzenbach 2012, 91) gleich. Sie lässt konsternierte Irritationen und massive Zweifel aufkommen, ob die sog. „Moderaten“ wirklich bereit sind, sich trotz mancher legitimer Vorbehalte an der Inklusionsreform zu beteiligen, und willens sind, sich konstruktiv und engagiert in den Reformprozess einzubringen. Wenn man alles zusammennimmt, fällt es sehr, sehr schwer, den sog. „moderaten“ Inklusionsreformern überhaupt einen glaubwürdigen Inklusionswillen abzunehmen und sie als „moderat“ wahrzunehmen.

Andere mögen anders urteilen, der Verfasser hat ernsthafte und nachhaltige Zweifel an der Glaubwürdigkeit und dem Reformwillen der sog. „moderaten“ Inklusionsreformer. Die Selbstbeschreibung mancher konservativer Inklusionskritiker als „moderat“, „unaufgeregt“ und „unideologisch“ kann man angesichts der zahlreichen und dicken Brocken an Bremsen, Barrieren, Blockaden und Barrikaden auch durchaus als narzisstische Selbstattribuierung verstehen, die der eigenen Selbstliebe schmeichelt und mit denen man draußen bei braven Bürgern Sympathiepunkte sammeln kann. Der nahezu völlige Mangel an konkreten Beiträgen und an tatkräftiger Unterstützung begründet erhebliche Zweifel an einer glaubwürdigen Zustimmung zur Inklusionsreform und an der Bereitschaft zur Mitarbeit beim Aufbau eines inklusiven Bildungswesens

2.4.2 Das System als Urgrund aller Differenzen

Gibt es einen gemeinsamen Nenner der langen Liste an Monita, Dissensen, Widerreden und Gegenpositionen? O ja! Der tiefe Urgrund, in dem alle Konfliktherde sich verorten lassen und sich eine gemeinsame Schnittmenge aller Streitpunkte finden lässt, ist die Systemfrage. Es geht, wie bereits gesagt, nicht um Kleinigkeiten und Accessoires, es geht vielmehr ums Ganze, nämlich um die vertikale, hierarchische Gliederung des Schulwesens als das strukturbildende Fundament der Systemarchitektur. Ob die Probleme Elternwahlrecht oder „Inklusionsfähigkeit“, Lehrerausbildung oder Lehrerkompetenzen, Förderzentren oder Mobile Dienste, Lernziel differenz oder Bildungsstands, diagnostische Etikettierung oder institutionelle Stigmatisierung, Rahmenbedingungen oder Ressourcen, Notengebung oder Sitzenbleiben, Allokation oder Selektion heißen – gleichviel: Des Pudels Kern ist in allen Problemlagen und Diskursthemen das „System“. So manche Probleme inklusiver Pädagogik sind eben nicht hausgemacht und selbstverschuldet, sondern wurden vom herrschenden „System“ erzeugt und der Inklusion aufgenötigt. Lauschen wir erneut Matthias Brodkorb, einem revolutionärer Umtriebe unverdächtigen Kultusminister und zugleich bekennenden Anhänger einer „moderaten“ Inklusionsreform:

„Wer ernsthaft ‚Ja‘ zur Inklusion sagt, steht aber vor unlösbaren Problemen, wenn er zugleich weiterhin ohne jede Änderungsbereitschaft ‚Ja‘ zum gegliederten Schulwesen sagt. ... Die Debatte über die Inklusion kann nicht ohne eine Debatte über das Schulsystem in seiner Gänze geführt werden“ (Brodkorb 2014, 424).

Der Kampf um Inklusion ist in Wahrheit auch ein Kampf um das Schulsystem, das kann man drehen und wenden, wie man will. Die Systemfrage ist die eigentliche Gretchenfrage, die die Moderaten von den Fundamentalisten trennt: Wie hältst du es mit dem gegliederten Schulsystem? Der gesamte Inklusionsdiskurs dreht sich mitunter nur noch am Rande um die behinderten Kinder, in Wahrheit allerdings einzig und allein um die Systemfrage.

Auf der Oberfläche des Inklusionsdiskurses geht es um das Kindeswohl der behinderten Kinder, um die pädagogische Frage eines geeigneten Lernortes für ihre bestmögliche Forderung, um empirische, evidenzbasierte Gütenachweise für die Systemkonkurrenten, und natürlich auch und zu Recht immer wieder in heißen Endlosdebatten um die Rahmenbedingungen und Ressourcen. Unterhalb all dieser Brennpunkte und Konfliktherde lodert als ewiges Feuer die politische Grundfrage nach der gesellschaftlichen Verteilung von Macht, Besitz und Status; der gesellschaftliche Verteilungskampf um knappe, aber begehrte Güter hält alle Brandherde am Leben und lässt sie je aufs Neue aufflackern. Katzenbach hat den Grundkonflikt zwischen der egalitären Anerkennung und gleichen Wertschätzung von ungleichen Kindern auf der einen Seite und der unumgänglichen meritokratischen Legitimation sozialer Unterschiede durch individuelle Leistungen auf der anderen Seite als den dauerhaften, nicht suspendierbaren Urgrund des Schulstrukturstreits ausgemacht. „Die Verhinderung einer wirklich substantiellen Schulstrukturdebatte Deutschland lässt sich vor diesem Hintergrund nur als Strategie der Privilegiensicherung der ‚bürgerlichen Mitte‘ verstehen“ (Katzenbach 2012, 94).

3. Die vergebliche Hoffnung auf einen Inklusionsfrieden

Der Inklusion von behinderten Kindern in allgemeinen Schulen stimmt – das zeigen Meinungsumfragen seit längerem in überzeugender Weise – die Mehrheit der Deutschen zu. Aber: Würde diese inklusionsfreundliche Mehrheit auch Ja zur Inklusion sagen, wenn die Zustimmung zur Inklusion mit der Systemfrage verknüpft würde? Kann sich irgendjemand vorstellen, dass der Philologenverband und der Realschullehrerverband einschließlich aller verbandelten und sympathisierenden Eltern einer Abschaffung des Gymnasiums und der Realschule zustimmen würden? Oder umgekehrt: Kann sich irgendjemand vorstellen, dass die eingefleischten, überzeugten Inklusionsanhänger ihre Positionen räumen und mit fliegenden Fahnen zum gegliederten Schulwesen überlaufen? Wo noch Realitätssinn waltet und politische Naivität fern ist, können solche Wunschträume getrost als surrealistische Wahnbilder abgetan werden.

Der Inklusionsdiskurs spiegelt – das mögen diese Gedankenspiele lehren – in Wahrheit einen grundlegenden gesellschaftspolitischen Urkonflikt wider, nämlich den Kampf rivalisierender Klassen und Gruppen um die gleichen, allseits begehrten, aber endlichen Privilegien und Güter, der sich dann unter anderem auch auf der Bühne der Bildungspolitik abspielt. Der Urgrund der Kontroverse ist nicht die Inklusion selbst, sondern ein ordentlicher, basaler, politischer Klassen- und Interessenkonflikt. In diesen allgegenwärtigen sozialen und politischen Kampf ist die Inklusion voll und ganz einbezogen.

Im Inklusionsdiskurs wird insbesondere von den „Moderaten“ der Streit als solcher beklagt und vor der „Verminung“ der Diskussionsarena gewarnt. Nein, das Diskursgelände ist nicht vermint! Es gibt auf keiner Seite der Kontroverse böswillige Menschen, die gefährliche Tretminen auslegen. Wir sind gut beraten, diesen Streit nicht zu kriminalisieren und zu individualisieren, weil er nichts, rein gar nichts mit einer mutmaßlichen Charakterlosigkeit der Kontrahenten zu tun hat, sondern seine tiefer liegende Ursache in einem gesellschaftlichen Grundkonflikt hat. Es ist eben kein Boxkampf zwischen Raufbolden. Weder sind die Fundamentalisten „radikale Ideologen“ oder selbsternannte „Gutmenschen“ noch sind die Inklusionskritiker unideologische „Moderate“ oder reaktionäre „Inklusionsgegner“. Der Streit um Pro und Contra Inklusion ist gesellschaftlich grundgelegt, sachlich begründet, politisch legitim – und pädagogisch im Interesse der Kinder notwendig!

Man kann die Systemfrage nicht ausblenden und einfach mal ausknipsen! Wir können diesen Streit nicht wegdiskutieren und wir können ihn nicht leugnen. Er ist da! Und wir können leider auch wohl auch nicht auf ein baldiges Ende des Streits und auf einen baldigen Inklusionsfrieden hoffen. Ein nahes Ende ist nicht in Sicht, weil es eben nicht um Kinkerlitzchen, sondern um Grundsätzliches geht: In welcher Gesellschaft wollen wir leben? Welche Schule und welches Bildungssystem passen zu einer demokratischen Gesellschaft von gleichberechtigten und solidarischen Bürgern? Ohne prophetische Begabung wird man erahnen können, dass der Streit um Inklusion die jahrzehntelangen Auseinandersetzungen um die Gesamtschule ablösen bzw. fortsetzen wird. Geben wir erneut Matthias Brodkorb die Ehre eines Schlusswortes:

*„Die Debatte über die Inklusion kann nicht ohne eine Debatte über das Schulsystem in seiner Gänze geführt werden. Wer das eine will, muss zumindest bereit sein, eine Debatte über das andere zu mögen“
(Brodkorb 2014, 424).*

Am Ende eines längeren diskursiven Streitgesprächs mit den „moderaten“ Inklusionsreformern muss die Hoffnung auf Versöhnung und Einigung enttäuscht werden. An die Stelle verständlicher, aber unrealistischer Harmoniewünsche setzen wir das mutige und offene Bekenntnis zur einer unvermeidlichen und grundsätzlichen Kontroverse um mehr „Gemeinsamkeit im Bildungswesen“ (Muth 1986) und um eine diskriminierungsfreie Teilhabe aller beeinträchtigten und benachteiligten Kinder und Jugendlichen an inklusiver Bildung in allgemeinen Schulen.

Literatur

- [Beirat 2014] Wissenschaftlicher Beirat "Inklusion" (2014): Bericht zum 1. Beauftragungszeitraum des Wissenschaftliche Beirats "Inklusion". München und Würzburg: (http://www.km.bayern.de/download/10156_berichtinkla428s_5_280114_es.pdf).
- [BRK 2009] (2009): Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (Schattenübersetzung der Behindertenrechtskonvention hrsg. von NETZWERK ARTIKEL 3 e.V.) Berlin
- [DIM 2012] Deutsches Institut für Menschenrechte [DIM] (2012): Stellungnahme und Eckpunkte zur Verwirklichung eines inklusiven Bildungssystems. In: Seitz, S. /Finnern, N.-K. /Korff, N. /Scheidt, K. (Hrsg.): Inklusiv gleich gerecht? Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 271-281

[DPhV 2011] Deutscher Philologenverband (2011): Inklusion durch Kooperation. Berlin: http://www.dphv.de/...Profil_Artikel_Inklusion.pdf

[DPhV 2013] Deutscher Philologenverband (2013): Gymnasium und Inklusion - Möglichkeiten und Grenzen. Dokumentation einer Fachtagung. Berlin

[KMK 2010] Kultusministerkonferenz (2011): Pädagogische und rechtliche Aspekte der Umsetzung des Übereinkommens der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (Behindertenrechtskonvention - VN-BRK) in der schulischen Bildung. Beschluss vom 18.11.2010. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 62, 2, S. 75-78

[KMK 2011] Kultusministerkonferenz (2011): Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen. Stand: 3. 12. 2010. Bonn

[Parallelbericht 2015] Monitoring-Stelle zur UN-Behindertenrechtskonvention (2015): Parallelbericht an den UN-Fachausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Anlässlich der Prüfung des ersten Staatenberichts Deutschlands gemäß Artikel 35 der UN-Behindertenrechtskonvention. Berlin

[UNESCO 2011] Deutsche UNESCO-Kommission (2011): Inklusive Bildung in Deutschland stärken. Resolution der 71. Hauptversammlung der Deutschen UNESCO-Kommission, Berlin, 24. Juni 2011 : In: www.unesco.de/resolutionen_duk.html

Ahrbeck, Bernd (2011): Vom Umgang mit Behinderten. Stuttgart: Kohlhammer

Ahrbeck, Bernd (2011): Das Gleiche ist nicht für alle gleich gut. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 8. Dezember, S. Nr. 286

Ahrbeck, Bernd (2012a): Inklusion! Inklusion? Fakten und Überlegungen zu einer aktuellen Kontroverse. In: Landeselternschaft der Gymnasien NRW, Mitteilungsblatt 201, Mai, S. 2-12

Ahrbeck, Bernd (2013): Über Chancen und Grenzen der Inklusion. In: Brodkorb, Mathias /Koch, Katja (Hrsg.): Inklusion - Ende des gegliederten Schulsystems? Zweiter Inklusionskongress M-V, Schwerin: Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, S. 72-87

Ahrbeck, Bernd (2014): Inklusion. Eine Kritik Stuttgart: Kohlhammer

Bielefeldt, Heiner (2009): Zum Innovationspotenzial der UN-Behindertenrechtskonvention. 3. Aufl. Berlin: Institut für Menschenrechte

Bielefeldt, Heiner (2011): Auslaufmodell Menschenwürde? Warum sie in Frage steht und warum wir sie verteidigen müssen. Freiburg: Herder

Brodkorb, Mathias (2012): Warum Inklusion unmöglich ist. Über schulische Paradoxien zwischen Liebe und Leistung. In: Brodkorb, Mathias /Koch, Katja (Hrsg.): Das Menschenbild der Inklusion. Erster Inklusionskongress M-V - Dokumentation Rostock, S. 13-36

Brodkorb, Mathias (2014): Warum totale Inklusion unmöglich ist. Über schulische Paradoxien zwischen Liebe und Leistung. In: Sonderpädagogische Förderung heute 59, 4, S. 422-447

Brodkorb, Mathias /Koch, Katja (Hrsg.) (2013): Inklusion - Ende des gegliederten Schulsystems? Zweiter Inklusionskongress M-V, Schwerin: Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur

Degener, Theresia (2009): Die UN-Behindertenrechtskonvention aus der Perspektive des Disability Studies. In: Behindertenpädagogik 48, 3, S. 263-183

Degener, Theresia (2012): Das Recht auf inklusive Bildung als Menschenrecht. In: Kritische Justiz, 405-419, S.

Flaig, Egon (2012): Inklusion. Überlegungen zur Zerstörung des humanistischen Menschenbildes. In: Brodkorb, Mathias /Koch, Katja (Hrsg.): Das Menschenbild der Inklusion. Erster Inklusionskongress M-V - Dokumentation Rostock, S. 47-56

Geyer, Christian (2011): Keine Schule für alle. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 3. 8. 2011, S.

Geyer, Christian (2014): Unglaubliche Gleichmacherei. In: www.faz.net, 21.07.2014, S.

Götz, Tanja (2011): Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im BayEU. Der Bayerische Landtag beschließt Änderung zum Schuljahr 2011/2012. Teil 1 und Teil 2 In: Schulverwaltung. Ausgabe Bayern 34, 11 und 12, S. 310-313 und 338-341

Groebe, Annemarie von der /Rieger, M. (1991): Ein Zipfel der besseren Welt. Leben und Lernen in der Bielefelder Laborschule. Essen

Hattie, John (2013): Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von "Visible Learning" besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. Hohengehren: Schneider

Katzenbach, Dieter (2012): Die innere Seite von Inklusion und Exklusion. Zum Umgang mit der UN-Behindertenrechtskonvention. In: Heilmann, Joachim /Krebs, Heinz /Egget-Schmidt Noerr, Annelinde (Hrsg.): Außenseiter integrieren. Perspektiven auf gesellschaftliche, institutionelle und individuelle Ausgrenzung. : Psychosozial Verlag, S. 81-111

Köpcke-Dutler, Arnold (2014): Die Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen. Gesammelte Aufsätze zu rechtlichen und pädagogischen Fragen. Würzburg: Ergon

Kowitz, Dorit (2013): Wieviel anders ist normal? In: Die ZEIT, 13, S. 29. März 2013

Kraus, Josef (2013): Das Ziel ist richtig, doch als Weg kann Inklusion falsch sein In: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 12.04.2013, S.

- Kraus, Josef (2014): Positionspapier "Inklusion". In: www.phv-nw.de, S.
- Kreutz, Marcus /Lachwitz, Klaus /Trenk-Hinterberger, Peter (2013): Die UN-Behindertenrechtskonvention in der Praxis. Erläuterungen der Regelung und Anwendungsgebiete. Köln: Luchterhand
- Lehmann, Anna /Füller, Christian (2009): "Die UN kann uns nichts vorschreiben". Interview der taz mit Kultusminister Helmut Rau. (30.12. 2009) Berlin: www.taz.de
- Mißling, Sven /Ückert, Oliver (2014): Inklusive Bildung: Schulgesetze auf dem Prüfstand. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte
- Muth, Jakob (1986): Integration von Behinderten. Über die Gemeinsamkeit im Bildungswesen. Essen: Neue Deutsche Schule
- Poscher, R. /Rux, J. /Langer, Th. (2008): Von der Integration zur Inklusion. Das Recht auf Bildung aus der Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen und seine innerstaatliche Umsetzung. Baden-Baden: Nomos
- Rappaport, Julian (1985): Ein Plädoyer für die Widersprüchlichkeit. Ein sozialpolitisches Konzept des "empowerment" anstelle präventiver Ansätze. In: Verhaltenstherapie und psychosoziale Praxis, S. 257-268
- Riedel, Eibe (2010): Gutachten zur Wirkung der internationalen Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung und ihres Fakultativprotokolls auf das deutsche Schulsystem. Mannheim/Genf: Universität Mannheim
- Scheuerl, Walter (2013): UN-Konvention für die Rechte von Menschen mit Behinderungen und das Modewort 'Inklusion': www.scheuerl.de
- Schor, Bruno (2012): Inklusive Schule. In: Spuren, 2, S. 11-23
- Speck, O. (2010): Schulische Inklusion aus heilpädagogischer Sicht. Rhetorik und Realität. München, Basel: Reinhardt
- Speck, O. (2011): Wage es nach wie vor, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen! Ideologische Implikationen einer Schule für alle. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 62, 3, S. 84-91
- Speck, Otto (2012): Schulische Inklusion - Regel und Ausnahme. In: Sonderpädagogische Förderung heute 57, 2, S. 176-182
- Speck, Otto (2014): Inklusive Missverständnisse. In: Süddeutsche Zeitung, 21. Oktober, S.
- Trapp, Walter (2011): "Die Zugehörigkeit zu anderen Menschen ist ein Menschenrecht." In: Die bayerische Realschule, 5, S. 6-9
- VdS Rheinland-Pfalz (2013): Bericht zur Landeshauptversammlung 2013. o.O.: in: www.vds-r-l-p.de/aktuelles
- Verband Sonderpädagogik (VdS) (2010a): Inklusion braucht Professionalität. Gesellschaftliche Teilhabe ist das Ziel. Würzburg: Pressemitteilung
- Welke, Antje (Hrsg.) (2012): UN-Behindertenrechtskonvention mit rechtlichen Erläuterungen. Berlin: Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge
- Wocken, Hans (2014): Bayern integriert Inklusion. Über die schwierige Koexistenz widersprüchlicher Systeme. Hamburg: Feldhaus Verlag
- Wocken, Hans (2015a): Dekategorisierung: Eine Einladung zur kategorialen Bescheidenheit. Sozialpsychologische Grundlagen und inklusionspädagogische Konsequenzen In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete 84, 2, S. 100-112
- Wocken, Hans (2015b): Inklusive Missverständnisse? Einspruch gegen Falschmeldungen über Inklusion. : in: www.hans-wocken.de
- Wöller, Roland (2011): Förderschulen sind unverzichtbar. Brief des Staatsministeriums für Kultus und Sport vom 8. November 2010, In: Gemeinsam Leben. Zeitschrift für Inklusion, 2, S. 122-123