

Hans Wocken

Frei herumlaufende Irrtümer. Eine Warnung vor pseudoinklusive Betörungen

Einleitung

Alle Erkenntnisse und Aussagen, die objektiv falsch sind, aber subjektiv als richtig angesehen werden, nennt man Irrtümer. Ein Paradebeispiel für einen veritablen Irrtum ist der Satz: Die Erde ist eine Scheibe. Vor Kopernikus haben die Menschen an die Richtigkeit dieses Satzes geglaubt; ja, sie waren felsenfest davon überzeugt. Sie haben nicht etwa gelogen, sondern sie wussten es einfach nicht besser. Das unterscheidet den Irrtum von der Lüge. Der Irrende weiß nicht im Geringsten, dass er irrt. Der Lügner kennt sehr wohl die Wahrheit, aber er sagt ganz bewusst die Unwahrheit, und weiß auch darum.

Bei allen Irrtümern geht es also um unzutreffende Aussagen, falsche Annahmen, unbewiesene Behauptungen, fehlerhafte Urteile oder unbelegte Meinungen. Irrtümer verfälschen die Wahrheit nicht bewusst, sondern sie entstehen eher unabsichtlich. Irrtümer sind deshalb moralisch nicht verwerflich, denn sie beruhen durchaus auf bestem Wissen und Gewissen. „Irren ist menschlich“, sagt das Sprichwort.

Wenn wir doch nur sicher wüssten, was denn wahr ist! Dann hätten wir weniger Mühe im Umgang mit Irrtümern. Doch genau das, die Erkenntnis und Kenntnis der Wahrheit, ist das Problem. „Was ist Wahrheit?“, fragte schon der römische Statthalter Pilatus im Prozess gegen Jesus. Die Frage, wie wir vollständig und verlässlich zur Wahrheit finden können, treibt die Menschheit seit vielen Jahrhunderten um und füllt ganze Bibliotheken mit philosophischen Traktaten. Eine mögliche Antwort hat die wissenschaftstheoretische Position des Positivismus gegeben, die auf Karl R. Popper zurückgeht. Ein zentrales Theorem seiner erkenntnistheoretischen Auffassung ist das Falsifikationsprinzip. Es besagt in elementarer Form: Wir können letztlich nicht herausfinden und beweisen, was wahr und richtig ist, aber wir können beweisen, was falsch ist. Erkenntnisfortschritt durch Falsifikation! Erkenntnisgewinn durch Irrtumsminderung!

Dieser wissenschaftstheoretischen Empfehlung folgt auch die vorliegende Abhandlung. Wer kann schon für sich in Anspruch nehmen, im Besitz des richtigen und wahren Verständnisses von Inklusion zu sein. Aber vielleicht können wir uns darüber verständigen, was Inklusion auf jeden Fall *nicht* ist. So könnten wir uns mühen, Stück für Stück die Bandbreite akzeptabler Inklusionsbegriffe zu bestimmen und die falschen Begriffe nach und nach zu eliminieren. Werfen wir also das Lasso der Wahrheitsprüfung aus, um einige frei herumlaufende Irrtümer über Inklusion einzufangen.

Im Folgenden werden aus der weiten Arena der Inklusionsdebatte sieben Aussagen herausgefiltert und als Irrtümer identifiziert. Diese sieben Irrtümer sind:

1. Inklusion will eine „totale“ Reform des Schulsystems.
2. Inklusion fordert die Abschaffung aller Sonderschulen.
3. Sonderschulen sind eine Form positiver Diskriminierung.

4. Es gibt ein Elternwahlrecht auf Sonderschule.
5. Inklusion bedeutet zielgleiches Lernen mit Nachteilsausgleich.
6. Inklusion findet an „allgemeinbildenden“ Schulen statt.
7. Inklusion ist immer eine Einzelfallentscheidung.

Diese sieben Aussagen sind mit einem hypothetischen Irrtumsverdacht ausgestattet; sie sollen nun einer rationalen Wahrheitsprüfung unterworfen werden.

Erster Irrtum: Inklusion will eine „totale“ Reform des Schulsystems

Umfang und Tempo der Inklusionsreformen sind im öffentlichen Diskurs besonders umstritten. Die Skeptiker und Kritiker der Inklusion machen in den Reihen der Inklusionsbefürworter Positionen aus, die erstens für eine kompromisslose, vollständige Inklusion und zweitens für eine rasche, energisch vorangetriebene Inklusion votieren. Insbesondere inklusionsbegehrende Eltern wollen nicht in der Ermöglichung von Inklusion eingeschränkt und nicht auf ein ungewisses Später vertröstet werden. Ihr behindertes Kind soll hier und jetzt inkludiert werden. Später, wenn die eigenen Kinder schon groß sind, ist es zu spät. Darum pochen sie jetzt ungeduldig auf ihr Recht, und wer wollte es ihnen verdenken. Matthias Brotkorb, Kultusminister des Landes Mecklenburg-Vorpommern, beschreibt die „totale“ Inklusion folgendermaßen:

„Die Anhänger des radikalen Inklusionsbegriffes wollen wirklich eine einzige Schule für alle – ausnahmslos. Es gibt dann nicht nur keine Förderschulen mehr, sondern auch kein Gymnasium, kein gegliedertes Schulsystem. Egal ob hochbegabt oder schwerst mehrfachbehindert: Alle sollen gemeinsam miteinander lernen“ (Brodkorb 2012, 16

Josef Kraus, der Vorsitzende des konservativen „Deutschen Lehrerverbandes“ (DLV), findet recht markige Worte und spricht von einer „radikalen Vision der Errichtung einer flächendeckenden Monopol-Gesamtschule“ (Kraus 2013). Das Reizwort ist der Slogan „Eine Schule für alle“. Diese programmatische Losung suggeriert in der Tat, dass alle Sonderschulen aufzulösen wären; ferner, dass die verschiedenen Formen der gegliederten Sekundarstufe aufzuheben und in einer einzigen, gemeinsamen Schule für alle zu überführen wären. Konservativ inspirierte Inklusionskritik pflegt diese Vorstellung einer Schule für alle als „radikal“ oder als „total“ zu qualifizieren. Die „totale“ Inklusion wird als eine Zwangsmaßnahme verstanden, der ausnahmslos alle unterworfen werden; und sie wird auch suggestiv in die Nähe totalitärer politischer Systeme gerückt: „Die Grenzen der Inklusion bestehen darin, dass eine unbedingte Gemeinsamkeit, der niemand entweichen kann, nicht für alle Kinder gut ist“ (Ahrbeck 2013, 87). Eine „totale“ Inklusion kennt kein Erbarmen und ist deshalb „totalitär“.

Die Vision „Eine Schule für alle“ geht um und verbreitet Angst und Schrecken. Das Konzept einer Schule für alle ist in inklusionsorientierten Unterstützerkreisen indes – abgesehen von einigen Ausreißern – weder als ein konsensfähiges Konzept vorhanden noch auch in einer hinlänglichen, diskussionsfähigen Konkretion ausgearbeitet. Es ist eher eine Art Fahne, hinter der sich eine inklusionsorientierte Gemeinde versammelt, durchaus hier und da auch mit einem visionären Überschwang. Als ein ernst zu nehmendes bildungspolitisches Programm kann das „totale“ Konzept kaum gelten. Keine einzige Partei und kein einziges Bundesland

plant allen Ernstes eine „totale“ Inklusionsreform! Hier wird eher der Teufel an die Wand gemalt. Leider zieht die Verteufelung der „totalen“ Inklusion auch weniger fundamentalistische Konzepte der Inklusion in Mitleidenschaft, die dann unterschiedslos samt und sonders abgelehnt werden. Inklusion wird in die Radikalenecke abgedrängt und etwa als „Kommunismus für Schulen“ (Brodkorb 2012, 21) verunglimpft.

Was ist dran an dieser Vision „Schule für alle“? Die Inklusionsbefürworter streben nicht eine „totale“ Inklusion an, aber sie fordern sehr wohl die konsequente, konzeptgetreue und vollständige Umsetzung der Behindertenrechtskonvention! Deutschland ist durch die Ratifizierung der BRK eine völkerrechtlich bindende Verpflichtung zum Aufbau eines inklusiven Bildungssystems eingegangen. Konsequente Vertragstreue ist gefragt, nicht mehr und nicht mehr. Die Bundesrepublik ist ein Rechtsstaat und sollte deshalb auch zu völkerrechtliche Verpflichtungen, die freiwillig eingegangen wurden, ohne Wenn und Aber stehen.

Pacta sunt servanda! Das „Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen“ ist durch die Ratifizierung auch innerstaatlich geltendes Recht und gilt mithin für ganz Deutschland und alle Deutschen; für Mecklenburg-Vorpommern ebenso wie für Bayern, für Kultusminister genauso wie für Lehrer, für Inklusionskritiker wie auch für Anhänger des gegliederten Schulsystems. Das scheint nicht hinlänglich bekannt und bewusst zu sein. Die beiden Rostocker Inklusionskongresse haben es bislang versäumt, sich aus berufenem Munde und gestützt auf rechtswissenschaftliche Expertise über die BRK ins Bild zu setzen. Stattdessen wurde dem Althistoriker Flaig (2012) gestattet, die bindende rechtliche und politische Geltung der BRK radikal in Frage zu stellen. Das „Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen“ [BRK] ist nach Flaig 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.“ (Flaig 2012, 48; vgl. Wocken 2012). Das sind starke, „radikale“ Worte. Die Verhöhnung der UNO und die Verneinung der Verbindlichkeit eines völkerrechtlichen Vertrages auf einem Inklusionskongress, der unter der Regie und Verantwortung des Kultusministeriums abgehalten wurde, sind eine andere Form von Radikalität, die so ganz und gar nicht zu dem „gemäßigten“ Begriff von Inklusion passen will, dem sich Kultusministerium von M-V offiziell verschrieben hat. – Ich selbst bin gerne bereit, mich zu korrigieren, wenn meine bildungspolitischen und inklusionspädagogischen Vorstellungen (Wocken 2013a und Wocken 2013b) nachweislich nicht durch Behindertenrechtskonvention selbst gedeckt sind oder nicht mit konsensfähigen rechtswissenschaftlichen Interpretationen (DIM 2011; Poscher u. a. 2008; Riedel 2010; Degener 2009) übereinstimmen sollten. Ob Vertragstreue von den konservativen Inklusionskritikern als „totale“ Inklusion gescholten werden sollte, wäre durchaus eines besonnenen Nachdenkens wert.

Was ist nun ein inklusives Bildungssystem, ein „inclusive education system at all levels“ (BRK Art 24)? Dies soll durch eine seriöse Quelle, nämlich durch das Rechtsgutachten von Poscher, Rux und Langer (2008), mit einigen Zitaten erläutert werden:

„Der Behindertenrechtskonvention liegt die Zielvorstellung einer fast vollständigen Inklusion von Schülern mit Behinderungen in die Regelschulen

zugrunde“ (2008, 27). „Fast vollständig“ bedeutet dabei laut UN-Handbuch für Parlamentarier: *„Experience hat shown that as many as 80 to 90 percent of children with specific education needs, including children with intellectual disabilities, can easily be integrated into regular schools and classrooms, as long as there is basic support for their inclusion“* (zit. nach Poscher u.a. 2008, 28).

Eine Zielgröße von 80 bis 90 Prozent bedeutet offenbar keine „totale“ Inklusion und schließt die Existenz von Sonderschulen keineswegs aus. Genau diese Quote hat auch in meiner Arbeit „Architektur eines inklusiven Bildungswesens“ (Wocken 2013c) Eingang gefunden. - Im nächsten Kapitel (Zweiter Irrtum) wird die unterstellte Forderung nach einer „totalen“ Abschaffung der Sonderschulen noch einmal vertiefend aufgegriffen.

„Totale“ Inklusion lässt sich nicht nur als ein quantitatives Reformziel verstehen, sondern auch qualitativ auf notwendige Anpassungen der pädagogischen Arbeit beziehen. Die BRK fordert nachdrücklich einen „hochwertigen“ Unterricht und ein schulisches Umfeld, „das die bestmögliche schulische und soziale Entwicklung gestattet“. Ein inklusiver Unterricht erfordert weitaus mehr als ein paar kosmetische Korrekturen am Konzept des gleichschrittigen Lernens. Dieses grundlegende Erfordernis einer Anpassung der Schule an die individuellen Lernbedürfnisse aller Schüler haben auch Poscher, Rux und Langer gesehen und eindringlich unterstrichen:

„Das Konzept der inklusiven Erziehung beruht auf dem Prinzip, alle Schüler ungeachtet ihrer individuellen Unterschiede gemeinsam zu unterrichten. Heterogenität wird nicht als Problem, sondern als Bereicherung gesehen. Ziele der inklusiven Erziehung sind insbesondere die Anerkennung und Wahrung der Vielfalt sowie die Bekämpfung diskriminierender Einstellung und Wert. Angestrebt wird ‚eine Schule für alle‘. Die Erreichung dieser Ziele setzt im Gegensatz zum Konzept der Integration eine systemische Veränderung im Schulwesen voraus, und zwar im Hinblick auf die Schulorganisation, der Lehrpläne, der Pädagogik, der Didaktik und Methodik sowie der Lehrerausbildung“ (Poscher u.a. 2008, 25).

Das Zitat macht die Notwendigkeit eines umfänglichen und grundlegenden Wandels von Schule und Unterricht deutlich, ohne diesen Wandel kann Inklusion nicht gelingen. Inklusion stellt in pädagogischer Hinsicht eine durchaus andere Pädagogik dar (z.B. Wocken 2013a und 2013b), die allerdings über weite Strecken in der großen Tradition der Reformpädagogik steht. Wer glaubt, Inklusion ohne einen grundlegenden Wandel der pädagogischen Arbeit denken und machen zu können, handelt fahrlässig und verantwortungslos. Inklusive Pädagogik möchte schon sicher sein, dass behinderte Kinder auch in der Inklusion gut untergebracht sind, und diese Erwartung kann nur von einer „reformierten“ Pädagogik eingelöst werden. Die alte Gleichheitsschule, die auf die berühmten 7G „gleiche Ziele, gleiche Inhalte, gleicher Raum, gleiches Tempo, gleiche Wege, gleicher Lehrer, gleiche Ergebnisse“ aufbaut, ist für Inklusion gänzlich untauglich. Beispielhaft sei auf die Problemfelder Ziffernzeugnisse und Sitzenbleiben verwiesen. Wer etwa Schüler mit kognitiven Beeinträchtigungen ernsthaft inkludieren will, wird kaum umhin kommen, sowohl die Ziffernzeugnisse als auch das Sitzenbleiben, wenn schon nicht gänzlich abzuschaffen, dann doch grundlegend zu modifizieren. Bezüglich eines konsequent

lernzielfferenten Unterrichts ist Radikalität nicht ein Ausweis von unbotmäßigem Revoluzzertum, sondern im Namen der Schüler mit Behinderung ein Gebot einer verantwortbaren und verantwortungsvollen Inklusion. Dies wird an späterer Stelle an den Beispielen Lernzielfferenz und Nachteilsausgleich (Fünfter Irrtum) noch näher ausgeführt.

Zweiter Irrtum: Inklusion fordert die Abschaffung aller Sonderschulen

Gelegentlich ist die konservative Inklusionskritik nicht zu differenzierten Unterscheidungen in der Lage. So zitiert etwa Heller (2013, 55) den folgenden Text von mir:

„Die Abschaffung der Sonderschulpflicht ist ... ein zwingendes Gebot der UN-Konvention. Diese sagt bekanntlich, dass kein Kind wegen seiner Behinderung vom Besuch der allgemeinen Schule ausgeschlossen werden darf! Alles andere als ein vollständige Abschaffung der Sonderschulpflicht wäre konventions- und verfassungswidrig“ (Wocken).

Heller kommentiert das Zitat lapidar mit dem Kommentar: „ Hier irrt Wocken! Eine solche Konsequenz ist aus der UN-Behindertenrechtskonvention nicht zwingend herzuleiten“ (Heller 2013, 55). Meine Replik muss unmissverständlich lauten: Hier irrt Heller! Artikel 24 der BRK verbietet jegliche angeordnete Überweisung zur Sonderschule. Die Rechtsgutachten etwa von Poscher u.a. (2008) oder von Riedel (2010) stellen übereinstimmend fest, dass bis dato die Schulgesetze aller Bundesländer ausnahmslos eine diagnostizierte „Sonderschulbedürftigkeit“ mit der zwingenden Vorschrift zum Besuch einer Sonderschule verbunden haben. Alle Bundesländer mussten wegen der Unvereinbarkeit einer Sonderschulpflicht mit den Bestimmungen der UN-Konvention die einschlägigen Gesetzesbestimmungen ändern, und haben dies mittlerweile getan. Das Deutsche Institut für Menschenrechte stellt zur Sonderschulpflicht unmissverständlich fest:

„Die etwaige noch bestehende gesetzliche beziehungsweise untergesetzliche „Sonderschulverpflichtung“ oder andere den Zugang hindernde Barrieren werden in diesem Zuge abgeschafft. Die zwangsweise Zuweisung an eine Sondereinrichtung gegen den Willen des Kindes beziehungsweise der Erziehungsberechtigten wird verboten (Schulverweis denkbar, aber innerhalb des Regelschulsystems). Es wird rechtlich klargestellt, dass Erziehungsberechtigte keine Beweislast haben, im förmlichen Verfahren die „Integrationsfähigkeit“ des Kindes darzulegen“ (DIM 2011).

Die BRK verbietet keine Sonderschule, aber sie verbietet eine Sonderschulpflicht! Dies ist ein feiner, aber hochbedeutsamer Unterschied. Jedes Bundesland darf nach eigenem Gutdünken Sonderschulen einrichten und unterhalten, aber kein Bundesland darf behinderte Kinder per behördlichem Bescheid in eine Sonderschule zwingen. Nicht die Institution Sonderschule ist prinzipiell konventionswidrig, aber die Konstrukte der „Sonderschulbedürftigkeit“ und der Sonderschulpflicht sehr wohl. Wissenschaftliche Diskurse sollten eigentlich in der Lage sein, diese feinen Unterschiede, die die BRK macht und die in der juristischen Fachwelt einmütig so beschieden werden, sachgerecht zu rezipieren. Die Unvereinbarkeit einer Sonderschulpflicht mit der Behindertenrechtskonvention ist eine rein juristische

Frage, zu der weder die Politik noch die Pädagogik noch die Psychologie eine fachliche Auskunft geben können.

Die Anhänger einer sog. „totalen“ Inklusion fordern also keineswegs eine Abschaffung aller Sonderschulen. Ein unveränderter und unverminderter Fortbestand des Sonderschulwesens ist allerdings mit dem Gebot eines progressiven Aufbaus eines inklusiven Bildungswesens nicht vereinbar. Die Anhänger der sog. „totalen“ Inklusion unterstützen daher nachdrücklich die Interpretation des Deutschen Instituts für Menschenrechte: „An dem Ansatz der separierenden Förder- oder Sonderschule weiter festzuhalten, ist mit der Konvention nicht vereinbar“ (DIM 2011). Ferner wird die Resolution „Inklusive Bildung in Deutschland stärken“ bekräftigt, die die Deutsche UNESCO-Kommission am 24. Juni 2011 auf der 71. Hauptversammlung in Berlin verabschiedet hat: Die Deutsche UNESCO-Kommission fordert darin Bund, Länder und Kommunen auf, „die Sonderschulen planvoll in das allgemeine Schulwesen zu überführen“ (UNESCO 2011). Das Deutsche Institut für Menschenrechte und die Deutsche UNESCO-Kommission sind anerkanntermaßen honorierte Adressen, und die sog. „totale“ Inklusion fühlt sich dort auch in bester Gesellschaft.

Bei einer genauen Lektüre des Originaltextes, einer von Voreingenommenheiten und Animositäten unbeeinflussten Exegese und bei Hinzuziehung der einschlägigen rechtswissenschaftlichen Literatur sollte es eigentlich möglich sein, derartige Irrtümer a la Heller zu vermeiden. Die konservative Inklusionskritik macht es sich zu leicht, die „Gesamtschuladvokaten“ und „Protagonisten inklusiver Einheitsschulmodelle“ – so die Wortwahl von Heller (2013, 56) – an den Pranger zu stellen. Es ist nicht akzeptabel, dass um maßgebliche Autoritäten wie das Deutsche Institut für Menschenrechte oder die Deutsche UNESCO-Kommission und um seriöse rechtswissenschaftliche Stellungnahmen etwa von Poscher, Rux und Langer (2008) oder von Riedel (2010) ein großer Bogen gemacht wird und stattdessen einzelne inklusionspädagogische Wissenschaftler isoliert und als Systemveränderer gegeißelt werden. Meine Arbeit über „Widersacher der Inklusion und ihre Gegenreden“ (Wocken 2013e) mit ein paar flapsigen Bemerkungen (Heller 2013) abzutun, hat mit einer ernsthaften Auseinandersetzung über Sachverhalte wenig gemein. Beiläufige Randnotizen sind nicht diskursfähig, sondern eher eine Verweigerung eines sachbezogenen Disputs.

Dritter Irrtum: Sonderschulen sind eine Form positiver Diskriminierung

Die Behindertenrechtskonvention (BRK 2009) begründet keine Sondermensenrechte, sondern fordert gleiche Menschenrechte für alle Menschen, also auch für Menschen mit Behinderungen ein. Zur Gewährleistung gleicher Menschenrechte und –würde für alle wird der Grundsatz der Nichtdiskriminierung als zentrales strategisches Programm angesehen.

„Diskriminierung aufgrund von Behinderung“ bedeutet laut Definition der BRK „jede Unterscheidung, Ausschließung oder Beschränkung aufgrund von Behinderung, die zum Ziel oder zur Folge hat, dass das auf die Gleichberechtigung mit anderen gegründete Anerkennen, Genießen oder Ausüben aller Menschenrechte und Grundfreiheiten im politischen, wirtschaftlichen, sozialen, kulturellen, bürgerlichen oder jedem anderen Bereich beeinträchtigt oder vereitelt wird. Sie umfasst alle Formen der

Diskriminierung, einschließlich der Versagung angemessener Vorkehrungen“ (BRK, Artikel 2).

„Diskriminierung“ gehört mit 28 Nennungen zu den häufigsten Wörtern der BRK überhaupt. Die empirische Worthäufigkeit unterstreicht die zentrale Bedeutung, die von der Behindertenrechtskonvention der Nichtdiskriminierung beigemessen wird. Zur Verdeutlichung sei ein weiterer Artikel der BRK wörtlich zitiert:

„Die Vertragsstaaten verpflichten sich, die volle Verwirklichung aller Menschenrechte und Grundfreiheiten für alle Menschen mit Behinderungen ohne jede Diskriminierung aufgrund von Behinderung zu gewährleisten und zu fördern. Zu diesem Zweck verpflichten sich die Vertragsstaaten,... e) alle geeigneten Maßnahmen zur Beseitigung der Diskriminierung aufgrund von Behinderung durch Personen, Organisationen oder private Unternehmen zu ergreifen“ (BRK, Art. 4).

Sonderschulen gelten in der öffentlichen wie in der wissenschaftlichen Diskussion seit jeher als Einrichtungen, die vielfach mit kränkenden, belastenden, beschämenden, erniedrigenden Wirkungen verbunden sind. Dieser negativen Bewertung entsprechend wird die stigmatisierende Wirkung exkludierender Einrichtungen in der Auseinandersetzung um ein inklusives Bildungssystem als *ein* Argument gegen die Existenzberechtigung von Sonderschulen vorgetragen. Als diskriminierende Einrichtungen, so wird gefolgert, sind Sonderschulen nicht mit der Behindertenrechtskonvention vereinbar, weil sie den menschenrechtlich gebotenen Prinzipien der Selbstbestimmung, der Gleichberechtigung und der Teilhabe nicht genügen. Soweit die Inklusionsbejahende Sicht der Dinge, die freilich mit unterschiedlicher Verve vorgetragen wird.

Dieser Auffassung wird von konservativer Inklusionskritik lebhaft widersprochen. 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 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 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).

Hier irren Scheuerl, Kraus und Ahrbeck. Das ist nun die Streitfrage: Sind Sonderschulen eine Diskriminierung oder nicht? Der Begriff Diskriminierung hat im alltäglichen Sprachgebrauch gemeinhin eine negative Bedeutung. In wertneutraler Form meint Diskriminierung zunächst „Unterschiede machen“ oder „Unterscheidungen treffen“. Das Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland zeigt in eindeutiger Klarheit auf, in welchen Fällen es *nicht* erlaubt ist, bei Menschen Unterschiede in der Gleichwertigkeit und Gleichberechtigung zu machen:

„Niemand darf wegen seines Geschlechts, seiner Abstammung, seiner Rasse, seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft, seines Glaubens, seiner religiösen oder politischen Anschauungen benachteiligt oder bevorzugt werden“ (GG Art. 3, Abs. 3).

Grundsätzlich gibt es sowohl positive wie auch negative Diskriminierungen. Aber beide Formen von Diskriminierung, sowohl positive wie negative Diskriminierung, sind unzulässig und grundgesetzwidrig! Positive Diskriminierung bedeutet also keineswegs, dass es sich hierbei immer um etwas Gutes und Erlaubtes handelt. 1994 hat der Gesetzgeber den zitierten Artikel 3, Absatz 3 um einen Satz ergänzt, und zwar in bemerkenswerter Weise:

„Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden.“

Bei dieser Ergänzung fehlt im Unterschied zum vorausgehenden Satz die Bestimmung „bevorzugt“. Im Falle von Behinderungen kann also eine Bevorzugung, eine positive Diskriminierung durchaus erlaubt sein. Beispiele für positive Diskriminierungen sind etwa:

- In der Innenstadt werden für behinderte Verkehrsteilnehmer besondere Parkplätze ausgewiesen.
- In den Zügen der Bundesbahn werden gesonderte Abteile oder Sitzgruppen für „Schwerbehinderte“ reserviert.
- Fußballvereine, Theater und Konzerthallen räumen Rollstuhlfahrern einen Platz „in der ersten Reihe“ ein.
- Stellenausschreibungen von öffentlichen Einrichtungen enthalten den Zusatz „Schwerbehinderte werden bei entsprechender Eignung mit Vorrang berücksichtigt“.

Positive Diskriminierungen sind eine bewusste Bevorzugung von Mitgliedern einer definierten Gruppe; sie dienen immer dem Ausgleich von Benachteiligungen und der Herstellung größtmöglicher Chancengleichheit. Damit diese Intention der Chancengerechtigkeit vor aller Augen deutlich wird, sollten positive Diskriminierungen eine begründungspflichtige Ausnahme bleiben; sie sollten nicht generell und nicht lange, sondern eher personenbezogen und zeitlich begrenzt gelten. Inklusionslehrerinnen können ein Lied davon singen, dass nichtbehinderte Schüler schon mal murren und protestieren, wenn behinderte Schüler immer wieder und aus nicht einsichtigen Gründen bevorzugt werden.

Kann man nun unter Berufung auf Artikel 5, Absatz 4 der BRK Sonderschulen als eine positive Diskriminierung ansehen? Die konservative Inklusionskritik irrt, und das aus mehreren Gründen.

Erstens: 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 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 und keine institutionelle Einheiten

oder formale Organisationen. Die Subsumierung aller Sondereinrichtungen unter den Begriff „Maßnahme“ („specific measure“) erteilt institutionellen Aussonderungen und Ausgrenzungen jedweder Art gleichsam eine Generalabsolution.

Zweitens: Alle positiven Diskriminierungen sind nur dann und nur solange legitim, wie sie Benachteiligungen effektiv ausgleichen und ein Höchstmaß an faktischer Gleichheit bewirken. Die pauschale Unterstellung, dass alle Sonderschulen die Chancengleichheit behinderter Schüler mehren, ist logisch und faktisch nicht haltbar. Sonderschulen verwehren behinderten Schülern das gleiche Recht auf eine allgemeine Schule und sie reduzieren Teilhabechancen; sie beeinträchtigen oder verhindern „das auf die Gleichberechtigung mit anderen gegründete Anerkennen, Genießen oder Ausüben aller Menschenrechte und Grundfreiheiten im politischen, wirtschaftlichen, sozialen, kulturellen, bürgerlichen oder jedem anderen Bereich“ (BRK Art. 2).

Drittens: Die Behindertenrechtskonvention legitimiert und fordert ausdrücklich „angemessene Vorkehrungen“ (BRK Art. 2), „um zu gewährleisten, dass Menschen mit Behinderungen gleichberechtigt mit anderen alle Menschenrechte und Grundfreiheiten genießen oder ausüben können“ (BRK Art. 2). Der tiefere Sinn von Art. 5, Abs. 4 besteht darin, die „angemessenen Vorkehrungen“ ausdrücklich von dem Verdacht einer unzulässigen, positiven Diskriminierung auszunehmen und damit innere Widersprüche in der BRK zu vermeiden. Der vorausgehende Absatz macht dies deutlich:

„Zur Förderung der Gleichberechtigung und zur Beseitigung von Diskriminierung unternehmen die Vertragsstaaten alle geeigneten Schritte, um die Bereitstellung angemessener Vorkehrungen zu gewährleisten“ (BRK Art. 5, Abs. 3).

Sonderschulen sind mit der ungewollten Nebenwirkung verbunden, dass behinderte Schüler nicht „gleichberechtigt mit anderen in der Gemeinschaft, in der sie leben“ (BRK Art. 24, Abs. 2b) eine gemeinsame Schule besuchen können und in der Folge weitgehend unter sich bleiben. Es ist fragwürdig und sinnwidrig, mit BRK, Art. 5, Abs. 4 die problematischen, negativen Nebenwirkungen von Sonderschulen zu bagatellisieren oder gar zu leugnen. Und es ist absurd, die unmissverständliche Grundentscheidung der Behindertenrechtskonvention für ein inklusives Bildungssystem mit advokatorischen Winkelzügen zu unterlaufen und ausgerechnet mit der BRK schließlich doch noch Exklusion und Separation begründen und legitimieren zu wollen. Die Rechtsauslegung von Scheuerl und Nachfolgern käme, wenn sie denn zutreffend wäre, einem Suizid der UN-Konvention gleich.

Vierter Irrtum: Elternwahlrecht auf Sonderschulen

Als Bürgerschreck, gegen das sich trefflich zu Felde ziehen lässt, ist die projizierte Totalisierung des Inklusionsgedankens sehr wohl brauchbar. Damit es nun nicht zu dieser „totalen“ Inklusionsrevolution kommt, die alle Kinder, Eltern, Lehrer und Schulen mit brachialer Gewalt und kompromissloser Unbarmherzigkeit in die Inklusion zwingt, wird zwecks Aufbau einer Verteidigungslinie ein Argument ins Feld geführt, dem eine rechtsstaatliche und demokratische Legitimation unterstellt wird: Das Elternwahlrecht (Wocken 2013d). Das Elternwahlrecht gilt auf konservativer

Seite als ein unhintergebarer Rechtsgrundsatz, den jegliche demokratische Verfassung verpflichtend zu garantieren hat. So schreibt Speck:

„Kaum beachtet wird das in der UN-Behindertenrechtskonvention (United Nations 2006) niedergelegte Wahlrecht für Eltern“ (Speck 2011, 89 und 84).

Das ist bedauerlicherweise ein Irrtum. Das Elternwahlrecht kann keinesfalls mit der Behindertenrechtskonvention begründet werden. Es findet sich weder wörtlich noch sinngemäß im Text der BRK (2009). Poscher u.a. (2008) beschreiben in ihrem Rechtsgutachten nachvollziehbar, mit welcher Intensität bei der Erarbeitung der Konvention um das Elternwahlrecht gerungen wurde. Eine 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 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. Wer auch immer Sonderschulen wünscht und legitimieren will, möge andere Wege beschreiten als sich ausgerechnet auf die Behindertenrechtskonvention zu beziehen, die eindeutig und ohne allen Zweifel das Recht behinderter Kinder auf Inklusion als ihr persönliches Recht favorisiert und die Eltern verpflichtet, dieses Recht der Kinder treuhänderisch wahrzunehmen. Das Deutsche Institut für Menschenrechte, dem ja das Monitoring für den Inklusionsprozess übertragen wurde, formuliert diesen Sachverhalt so:

„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 Gewährsfunktion aufzuklären“ (DIM 2011).

Ein völlig freischwebendes Elternwahlrecht ist das nicht mehr, sondern es ist gebunden an das menschenrechtlich verbrieft Inklusionsrecht des Kindes!

Das Elternwahlrecht ist gänzlich ungeeignet, ein gegliedertes Schulwesen einschließlich von Sonderschulen zu legitimieren. Über die Gestaltung des öffentlichen Schul- und Bildungswesens entscheiden in demokratisch verfassten Staaten keineswegs allein einzelne Eltern oder Elterngruppen, sondern grundsätzlich alle wahlberechtigten Bürger eines Landes, ob sie nun Kinder haben oder auch nicht, also auch Rentner, Singles und kinderlose Paare. Der einzige Souverän, der über die Strukturen des öffentlichen Bildungswesens in demokratisch legitimer Weise zu befinden hat, ist das von den Bürgern gewählte Parlament. Wenn etwa das Parlament eines Bundeslandes beschließen sollte, irgendeine beliebige Schulform abzuschaffen, wäre dies mit einer freiheitlich-demokratischen Grundordnung voll und ganz vereinbar. Es gibt in einer Demokratie nie und nimmer einen Rechtsanspruch auf eine bestimmte Schulform, weder auf eine christliche Schule, noch auf eine muslimische Schule noch auf eine Sonderschule.

Zum relativen Stellenwert des Elternwahlrechts beim Aufbau eines inklusiven Bildungssystems formuliert das Deutsche Institut für Menschenrechte deutliche Einschränkungen:

„Die in einigen Ländern vorgesehene Einführung des genannten Wahlrechts der Eltern, zwischen Regel- und Sonderbeschulung zu entscheiden, ist nur übergangsweise vertretbar: Sollte die Existenz eines Elternwahlrechts nachweislich den Aufbau eines inklusiven Bildungssystems verzögern oder untergraben, beispielsweise weil es die erforderliche Reorganisation von Kompetenzen und Ressourcen für das Regelschulsystem erschwert und in diesem Zuge das Sonderschulwesen stärkt, ist das Elternwahlrecht mit dem Gebot der progressiven Verwirklichung des Rechts auf inklusive Bildung nicht in Einklang zu bringen“ (DIM 2011)

Fünfter Irrtum: Inklusion bedeutet zielgleiches Lernen mit Nachteilsausgleich

In einem inklusiven Unterricht sollen bei aller Unterschiedlichkeit alle Schüler gleichermaßen zu ihrem Recht kommen, die Hochbegabten ebenso wie die Behinderten, die Schüler mit Migrationshintergrund ebenso wie die Schüler aus prekären Lebenslagen. 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.

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 mögen 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 zieldifferente 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 lernzieldifferente Unterrichtung an weiterführenden Schulen mit besonderen Regelungen zu Zugang und Verbleib (...) ist nicht möglich“ (Götz 2011, 338).

Eine detaillierte Kritik der bayerischen Schulpolitik und Gesetzgebung findet sich in Wocken (2013f). Auch Brodkorb, ein sozialdemokratische 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 vorinklusive Zeiten etwa abiturfähigen Schülern mit einer Behinderung der Zugang zu einem Gymnasium verwehrt? Nach Ahrbeck'schem 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. 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 des Separation und stellen das Systemwohl über das Kindeswohl.

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.

Sechster Irrtum: Inklusion findet an „allgemeinbildenden“ Schulen statt

Weltweit besuchen etwa 90 Prozent aller behinderten Kinder keine Schule, auch keine Sonderschule. Dieser Skandal war für die Vereinten Nationen ein wesentliches Motiv, mit der Behindertenrechtskonvention auch für Kinder mit Behinderungen das Recht auf Bildung einzufordern. Die Konservativen im Lande folgern nun aus diesem Entstehungsmotiv, dass die wahren Adressaten der Behindertenrechtskonvention nicht die zivilisierten Gesellschaften, sondern eigentlich nur die unterwickelten Länder der Dritten Welt seien (Huber 2011, Trapp 2011, vgl. Wocken 2013f). Nach Auffassung von Scheuerl (2013; vgl. Wocken 2013i) geht es der UN-Konvention darum, allerorten „Menschen mit Behinderungen einen Anspruch auf **Zugang zum staatlichen Bildungssystem** zu geben“ (Fettdruck von Scheuerl). Die BRK spreche – so Scheuerl an anderer Stelle – lediglich von einem „für alle Kinder und junge Menschen zugänglichen staatlichen Bildungssystem, das – selbstverständlich – auch Kinder bzw. junge Menschen mit Behinderungen nicht von staatlicher Bildung ausschließen darf“ (Scheuerl 2013). Es geht aber nicht um den Ausschluss von „staatlicher“ Bildung, sondern um den Ausschluss von gemeinsamer, also „inklusive“ Bildung an allgemeinen Schulen. Scheuerl übersetzt „an inclusive education system“ (BRK Art. 24) frank und frei mit „staatliches Bildungssystem“!

An diese Verfälschung von Geist und Buchstaben der Behindertenrechtskonvention knüpft Ahrbeck (2013) nahtlos an, wenn er schreibt:

„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).

Während Scheuerl ein inklusives mit einem staatlichen Bildungssystem gleichsetzt, verwechselt Ahrbeck eine „allgemeinbildende“ Schule mit einer „allgemeinen“ Schule. Die Begriffe „allgemein“ und „allgemeinbildend“ sind allerdings nicht 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 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“ (UNESCO 2011).

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. Hier befinden sich Ahrbeck und Scheuerl in bester Gesinnungsgemeinschaft mit dem sächsischen Kultusminister Wöllner, der in einem Brief an seine Förderschullehrer verlautete: „Das sächsische Bildungswesen ist ein inklusives. Jedes Kind und jeder Jugendliche, auch mit Behinderung, hat Zugang zu schulischer Bildung“ (Wöllner 2011). Durch eine Sprachliste werden Förderschulen quasi zu inklusiven Schulen erklärt, und damit wird auf subtile Weise eine bereits vollzogene Inklusion aller Schüler mit Behinderungen suggeriert. Weil alle Schüler mit Behinderungen eine Schule besuchen, gibt es nach konservativer Lesart keinerlei Grund zur Aufgeregtheit und keinerlei Handlungsbedarf: Deutschland – so die Botschaft der Konservativen – ist voll inklusiv!

Siebter Irrtum: Inklusion ist immer eine Einzelfallentscheidung

In vielen Positionspapieren und in öffentlichen Veranstaltungen wird zu Recht auf die hohe Komplexität von Behinderungen hingewiesen. Jede Behinderung sei anders und einmalig. Dieser Individualität von Behinderung könne deshalb, so wird gefolgert, bei der Frage nach dem „richtigen“ Lernort nur durch Einzelfallentscheidungen angemessene Rechnung getragen werden. Ein Beispiel für viele:

„Vor allem muss jede Behinderung individuell betrachtet werden. ... Es kann keinen Automatismus geben - weder bei der Überweisung in eine Förderschule noch bei der Zuweisung in eine inklusive Klasse. Jede Behinderung ist zu spezifisch, als dass man auf differenzierte Diagnostik und Entscheidung verzichten könnte. Der Förderbedarf eines Kindes mit Trisomie 21 ist ein völlig anderer als der eines seh-, hör- oder motorisch beeinträchtigten Kindes“ (Kraus 2013).

Dieses Plädoyer für Einzelfallentscheidungen vermengt Richtiges mit Falschem. Es ist ohne Frage richtig und notwendig, dass bei der Einschulung eines behinderten Kindes sich Schule und Elternhaus 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“. Gegenstand all dieser Abstimmungen und Beratungen kann allerdings *nicht* sein, eine *Entscheidung* über den richtigen Förderort – Sonderschule versus allgemeine Schule – vorzubereiten oder zu treffen. Eine Stellungnahme von Stefan Prändl, dem Vorsitzenden des Verbandes Sonderpädagogik (VdS), legt dies nahe und weist 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).

Die Voten für Einzelfallentscheidungen verkennen grundlegend 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 einer Behörde gesondert beantragt noch von Fachleuten für Meinungsfreiheit fallweise eingeräumt werden. Es ist eine völlig absurde Vorstellung, wenn etwa das grundgesetzlich verbrieftete 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 schlechterdings 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 an den Tag. In diesem Sinne erscheint auch eine Formulierung der Kultusministerkonferenz durchaus problematisch:

„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).

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. Lediglich die Ausnahmen von der Regel sind mit einer Einzelfallentscheidung 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.

Schluss

Der Irrtümer sind viele. Gleichwohl sollen und können hier und heute keine weiteren frei herumlaufenden Irrtümer eingefangen werden. Abschließend soll jedoch auf eine Formel aufmerksam gemacht werden, die von der „gemäßigten“ Inklusion mit dem Gestus der Toleranz und Besonnenheit als Maxime für den Aufbau eines inklusiven Bildungssystems unters Volk gebracht wird:

„So viel Inklusion wie möglich, so viel Separation wie nötig“

Die Empfehlungen der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates „Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher“ folgten dem Leitgedanken einer „weitmöglichen gemeinsamen Erziehung und Unterrichtung aller Kinder“ (1974, 27). Jakob Muth, dem Vorsitzenden

der Bildungskommission, verdienstvollen Wegbereiter der Integration in Deutschland und großem Nestor der integrativen Pädagogik, wird das geflügelte Wort zugeschrieben: „So viel Integration wie möglich, so viel Separation wie nötig!“ Was ist aus diesem „So viel wie möglich“ geworden? Seit den Bildungskommissionsempfehlungen aus dem Jahre 1973 sind bis zur Ratifizierung der Behindertenrechtskonvention im Jahr 2009 sind nahezu 40 Jahre vergangen. Im Jahre 2009 betrug die Quote jener behinderten Kinder und Jugendlichen, die in der allgemeinen Schule integriert waren, gerade mal 15 Prozent. Nach 40 Jahren muss man sich schon fragen, ob 15 Prozent schon das mögliche Maß der Integration waren: Sind 15 Prozent wirklich „weitmögliche“ Integration? Und es darf auch kritisch angemerkt werden, ob die wohlfeile strategische Formel „So viel wie möglich“ wirklich reformförderlich war oder lediglich der Befriedung und Besänftigung gedient hat - und weiterhin dienen soll. Josef Kraus, der Präsident des DLV, scheint genau zu wissen, wie viel denn möglich ist: „In vielen Einzelfällen aber kann Inklusion der falsche Weg ... sein.“ Wenn man die qualitative Mengenangabe „viele Einzelfälle“ in eine quantitative Größenordnung übersetzt, dann sind „viele Einzelfälle“ weitaus mehr als die Hälfte aller Schüler mit Behinderungen. So sieht also ein inklusives Bildungssystem in den Kreisen der Gymnasial- und Realschullehrer aus, etwa die Hälfte dessen, was die „radikalen“ Inklusionsbefürworter unter einer „totalen“ Inklusion verstehen. Wegen des dogmatischen Verdikts des zieldifferenten Lernens könnte allerdings in den höheren Schulen der Sekundarstufe prognostisch eine 40-Prozent-Inklusionsquote sogar deutlich unterschritten werden. Da gibt es in der Tat noch eine Menge Abstimmungsbedarf.

Heute feiert genau diese Losung „So viel wie möglich“ wieder Renaissance und wird erneut als Motto der Inklusionsreformen ausgegeben. Josef Kraus etwa, das Sprachrohr des gegliederten Schulwesens schlechthin, schreibt in der seelenverwandten „Frankfurter Allgemeinen“: „Es sollte der Grundsatz gelten: So viel Inklusion wie möglich – so viel Differenzierung wie nötig!“ (Kraus 2013). Nach 40 Jahren wird genau jene Programmatik, die nachweislich nicht mehr als einen beharrlichen Stillstand bewirkt hat, erneut empfohlen, allerdings mit der bemerkenswerten Variante, dass nun das ungeliebte Wort Separation hinter der euphemistischen Vokabel Differenzierung versteckt wird. Und es wird auch wieder die sattsam bekannte Unterscheidung von „Inklusion als Ziel“ und „Inklusion als Weg“ aus der Mottenkiste gescheiterter Reformstrategien hervorgeholt: „Das Ziel ist richtig, doch als Weg kann Inklusion falsch sein.“

Der denkwürdige Bürgerentscheid über die Einführung einer sechsjährigen Grundschule in Hamburg ist ein einmaliges Lehrstück in der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland. Die rechtskonservative sog. „Bürgerinitiative“ „Wir wollen lernen“ hat unter Führerschaft des Volkstribuns Walter Scheuerl erfolgreich verhindert, in der Bildungspolitik auch nur ein kleines Stückchen von mehr „Gemeinsamkeit im Bildungswesen“ (Muth 1986) zu realisieren. Für die reformwilligen Kräfte war die Niederlage bei dem Hamburger Bürgerentscheid enttäuschend und außerordentlich bitter; sie hat tiefe Wunden hinterlassen und zugleich den realistischen Blick auf das, was in deutschen Landen an Bildungsreformen überhaupt möglich und machbar ist, geschärft. Seit Hamburg wissen wir wieder, was fast in Vergessenheit geraten ist: Wir leben in einer Standes- und Klassengesellschaft, die vorrangig dem durchaus legitimen Interesse an Statussicherung verpflichtet ist, deshalb aber keine Möglichkeiten einer Reform mehr sehen kann und zulassen will und deshalb auch weiterhin einem Schulsystem des

19. Jahrhunderts anhängt. Die deutsche Bildungspolitik, das ist die Lehre von Hamburg, steht ohne alle Frage unter der Diktatur der höheren Schulen. Ob und wie viel „Gemeinsamkeit im Bildungswesen“ (Muth 1986) erlaubt ist und künftig möglich sein wird, bestimmen im Wesentlichen die höheren Schulen, ihre Nutzer, Anhänger und Vertreter. Die höheren Schulen sitzen realpolitisch an den Hebeln und Gelenkstellen von Macht und Einfluss, und diese Macht verteidigen die höheren Schulen und ihre Anhänger auch durch die Verbreitung vielfältiger Irrtümer über die Idee der Inklusion. Die bessere Idee ist und bleibt die Vision einer gemeinsamen Schule. Es lohnt sich, dieser Idee zu folgen: „Nichts ist mächtiger als eine Idee, deren Zeit gekommen ist“ (Viktor Hugo).

Anmerkung

Ich danke Dr. Reinold Eichholz und Dr. Markus Funke für juristische Beratung

Literaturverzeichnis

[BRK] (2009): Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (Schattenübersetzung der Behindertenrechtskonvention hrsg. von NETZWERK ARTIKEL 3 e.V.) Berlin

[DIM] Deutsches Institut für Menschenrechte (Hrsg.) (2005): Die 'General Comments' zu den VN-Menschenrechtsverträgen. Deutsche Übersetzung und Kurzeinführungen. Baden-Baden: Nomos

[DIM] 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

[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

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

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

Ahrbeck, Bernd (2012): 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

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 /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

Deutscher Bildungsrat (1973): Empfehlungen der Bildungskommission. Zur pädagogischen Förderung Behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher. Bonn: Klett

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

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

Heller, Kurt A. (2013): Vor- und Nachteile homogener versus heterogener Lerngruppen. In: Brodkorb, Mathias /Koch, Katja (Hrsg.): Inklusion - Ende des gegliederten Schulsystems? Zweiter Inklusionskongress M-V, Schwerin: Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur , S. 48-70

Huber, Anton (2011): Inklusion durch Kooperation. Individuelle Förderung auf bayrisch. In: Die bayerische Realschule, 5, S. 4-5

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

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

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', In: www.walterscheuerl.de

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

Trapp, Walter (2011): "Die Zugehörigkeit zu anderen Menschen ist ein Menschenrecht." In: Die bayerische Realschule, 5, S. 6-9

Verband Sonderpädagogik (VdS) (2011): Inklusion braucht Professionalität. Gesellschaftliche Teilhabe ist das Ziel. (Pressemitteilung) Würzburg

Wocken, Hans (2012): Kulturverfall durch Inklusion? Wider den "Rassismus der Intelligenz". In: www.hans-wocken.de

Wocken, Hans (2013b): Zum Haus der inklusiven Schule. Ansichten - Zugänge -

Wege. Hamburg: Feldhaus

Wocken, Hans (2013a): Das Haus der inklusiven Schule. Baustellen - Baupläne - Bausteine. 4. Aufl. Hamburg: Hamburger Buchwerkstatt

Wocken, Hans (2011c): Architektur eines inklusiven Schulsystems. Eine bildungspolitische Skizze. In: Wocken, Hans : Das Haus der inklusiven Schule. Baustellen - Baupläne - Bausteine. Hamburg: Hamburger Buchwerkstatt , S. 91-108

Wocken, Hans (2013i): Rechts-Märchen. Halbwahrheiten und Irrtümer eines Volkstribuns. In: Wocken, Hans : Zum Haus der inklusiven Schule. Ansichten - Zugänge - Wege. Hamburg: Feldhaus , S. 51-56

Wocken, Hans (2013d): Vom Wohl und Wehe des ElternwahlrechtEin fast unlösbares Dilemma In: Wocken, Hans : Zum Haus der inklusiven Schule. Ansichten - Zugänge - Wege. Hamburg: Feldhaus , S. 60-72

Wocken, Hans (2013f): Reform oder Deform: Verändert Inklusion das Schulsystem oder verändert das Schulsystem die Inklusion? Über Eingliederung und Umformung der Inklusion in Bayern. In: Wocken, Hans : Zum Haus der inklusiven Schule. Ansichten - Zugänge - Wege. Hamburg: Feldhaus , S. 10-46

Wocken, Hans (2013e): Über Widersacher der Inklusion und ihre Gegenreden. Ein advokatorisches Essay. In: Wocken, Hans : Das Haus der inklusiven Schule. Baustellen - Baupläne - Bausteine. 4. Aufl. Hamburg: Hamburger Buchwerkstatt , S. 243-254

Wocken, Hans (2013h): Über die Entkernung der Behindertenrechtstkonvention. Ein deutsches Trauerspiel in 14 Akten, mit einem Vorspiel und einem Abgesang. In: Wocken, Hans : Zum Haus der inklusiven Schule. Ansichten - Zugänge - Wege. Hamburg: Feldhaus , S. 73-108

Wocken, Hans (2013g): Über die Gefährdung des Kindeswohls durch die Schule. Ein unmögliches Essay zur Therapie einer krankmachenden Institution. www.hans-wocken.de/aktuell/: (im Erscheinen)

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

Kontakt zu Dr. Hans Wocken

Homepage: www.hans-wocken.de

E-Mail: hans-wocken@t-online.de