

Vorwort der Reihenherausgeber

Anfang des Jahres 2011 erschien als Band 14 dieser Reihe „Das Haus der inklusiven Schule, Baustellen-Baupläne-Bausteine“. Die darin veröffentlichten, grundlegenden Texte von Hans Wocken zu Fragen der Integration und Inklusion fanden eine große Verbreitung und Akzeptanz bei Wissenschaftlern, Lehrern und Eltern, in der Politik und in der Bildungsverwaltung.

Vor diesem Hintergrund freuen sich die Herausgeber, mit dem Band 15 der Reihe das Werk von Hans Wocken „Zum Haus der inklusiven Schule“ in dritter Auflage veröffentlichen zu können. Der Titel signalisiert die Zielrichtung: Die dort gesammelten Aufsätze erweitern die im ersten Buch vorgelegten Baustellen, Baupläne und Bausteine einer inklusiven Schule um Perspektiven aus anderen Denkkonzeptionen und Wissenschaftsdisziplinen wie der Bildungspolitik, Philosophie, Psychologie, Soziologie, Pädagogik und der Didaktik. Dabei kommen bildungspolitische Traditionen und Setzungen genauso auf den Prüfstand wie philosophische Grundwerte, Konzepte der Diagnostik, Ziele der Pädagogik und Aufgabengebiete der Didaktik. In der Erweiterung der Perspektiven liegt der besondere Reiz dieser Aufsatzsammlung, die eine ähnliche Resonanz und Beachtung in den aktuellen Diskursen zur Einführung der inklusiven Bildung gefunden hat, wie der erste Sammelband von Hans Wocken in dieser Reihe.

Es ist zu hoffen, dass die in den Aufsätzen präsentierten Gedanken in ihrer Klarheit und Prägnanz ihr querdenkerisches Potential entfalten werden, Standpunkte in Frage stellen können und schließlich dazu beitragen, die Grundüberzeugungen der Inklusionen in schulischen und außerschulischen Lebensbereichen zu verbreiten, zu festigen und zu alltäglichen Handlungsgrundlagen werden zu lassen.

Für die Reihenherausgeber

Karl Dieter Schuck

Hamburg, im März 2016

7. Über die Entkernung der Behindertenrechtskonvention.

Ein deutsches Trauerspiel in 14 Akten, mit einem Vorspiel und einem Abgesang

Wenn ein Gebäude entkernt wird, bleibt die äußere Hülle weitestgehend unverändert und unversehrt, das gesamte Innere wird dagegen vollständig ausgeschabt und neu aufgebaut. Die Fassade bleibt erhalten, der Kern wird erneuert. Eine derartige Entkernung ist der UN-Behindertenrechtskonvention (BRK 2009) in der deutschen Bildungspolitik widerfahren. Die BRK kann als ein menschenrechtliches Dokument von monumentaler, historischer Größe gelten. Von der radikalen Verwandlung dieses Jahrhundertmonuments in eine entleerte, geisterhafte Reformkulisse erzählt die folgende historische Skizze. Die sukzessive Destruktion der Behindertenrechtskonvention kann in verschiedenen Szenen beschrieben werden, die nicht als historische Etappen zu verstehen sind; sie sollen vorab als Übersicht präsentiert werden:

- Vorspiel: Inklusion wird als Integration übersetzt
1. Akt: Es besteht kein Handlungsbedarf!
 2. Akt: Das Recht auf Inklusion wird zum Recht auf Bildung abgestuft
 3. Akt: Das Recht auf Inklusion ist nicht als Individualrecht einklagbar
 4. Akt: Die „Pluralität der Lernorte“ wird zur bildungspolitischen Doktrin erhoben
 5. Akt: Die „Pluralität der Lernorte“ wird auf Haupt- und Sonderschule reduziert
 6. Akt: Inklusive Bildung wird in parainklusive Organisationsformen abgedrängt
 7. Akt: Inklusive Bildung wird unter Ressourcenvorbehalt gestellt
 8. Akt: Inklusive Bildung wird systematisch unterfinanziert
 9. Akt: Die Länder verweigern eine Kostenbeteiligung nach dem Konnexitätsprinzip
 10. Akt: Das Kindeswohl wird als Grenze der Inklusion bestimmt
 11. Akt: Das Elternwahlrecht wird für den Erhalt der Sonderschule instrumentalisiert
 12. Akt: Die Schulstatistiken werden inklusionsfreundlich gestaltet
 13. Akt: Die Partizipation der Zivilgesellschaft wird minimalisiert
 14. Akt: Die KMK verabschiedet „Empfehlungen“ ohne Empfehlungen
- Abgesang: Der Staatenbericht entlässt die Bundesländer in die Beliebigkeit

Beginnen wir mit der Schilderung des Szenarios und des mitwirkenden Ensembles:

Der Ort der Handlung:	Bildungsrepublik Deutschland
In den Hauptrollen:	Bundesregierung und Kultusminister der Bundesländer
Nebenrollen und Sekundanten:	Philologenverband, Realschullehrerverband, Verband Sonderpädagogik (VdS), Förderschulen, konservative gesellschaftliche Kräfte in Politik und Gesellschaft
Gemeinsames Thema:	Verhinderung eines inklusiven Bildungssystems
Komparsen:	Behindertenverbände und Wissenschaft

Vorspiel: Inklusion wird als Integration übersetzt

Am 13. 12. 2006 haben die Vereinten Nationen das „Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen“ verabschiedet. Diese sog. Behindertenrechtskonvention (BRK) wurde von den Vereinten Nationen selbst in fünf offiziellen, rechtsgültigen Sprachen vorgelegt: Chinesisch, Englisch, Französisch, Russisch und Spanisch. Für die deutschsprachigen Länder Deutschland, Liechtenstein, Österreich und Schweiz bestand eine erste Aufgabe darin, eine halbamtliche, deutsche Fassung der Konvention zu erstellen. In der deutschsprachigen Übersetzung wurden zahlreiche Begriffe, die in der internationalen Diskussion und in der Entwicklung einer emanzipatorischen Behindertenpolitik einen herausragenden Stellenwert besitzen, durch „einheimische“ Begriffe ersetzt. Als Beispiele sind zu nennen: An die Stelle von „Inklusion“ trat „Integration“, statt „Selbstbestimmung“ ist von „Unabhängigkeit“ die Rede oder für „Partizipation“ stehen die Begriffe „Mitwirkung“, „Mitarbeit“, „Teilhabe“ und „Teilnahme“.

Die halbamtliche deutschsprachige Übersetzung wurde von den Fach- und Behindertenverbänden scharf kritisiert. Die Übersetzungsfehler wurden nicht allein als fehlerhaft bewertet, sondern als eine bewusste und gewollte Entstellung und Entschärfung des emanzipatorischen Gehalts der Konvention gegebelt (Frühauf 2008).

Der erste Angriff auf die BRK ging allerdings gründlich daneben. Der Begriff Inklusion verbreitete sich in der Öffentlichkeit wie ein Lauffeuer. Er löste weithin Zustimmung, ja mitunter euphorische Begeisterung aus. Inklusion verdankt ihre mitreißende und motivierende Kraft zu einem großen Teil ihrem realutopischen Gehalt. Inklusion lässt den grauen, gelegentlich enttäuschenden Alltag der Integration hinter sich, und enthält das Versprechen einer möglichen und besseren Zukunft.

Die Auseinandersetzung um die sprachliche Begriffshoheit hat die Bildungspolitik deutlich verloren. Der Begriff Inklusion ist in der gesellschaftlichen Wirklichkeit angekommen, und hat seinen altehrwürdigen Vorgänger Integration aus dem Felde verdrängt. Mittlerweile hat die Wirklichkeit auch die Politik eingeholt. Alle politischen Organisationen und Institutionen verwenden ohne alle Umschweife den international gültigen Begriff Inklusion. Aber der Siegeszug des Inklusionsbegriffs war auch mit unerwünschten Nebenwirkungen verbunden. Inklusion ist auch zu einem inflationären Allerweltsbegriff geworden, mit unscharfen Konturen und mehrdeutigem Inhalt. Nicht überall, wo Inklusion draufsteht, ist auch Inklusion drin (Wocken 2011a).

1. Akt: Es besteht kein Handlungsbedarf!

Die Bundesregierung hat die Verabschiedung der BRK mit einer Denkschrift verknüpft, die für die Interpretation des Übereinkommens einige Interpretationsvorgaben zu machen versucht. In dieser Denkschrift vermittelt die Bundesregierung die pauschale, irreführende Botschaft, dass die deutsche Gesetzeslage im Prinzip mit der BRK kompatibel sei. Ebenso stellt die Kultusministerkonferenz mit Bestimmtheit fest: „Die deutsche Rechtslage entspricht grundsätzlich den Anforderungen des Übereinkommens“ (KMK 2011a, 1). In Expertengremien finden die beschwichtigenden Entwarnungen alsbald Widerspruch: „Die deutsche Regierung irrt, wenn sie annimmt, die deutsche Rechtsordnung entspreche bereits den Vorgaben der BRK und deren Ratifikation sei mit keinen wesentlichen Kosten verbunden. Diese in der Denkschrift zum Ausdruck gebrachte Haltung entbehrt jeder Grundlage“ (Degener 2009, 282). Lachwitz, Vorsitzender der Lebenshilfe und Mitverfasser der Konvention, urteilt über den Geist der Denkschrift: „Der Gesamteindruck, der durch eine teilweise sehr einseitige und restriktive Auslegung unbestimmter Rechtsbegriffe erzeugt wird, führt ... in der Denkschrift mehrfach zu dem Ergebnis, dass der deutsche Gesetzgeber nicht zu unmittelbarem Handeln verpflichtet ist, weil er wesentliche Rechte von Menschen mit Behinderungen bereits verwirklicht hat“ (Lachwitz 2010, 1).

Man muss die Beschwichtigungen der Bundesregierung wirklich nicht im Detail widerlegen. Der einstimmige Chor der Bürgermeister und Landräte sowie die zahlreichen Klagelieder der Kommunen sind ein hinlänglicher Beweis, dass die prognostischen Aussagen der Bundesregierung über die notwendigen Konsequenzen und erwartbaren Kosten von Anfang an falsch waren. War die Bundesregierung bei der Prognose von Folgekosten und Handlungsbedarfen nur naiv oder wollte sie mit einer pauschalierenden Entwarnung alle nachfolgenden parlamentarischen Gremien, vom Bundesrat über die

Landtage bis hin zu den Gemeinderäten, ganz bewusst täuschen, präventiv sedieren und mit Beschwichtigungen ködern?

Der auf das Ratifikationsgesetz der Bundesregierung folgende Donnerhall setzte mit erheblicher Verspätung ein. Der Widerstand äußerte sich etwa in dem Zweifel, ob die Länder im Gesetzgebungsverfahren hinreichend beteiligt worden seien und das Gesetz mithin überhaupt ordnungsgemäß sei (Lachwitz 2010). Es half alles nichts, die BRK war da, und zwar ordnungsgemäß, unwiderruflich und unzweifelhaft als innerstaatlich geltendes Recht. Was tun?

Die BRK wurde in unzähligen Positionspapieren ausdrücklich „begrüßt“. Unter den Gratulanten befinden sich völlig unerwartet auch die Gralshüter des gegliederten Schulwesens: Philologenverband, Realschullehrerverband, Sonderschullehrerverband, FDP, CSU und in etlichen Bundesländern auch die CDU. So erfreulich diese Willkommensgrüße auch sind, ihnen kommt vermutlich nur ein bescheidener Wahrheitsgehalt zu. Die deutsche Seelenlage war eine andere. Die Integrationsbewegung hatte sich bis dahin mit allergrößten Mühen und gegen massivste Widerstände einige wenige Inseln und bescheidene Nischen im gegliederten Schulwesen erkämpfen können (Schnell 2003). Das gegliederte Schulwesen tolerierte ein bisschen Integration nur deshalb, weil es selbst mit Bestandsgarantien ausgestattet war und sich hinter den Schutzschild der Freiwilligkeit flüchten konnte. Integration musste mit der Brechstange erkämpft werden, und nun sollte Inklusion mit Jubel empfangen werden? Ein derartiger Sinneswandel ist unglauwbüdig. Die deutsche Bildungspolitik hat die BRK nicht mit Enthusiasmus aufgenommen, sondern sie eher mit zusammengebissenen Zähnen und soldatischem Pflichtbewusstsein empfangen. „Die für Bildung Verantwortlichen nehmen die Herausforderung der Behindertenrechtskonvention an“ – so ließ sich mit grimmigen Worten die KMK vernehmen (KMK 2011a, 7). Hinter verschlossenen Türen, im Kreise konservativer Gesinnungsgenossen sollen – wie aus vertrauten Kreisen verlässlich berichtet wird – die Willkommensgrüße Formen angenommen haben, die nicht mehr berichts-fähig sind.

2. Akt: Das Recht auf inklusive Bildung wird zum Recht auf Bildung abgestuft

Zwischen dem „Recht auf inklusive Bildung“ und dem „Recht auf Bildung“ besteht auf den ersten Blick nur eine marginale sprachliche Differenz. Bei dem unscheinbaren Attribut „inklusive“ geht es allerdings nicht um eine unwesentliche Kleinigkeit, sondern um eine alles entscheidende Frage.

„Das Recht auf Bildung wurde eindeutig als Recht auf inklusive und qualitative hochwertige Bildung auf allen Ebenen ausgeformt“ (Degener 2009, 266).

Das konservative Lager interpretiert das Recht auf Inklusion dagegen konsequent und kompromisslos als schlichtes Recht auf Bildung, das schulartunabhängig, also auch in Sonderschulen erfüllt werden kann. Die offiziellen bildungspolitischen Dokumente enthalten regelhaft Aussagen, dass das Recht auf Bildung in Deutschland für alle Kinder, auch für die behinderten Kinder, ausnahmslos erfüllt sei. Die KMK etwa stellt fest: „Niemand wird wegen seiner Behinderung von Bildung und Erziehung ausgeschlossen“ (KMK 2011a, 2). Oder im 1. Staatenbericht der Bundesregierung heißt es: „Alle Kinder und Jugendlichen haben in Deutschland das Recht auf eine unentgeltliche, angemessene schulische Bildung, Förderung und Unterstützung. Die bundesweit geltende Schulpflicht bzw. das Recht auf kostenlosen schulischen Unterricht gilt für behinderte wie nicht behinderte Kinder und Jugendliche“ (BMAS 2011, 50).

Mit dieser forschenden Selbstbekräftigung glauben die Konservativen bereits den Wettstreit für sich entschieden zu haben. Kaum ist das Recht auf Inklusion zum Recht auf Bildung heruntergestuft, vermelden die Konservativen den vollständigen Vollzug der Behindertenrechtskonvention. Beispielhaft sei der Philologenverband zitiert: „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; Wolff 2011). Dass der Philologenverband Inklusion mit „Integration in Sonderschulen“ gleichsetzt, darf man getrost als dreist und niveaulos bezeichnen.

Dass das Recht auf Bildung auch für Kinder mit Behinderungen in Deutschland durchweg erfüllt wird, ist völlig unstrittig und wird nicht in Abrede gestellt. Doch das ist nicht der Punkt. Es geht vielmehr um die subtile oder offene Unterstellung, dass mit der Erfüllung des Bildungsrechts zugleich auch dem Recht auf Inklusion Genüge getan sei. Die vollständige Entsprechung des Rechts auf Bildung und des Rechts auf inklusive Bildung wird von konservativer Seite immer wieder offen behauptet. Der sächsische Kultusminister Wöller, dessen Land mit einer Sonderschulquote von 83,6 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; vgl. Wocken 2011). Auch der baden-württembergische Kultusminister Rau antwortete ebenso trotzig: „Es ist ein inklusives Bildungssystem“ (Lehmann /Füller 2009).

Wenn auch der Besuch von Förderschulen inklusive Bildung genannt werden darf, dann hätte Deutschland schon seit Jahrzehnten ein inklusives Bildungs-

system und es gäbe in der Tat keinerlei Handlungsbedarf. Im konservativen Lager wird daher argwöhnisch vermutet, dass die BRK eigentlich für die Entwicklungsländer geschrieben sei und Deutschland rundherum nichts angehe:

„Soweit bekannt, soll in der UN bei den früheren Debatten um behinderte Kinder eine Rolle gespielt haben, dass in vielen Ländern der Erde, soweit es dort überhaupt Schulen gibt, behinderte Kinder keinen Zutritt zu diesen hatten. Um ihnen überhaupt etwas von Kulturtechniken zu vermitteln, forderten die UN-Vertreter zu Recht, dass diese wenigstens am Unterricht teilnehmen dürfen, ganz gleich, mit welchem Schulerfolg, der ihnen vermutlich nicht so wichtig war“ (Trapp 2011, 5, 6).

Der konservative Widerstand lässt es bei der Umlenkung der BRK an die Adresse der Entwicklungsländer nicht bewenden, sondern versteigt sich darüber hinaus zu der Forderung, dass die innerstaatliche Kulturhoheit der Länder auch auf das interstaatliche Verhältnis zur UNO anzuwenden sei. In apodiktischer Kürze bringt der baden-württembergische Kultusminister Rau die Widerspenstigkeit der Konservativen auf den Punkt: „Die UN kann uns nichts vorschreiben!“ (Lehmann /Füller 2009). Trapp, ein hochdekorierter Funktionär des bayerischen Realschullehrerverbandes, ob seiner Verdienste um das gegliederte bayerische Schulwesen mit dem Bundesverdienstkreuz ausgezeichnet, schreibt:

„Wo bleibt da der Föderalismus? Föderalismus ist Sache der Länder. In unserer Bundesrepublik wird die Bildungspolitik nicht zentral von Berlin aus gelenkt. Aber anscheinend kann die UN im fernen New York bestimmen, was die bayerische Schulverwaltung zu tun und zu lassen hat.“ „Es ist für unsereinen unfassbar, dass eine internationale Organisation uns so dreinredet und vorschreibt, wie Schule zu organisieren ist. Und da wagt man auch noch, von einem föderalen Bildungssystem zu sprechen“ (Trapp 2011, 5, 6).

Das Menschenrecht auf Bildung ist wahrlich ein hohes Gut. Trotzdem ist die Abstufung des Rechts auf inklusive Bildung zum einfachen Recht auf Bildung als eine unzulässige Interpretation und entwertende Degradierung anzusehen. Die Degradierung des Rechts auf Inklusion in allgemeine Schulen zum einfachen Recht auf Bildung ist ein signifikantes Beispiel für die These über die Entkernung der Behindertenrechtskonvention. Hinter einer inklusionsrhetorisch aufpolierten, scheinheiligen Fassade waltet in einem gegliederten, „begabungsgerechten“ Schulsystem mit Noten und Sitzenbleiben, mit Hierarchisieren und

Sortieren der alte Geist der Selektion. Bei der verkürzten Redewendung „Recht auf Bildung“ handelt es sich nicht um ein unschuldiges und harmloses Sprachspiel, sondern um die bewusste und durchaus destruktive Absicht, den Auftrag zur Entwicklung eines inklusiven Schulsystems substantiell zu unterlaufen und den Status quo zu konservieren. Inklusion meint aber nicht den ungehinderten Zugang zu Sonderschulen, sondern zu allgemeinen Schulen.

3. Akt: Das Recht auf inklusive Bildung ist nicht einklagbar

Ob Kinder mit Behinderungen ein individuelles, gerichtlich einklagbares Recht auf inklusive Bildung haben, ist nicht allein in der Bildungspolitik, sondern auch in der juristischen Fachwelt umstritten.

Zu den prominenten Befürwortern zählen etwa das Deutsche Institut für Menschenrechte (DIM 2011) und der Völkerrechtler Riedel (Riedel 2010). Im Riedel-Gutachten heißt es: „Das Recht auf Bildung wird von der BRK nach alledem insgesamt in einem solchen Grade der begrifflichen Bestimmtheit umschrieben, dass daraus unmittelbar anwendbare, individuelle Rechtspositionen abgeleitet werden können“ (Riedel 2010, 18). „Das in der BRK anerkannte Recht auf Bildung steht für eine individuelle Rechtsposition mit dem Inhalt, dass im Sinne der BRK Kinder mit Behinderung einen Anspruch auf diskriminierungsfreien Zugang zum System der Regelschule haben“ (Riedel 2010, 53). Das DIM folgert aus dem Strukturelement Zugänglichkeit: „Der Zugang zur Regelschule wird durch einen Rechtsanspruch auf eine inklusive, wohnortnahe und hochwertige allgemeine Bildungseinrichtung abgesichert“ (DIM 2011, 13). In dem Gutachten von Poscher u. a. (2009) wird dagegen ein Individualrecht auf inklusive Bildung nicht ausdrücklich bejaht.

In den USA ist die inklusive Unterrichtung behinderter Kinder von ihren Eltern vorwiegend auf gerichtlichem Wege erzwungen worden (Opp 1993; Opp 1997). Die Kultusminister der Bundesländer befürchteten nun eine ähnliche Welle von Gerichtsurteilen und waren zeitig um eine Klärung dieser juristischen Streitfrage bemüht. In einem ersten Positionspapier zogen die Kultusminister durch das Sekretariat der KMK eine vorsorgliche Notbremse: „Subjektive Rechtsansprüche werden erst durch gesetzgeberische Umsetzungsakte begründet“ (KMK 2011a, 1).

Das individuelle Recht auf inklusive Bildung wurde damit zwar nicht grundsätzlich verneint, aber nicht als eine Rechtsfolge angesehen, die sich unmittelbar aus der BRK ergebe. Es bedürfe vielmehr einer Umsetzung in das Landesrecht durch die zuständigen Parlamente der Bundesländer. Die Länder sind nach der grundgesetzlichen Kompetenzordnung zur Transformation der UN-BRK in das deutsche Schulrecht verpflichtet (Kommunale Spitzenverbände

NRW 2011). Die Bundesländer haben sich nun genau dieser landesrechtlichen Festschreibung eines Individualanspruchs auf Inklusion verweigert. Mit einer Ausnahme: In §12 des revidierten Hamburgischen Schulgesetzes heißt es mit beispielhafter Klarheit und konventionskonformer Eindeutigkeit: „Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf haben das Recht, allgemeine Schulen zu besuchen. Sie werden dort gemeinsam mit Schülerinnen und Schülern ohne sonderpädagogischen Förderbedarf unterrichtet und besonders gefördert.“

Die fehlende landesrechtliche Umsetzung zeitigte schon bald erwartbare Folgen in der einschlägigen Rechtsprechung. In einem Urteil des Hessischen Verwaltungsgerichts wurde wegen der fehlenden Transformation der BRK in innerstaatlich geltendes Recht die Verweigerung einer inklusiven Unterrichtung als rechtmäßig anerkannt (Hessen 2010). Sowohl das Deutsche Institut für Menschenrecht (DIM 2010) als auch der Völkerrechtler Riedel haben dieses Urteil als fragwürdig und unangemessen kritisiert (Riedel 2011).

Dem juristischen Laien fällt es nicht leicht, diesen Streit um das Individualrecht auf Inklusion nachzuvollziehen. Sowohl in der Bildungspolitik als auch in der juristischen Fachwelt ist es nämlich völlig unstrittig, dass kein Kind mit Behinderungen gegen seinen Willen oder gegen den Willen seiner Eltern zwangsweise auf eine Sonderschule überwiesen werden kann. BRK Artikel 24,2 bestimmt klar, dass „Menschen mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden“ können. Die Eltern haben gleichsam ein Vetorecht. Wenn nun behinderte Kinder oder ihre Eltern sich nachdrücklich einer Einweisung in eine Sonderschule verweigern, dann müssen doch die Kinder weiterhin der Schulpflicht genügen, und dies kann wegen der Ablehnung der Sonderschule dann doch nur eine allgemeine Schule sein. Das Verbot der Sonderschulpflicht ist – mindestens aus laienhafter Sicht – lediglich die negative Formulierung eines positiven Rechts auf inklusive Bildung. Es läuft irgendwie auf das Gleiche hinaus: Wenn der Weg zur Sonderschule versperrt ist, bleibt eigentlich nur noch der Weg in die allgemeine Schule.

Die Verweigerung eines Individualrechts auf inklusive Bildung ist damit ein fragwürdiger Sieg konservativer Bildungspolitik, der mit einem erheblichen Verlust in die Glaubwürdigkeit einer zielstrebigem Inklusionspolitik verbunden ist. Es wäre ein Leichtes gewesen, nicht nur das Verbot der Sonderschulpflicht verfassungsrechtlich abzusichern, sondern auch inklusive Bildung als ein Menschenrecht in den Verfassungen der Länder zu verankern. Eine verfassungs- und landesrechtliche Festschreibung eines Individualrechts auf Inklusion hätte die Glaubwürdigkeit einer inklusionsorientierten Bildungspolitik beträchtlich erhöht.

4. Akt: Die „Pluralität der Lernorte“ wird zur bildungspolitischen Doktrin erhoben

Die Behindertenrechtskonvention vollzieht mehrere Paradigmenwechsel: Bezüglich des Verständnisses von Behinderung die Überwindung des medizinischen Modells zugunsten einer Sichtweise von Behinderung als einem Aspekt menschlicher Diversität und als soziale Konstruktion. Bezüglich der sozialen Rolle und des Beziehungsstatus die Überwindung des Fürsorgeansatzes zugunsten des Menschenrechtsansatzes mit den leitenden Prinzipien Selbstbestimmung, Gleichberechtigung und Teilhabe (Wocken 2011c). Bezüglich der Erziehung und Bildung die Abkehr von Sondereinrichtungen und Sonderschulen zugunsten einer gleichberechtigten, gemeinsamen Erziehung in allgemeinen Schulen. Ein Paradigmenwechsel ist weit mehr als eine kosmetische Korrektur oder eine partielle Modifikation, sondern markiert einen grundlegenden Richtungswechsel. Am Beispiel der Energiepolitik: Bei der angestrebten „Energiewende“ geht es nicht darum, dass ein paar Atommeiler abgeschaltet und ein bisschen mehr regenerativ Energiequellen genutzt werden, sondern es geht viel grundsätzlicher um eine radikale Neuorientierung, um den völligen Verzicht auf Atomstrom. Die BRK strebt in ähnlicher Weise in der Bildungspolitik einen paradigmatischen Wechsel an und zielt auf einen weitest gehenden Verzicht auf Sondereinrichtungen zugunsten einer deutlich priorisierten inklusiven Bildungsorganisation.

Die Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates hatte – daran darf erinnert werden – schon in ihren Empfehlungen aus dem Jahre 1973 einen derartigen „Paradigmenwechsel“ intendiert:

„Für diese neue Empfehlung musste die Bildungskommission davon ausgehen, dass behinderte Kinder und Jugendliche bisher in eigens für sie eingerichteten Schule unterrichtet wurden, weil die Auffassung vorherrschte, dass ihnen mit besonderen Maßnahmen in abgeschirmten Einrichtungen am besten geholfen werden könne. Die Bildungskommission folgt dieser Auffassung nicht. Sie legt in der vorliegenden Empfehlung eine neue Konzeption zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher vor, die eine weitmögliche gemeinsame Unterrichtung von Behinderten und Nichtbehinderten vorsieht. ... Damit stellt sie der bisher vorherrschenden schulischen Isolation Behinderter ihre schulische Integration entgegen“ (Bildungskommission 1973, 15f).

Aus dem geplanten „Paradigmenwechsel“ der Bildungskommission ist in den folgenden Jahrzehnten in der Bundesrepublik so gut wie nichts geworden.

Sollte nun der Behindertenrechtskonvention vergönnt sein, jenen Paradigmenwechsel zu initiieren, der dem Deutschen Bildungsrat im ersten Anlauf nicht gelang?

Gemäß BRK, Artikel 24, Absatz 1 „gewährleisten die Vertragsstaaten ein inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen“. Die BRK bestimmt ferner nachdrücklich, dass das Recht auf inklusive Bildung „ohne Diskriminierung“ zu gewährleisten ist. Das Recht auf Bildung in Verknüpfung mit dem Schutz vor Diskriminierung (BRK, Artikel 5) ist als eindeutige Maßgabe zu verstehen, „dass der Ausschluss von inklusivem Unterricht aufgrund einer Behinderung in jedem Fall eine Diskriminierung darstellt“ (Eichholz 2009,7; Latham & Watkins 2009, 6). Jenseits dieser klaren und unmissverständlichen Zielvorgabe enthält die Konvention indes keinerlei inhaltlichen Konkretisierungen, was denn ein „inklusives Bildungssystem“ ist. „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; vgl. Faber /Roth 2010). Auch das Deutsche Institut für Menschenrechte, dem die Aufgabe einer konstruktiven und kritischen Begleitung des inklusiven Reformprozesses formell übertragen wurde, betont ausdrücklich, dass über das allgemeine Rahmenziel „inklusives Schulsystem“ hinaus keine Vorgaben gemacht werden, in welchen Formen und schulischen Settings denn inklusive Bildung zu organisieren sei.

Bei der Umsetzung der BRK erweist sich diese offene Zielvorgabe als das willkommene Einfallstor für nahezu willkürliche Auslegungen und Gestaltungen. Die Unbestimmtheit des Konstrukts „inklusives Bildungssystem“ wird von konservativer Bildungspolitik als eine offene Flanke ausgemacht und konsequent für eine subversive Unterwanderung genutzt. Das bayerische Kultusministerium etwa stellt fest: „Förderschulen verbietet die VN-BRK nicht.“ (KM-Bayern 2010, 2). Diese Feststellung ist ohne allen Zweifel richtig. Fatal ist indes, dass nach diesem Freibrief die eindeutige Richtungsentscheidung der Konvention für ein inklusives Bildungssystem „vergessen“ oder eher wesentlich verdrängt wird. Die Sonderschule wird wieder als eine legitime, von den Eltern gewünschte, fachlich hochqualifizierte und auch für manche Schüler notwendige Bildungseinrichtung restauriert. Die programmatische Formel für die Reanimation der Sonderschule lautet „Pluralität der Lernorte“. „Förderschulen mit spezifischen sonderpädagogischen Förderschwerpunkten sind sowohl Lernorte mit eigenen Bildungsangeboten als auch Kompetenz-/Förderzentren (in den Ländern gibt es unterschiedliche Bezeichnungen) mit sonderpädagogischen Angeboten in den allgemeinen Schulen. Damit sind sie je nach Bedarf alternative oder ergänzende Lernorte“ (KMK 2011a, 5). Alle KMK-Papiere und der erste Staatenbericht plädieren nachdrücklich und

bestimmt für eine „Vielfalt von Förderorten und Organisationsformen sonderpädagogischer Förderung“. Und beim Verband Sonderpädagogik (VdS) liest sich die Doktrin von der Pluralität der Lernorte so: „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“ (VdS 2010, Presseerklärung).

Das ist die neue Doktrin von der „Pluralität der Lernorte“: Statt Vielfalt **in** den Lernorten wird Vielfalt **der** Lernorte propagiert. Das „begabungsgerechte“, gegliederte Schulsystem bekommt mit dem Pluralitätskonzept Zuwachs. Nicht eine einzige Schulform, weder Gymnasium noch Realschule noch Hauptschule noch Sonderschule, werden in Frage gestellt, nein, an die vorhandenen Gliederungen wird eine weitere Schulform angegliedert. Inklusion ersetzt nicht bisherige Schulformen, sondern ist eine weitere Schulform. Inklusive Bildung wird zu einem bloßen Accessoire des gegliederten Schulsystems. Das viergliedrige Schulsystem wird nicht umgebaut, sondern erhält einen zusätzlichen Anbau namens Inklusion.

Gegen eine Vielzahl von Förderorten für Kinder und Jugendliche mit Behinderungen wäre grundsätzlich nichts einzuwenden. Aber die Pluralitätsdoktrin ist mit zweierlei Theoremen verknüpft, die nicht akzeptabel sind. Erstens stellt die Doktrin den Sonderschulen aller Förderschwerpunkte eine unbefristete Bestandsgarantie aus und perpetuiert damit Exklusion als Prinzip und ad infinitum. Und zweitens traktiert die Doktrin die Sonderschule als eine gleichrangige Schulform neben inklusiven Schulen und verstößt damit gegen das Primat der Inklusion. Beide Implikationen der Doktrin „Pluralität der Lernorte“ sind mit Geist und Buchstaben der Behindertenrechtskonvention unvereinbar. Doch die neue Doktrin „Pluralität der Lernorte“ feiert sich: Erstens schreibt es sich Liberalität auf die Fahne, denn Inklusion und Sonderschule dürfen gewählt werden. Das selektive Schulsystem wird ideologisch mit dem Nimbus pluralistischer Toleranz umkränzt. Zweitens bleibt das gegliederte System dem Grunde nach erhalten und die systemsprengende Inklusion ist zu einer gelittenen und gezähmten Nebenfigur geworden. Und drittens ist die zugelassene Inklusion im politischen Streit hervorragend nutzbar, das selektive System allezeit mit einem Alibi zu bemänteln: „Wir machen auch Inklusion!“ Die Pluralitätsdoktrin hat im bildungspolitischen Diskurs die Funktion, einer möglichen Systemdiskussion vorzubeugen und das Wasser abzugraben. Prändl, der Vorsitzende des VdS, will von einer Schulstrukturdebatte nichts wissen: „Die Frage des Lernortes ist zweitrangig!“ (DPhV 2011, 2). Er irrt! Das Menschenrecht auf umfassende und gleichberechtigte Teilhabe „kann nicht lernortunabhängig verwirklicht werden. Kinder können am Lernort Förderschule Teilha-