

Bildungsgerechtigkeit = Freiheit + Gleichheit

Bildungsethische Überlegungen im Licht der neueren Debatte um das Recht auf Bildung¹

Rede anlässlich des Bundeskongresses der Katholischen Elternschaft Deutschlands (KED)

1. – 3. April 2011 in Freising

Axel Bernd Kunze

(Universität Trier und Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn)

Sehr verehrte Frau Vorsitzende,
Hochwürdiger Herr Geistlicher Beirat,
meine sehr verehrten Damen und Herren!

Einleitung: Inklusion zwischen „Rhetorik und Realität“²

Nicht zuletzt die jüngste der großen UN³-Menschenrechtskonventionen, die Behindertenrechtskonvention (CRPD 2006), hat der Forderung nach einem inklusiven Bildungssystem Nachdruck verliehen (vgl. Flieger/Schönwiese 2011). Das neue Leitbild ist durchaus umstritten (vgl. Speck 2010a):

Dient diese Forderung dazu, ein Einheitsschulsystem durchzusetzen, für das bisher der notwendige politische Konsens fehlte? Werden am Ende von mehr Inklusion alle profitieren? Oder werden durch Inklusion „in Regelschulen um jeden Preis“ (Bayerischer Philologenverband 2010, S. 2) sowohl leistungsfähige Schüler „ausgebremst“ als auch bisherige Erfolge in der Förderung behinderter Schüler verspielt? Ein Teil der Eltern droht damit, notfalls auf gerichtlichem Wege zu erzwingen, dass ihre Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in das Regelschulsystem aufgenommen werden (vgl. Speck 2010, S. 53 – 55; Querwege e. V. 2010; Schöler 2010, S. 2 f.). Andererseits melden sich aber auch Stimmen aus der Sonderpädagogik und der Behindertenarbeit zu Wort, die darauf

¹ Eröffnungsvortrag auf dem Bundeskongress der Katholischen Elternschaft Deutschlands „Ungehindert in jede Schule. Wie kann die UN-Konvention für Menschen mit Behinderung umgesetzt werden?“ am 1. April 2011 im Kardinal-Döpfner-Haus in Freising.

² Speck 2010.

³ United Nations [Vereinte Nationen].

verweisen, dass keinesfalls auf leistungsfähige und differenzierte Sonderschulen verzichtet werden dürfe, wenn eine optimale individuelle Förderung für jeden angestrebt werde (vgl. zum Beispiel Deutscher Gehörlosen-Bund e. V. 2009; Verband Sonderpädagogik e. V. 2009). Überdies seien behinderte Kinder zur Entwicklung ihres Selbstbewusstseins durchaus auf eine Peergroup angewiesen, deren Mitglieder ähnliche Erfahrungen miteinander teilen; in der Regelschule bestehe leicht die Gefahr, sich beständig als Einzelgänger zu erfahren.

Otto Speck, Emeritus für Sonderpädagogik an der Ludwig-Maximilians-Universität München, hat im vergangenen Jahr in seinem Buch „Schulische Inklusion aus heilpädagogischer Sicht. Rhetorik und Realität“ (Speck 2010) die kontroverse Debatte um Inklusion prägnant, aber auch mit wohltuender Skepsis zusammengefasst (vgl. Speck 2010, S. 56 – 135). Speck sieht gegenwärtig durchaus Tendenzen, die Vorstellung einer „wirklichen Gemeinsamkeit im Lernen“ zu überziehen und mit unrealistischen Forderungen zu überladen – Versuche, die der Sonderpädagoge als „pure Utopie“, „Phantasma“ oder „Potemkinsche Dörfer“ bezeichnet (vgl. Speck 2010, S. 71). Ein „inklusives Schulsystem“ werde sich weder schnell noch kostengünstig verwirklichen lassen, noch sei es das schlechthinnige Allheilmittel gegen jedwede Diskriminierung behinderter Kinder. Überdies könne Inklusion keinesfalls allein der Schule oder Bildungspolitik aufgebürdet werden; ein inklusives Schulsystem bedürfe der Mitwirkung des gesellschaftlichen Lebens und flankierender sozialpolitischer Maßnahmen (vgl. Speck 2010, S. 125 – 129).

Was mit der Forderung nach „Integration“ im Bildungssystem begann, ertönt heute als Ruf nach einer „Pädagogik der Vielfalt“ (Speck 2010, S. 73). „Vielfalt“ an sich ist allerdings, wie Speck herausarbeitet, noch kein Wertbegriff. Und so ist pädagogisch durchaus Skepsis geboten gegenüber der mit viel Emphase vorgetragenen Absolutheitsforderung, alle Schüler ausnahmslos in „eine Schule für alle“ zu inkludieren:

„Dem Prinzip der *Gleichheit*, das einer Pädagogik der Vielfalt zugrunde liegt, entsprechen zu wollen (,alle Kinder haben gleiche Rechte‘), heißt noch nicht, dass alle Ungleichheiten unwirksam und unwichtig werden, wenn Vielfalt erzeugt wird. Nicht jede Vielfalt lässt sich in erfolgreicherer Lernen umsetzen“ (Speck 2010, S. 73⁴).

⁴ Hervorhebung im Original.

Die folgenden Überlegungen gehen von der Überzeugung aus, dass sich das Recht auf Bildung nur dann umfassend verwirklichen lässt, wenn dabei zwei Aspekte gleichberechtigt beachtet werden: der Grundsatz der Nichtdiskriminierung und die Freiheit des sich bildenden Subjekts. Die Forderung nach mehr „Inklusion“ im Bildungswesen wird dabei nicht isoliert betrachtet werden können. Auch diese Forderung muss sich bildungsethisch an den Gleichheits-, aber auch Freiheitsansprüchen messen lassen, die im Recht auf Bildung enthalten sind. In fünf Schritten soll gefragt werden:

- (1.) Was bringt die Behindertenrechtskonvention Neues?
- (2.) Was sagt die UN-Behindertenrechtskonvention zum Recht auf Bildung?
- (3.) Welchen pädagogischen Stellenwert besitzt die Forderung nach Inklusion?
- (4.) Wann ist ein Bildungssystem „gerecht“?
- (5.) Welche Gleichheits- und Freiheitsansprüche muss ein Bildungssystem sichern?

1. Was bringt die Behindertenrechtskonvention Neues?

Das Übereinkommen über die Rechte behinderter Menschen – auch kurz: Behindertenrechtskonvention – wurde am 13. Dezember 2006 durch die Generalversammlung der Vereinten Nationen verabschiedet. Der Vertragstext ist seit Ende März 2009 für die Bundesrepublik Deutschland verbindlich. Die Konvention ist grundlegend durch eine veränderte Sicht auf Behinderung bestimmt: weg von den medizinischen und hin zu den sozialen Aspekten von Behinderung (vgl. Schulze 2011, S. 15).

Behinderte Menschen sind im Sinne des Vertragstextes alle „Menschen, die langfristige körperliche, seelische, geistige oder Sinnesbeeinträchtigungen haben, welche sie in Wechselwirkung mit verschiedenen Barrieren an der vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft hindern können“ (Artikel 1 CRPD 2006). Die Konvention geht davon aus, dass aufgrund einer Behinderung niemandem die Anerkennung, Inanspruchnahme oder Ausübung aller Menschenrechte oder Grundfreiheiten verwehrt werden darf – sei es im politischen, wirtschaftlichen, sozialen, kulturellen, staatsbürgerlichen oder einem anderen Bereich. Dies gilt dann auch für das Recht auf Bildung, dem das Übereinkommen mit Artikel 24 breiten Raum widmet.

Ihr besonderes Innovationspotential – gegenüber früheren UN-Konventionen – erhält die Behindertenrechtskonvention durch drei Perspektiven, die den Text deutlich prägen: *Empowerment* oder Befähigung, *Diversity* und *soziale Inklusion* (vgl. Bielefeldt 2009).

Der *Befähigungsgedanke* zielt darauf, die aktive Teilnahme am sozialen Leben zu stärken: durch den rechtlich abgesicherten Anspruch auf Selbstbestimmung, Diskriminierungsfreiheit und gleichberechtigte soziale Teilhabe. Die Betroffenen sollen nicht mehr Objekt von Fürsorge und Nachteilsausgleich sein, sondern Subjekte mit eigenständigen Teilhabeansprüchen.

Differenz, beispielsweise Behinderung, wird von der Konvention nicht vorrangig unter Defizitkriterien betrachtet, sondern als normaler Bestandteil des menschlichen Zusammenlebens. Vor diesem Hintergrund wird Behinderung (*disability*) als eine soziale Konstruktion betrachtet, ohne die Problemlagen der Einzelnen und deren besondere Schutzbedürfnisse allerdings zu verharmlosen oder zu leugnen. Letztere kommen als Beeinträchtigungen (*impairment*) zur Sprache.⁵

Die Forderung nach *sozialer Inklusion* macht deutlich, dass der Einzelne nicht allein auf sich selbst gestellt leben kann. Der Mensch erfährt seine Freiheit nur sozial vermittelt, darf aber nicht in der Gemeinschaft vollständig aufgehen – Heiner Bielefeldt, ehemaliger Direktor des Deutschen Instituts für Menschenrechte, wörtlich:

„Ohne soziale Inklusion kann Autonomie praktisch nicht gelebt werden, und ohne Autonomie nimmt soziale Inklusion fast zwangsläufig Züge von Bevormundung an. Mit anderen Worten: Erst in der wechselseitigen Verwiesenheit wird klar, dass Autonomie [...] auf selbstbestimmtes Leben in sozialen Bezügen zielt; und im Gegenzug wird deutlich, dass soziale Inklusion ihre Qualität gerade dadurch gewinnt, dass sie Raum und Rückhalt für persönliche Lebensgestaltung bietet“ (Bielefeldt 2009, S. 10 f.⁶).

Soziale Ausgrenzung kann sich beispielsweise im fehlenden Zugang zu bestimmten Bildungsangeboten oder in Diskriminierung auf dem Arbeitsmarkt zeigen. Umgekehrt ist es aber auch möglich, dass sich Beteiligung in die Bevormundung durch übermächtige Institutionen und eine staatliche Rund-um-Versorgung verkehrt, bei der die Wünsche des Einzelnen kein Gehör mehr finden.

⁵ Die Unterscheidung lehnt sich an die im Geschlechterdiskurs üblich gewordene Differenzierung zwischen „sex“, verstanden als biologisches Geschlecht, und „gender“, verstanden als sozial konstruiertes Geschlecht, an.

⁶ Im Original ist die Passage „selbstbestimmtes Leben in sozialen Bezügen“ kursiv hervorgehoben.

Die Behindertenrechtskonvention geht allerdings noch einen Schritt weiter und formuliert als Ziel, ein „verstärktes Zusammengehörigkeitsgefühl“ (*enhanced sense of belonging*) zu fördern. Diese Forderung gehört nicht zum etablierten Vokabular der internationalen Menschenrechte. Mit dieser soll deutlich werden, dass diese den Einzelnen nicht allein vor staatlichen Übergriffen schützen sollen, sondern darüber hinaus auch davor bewahren wollen, unfreiwillig zum Opfer gesellschaftlicher Ausgrenzung zu werden. Beide Stoßrichtungen der Menschenrechte dürfen allerdings nicht gegeneinander ausgespielt werden.

Denn wie leicht diese Forderung überzogen werden kann, zeigt eine im November 2010 veröffentlichte Stellungnahme des Berliner Instituts für christliche Ethik und Politik (ICEP) – darin heißt es: „Barrierefreiheit ist [...] ein häufig [...] zu eng interpretierter Begriff.“ Auch „durch die Einstellung von Dritten bedingte Hürden, wie etwa fehlende Toleranz“ (beide Zitate: Kiuppis 2010, S. [1]) seien als mangelnde „Barrierefreiheit“ zu bezeichnen. Eine derart weitreichende Interpretation sozialer Inklusion könnte leicht Einschränkungen der Meinungsfreiheit legitimieren und die Gefahr der Gesinnungskontrolle nach sich ziehen.

2. Was sagt die Behindertenrechtskonvention zum Recht auf Bildung?

Die Wirtschaftlichen, Sozialen und Kulturellen Rechte wurden 1966 mit dem Sozialpakt (ICESCR 1966) völkerrechtlich verbindlich festgeschrieben. Der Sozialpaktausschuss, der die Überwachung dieses Vertragswerkes kontrolliert, hat sich bereits in den Neunzigerjahren für die Förderung integrativer Schulprogramme und einer entsprechenden Lehrerbildung ausgesprochen (vgl. CESCR E/1995/22 9. Dezember 1994, Abs. 35). An diese Vorgabe schließt die neue Behindertenrechtskonvention an: In Artikel 24 Absatz 1 werden die Vertragsstaaten verpflichtet, das Recht auf Bildung für behinderte Menschen zu sichern – und zwar durch „ein integratives Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslange Fortbildung“.

Drei Bildungsziele werden ausdrücklich genannt: erstens die volle Entfaltung der menschlichen Möglichkeiten, eines Gefühls der Würde und des eigenen Wertes sowie die Achtung vor den Menschenrechten und der menschlichen Vielfalt; zweitens die auch Behinderten nicht zu verwehrende volle Entfaltung ihrer Persönlichkeit und aller ihrer Fähigkeiten sowie drittens die Befähigung zur wirksamen Teilnahme an einer freien

Gesellschaft. Die Formulierungen folgen früheren Menschenrechtskonventionen, werden hier aber ausdrücklich auf die besondere Situation behinderter Menschen bezogen. Immer wieder wird im Dokument die menschliche Würde als Gegenstand notwendiger Bewusstseinsbildung betont – noch einmal Heiner Bielefeldt:

„Das Bewusstsein eigener Würde hängt nicht nur an der inneren Einstellung der Menschen, sondern wird auch bedingt durch gesellschaftliche Strukturen von Ausgrenzung und Diskriminierung, die die alltägliche Erfahrung von Menschen mit Behinderungen prägen“ (Bielefeldt 2009, S. 5⁷).

Die Forderung, derartige Ausgrenzungserfahrungen zu überwinden, wendet sich an die gesamte Gesellschaft: eine Erkenntnis, die rechtlich-politisch dann in die Forderung nach breit angelegten Programmen gesellschaftlicher Aufklärung und Bildung mündet (vgl. Artikel 8 CRPD 2006). Diese für neuere Menschenrechtsdokumente durchaus typische Forderung ist keineswegs unproblematisch. Denn gesellschaftliche Bewusstseinsbildung, die in staatlicher Verantwortung betrieben wird, wäre ein Widerspruch in sich selbst.

Daher ist an dieser Stelle zu betonen, dass der freiheitliche Staat die Aufgabe gesellschaftlicher Aufklärung und Bewusstseinsbildung nicht an sich ziehen und seiner inhaltlichen Kontrolle unterwerfen darf. Dies liefe auf eine staatliche Vereinnahmung des gesellschaftlichen Raumes hinaus – verbunden mit der Gefahr, dass zunehmend beschnitten würde, was menschenrechtlich gerade geschützt werden soll: der nichtpolitische Freiraum zur Entfaltung individueller Autonomie und die Möglichkeit zu freier Vergemeinschaftung. Der Staat kann die Rahmenbedingungen dafür schaffen, dass (zivil-)gesellschaftliche Träger das ihrige zur Förderung der Menschenrechte beitragen können. Bestimmte habituelle Dispositionen und Einstellungen der Einzelnen zu erzwingen, muss er sich allerdings versagen.

Unter Berufung auf das Prinzip der Chancengleichheit werden die Vertragsstaaten verpflichtet, dafür zu sorgen, dass Behinderte ihr Recht auf Bildung gleichwertig verwirklichen können (vgl. Artikel 24 Absatz 2 CRPD 2006). Behinderte Kinder sollten nicht vom allgemeinen Schulbesuch ausgeschlossen werden und gleichberechtigt Zugang zu einem „integrativen, hochwertigen und unentgeltlichen Grundschulunterricht“ erhalten.

⁷ Im Original ist die Passage „gesellschaftliche Strukturen“ kursiv hervorgehoben.

Entsprechendes gelte gleichfalls für die Sekundarstufe. Um dies zu gewährleisten, sei es wichtig, zugleich die Bedürfnisse des Einzelnen zu achten, individuell angepasste Unterstützung zu gewähren und für ein Umfeld zu sorgen, das die „bestmögliche schulische und soziale Entwicklung gestattet“. Kinder dürfen nicht ausschließlich auf das Merkmal „Behinderung“ festgelegt werden, doch dürfen umgekehrt auch nicht ihre speziellen Bedürfnisse und Schutzansprüche geleugnet werden.

Inhaltlich soll es behinderten Menschen möglich sein, solche „lebenspraktischen Fertigkeiten und sozialen Kompetenzen“ zu erwerben, die ihnen die „volle und gleiche Teilnahme“ an der Bildung und am sozialen Leben ermöglichen (vgl. Artikel 24 Absatz 3 CRPD 2006). Für Blinde, Gehörlose, Taubstumme oder Taubblinde ist es wichtig, dass sie alternative Kommunikationsformen erlernen können, beispielsweise die Brailleschrift oder Gebärdensprache. Lehrkräfte – auch solche, die selbst behindert sind, – müssen hierin entsprechend geschult und fortgebildet werden (vgl. Artikel 24 Absatz 4 CRPD 2006).

Das Recht auf Bildung endet nicht mit dem Verlassen der Schule. Neben einem integrativen Schulsystem bedarf es darauf aufbauend des diskriminierungsfreien und gleichberechtigten Zugangs zu allgemeiner Hochschulbildung, zur Berufsausbildung sowie zu Angeboten der Erwachsenenbildung (vgl. Artikel 24 Absatz 5 CRPD 2006).

Bei den genannten Forderungen handelt es sich zunächst einmal um rechtliche Ansprüche und politische Aufträge. Wollen diese auch pädagogisch Geltung beanspruchen, müssen sie ausdrücklich auf ihre pädagogische Geltung hin befragt werden.

3. Welchen pädagogischen Stellenwert besitzt die Forderung nach Inklusion?

Der Mensch ist weder durch seine natürlichen Anlagen noch durch seine sozialen Erfahrungen eindeutig festgelegt. Genau dies öffnet den Bereich der Pädagogik: Der Mensch ist weltoffen und entwicklungsfähig; er ist zu einem bewussten und selbstverantwortlichen Handeln fähig. Ein solches Handeln muss allerdings erlernt werden. Bildung ist mehr als der Erwerb von Wissen: Der Mensch soll das Gelernte auch beurteilen und er soll nach der Bedeutung dieses Urteils für sein eigenes Handeln fragen – nur dann wird er mündig handeln können (vgl. Kunze 2008, S. 64 – 67). Unterricht meint die systematische und methodisch

strukturierte Aneignung von Wissen. Erziehung will dabei helfen, nicht einfach fremdes Wissen zu übernehmen, sondern eine eigenständige Haltung zum Erlernten aufzubauen, eine Persönlichkeit, und dann auch mit dem erworbenen Wissen verantwortlich und gemeinwohlförderlich umzugehen.

Innerhalb der Christlichen Sozialethik ist in den vergangenen Jahren zunehmend die Bedeutung von Bildung erkannt und als Beteiligungsgerechtigkeit thematisiert worden (vgl. Kunze 2009): Erst Bildung sichert dem Einzelnen seine Selbstbestimmungs- und Verantwortungsfähigkeit – und ist damit auch eine wichtige Quelle für Anerkennung und Wertschätzung. Ohne Bildung wird dem Einzelnen zudem die aktive Teilnahme am sozialen Leben nicht möglich sein. Daraus folgen für die Gemeinschaft zwei Verpflichtungen: zum einen der Schutz jener negativen Freiheitsrechte, die es dem Individuum erst ermöglichen, selbstbestimmt zu urteilen und zu handeln; zum anderen die Sicherung jener strukturellen Voraussetzungen, die es dem Einzelnen möglich machen, sein Recht auf Bildung auch real zu verwirklichen.

Doch kann Bildung nicht einfach durch sozialtechnologische Systemoptimierung erzeugt werden, insofern die Eigenaktivität des sich bildenden Subjekts entscheidend bleibt. Doch unterliegen Bildungsprozesse einer Vielzahl an Rahmenbedingungen, die den Erwerb von Bildung erleichtern oder erschweren können. Über diese kann sozialetisch reflektiert werden. Was pädagogisches Handeln ist, kann aber nicht aus der Menschenrechts- oder Gerechtigkeitstheorie oder aus sozialetischen Leitbildern abgeleitet werden, sondern muss von der Pädagogik nach ihren eigenen Prinzipien bestimmt werden.

Problematisch ist es daher, wenn innerhalb der Bildungsreformdebatte sozialwissenschaftliche Kategorien leichthin und – nicht selten auch einseitig – zu bildungspolitischen oder bildungsethischen Leitbildern erklärt werden, ohne dass diese noch einmal bildungstheoretisch und pädagogisch eingeholt werden. Auf diese Weise besteht die Gefahr, dass die für Bildung bestimmende Idee der Selbstbestimmung durch gesellschaftliche Ansprüche oder andere, von außen herangetragene Zwecksetzungen (beispielsweise ein bestimmtes Ideal gesellschaftlicher Gleichheit) suspendiert wird. Integration oder Inklusion sind hierfür nur zwei Beispiele:

„Integration“ wird im neuen „BELTZ Lexikon Pädagogik“, das innovativen Fachentwicklungen grundsätzlich aufgeschlossen gegenübersteht, als „unscharfer Modebegriff“ bezeichnet (vgl. Tenorth/Tippelt 2007). Mitunter entsteht der Eindruck einer pädagogischen Glaubensfrage. So forderte der frühere UN-Sonderberichterstatter für das Recht auf Bildung, Vernor Muñoz Villalobos, immer wieder eine „Pädagogik der Inklusion“, ohne genau sagen zu können, was damit eigentlich gemeint sei. Für ihn sei Inklusion „nicht in erster Linie eine Frage wissenschaftlicher Beweise“ (Muñoz Villalobos 2009, S. 11).

Sowohl Integration als auch Inklusion sind von ihrem Ursprung her pädagogikfremde Begriffe, die sich zunächst einmal auf soziologisch beschreibbare Prozesse beziehen, beispielsweise den Eingliederungsprozess von Menschen in Gruppen und Organisationen. Beide Leitbegriffe stellen nicht schon die Lösung bestimmter bildungspolitischer Probleme dar, sondern weisen zunächst einmal nur auf das Zuordnungsproblem von Einheit und Differenz, Gleichheit und Vielfalt hin. Aus sozialemethischer Sicht sollten Schülern keineswegs vorschnell homogene schulorganisatorische oder pädagogische Bedürfnisse unterstellt werden, allzu breit sind die individuellen Bedürfnisse, Fähigkeiten und Interessen.

Die Menschenrechte bleiben, solange Menschen über die Überwindung von Leid und Unrecht, Gewalt und Ungerechtigkeit reflektieren werden, ein offenes Projekt, bedürfen also der beständigen Reflexion und Weiterentwicklung. Damit muss aber auch ihre Auslegung korrekturoffen bleiben, ohne dass wissenschaftlich umstrittene oder von einer ganz bestimmten Theorietradition abhängige Begriffe (so ist Inklusion beispielsweise aus der Systemtheorie eingeführt worden: vgl. Bohmeyer 2009) als menschenrechtliche Kriterien dogmatisiert und damit letztlich der freien wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Diskussion entzogen werden. Der Wesensgehalt der Menschen- und Grundrechte ist als unantastbar zu schützen, nicht deren zeitbedingte Interpretation und Auslegung.

4. Wann ist ein Bildungssystem „gerecht“?

Bildung kann nicht selbst Gerechtigkeit herstellen, trägt aber durch die Befähigung zur Selbstbestimmung dazu bei, dass soziale Gerechtigkeit möglich wird – und zwar, indem die Educandi dazu befähigt werden, Gerechtigkeitsprobleme zu identifizieren und zu reflektieren sowie nach Gerechtigkeitsmaßstäben zu handeln (vgl. Mugerauer 2008, S. 211 – 217). Denn

Gerechtigkeit entsteht noch nicht durch die Anwendung bestimmter Gerechtigkeitsformeln, Normen oder Gesetze; deren Gebrauch kann gelingen oder misslingen, gut oder schlecht, gerecht oder ungerecht sein. Erst Bildung hilft zu unterscheiden, zwischen der allgemeinen Norm und der besonderen Situation.

Die Auswirkungen veränderter Bildungsprozesse werden sich zunächst einmal in veränderten Bildungsprozessen zeigen. Bildung kann grundsätzlich nicht Defizite kompensieren, die in anderen gesellschaftlichen Teilbereichen entstanden sind. Dies erwarten zu wollen, muss die pädagogischen Akteure zwangsläufig mit unerfüllbaren Erwartungen belasten. Die Schule kann genauso wenig ein Reparaturbetrieb für gesellschaftliche, außerhalb von ihr erzeugte Probleme sein wie ein Hort pädagogischer Glückseligkeit. Als Institution der Gesellschaft hat sie Teil an deren Verwerfungen. Die Herstellung sozialer Gerechtigkeit und auch von Gerechtigkeit im Bildungssystem ist primär eine politische, keine pädagogische Aufgabe (vgl. Wächter 2008; Ladenthin 2008).

Dennoch bleibt pädagogisches Handeln an Gesetz und Moral gebunden, sind die Gerechtigkeit und die Menschenrechte also auch auf Bildung hin auszulegen. Die pädagogische Aufgabe wäre es, mit der Tatsache von Gleichheit und Ungleichheit so umzugehen, dass aus dieser durch pädagogisches Handeln keine Ungerechtigkeit entsteht oder eine solche sich weiter verfestigt. Dabei ist zwischen „Chancen zur Bildung“ und „Chancen durch Bildung“ zu unterscheiden (vgl. Stojanov 2007, S. 32 – 37).

Bildung kann nicht einfach „verteilt“ werden (bildungspolitisch gehen solche fehlgeleiteten Versuche zwangsläufig mit einer Absenkung des Anspruchsniveaus einher). Doch sind die personellen, finanziellen und organisatorischen „Ressourcen der Bildungsförderung“ (Hilgenheger 2005, S. 13) begrenzt – mit anderen Worten: die Chancen *zur* Bildung. Soweit diese veränderbar sind, ist ihre Verteilung nicht einfach hinzunehmen, sondern unter Gerechtigkeitsüberlegungen beispielsweise politisch, rechtlich oder pädagogisch zu gestalten.

Dabei stehen Bildungsprozesse vor dem Paradox, dass immer schon vorausgesetzt werden muss, was als Ergebnis erst erstrebt wird. Die Chancen zur Bildung werden individuell ganz verschieden genutzt und bleiben abhängig von sozialisatorischen Voraussetzungen, Haltungen, Motiven und weiteren Persönlichkeitsmomenten, die zu einem erheblichen Teil Bildung (nicht allein formale) bereits voraussetzen – mit anderen Worten: Die Chancen zur

Bildung sind abhängig von Chancen *durch* Bildung. Letztere entziehen sich um der personalen Freiheit des Individuums willen jeder Standardisierung, wie Krassimir Stojanov deutlich gemacht hat:

„Zu erwarten, dass Schulbildung alle Jugendlichen gleich (im Sinne von gleich-fähig und gleich-motiviert für ein aktives Leben in der Gesellschaft) machen kann, wäre nicht nur naiv, sondern auch politisch fragwürdig, denn diese Erwartung wäre nicht allzu weit entfernt vom Projekt der sozialen Herstellung eines einheitlichen Menschentypus, das bekanntermaßen allen totalitären Ideologien zugrunde liegt“ (Stojanov 2007, 35).

Eine Bildungseinrichtung kann dann als „bildungsgerecht“ bezeichnet werden, wenn sie dem Einzelnen ermöglicht, bis an die Grenzen seines je eigenen Leistungspotentials vorzustoßen (vgl. Rekus/Hintz/Ladenthin 1998, S. 278 – 282). Ob dieser Anspruch erfüllt wird oder nicht, kann sich erst im Bildungsprozess selbst erweisen (vgl. Hilgenheger 2005, S. 10 – 17). „Bildungsungerecht“ wäre dann aber auch die Nivellierung individuell erreichbarer Bildungsmöglichkeiten. Zwar kann gefordert werden, dass erworbene Bildungsgüter gemeinwohlförderlich und solidarisch eingesetzt werden; doch kann die individuelle, in der Menschenwürde wurzelnde Freiheit zur Bildung nicht kollektiv zugunsten eines bestimmten Ideals sozialer Gleichheit verrechnet werden (vgl. Kunze 2008a, S. 91 f.).

Dies legt es nahe, Bildungsgerechtigkeit nicht egalitaristisch zu interpretieren: Jeder sollte die Möglichkeit haben, einen bestimmten Bildungsstand zu erreichen, der ihm ein gutes Leben ermöglicht. Findet ein Heranwachsender bessere Startbedingungen vor als andere oder erreicht jemand ein höheres Maß an Bildung, kann dies nicht als moralisch anstößig gelten (vgl. Giesinger 2007).

Andernfalls würde die Gerechtigkeit allein mit Gleichheit identifiziert. Ohne Bezug auf Freiheit verkehrt sich Gleichheit allerdings zum Zwang politisch verordneter Gleichmacherei. Ein Bildungswesen, das nicht jeden Einzelnen im Rahmen seiner Anlagen bestmöglich fördern, sondern Schwächere gezielt bevorzugen und Talentiertere umgekehrt benachteiligen wollte, wäre weder frei noch gerecht.

5. Welche Gleichheits- und Freiheitsansprüche muss ein Bildungssystem sichern?

Individuen unterscheiden sich. Wenn die Einzelnen frei sind, werden sie ihre Freiheit individuell verschieden nutzen, damit aber auch nicht vollkommen gleich sein. Wären die Einzelnen hingegen vollkommen gleich, wären sie nicht frei, unterschiedlichen Lebensentwürfen und Möglichkeiten nachzustreben (vgl. Kirchhof 2009, S. 132 f.). Das Recht auf Bildung wird nur im komplementären Zusammenspiel von Freiheit und Gleichheit angemessen verwirklicht werden können.

Gleiche Minimumrechte:

Das Recht auf Bildung sichert jedem Einzelnen die Chance, sich jenes Maß an Bildung anzueignen, das für ein menschenwürdiges Leben unerlässlich ist. Niemand darf vom realen Zugang zu Bildung ausgeschlossen werden. Die Bildungsangebote müssen individuell annehmbar und pädagogisch angemessen sein.

Der Anspruch auf Selbstbestimmung bleibt grundsätzlich unantastbar; seine Konkretisierung, was dem Menschen als Selbstbestimmung hier und jetzt möglich ist, bleibt aber von Fall zu Fall im Verstehen der jeweiligen Individuallage zu entscheiden (vgl. Heitger 1988).

Gleichbehandlung:

Die Chancen zur Bildung dürfen nicht aufgrund äußerer Merkmale oder willkürlich beschränkt werden. Über formale Diskriminierungsfreiheit hinaus sind unterschiedliche Chancen zur Bildung anzugleichen, soweit deren Ungleichverteilung auf veränderbaren, pädagogisch und politisch gestaltbaren Ursachen beruht und soweit dies im Sinne eines Minimumrechts auf Bildung notwendig ist. Die physische Zugänglichkeit sollte nicht durch übermäßig weite Entfernungen oder bauliche Barrieren beeinträchtigt werden.

Eine Gleichheit in den Chancen zur Bildung ist allerdings nur annäherungsweise erreichbar, insoweit in einem freiheitlichen Staatswesen zwar eine grundrechtlich begründete Gleichheit

der Lebensumstände, nicht aber der frei gewählten, tatsächlichen Lebensentwürfe angezielt oder eingefordert werden kann.

Ungleichbehandlung aufgrund individueller Merkmale:

Da sich die Individuen untereinander unterscheiden, werden gleiche Chancen zur Bildung nicht dadurch zu erreichen sein, dass allen das gleiche pädagogische Angebot gemacht wird. Das Recht auf Bildung verlangt nicht nach Bildungsangeboten, die für alle gleich sind, sondern nach einem differenziert ausgestalteten Angebot, das verschiedenen Voraussetzungen und Bedürfnissen gerecht wird: „Chancengleichheit als Chance zu einer jeweils möglichen Bildung darf niemandem, nicht dem Behinderten, aber auch nicht dem Begabten vorenthalten werden“ (Heitger 1988, 56), so der Wiener Pädagoge Marian Heitger.⁸

Pädagogisch ist es sinnvoll, möglichst frühzeitig zu reagieren, bevor sich bestimmte Defizite in der individuellen Entwicklung verfestigt haben.

Gleiche Zugangsrechte:

Diskriminierungsfreiheit muss im gesamten Bildungsprozess gesichert sein. Im Rahmen seiner Leistungspflichten kann der Staat ressourcenabhängige Prioritätensetzungen vornehmen. Vorrang genießen Bildungsvollzüge, die für alle obligatorisch, unverzichtbar für das Erlernen der Kulturtechniken und grundlegend für den gesamten weiteren Bildungsverlauf sind.

Gleichbehandlung:

Die Einzelnen werden die ihnen offenstehenden Chancen zur Bildung unterschiedlich nutzen: „Schulpolitik etwa kann [...] nie die Gleichheit im Ergebnis zum Ziel haben. Auch in der

⁸ Wie Berger (2006) darlegt, kann die Aufgabe der Bildung auch bei starker „Minderbegabung“ pädagogisch nicht einfach auf lebenspraktisches Training reduziert werden.

Schule soll es sein wie bei einem 100-Meter-Lauf: Am Start stehen alle auf einer Linie, und alle sollen optimal trainiert sein. Am Zieleinlauf aber mag es die Langsameren und Schnelleren geben. Den Menschen geht es nämlich nicht besser, wenn alle gleich am Ziel sind“ (Kraus 2009, S. 20).

Diskriminierungsfreiheit und Leistungsgerechtigkeit gehören zusammen: Bildungserfolg darf nicht von äußeren Merkmalen abhängen, sondern muss an individuell zurechenbare Leistung gekoppelt sein. Der moralische Rechtsanspruch auf bestimmte Bildungsangebote ist umso stärker, je grundlegender dabei Fähigkeiten vermittelt werden, die für eine eigenverantwortliche und aktive Teilnahme am sozialen Leben unverzichtbar sind.

Ungleichbehandlung aufgrund individueller Bedürfnisse:

Das Bildungswesen sollte ein differenziertes, durchlässiges und korrekturoffenes Angebot an verschiedenen Bildungsgängen und Fördermöglichkeiten bereithalten. Jeder Bildungsgang muss, wenn er erfolgreich absolviert wird, verschiedene Anschlussmöglichkeiten bieten.

Unterschiede zwischen den Angeboten und differenzierte Zugangsregelungen sind möglich und sinnvoll, so lange diese pädagogisch begründet sind und sich reziprok rechtfertigen lassen. Das heißt: Eine institutionelle Trennung darf nicht Ausdruck fehlender Anerkennung sein oder das Ziel verfolgen, von der Teilhabe an Bildung auszuschließen, sondern muss dem Willen entspringen, den Bedürfnissen des Einzelnen bestmöglich gerecht zu werden und ihm das höchstmögliche Maß an gesellschaftlicher Teilhabe zu sichern. Eine pädagogisch begründete institutionelle Trennung widerspricht keineswegs dem Anspruch auf Inklusion.

Individuelle Lösungen setzen Wahlmöglichkeiten voraus: „Inklusion bedeutet damit nicht zwangsläufig, dass man sich nicht für einen eigenen Weg entscheiden *kann*, es umfasst aber jedenfalls, dass man sich auf keinen Fall für eine besondere Förderschule entscheiden *muss*“ (Tolmein 2009, S. 230). Ob der Besuch einer Regelschule oder einer sonderpädagogischen Einrichtung die bestmögliche Förderung verspricht, kann nur der Einzelfall zeigen:

„Inklusive Erziehung heißt nämlich auch, dass Schüler eine Chance haben müssen, ein eigenes Tempo zu entwickeln und je nach Selbstbild, ihre eigene Perspektive finden können müssen. Dafür benötigen sie manchmal auch eine *Peer-Group*, in der sie auf andere Behinderte treffen und dort ein Wir-Gefühl und Selbstbewusstsein entwickeln

können, das in einer gemischten Umgebung, in der jemand ständig der einzige gehörlose Mensch oder die einzige Rollstuhlfahrerin ist, oft nur schwer gefunden werden kann“ (Tolmein 2009, S. 230⁹).

Entfaltungsrechte:

Die im Recht auf Bildung enthaltenen Gleichheits- und Freiheitsansprüche begrenzen sich wechselseitig: Bildung ist nicht einfach der Umgang mit vorgegebenen Möglichkeiten; Bildung eröffnet dem Einzelnen vielmehr die Freiheit, selbst eigene Wahlmöglichkeiten hervorzubringen.

In der Praxis ist es nicht immer einfach, darüber zu unterscheiden, ob ein bestimmtes Verhalten der freien Entscheidung des Einzelnen entspringt oder strukturellen Zwängen geschuldet ist. Eine freiheitliche Gesellschaft wird hier um des hohen Gutes der Freiheit willen sehr sorgfältig abwägen müssen und im Zweifelsfall der individuellen Wahlfreiheit den Vorzug geben, Risikoabwägung und Minderheitenschutz vorausgesetzt.

Freiheit zur Verfolgung individueller Ziele:

Soll Bildung zur Mündigkeit freisetzen, kann damit nicht die Anpassung an gesellschaftliche Ziele gemeint sein. Menschenrechtlich wie pädagogisch können daher nur solche Bildungsvollzüge Geltung beanspruchen, die auf umfassende Persönlichkeitsbildung zielen und ermöglichen, das Gelernte selbsttätig zu prüfen.

Abwesenheit von Zwang:

Die Freiheitsrechte sichern einen Kernbereich der Persönlichkeit, der von staatlichem Zugriff frei bleibt. Daher muss es den Einzelnen möglich bleiben, ihre Bildung in privater, nichtpolitischer Form zu bestimmen.

⁹ Hervorhebung im Original.

Dies betrifft zunächst einmal das natürliche Recht der Eltern, über die Pflege und Erziehung ihrer Kinder frei zu bestimmen. Der Staat muss den Missbrauch des elterlichen Rechts verhindern, hat aber nicht das Recht, positiv zu bestimmen, wie Eltern von diesem Recht Gebrauch machen. Die intime Eltern-Kind-Beziehung darf nicht staatlich vereinnahmt werden.

Partizipationsrechte:

Bildung ist ein personales Geschehen und verlangt nach der Verantwortlichkeit des Subjekts. Den pädagogischen Akteuren muss es möglich sein, den Bildungsprozess in Freiheit und Eigenverantwortung auszugestalten. Dies verlangt nach Mitbestimmungs-, Koalitions- und Wahlrechten für Eltern und Lernende wie für Lehrende gleichermaßen.

Freiheit zur verantwortlichen Ausgestaltung:

Erzieherische Einwirkung darf die Persönlichkeit des Educandus nicht brechen. Eine Grenze ist dort überschritten, wo der Staat durch Lehrpläne, Bildungsstandards oder andere Vorgaben auf das Denken und Wollen der pädagogischen Akteure zuzugreifen und dieses zu steuern versucht.

Jede staatliche Pflicht bleibt begründungspflichtig. Soll der Einzelne die Möglichkeit haben, sich frei zu entfalten und einen selbst gewählten Lebensplan zu verwirklichen, darf er nicht auf einen ganz bestimmten Weg der Bildung festgelegt werden. Mit anderen Worten: Zu fordern sind eine hinreichend große pädagogische Wahlfreiheit und reale Alternativen.

Abwendung von Zwang:

Damit die Freiheit des Lernens und Lehrens gesichert bleibt, muss der Staat Zwang von den Lernenden wie Lehrenden abwenden; er muss also bereit sein, Schutz- und Kontrollpflichten zu übernehmen.

Dabei darf der Staat von den Lernenden und ihren Eltern die Bereitschaft zur Mitwirkung und Kooperation erwarten. Die Erziehungsgewalt der Familie und der Schule stehen gleichberechtigt nebeneinander, nur in gegenseitiger und vertrauensvoller Kooperation wird ein möglichst fruchtbarer Bildungsverlauf zu erwarten sein.

Zu fördern sind subsidiäre Konzepte, welche die Erziehungspartnerschaft zwischen Familie und Schule stützen, gerade in solchen Fällen, da Eltern ihrer Erziehungsverantwortung nur begrenzt nachkommen.

Ausblick: Das eine tun, ohne das andere zu lassen

Abschließend möchte ich noch einmal auf den Anfang zurückkommen: Bei aller Kritik an diesem „sozialpolitischen Kampfbegriff“ (vgl. Speck 2010, S. 67) stellt Speck die Forderung nach Inklusion keineswegs gänzlich in Frage. Integration wie Inklusion seien als „rechtlich begründete Leitbegriffe“ (Speck 2010, S. 132¹⁰) zu respektieren, zugleich aber pädagogisch differenziert und realistisch auszulegen – und zwar in der „primären Verantwortlichkeit der allgemeinen Schule“ (vgl. Speck 2010, S. 132 f.). Gleichzeitig müsse aber auch die subsidiäre Rolle spezieller Förderschulen und -klassen erhalten bleiben:

„Den *Nachweis*, dass ein dem Kind angemessenes Lernen in der allgemeinen Schule nicht möglich ist, hat die allgemeine Schule über ein noch zu formalisierendes Verfahren zu führen. Da auch für Förderschulen das Bildungsziel der sozialen Teilhabe gilt, haben auch sie sich um ein Höchstmaß sinnvoller Gemeinsamkeiten (Kooperationen) mit allgemeinen Schulen zu bemühen“ (Speck 2010, S. 133¹¹).

Den Eltern steht ein bedingtes Wahlrecht über den Lernort ihres Kindes zu (vgl. Speck 2010, S. 134): Als Regelfall gilt die Aufnahme in die allgemeine Schule, doch können sie auch eine Förderschule wählen, beispielsweise um ihm eine bessere individuelle Förderung zu garantieren oder psychische Belastungen zu minimieren. Eine Entscheidung über den besten Lernort zu treffen, ist keinesfalls leicht und verlangt nach einer sorgfältigen pädagogischen Diagnostik; die Eltern sind daher gegebenenfalls bei ihrer Entscheidungsfindung zu beraten.

¹⁰ Im Original kursiv hervorgehoben.

¹¹ Hervorhebung im Original.

Ein formales Wahlrecht der Eltern kann aber durch staatliche Vorentscheidungen real beschränkt werden. Bildungspolitisch dürfe daher – so Otto Speck – das Verhältnis zwischen allgemeiner Schule und Förderschule nicht durch eine „generelle Priorisierung“ oder Privilegierung inklusiver Schulformen konterkariert werden. Denn „[e]ine gegenüber Sondereinrichtungen ressourcenmäßig bevorzugte Versorgung müsste die in den Sondereinrichtungen zu fördernden Schülerinnen und Schüler benachteiligen. Integration/*Inklusion als Leitprinzip gilt für alle*, unabhängig von ihrem Lernort“ (Speck 2010, S. 133¹²).

Der Vermittlungsvorschlag des Münchner Sonderpädagogen für die mitunter recht emotional geführte Debatte um Inklusion lässt sich auf eine einfache Formel bringen: „Das eine tun, ohne das andere zu lassen.“ Wofür Speck in diesem Sinne plädiert ist ein plurales, die Wahlfreiheit der Einzelnen stärkendes Bildungssystem.

Was er am Ende seines Bandes der Heil- oder Sonderpädagogik als Aufgabe aufträgt, kann dabei durchaus als Auftrag an die Pädagogik insgesamt gelesen werden: Die Pädagogik vertritt nicht nur eine normative Idee, sondern hat als wissenschaftliches Fach „auch die Aufgabe, die praktische Umsetzbarkeit von Integration/*Inklusion* in der schulischen Wirklichkeit samt ihren Hindernissen und besonderen Chancen zu analysieren und zu begleiten“ (Speck 2010, S. 134) – und wenn nötig, dabei auch überzogene „Heilserwartungen“ zu dämpfen.

Ob Inklusion gelingt, kann nicht allein politisch oder ethisch entschieden werden. Ein Urteil hierüber kann nur im Blick auf die Qualität der sie realisierenden pädagogischen Praxis gefällt werden, bleibt also angewiesen auf das pädagogisch-didaktische Urteil.

Der Würzburger Sonderpädagoge Christoph Ratz hat aufgezeigt, dass Inklusion schulpädagogisch höchst voraussetzungsreich ist. So geht er davon aus, dass zunächst einmal die Fachorientierung innerhalb des sonderpädagogischen Unterrichts gestärkt werden müsse. Allzu lange sei beispielsweise die Geistigbehindertenpädagogik auf Lebenspraxis und Lebensbewältigung verengt worden. Ratz rät stattdessen:

„Die Zielperspektive, auf die der Blick geschärft werden soll, ist der Erwachsene [...] Auch bei erwachsenen Menschen mit geistiger Behinderung ist von einem Interesse an Fachlichkeit und zunehmender zergliedernder (= fachlicher) Sicht auf die Welt

¹² Hervorhebung im Original.

auszugehen. Ihr Denken und Erleben der Welt sollte hier nicht als eingeschränkt gesehen werden – und also auch nicht eingeschränkt werden“ (Ratz 2011, S. 30).

Und erst dann könnte die Sonderpädagogik in einen gleichberechtigten Diskurs mit anderen pädagogischen Fächern eintreten: „Gleichzeitig bietet die Diskussion um Bildung auch eine gute Grundlage für den Diskurs mit der allgemeinen Pädagogik, in der die Bedürfnisse von Menschen mit Behinderungen oder gar schweren Behinderungen eine wichtige Nagelprobe für Interpretationen von Bildungsbegriffen darstellen“ (Ratz 2011, S 23).

Es wäre wünschenswert, dass das Gesprächsangebot, das Ratz unterbreitet, Nachahmer findet. Pädagogische Wohlfühlformeln, wohlmeinende moralische Appelle oder eine Flucht vor der Realität in einen inflationären und emphatisch überhöhten Gebrauch der Inklusionsmetapher führen nicht weiter (vgl. Speck 2010, S. 135). Gelingen wird eine bessere pädagogische Förderung nur dann, wenn der zunächst einmal pädagogikfremde Begriff der Inklusion auch bildungstheoretisch eingeholt, auf seine pädagogische Geltung hin befragt und differenziert in einen (fach-)didaktischen Kontext eingeordnet wird. Wenn inzwischen mancherorts bereits Modellprojekte zur Beschulung von Schülern mit einer geistigen Behinderung in Regelgymnasien politisch auf den Weg gebracht werden (vgl. kritisch hierzu: Hoffmann 2010), zeigt dies, wie dringend eine fundierte didaktische Debatte über Inklusion ist. Denn mit vielleicht gutgemeinten, aber schlecht gemachten und überhasteten Reformprojekten ist am Ende niemandem gedient. –

Ich danke für Ihre Aufmerksamkeit.

Literatur¹³

Bayerischer Philologenverband 2010

Positionspapier zur Inklusion, herausgegeben vom Bayerischen Philologenverband, o. O. 2010, online: <http://www.bpv.de>.

¹³ Alle Internetverweise wurden am 5. April 2011 aufgerufen.

Berger 2006

Berger, Albert: „Minderbegabung“ und Bildung. Zur uneingeschränkten Bildungsaufgabe von Menschen mit einer „Minderbegabung“, in: Engagement (2006), S. 137 – 144.

Bielefeldt 2009

Bielefeldt, Heiner: Zum Innovationspotenzial der UN-Behindertenkonvention (Essay; 5), 3., aktualisierte und erweiterte Auflage, o. O. (Berlin) 2009.

Bohmeyer 2009

Bohmeyer, Axel: Inklusion und Exklusion in systemtheoretischer Perspektive. Ausleuchtung eines soziologischen Theoriedesign im Kontext des Erziehungssystems, in: Jahrbuch für Christliche Sozialwissenschaften 50 (2009), S. 63 – 89.

CESCR E/1995/22 9. Dezember 1994

Die Allgemeinen Bemerkungen des Ausschusses für Wirtschaftliche, Soziale und Kulturelle Rechte: Allgemeine Bemerkung Nr. 5. Menschen mit Behinderungen. Elfte Sitzung (1994), in: Die „General Comments“ zu den VN-Menschenrechtsverträgen. Deutsche Übersetzung und Kurzeinführungen, herausgegeben vom Deutschen Institut für Menschenrechte, Baden-Baden 2005, S. 198 – 211.

CRPD 2006

Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen, in: Bundesgesetzblatt (2008), Teil II, Nr. 35, ausgegeben zu Bonn am 31. Dezember 2008, S. 1420 – 1457.

Deutscher Gehörlosen-Bund e. V. 2009

Inklusion: Chancen und Risiken. Broschüre zum „Internationalen Tag der Gehörlosen 2009“ (Eine Informationsschrift des Deutschen Gehörlosen-Bundes e. V.), herausgegeben vom Deutschen Gehörlosen-Bund e. V., Hamburg o. J. (2009).

Flieger/Schönwiese 2011

Flieger, Petra/Schönwiese, Volker (Hgg.): Menschenrechte – Integration – Inklusion. Aktuelle Perspektiven aus der Forschung, Bad Heilbrunn 2011.

Giesinger 2007

Giesinger, Johannes: Was heißt Bildungsgerechtigkeit?, in: Zeitschrift für Pädagogik 53 (2007), S. 362 – 381.

Heitger 1988

Heitger, Marian: Koinzidenz von Gleichheit und Ungleichheit als Voraussetzung für Schule und Bildung. Besondere Schwierigkeiten, in: Ders. (Hg.): Elitebildung oder Chancengleichheit – Alternative einer missverstandenen Bildungspolitik (Grundfragen der Pädagogik der Gegenwart; 7), Innsbruck/Wien 1988, S. 45 – 62.

Hilgenheger 2005

Hilgenheger, Norbert: Gleichheit der Bildungschancen – eine Chimäre?, in: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 81 (2005), S. 3 – 20.

Hoffmann 2010

Hoffmann, Ralf: Keine Inklusion aus ideologischen Gründen, in: [http://www.philologenverband.de/diverses/texte/?tx_ttnews\[tt_news\]=209&cHash=d79c0d932cf229cf2df08443ee8b8a17](http://www.philologenverband.de/diverses/texte/?tx_ttnews[tt_news]=209&cHash=d79c0d932cf229cf2df08443ee8b8a17).

ICESCR 1966

Internationaler Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte vom 19. Dezember 1966, in: Menschenrechte. Dokumente und Deklarationen (Schriftenreihe; 397), herausgegeben von der Bundeszentrale für politische Bildung, 4., aktualisierte und erweiterte Auflage, Bonn 2004, S. 59 – 68.

Kirchhof 2009

Kirchhof, Paul: Das Maß der Gerechtigkeit. Bringt unser Land wieder ins Gleichgewicht!, München 2009.

Kiuppis 2010

Kiuppis, Florian: Dabeisein ist nicht alles – zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im Sport, in: ICEP Argumente 6 (2010), Heft 5 (November 2010).

Kraus 2009

Kraus, Josef: Ist die Bildung noch zu retten? Eine Streitschrift, München 2009.

Kunze 2008

Kunze, Axel Bernd: Das Menschenrecht auf Bildung. Grundlegung, Gehalt und Grenzen eines interaktiven Rechts, in: Münk, Hans Jürgen (Hg.): Wann ist Bildung gerecht? Ethische und theologische Beiträge im interdisziplinären Kontext (Forum Sozialethik; 4), Bielefeld 2008, S. 49 – 72.

Kunze 2008a

Kunze, Axel Bernd: Wann ist Bildungsgerechtigkeit verletzt? – Korreferat zu Georg Auernheimer –, in: Dabrowski, Martin/Wolf, Judith (Hgg.): Bildungspolitik und Bildungsgerechtigkeit (Sozialethik konkret), Paderborn/München/Wien/Zürich 2008, S. 87 – 95.

Kunze 2009

Kunze, Axel Bernd: Beteiligung *an*, *durch* und *in* der Bildung. Koordinaten eines sozialetischen Bildungsdiskurses über das Recht auf Bildung, in: Heimbach-Steins, Marianne/Kruip, Gerhard/Kunze, Axel Bernd (Hgg.): Bildung, Politik und Menschenrecht. Ein ethischer Diskurs (Forum Bildungsethik; 6), Bielefeld 2009, S. 45 – 68.

Ladenthin 2008

Ladenthin, Volker: Bildung, Bildung und Bildungsgerechtigkeit, in: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 84 (2008), S. 3 – 9.

Mugerauer 2007

Mugerauer, Roland: Gerechtigkeit und Bildung. Warum die Systematische Pädagogik philosophisch-skeptischer und historischer Züge bedarf – exemplarisch, in: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 84 (2007), S. 196 – 228.

Muñoz Villalobos 2009

Muñoz Villalobos, Vernor: [Geleitwort], in: Krappmann, Lothar/Lob-Hüdepohl, Andreas/Bohmeyer, Axel/Kurzke-Maasmeier, Stefan (Hgg.): Bildung für junge Flüchtlinge – ein Menschenrecht. Erfahrungen, Grundlagen und Perspektiven (Forum Bildungsethik; 7), Bielefeld 2009, S. 11 – 16.

Quer-Wege e. V. 2010

Pressemitteilung vom 23.3.2010: Eltern sollen klagen. 2. Fachtag des Quer-Wege e. V.: Expertin rät Eltern von Kindern mit Behinderung zum Rechtsstreit und Jena Entwicklung zur inklusiven Stadt, herausgegeben von Quer-Wege e. V., o. O. (Jena) o. J. (2010), online: <http://www.quer-wege.de>.

Ratz 2011

Ratz, Christoph: Zur Bedeutung einer Fächerorientierung, in: Ders. (Hg.): Unterricht im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Fachorientierung und Inklusion als didaktische Herausforderungen (Lehren und Lernen mit behinderten Menschen; 21), Oberhausen 2011, S. 9 – 38.

Rekus/Hintz/Ladenthin 1998

Rekus, Jürgen/Hintz, Dieter/Ladenthin, Volker: Die Hauptschule. Alltag, Reform, Geschichte, Theorie, Weinheim/München 1998.

Schöler 2010

Schöler, Jutta: 2. Fachtag des Quer-Wege e. V. in der Bilingualen Integrativen Kita BILLY, Jena 18. März 2010: Inklusive Pädagogik als Bildungsmodell der Zukunft. Das Ende der Integration?, herausgegeben von Quer-Wege e. V., o. O. (Jena) o. J. (2010), online: <http://www.quer-wege.de>.

Schulze 2011

Schulze, Marianne: Menschenrechte für alle: Die Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen, in: Flieger, Petra/Schönwiese, Volker (Hgg.): Menschenrechte – Integration – Inklusion. Aktuelle Perspektiven aus der Forschung, Bad Heilbrunn 2011, S. 11 – 25.

Speck 2010

Speck, Otto: Schulische Inklusion aus heilpädagogischer Sicht. Rhetorik und Realität, München/Basel 2010.

Speck 2010a

Speck, Otto: Vorwort, in: Ders.: Schulische Inklusion aus heilpädagogischer Sicht. Rhetorik und Realität, München/Basel 2010, S. 7 f.

Stojanov 2007

Stojanov, Krassimir: Bildungsgerechtigkeit im Spannungsfeld zwischen Verteilungs-, Teilhabe- und Anerkennungsgerechtigkeit, in: Wimmer, Michael/Reichenbach, Roland/Pongratz, Ludwig (Hgg.): Gerechtigkeit und Bildung (Schriftenreihe der Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft), Paderborn/München/Wien/Zürich 2007, S. 29 – 48.

Tenorth/Tippelt 2007

Art. Integration, in: Tenorth, Heinz-Elmar/Tippelt, Rudolf (Hgg.): BELTZ Lexikon Pädagogik, Weinheim/Basel 2007, S. 342.

Tolmein 2009

Tolmein, Oliver: Kinder mit Behinderungen im Sonderschulwesen: professionelle Förderung oder Segregation?, in: Bielefeldt, Heiner/Deile, Volkmar/Hamm, Brigitte/Hutter, Franz-Josef/Kurtenbach, Sabine/Tretter, Hannes (Hgg.) in Zusammenarbeit mit Ludwig Boltzmann Institut für Menschenrechte (Wien), Deutsche Sektion von Amnesty international, Deutsches

Institut für Menschenrechte (Berlin), Institut für Entwicklung und Frieden (Duisburg): Kinder und Jugendliche (Jahrbuch Menschenrechte 2010), Wien/Köln/Weimar 2009, S. 224 – 233.

Verband Sonderpädagogik e. V. 2009

Positionspapier inklusives Bildungssystem, herausgegeben vom Verband Sonderpädagogik e. V., Bad Sassendorf 2009.

Wächter 2008

Wächter, Jörg-Dieter: Wie gerecht kann Bildung sein? Zur Diskussion um Bildungsgerechtigkeit in Deutschland, in: Engagement (2008), S. 36 – 43.

Dr. Axel Bernd Kunze, Dr. theol., Dipl.-Pädagoge, Zweite Staatsprüfung für das Lehramt für die Sekundarstufe II/I mit der Lehrbefähigung für die Fächer Katholische Religionslehre, Pädagogik, Sozialwissenschaften und Politik; Vertretungsprofessor für Schulpädagogik mit den Schwerpunkten Bildung und Erziehung an der Universität Trier sowie Lehrbeauftragter am Arbeitsbereich für Bildungswissenschaft der Universität Bonn; Habilitation im Fach Erziehungswissenschaft im Rahmen des DFG-Projekts „Das Menschenrecht auf Bildung: Anthropologisch-ethische Grundlegung und Kriterien der politischen Umsetzung“ mit einer Studie unter dem Titel „Das Menschenrecht auf Bildung – eine pädagogisch-ethische und sozialetische Grundlegung“; stellvertretender Vorsitzender des Netzwerkes Gesellschaftsethik, Mitglied im Herausgeberbeirat von „Engagement. Zeitschrift für Erziehung und Schule“, in der Gesellschaft für Fachdidaktik Pädagogik, im Wissenschaftlichen Beirat des Deutschen Philologenverbandes und im Beirat der Gesellschaft für Bildung und Wissen, Mitherausgeber der Publikationsreihe „Forum Bildungsethik“.

© Axel Bernd Kunze, Bamberg 2011.