

# Der Weg zur Inklusiven Schule – Momentaufnahmen von Brückenschlägen und Grabenkämpfen und von Ansprüchen an die inklusive Beschulung blinder und sehbehinderter Kinder und Jugendlicher<sup>1</sup>

Sven Degenhardt

---

Inklusion! Seit Jahren wächst das Interesse und die rege Diskussion dieses Begriffes und vor allem der damit gefassten Prozesse. Dazu bedurfte es hierzulande eines Lernprozesses der offiziellen Dolmetscher<sup>2</sup> und vielleicht auch zuspitzender Thesen, wie die vom Ende der spezifischen Sonderpädagogischen Förderschwerpunkte<sup>3</sup>. Weckrufe, die - so nötig sie waren - auch einen Art Wettkampf um die Interpretationshoheit des Begriffes in der Gesellschaft, der Politik, der Schulpolitik, der Erziehungswissenschaft<sup>4</sup> und an den pädagogischen Stammtischen landauf und landab eingeläutet haben. Mittlerweile steht m. E. der Begriff der Inklusion fast schon in Gefahr zerrieben zu werden, weil er bereits zum jetzigen Zeitpunkt mehr Konnotationen beinhaltet, als einem derart zentralen Begriff auf Dauer guttut. In den aktuellen Diskussionen um den Begriff der Inklusion und um mögliche Umsetzungsvarianten taucht von Zeit zu Zeit ein für mich mittlerweile typischer Inklusionsdialog auf:

Der Inklusionsdialog:

*Mein Gegenüber, leicht verschmitzt lächelnd: „Sie sind doch für die Inklusion (kleine Pause) – dann sind Sie doch für die Schließung aller Sonderschulen?“*

*Ich, etwas irritiert: „Ähm, Inklusion: ja, selbstverständlich ... und was die Schließung der Sonderschulen angeht: eigentlich nein.“*

*Mein Gegenüber, zunehmend siegessicher: „Na sehen Sie, dann sind sie also doch gegen die Inklusion!“*

Wenngleich mit derartigen Debatten nicht ganz unerfahren, versetzt mich dieser Inklusionsdialog immer wieder in Erstaunen, aber auch in den Zustand der Unsicherheit. Wie kann man eigentlich „gegen Inklusion“ sein? Das ist doch ein menschenrechtlich verankertes Konzept. Oder, wieso wird Inklusion allzu häufig allein mit dem Schließen von Sonderschulen gleichgesetzt? Wieso scheint es auch hier nur Schwarz oder Weiß zu geben? Was treibt uns, die Graustufen, von welcher

---

<sup>1</sup> Der folgende Beitrag ist der Versuch, eine Reihe von Vorträgen und Diskussionsbeiträgen zum Themenbereich zusammenzufassen. (Nikolauspflüge Stuttgart 10/2011, PH Tirol/VBSÖ Innsbruck 11/2011, kommunalpolitisches forum Berlin 01/2012, vbe Bonn & VBS/BSVB Cottbus 02/2012, PCK-Schule Berlin 05/2012; exemplarisch ist der Cottbusser Vortrag als mp3 auf meiner homepage als podcast abrufbar.)

<sup>2</sup> In der offiziellen deutschsprachigen Gesetzesfassung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) wird in Fortsetzung der Übersetzung der Salamanca-Erklärung „inclusive education system“ mit „integratives Bildungssystem“ (UN 2006/2009, S. 1436) übersetzt.

<sup>3</sup> vgl. z. B. HINZ 2008

<sup>4</sup> Ein Buch, dem es gelungen ist, auf breiter Front richtig Schwung in die Debatte um den Begriff der Inklusion von Kindern und Jugendlichen mit Sonderpädagogischem Förderbedarf zu bringen, ist das von Bernd AHRBECK (2011). Gut und griffig geschrieben, Kontrapunkte setzend und auch die negativen Konnotationen der Debatte thematisierend hat es das Buch m.E. zu Recht geschafft, von einem Leser/innen/kreis auch außerhalb der engen universitären Erziehungswissenschaft gewürdigt zu werden. Viele der nachfolgenden Gedanken sind auch von der Lektüre dieses Buches (mit-) geprägt.

„Seite“ auch immer, als untragbar und Abweichung von der „Linie“ zu brandmarken? Wie auch immer, letztendlich muss ich mich nach der eigenen Position, dem eigenen Konzept fragen und nebenbei auch konstatieren, dass erziehungswissenschaftliche Publikationen<sup>5</sup> allein scheinbar als Positionierung unzureichend sein können. Mein eigenes Konzept wurde in den letzten Monaten auch intensiv von dem Erleben und Mitgestalten von Debatten in unterschiedlichen Kreisen und bei unterschiedlichen Trägern, Vereinen und Institutionen geprägt. Dort wird der Begriff der Inklusion zum Teil in noch sehr disjunkt zusammengesetzten Runden diskutiert:

- Sonderpädagogischer Bereich

Hier wird die Debatte häufig begleitet von dem Verweis, dass die Entwicklung eines inklusiven Schulsystems eigentlich im Kern die Aufgabe des Regelschulsystems ist, gleichzeitig wird auf die eigene sonderpädagogische Expertise in diesem Prozess verwiesen und auf der „mitschwingenden Ebene“ tauchen manchmal (Verlust-) Ängste auf. Die Perspektive des Berufes ohne die eigene Klasse, ohne das eigene Unterrichten und vielleicht auch ohne das Lehrer/innen/zimmer als Kommunikationsschnittstelle macht stellenweise unsicher. Zumindest die Angst vor dem Verlorengehen der fachlichen Expertise scheint angesichts bekannter internationaler Beispiele nicht aus der Luft gegriffen. In dieser Gemengelage müssen Wege gefunden werden, das sonderpädagogische Innovationspotential der letzten Jahre und Jahrzehnte in eine Debatte einzubinden - und das ohne institutionelle Präferenzen. Aus dem anfänglichen De-Professionalisierungsansatz wird zunehmend eine Neuorientierung, eine Neujustierung, also eine Neu-Professionalisierung.

- Regelschulbereich

Auch hier nehmen die zumeist von Verbänden, Gewerkschaften, staatlichen und privaten Trägern etc. veranstalteten Diskussionsrunden zu. Die hier m. E. allzu schnell hervorgehobenen Besorgnisse vor der Überforderung verweisen auf ein reales Problem in vielen schulischen Handlungsfeldern. Kulturhoheitlich getrieben stecken so gut wie alle bundesdeutschen Schulsysteme in Dauerreformen. Weder von innen noch von außen ist stellenweise genau festzustellen, welche der Reformen noch laufen und welche, weil die Regierung gewechselt hat, das Geld ausgegangen ist oder vielleicht auch nie da war, sanft eingeschlafen sind.

- (zivil-)gesellschaftlicher und politischer Bereich

Dieser Bereich gewinnt aktuell von der UN-BRK-konformen und ausdrücklich gewollten Zunahme der Stimme der Behinderten- und Selbsthilfeverbände. Hier werden die breit aufgestellten Intentionen, Wünsche, Biographien und Lebenslagen von Menschen mit Behinderung artikuliert und treffen stellenweise in ihren Stoßrichtungen und Schwerpunktsetzungen aufeinander. Die dabei entstehenden Interpretationen, Ideen und Forderungen weichen an manchen Stellen relativ weit voneinander ab (man bedenke, wie schwierig allein eine umfassend anerkannte barrierefreie Gestaltung eines Bordsteines werden kann), finden sich aber letztendlich in einem Prozess konsensuellen Miteinanders wieder zusammen; Inklusion ist auch hier kein Begriff von monolithischer Konsistenz.

Und wenn man optimistisch an die Einschätzung der aktuellen Lage gehen möchte: Ein Gedanke eint alle o. g. „Runden“: Die Suche nach einem möglichst offenen und

---

<sup>5</sup> vgl. u. a. DEGENHARDT 2009a/b/c, BECK/DEGENHARDT 2010, DEGENHARDT 2011

transparenten Weg hin zu einem hoch qualitativen, inklusiven Bildungssystem ohne versteckte Sparintentionen, ohne den Verlust fachlicher Expertise und ohne das Aufbrechen alter Grabenkämpfe, die in den letzten Jahrzehnten eher lähmten, denn Probleme lösten.

Reflektiert man die aktuellen bundesdeutschen erziehungswissenschaftlichen Debatten etwas tiefer, so entstehen für mich aktuell 5 „Inklusionstypen“:

#### (1) Inklusionsträumer

Der mittlerweile zum Schlagwort aufgestiegene „Inklusionskitsch“ nach Ackermann<sup>6</sup> beschreibt diesen Inklusionstyp ganz treffend: von der Idee der „totalen Inklusion“ geleitet, werden keinerlei Ausnahmen von der Regel anerkannt. Alle Kinder – gleich welcher Behinderung – müssen an genau der Schule unterrichtet werden, an der sie auch ohne ihre Behinderung eingeschult wären. Es gibt nur ein Ganz-oder-gar-Nicht.

#### (2) Inklusions-Ressourcen-Theoretiker

Dieser von AHRBECK<sup>7</sup> treffend charakterisierte Typ bedient sich der zentralen Grundannahme, des Von-den-Stärken-der-Kinder-Ausgehens. Wie bereits in den Hochzeiten der Ganzheitlichkeitsdebatte, in der vor lauter Anerkennung der Ganzheitlichkeit der menschlichen Entwicklung kaum noch ein Detailproblem genannt, geschweige denn angegangen werden konnte, verselbstständigt sich derzeit an vielen Stellen der Ressourcenansatz. Keine Schwäche, kein Schmerz, kein Nicht-Können eines Kindes kann genannt werden, ohne den Aufschrei der Defizitorientierung als Totschlagargument entgegengeschmettert zu bekommen. In Kombination mit der Grundannahme, dass Behinderung ein soziales Konzept ist und daher nur (!) systemische Interventionen nötig und möglich sind, sowie der Zuspitzung, dass die Diagnostik und Feststellung eines Sonderpädagogischen Förderbedarfs bereits diskriminierend ist, entsteht eine hoch gefährliche Verdichtung. Löse ich irgendein Problem, wenn ich die Blindheit eines Kindes nicht mehr als eine solche benennen darf?

#### (3) Inklusionspragmatiker

Inklusion ist das, was ich umsetzen und letztendlich auch bezahlen kann. Eine im Kern sehr ambitionierte Spielart der Pragmatiker entsteht durch die aus dem UN-Handbuch zur BRK heraus abgeleiteten Messlatte<sup>8</sup> für eine Inklusionsquote von 80% oder 85%. Hiermit begründet sich leider aber auch das bildungspolitische Handlungsmuster, die Zahl der LSE-Schüler/innen<sup>9</sup> hochzuhalten um damit in den spezifischen Förderschwerpunkten weniger Handlungsdruck zu haben, denn diese Schüler/innen bilden dann das 15-20-Prozent-Fenster und verbleiben weiterhin mehrheitlich an den Sonder-, Förder- oder wie auch immer benannten stationären, exkludierenden Schulen.

---

<sup>6</sup> vgl. dazu u.a. ACKERMANN 2012, TENORTH 2011, AHRBECK 2011

<sup>7</sup> vgl. S. 7ff., S. 72f. usw.

<sup>8</sup> „Experience has shown that as many as 80 to 90 per cent 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“ (UN 2007, S. 85). Im deutschsprachigen Raum zentral aufgegriffen durch POSCHER/LANGER/RUX (2008) und im erziehungswissenschaftlichen Diskursen u. a. von WOCKEN, KLEMM und PREUSS-LAUSITZ argumentiert.

<sup>9</sup> LSE: zunehmend verwendete Abkürzung für die durch die KMK formulierten Förderschwerpunkte Lernen, Sprache und Emotional-soziale Entwicklung

#### (4) Inklusionspiraten

Die Inklusionspiraten „entern“ gerne den Text der UN-BRK und argumentieren: die UN-BRK verbietet ja nicht ausdrücklich die Sonderschulen, daher sind diese BRK-konform. Oder: Um das in der UN-BRK geforderte Wahlrecht umsetzen zu können, bedarf es zweier Systeme: das der inklusiven Schule und das der Sonderschule.

#### (5) Inklusionsaussitzer

Die Inklusionsaussitzer sind gelassene, zumeist erfahrene Kolleg/inn/en, die in aller Ruhe und Bestimmtheit darauf verweisen, dass in ihrem Berufsleben schon genug „Säue durchs Dorf getrieben wurden“ und sie die aktuelle auch überleben werden.

Bleibt an dieser Stelle die Frage nach dem eigenen Inklusionstyp. Und der ist zunehmend der eines Inklusionsvagabunden. Als eben dieser verstehe ich mich nicht als „beliebig“, sondern in guter Tradition als Reisender. Ich vagabundiere auf dieser Reise gerne durch teilweise extreme Auffassungen, durch Inklusionsmodelle in anderen Ländern (Hier scheint ja für so manche/n Bildungspolitiker/in bereits das benachbarte Bundesland mit eingeschlossen sein – ich verstehe darunter aber eher die europäische und außereuropäische Perspektive, denn in vielen Ländern und Regionen hat sich Schule bereits seit Jahren auf den Weg gemacht, eine inklusive zu werden.) und ich vagabundiere durch Inklusionsmodelle in anderen Handlungsfeldern (denn in Artikel 24 geht es um inklusive Bildungssysteme!). Folgend möchte ich gerne ein paar Stationen benennen, die mir bei meinem Vagabundieren, Herumstöbern, Reisen und Kennenlernen für die weitere Debatte interessant erscheinen:

#### *Station 1: Inklusion und Exklusion*

Inklusion ist kein „neuer“ Begriff; er ist in politikwissenschaftlichen Debatten ebenso zu Hause wie in soziologischen. Und allen Überlegungen ist die Überzeugung eigen, dass es keine „totale Inklusion“ geben kann, denn Inklusion und Exklusion stellen eine untrennbare Einheit dar, sie bedingen einander. Exklusion ist darüber hinaus ein gesellschaftlichen Prozessen und Organisationen zunächst einmal innewohnendes Phänomen<sup>10</sup>. Es geht um die Balance von exkludierenden und inkludierenden Parametern, es geht um das Spannungsfeld zwischen Rahmenbedingungen und Bedarfslagen und letztendlich geht es um das Schaffen von Handlungsspielräumen.

#### *Station 2: Der Traum von der Heterogenität als Wert-an-Sich und von der Didaktik der Vielfalt*

Ich bekenne, dass eine längere Zeit gemeinsamen Lernens an deutschen Schulen in meinen Augen dringend geboten wäre, und ich nehme mit Verwunderung und auch mit ein wenig Besorgnis wahr, dass das Sortieren nach Klasse 4 oder 6 immer noch mehrheitsfähig zu sein scheint. Es erschließt sich jedoch für mich nicht, auf welcher Basis in Klasse 4 (und auch in Klasse 6) über derart weitreichende Bildungs- und Teilhabechancen entschieden wird: Begabung halte ich für ein ausgesprochen schwaches Kriterium. Aus der eigenen Schulbiographie und den positiven Erfahrungen vieler Länder heraus verweise ich gerne auf die Potentiale, die die Heterogenität eines längeren gemeinsamen Lernens aufweisen kann. Den Umkehrschluss, dass aus einer Heterogenität allein (!) förderliche Lernszenarien

---

<sup>10</sup> dazu ausführlich: BECK/DEGENHARDT 2010, S. 70ff.

entstehen und dass die dadurch entstehende Heterogenität alle Unterschiede menschlichen Seins (soziale, kulturelle, religiöse, personelle, ...) gleichermaßen erfassen kann, halte ich jedoch für nicht tragfähig. Dieser Schluss birgt die Gefahr der „Verwässerung“ in sich. Er läutet auch das Ende des Ausbringens personenbezogener Förderfaktoren (explizit nach ICF als solche formuliert) innerhalb schulischen Lernens ein. Ein ebenso falsche Hoffnungen erzeugender Traum ist der nach der alles richtenden Didaktik der Vielfalt<sup>11</sup>. Es kann nicht DIE oder DIE EINE Didaktik geben (das hab ich jedenfalls in meiner Biographie gelernt). Dementsprechend kann es auch nicht eine für die Teilhabe aller Kinder gleichermaßen geeignete Didaktik geben. Eine Didaktik der Vielfalt muss anschlussfähig sein, muss Schnittstellen anbieten, muss offen sein für die Frage, wie ich an diesem Unterricht, diesem allgemeindidaktischen und fachdidaktischen Szenario ein blindes oder eine gehörloses oder ein autistisches ... Kind teilhaben lassen kann. Wo liegen die potentiellen Barrieren? Wie kann ich diese angehen, auflösen, abschwächen? Wie kann ich gezielt punktuell Alternativen entwickeln? Ein solches System von didaktischen Ansätzen braucht die inklusive Schule. Wie dieses System dann letztendlich dominant geprägt ist, ob handlungsorientiert, offen, problemzentriert oder ob man es dann „Didaktik der Vielfalt“ nennt, das sei dann vielleicht zweitrangig.

### Station 3: Elternwahlrecht

Das Elternwahlrecht (das Recht der Eltern, die konkrete Schule zu bestimmen, in der das eigene Kind beschult wird) ist eine Form demokratischer Mitbestimmung und Mitgestaltung; es ist KEIN in der UN-BRK verankertes Recht<sup>12</sup>. Ein derart aufgestelltes Elternwahlrecht ist auch aus anderen Menschenrechtskonventionen nicht ableitbar. Lediglich im UN-Sozialpakt<sup>13</sup> wird die Wahlmöglichkeit einer anderen als einer öffentlichen Schule festgeschrieben; die Bundesrepublik Deutschland verstößt im Übrigen, so einige Auffassungen, mit ihrem strikten mehrheitlich verhindernden Regeln für resp. gegen ein religiös begründetes homeschooling gegen diesen Artikel.

Die Konstruktionen<sup>14</sup>, mit denen ein implizites Elternwahlrecht aus der UN-BRK herausinterpretiert wird, stoßen, so jedenfalls meine Wahrnehmung, bereits selbst an die Grenze der Diskriminierung. Ausgehend von der 80-20-Aufteilung (die ja i.e.S. nicht aus der UN-BRK, sondern aus einem begleitenden Handbuch stammt und letztendlich Erfahrungen wiedergibt) wird das Wahlrecht der Eltern formuliert. Die letzte Entscheidung, ob die Kinder nun in den 80%- oder in den 20%-Topf gehören,

---

<sup>11</sup> dazu auch: DEGENHARDT 2009c, S. 8ff.

<sup>12</sup> „Die Entwurfsfassung [der UN-BRK; d.Verf.] statuierte noch in Art. 17 Abs. 3 lit. c („education“) ausdrücklich ein Wahlrecht: „States Parties shall ... *allow a free and informed choice between general and special systems*“. Die überwiegende Mehrheit der Behindertenverbände und andere Nichtregierungsorganisationen befürchteten in der 6. Sitzung des Ad-hoc-Ausschusses, dass durch das Wahlrecht das Recht auf inklusive Erziehung als „first right“ – so der Behindertenverband „Inclusion International“ – geschwächt würde. Das Wahlrecht wurde auch wegen dogmatischer Schwierigkeiten wieder aus dem Konventionstext entfernt“ (Poscher/Langer/Rux 2008, 34).

<sup>13</sup> Artikel 13 „(3) Die Vertragsstaaten verpflichten sich, die Freiheit der Eltern und gegebenenfalls des Vormunds oder Pflegers zu achten, für ihre Kinder andere als öffentliche Schulen zu wählen, die den vom Staat gegebenenfalls festgesetzten oder gebilligten bildungspolitischen Mindestnormen entsprechen, sowie die religiöse und sittliche Erziehung ihrer Kinder in Übereinstimmung mit ihren eigenen Überzeugungen sicherzustellen“ (UN 1966, o.S.).

<sup>14</sup> eine dieser Argumentationsketten: SPECK 2010, S. 89-92

trifft unter Bezug auf die Wächterfunktion<sup>15</sup> und unter Verweis auf das Kindeswohl<sup>16</sup> der Staat. Und da ist sie wieder, die Situation, dass sich der Staat einerseits grundgesetzkonform relativ „spät“ in die Erziehungshoheit der Eltern einmischt (auch wenn begründete Zweifel an der optimalen Teilhabe an Bildung, einer gesunden Ernährung, .... bestehen), und andererseits greift bei Familien mit behinderten Kindern relativ „schnell“ die Wächterfunktion. Da wissen die Eltern plötzlich nicht, was gut für ihr Kind ist. Und anders herum: Warum sollen die einen Familien über den Besuchsort entscheiden dürfen, wenn ihre Nachbarn nicht einmal die Grundschule wählen dürfen? Nochmals: Wahlrecht des Besuchsortes für alle (!) Eltern als Bestandteil eines partizipativen Miteinanders in einer demokratischen Gesellschaft: ja, dann aber bitte ohne Einbezug des Kriteriums Behinderung und der damit mitschwingenden Unterstellung an die Familien, mit der Situation nicht kindeswohlgerecht umgehen zu können.

#### *Station 4: Suche nach einem Modell und Kampf um die Ressourcen*

Die (hektische) Suche nach einem (neuen) Modell und die Bemühungen, aus der UN-BRK ausreichend Praxis- und Übergangstaugliches herauszulesen; all das hätte sich die Bundesrepublik Deutschland ersparen können. Die UN-BRK konnte und kann auch mit hinterlegten „Declarations and Reservations“ (Erklärungen und Vorbehalten) unterschrieben und ratifiziert werden. Großbritannien hat sich mit derartigen Erklärungen und Vorbehalten sowohl die Elternwahlrechtsdebatte als auch die Müssen-wir-sofort-die-Sonderschulen-schließen-Debatte zumindest ein wenig vom Hals gehalten, indem es die aktuelle Praxis im Bildungsbereich als mit den Intentionen des Artikel 24 der UN-BRK vereinbar erklärt<sup>17</sup>.

Nun ist es, wie es ist, und wir sollten ein wenig mehr in der Diskussion die britische Intention beimengen: Das Ziel ist eine hoch qualitative Beschulung aller Kinder in einem inklusiven Schulsystem. Dieses Schulsystem ist jedoch in sich nicht monolithisch, es gewinnt nach innen und in seiner Struktur von der Heterogenität seiner Schüler/innen/schaft und den Profilen der Schulen. Es muss also nicht immer für alle Kinder die Grundschule-um-die-Ecke sein (vielleicht sind die konkreten sozialräumlichen und familiären Strukturen auch nicht auf Freundschaften in der direkten Nachbarschaft ausgelegt). Manchmal ist die „richtige“ Schule für ein Kind eine andere Regelschule, manchmal ist es eine Nesterschule, vielleicht aber auch eine Sonderschule, die dann aber auf Zeit und gebunden an spezifische Förderaufgaben Schüler/innen aufnimmt. Wenn ein musikalisches Kind die Schulzeit mit anderen musikalischen Kindern verbringen möchte, dann muss es möglich sein, eine Musikschule zu besuchen. Gleiches gilt für Fußballspieler/innen und (angehende) Mathematiker/innen; spezielle Schulen bereichern das Schulsystem. Die Mehrzahl (zumindest ein relevanter Teil) der Sonderschulen hingegen muss erst noch zu dieser Art von Bereicherung werden. Es ist derzeit in vielen Fällen noch ein

---

<sup>15</sup> GG Art 6: „(1) Ehe und Familie stehen unter dem besonderen Schutze der staatlichen Ordnung. (2) Pflege und Erziehung der Kinder sind das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht. Über ihre Betätigung wacht die staatliche Gemeinschaft“ (GG 1949/2012, S. 2).

<sup>16</sup> auch mit Artikel 7 der UN-BRK untermauert

<sup>17</sup> *Declaration*: “Education – Convention Article 24 Clause 2 (a) and (b)

The United Kingdom Government is committed to continuing to develop an inclusive system where parents of disabled children have increasing access to mainstream schools and staff, which have the capacity to meet the needs of disabled children. The General Education System in the United Kingdom includes mainstream, and special schools, which the UK Government understands is allowed under the Convention.” (<http://www.un.org/disabilities/default.asp?id=475>, entnommen am 29.05.2012)

riesen Unterschied zwischen der Entscheidung von Eltern für eine Sportschule (und gegen eine Regelbeschulung und nachmittäglichem Training) und dem Szenario der Entscheidung des Lernortes bei SPF. Sonderschulen (und damit auch Blinden- und Sehbehindertenschulen) müssen sich vor diesem Hintergrund quasi neu erfinden. Sie sind nicht per se, weil es am Türschild steht, die Medien- und Hilfsmittelsammlung beachtlich ist und die personelle Expertise konzentriert vorliegt, die „bessere Wahl“! Es ist auch nicht das Wiederbeleben des Streits Sonderschule vs. Integration angesagt, es geht nicht um den „Grabenkrieg 2.0“. Es gilt die Frage zu beantworten, wie sich eine phasenweise (!) exkludierende Schule in ein inklusives Schulsystem einbettet. Die konsequente Umsetzung der Idee, dass basierend auf dem Spezifischen Curriculum zum Förderschwerpunkt Sehen ein individueller Bildungsplan für jeden/jede Schüler/in entworfen, umgesetzt und evaluiert wird, könnte ein Weg hin zu der zu belegenden spezifischen Angebotsstruktur auch an einer Blinden- und/oder Sehbehindertenschule sein.

Für die Entwicklung eines hoch qualitativen inklusiven Schulsystems müssen jedoch – und das sind die klassischen Eulen, die nach Athen getragen werden – die Ressourcen „stimmen“. Und hier tobt aktuell der Kampf um das „richtige“ Modell für die Ressourcensteuerung.

In fast schon skandalöser Einfältigkeit werden der (Fach-)Öffentlichkeit Berechnungen vorgelegt, die in ihrer Einfachheit kaum zu überbieten sind: So rechnet Klemm, ein ausgewiesener emeritierter Bildungsforscher: Gesamt(mehr)kosten für Sonderschulen durch Anzahl der Schüler/innen mit SPF durch durchschnittliche wöchentliche Lehrverpflichtung ergibt 2,4 Wochenstunden pro Förderschüler<sup>18</sup>. Die später folgende „Differenzierung“ für Schüler/innen mit spezifischem SPF (Nicht-Lernen) in der Spanne von 1,71 bis 5,15 hilft da ebenso wenig wie die im Gespann mit Preuss-Lausitz verbreiteten Gutachten, in denen die Aussage getroffen wird, dass im Förderschwerpunkt Sehen alles nach dem Modell der schleswig-holsteinischen „*Schule ohne Schüler*“<sup>19</sup> zu regeln wäre. Wie dies mit den errechneten Wochenstundenzuweisungen von 3,3 Stunden je Schüler/in mit SPF im Bereich Sehen zu bewerkstelligen sein soll, bleibt offen! Nur, das Saat Korn ist gelegt und auf Sparsamkeit trainierte Bildungspolitiker/innen springen natürlich willfährig auf den Zug; es gibt ja renommierte Gutachten.

Nach den bisher gesammelten Aspekten, die häufig mit dem So-geht-es-Nicht verbunden sind, ist es nun an mir, einige Entwürfe, Ideen vorzustellen. Seit Jahren werde ich nicht müde, die Nesterschule<sup>20</sup> als eine mögliche schulorganisatorische Form innerhalb eines inklusiven Schulsystems zu bewerben. Mittlerweile hat sie in der Bezeichnung als Schwerpunktschule Eingang in die eine

---

<sup>18</sup> „Jahr für Jahr werden in Deutschland derzeit (2007/08) gleichwohl etwa 2,6 Milliarden Euro zusätzlich für den Unterricht an Förderschulen ausgegeben. Dabei umfasst dieser Betrag allein die Ausgaben für das lehrende Personal an Förderschulen, die über die Ausgaben hinausgehen, die an den allgemeinen Schulen für Lehrkräfte angefallen wären. Wenn diese finanziellen Mittel in ein inklusives Schulsystem mit Gemeinsamem Unterricht fließen würden, stünden je Schüler oder Schülerin mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Durchschnitt aller Bundesländer und aller Förderschwerpunkte zusätzlich zu den im allgemein bildenden Schulsystem angesetzten Unterrichtsstunden 2,4 Wochenstunden zur Verfügung“ (KLEMM 2009, S. 7).

<sup>19</sup> KLEMM/PREUSS-LAUSITZ 2011, S. 91

<sup>20</sup> u.a. DEGENHARDT 2009b, S. 174f.

oder andere Schulgesetzgebung gefunden. Wichtig ist an dieser Stelle nochmals darauf zu verweisen, dass die Nesterschulen wachsen müssen; mit Dienstanweisungen und am Reißbrett werden sie nicht zu schaffen sein. Sie sind auch nicht dazu da, in einer Region ein hoch qualifiziertes System individueller Lösungen (Integration / gemeinsamer Unterricht) zu verdrängen. Mit Schulteilen oder besonderen Fluren in Regelschulen hat die Idee übrigens auch Nichts gemein. Nesterschulen, wie z. B. die Taipei Wu-Chang elementary school, binden die blinden und sehbehinderten Schüler/innen in verschiedene Klassen ein; in den Pausen und vor und nach dem Unterricht haben die Schüler/innen jedoch die Möglichkeit, wenn sie wollen, miteinander Zeit zu verbringen. Die spezifische Expertise der Kolleg/inn/en wächst von Jahr zu Jahr, die Medien- und Hilfsmittelsammlung ebenso und das Thema Sehen und Nicht-Sehen ist das PROFIL der Schule, nach innen und außen.

Ein m. E. tragfähiges Organisationsmodell für die inklusive Schullandschaft, maßgeblich beeinflusst von den Impressionen aus Andalusien/Spanien, besteht aus folgenden drei Ebenen:

- (1) Im Zentrum steht ein Verbund von bis zu vier/fünf Schulen (in Brennpunkten oder bei großen Einrichtungen kann es auch eine Schule allein sein). Jede Schule hat eine/n Inklusionskoordinator/in mit der Aufgabe, alle Programme im Kontext der Heterogenität der Schüler/innen/schaft im Blick zu haben und zusammenzuführen (Mehrsprachigkeit, Behinderung, Gesunde Ernährung etc.). Darüber hinaus wird durch diese Fachkraft (entsprechende Weiterbildungen und/oder weiterbildende Studiengänge gilt es zu entwerfen) die Einbindung in die Region gestaltet; das Schlagwort von der Sozialraumorientierung könnte z. B. durch regionale Bildungskonferenzen<sup>21</sup> gestaltet werden.
- (2) Für die Unterstützung der Kolleg/inn/en (Klassen- und Fachlehrer/innen, Teamleiter/in etc.) steht ein Inklusionsteam zur Verfügung. Dieses Team ist zwar in die schulischen Strukturen eingebunden; übernimmt jedoch keine „Standardaufgaben“ (Abdeckung des Unterrichtsangebots durch Vertretung etc.). Die Kernaufgabe des Teams ist die Erweiterung des Hypothesenraums: Wenn die diagnostischen und intervenierenden Instrumentarien der Fachdidaktiker/innen nicht (mehr) greifen, wenden sie sich an die Kolleg/inn/en vom Inklusionsteam. Hier erfolgt eine „Erweiterung des Hypothesenraums“. Erschwernisse und Barrieren aus den „Heterogenitätsfeldern“ werden hinzugezogen, intensiv wird das Umfeld der Kinder und Jugendlichen einbezogen. Wenn die Expertise und die Ressourcen der Kolleg/inn/en aus dem Inklusionsteam nicht mehr zielführend erscheinen, greifen diese auf überregionale Förderzentren zurück<sup>22</sup>.
- (3) Die Überregionalen Förderzentren (Schulen ohne Schüler, oder angebunden an Nester- oder Schwerpunktschulen oder Sonderschulen/Förderzentren mit Schüler/inne/n auf Zeit...) liefern dann die Expertise in Diagnostik und Intervention in einem spezifischen sonderpädagogischen Kontext. Der

---

<sup>21</sup> vgl. u. a. <http://www.hamburg.de/rbk>

<sup>22</sup> siehe auch DEGENHARDT 2011

Hauptfokus wird in der Qualifizierung des Inklusionsteams und der Kolleg/inn/en zur Gestaltung barrierefreien Lernens liegen. Die überregionalen Förderzentren bringen über das Instrument der Spezifischen Curricula die Spezifik(a) in den Prozess der Ausgestaltung der individuellen Bildungspläne ein.

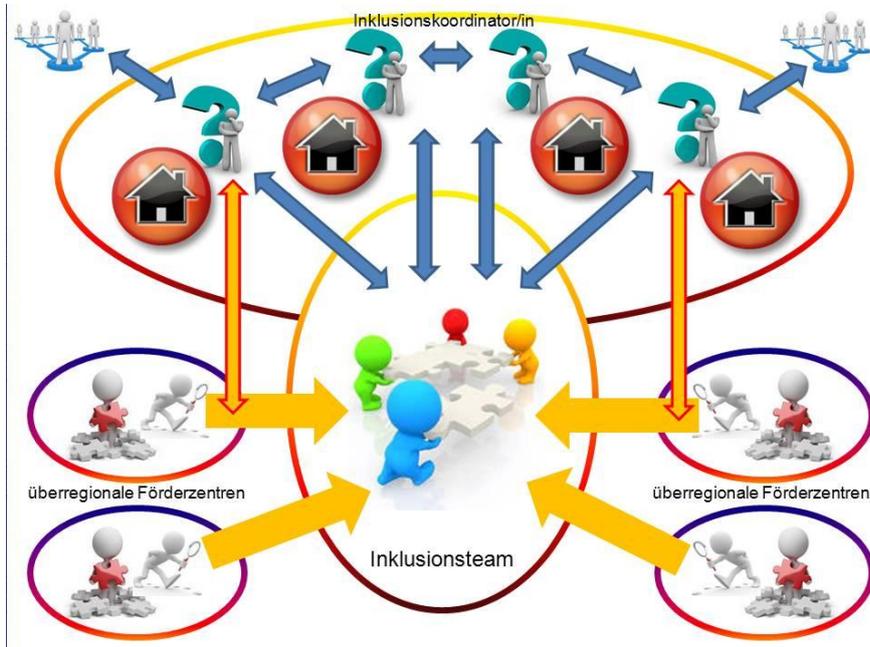


Abbildung 1: Idee zur Struktur einer inklusiven Schule

Das Modell liegt damit „zwischen“ zwei aktuellen Polen in der aktuellen Debatte um die Organisationsformen: das „Gießkannenprinzip“ und die „Doppelsteckung“. Leider – so sehe ich das jedenfalls – gewinnt derzeit das flächenmäßige Verteilen von Sonderpädagog/inn/en (resp. deren Anteil bei kleinen Schulen) als Modell-der-Wahl die Oberhand. Kolleg/inn/en werden an die Regelschulen „verteilt“ und sollen es dort unterstützend „richten“. Zumeist werden sie dienstrechtlich der Regelschule „unterstellt“; das Drohszenario von den „vereinsamten“ Sonderpädagog/inn/en, die mit den Jahren im Team der Regelschule unsichtbar werden, wird dabei von einigen Befürworter/inne/n sogar als ausdrückliches Ziel benannt. Offen bleibt aus meiner Sicht jedoch die Frage, wie die spezifische Expertise (in allen Förderschwerpunkten), die zum o. g. Erweitern des Hypothesenraums notwendig ist, so gehalten und/oder auf- und ausgebaut werden kann. Besonders kritisch wird es, wenn mit dem Blick auf die ggf. Jahrzehnte zurückliegende universitäre Schwerpunktsetzung in diesem Stil auch in den „kleinen“ Förderschwerpunkten verfahren wird. Freischwebende Blinden- und Sehbehindertenpädagog/inn/en ohne verlässlichen Zugriff auf Medienzentren, ohne intensive fachliche Netzwerke... da fehlt mir die Phantasie. Gelungene internationale Beispiele verweisen auch ausdrücklich auf den Bedarf eben dieser belastbaren Anbindungen.

Als Gegenentwurf zum Gießkannenprinzip wird gerne von Seiten vieler Lehrer/innen selbst und einiger Fachverbände die „Doppelsteckung“ angeführt. Neben der kaum umzusetzenden Finanzierung bleibt auch zu fragen, ob die o. g. Herausforderungen, die jeweils gelebte allgemeine und Fachdidaktik an spezifische Didaktiken anschlussfähig zu machen, sie von Barrieren zu befreien und die Teilhabe von

Schüler/inne/n mit jeweils spezifischen Förderbedarfen zu ermöglichen, wirklich immer einer Doppelbesetzung und des Teamteaching mit zwei Lehrer/inne/n bedarf. Eine wechselnde und den konkreten Situationen entsprechende personelle Ressource ist hier wohl realistischer und m. E. auch fachlich angesagt. Das gilt i. Ü. auch für den Hyp um personelle Assistenz; diese ist nicht per Existenz förderlich. Auch hier sind Expertise und Einfühlungsvermögen gefragt.

Auf dem Weg zu einem inklusiven Schulsystem drängen m. E. aktuell drei weitere Themen darauf beachtet zu werden:

- das Neujustieren des Verhältnisses zwischen der Diskussionsstränge um Bildungsstandards auf der einen und um eine inklusive Schule auf der anderen Seite,
- die potentiellen Wirkmechanismen von Einstellungen bei der Ausformung einer inklusiven Schule

und

- die Anforderungen an eine Lehrer/innen/bildung unter den Vorzeichen einer inklusiven Schule.

In aller Kürze an dieser Stelle: Der Widerspruch zwischen der Debatte um Bildungsstandards und um das Entwickeln einer inklusiven Schule wird mehrheitlich als antagonistisch empfunden, als solcher bezeichnet und dann ggf. als Ursache für das Scheitern des Projektes (wobei interessanterweise das Projekt Inklusion als scheiternd gewählt wird) herangezogen. Und es ist auch zumindest in der bildungspolitischen Kommunikation ein wenig verwunderlich zu verfolgen: Einerseits wird der Leistung i.e.S. gehuldigt. PISA, TIMMS und andere schwappen übers Land und Bundesländer des Südens rühmen sich ihrer herausragenden Stellung bei der Leistungserbringung ihrer Schüler/innen. Andererseits wird der „weiche“ Standard einer Schule, die alle Kinder willkommen heißt, die Teilhabe aller Kinder an einer (und genau genommen einer gemeinsamen) Bildung eher mit der Konnotation Wenn-wir-uns-danach-noch-etwas-leisten-Können hinzugefügt. Das mag ein wenig daran liegen, dass „leitungszugewandten“ Bildungspolitiker/innen die Debatte um Inklusion schwer fällt, weil diese i.e.S. auch eine Gerechtigkeits- und Verteilungsdebatte ist und eine solche im konkreten politischen Gesamtkonzept eher zurücksteht, es mag aber auch daran liegen, dass sich in der bundesdeutschen Debatte noch zu wenig darum Gedanken gemacht wurde, dass auch eine inklusive Schule evaluierbare Standards formulieren kann und muss. So ist der auf Basis der Spezifischen Curricula entwickelte individuelle Bildungsplan für jede/n Schüler/in auch ein Instrument für eine regelmäßige Evaluation. Wenn alle Schüler/innen einen Leistungsvergleichstest schreiben, dann heißt das in einer inklusiven Schule auch ALLE. Dabei können die Instrumente des Nachteilsausgleichs ebenso gezogen werden wie die Herausforderung, jedem/r Schüler/in auf Basis des individuellen Bildungsplans eine Aufgabe stellen zu können. Das Bezugssystem ist dann nicht die Klasse, das Bundesland, der Staat, Europa ..., sondern allein die Bildungsbiographie des/der einzelnen Schüler/in. Dass es eine derartige Auflösung des Widerspruches gibt, leben uns andere Länder bereits seit Jahren vor. Diese gelebten Beispiele und die fachliche Herausforderung an sich führen auch auf Seiten der

erziehungswissenschaftlichen Bildungsforschung zu einer zunehmenden Thematisierung<sup>23</sup>.

Das Thema Einstellung und Inklusion wird, wie zu Beginn der Integrationsbewegung in der Bundesrepublik Deutschland, allzu oft ausschließlich als Henne-und-Ei-Problem diskutiert: Braucht eine inklusive Schule als Voraussetzung eine entsprechend offene und empathische Einstellung oder entwickelt sich durch die inklusive Schule ein diskriminierungsfreies System von Einstellungen gegenüber behinderten Menschen? Es scheint so gut wie jedes Argument bereits ausgetauscht; dennoch ist festzustellen, dass seit der Hochzeit der Einstellungsforschung mittlerweile etliche Jahre vergangen sind und ein belastbares empirisches Datenmaterial nicht vorliegt. Entsprechende Forschungsansätze aus den USA, Australien<sup>24</sup> etc. finden aktuell ihren Weg nach Europa<sup>25</sup> und in aktuelle bundesdeutsche Forschungsprojekte<sup>26</sup>. Zu diesem Themenbereich muss es zukünftig auch im Kontext einer zu entwickelnden inklusiven Beschulung blinder und sehbehinderter Schüler/innen einen verstärkten Austausch zwischen allen Beteiligten geben.

Die Notwendigkeit, die Aus-, Fort- und Weiterbildung für Lehrer/innen aller Lehramtstypen auf die Herausforderungen einer inklusiven Schule einzustellen, ist mittlerweile unbestritten. Wie auch beim Modell einer inklusiven Schule gehen hier jedoch die Ideen weit auseinander: Der Idee der ausschließlich systemischen Intervention folgend werden ausdifferenzierte „Lehramtstypen 6“ (sonderpädagogische Lehrämter in den durch die KMK vorgegebenen Förderschwerpunkten) kaum benötigt. Folgt man der Idee einer weiterhin bestehenden personenbezogenen Diagnostik und Intervention zumindest bei einem Teil der Schüler/innen mit SPF, steigt eigentlich der Anspruch an die zu vermittelnde und auszubauende Expertise. Strittig sind dann immer noch die Schnittstellen zu den allgemeinen Lehrkräften und die Orte und die Zeiten, an und zu denen die spezifische Expertise zu vermitteln ist.

Hier sind in den kommenden Jahren – so ist es leider zu erwarten – noch einige „Schlachten“ zu schlagen. Die Positionierung der Verbände wird wesentlich dazu beitragen, in welchen Varianten und mit welchen Trägern die Vermittlung und der Ausbau einer forschungsbasierten und partizipativen blinden- und sehbehindertenpädagogischen Expertise realisiert wird und sich den Herausforderungen einer inklusiven Schul- und Bildungslandschaft stellen kann<sup>27</sup>.

## **Prof. Dr. Sven Degenhardt**

---

<sup>23</sup> dazu u.a. Tagung „Bildungsforschung 2020 – Herausforderungen und Perspektiven“ in Berlin / Forum 8 „Ist Inklusion eine Illusion? Politischer Anspruch, pädagogische Wirklichkeit und die Möglichkeiten der Bildungsforschung“ ([http://www.bildungsforschungstagung.de/shared/downloads/bifo\\_tagungsmappe.pdf](http://www.bildungsforschungstagung.de/shared/downloads/bifo_tagungsmappe.pdf), entnommen am 29.05.2012) sowie die Hauptvorträge von Weißhaupt und Hillenbrand auf dem XXXV. Kongress für Blinden- und Sehbehindertenpädagogik, Chemnitz

<sup>24</sup> u.a. STANLEY ET.AL 2003

<sup>25</sup> vgl. KUNZ ET. AL. 2010

<sup>26</sup> z. B.: studentisches Forschungskolloquium an der Universität Hamburg „Skala zur Einstellung von Lehrpersonen zur Inklusion (SELI)“ / SoSe 2012

<sup>27</sup> vgl. dazu u.a. DEGENHARDT/DENNINGHAUS 2009, Bericht des VBS-Vorstandes 2011/2012 (blind-sehbehindert Heft 2/2012, S. 124) und Positionen des AK Hochschulen 2012

## Literatur:

- Ackermann, Karl-Ernst, Martin Kronauer, Reinhard Burtscher, et al. (2012) Ein interdisziplinäres Gespräch über Erwachsenenbildung für Menschen mit Behinderungen: Inklusion braucht (nicht?) alle. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, 2, 22-25. (<http://www.diezeitschrift.de/22012/inklusion-02.pdf>, entnommen am 29.05.2012)
- Ahrbeck, Bernd (2011) Der Umgang mit Behinderung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Beck, Iris und Sven Degenhardt (2010) Inklusion – Hinweise zur Verortung des Begriffs im Rahmen der internationalen politischen und sozialwissenschaftlichen Debatte um Menschenrechte, Bildungschancen und soziale Ungleichheit. In: Schwohl, Joachim und Tanja Sturm (Hrsg.), Inklusion als Herausforderung schulischer Entwicklung; Widersprüche und Perspektiven eines erziehungswissenschaftlichen Diskurses. Bielefeld: transkript Verlag, 55 - 82.
- Degenhardt, Sven (2009a) Förderschwerpunkt Sehen: 200 Jahre Blindenbildung - 200 Jahre Diskussion von Standards für die Beschulung blinder und sehbehinderter Kinder und Jugendlicher. In: Wember, Franz B. und Stephan Prändl (Hrsg.), Standards der sonderpädagogischen Förderung. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag, 219 - 232.
- Degenhardt, Sven (2009b) Teilhabe gestalten - eine Vision und das Problem der Perspektiven. In: (VBS), Verband der Blinden- und Sehbehindertenpädagogen und -pädagoginnen e.V. (Hrsg.), Teilhabe gestalten: XXXIV. Kongress - 14.-18. Juli 2008. Hannover: edition bentheim, 167 - 178.
- Degenhardt, Sven (2009c) Was meint "Inklusion"? Definitionsmacht und Perspektiven. In: blind-sehbehindert: Zeitschrift für das Sehgeschädigten-Bildungswesen, 129, 1, 4 - 13.
- Degenhardt, Sven (2011) Expertise aus dem Mixer - Oder: Warum wir mit einer Blinddarmentzündung nicht in eine Klinik für Augenheilkunde gehen! In: Schule heute, 51, 3, 7-9. (<http://www.vbe-nrw.de/downloads/PDF%20Dokumente/sh0311.pdf>, entnommen am 29.05.2012)
- Degenhardt, Sven und Erwin Denninghaus (2009) Zur Sicherung der Qualifizierung von Blinden- und Sehbehindertenlehrerinnen und -lehrern. In: blind-sehbehindert: Zeitschrift für das Sehgeschädigten-Bildungswesen, 129, 1, 19 - 22.
- GG - Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland (1949/2010) (<http://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/gg/gesamt.pdf>, entnommen am 29.05.2012)
- Hinz, Andreas (2008) Inklusion - Ende der Blinden- und Sehbehindertenpädagogik? In: blind-sehbehindert: Zeitschrift für das Sehgeschädigten-Bildungswesen, 128, 1, 7 - 16.
- Klemm, Klaus (2009) Sonderweg Förderschulen: Hoher Einsatz, wenig Perspektiven - Eine Studie zu den Ausgaben und zur Wirksamkeit von Förderschulen in Deutschland im Auftrag der Bertelsmann Stiftung. ([http://www.bertelsmannstiftung.de/bst/de/media/xcms\\_bst\\_dms\\_29959\\_29960\\_2.pdf](http://www.bertelsmannstiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_29959_29960_2.pdf), entnommen am 29.05.2012)
- Klemm, Klaus und Ulf Preuss-Lausitz (2011) Auf dem Weg zur schulischen Inklusion in Nordrhein-Westfalen: Empfehlungen zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im Bereich der allgemeinen Schulen. Essen Berlin: Manuskriptdruck. ([http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Inklusion\\_Gemeinsames\\_Lernen/Gutachten\\_Auf\\_dem\\_Weg\\_zur\\_Inklusion\\_/NRW\\_Inklusionskonzept\\_2011\\_-\\_neue\\_Version\\_08\\_07\\_11.pdf](http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Inklusion_Gemeinsames_Lernen/Gutachten_Auf_dem_Weg_zur_Inklusion_/NRW_Inklusionskonzept_2011_-_neue_Version_08_07_11.pdf), entnommen am 25.05.2012)
- Kunz, André, Reto Luder und Marta Moretti (2010) Die Messung von Einstellungen zur Integration (EZI). In: Empirische Sonderpädagogik, 2, 3, 83-94.
- Poscher, Ralf, Thomas Langer und Johannes Rux (2008) Gutachten zu den völkerrechtlichen und innerstaatlichen Verpflichtungen aus dem Recht auf Bildung nach Art. 24 des UN-Abkommens über die Rechte von Menschen mit Behinderungen und zur Vereinbarkeit des deutschen Schulrechts mit den Vorgaben des Übereinkommens - erstellt im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung. ([http://www.gew.de/Binaries/Binary48790/080919\\_BRK\\_Gutachten\\_finalKorr.pdf](http://www.gew.de/Binaries/Binary48790/080919_BRK_Gutachten_finalKorr.pdf), entnommen am 29.05.2012)
- Speck, Otto (2010) Schulische Inklusion aus heilpädagogischer Sicht: Rhetorik und Realität. München Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Stanley, Anthony , Peter Grimbeek, Fiona Bryer, et al. (2003) Comparing Parents' Versus Teachers' Attitudes to Inclusion: When PATI meets TATI. In: Bartlett, Brendan, Fiona Bryer und Dick Roebuck (Hrsg.), Reimagining Practice: Researching Change. Brisbane: School of Cognition,

- Language, and Special Education, Griffith University. ([http://www.researchgate.net/publication/29453020\\_Comparing\\_Parents'\\_Versus\\_Teachers'\\_Attitudes\\_to\\_Inclusion\\_When\\_PATI\\_meets\\_TATI](http://www.researchgate.net/publication/29453020_Comparing_Parents'_Versus_Teachers'_Attitudes_to_Inclusion_When_PATI_meets_TATI), entnommen am 29.05.2012)
- Tenorth, Heinz-Elmar (2011) Inklusion im Spannungsfeld von Universalisierung und Individualisierung - Bemerkungen zu einem pädagogischen Dilemma. In. (<http://www.schulentwicklung.bayern.de/unterfranken/userfiles/SETag2011/Tenorth-Inklusion-Wuerzburg-2011.pdf>, entnommen am 29.05.2012)
- UN - United Nations (1966) Internationaler Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte (UN-Sozialpakt; deutsche Fassung der International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights). (Manuskriptdruck). (<http://www.auswaertiges-amt.de/cae/servlet/contentblob/360806/publicationFile/3618/IntSozialpakt.pdf>, entnommen am 29.05.2012)
- UN - United Nations (2006/2008) Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (dreisprachige Fassung im Bundesgesetzblatt Teil II Nr. 35 vom 31.12.2008). (Manuskriptdruck). ([http://www2.bgbl.de/Xaver/start.xav?startbk=Bundesanzeiger\\_BGBl&bk=Bundesanzeiger\\_BGBl&start=/\\*%5B@attr\\_id=%27bgbl208s1419.pdf%27%5D](http://www2.bgbl.de/Xaver/start.xav?startbk=Bundesanzeiger_BGBl&bk=Bundesanzeiger_BGBl&start=/*%5B@attr_id=%27bgbl208s1419.pdf%27%5D), entnommen am 29.05.2012)
- UN - United Nations (2007) From Exclusion to Equality: Realizing the rights of persons with disabilities - Handbook for Parliamentarians on the Convention on the Rights of Persons with Disabilities and its Optional Protocol. (<http://www.ipu.org/PDF/publications/disabilities-e.pdf>, entnommen am 29.05.2012)